



# Trilhos da EDUCAÇÃO



## FOMENTO À PESQUISA

ARTIGOS ELABORADOS PELOS BOLSISTAS APROVADOS NO  
EDITAL DE FOMENTO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO BÁSICA





# Trilhos da EDUCAÇÃO

## FOMENTO À PESQUISA

ARTIGOS ELABORADOS PELOS BOLSISTAS APROVADOS NO  
EDITAL DE FOMENTO À PESQUISA EM EDUCAÇÃO BÁSICA



São Luís, 2021



## **Fomento à Pesquisa - Artigos elaborados pelos bolsistas aprovados no Edital de Fomento à Pesquisa em Educação Básica**

Esta publicação foi elaborada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil). A edição desta obra foi viabilizada por meio do projeto “Trilhos da Educação - Assessoria técnico-pedagógica para o fortalecimento da educação básica nos municípios ao longo da Estrada de Ferro Carajás”, realizado por meio de parceria estabelecida entre a Flacso Brasil, a Vale e a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão. Sua distribuição eletrônica ou impressa é gratuita.

## **Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão**

### **Governador do Estado do Maranhão**

Flávio Dino de Castro e Costa

### **Secretário de Estado da Educação**

Felipe Costa Camarão

### **Subsecretário de Estado da Educação**

Danilo Moreira da Silva

### **Secretária Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem**

Nadya Christina Guimarães Dutra

## **Vale**

### **Presidente**

Eduardo Bartolomeo

### **Vice Presidente da Vale**

Luiz Eduardo Osorio

### **Diretor de Relações Institucionais**

Luiz Ricardo Santiago

## **Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais – Flacso Brasil**

### **Diretora**

Salete Valesan Camba

### **Coordenadora do Programa Cidadania, Participação Social e Políticas Públicas**

Kathia Dudyk





## Trilhos da Educação

### Coordenação Geral

Kathia Dudyk

### Coordenação de Articulação e Gestão Interna

Bárbara Alves Nonato

### Coordenação de Fomento à Pesquisa

Michelle Ferreti

### Coordenação de Conteúdo

Carolina Albuquerque Silva

### Coordenação Pedagógica

Camila Castanho

### Coordenação de Ações de Juventude

Edvard Sales Ferreira Neto

### Coordenação

#### Administrativa-Financeira

Márcia de Câmera Campos

#### Equipe

Aline Quintão, Ana Letícia

Oliveira, Danuel Sucupira,

Fernanda Valesan, Flávio

Vinícius Silva, Juliana

Nascimento Lima, Pedro

Gorki, Polianna Geysa

Rodrigues e Wilna Sena.

## Ficha Técnica

### Organizadoras

Kathia Dudyk e Michelle Ferreti

### Tutor

Alderico Segundo Santos Almeida

### Autores

Adriano Da Silva Borges

Anaildo Pereira Da Silva

Brena Alves De Matos

Daniele Garcia Almeida

Lídia Cristina Costa Nunes

Natanael Vieira

Nelvanir Ribeiro Pereira

Rodrigo Ferreira Gomes

Sarah Afonso Mota

### Revisão técnica

Margareth Doher

### Projeto gráfico e diagramação

Jimmy Carter F. L. e Vitor Soares



# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	<b>09</b>
<b>Artigos da graduação</b>	
<b>Formação profissional: as dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira</b> - Brena Alves de Matos Ribeiro .....	<b>13</b>
<b>Educação remota e a teoria rogeriana em escolas de ensino médio público estadual em São Luis-MA</b> - Daniele Garcia Almeida .....	<b>25</b>
<b>A literatura negra de autoria feminina no ensino médio: propostas gamificadas</b> - Natanael Vieira .....	<b>41</b>
<b>Formação continuada de professores em metodologias ativas no município de Bacabeira-MA</b> - Nelvanir Ribeiro Pereira e Edvaldo Costa Rodrigues .....	<b>63</b>
<b>Educação antirracista no maranhão: mapeamento de regimes de colaboração no campo das artes visuais</b> - Rodrigo Ferreira Gomes .....	<b>79</b>
<b>O uso de aplicação gamificada no auxílio do ensino da química no ensino médio</b> - Sarah Afonso Mota .....	<b>93</b>
<b>Artigos do mestrado</b>	
<b>O desafio de educar alunos indígenas em escola urbana</b> Adriano da Silva Borges e Witembergue Gomes Zapparoli .....	<b>111</b>
<b>Alfabetização digital: um estudo sobre os nativos digitais</b> Anaildo Pereira da Silva .....	<b>135</b>
<b>Memória e sociedade: uma construção interdisciplinar entre os componentes curriculares História e Artes</b> Lídia Cristina Costa Nunes e Patrícia de Sousa Santos .....	<b>159</b>





# Apresentação

## Apresentação

Essa publicação reúne artigos elaborados pelos bolsistas aprovados no Edital de Fomento à Pesquisa em Educação Básica organizado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão e a Vale. Trata-se de uma iniciativa no âmbito do projeto de assessoria técnico-pedagógica para fortalecimento da educação básica nas escolas públicas de 23 municípios, localizados nas proximidades da Estrada de Ferro Carajás.

Direcionado a estudantes de graduação em pedagogia e de mestrado em educação, o edital de fomento à pesquisa foi lançado com o objetivo de contribuir para o aprimoramento de políticas públicas educacionais, abrindo a possibilidade de converter dados científicos em produtos ou propostas de apoio pedagógico. Os projetos apresentados foram desenvolvidos a partir do tema geral: **“A educação no Maranhão nos últimos cinco anos”** e deveriam contemplar questões relacionadas ao ensino médio, ao ensino médio integrado, à formação de professores, à gestão democrática e ao regime de colaboração, com enfoque necessariamente na educação básica.

Além do alinhamento e adequação das propostas aos parâmetros técnicos e acadêmicos do edital, a seleção dos bolsistas também levou em conta a abrangência territorial dos projetos e critérios de diversidade de gênero e raça de seus proponentes. Foram priorizadas candidaturas de mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, pessoas com deficiência e representantes de povos e comunidades tradicionais, bem como de autores que residem ou desenvolvem suas pesquisas na zona rural e nos municípios localizados no trajeto da Estrada de Ferro Carajás.

Das 17 inscrições recebidas, nove projetos foram selecionados, sendo seis deles de estudantes da graduação (67%) e três do mestrado (33%). Dentre os bolsistas contemplados, constam quatro pessoas do gênero feminino (44%) e cinco do gênero masculino (56%). Seis estão matriculados na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) nos campi de São Luís, Imperatriz, Bacabal e São José do Ribamar e outros três estão vinculados à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) nos campi de São Luís, Timon e Itapecuru.

No conjunto dos artigos produzidos pelos estudantes de graduação, **Brena Alves de Matos Ribeiro** analisa as dificuldades enfrentadas por educadores em início de carreira e destaca alguns



aspectos que podem contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores, a partir de uma articulação mais profunda e direta entre teoria e prática.

Tendo em vista os desafios impostos pela pandemia da covid-19 no campo da educação, **Daniele Garcia Almeida** realiza uma escuta dos estudantes da rede pública estadual de São Luís/MA e de suas experiências com ensino remoto ao longo do primeiro semestre de 2021, enquanto **Nelvanir Ribeiro Pereira** analisa as potencialidades das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da formação continuada de professores no município de Bacabeira/MA.

**Rodrigo Ferreira Gomes e Natanael Vieira** pautam a educação antirracista como uma prioridade na agenda pública. O primeiro investiga as percepções de educadores de artes visuais sobre conteúdos étnico-raciais, partindo da premissa de que a sala de aula é um espaço privilegiado de vivências e de acesso a conhecimentos afrocentrados para combater o racismo estrutural. Já o segundo desenvolve propostas pedagógicas gamificadas, tendo por base a literatura produzida por duas importantes escritoras negras insuficientemente reconhecidas e valorizadas nos currículos escolares e

na sociedade de forma geral: Carolina de Jesus e Maria Firmina dos Reis.

Dispondo também da gamificação enquanto um instrumento pedagógico, **Sarah Afonso Mota** nos apresenta o aplicativo Bazinga, uma plataforma interativa de ensino de química que ela mesma desenvolveu para auxiliar os professores na formação de alunos do ensino médio.

Entre os artigos elaborados pelos bolsistas de mestrado, **Adriano da Silva Borges** endereça os desafios de educar alunos indígenas em escolas urbanas, a partir de uma experiência no município de Imperatriz/MA. Já **Anaildo Pereira da Silva** procura compreender os fatores que influenciam o analfabetismo digital e desenvolve uma proposta de formação dos estudantes para melhor uso das TICs no contexto educacional. Por fim, **Lidia Cristina Costa Nunes** apresenta os resultados do processo de construção de um museu virtual a respeito do Centro de Ensino General Artur Carvalho, localizado na cidade de São Luís/MA, buscando valorizar a interdisciplinaridade entre História e Artes enquanto uma proposta pedagógica contemporânea e inovadora.

A partir desse breve panorama sobre os artigos, destacamos que o edital de fomento à pesquisa também se propõe a **democratizar o acesso à produção**

**científica e a fortalecer a presença de sujeitos de origens, trajetórias e classes sociais distintas na universidade pública**, entendendo esse fator como fundamental para diversificar os olhares e aportar novas perspectivas ao processo de produção de conhecimento no estado do Maranhão. Essa presença mais heterogênea de atores sociais nas diferentes etapas da educação superior tem potencial de gerar objetos de pesquisa, reflexões e análises mais plurais, ricas e instigantes tanto para fins acadêmicos quanto para subsidiar a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.

Como nos ensina Paulo Freire, o conhecimento é um processo que transforma tanto aquilo que se conhece como também o conhecedor e emerge através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si. E a pedagogia engajada e problematizadora propõe não apenas uma visão múltipla e crítica da realidade, mas um engajamento que se articule para a transformação dela.

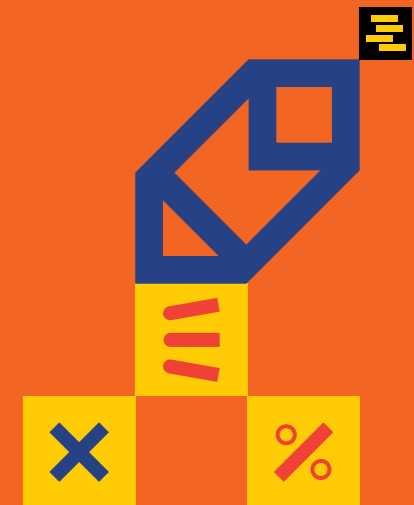
**Boa leitura!**



# Formação Profissional: As Dificuldades Enfrentadas pelos Professores em Início de Carreira

**Brena Alves de Matos Ribeiro**

Graduanda do curso de licenciatura plena em pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão, Teresina/PI.  
E-mail: brenamatos1230@gmail.com.



## Resumo

Este artigo apresenta e discute os resultados de uma pesquisa realizada por mim, estudante do 8º período do curso de licenciatura plena em pedagogia, juntamente com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil). Este estudo teve como objetivo identificar a importância da clareza e organização da didática repassada em sala de aula durante o curso de pedagogia a fim de preparar melhor os professores recém-formados para a sala de aula. O espaço utilizado para realizar este acompanhamento foram as parcerias estabelecidas com

as professoras recém-formadas no Maranhão, onde elas relataram suas primeiras experiências ao sair do curso e adentrar para a realidade em sala de aulas nas escolas. Para analisar os resultados da pesquisa foram utilizados métodos mistos, combinando abordagens quantitativas e qualitativas, coletados por meio de um questionário. As informações da prática pedagógica obtida no projeto foram submetidas à análise, que permitiram a interpretação dos resultados, principalmente quanto à forma que a imersão na prática pedagógica docente contribui com o processo de desenvolvimento e a aprendizagem do



pedagogo em sua formação inicial, e como uma boa organização dessas práticas, repassadas durante o curso, ajudaria muito o professor iniciante a encarar a dura realidade, assim ele já teria noção do que estaria por vir. Os resultados da pesquisa evidenciam uma relação direta da divergência entre teoria e prática e a realidade fora da sala de aula no curso, com isso foi necessária uma reflexão sobre como isso afetaria diretamente o desempenho e o desenvolvimento dos professores e como poderíamos intervir ou buscar medidas que pudessem resolver ou amenizar tal situação.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Teoria e prática. Prática docente.

## 1 Introdução

Analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes recém-formados no curso de pedagogia no processo de formação profissional vigente torna-se importante em virtude de ser o início de sua trajetória profissional, momento ímpar que certamente influenciará a sua prática e trajetória profissional.

Diante disso, o presente estudo objetiva analisar as dificuldades enfrentadas pelos alunos egressos licenciados em pedagogia. Faz-se necessário destacar no contexto educacional a compreensão da formação docente,

considerando a mesma um processo contínuo, sistêmico e planejado assim como as aprendizagens necessárias e imprescindíveis à promoção do desenvolvimento profissional.

Desse modo, analisar a capacidade de articulação entre teoria e prática a partir da formação que os professores recebem na formação inicial torna-se preponderante para o entendimento de como tais dificuldades são reconhecidas e trabalhadas; daí ser imprescindível verificar como ocorre a formação inicial dos educadores do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, de modo que se venha descrever, a partir de relatos de experiências e vivências, como aliam a teoria aprendida no curso à prática desenvolvida na sala de aula.

Com o intuito de nos apoiarmos nas questões levantadas acima, utilizamos livros de Aranha (1994), García (1999), Libâneo (2008), Pimenta (1994), Tardif (2002), dentre outros, o que nos possibilitou o entendimento que a relação teoria e prática pode, em muitos casos, possuir pontos positivos e negativos, não obstante, os teóricos trazem em seus estudos essas questões. Além disso, retoma a relevância acerca do conceito de formação profissional dos professores diante de uma perspectiva de continuidade, de articulação entre teoria e prática, de maneira que sejam

consideradas os relatos de experiências e vivências nas salas de aula. O problema de pesquisa intitulado “Quais dificuldades de articulação entre teoria e prática constituem obstáculo para a prática docente do professor iniciante?” surgiu a partir das leituras mencionadas antes, em especial, a de García (1999), por trazer significância aos conceitos de formação, formação inicial, suas etapas e implicações no trabalho docente, que também é respaldado nas práticas pedagógicas diante das dificuldades docente.

Em contrapartida, o que se pode evidenciar é que o curso de pedagogia torna-se escolhido, em sua grande parte, por indivíduos de baixa renda, ou até mesmo é colocado como segunda opção dentre as escolhas. Por conseguinte, abre-se um parêntese para explicar o motivo da Licenciatura Plena em Pedagogia, no Brasil, não estar entre os cursos almejados como outros, embora tenha um índice elevado de empregabilidade (PIMENTA, 1999) sendo que são demasiados fatores que contribuem para que isso aconteça, dentre eles, as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes que é o objeto de estudo deste trabalho.

Entretanto, tanto o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia quanto as demais licenciaturas possuem a sua

valorização no que corresponde à formação profissional. Em vista, no decorrer dos anos algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram, todavia, a profissão professor se transforma, adquire novas características com o objetivo de responder às demandas da sociedade vigente. Assim sendo, a profissão docente requer dinamização nas práticas pedagógicas e sociais, além de que professores são responsáveis por formar todas as outras profissões e mais, a área de pedagogia possui vertentes, podendo o egresso assumir funções desde ser professor, coordenador pedagógico, psicopedagogo, dentre outras mais, enfim, abrange um campo vasto de atuação.

De acordo com o que foi dito, é necessário pensar a formação do educador não restringindo apenas a teorias e a mesmice em que fazem o ensino do curso de pedagogia, como também, refletir além de teorias e práticas. Em virtude disso toma-se como exemplo o professor iniciante em sala de aula, tendo que enfrentar situações corriqueiras no ambiente escolar, porém não são familiares para ele que concluiu recentemente a Licenciatura, sendo que não sabe como lidar com situações que não foram ensinadas na graduação e muito menos em estágios curriculares.





Nesse sentido, a reflexão das dificuldades que os professores, tanto os experientes, quanto os professores iniciantes, encontram no âmbito escolar, se faz necessária e urgente na escola da contemporaneidade. Repensar o lugar e o papel da formação inicial no processo formativo do professor é de preponderante importância para a constituição da sua identidade docente, em vista da qualidade do trabalho a ser desenvolvido no exercício de sua profissão. Não podemos deixar de salientar que a formação profissional, por mais que seja bem realizada, possui limitações estruturais que estão condicionadas ao espaço escolar e pessoal também.

Dito isso, mencionamos que as dificuldades enfrentadas pelos professores recém-formados se devem a situações que estão além do ingressar no magistério, todavia estão configurados no sistema de ensino como um todo, de modo que as dificuldades podem vir a serem crescentes e acentuadas quando vivenciadas pelos docentes iniciantes. Assim sendo, tal conjunto de dificuldades leva os docentes ao isolamento, solidão, desenvolvimento de síndromes, depressão, e até mesmo abandono do magistério ou por questionamento da sua escolha profissional, ocasionando a frustração profissional.

A formação do professor passou por grandes transformações no decorrer do tempo, transformações essas que tiveram um grande salto na educação no Brasil, principalmente com várias renovações nos cursos de formação inicial e continuada, mas que ainda precisa ter melhorias na busca da descoberta da identidade do professor, esta é decisiva no processo de ensino-aprendizagem, pelo fato da figura do docente representar um espelho para os seus educandos. Além disto, verifica-se que o investimento em formação progressiva do professor é benéfico para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, o incentivo à referida descoberta implica, também, na qualidade de educação e formação profissional e identitária do corpo docente estruturante do sistema de ensino.

Assim, de acordo com García (1999), o conceito de formação profissional engloba o ensino, a docência, o domínio adequado da ciência pedagógica como sendo a arte de ensinar, sendo imprescindível a competência profissional. Conforme Santos (2005), dentro do campo conceitual da formação profissional, o processo formativo dos professores está alicerçado na conexão entre a formação inicial e continuada, de modo que, para o autor, a fase da formação inicial envolve

etapas de pré-treino, enquanto a fase da formação continuada engloba a iniciação profissional e a formação constante.

Segundo Pimenta (1994, p. 30), “a identidade do professor não é algo imutável, nem externo que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito, historicamente situado”. O que é explicitado como a formação do professor é dada de acordo com o momento histórico em que o mesmo está situado, é daí que o mesmo começa a fazer sua formação, mas que com o passar dos anos e com as renovações sua prática também deveria mudar, mas nem sempre é o que ocorre, o professor continua sendo visto como um mero transmissor de conhecimentos, sem didática, sem teorias e sem práticas, às vezes até sem conhecimentos, é quando a autora vai tratar dos pilares da educação, para ela ter sempre uma reflexão sobre sua prática de ensino e de como ele vai utilizar seus métodos e práticas educativas em sua docência, exercício em sala de aula.

De acordo com Pimenta (1999), no curso de formação inicial é esperado que se forme o professor, colaborando com a sua formação no exercício da atividade docente, mensurando que o ato de ensinar contribua com o processo de humanização dos alunos que estão historicamente situados em um contexto

social, político, cultural, econômico. Dado que os cursos de licenciatura desenvolvam alunos com conhecimentos e habilidades, envolvendo atitudes e valores humanísticos e profissionais que lhes possibilitem a construção constante dos seus saberes-fazeres docentes em meio as necessidades, desafios, dificuldades que a docência e a prática social lhes confere diariamente.

Como afirma García (1999, p. 11), “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a didática intervém e contribui para a melhoria na educação de qualidade de ensino”. Logo, uma das disciplinas disponibilizadas no curso de formação de professores, a Didática, fundamenta-se na maneira de como se dá a elaboração do planejamento de aula em si, por assim dizer, constitui-se no desenvolvimento do conteúdo (temática da aula), dos objetivos (atitudinais, procedimentais e de valores), da metodologia, dos recursos, das metodologias e dos referentes teóricos embasados na prática educativa, por isso a Didática contribui para a melhoria na qualidade de ensino.

Sendo assim, é indispensável o embasamento do educador em princípios básicos de uma docência que seja clara para todos os envolvidos, para que o mesmo seja visto e reconhecido como um





professor que desenvolve estratégias e metodologias de ensino para envolver os educandos na temática da aula, a fim de que a aprendizagem seja significativa e não apenas memorizada (TARDIF, 2002). Para além, o trecho a seguir destaca muito bem a afirmação acima de que:

*A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca elementos para produzir a profissão docente dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõe um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflitos de valores (PIMENTA, 1994, p. 30).*

## 2 Metodologia

A presente pesquisa é caracterizada como sendo bibliográfica, de campo e exploratória, por meio da abordagem qualitativa. Para a fundamentação teórica desta pesquisa, optamos pela busca de alguns teóricos que entendem sobre os passos metodológicos da pesquisa para dar sustentação aos argumentos expostos.

Será exploratória como explica Gil (2002, p. 41):

*Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que essas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível de modo que possibilite a consideração dos variados aspectos relativos ao fato estudado.*

Concordando com a exposição de Gil (2002), compreendemos que a pesquisa de caráter exploratório pede que o pesquisador interaja com o campo de observação, de modo que busque entender sobre a temática abordada, falando aos interlocutores da pesquisa com propriedade e entendimento dos agentes do campo de pesquisa, das suas regras, crenças, costumes. Desse modo, exige que o pesquisador tenha familiaridade com o problema que a pesquisa visa analisar e sanar e que também se distancie emocional e afetivamente dos participantes do estudo, com vistas a manter a objetividade do estudo e da ética de pesquisador.

De acordo com Oliveira (2010), o distanciamento emocional e afetivamente que o pesquisador precisa ter dos participantes do estudo requer neutralidade, em virtude do estudioso se manter fiel à realidade que está sendo exposta, investindo no seu aporte teórico

na construção do conhecimento técnico, evitando os achismos e as possíveis interferências pessoais nos resultados da pesquisa.

Também bibliográfica, onde foi feita a partir de estudos de autores, que foram utilizados no embasamento da pesquisa e que deram norte ao objetivo proposto. Segundo Gil (2002, p. 44):

*A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora quase todos os estudos sejam exigidos algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante as fontes bibliográficas.*

Foi feita a abordagem qualitativa para uma análise de dados e uma comparativa sobre os estudos dos autores, analisando suas pesquisas na educação, suas percepções e ideias para com elas obter o objetivo pretendido do trabalho a ser executado. O campo de pesquisa foi feito a partir de estudos de material impresso, de livros, revistas, dissertações, artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso e por meio de entrevistas,

com questionários fechados para os professores recém-formados, em que foram utilizados para o desenvolvimento do trabalho. Me baseei nas ideias dos autores e compus o corpo do projeto, e tenho a pretensão de utilizar para trabalhos futuros que podem trazer algum pensamento desenvolvido sobre o assunto.

O público-alvo foi composto por alunos recém-formados no curso de pedagogia (os futuros pedagogos) que devem pensar na sua graduação como o início de tudo e que, uma educação pela metade, sem aliar teoria à prática, não será suficiente para a sua completude profissional. A teoria avulsa não possui respaldo nem notoriedade na sua formação profissional, tampouco na sua dedicação no decorrer do processo formativo.

A coleta de dados foi feita através da análise do material impresso e de entrevista semiestruturada, onde foi feito um comparativo das ideias dos autores, fundamentado todo o trabalho. A partir dos autores, foram expostos seus pensamentos, posições, situações-problemas, suas justificativas, para compor todo o desenrolar do trabalho e, por fim utilizamos suas conclusões e respostas das suas discussões para concluir a pesquisa.





Para além, a entrevista semiestruturada é ferramenta importante neste processo de pesquisa, uma vez que será vigente a ética profissional ao serem elaboradas e realizadas as perguntas referentes à temática deste projeto, preservando sempre a identidade e o sigilo do entrevistado. As perguntas foram objetivas e de modo optativas a depender do desejo do entrevistado de respondê-las ou não.

### 3 Análise e discussão de dados

A primeira questão do instrumento de pesquisa buscou verificar as experiências dos participantes ao finalizarem o curso e adentrar em sala de aula, o que passou na cabeça deles e como eles lidaram com as dificuldades de ser professor iniciante. Como diz a fala da participante número 1,

*Quando assumi uma sala de aula me deparei com diversas realidades, pois nem tudo é igual ao que estudamos na faculdade. Na escola, convivendo e vivenciando várias experiências, pude aprender muitas coisas, como conhecer o nosso alunado, a escola, as necessidades e dificuldades de cada aluno e família no âmbito escolar. Com isso, tive que estar sempre me reinventando e buscando meios para ajudar e inserir os alunos em um só contexto. Quando assumi a sala de aula, a realidade foi bem diferente daquela vivenciada no estágio, pois ao assumir uma sala de aula da zona rural pude perceber os déficits de aprendizagem*

*e atenção tanto dos alunos quanto da família, que podem ser decorrentes do contexto social e cultural de cada família. Com isso, busquei meios e ideias mais fáceis para trabalhar com eles, usando materiais de fácil acesso, para assim conseguir chamar a atenção e ajudar os alunos no processo de aprendizagem.*

Corroborando com a fala da participante, e, também da autora Pimenta (1994), a mesma aponta que a formação inicial e contínua está sempre em processo de mobilização de conhecimentos, é necessário saber que as competências e habilidades partem do princípio que a ação pedagógica tem que ser reflexiva, fazendo menção à atuação dos professores e de como será absorvida pelos seus alunos. Em continuidade, os saberes que compõem uma teoria especializada requer que o docente, ao aplicar uma teoria em sala de aula, saiba do que se trata, quem a desenvolveu e qual a sua efetividade.

Em virtude disto, reforça-se a informação acima de que o profissional inicial e de formação continuada devem refletir sua prática docente, buscando meios de aprimorar seus conhecimentos e sua desenvoltura em sala de aula, sempre com intuito de fundamentar conhecimentos claros e concisos que os alunos possam aprender facilmente,

na troca mútua de conhecimento entre professor-aluno e vice-versa.

Dando continuidade à fala da participante número 1,

*Quando estava no estágio, tive experiências e vivências diferentes daquelas de quando assumi uma sala de aula, embora as duas escolas possuam estruturas dignas e acolhedoras para os alunos, no estágio eu apenas acompanhava os alunos e ajudava o professor com suportes no decorrer da aula. Em sala de aula, a realidade era outra, pois enquanto professora me deparei com alunos de diferentes ritmos e situações. No estágio pude perceber que a família dos alunos da zona urbana se fazia mais presente e participativa do que os da zona rural. As dificuldades e anseios eram diferentes do alunado da escola urbana. Com isso, precisei buscar meios alternativos para ajudar os alunos e fazer com que a família se tornasse mais presente na escola.*

Dando continuidade ao trecho do texto de Pimenta (1994), é realizado o reforço de que, ao adentrar no espaço escolar, o professor irá se deparar com diversos tipos de alunos, culturas e linguagens diferentes; o convívio com os educandos distintos também considera o ambiente externo, que diverge do âmbito escolar e de sua carreira profissional.

O enfoque para a formação inicial e continuada baseia-se no ambiente social em que o profissional se encontra,

com suas desigualdades, suas práticas e docências diversificadas.

Assim, a didática é um processo que requer do profissional uma reflexão ativa de sua prática docente em função de uma transmissão segura e clara de conhecimentos e técnicas em sala de aula, que mostram claramente que o profissional está em sala da aula. Segundo Libâneo (2006, p. 28):

*O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios, pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. Este é o objetivo da didática. Os elementos constitutivos da didática, o seu desenvolvimento histórico, as características do processo de ensino-aprendizagem e a atividade de estudo como condição de desenvolvimento intelectual.*

Como já havíamos mencionado, o professor deve fazer sua didática através da reflexão sobre os ensinamentos e sobre uma análise do meio social em que estão inseridos e fazer sua prática. Baseados nesses aspectos, buscando sempre um aperfeiçoamento de sua didática e fazendo dela sua melhor arma no ensino, sempre levando em consideração seus alunos e como eles aprendem a partir de uma boa regência em sala de aula.





Partindo para a experiência da participante número 2, a mesma já teve um processo, digamos que menos difícil, do que a participante número 1. A participante número 2 afirma que nos estágios obrigatórios do curso se deparou com situações diferentes da aprendida no decorrer do curso, o que a fez buscar meios para desenvolver melhor sua didática em sala de aula, para que em sala de aula, após o fim do curso, não se espantasse com outra realidade. Da mesma forma fiz eu, até porque decidi trabalhar esse tema através de experiências como essa, que me fizeram pensar e refletir, se mais professores não passaram pela mesma situação.

Ademais, a participante número 2, desde os estágios, sempre foi mais proativa. Antes mesmo dos estágios já era auxiliar em sala de aula, então tinha mais noção de como era o processo, diferente da participante número 1, que foi entender como funcionava após o fim do curso, quando entrou em uma sala de aula. Existem muitas realidades em sala de aula nas escolas e cada professor deve sempre buscar meios para adaptar-se ao ambiente, ao aluno, colocando sempre à frente suas necessidades e dificuldades, e assim fazer com que o aluno se desenvolva igualmente perante aos outros, mesmo

aqueles que tenham mais dificuldade, seja em função da diversidade existente no ambiente ou mesmo o aluno que tem um desenvolvimento mais lento, não incluindo o aluno especial.

#### 4 Considerações finais

É notório que o tema abordado é muito discutido por autores e os mesmos têm seus pensamentos e conclusões sobre a formação profissional, apoiando-se na relevância da formação docente inicial ser o primeiro passo para o emergir da perspectiva de continuidade, na especialidade do processo, de maneira que a teoria aliada à prática do professor recém-formado encontra-se em processo contínuo de construção, planejamento, flexibilizações.

Em suma, a formação de professores na sociedade contemporânea é cada vez mais exigida e torna-se necessária enquanto mediação na construção de processos integrantes da cidadania dos alunos. Ser professor não é uma tarefa fácil e tem toda a sua complexidade de fatos, situações e conflitos que todos os dias precisam ser superados, de maneira que este profissional é responsável em ajudar os alunos na superação do fracasso e das desigualdades escolares.

Portanto, é preciso que se façam políticas públicas voltadas para se repensar a formação profissional

docente, começando esse processo na formação inicial para então se chegar na formação continuada. Assim, englobará a valorização do curso, do profissional que se quer formar e fazer o mesmo refletir sobre o tipo de professor que deseja ser e como será visto pelos seus discentes; pensar numa educação inclusiva e de qualidade que reforce a importância do papel do educador na sociedade, criar o pensamento global sobre educar, de forma que entenda que a educação é uma via de mão dupla entre aprender e ensinar.

Sendo assim, o presente artigo apresentou uma experiência com estudantes que provocou a curiosidade e o interesse frente aos desafios que a carreira docente impõe. A experiência prática fez emergir a valorização do processo de planejamento de uma aula, este que muitas vezes acaba por ser secundarizado na rotina de alguns professores que atuam na sala de aula. Os participantes da pesquisa perceberam que “preparar-se” é essencial para melhor condução da aula e preparação de conteúdos. Os participantes observaram, ainda, que relacionar teoria e prática é fundamental, uma vez que elas não podem ser separadas, pois fazem parte do mesmo corpo.

Então, para você, professor iniciante, ao adentrar em sala de aula será

indispensável as seguintes informações que fará com que você e seus alunos se desenvolvam melhor. Em sala de aula o aluno é o centro, então um bom professor é aquele que guia os seus alunos. Você precisa transmitir tudo aquilo que eles precisam aprender. Estude seus alunos antes de entrar em sala. É interessante que você converse com a coordenação da sua escola para saber como são seus alunos, como é o comportamento, buscando conhecer ao máximo suas necessidades para se preparar e saber como lidar. Mostre e dê segurança, o aprendizado é um desafio, então os alunos precisam saber que podem contar com você para conseguir lidar com isso. Um bom professor tem o dom de ensinar, sente paixão pela sua profissão, então demonstre isso com clareza e simplicidade. Os alunos precisam saber o porquê de aprender sobre determinadas coisas.

Trabalhe sempre com o lúdico, é essencial que o aluno se divirta e aprenda ao mesmo tempo, pois ele sentirá prazer em aprender. Aposte em aulas divertidas, em ambientes fora da sala de aula, com dinâmicas e outras coisas. Dê espaço para seus alunos falarem o que pensam, como se sentem e comece a ouvi-los. Tenha empatia, dê credibilidade ao que eles fazem, crie ambientes em sala que faça com que eles interajam entre si,



que ensinam uns aos outros. Marque a vida do seu aluno, assim como eu espero que esse artigo marque sua vida. Espero sinceramente que tenha ajudado.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda.

**História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993. p. 37-38.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 11.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-44.

LIBÂNEO, José Carlos. **Prática Educativa, Pedagogia e Didática.** 34. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994. p. 25-28.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-16.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994. p. 20-28

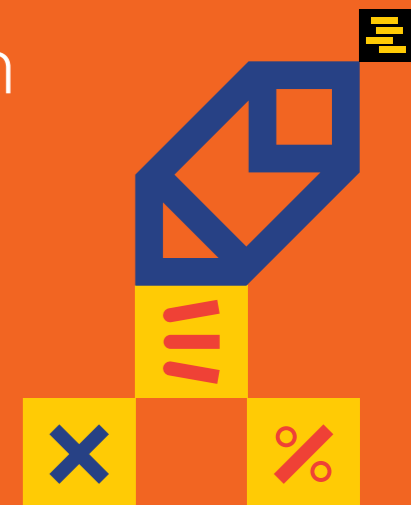
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

## ARTIGOS DA GRADUAÇÃO

# Educação Remota e a Teoria Rogeriana em Escolas de Ensino Médio Público Estadual em São Luís/MA

**Daniele Garcia Almeida**

Graduanda em Pedagogia, UFMA, São Luís/MA.  
E-mail: danig.almeida@hotmail.com.



## Resumo

O ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia da covid-19, iniciada em 2020, potencializou falhas e acertos na educação brasileira. Os brasileiros reinventaram-se no meio de uma crise sanitária e humanitária, adotando novas estratégias e instrumentos de ensino para as aulas não pararem por completo. Desse modo, o presente estudo busca visibilizar uma pedagogia humanista como complemento na educação pública, uma educação centrada no aluno – requer que os estudantes possuam papel fundamental na determinação do

ritmo e da orientação de seu processo de aprendizagem. Esta pesquisa trabalhou com 50 alunos do 1º ano do ensino médio da rede estadual em São Luís/MA, com o intuito de ouvi-los sobre suas vivências neste contexto e o início de seu ensino médio. Os resultados da amostra comprovam que mais da metade de suas respostas deram-se de forma negativa quanto suas experiências de aula no primeiro semestre de 2021, e que esta maioria não se sente acolhida e não identificam uma assistência compreensiva pela escola em que estudam. Nesse sentido, faz-se necessário destacar o quão





significativo é inserir os alunos nas decisões que facilitem o conhecimento, valorização e respeito em seus processos de desenvolvimento. Por conseguinte, uma escola que proporcione o ensino centrado no aluno consegue promover um ambiente acolhedor e facilitador com olhar positivo e empático, possibilitando uma abertura à autonomia de seu aprendizado.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial. Educação Humanista. Aprendizagem Significativa.

## Introdução

A presente pesquisa partiu do interesse em investigar os impactos do ensino remoto emergencial decorrente da pandemia da covid-19 a alunos especialmente do 1º ano do ensino médio público estadual em São Luís – capital do Maranhão –, e tornar visível a importância da relação empática em sala de aula, incentivando o autocuidado dos alunos diante seu processo de aprendizagem.

Desse modo, teve-se o objetivo de produzir uma análise sobre essa temática com base teórica em estudos publicados acerca da educação na pandemia, da Teoria Humanista de Carl Rogers e da educação centrada no aluno no ensino médio, com o escopo de expor como a educação centrada no estudante

pode contribuir para a aprendizagem significativa, além de identificar as mudanças estatísticas do ensino médio público no Maranhão nos últimos cinco anos através de dados educacionais.

Portanto da abordagem Rogeriana<sup>1</sup> é essencial compreender sua aplicabilidade à realidade educacional maranhense, podendo atuar diretamente, mas não unicamente, como um instrumento de aprendizagem e de convívio escolar. Assim, exploraram-se alguns impactos na aprendizagem dos alunos que intensificaram na pandemia, como exemplos: o sentimento de desamparo e a dificuldade em gerenciar as atividades escolares.

A ausência de uma gestão pedagógica centrada no estudante, acaba por acarretar o afastamento deles ao ânimo em aprender. O sufocamento da liberdade de aprender acontece quando o aluno está desestimulado e/ou desinteressado, porém, mesmo assim ainda há uma cobrança de produtividade sobre ele. Esse distanciamento faz com que os estudantes tenham dificuldade em focar nos estudos ou acabam compreendendo a aprendizagem apenas como obrigação

<sup>1</sup> Esta teoria sustenta que a aprendizagem é um processo “individual, singular e peculiar de cada sujeito, de forma que a vivência precisa ser considerada”, porque cada aluno possui seus interesses, então o aprender é efetivado conforme o indivíduo se autodirige. O papel do professor na abordagem centrada no estudante/aluno é de facilitar a aprendizagem de seus alunos, dando importância a suas particularidades, vivências e habilidades, permitindo que o aluno seja o próprio construtor de sua aprendizagem (LIMA et al., 2018).

de cumprir as metas da escola, em consequência, há um fortalecimento de esgotamento mental (OLIVEIRA, 2015).

Decerto, a volta às aulas na pandemia em 2021 trouxe várias demandas aos alunos do 1º ano do ensino médio público. A mudança ensino fundamental-médio no contexto pandêmico, transfigurou-se a uma passagem mais difícil e delicada que o natural, havendo inquietudes e responsabilidades aos estudantes, tornando-se comum o sentimento de insuficiência e a dificuldade em gerenciar o tempo de estudo e respeitar sua produtividade. Ademais, lidar com o isolamento social e a pressão de apresentar um bom desempenho nos estudos, outrossim, há o fato que estão entrando na adolescência – fase da vida em que a construção de sua identidade é muito forte –, onde Oliveira (2015, p. 13 apud EVANS, 1979, p. 66) destaca que no período de ensino médio, os alunos “naturalmente possuem curiosidades muito diversas sobre o que está acontecendo em suas vidas, que vão além da sala de aula”, e tudo isso influencia a saúde mental e ao processo de aprendizagem desses jovens.

Sendo assim, este projeto tem como problemática central identificar as dificuldades por parte dos alunos frente ao ensino remoto emergencial. Tendo em vista os vários fatores que tornam

cada estudante um caso subjetivo, como: a realidade pessoal, social e econômica que cada um vive, a saúde mental, a experiência de transição ensino fundamental-médio e a diminuição da interação presencial e do apoio pedagógico.

Consoante aos aspectos já apontados, direciona-se o objeto deste estudo para a educação humanista e suas relações em escolas de ensino médio público estadual em São Luís/MA no contexto remoto do primeiro semestre de 2021, dado que a educação centrada no aluno não se configura como um método de ensino, mas uma concepção de educação.

Destarte, verifica-se que algumas escolas almejam que os alunos mantenham produtividade, contudo, nem todas oferecem as devidas assistências. O corpo pedagógico deve estar disposto a escutar as reivindicações dos estudantes no que concerne à compreensão de suas possibilidades (sejam elas pessoais, sociais, econômicas, físicas ou mentais), demonstrando empatia e interesse, e desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa<sup>2</sup>, visto que a educação deve despertar e desenvolver suas potencialidades (OLIVEIRA, 2015).

<sup>2</sup> Conceito desenvolvido por David Ausubel, aprendizagem significativa é aquela que resulta de uma experiência transformadora, onde há a progressão e efetivação de conceitos diretos e fixados com as informações preexistentes do indivíduo (subsunçores), ou seja, ela atua como uma gradação ao conhecimento do aluno (MOREIRA, 2012).





Por isso, em concordância com Oliveira (2015 apud ROGERS, 1978a, p. 164), efetivar uma aprendizagem significativa não é apenas absorver o conteúdo transmitido pelo professor, esta também molda a identidade e o comportamento do aluno, devendo-se dar importância à singularidade de cada um, não descartando seus interesses, sentimentos e emoções, porque todos esses fatores fazem parte da construção de sua aprendizagem.

Nessa linha de intelecção, a presente pesquisa tem como mote incentivar a aplicação de metodologias ativas e integrativas centradas nos alunos em escolas públicas, como uma forma de valorizar seu ritmo de aprendizagem e inseri-los mais nas decisões em sala de aula.

## Metodologia

Adotando as classificações de Nascimento (2016) quanto aos tipos de pesquisas, este projeto é de natureza aplicado, de modo a produzir conhecimento para pôr em prática sobre a situação abordada. Quanto ao método, é de caráter qualitativo, considerando a realidade e subjetividade dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Sua finalidade é de categoria exploratória para tornar a questão mais clara, visando promover o melhor entendimento possível sobre este

estudo. E quanto aos procedimentos, técnicas ou tipos de pesquisa, no que alude aos meios, trata-se de uma pesquisa bibliográfica – servindo para contextualizar o assunto com embasamento teórico, com informações encontradas em livros e sites acadêmicos que abordam o assunto deste estudo – e de uma pesquisa-ação, pois houve uma cooperação entre a pesquisadora e os pesquisados, considerando-se a fala de cada participante (NASCIMENTO, 2016, p. 8 apud THIOLENT, 2005).

Como norteadores desse trabalho, utilizaram-se autores da Psicologia e da Pedagogia – Carl Rogers (1986), David Ausubel (1963), Paulo Freire (1996) e Vigotski (1978) – como principais referências teóricas para desenvolver as semelhanças de suas teorias à realidade educacional pública maranhense.

“O impacto da pandemia na educação mostrou não apenas a urgência de mecanismos para a implementação da educação a distância no Brasil, mas também garantir a saúde mental dos alunos” (CORDEIRO, p. 1, 2020). Isto posto, a prática desta investigação deu-se através de uma vivência facilitadora centrada nos alunos de diversas escolas públicas estaduais em São Luís/MA.

As ações para coleta de dados e informações desenvolveu-se em duas etapas: um formulário online

para mapeamentos dos participantes voluntários e a atividade vivencial, de forma remota, para a escuta deles.

- **Mapeamento dos participantes**

A escolha da série em questão ocorreu pelo fato de os alunos terem entrado no ensino médio no meio de uma pandemia, e a escolha em trabalhar com alunos de diversas escolas foi com o intuito de ouvir a realidade e experiências – pela perspectiva deles, através de suas falas – não só de uma escola, proporcionando assim, uma escuta e discussão mais abrangente.

O formulário obteve 50 participantes de 16 escolas diferentes, onde relataram algumas dificuldades e pontos positivos de suas experiências no primeiro semestre do ano de 2021. Os resultados demonstraram que a maioria dos alunos anseia por uma participação maior com a escola. Logo, é notório a importância de a instituição possuir um ouvir ativo, em que ela se dispõe no campo lógico de referência de seus alunos, ou seja, se coloca no lugar do estudante e tenta entendê-lo.

- **Vivência facilitadora**

No segundo momento da coleta de dados, o objetivo das vivências foi ouvir os estudantes sobre suas experiências escolares e impressões sobre a assistência do corpo pedagógico no contexto remoto: como eles lidam com

os estudos; como foi sua adaptação com esse modelo; se recebem apoio da família e da escola; quais métodos ativos de ensino aplicados por seus professores eles conseguem identificar e principalmente, como está sua saúde mental.

Respeitando os três princípios básicos da Teoria Rogeriana – autenticidade, empatia e respeito (ROGERS, 1986) –, a vivência facilitadora permitiu a confortabilidade dos participantes e reflexão sobre seus progressos. Por um lado, espera-se que tenha contribuído para a autonomia emocional e intelectual deles, que tenham aproveitado o momento de fala e escuta, continuem se autoavaliando e sejam estimulados a significar sua aprendizagem. Por outro lado, espera-se que as escolas públicas proporcionem frequentemente a realização de debates em que os alunos sejam os motivadores, adotando assim, novas estratégias para ensino-aprendizagem, metodologias ativas e uma nova relação escola-aluno.

As atividades vivenciais ocorreram em três dias, divididas em quatro grupos pequenos. O primeiro grupo com três participantes, o segundo com dois, o terceiro com três e o quarto com dois. Estes foram alguns dos estudantes que responderam ao formulário e puderam comparecer ao encontro virtual,





totalizou-se dez participantes de cinco escolas diferentes. Os roteiros para conduzir a conversa foram adaptados conforme as respostas no formulário dos participantes de cada grupo, e foi papel da pesquisadora garantir um ambiente tranquilo que facilitasse a interação dos envolvidos e direcionar as falas aos assuntos desejados. Todos se comunicaram bastante e o retorno sobre o encontro foi positivo. Mostrando assim que, se o aluno está em um ambiente acolhedor, em que ele se encontra protegido, ouvido e cuidado, que possa se expressar e que o professor/facilitador demonstre empatia, ele se sentirá motivado a gerenciar seu autocrescimento.

Embora cada estudante tenha relatado suas dificuldades singulares, as vivências levantaram pontos pertinentes e esperados, que quando generalizados, as queixas tornaram-se as mesmas: sobrecarga e sentimento negativo em relação a seus estudos no primeiro semestre de 2021.

#### Considerações teóricas

Tendo em vista o isolamento social que acontece no Brasil desde março de 2020 por conta da pandemia da covid-19, foi necessário a realização de um ensino emergencial. A portaria nº 343, de 17 de março de 2020<sup>3</sup>, publicada pelo MEC, autoriza a substituição das

aulas presenciais pelas aulas digitais enquanto durar a pandemia da covid-19. Após a publicação desta portaria houve a necessidade do corpo pedagógico e alunos adaptarem-se ao novo modelo educacional. Com isso, os meios tecnológicos tornaram-se fundamentais para a realização desse método, contudo, nem todos os alunos possuem acesso a esses recursos (CORDEIRO, 2020).

Ao analisar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018, sobre as matrículas no 1º ano do ensino médio da rede estadual maranhense, entre os anos de 2017 e 2018, identifica-se uma redução de aproximadamente 9,4%. No ano de 2018, as matrículas do ensino médio estadual correspondiam a 86,4% do total de matrículas no Brasil e em 2020 passou para 84,1%. Nesse sentido, percebe-se que antes do contexto pandêmico, o número de novos alunos nesta categoria já apresentava diminuição. No Maranhão, pelo menos 90% de suas matrículas referem-se ao ensino médio público estadual (INEP, 2020). O que representa um grande público de estudantes na rede estadual.

No estado maranhense, em 2020, a pandemia trouxe diversos desafios às escolas. Além do ensino remoto

3 MEC. Portaria nº 343, de 17 março de 2020. Brasília. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Ignatimi hilicae

e, conseqüentemente, sua série de adaptações aos alunos e professores, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) aproximadamente 24% das escolas públicas estaduais não ofereceram aulas online. O impacto é visível quando não só algumas escolas deixaram de oferecer seus serviços, mas também quando oferecidos, muitos alunos relataram dificuldades de adaptação ou não puderam assistir aula por falta de recursos tecnológicos (CARDOSO, 2020).

Para tanto, o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988<sup>4</sup> assegura:

*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

No primeiro semestre de 2021, o Governo do Maranhão disponibilizou a entrega de pelo menos 200 mil chips com acesso gratuito à internet durante o ano letivo aos alunos do ensino médio estadual para conseguirem prosseguir seus estudos. Esta é uma das possíveis medidas de aumentar a acessibilidade

4 BRASIL. Constituição Federal 1988. Art. 205. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp)>. Acesso em: 10 abr. 2021.

às aulas, porém não invalida os outros impasses (SEDUC, 2021).

Cordeiro (2020, p. 11) aponta alguns fatores pertinentes ao se pensar em educação remota: a valorização dos profissionais de educação – visto que eles replanejaram suas metodologias –, a importância da família se fazer presente no processo educacional, a utilização de tecnologias e a importância de o governo investir na educação. O aluno em meio a esses fatos torna-se o principal beneficiário ou por vezes, o principal prejudicado. Por isso, é essencial atentar-se à abertura de espaços para ouvi-lo, de modo a fazê-lo participar das elaborações para a sala de aula (virtual).

Rogers (1986, p. 280) concebe o sentido de “um novo objetivo educacional: um clima para a mudança”, sobre as rápidas mudanças sociais e o conhecimento como acompanhante delas, exigem-se sempre mudanças dos indivíduos e a educação requer novas técnicas de ensino, novas metodologias e novos objetivos. A escola, como lugar social e integrador, tem como principal papel construir um espaço livre, transformador, acolhedor e que forma cidadãos críticos, ativos e independentes, agregando assim às pessoas que devem estar dispostas à evolução, para isso, os professores devem ser abertos, assertivos, flexíveis e





terem habilidade interpessoal. Ademais, o autor discute a escola como algo que:

*Há que se descobrir um meio de desenvolver, dentro do sistema educacional como um todo e em cada um dos seus componentes, um clima no qual a inovação não seja temida, no qual as capacidades criativas dos administradores, dos mestres e dos alunos são mantidas e estimuladas ao em vez de serem abafadas. Há que se descobrir um meio de desenvolver um clima, no sistema, através do qual o foco se projeta não sobre o ensinar, mas sobre a facilitação da aprendizagem autodirigida. Só assim se poderá desenvolver o indivíduo criativo, que está aberto à totalidade da sua experiência; ciente dela, a ela receptivo e continuamente em processo de mudança. E só dessa forma poderemos dar efetividade a uma organização educacional criativa, que esteja também, continuamente, em processo de mudança (ROGERS, 1986, p. 280).*

Assim, a educação centrada no aluno preza pelo estímulo da criatividade e autonomia dos estudantes. Sob o mesmo ponto de vista, a proposta central de David Ausubel (1963) quanto à realização de uma aprendizagem significativa é o uso de metodologias e estratégias sequencial e gradual. O ensino-aprendizagem deve ser motivador para que os alunos resgatem conhecimentos anteriores e somem com o que estão estudando no presente, e assim ocorre

uma transformação de conhecimento adquirido. Segundo o autor:

*[...] fica mais fácil para o aluno organizar seus subsunçores, hierarquicamente, se na matéria de ensino os tópicos estão sequenciados em termos de dependências hierárquicas naturais, ou seja, de modo que certos tópicos dependam naturalmente daqueles que os antecedem (MOREIRA, 2012, p. 21).*

Por isso, a aprendizagem significativa faz-se presente na educação centrada no aluno, em que ambas se entendem numa educação colaborativa, reflexiva, que insere o estudante desde o processo de planejamento até a efetivação de sua aprendizagem e prepara-o em vários aspectos para seu desenvolvimento pleno, tanto intelectual quanto emocional e futuramente profissional, para que ele seja flexível e possa adaptar-se a mudanças. Desse modo, o docente assume o lugar de facilitador, e o aluno de construtor da aprendizagem. Isto posto, a empatia surge como o principal caminho para realizar transformações que fortaleçam a autoavaliação e autonomia do aluno (INSFRAN, 2020).

Abertura crescente à experiência, aumento da vivência e confiança nos educandos, são características do processo de aprendizagem na teoria de Rogers. O professor (facilitador de crescimento) deve ter espontaneamente, aceitação e aprovação dos sentimentos

de seus alunos, isso transmite confiança para que eles hajam de forma coerente quando adultos (aprenderão a agir de acordo consigo próprio e não em busca de afeto ou aprovação), identifica-se então, um dos fundamentais papéis da escola. Visto que, os indivíduos tendem a se desenvolver de forma positiva e que há um potencial criativo em cada um e somente com alguma interrupção esse potencial não se desenvolve, esta chamada tendência atualizante faz-se presente na evolução dos alunos (ROGERS, 1986). Bem como Capelo (2000; GOBBI et al., 1998, p. 144 apud ROGERS; KINGET, 1977) destaca que:

*Todo o organismo é movido por uma tendência inerente a desenvolver todas as suas potencialidades e a desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e enriquecimento. [...] A tendência atualizante não visa somente [...] a manutenção das condições elementares de subsistência como as necessidades de ar, alimentação etc. Ela preside, igualmente, atividades mais complexas e mais evoluídas tais como a diferenciação crescente dos órgãos e funções; a revalorização do ser por meio de aprendizagens de ordem intelectual, social, prática [...].*

Assim como Rogers (1986) defende o professor como um facilitador, libertador e líder grupal que deve descartar a percepção de hierarquia e controle sobre o aluno, Paulo Freire expõe:

*É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje, devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. O que quero dizer é o seguinte: não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina (FREIRE, 1996, p. 60).*

Da mesma forma, Oliveira (2015, p. 46) salienta a diferença que a autoridade e o autoritarismo podem fazer em sala de aula, de modo que a relação de poder prejudica no ensino-aprendizagem quando o professor apenas transmite o conteúdo ao passo que o lado ouvinte somente absorve as informações, descartando o fato que este ouvinte é um indivíduo por inteiro; “antes de se tratar de professor e alunos, são pessoas que possuem experiências, angústias, sonhos, desejos e emoções próprias, que





não deveriam ser ignoradas no processo educacional”.

Diante disso, é fundamental oferecer momentos de escuta e acolhimento. Esses espaços são os principais contribuintes no processo ensino-aprendizagem, além de conseguirem promover a criatividade, comunicação e compreensão de sentimentos, emoções e desejos. É de grande relevância demonstrar a valorização das percepções dos alunos para que desenvolvam senso crítico e autonomia, tendo como objetivo a longo prazo a facilidade de formular suas próprias ideias exercitando a criatividade, o autoconhecimento e o autocuidado.

A educação, especialmente no momento remoto, deve despertar as forças positivas de crescimento que existem em cada aluno, a aprendizagem vai além da acumulação de conhecimentos. Portanto, produzir aprendizagem profunda e significativa requer apresentar conteúdos de forma realista, aplicável, que faça sentido para os alunos. Neill concorda com Rogers e é crítico da maioria das “universidades e escolas porque desenvolvem o intelecto ao mesmo tempo que se descuidam das emoções” (OLIVEIRA, 2015, p. 61 apud NEILL, 1975, p. 225).

Com isso, metodologias ativas como jogos, dinâmicas, desafios, aulas inverti-

das e debates em sala de aula são grandes aliadas para a expressão dos alunos e efetivação da aprendizagem. Estas são grandes ferramentas que além de possibilitar uma aprendizagem significativa, autoconhecimento e afetividade no espaço – por meio da concentração na execução dessas atividades – também permite que o professor identifique conflitos e dificuldades escolares e até mesmo pessoais de seus alunos, contribuindo assim para a elaboração de novas estratégias de aprendizagem. Esses momentos que fogem do ensino tradicional facilitam a interação e compartilhamento social, ajudando na construção e reconstrução de saberes. Desse modo, a construção do conhecimento se torna social, não competitivo e individual (VIGOTSKI, 1978).

## Resultados

Assim sendo, o formulário e as vivências aplicados para esta pesquisa levantaram pontos essenciais a serem discutidos e considerados por todos que estejam envolvidos na educação escolar. Neste contexto pandêmico, 60% dos alunos pesquisados julgaram que sua produtividade caiu por sentir dificuldade em manter concentração e estímulo nesse modelo educacional. É fato que esse modelo emergencial se tornou limitado em alguns pontos, como

a redução dos alunos em contribuir nas aulas online, já que segundo eles, não veem sentido e não sabem de que forma colaborar.

Ao perguntar aos alunos como se sentiram em ter iniciado o ensino médio de forma remota, todas as respostas voltaram-se de forma negativa, refletindo um grande impasse e frustração desses jovens. O ensino médio é um novo ciclo da vida acadêmica simultaneamente à adolescência, no caso deles, essa experiência de certa forma está sendo só e cingida; eles não têm a mesma interação e convívio escolar como em tempos presenciais. Dos 50 participantes, 39 são recém-chegados na escola em que estudam, então, grande parte deles nem conhecem de fato as pessoas que compõem sua escola, bem como os funcionários, colegas de classe, professores e gestores.

Para que as consequências não sejam piores, eles relataram desenvolver estratégias de estudo – como videoaulas, leitura online dos conteúdos, resolução de questões e criação de resumos para fixação dos conteúdos – que utilizam meios tecnológicos, e quem não possui esses instrumentos, torna-se difícil praticar. Mesmo que algumas escolas públicas estaduais em São Luís/MA tenham disponibilizado chips com internet, ainda assim há uma excessiva

falta de suporte tecnológico para que os estudantes acompanhassem as aulas virtuais.

Ademais, a partir das respostas do formulário, observou-se que o modelo remoto provoca uma confusão na divisão do tempo dos estudantes. Acerca disso, muitos respondentes descreveram que as atividades são passadas em períodos curtos ou de forma constante, o que provoca uma sensação de que os alunos devem estar sempre disponíveis às atividades escolares e estarem produzindo integralmente. Consequentemente, esse sistema atrapalha a administração do tempo entre aulas, estudo, lazer e descanso do indivíduo, de modo que, quando não se dedicam integralmente à escola, surge a sensação de baixa produtividade e insuficiência.

Além disso, falando-se das experiências em sala de aula virtual, os alunos demonstraram gostar quando seus professores se fazem presente; dos 50 respondentes, 44% se sentem à vontade nas aulas online, 16% não e 40% ocasionalmente. Dado isso, não se deve ignorar que as aulas remotas também são um desafio para os docentes, onde alguns solidam valor em manter um diálogo saudável e sincero com os alunos e incentivam a interação entre todos. Em relação à escuta por parte da escola,





88% dos alunos desejam mais espaço para serem ouvidos e compreendidos.

Na segunda etapa para o desenvolvimento da pesquisa, a vivência facilitadora, realizada através da plataforma de reunião Google Meet, cada grupo manifestou um assunto foco que definiu o rumo da conversa. O primeiro grupo de alunos relatou bastante dificuldade em concentração e interação nas aulas. Além dessa barreira, muitos se queixaram que alguns professores não dão abertura para conversas espontâneas fora do conteúdo programado por eles. Tendo isso em vista, eles se sentem bastante – segundo suas palavras – “desanimados, culpados, abandonados e solitários”. O segundo grupo queixou-se de ter aulas extremamente reduzidas, principalmente as disciplinas da área de Ciências Humanas, e estas são essenciais para o desenvolvimento do senso crítico, reflexão e percepção do estudante acerca de sua realidade sociopolítica. Apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecer as disciplinas a serem ofertadas, nem todas as escolas cumprem com essa responsabilidade, visto que alguns estudantes se queixaram de não ter professores de História, Geografia, Arte, Biologia, Projeto de Vida e as Eletivas. Quanto à assistência, uma das escolas

demora muito a responder os alunos, já a outra descrita, oferece esse auxílio.

Igualmente, o terceiro grupo relatou que suas escolas escutam mais os professores do que os alunos e que eles não se sentiram acolhidos no primeiro semestre de 2021, em contrapartida, os alunos são unidos e criaram entre si uma relação de suporte. Por fim, o quarto grupo identifica uma desorganização, falta de comunicação do corpo pedagógico e julgam que alguns professores não demonstram se importar com suas dificuldades. Ao falar sobre a concepção de uma educação centrada no aluno como complementar para que o ensino seja mais humanizado e que coloque o estudante como protagonista, eles expressaram esperança por saber que existe uma forma didática diferente da que eles já têm contato.

Além de lamentarem-se da pouca dinâmica, em geral, de seus professores, eles possuem a total necessidade de um psicólogo escolar. Os discentes relataram que se sentem sobrecarregados e ansiosos e não pensam que estão em uma favorável zona de desenvolvimento. Cerca de 54% concordam que sua saúde mental afetou sua produtividade escolar. Por mais que seja lei ter psicólogo no ensino básico<sup>5</sup> – onde seu artigo e parágrafo primeiro garante agregar no desenvolvimento de ações para

a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar –, dos dez participantes de cinco escolas, apenas uma foi relatado ter este profissional. Este dado é preocupante porque a escola deve amparar os discentes e eles apresentaram o contrário disso.

Portanto, nota-se que, a falta de uma elaboração pedagógica humanista em algum momento trará ao aluno o sentimento de desamparo. Não perceber sentindo em participar nas aulas e não estar diante de metodologias ativas, impede a compreensão e afeta diretamente na aprendizagem. Os pesquisados relataram não acreditar que estejam preparados para o 2º ano do ensino médio, fazendo isso uma questão inquietante.

Os professores enquanto profissionais qualificados para saber ensinar, devem exprimir que estudar e aprender não deve causar sofrimento e angústia. Em concordância com Freire (1996) de que educar não é apenas transferir conhecimento, há de ser elaborada uma zona acolhedora e aberta à individualidade de cada discente.

Através do convívio escolar, todos inseridos nesse meio, são reconstruídos

de alguma forma, seja positiva ou negativamente, por isso é importante ter cuidado em como essa atmosfera escolar está influenciando as conexões pessoais de cada indivíduo.

### Considerações finais

Diante do exposto, verifica-se a significância da aplicação de uma pedagogia humanista nas escolas, esta contribuiria para uma melhor educação pública estadual. Os estudantes sentem-se desorientados, como se estudar fosse mecânico e atender o que a escola deseja, não havendo espaço para entenderem o que eles mesmo querem e avaliar seu processo de crescimento. Diante do modelo remoto e ainda após ele, que levantará outros desafios, é importante o educador não adotar sempre um único modelo de ensino. Ele deve avaliar a situação social e dos alunos, colocando os interesses de seus educandos em primeiro lugar.

Lima et al. (2018 p. 164) pontua a importância de a relação aluno-professor transcender a sala de aula, já que o discente é o próprio construtor de sua aprendizagem e seu professor está na posição de facilitador. Para isso, a educação deve ser o meio que permita a autodescoberta. Não obstante, o relato dos alunos transmite uma instituição de ensino que dificulta o contato deles com

5 BRASIL. Lei nº 13.935. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Senado, 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm)>. Acesso em: 9 ago. 2021.





sua própria essência, dado que o mais valorizado no sistema é o conteúdo a ser aplicado e a devolutiva dos alunos em forma de notas – esperadas – altas.

Para que não haja o sentimento de solidão nos estudantes, o corpo escolar pode demonstrar disposição e interesse nas habilidades de seus alunos, compreendendo seus diferentes aspectos que constituem sua forma de ser e sua forma de aprender. “Corresponde a uma metodologia educativa que englobe o desenvolvimento pessoal do estudante e não apenas o intelectual” (LIMA et al., 2018, p. 169). Essas e outras características contemplam a visão de Carl Rogers sobre uma educação livre e inclusiva, entendendo que a aprendizagem significativa é um processo contínuo e multiplicador. Por isso, os ensinamentos das escolas devem ser para a vida, e não para apenas absorver conteúdo e ser aprovado de série.

Quando os alunos recebem um ensino ativo e integrativo, mais positivo será seu crescimento, aprendizagem e autonomia. Para tanto Ausubel quanto Rogers, o que é aprendido de forma significativa, torna-se consciente e causa transformações na identidade do estudante principalmente em seu pessoal (LIMA et al., 2018, p. 165). Em suma, os alunos precisam ser estimulados e verem sentido na

aprendizagem, não devendo se tornar apenas acumuladores e reprodutores de informações.

Um grande desafio das escolas é promover o que Rogers chama atmosfera favorável e clima psicológico seguro, onde há liberdade para aprender e ensinar, para evolução, sem sofrer pressões ou censuras externas (LIMA et al., 2018, p. 164). Em vista disso, a realização frequente de vivências facilitadoras nas instituições de ensino permitiria a troca de experiências entre o corpo pedagógico e seus alunos, de modo a esclarecer pontos positivos e negativos de seus processos e juntos elaborar medidas que permitam uma melhoria coletiva.

A troca de afetos torna o processo escolar menos pesado, mais proveitoso e estimulante, assim, haveria gratificação tanto do corpo pedagógico por ter sucesso em seu trabalho em contribuir no desenvolvimento de seres críticos e autônomos, quanto dos estudantes por aproveitarem o processo escolar de forma leve e ainda haver grande contribuição para sua vida pessoal. Por isso, espera-se que essas questões sejam vistas com sensibilidade em proporcionar ações de acolhimento, apoio e assistência nas escolas públicas, exigindo desenvolver e pôr em prática políticas públicas que enfatizem e valorizem a aprendizagem

significativa, desenvolvimento e saúde mental dos alunos e não apenas seu desempenho escolar, de modo que todos os alunos tenham acessibilidade a seus direitos, sobretudo a uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal 1988.**

Art. 205. Brasília: Senado, 1988.

Disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_205\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp)>.

Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.935.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Senado, 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm)>. Acesso em 9 ago. 2021.

CAPELO, Fernanda de M. Aprendizagem centrada na pessoa: contribuição para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers. **Revista de Estudos Rogerianos A Pessoa como Centro**, n. 5, set. 2000. Disponível em: <<https://encontroacp.com.br/material/textos/aprendizagem-centrada-na-pessoa-contribuicao-para-a-compreensao-do-modelo-educativo->

proposto-por-carl-rogers/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CARDOSO, R. **Estudantes apontam desafios do ensino à distância no Maranhão durante a pandemia.** G1 MA. São Luís. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/07/06/estudantes-apontam-desafios-do-ensino-a-distancia-no-maranhao-durante-a-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CORDEIRO, Karolina M. A. **O impacto da pandemia na educação:** a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. 2020. Disponível em: <<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. [Coleção Leitura].

IBGE. **Censo escolar - sinopse.** Disponível em: <<https://download.inep.gov.br/brasil/ma/13/78117?tipo=grafico/77908>> Acesso em: 13 abr. 2021.

INEP. **Censo escolar 2020.** Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2021.



INSFRAN, Fernanda; LOPES, Juliana. **Educação centrada em estudantes:** práticas e conversações. Curitiba: CRV, 2020. Cap. 2-3.

MEC. 2020. **Portaria nº 343, de 17 março de 2020.** Brasília. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

LIMA, Letícia D.; BARBOSA, Zildete C. L.; PEIXOTO, Sandra P. L. Teoria Humanista: Carl Rogers e a educação. **Caderno de Graduação** - Ciências Humanas e Sociais, UNIT, Alagoas, v. 4, n. 3, p. 161. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

NASCIMENTO, F. P. do. **Classificação da Pesquisa.** Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. Brasília: Thesaurus, 2016. Disponível em: <<http://franciscopaulo.com.br/arquivos/>

Classifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021. OLIVEIRA, I. A. D. de. **Carl Rogers na educação de ensino médio.** 2015. 126 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2876>>. Acesso em: 4 abr. 2021.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender em nossa década.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SEDUC. **Seduc orienta comunidade escolar para recebimento de 200 mil chips com pacotes de dados.** 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-orienta-comunidade-escolar-para-recebimento-de-200-mil-chips-com-pacotes-de-dados/>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes.** Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

## ARTIGOS DA GRADUAÇÃO

# A Literatura Negra de Autoria Feminina no Ensino Médio: Propostas Gamificadas

**Natanael Vieira<sup>1</sup>**

Graduando em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa/CESIM, Itapecuru Mirim.  
E-mail: natanaelvieira357@gmail.com.

## Resumo

A presente pesquisa possui como objetivo central ressaltar a importância de trabalhar obras de autoria negra e feminina dentro do meio educacional, possibilitando quebras de preconceitos e aumentando novas análises sobre os dados históricos contidos por trás da literatura negra. Neste caso, este trabalho criou duas propostas pedagógicas gamificadas em torno das obras: Úrsula de Maria Firmina e Quarto de Despejo, diário de uma favelada de Carolina de Jesus, onde fomentam dados importantes sobre o negro em sociedade e permitem que os leitores

ouçam suas vozes e posicionamentos. Assim, foi necessário fazer uso de uma pesquisa de campo e bibliográfica para fortalecer ainda mais a dissertação deste produto final. Em suma, esta pesquisa permite diferentes reflexões em torno de cultura e escrita negra, colocando a mulher como protagonista e os alunos como receptores de novos conhecimentos literários, mudando assim seus pensamentos em torno do ensino de literatura, além de possibilitar ao professor novos mecanismos de trabalhos em sala de aula, em conformidade com as propostas pedagógicas aqui destacadas.





**Palavras-chave:** Literatura negra. Mulher negra. Ensino de literatura. Gamificação. Propostas.

## Introdução

A literatura negra é uma união de vozes de resistências que buscam proliferar suas verdadeiras realidades, sejam passadas ou atuais. Ela permite com que diferentes pessoas leiam alguns anseios e sofrimentos repassados para o papel através da escrita de autoria negra. Em conformidade com Sousa (2006, p. 79), após o surgimento dessa literatura específica a imagem do negro foi reinventada, pois esse grupo buscava através da própria literatura sua “identidade e autoafirmação”. Mas é possível ver que mesmo com essa alternativa de empoderamentos ainda há espaços privados e há presença do racismo institucional e estrutural que ascendeu desde o período da escravidão.

O negro sempre foi colocado em posições que não equivale a sua riqueza cultural e não corresponde a sua enorme contribuição histórica e social, além de ter vivido vários anos em situações desumanas. Nesse caso, falar do negro é abrir espaços para a divulgação de suas obras, é fortalecer a cultura leitora, a memória do Brasil; possibilitar que diferentes pessoas possam refletir sobre o que consta em seus escritos.

Como há necessidade de falar da literatura negra em sala de aula para corroborar acerca da valorização do negro na atualidade e contribuir para a formação crítico-social dos estudantes do ensino médio, este projeto delimita-se em preparar propostas pedagógicas acerca de obras de escritoras negras atrelado à tecnologia.

Pensando de modo interdisciplinar, esta pesquisa destaca que o problema central é a falta de trabalhos, análises e debates em torno de livros de escritores negros e negras, mas focando na transmissão de informações na sala de aula, onde há uma maior facilidade de se trabalhar esse aspecto. Nisso, é ponderável destacar que esse projeto se delimita numa perspectiva entre o ensino de literatura alicerçado com a tecnologia, onde serão utilizadas duas obras de autoras negras e serão feitas duas propostas pedagógicas gamificadas que poderão ser aplicadas nas turmas do ensino médio.

Somado a isso, as obras escolhidas foram: O quarto de despejo, diário de uma favelada, autoria de Carolina Maria de Jesus, catadora de lixo, pobre, mãe solteira e que conseguiu ascensão após a publicação da referida obra; e por fim, a obra Úrsula, autoria de Maria Firmina dos Reis, escritora, professora, criadora da primeira escola mista do

país, considerada a primeira romancista negra brasileira.

Desse modo, a tecnologia estará presente dentro das propostas, uma vez que assim terá mais chances de se aproximar às diversas realidades dos alunos e conseqüentemente poderá mudar o pensamento dos estudantes sobre o ensino de literatura. Eles terão novas visões a respeito dessa transmissão de conhecimento e facilitará na disseminação discursivas das obras de autoras negras.

Ademais, a mulher sempre foi colocada em posições inferiores aos homens, isso torna-se mais evidente quando ela é mulher, escritora e negra. Essa exclusão social vem acontecendo desde muito tempo, conforme Souza (2006), isso vem de um “processo histórico de opressão e exclusão da mulher por nossa sociedade patriarcal, pautada e normatizada pelo discurso masculino e branco, assim vimos as mulheres, especialmente as negras, ficarem relegadas ao silenciamento” (SOUZA, 2006, p. 1). Assim, pensando em quebrar esse paradigma, a ideia presente visa focar apenas em escritoras negras, possibilitando a inserção e empoderamentos dentro das escolas do ensino médio, mas de modo dinâmico e assimilativo.

Em conformidade com os pressupostos citados, esta pesquisa teve como meio de investigação a metodologia de campo e bibliográfica, pois necessitou de análises in loco com aplicações de questionários contendo perguntas abertas e fechadas, onde foi usado o Google Forms direcionado para professores de literatura do ensino médio e, por outro lado, foi necessário analisar obras, artigos científicos e materiais já publicados acerca do assunto aqui abordado. E, após a coleta das informações, foi possível ter uma maior facilidade na elaboração das propostas pedagógicas.

Nesse sentido, necessário destacar algumas indagações que se pretende responder através desta pesquisa: o professor de literatura aborda temáticas que falam sobre a literatura negra? O professor usa diferentes metodologias de ensino? Por que o uso da gamificação pode tornar o ensino de literatura negra mais prático e eficiente? As obras selecionadas possibilitaram-lhes uma nova concepção do que foi ser negro antigamente e no presente século? As propostas pedagógicas realmente são aplicáveis em diferentes situações educacionais? E, dessa maneira, será possível ter alguns resultados pertinentes que dará novos olhares para as pesquisas em torno dos negros na escola.





Portanto, introduzir a literatura negra dentro do meio educacional é validar a história do negro e respeitar os lugares de falas desse grupo que tanto sofreu em torno das terras brasileiras e que ainda sofrem. Outrossim, trabalhar com obras de mulheres negras e escritoras em sala de aula é quebrar certos estereótipos que são proliferados de geração a geração por grupos que não querem ver a ascensão da mulher e tampouco do povo negro.

### Literatura negra: primeiras análises

Ao analisar a presença da literatura negra atualmente no contexto escolar é possível ver pouca disseminação de obras de autoria negra, além de encontrar resistências em espaços necessários de debates e articulações de conhecimentos, a exemplo, o meio educacional. Por meio disso, a escola deve ter uma postura inclusiva e fazer realmente o seu papel de formar pessoas do bem, pessoas que se enxergam nas obras trabalhadas na sala de aula. Assim, é de fácil afirmação ver que muitos alunos conhecem mais autores brancos do que autores negros, e o não trabalho de obras que fazem parte da literatura em questão acaba por aumentar esse índice.

Sabe-se que há uma boa porcentagem de produções que compactuam com a significância da literatura negra, assim como diversas escritoras que enaltecem essa nomenclatura literária, Maria Firminados Reis, Carolina Mariade Jesus, Elizandra Souza, Conceição Evaristo etc. Só que, no entanto, há poucos trabalhos e poucas disseminações de suas obras nas escolas e bibliotecas públicas em comparação às obras de autores brancos, além de que não há projetos ou feiras escolares que possuem temáticas que suscitem nos alunos a curiosidade de ler obras de autores negros e negras.

Em consonância com o objeto central desta pesquisa, a literatura negra gamificada, atrelada às referidas justificativas, buscou alguns aportes teóricos de suma importância que fortalecem de modo coerente esta investigação, a exemplo, Periódico Cadernos Negros (1978); Lei nº 9.394/1996; Almeida (2017 apud MADEIRA), Medeiros (2018); Cuti (2010) e outros.

Desse modo, é necessário destacar que as publicações dos Cadernos Negros surgiram em 1978 publicando poemas e contos e tornando-se automaticamente um dos principais meios de fomentar as sensibilidades poéticas e as visões de mundo dos diferentes escritores negros daquele período. Importante dizer que essa iniciativa está sobre o controle da

organização Quilombhoje. Com base nisso, Correia (2010, p. 35) se posiciona dizendo que os Cadernos Negros são:

*[...] são uma inauguração de um tipo de literatura feita, baseada no lixo da cultura, valorizando as experiências, a multiplicidade dos acontecimentos, insanidades e desabafos, que de início fugiu das oficialidades, entretanto, apesar de não ter tido escapatória no mar da institucionalizada indústria cultural, continua porta-voz da escritura dos vencidos e derrotados.*

Destarte, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – no Artigo 26-A, “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

O racismo predomina em diferentes categorias para com os negros de nosso país, isso é notório ao refletir em torno da matéria jornalística feita pela Carta Capital (2017) que menciona de forma coerente sobre a pesquisa publicada em 2012 intitulada, o estudo Literatura Brasileira Contemporânea – Um Território Contestado (Editora Horizonte/UERJ) que possibilita enxergar resquícios de um racismo institucional, dificultando de modo crucial a entrada de escritores negros no mercado editorial. Somado a

isso, a pesquisa analisou 258 romances publicados por três reconhecidas editoras entre 1990 e 2004, onde revelou que 93,9% dos autores publicados eram brancos, 72% do sexo masculino e 68% residiam em São Paulo ou no Rio de Janeiro. Ademais, analisou-se também a questão dos personagens nos romances, chegando aos seguintes dados: 7,9% dos personagens eram negros e só 5,8% desses protagonistas. As ocupações vividas pelos personagens refletem uma grande diferença, sendo que 20,4% dos negros eram bandidos ou contraventores, 12% empregados domésticos e 9,2% escravos. Também é importante trazer como interferência que na ficção a maioria dos personagens brancos morrem por acidente ou doença, nos romances analisados 61% dos negros são assassinados.

Assim sendo, a LDB reforça a necessidade de estudos mais aprofundados em torno das produções de autorias negras, e principalmente dentro da sala de aula, ambiente onde os estudantes negros passarão a se sentir incluído em novos contextos. Almeida e Medeiros reiteram:

*A verdade é que o País não superou a escravidão, que se alimenta sem sistema formal, nutrindo o racismo na estrutura social, mantenedor do modo de produção e como prática entranhada nas relações políticas, econômicas, jurídicas,*





*culturais e familiares, definindo os lugares sociais como regra e não como exceção (ALMEIDA, 2017 apud MADEIRA, 2018, p. 217).*

Mediante o que foi falado anteriormente é válido dizer que o racismo estrutural está inserido, notadamente, de forma enfática dentro das raízes do nosso país, uma vez que instituições e grupos sociais pregam o racismo de modo desumano e com uma visão de inferiorizar as pessoas negras, esquecendo automaticamente da grande contribuição que esse povo deu à formação cultural do Brasil.

A literatura é um conhecimento fundamental para o crescimento formativo e consciente de cada estudante, e principalmente para os jovens do ensino médio que estão se preparando para ingressar no ensino superior. Nisso, ressalta-se que as informações obtidas por textos e obras de cunho literário e que engrandece a literatura possibilita aos estudantes novas oportunidades de ampliar a retórica, escrita e ver o mundo e seus acontecimentos de outras formas, conhecer novos escritores, outros estilos literários etc. Além de facilitar sua entrada para sua futura graduação, meta de muitos discentes.

Desta forma, vale dizer que segundo Aristóteles, a Literatura é mimese, ou seja, a imitação da realidade. Partindo

desse pressuposto, é viável afirmar que por meio dessa definição, a literatura se faz presente através das artes, dos poemas, da pintura, da música e de diferentes expressões artísticas.

E, conforme cita Cuti (2010), é necessário ensinar a literatura brasileira, mas inserir autores negros, pois é através da literatura que podemos ler a mimese vivida por cada escritor:

*Os sentimentos mais profundos vividos pelos indivíduos negros são o aporte para a verossimilhança da literatura negro-brasileira. [...] O sujeito étnico negro do discurso enraíza-se, geralmente, no arsenal de memória do escritor negro. E a memória nos oferece não apenas cenas do passado, mas formas de pensar e sentir, além de experiências emocionais (CUTI, 2010, p. 87-89).*

Para tanto, ensinar sobre literatura e literatura negra é permitir que os alunos ouçam e reflitam sobre os acontecimentos históricos vividos por esse grupo social que até hoje, mesmo com a sua enorme contribuição cultural para construção histórica do país, ainda passa por momentos que não compactuam com as suas importâncias.

### **A literatura negra e a mulher negra: segundas análises**

A conceituação sobre o conceito de literatura negra se insere em discussões

até o presente momento, mas, sabe-se que essa terminologia literária engloba uma variedade de autores negros e negras que destacam em seus escritos os anseios, sofrimentos, o passado cruel vivido por eles e pelos seus descendentes. Desta forma, Ironides Rodrigues, um dos grandes intelectuais negros e influenciadores das discussões que se pautam aqui, declara à Luiza Lobo sobre o conceito de literatura negra e que foi citada na obra do escritor Eduardo Assis Duarte. Ele diz:

*A literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro (LOBO, apud DUARTE, 2014, p. 21).*

Destarte, o enunciado acima destaca sobre o conceito de literatura negra e permite dizer que os autores que fazem parte dessa significância possuem maior autoridade de expressar sobre as suas vivências, ou seja, pode-se ratificar que os referidos autores possuem um lugar de fala.

Assim, a mulher e escritora negra se insere numa abordagem mais aproximada da sua realidade, pois a literatura negra vem possibilitar que suas vozes sejam ecoadas em diferentes

formas de versos e prosas. Por meio disso, Evaristo (2005) diz:

*As escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de autorrepresentação. Criam, então, uma literatura em que o corpo-mulher negra deixa de ser o corpo do "outro" como objeto a ser descrito, para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira (EVARISTO, 2005, p. 54).*

Ao refletir sobre a inserção da mulher no campo da literatura encontra-se a questão do gênero, cor e discursos de inferiorização. Por um lado, a mulher sempre foi colocada em posições inferiores aos homens, onde se coloca em discussão acerca da capacidade física, intelectual e emocional e em situações que desprivilegiam as suas reais competências. Por outro, questão abordada por este trabalho, nota-se a relação com a cor, especificamente a cor negra, motivo este que ascendeu historicamente racismos, falas, extermínios de pessoas incluídas nesse aspecto racial, em que a mulher negra é inserida em um espaço de múltiplas adversidades e fatores que impedem de ascender. Através disso, surgem os diferentes discursos que as colocam em situações de desprivilégio, por isso a necessidade de ter uma literatura





voltada para os escritores negros e escritoras negras.

Sabendo que a literatura é uma fonte de necessidade para debates, acrescenta aqui a presença da mulher negra e escritora, pois, sabe-se que ela parte de um lugar sem identidade e começa a ter contato com a escrevivência, a questionar e ressignificar sua própria existência. Com essa ideia, Alves (2010) diz:

*É de um lugar de alteridade que desponta a escrita da mulher negra. Uma voz que se assume. Interrogando, se interroga. Cobrando, se cobra. Indignada, se indigna. Inscrevendo-se para existir e dar significado à existência, e neste ato se opõe. A partir de sua posição de raça e classe, apropria-se de um veículo que pela história social de opressão não lhe seria próprio, e o faz por meio do seu olhar e fala desnudando os conflitos da sociedade brasileira (ALVES, 2010, p. 6).*

Quando a literatura negra dá a possibilidade de a mulher negra gritar suas dores através da escrita é possível ver a quebra do paradigma colocado no meio social há tempos, o silenciamento e a inferiorização da mulher, negra e escritora, principalmente em torno do mercado editorial. Permitir que diferentes grupos sociais e diferentes classes sociais reflitam sobre as diversas escrevivências é possibilitar espaços mais inclusivos e empoderados.

Nesse sentido, ressalta-se que a literatura é um espaço de formar pessoas que reflitam sobre o seu contexto e que tenha consciência do seu papel social. Desse modo, vale destacar:

*A maior conquista que a negritude alcançou [...] foi a liberdade de expressar conteúdos que integram elementos, características culturais ou preocupações referentes à diáspora negra por meio do uso de uma língua literária que corrói a língua canônica (AGUSTONI, 2013, p. 43).*

Em consonância, a literatura negra privilegia o grupo que desde muito tempo viveu de modo desumano e inseridos em espaços de silenciamentos. Atualmente, esse pilar serve para tornar os espaços mais inclusivos e que empodere a mulher, negra e escritora, fazendo com que a sua escrita seja lida e sentida em diferentes setores do meio social.

### **Gamificação e literatura negra**

Com base em Zilberman (2008), destaca-se que há uma crise no ensino de literatura, devido à temática ter perdido a eficiência pedagógica que a classe burguesa tinha como objetivos e interesses. Ao pensar sobre o projeto educacional que foi elaborado nas últimas décadas do século XX, momento que a escola possuía uma visão de formar mão de obra, infere-se que

essa formação escolar entrava numa situação que os alunos eram inseridos numa “preparação apressada”, com a assimilação de regras educacionais elementares. Desta forma, Zilberman (2008), por outro lado, ratifica que essa crise de não comprometidos em aprender sobre a literatura é a falta de leitura pela maioria dos alunos e pela dificuldade em entender sobre os processos culturais e literários que estão/estiveram em torno da formação do nosso país. Esses desafios estão cada vez mais evidentes e coloca o ensino de literatura numa aprendizagem sem significância.

Tendo como premissa de que há necessidade de ampliar o ensino de literatura, em específico, de literatura negra nas escolas, principalmente em torno dos espaços educacionais maranhenses, é de fácil afirmação de que para promover discussões acerca da temática de modo mais presente e inclusiva, a sala de aula deve propor meios de ensinar sobre as situações presentes nas diferentes obras. Deste modo, o professor deve buscar outras metodologias que facilitem o aluno a buscar novas interpretações literárias e se imergir nas histórias pelos nossos descendentes escravizados e que até hoje há pessoas e instituições que insistem em inseri-los nos espaços de inferioridades.

Não observamos obras de autores negros nas bibliotecas, há poucos trabalhos, poucos alunos conhecem escritores negros e escritoras negras. Os professores de literatura não trabalham obras em torno desses grupos que contribuíram de forma sofrida para a construção histórica do nosso país. Ademais, é possível dizer que poucos alunos se sentem motivados a aprender acerca da área literária devido ao uso de metodologias que não correspondem ao cenário que estão inseridos a maioria dos alunos, ou seja, cenário tecnológico, onde muitos estudantes possuem um maior engajamento e aptidão.

Sabendo que os alunos não se sentem motivados a aprender acerca da literatura, faz-se mais que necessário a criação de novas estratégias ou propostas que beneficiem esse grupo e que fomentem os diversos conhecimentos contidos nas obras que se inserem na denominação da Literatura Negra, mas privilegiando obras de mulheres negras e que evidenciem as riquezas literárias contidas através das suas escritas de resistências.

Em consonância, a gamificação surge como uma estratégia facilitadora para o ensino de literatura negra nas escolas, uma vez que esse meio dinamizador possui, de acordo com Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 14), a ideia da gamificação consiste em fazer uso





“[...] dos elementos dos jogos aplicados em contextos, produtos e serviços necessariamente não focados em jogos, mas com a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo”.

Através dessa discussão, é possível dizer que a gamificação tem o potencial de aumentar o engajamento em processos de não jogos em níveis massivos (GRIFFIN, 2014). Nisso, a escola em espaços de discussões em torno da literatura possibilita a inserção desse fator como estratégia de ensino e empoderamentos das escritoras negras que compõem as significâncias da literatura negra e suas discursividades,

escritoras que também estão sendo mencionadas nesta pesquisa.

Portanto, o ensino de literatura negra necessita de novos modos de repasse dos conhecimentos literários aos alunos, e por esse meio, a gamificação torna-se algo fulcral, mas não se esquecendo de colocar como meta estabelecer uma maior afetividade entre professor, literatura, gamificação e tornar assim, uma educação que possibilite aos seus aprendizes um maior acolhimento e transmissão de informações. Dando ênfase de modo coerente à memória resistente do povo negro, do povo que até hoje influencia a cultura e as ideologias de nosso país.

**Quadro 1** - Proposta gamificada<sup>1</sup>: O Quarto de Despejo, Diário de uma favelada, de Carolina Maria De Jesus

<b>Contexto</b>	O professor deve preparar a sala e inserir no contexto dos ideais da gamificação. Assim, o docente deve dividir a turma em quatro grupos; apresentar a obra em questão; compartilhar quais são os objetivos da atividade; quais as recompensas; apresentar dados biográficos acerca da obra e esclarecer acerca da atividade.
<b>Objetivos</b>	Analisar a obra e compreender a narrativa que a personagem está inserida, além de discutir fatos da história do Brasil que possibilite somar com os debates dentro da sala de aula.
<b>Cenário</b>	Uma turma do ensino médio com 40 alunos, dividida em quatro grupos com 10 alunos cada.
<b>Atividade</b>	Ler a presente obra (prazo de sete dias) e preparar uma síntese geral do que foi lido (três laudas, no mínimo). Usar o aplicativo Canva para elaborar uma linha do tempo das discussões históricas acerca do negro, contida na obra. Por fim, o grupo deve enviar todo o material por e-mail, um dia antes da aula de Literatura e dia seguinte apresentar presencial ou através do Google Meet o material produzido.
<b>Recompensas</b>	Nota máxima ao grupo que melhor se sobressair e medalhas para ambos os ganhadores.
<b>Competências Desenvolvidas</b>	Compromisso com a atividade proposta; engajamento; atenção aos detalhes; aprendizagem sobre as discussões acerca da obra e como manusear o aplicativo Canva; incentivo à leitura, à escrita, conhecimentos acerca do negro; interesse maior pela literatura etc.

<b>Descrições dos jogadores</b>	Alunos do ensino médio, de 15 a 16 anos, envolvidos com jogos e meios tecnológicos.
<b>Nível da atividade</b>	Fácil.
<b>Componentes</b>	Conquistas, pontos e equipes.
<b>Resultados esperados</b>	Espera-se que o professor apresente de forma clara a ideia da atividade, prepare o cenário e insira-os em um novo cenário, tentando mudar a concepção dos alunos perante o ensino de literatura, fazendo eles terem interesse em saber mais da história dos negros, mas para isso devem ler livros da literatura negra e ler também obras de escritoras negras.

Fonte: O Autor (2021).

**Observação:** os dados aqui apresentados são hipotéticos, tudo pode ser modificado conforme a necessidade de cada turma.

### Análises pertinentes sobre a obra o quarto de despejo, diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus

É importante dizer que a obra, Quarto de Despejo, trazem seus diários (divididos em dia, mês e ano) a abordagem de forma escrita sobre a favela de Canindé. Através dele, a escritora Carolina narra de forma coerente como consegue sobreviver sendo catadora de lixo e metal em São Paulo e como a falta de dinheiro e de trabalho afetam a sua vida. Através dessa narrativa, a autora expõe como é sua rotina, seus sacrifícios para criar seus três filhos, sendo mãe solteira, e tinha que trabalhar para manter tudo sozinha. E ainda havia que lidar com o preconceito de não casar de novo.

Em consonância, a história apresenta elementos de relevâncias para promover as discussões em sala de aula, elementos estes que devem ser identificados pelos alunos, um dos principais contextos que a história está inserida é a fome, onde a autora a intitula da cor amarela. A presente escritora tentava se afastar, mas às vezes ela chegava com força em sua família (sendo que, para ela, a pior dor era ver seus filhos passando fome). Destarte, ela trabalhava muito para comprar comida, além de receber algumas doações e buscar restos de alimentos nas feiras e, até mesmo, no lixo.

Ao ler a obra nota-se que há muitas passagens que coloca o leitor em um estado emocional reflexivo, observa-





se isso em um trecho muito famoso de Quarto de Despejo, onde é exposto que a fome se difere da embriaguez (pois para Carolina muitos de seus vizinhos se embebedam para esquecerem sua condição social, sua miséria e sua fome), ela diz que: “a tontura do álcool nos impede de cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago”.

Por outro lado, a autora expõe, também, além de ser negra, favelada e pobre, a invisibilidade social também torna-se um fator que lhes inferioriza, pois ela e seus filhos tornam-se automaticamente pessoas invisíveis, ignoradas por aqueles que têm maior condição social e que não sentem na pele a dor da violência e da pobreza. Nesse cenário apresentado, Carolina conta que escreve em seus diários, materiais encontrados no lixo, como uma maneira de fugir um pouco da sua realidade, mesmo sentimento vivido por muitos escritores que usam a escrita como meio de pensar em outro contexto. A escritora sentia que ao escrever ela podia ter mais esperança e isso a fazia sonhar na hipótese de que algum dia alguém iria ler os seus relatos contidos nos diários e assim proliferar o entendimento mínimo do que ela havia passado, tirando-a de seu status de invisível.

Na obra em questão, também podemos ver que a religiosidade possui uma grande importância para autora, pois é através desse pilar que ela é motivada a não desistir e impulsionada a continuar sua rotina mesmo com seu sofrimento por causa de suas crenças religiosas e sua fé. Outrossim, Carolina relata diversos problemas de seus vizinhos, denunciando a violência doméstica que as mulheres sofriam, principalmente, pelo alcoolismo de seus maridos.

Por fim, a obra Quarto de Despejo fomenta relatos fiéis das dificuldades vividas por uma mulher, negra e pobre em meio à favela, enfatizando as vivências e dificuldades para criar seus três filhos, além de sobreviver em meio à sua condição de invisibilidade e sua miséria, e mesmo com todos os empecilhos encontra, através da religiosidade, esperanças de mudança apesar de tudo o que passa diariamente.

**Figura 1** - Fotos das variações de capas da obra Quarto de Despejo, diário de uma favelada (1960)



Fonte: O Tempo (2020).

**Quadro 2** - Proposta gamificada<sup>2</sup>: Úrsula, autoria de Maria Firmina dos Reis

<b>CONTEXTO</b>	Apresentação da obra; definição dos objetivos; explicação de como vai funcionar a atividade, assim, o professor deve deixar claro os fatores que serão usados na sala de aula, pois há a necessidade de preparar os alunos para serem inseridos no contexto discursivo da obra.
<b>OBJETIVOS</b>	Possibilitar aos alunos novos conhecimentos acerca da literatura negra; apresentar uma autora negra, escritora e maranhense; fomentar diversos contextos de debates no momento atual (a escravidão, a submissão da mulher; o racismo e outros); incentivar a leitura de obras de escritoras negras na escola.
	Uma turma do ensino médio com 40 alunos, dividida em quatro grupos com 10 alunos cada.
<b>CENÁRIO</b>	Uma turma do 1º ano do ensino médio com 40 alunos.
<b>ATIVIDADE</b>	Atividade individual. A presente atividade deve ser contínua, deve começar a partir de março até novembro, cada mês será uma obra diferente, ou seja, a obra Úrsula será a primeira e o professor pode deixar que os alunos escolham as outras obras, ou o professor pode definir, a exemplo: Quem tem medo do feminismo negro? De Djamila Ribeiro – mês de abril; A cor púrpura, de Alice Walker – mês de maio; Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves – mês de junho; Olhos d’água, de Conceição Evaristo – mês de julho; Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil, de Sueli Carneiro – mês de agosto; Mulheres, raça e classe, de Angela Davis – mês de setembro; Eu sei por que o pássaro canta na gaiola, de Maya Angelou – mês de outubro; Quando me descobri negra, de Bianca Santana – mês de novembro). Após esclarecer acerca das leituras, o professor deve solicitar que cada aluno apresente um resumo no decorrer de março a novembro sobre cada obra lida, enfatizando as narrativas em que os negros estão inseridos, possibilitando as diferentes interpretações e análises por parte dos alunos. Ao chegar em dezembro, os três alunos que se sobressaíram na elaboração dos resumos e que conseguiram ler todas as obras serão os premiados.





<b>RECOMPENSAS</b>	Certificados e medalhas aos alunos que ficarem em 1º, 2º e 3º lugar e nota máxima na disciplina.
<b>COMPETÊNCIAS</b>	
<b>DESENVOLVIDAS</b>	Compromisso com a atividade proposta; engajamento; competitividade; incentivo à leitura de obras de autoria negra; protagonismo; se sentirão motivados e desafiados, e outros.
<b>DESCRIÇÕES DOS JOGADORES</b>	Alunos do ensino médio, de 15 a 16 anos, envolvidos com jogos e meios tecnológicos.
<b>NÍVEL DA ATIVIDADE</b>	Médio.
<b>COMPONENTES</b>	Conquistas, pontos, competitividade, engajamento e execução.
<b>RESULTADOS ESPERADOS</b>	Espera-se que os alunos se sintam engajados a conquistar as recompensas supracitadas; que o professor esteja presente auxiliando-os e que promova uma competição implícita para a obtenção máxima de conhecimentos acerca das obras trabalhadas, enfatizando principalmente a necessidade de respeito e trabalho com as obras de autoria negra e feminina.

**Observação:** os dados aqui apresentados são hipotéticos, tudo pode ser modificado conforme a necessidade de cada turma.

### Análises pertinentes sobre a obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis

A obra *Úrsula* permite-nos a refletir sobre a formação da literatura maranhense, assim como a literatura brasileira em geral, onde entre diversos fatores e manifestações foram trazidas pela colonização e que assim trouxe ao local diferentes culturas, como as dos portugueses, franceses e holandeses (estes dois muito presentes na formação da cidade de São Luís), além, é claro, da cultura vinda com os escravos africanos.

Destarte, é possível perceber que os romances brasileiros, desde o período oitocentista, traziam características do que era visto e vivido no cenário social e político. O romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis (São Luís, 11 de março de 1825 – Guimarães, 11 de

novembro de 1917), é construído com base nesse cenário: mostrando, por meio de narrativas pessoais de alguns personagens, como era a sociedade escravocrata da época. Por esse ideal, os diferentes discursos foram divididos em quatro blocos, nos dois primeiros o enredo do romance conta como Tancredo e *Úrsula* se conheceram no momento em que salvam a vida de um cavalheiro que conta toda a sua vida cheia de conflitos familiares, assim como ocorre nos dois últimos em que *Úrsula* comenta como fora sua vida de escrava, além da mãe Susana descrever qual o verdadeiro sentido da liberdade, explicando como conseguiu sobreviver a uma viagem dentro de um navio negreiro.

Nesse sentido, vale dizer que a presente obra traz comparações sobre o passado não vivido de acordo com

depoimento dos outros, ou seja, há uma impressão sobre lembrança própria e na dos outros ao serem realizadas descrições por diversos pontos de vista. Ademais, o enredo possibilita o leitor refletir sobre a memória do passado do negro africano que se torna agente do romance, logo mostra sua história através de seus próprios conceitos e vivências, fato muito difícil de acontecer na literatura brasileira na época da publicação do livro. Assim, esta narrativa dá voz ao negro e possibilita com que outras pessoas reflitam sobre seus anseios e gritos.

Outrossim, encontra-se como elemento social a escravidão e utilizado pela autora como modo de crítica à sociedade da época com o objetivo de mostrar o verdadeiro valor de ser ético em sociedade. O objetivo principal dessa obra é desconstruir a condição social do negro, visto por muito tempo como objeto e transformado em escravo.

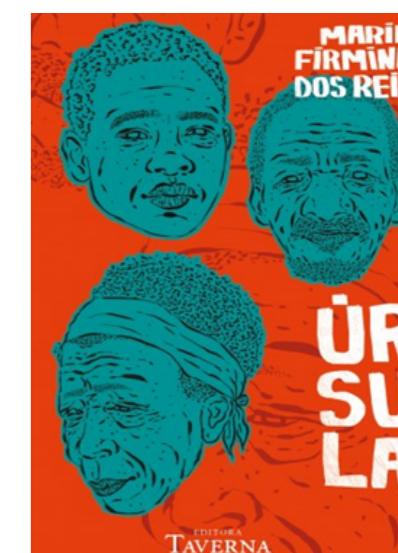
Através disso, esse ato desconstrutivo escravocrata acerca do negro é debatido dentro da obra em alicerce com as discussões sobre o patriarcalismo e é desmitificado no enredo ao ser exemplificado a relação amorosa entre *Úrsula*, Tancredo e o tio comendador. Por outra discussão, há um destaque muito relevante nesta obra: era difícil de se encontrar uma escritora no Brasil

em meados do século XIX, e mais difícil ainda era encontrar uma escritora negra e pobre, levando assim, a autora a lançar a sua obra sob o pseudônimo “Uma maranhense”.

Para tanto, o livro *Úrsula* entra para a história ao se transformar no primeiro livro abolicionista da literatura brasileira, onde mostra fatos sobre resistência tanto dentro da obra como na vida da autora, fato que contribui para entender que os fatores sociais atuam na formação da obra e na vida social do autor. E através disso, a presente obra possibilita aos leitores que conheça fatos históricos e quando usada em sala de aula pode fomentar diversas discussões e empoderamentos em torno do negro em sociedade.

### Discussões dos resultados

O presente trabalho teve como ideais metodológicos a pesquisa de campo e



Fonte: Editora Taverna (2018).





bibliográfica, pois por um lado necessitou fazer a aplicação de um questionário abordando sobre o ensino de literatura negra e gamificação, onde foi analisado as respostas de dez professores de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, tendo perguntas abertas e fechadas. Por outro lado, foi necessário os embasamentos teóricos da significância de uma pesquisa bibliográfica, onde seus fundamentos teóricos deram suportes relevantes para a presente discussão estabelecida nesse tópico.

Ao analisar as respostas do formulário foi visível perceber que os professores participantes estão de um a dez anos sendo docentes da disciplina de literatura em escolas e faculdades públicas ou privadas, isso permite inferir que ambos possuem diferentes visões acerca do ensino literário. Assim, ao fazer a pergunta, com base nas suas experiências, qual é a sua opinião a respeito do ensino de literatura? Observa-se que os entrevistados enfatizaram que é uma disciplina de papéis fulcrais para o desenvolvimento crítico-social dos estudantes, “O ensino de literatura é de fundamental importância para o processo formativo dos alunos. Nesse sentido, o trabalho com textos literários faz-se imprescindível para o contexto educativo” (Entrevistado A).

Ademais, os entrevistados afirmam que “Uma grande parte dos alunos não gosta de literatura, tem uma certa repulsa aos textos literários, isso já vêm internalizados por não terem o hábito da leitura”. Esse fator acaba acarretando numa baixa aprendizagem e possibilita o surgimento de uma repulsa mediante a assimilação dos conteúdos literários.

Por outro viés, um dos professores reitera: “Não, um dos fatores da não motivação talvez seja que os alunos sempre foram ensinados a reproduzir conceitos e não a elaborá-los. Outro ponto negativo, é associar o castigo com estudo. Fez algo de errado? Vá estudar!” Através disso, preocupa-se refletir sobre como o ensino de literatura está sendo repassado e como os alunos estão fazendo essa recepção assimilativa.

Adentrando às discussões em torno da perspectiva do negro dentro do ensino, foi perguntado acerca do conhecimento da Lei nº 10.639 que inclui a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino e como o docente aplica essa lei nas aulas de literatura. Após refletir sobre as respostas dadas pelos docentes, é notório observar que há aplicabilidades que enfatizam essa lei, mas de forma moderada e sem muita aceitação por partes do corpo docente. Trabalhar o que enfatiza essa questão é

ir além do que é permitido dentro da sala de aula, é fazer o aluno se inserir em um papel reflexivo e ver com pensamentos que lutar por representatividade e igualdade racial é um dever de todos, incluir essa discussão no contexto escolar é dar oportunidade de falar da lei, porém de forma mais dinâmica e leve. Nisso, um dos entrevistados responde: “Sim, eu a conheço. Mas, ainda é preciso rever alguns quesitos para aplicar a lei com eficácia”. Destarte, assim como há necessidade pensar em novas metodologias de ensino da literatura, há necessidade de falar da literatura propriamente feita pelos negros e colocar em ênfase dentro da sala de aula em conformidade com o exposto pela lei nº 10.639.

Ao indagar a respeito do que os professores achavam que seria literatura negra, foi visto alguns conceitos distantes do ideal por trás dessa temática, surge assim, a preocupação de inserir ainda mais essa disciplina não apenas na vivência do docente por meios de formações continuadas, mas também na vida dos alunos através da aplicabilidade das propostas gamificadas. Através disso, um dos professores entrevistados pontua de modo coerente acerca da literatura negra, ele diz:

*Para mim é uma Literatura que apresenta o negro sendo seu autor da*

*sua própria obra literária, valorizando sua identidade, vivências e resistências, levando o leitor a lerem autores negros constituindo assim um importante veículo de conhecimento (Entrevistado C).*

Em consonância, o questionário também indagou acerca da importância de se estudar a literatura negra nos dias atuais, e teve respostas bem relevantes. O entrevistado D disse: “Sim, até mesmo para quebrar essa visão eurocêntrica, combater a discriminação racial, e valorizar a cultura negra como parte essencial da nossa história”. O entrevistado F diz: “Sim, pois dialoga com nossa nacionalidade, faz um mergulho na história do africano no Brasil, que precisa ter visibilidade acerca de sua cultura e descendência”.

Somado a isso, percebeu-se que ambos os contribuintes desta pesquisa dão sugestões de livros para os seus alunos, tanto de autores brancos quanto de autores negros, tais como: Úrsula, Defeito de cor; Escravidão na sua pele; Cor negra e preconceito; Casa grande senzala; Quilombo Santa Joana; O triste fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto; Úrsula, de Maria Firmina dos Reis; Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus; O ódio que você semeia e outros.

Tendo como base de reflexão, a educação básica nos propõe diversas





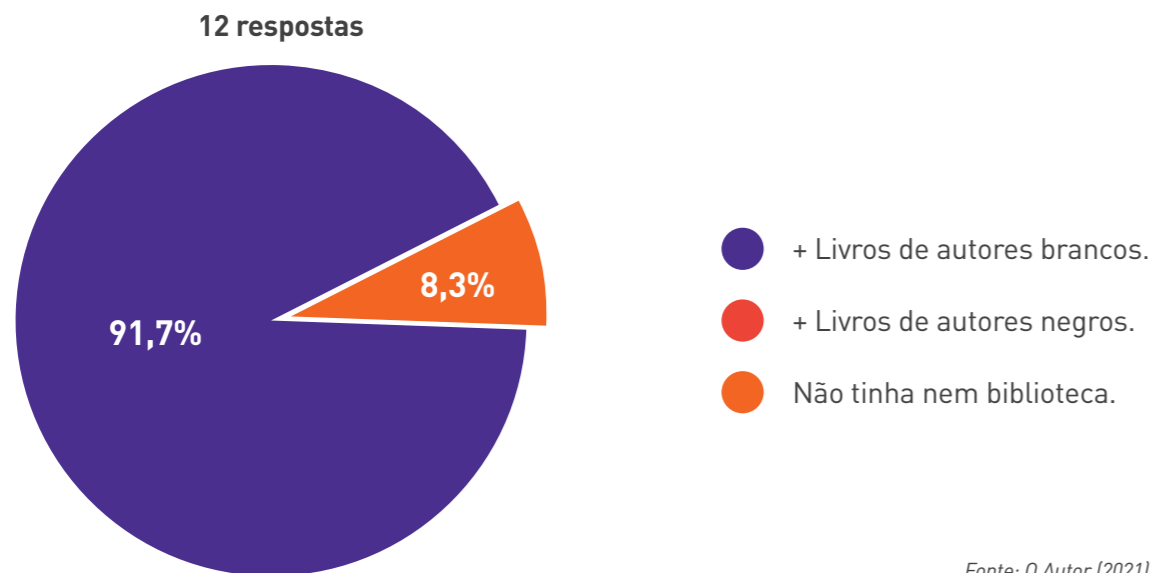
reflexões para a nossa formação humanística e social. Desse modo, ao refletir acerca da inserção do negro em debates literários nas aulas de literatura na época do ensino médio é possível ver a exclusão desse grupo social nos debates e dentro das bibliotecas.

Através disso, o gráfico abaixo ressalta dados importantes:

Tendo como base o gráfico acima, percebe-se que os dados hipotéticos deste trabalho se tornaram reais, uma vez que 91,7% dos professores entrevistados ressaltam que há mais

**Gráfico 1 - Presença de livros de autores brancos e autores negros**

Na escola em que trabalha/trabalhou, você observou a presença mais de livros de autores brancos ou de autores negros?



Fonte: O Autor (2021).

livros de autores brancos nas escolas que eles trabalham do que obras de autores negros. Possibilita-nos dizer que a sociedade deste então fomenta aparelhos racistas e excludentes para com o negro, isso torna-se ainda mais ascendente quando são obras de mulheres, negras e escritoras.

Observando a necessidade de proliferar os conhecimentos literários acerca da

literatura negra e principalmente sobre as diferentes narrativas e vozes emitidas pelos escritores negros e escritoras negras, pensou-se em englobar as características da gamificação ao ensino aqui em destaque. Assim, 91,7% dos professores entrevistados conhecem ou já ouviram falar da gamificação, isso, na lógica, possibilita a inserção desse meio dentro de diferentes aulas, pois

é relevante que os docentes já tenham algum conhecimento acerca desse contexto.

Por outra discursividade, todos os professores entrevistados acreditam que a gamificação serve como uma prática metodológica para melhorar o ensino de literatura e facilita na divulgação e análise das obras de autoria negra em espaços que os excluem. Desta forma, a escola atrelada ao professor de literatura deve discutir não apenas livros de autores brancos, mas de autores negros, em concentração com obras de mulheres negras, pois é um agente que desde muitos anos passa por situações que desmerecem a sua importância e acabam por desprivilegiar as suas reais competências.

Por fim, a literatura negra é uma fonte de representatividade do povo que até no presente século ainda passa por situações de silenciamentos, de apagamentos históricos e um racismo que tira em alguns casos a oportunidade do negro, da negra mostrar a sua voz. Trabalhar nessa perspectiva é usar a democracia a favor de um povo que construiu culturalmente um país chamado Brasil.

### Considerações finais

Tendo em vista a intenção central deste trabalho, afirma-se com convicção

a importância de trabalhar sobre a literatura negra dentro das escolas, não apenas pela essência literária contida dentro de suas mais diversas narrativas, mas também pela necessidade de possibilitar uma representatividade de autoria negra dentro dos espaços educacionais.

Ao incluir a mulher, negra e escritora dentro de novas discussões é perceptível ver uma inclusividade necessária, pois, historicamente, o negro influenciou de forma impactante na construção histórica e cultural de nosso país. Assim, a mulher sempre foi colocada numa posição inferior as dos homens, e essa inferiorização é ainda mais visível quando a mulher é negra.

Sabendo da importância de ler obras de autoria negra e feminina, a escola deve ter posicionamentos mais firmes dentro de seu contexto, deve propagar discussões e análises em sala de aula e o professor de literatura será um dos principais agentes de ascender as diversas manifestações de interpretações existentes nas obras que contemplam a significância da escrivência literária.

Partindo do ideal que é necessário trabalhar tais perspectivas que enfatizam os traços culturais da cultura negra, a gamificação, assim como enfatizou a pesquisa feita com os dez professores de literatura, torna-se um elemento fulcral





para a proliferação de tais conhecimentos e aporias em torno da mulher negra, pois gamificar uma aula possibilita inserir os alunos em contextos de protagonismo e engajamento, elementos essenciais existentes nos diferentes jogos.

Assim, Maria Firmina se imortaliza ao escrever de forma impecável a obra *Úrsula e Carolina de Jesus* se insere num patamar de relevância ao possibilitar aos leitores conhecer diferentes situações que acontecem com o negro nas favelas brasileiras, onde sua obra, *Quarto de Despejo*, diário de uma favelada, permite a inserção do leitor para navegar historicamente sobre os fatores acometidos em torno do negro. Deste modo, ao trabalhar as duas obras em sala de aula de forma gamificada, o professor de literatura estará quebrando o paradigma de que essa disciplina é algo enfadonha e automaticamente estará mudando o pensamento dos discentes, além disso, eles estarão inseridos em um contexto favorável para a sua aprendizagem acerca da literatura negra.

Para tanto, a literatura negra gamificada é um instrumento para permitir os negros, especificamente a mulher negra e escritora, de gritar seus incômodos, seus sofrimentos e quebrar o racismo que diferentes grupos os impõem. Nesse alicerce, as escolas

devem promover ações que permitam a inserção de obras de autoria negra no corpus de suas bibliotecas; o professor de literatura deve propagar e indicar obras que façam os alunos entenderem a base histórica por trás dos negros e negras e desse modo tornar a escola mais acessível para discussões literárias em torno da literatura negra.

Portanto, esta pesquisa é fruto de diversas incomodações, uma delas é permitir a representatividade de autoras negras e beneficiar os discentes de conhecimentos que irão transformar as formações crítico-social e desse modo serão sujeitos pensantes e conscientes. Assim, esta investigação é essencial para o atual momento, pois promove diferentes olhares em torno da mulher negra em sociedade.

## REFERÊNCIAS

AGUSTONI, Prisca. **O Atlântico em Movimento signos da diáspora africana na poesia contemporânea de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte Letramento, 2018.

ALVES, Miriam. **BrasilAfro Autorrevelado**: literatura brasileira

contemporânea. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

CORREIA, Severino do Ramo. **Quilombohoje**: um tambor expressando as vozes literárias negras. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010.

CUTI. Literatura negra brasileira: notas a respeito de condicionamentos. In: QUILOMBOHOJE (Org.). **Reflexões sobre a literatura afro-brasileira**. São Paulo: Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra Brasileira do Estado de São Paulo, 1995.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DAMASCENO, Victoria. Escritores negros buscam espaço em mercado dominado por brancos. **Carta Capital**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/cultura/escritores-negros-buscam-espaco-em-mercado-dominado-por-brancos/>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XX. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. Fêmea fênix. **Maria Mulher** – Informativo, ano 2, n. 13, 25 jul. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIFFIN, Daniel. **Gamificação em E-Learning**. Ashridge Business School, 2014. Disponível em: <<http://www.ashridge.org.uk/Website/Content.nsf/wELNVL/Re fontes: + Gamification + in + e-Learning? Opendocument>>. Acesso em: 26 ago. 2021.



JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JESUS, Ilma Fátima de. O pensamento do MNU - Movimento Negro Unificado. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997, p. 47.

LAKATOS, E. MA; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo; MEDEIROS, Richelly Barbosa de. Racismo estrutural e desafios dos movimentos negros na contemporaneidade. In: MACÁRIO, Epitácio et al. (Org.). **Dimensões da crise brasileira**: dependência, trabalho e fundo público. Fortaleza: UECE, 2018.

NASCIMENTO, Débora do. Os desafios às autoras negras e aos autores

negros para publicar livros no Brasil. **Revista Biblio Cultura informacional**. Disponível em: <<https://biblio.info/os-desafios-as-autorasnegras-e-aos-autores-negros-para-publicar-livros-no-brasil/>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SILVA, Cassandra Ribeiro de O. **Metodologia e organização do projeto de pesquisa**: guia prático. Fortaleza: Editora da UFC, 2004

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.

## ARTIGOS DA GRADUAÇÃO

# Formação Continuada de Professores em Metodologias Ativas no Município de Bacabeira/MA

Nelvanir Ribeiro Pereira<sup>1</sup>  
Edvaldo Costa Rodrigues<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia-Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão, São Luís/MA.  
E-mail: nelvanirribeiro2@gmail.com.

## Resumo

Este artigo aborda o desenvolvimento de uma pesquisa realizada com professores dos anos finais do ensino fundamental em Bacabeira, município do estado do Maranhão. A investigação, de caráter descritivo, centra-se no âmbito da formação continuada de professores e objetiva investigar as potencialidades das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa está sendo desenvolvida de forma semipresencial, utilizando-se plataformas digitais como Google Meet para o contato com os sujeitos da pesquisa: professores e técnicos-

pedagógicos. Para coletar os dados, aplicou-se um questionário com vistas a identificar os conhecimentos dos professores acerca das metodologias ativas. A partir dos dados oriundos desse instrumento foi possível montar uma oficina sobre duas metodologias ativas: aprendizagem baseada em problema e mapa conceitual. Com essa oficina busca-se promover a conscientização pedagógica acerca das potencialidades de tais metodologias para o ensinar e aprender, como: otimizar o tempo, proatividade e protagonismo do aluno, desenvolvimento de habilidades,



## 2 Edvaldo Costa Rodrigues

Professor-orientador. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Graduado em Pedagogia e História pela Faculdade Santa Fé. Possui pós-graduação em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Possui pós-graduação em Escola, Família e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão. Possui pós-graduação em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão. Pós-graduando em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação do Maranhão. Atualmente é Técnico na área do Currículo Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, Maranhão. Associado da Sociedade Brasileira de Estudos Qualitativos. Universidade Estadual do Maranhão, e-mail: edvaldo.uemanet@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/8377444347355655>.



estreitamento da relação professor-aluno, entre outros.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Metodologias ativas. Ensino Fundamental.

### Introdução

Há alguns anos as tecnologias digitais vêm invadindo as escolas e as salas de aula, desafiando o corpo docente a pensar novas formas de ensinar. No entanto com a pandemia da covid-19 os professores viram a importância de estarem mais conectados e instrumentalizados. Surge então as metodologias ativas, tornando as aulas mais expositivas, participativas, interativas. Nessa perspectiva,

*[...] a aula expositiva dialogada é uma superação da aula expositiva tradicional, uma vez que nela, o foco não está apenas no professor, o conhecimento é uma criação compartilhada entre docente e o discente, no qual o último não mais permanece numa posição passiva. O ponto forte dessa estratégia é o diálogo entre alunos e professor, havendo espaço para questionamentos, críticas, discussões e reflexões (MELLO; NETO; PETRILLIO, 2019, p. 81).*

A temática é um desafio para o corpo docente das escolas, onde tornar as aulas mais atrativas e promover a aprendizagem significativa permite explorar as potencialidades de cada aluno, sendo que os conhecimentos e

experiências acumulados ao longo da formação inicial, formação continuada e prática docente possibilitam lidar com as demandas no cotidiano escolar, fruto das necessidades psicossociais e expectativas de aprendizagem de cada educando. Decerto que, não basta ter conhecimento do conteúdo, é preciso também o conhecimento pedagógico, isto porque cada aluno apresenta uma maneira distinta de aprender. Nesse sentido, é preciso identificar quais estratégias didáticas que respondem melhor às necessidades de cada sala de aula. A esse respeito, Laville e Dionne (1999) asseveram que na educação do século XXI, os professores precisam passar da condição de detentores do conhecimento para facilitadores de aprendizagens, considerando que os educadores apresentam necessidades, culturas e comportamentos diferentes.

Entre tantas estratégias que compreendem a discussão, pode-se destacar as metodologias ativas que, entre outras coisas, possibilitam dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e dar protagonismo aos educandos, a saber: aprendizagem por projetos, ensino híbrido, aprendizagem baseada em problemas, gamificação, sala de aula invertida, aprendizagem entre pares, cultura maker, storytelling, estudos de caso, hands on, mapas





conceituais, mapas mentais, entre outros. Nesse sentido, a relevância e o estudo do trabalho com as metodologias ativas na formação continuada de professores contribuem para a melhoria da prática educativa no ensino dos componentes curriculares da educação básica.

Considera-se o esforço desses professores para desenvolver sua atividade docente através do ensino remoto e com expectativas de voltar as aulas presenciais tão logo as condições de saúde pública permitirem. Desse modo, os objetivos da pesquisa somada com a relevância da pesquisa é contribuir para a formação continuada dos professores de Bacabeira, estimulando-os a utilizarem metodologias que despertam no aluno a curiosidade por aprender, no intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Comparando-se à abordagem tradicional do ensino, podemos destacar alguns benefícios como melhora do uso da memória, estimula a compreensão mais completa dos cenários e situações do cotidiano, proporciona maior conhecimento de conteúdo, desenvolve o pensamento crítico aprimorado e capacidade de resolução de problemas, ocasiona atitudes mais positivas em relação ao aprendizado, traz mais entusiasmo por parte de alunos e

professores, otimiza o pensamento criativo, adaptabilidade, comunicação e habilidades interpessoais.

### Metodologia

Considerando os protocolos de saúde em função da pandemia provocada pelo novo coronavírus, covid-19, o curso foi desenvolvido na forma semipresencial, utilizando-se plataformas digitais como o Google Meet para a realização de estudos e apresentação de atividades sob a coordenação do bolsista e seu orientador. No que se refere a um aporte teórico-metodológico, a pesquisa se insere no campo da pesquisa-descritiva que torna “[...] possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 1986, p. 19). Pensar em metodologias ativas não se restringe, portanto, em apresentar uma lista de métodos com conteúdo de forma teórica, está muito além disso. Antes implica reconhecer o caráter social, histórico, dinâmico e temporal do conhecimento e da sua produção. Arroyo (2004, p. 219) nos chama a atenção afirmando que “preparar uma aula não é preparar um cardápio, menos ainda requestrar pratos ou enlatados a serem repassados a alunos atentos ou

desatentos, com fome ou sem fome do conhecimento”. Quando reconhecemos o caráter histórico do conhecimento, nos resultam desconhecidas a essas percepções fechadas do conhecimento, pratos prontos favoráveis para qualquer mente desde que esses sejam repassados com uma didática apropriada.

O primeiro passo do projeto foi a apresentação para a coordenação pedagógica da rede de ensino do município de Bacabeira/MA, juntamente com os professores dos anos finais, realizada em um dia através de uma reunião, no período da tarde, onde foram apresentadas as justificativas da pesquisa, os objetivos, resultados esperados, no intuito que todo corpo docente se disponibilizasse à pesquisa, reiterando que o processo de pesquisa, da troca de conhecimento, do diálogo, da crítica é que forma sujeitos autônomos, críticos capazes de compreender o mundo.

Em um segundo momento foi realizada uma reunião individual com os orientadores da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) para análise, ajustes e sugestões. Discutimos algumas etapas quanto ao desenho e aplicação do curso. Para preparação e formação interna da pesquisadora e seu orientador foram realizados estudos dirigidos referentes

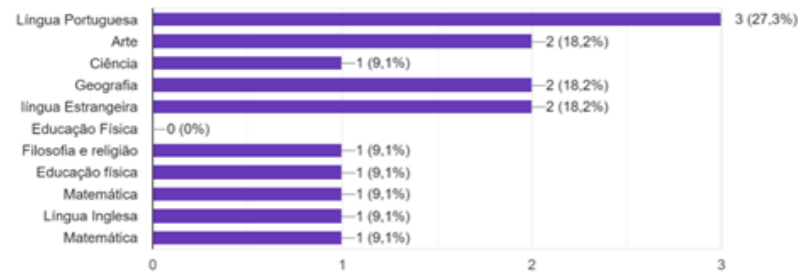
à elaboração e estruturação do curso de forma contínua, esses correspondiam às metodologias que supostamente iriam ser apresentadas no curso, tais como: mapas mentais, aprendizagens em pares e aprendizagem baseada em problemas, sala invertida, cultura maker, estudos de caso e storytelling.

O curso foi desenhado a partir da aplicação de um formulário elaborado no Google Forms com a participação dos professores dos anos finais da rede de ensino municipal de Bacabeira/MA. Este apresentou perguntas relacionadas à formação do docente e alguns levantamentos de supostos conhecimentos a respeito das metodologias ativas e suas aplicações que foram usados para a elaboração do minicurso o qual atende às informações, especificidades e necessidades dos alunos da rede. Os componentes curriculares, em que as metodologias foram aplicadas e ofertadas para compor o curso, foram escolhidos no formulário com dois ou mais votos, como mostra o Gráfico 1.





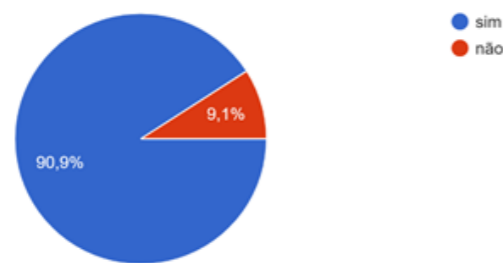
5-Na escola que você trabalha qual (quais) disciplina você leciona ? ( pode marcar mais uma )  
11 respostas



O formulário foi aplicado por oito dias, tivemos a participação de 11 professores. Nas disciplinas que eles lecionam na rede de ensino em Bacabeira/MA, mais da metade trabalham com língua

portuguesa, essa que é considerada a língua materna, base da aprendizagem. Dentre eles 90,9% possuem pós-graduação e 9,1% não possuem, é o que o Gráfico 2 demonstra.

3-Você possui pós-graduação?  
11 respostas



O ensino tradicional é baseado em uma sistematização de aprendizagem onde o professor detém todo o conhecimento e ao aluno cabe somente ouvir e copiar todo conteúdo, é preciso de fato inovar as práticas pedagógicas para que o aluno não se adeque ao processo de decodificação/memorização, pois esse aluno vai ser identificado pelo professor

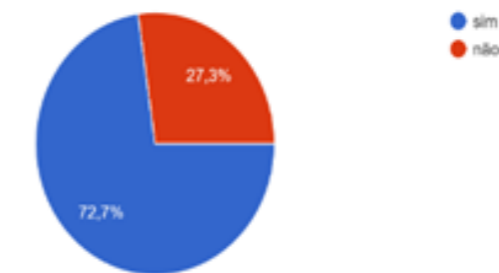
como um educando de memória perfeita. De acordo com Moran (2017), as metodologias ativas são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino-aprendizagem e são elas que concretizam as estratégias desenvolvidas em sala de aula.

O aluno precisa ser levado a refletir sobre a sua própria realidade, isso torna

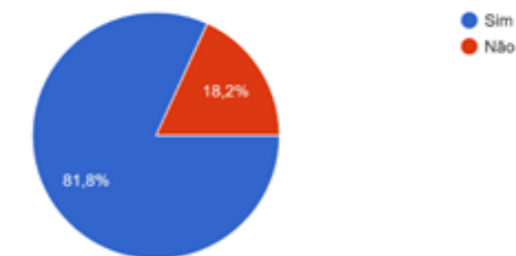
fundamental a mediação do professor e da professora que irá auxiliar, questionar, instigar o aluno a seguir o caminho. A memória é indispensável no processo de aprendizagem, mas para que este seja significativo é preciso

que haja momentos de trocas. Na rede de ensino de Bacabeira/MA, cerca de 72,7% dos professores afirmaram que uma memória perfeita é essencial à educação e 23,3% discordaram como mostra o Gráfico 3.

2- Você considera que uma memória perfeita pode ser considerada essencial para a educação?  
11 respostas



4- Crianças com memórias perfeitas vão bem a escola?  
11 respostas



Nos Gráficos 3 e 4 percebemos que a memória é indispensável no processo de aprendizagem, considerada um motor que absorve e registra os conteúdos ministrados em sala de aula, porém ela não armazena todas as respostas e não consegue promover a interação

e socialização e nem desenvolver o cognitivo do aluno para ser um investigador, aquele que reconstrói os conhecimentos propostos. Designar conteúdos que os alunos devem estudar com o intuito que eles possam obter uma nota excelente é descredibilizar a





autonomia que Paulo Freire sustenta em sua obra “Pedagogia da autonomia” e todo seu trabalho construído. Ele enfatiza que a educação é uma troca que ocorre pelo esforço de ambas as partes e suas palavras reforçam que quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender.

Dentre as metodologias propostas no formulário para os professores, na grande maioria dos votos, optaram por aprender: a aprendizagem embasada em problemas (ABP) e mapas conceituais. Trabalhar com aprendizagem baseada em problemas é essencial para a busca da autonomia, da argumentação fundamentada e amparada, preparação para o mundo de trabalho “[...] alunos a aplicação de atividades de análise, síntese e avaliação da informação, em vez de simplesmente exigir uma resposta” (MUNHOZ, 2015, p. 84). A aula já começa

com uma problematização do conteúdo, os alunos serão instigados a tentar solucionar, buscar meios para chegarem a um denominador comum, a uma solução que desproblematiza a situação criada pelo professor ao dar início à discussão.

A metodologia, através dos mapas conceituais, ajudou os alunos a desenvolver um mapeamento visual para organizar e comunicar, retendo o conhecimento, desenvolvendo a potencialidade e facilitando a aprendizagem significativa. Foram apresentadas duas formas de construção para esses mapas aos professores, os quais decidiram fazer as produções por plataformas específicas e de fácil manejo. Com papel, folha e caneta foi feito um esboço a mão e depois de finalizado, inserido na plataforma.

A aprendizagem baseada em pares, estudos de caso, sala de aula invertida e cultura maker foi o método que ficou

com a mesma porcentagem, optou-se pelos mapas conceituais uma vez que ela se encaixa melhor nas ferramentas que estão sendo usadas no ensino remoto por hora estabelecido em decorrência da pandemia da covid-19. Além da abordagem ser prática, os mapas conceituais fazem a elucidação dos conteúdos de forma que o aluno possa sempre relacionar conceitos, não decorando-os, mas sim entendendo seus significados ao ponto de relacionar e atribuir significados, identificar as relações dos conceitos de acordo com o conteúdo que está sendo apresentado pelo professor.

O curso foi ministrado através de oficinas online por três dias onde se trabalhou na formação dos professores com a duração de 40 minutos, com 15% do curso com a abordagem teórica e 25% com as produções práticas. No uso das metodologias ativas nas aulas, tivemos a troca de experiências, vivências e soluções de situações que ocorreram, dificuldades encontradas e a elaboração de hipóteses que solucionassem as dificuldades apresentadas. Dinamizando as aulas, tornando-as mais interessantes de forma que o educando seja trazido por livre e espontânea vontade para aprender.

A seguir apresentamos a minuta do curso.

## 1 – Título: Formação Continuada de Professores Em Metodologias Ativas em Bacabeira/Ma

**Carga horária:** 40 horas

**Público:** ANOS FINAIS DA REDE DE ENSINO DE BACABEIRA/MA.

**Pesquisadora:** Nelvanir Ribeiro Pereira

**Instituição de ensino:** Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

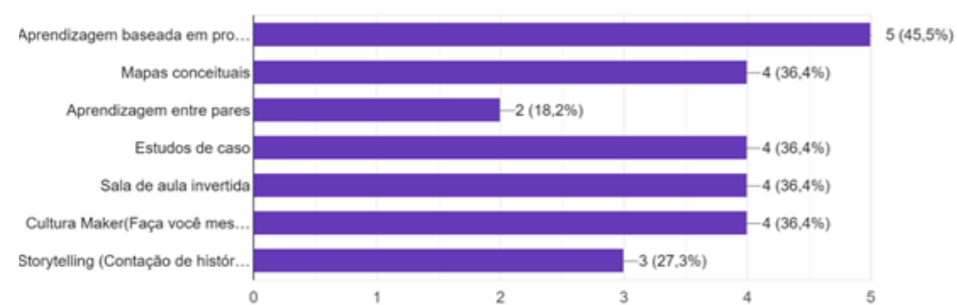
**Formação:** Graduação (cursando)

**Prof. Orientador:** Edvaldo Santos Rodrigues

## 2 - Justificativa

O minicurso “Formação Continuada de Professores em Metodologias Ativas em Bacabeira/MA” se justifica pela necessidade de uma formação significativa do corpo discente da rede Municipal de Bacabeira/MA e o protagonismo do aluno em sala de aula. Nota-se que a temática das metodologias ativas ganha mais espaços e maior visibilidade social. O curso não exige nenhum conhecimento sobre o entendimento de qualquer método ativo, somente o comprometimento e dedicação do professor com a sua turma e seus alunos. Assim, tal abordagem encaixa-se no objetivo da proposta de pesquisa que se remete à troca de conhecimento entre alunos e professores.

10- Dentre as metodologias assinaladas quais você gostaria de aprender? (marque até dois)  
11 respostas





### 3 - Objetivos

Objetivo geral: capacitar os professores com o trabalho das metodologias no âmbito escolar em específico: aprendizagem baseada em problemas e mapas conceituais para que estes insiram esses métodos na vida acadêmica de forma continuada. Inspirar cada professor, dentro da sua área, a criar uma interação aos objetivos que atenda o seu contexto.

Objetivos específicos: garantir aos professores momentos de estudos teórico-práticos sobre metodologias ativas; oportunizar aos professores o diálogo, a troca de experiências e o aprofundamento de conhecimentos relativos à prática educativa e aos conteúdos de ensino; desenvolver nos professores competências e habilidades no campo da escrita acadêmica.

### 4 - Conteúdos

#### 1ª AULA (23/09/2021)

- Fundamentação teórica: John Dewey.
- Contextualização das metodologias ativas.
- Contribuição de Dewey para a educação.

#### 2ª AULA (25/09/2021)

- Fundamentação dos mapas conceituais/registros.

- Fundamentação e sugestões para aprendizagens baseadas em problemas/registros.

#### 3ª AULA (27/09/2021)

- Seminário de Socialização-Produções e avaliações.

### 5 - Público-alvo<sup>3</sup>

Escolas dos anos finais da rede municipal de ensino em Bacabeira/MA.

(Unidade Escolar Padre Possidônio Monteiro).

### 6 - Metodologia

O minicurso foi pensado para ser desenvolvido através de dois módulos, trazendo conteúdo e oficina: teórico e prático. No primeiro módulo foi feita a preparação teórica dos professores onde serão expostos os conteúdos a respeito das metodologias ativas e no primeiro encontro foi trabalhado o histórico dos métodos de ensino, contextualização das metodologias ativas, contribuição para o desenvolvimento das habilidades, aplicação e preparo de mapas conceituais e aplicação e preparo da aprendizagem baseadas em problemas.

No encontro seguinte foi feita a parte prática, a produção dos mapas conceituais/registros e sugestões para

3 Como tivemos a participação de quatro escolas no formulário, a instituição escolhida para a aplicação do curso foi designada pelo maior número de professores participantes por escola.

aprendizagens baseadas em problemas/registros. Este funcionará como oficinas online, por meio de plataformas digitais. E por fim faremos uma socialização das atividades realizadas durante o curso.

### 7 - Avaliação

Ao final do curso foi feita uma avaliação por meio de um seminário oral de socialização (relatos de experiências) com os professores a respeito das dificuldades encontradas e quais os meios que buscaram para resolvê-las. A partir dessa avaliação, os professores relataram o que acharam da aplicação do curso e quais os benefícios que o uso das metodologias ativas agregou para a sua formação. Tivemos também produções de mapas conceituais feitas pelos professores para que demonstrassem na prática o conteúdo aprendido. Relataram também que alunos serão capazes de desenvolver sua autonomia, sua confiança, enxergar o processo de ensino-aprendizagem como algo tranquilo, se tornarão aptos a resolver problemas e profissionais mais qualificados e preparados para ministrar quaisquer conteúdos em sala.

### Considerações Teóricas

Na obra “Metodologias ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora”, um método de ensi-

no “não pode erigir-se somente como finalidade, nem se apresentar com importância maior do que o aluno, ou sobrepujá-lo, uma vez que ele se constitui fundamentalmente, como mediação entre o professor e o aluno” (MELLO; NETO; PETRILLO, 2019, p. 79). Mas garantir que todas as crianças aprendam e cada uma conforme o seu potencial é o questionamento mais emblemático desde o final do século XX, que pode ser elaborada a partir da análise de algumas variantes, como a responsabilidade dos sistemas de ensino, as condições estruturais das escolas e de trabalho dos professores, além do ser/estar na profissão docente. Os alunos chegam às escolas com um repertório de conhecimento e com anseios e expectativas diferenciadas, logo, os professores precisam estar preparados para administrar as demandas em sala de aula, de modo a não desrespeitar o direito do aluno aprender – o que não é possível fazê-lo sem uma base conceitual e teórica, além da práxis sobre a ação docente no chão da escola (PERRENOUD, 2002).

*[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1992, p. 83).*





Ao discorrer sobre esse assunto nota-se que não existe uma única forma de ensinar e de aprender, que os professores precisam recorrer a várias estratégias de modo a identificar e avaliar o que melhor responde às expectativas de aprendizagem dos alunos. Desse modo, é preciso buscar aporte em várias áreas do conhecimento, como a psicologia da aprendizagem, as tecnologias educacionais, entre outras. “Nesse sentido, a reflexão unida diretamente à ação que a sustenta é uma das fontes mais importantes de aprendizagem profissional” (TARDIF; SCHILLING, 2018, p. 26). O que estamos enfatizando é que a escola precisa sair de um processo de escolarização em massa e investir cada vez mais em um ensino personalizado – que considere as potencialidades/inteligências múltiplas dos alunos.

E entre tantas possibilidades para transformar a sala de aula em um espaço de socialização, descoberta e aprendizagem significativa, encontra-se a metodologia ativa, que pode ser entendida, segundo Pereira (2012, p. 6) como “[...] todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante”. O trabalho com metodologia ativa contraria a exclusividade do professor e do livro didático como as únicas fontes do saber

na sala de aula. Entre outras coisas possibilita desenvolver nos alunos a autonomia e o interesse em novas descobertas e aprendizagens. Nesse sentido Jófili (2002, p. 196) afirma que:

*O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. [...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor.*

O método ativo envolve a construção de situações de ensino que possibilitam uma aproximação crítica do aluno com a realidade, proporcionando aprendizagem de forma autônoma e participativa. Os alunos passam a depender cada vez menos do professor, pois se sentem mais confiantes na elaboração do pensamento. Assim, as atividades devem gerar curiosidade e desafios para que os alunos se sintam motivados a realizá-las através de processos mentais complexos, como análise, síntese,

dedução e generalização (MEDEIROS, 2014, p. 43).

Para trabalhar com as metodologias ativas o ideal é que os professores possam passar por uma formação continuada, uma vez que, nesse processo formativo há uma construção de conhecimento que vai se ampliando à medida que novos conhecimentos vão sendo incorporados a cada momento formativo, sem depender unicamente da ação individual do professor, isto é, a ação-reflexão-ação sobre o uso das metodologias ativas em sala de aula vão sendo compartilhadas entre os sujeitos aprendentes (FREIRE, 1996). A esse respeito Schön (2000, p. 15), assevera que:

*Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano alto elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas.*

Isto quer dizer que os centros de ensino e a escola precisam formar professores para dominarem não apenas os conteúdos de ensino e a didática sobre eles, mas também que aprendam a pensar, a cooperar e a correlacionar teoria e prática, de modo a atuarem criticamente no

cotidiano escolar atendendo as demandas educativas de cada aluno. Decerto que cada professor, no contexto das metodologias ativas aprendem com o processo e os resultados, passando a ser:

*Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais (MORAN, 2015, p. 24).*

No que se refere às aproximações teóricas em relação às metodologias ativas, podemos destacar a interação social de Vygotsky, a aprendizagem pela experiência de Dewey, a aprendizagem significativa de David Ausubel e a autonomia de Freire.

Lev Vygotsky afirma que o desenvolvimento do aluno se dá através da interação social e esse desenvolvimento social é fundamental para o aspecto cognitivo, pois por meio dessa interação, no contato com parentes, amigos, professores, ele irá





internalizar os signos e os instrumentos que o fará desenvolver-se, provocando novas aprendizagens através de metodologias ativas. As ideias de Dewey apontam que a escola deve proporcionar momentos de aprendizagem que façam sentido para o aluno, onde não deve haver separação entre a vida e a educação, pois para ele a educação é uma “contínua reconstrução de experiência” (DEWEY, 1978, p. 7). Esse teórico esclarece que se aprende o que se pratica; aprende-se por associação; não se aprende nunca uma coisa só; toda aprendizagem deve ser integrada à vida.

Na aprendizagem significativa de David Ausubel é defendido que quando alguém distribui significados a um conhecimento prévio, logo, estabelece a aprendizagem significativa. Esse conhecimento prévio do aluno deve ser considerado para o docente, a potencialidade do material e a disposição do aprendiz em aprender. Daí se configura a aproximação com o método ativo. Para Freire (1996), um dos grandes problemas da educação tradicional é o fato dos educandos serem estimulados a pensarem de forma mecânica, cabendo-lhes receber e absorver uma quantidade enorme de informações, sem terem a oportunidade de se manifestarem criticamente. Desse modo, o despertar para a autonomia poderia ser ocasionado através de um

ensino ativo, onde os educandos passam a assumir uma postura ativa no processo de aprendizagem (BACICH, 2018).

## Resultados

Com o minicurso realizado por meio das oficinais, os professores tornaram-se agentes colaborativos para a aprendizagem significativa dos seus alunos. Foram mediadores responsáveis pelo desenvolvimento de cada aluno em sala e observaram que seus alunos, cada um do seu jeito, começaram a buscar mais conhecimentos, fazendo pesquisas, elaborando mapas mentais e conceituais para a fixação do conteúdo. Houve também um avanço no relacionamento dos professores com seus alunos, pois estes começaram a enxergar seus professores com outros olhos, não mais como aquele que era detentor de todo conhecimento e sim como aquele que o orienta em sala e lhe ajuda ao fornecer e mostrar os caminhos que pode seguir.

Com a execução do curso espera-se agora alcançar um número maior de escolas, alunos e professores para o estudo e aplicação das metodologias ativas, pois já se fala em metodologias ativas desde John Dewey. O curso enfatizou a importância de se trabalhar com os métodos ativos para que se enfatize uma nova mentalidade, posicionamento dos alunos perante as situações do dia

a dia tornando-os mais ágeis, críticos e também ajudando-os, ou seja, dando o suporte necessário para que possam superar as dificuldades e obstáculos com a chegada de um problema. Através dessas práticas educativas pretende-se perpassar os níveis de conhecer, refletir e executar, contemplando uma educação significativa, participativa, troca de conhecimentos, onde o aluno será capaz de desenvolver-se como cidadão crítico, questionador, ativo-protagonista da sua aprendizagem, garantindo assim sucesso no seu desenvolvimento acadêmico, profissional e humano.

## Considerações finais

A aplicação dos métodos ativos em sala de aula proporciona o protagonismo e provoca a autonomia do aluno, uma vivência que é indispensável para a formação do corpo docente e discente, em ambas as partes aprendem juntos. O compartilhamento de informações e experiências, entre outros aspectos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, ressaltam a importância de trazê-los para o ambiente em sala, alinhado com os projetos que valorizem a reciprocidade e o aprimoramento de conhecimentos, trabalhando uma prática educativa no contexto da atualidade, que em função da pandemia causada pelo novo coronavírus a educação teve que se

ajustar com as ferramentas que se tinha. John Dewey já abordava as metodologias ativas em suas perspectivas para a educação e as contribuições acerca do que se podia fazer, inovar, instalar e romper com o sistema de educação tradicional, ela surge então como uma nova forma de se trabalhar em sala de aula, buscando e abrindo espaços para um engajamento significativo e cada vez maior entre os alunos, motivando assim o seu aprendizado.

No processo, o aluno desenvolverá a confiança e sua criatividade, logo desempenhará responsabilidades nos seus estudos, serão discentes mais participativos aprendendo por meio de suas próprias investigações.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- DEWEY, John. **Vida e educação.** 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.



JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: teorias e práticas**. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, Editora UFMG, 1999.

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. v. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran)>. Acesso em: 27 ago. 2015.

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

20- 22 set. 2012. **Revista Thema**, 2017, v. 14, n. 1 288.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

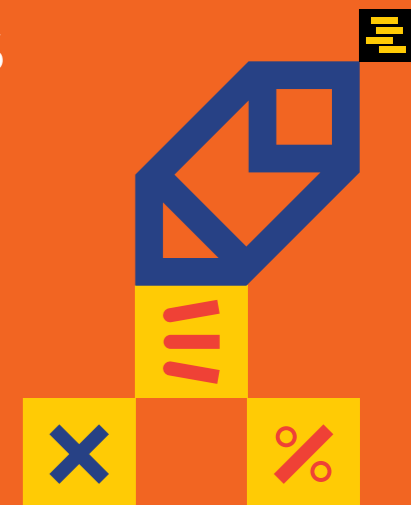
TARDIF, Maurice; SCHILLING, Cláudia. A noção de profissional reflexivo na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742018000200388&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742018000200388&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 22 abr. 2021.

## ARTIGOS DA GRADUAÇÃO

# Educação Antirracista no Maranhão: Mapeamento de Regimes de Colaboração no Campo das Artes Visuais

**Rodrigo Ferreira Gomes**

Graduando em fase final do curso em licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís/MA.  
E-mail: rodrigomes1997@gmail.com.



## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre a educação antirracista a partir de uma pesquisa desenvolvida com 14 professores de artes visuais do ensino médio, no estado do Maranhão em concentração na ilha de São Luís. A pesquisa almeja investigar as percepções dos arte-educadores sobre os conteúdos de relações étnico-raciais, tendo como embasamento teórico autores afrodescendentes para abordar a temática. A importância que a educação antirracista possui ao promover ao educador e ao educando um melhor entendimento sobre o racismo está nas

vivências em sala de aula, que pode ser um lugar de combate ao racismo. Dessa forma é imprescindível que o racismo seja abordado no âmbito escolar. Esta pesquisa verificou por meio de entrevista com os professores de artes visuais do ensino médio, que a maior parte tem contribuído com conteúdos afrocentrados, mas notou-se a ausência de materiais e conteúdos pedagógicos sobre a arte afro-diaspórica.

**Palavras-chave:** antirracista. Decolonial.

**Pensar na construção de uma educação antirracista**





O presente trabalho tem como objetivo resgatar a cultura de matriz africana por meio da educação no estado do Maranhão, a partir de uma pesquisa que foi realizada com os professores de Artes Visuais da rede pública, visto que a educação, na história colonial brasileira, por vezes deixou lacunas a serem preenchidas no que tange a conteúdos e debates étnico-raciais.

Desde a lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino básico expandindo e focalizando demandas já levantadas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), nota-se que ao passar dos anos os espaços de reafirmação cultural afro-brasileira sempre precisaram resistir à ausência de conteúdos específicos nos currículos da educação básica.

A exclusão dessas narrativas ocorre na estrutura curricular brasileira em relação à abordagem pedagógica e promove desigualdade social na medida em que os conteúdos e disciplinas que se relacionam diretamente com as culturas de matriz africana aparecem, de modo geral, de forma defasada. Esta pesquisa almeja mapear e compreender as ações desenvolvidas pelos professores que possam ser perpetuadas enquanto

desconstrução pedagógica de ensino e aprendizagem.

O processo educacional no Brasil sempre teve inúmeras adversidades, desde o que está implantado na matriz curricular das disciplinas, sobretudo as de ciências humanas, até o modo como se constroem as relações em sala de aula. Em observância a isso, é importante salientar que a forma como a educação é executada nos dias atuais se deve ao fato de ainda adotarmos metodologias tradicionais que não privilegiam as pautas étnico-raciais. Há ainda uma ausência de conteúdos programáticos específicos que poderiam estar sendo apresentados nas diferentes disciplinas das ciências humanas.

Um autor importante para este debate é Fernando Henrique Mota. Em seu livro intitulado “O ensino antirracista na educação básica”, o autor coloca que:

*[...] o estabelecimento de uma educação antirracista deve envolver toda a sociedade, não apenas os negros. Uma profunda reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais leva-nos a concluir que o tema é urgente não apenas para o público escolar negro. É fundamental aos estudantes brancos, para que sejam capazes de reconhecer a diversidade de matrizes que compõem a cultura nacional, tenham elementos para compreender culturas que podem eventualmente não conhecer e reconhecer a necessidade de se mobilizar pela igualdade de direitos,*

*compreendendo-a como um produto benéfico para todos” (MOTA, 2021, p. 19).*

A partir do que é posto por Mota (2021), pode-se pensar que o processo de escolarização das pessoas é marcado por uma tentativa constante de negação da sua identidade, história e cultura, oriunda da imposição pela cultura branca eurocêntrica como um único modo de conhecimento, poder, razão e ciência.

Com isso, compreende-se que o regime de colaboração, atrelado a uma educação antirracista, é o melhor caminho para que alunos aprendam a valorizar as diferenças e riquezas da cultura afro-brasileira e, desta forma, estimular uma integração mais respeitosa, condescendente, além de ser um instrumento potencializador do protagonismo preto diante de sua história.

Para fundamentar a pesquisa sobre educação básica no estado do Maranhão serão utilizados os dados do Censo da Educação Básica do Maranhão. A pesquisa de 2019 mostra que foram registradas 2 milhões de matrículas, 78.055 a menos em comparação com o ano de 2015, o que ocasiona a uma redução de 3,8% no total de matrículas. Dessa forma, o levantamento aponta que, em relação à cor/raça, pretos e pardos apresentam maiores proporções na educação de jovens e adultos (88,7%)

e nos anos iniciais (86,7%), no qual a maior parte desses números de alunos é negra.

É inevitável não enfatizar que o estado do Maranhão possui 74% da população negra, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012, e um dos maiores em relação à população negra do país. Faz-se necessário refletir, a partir dos dados, que há um número expressivo de alunos negros que ainda não estão vinculados a uma educação de nível superior, em comparação ao percentual de brancos identificados na educação profissional concomitante ou subsequente (18,0%) e no ensino médio (16,8%).

Nesse sentido, é imprescindível implantar ferramentas e possibilidades para a educação antirracista no Maranhão, com o objetivo de inserir novas visões para os alunos de cor preta que, por consequência do processo educacional colonialista no Brasil, são preenchidos por pessoas brancas em diversos âmbitos.

As artes visuais são um campo favorável para trazer questões étnico-raciais. A união entre a arte e as dinâmicas pedagógicas permite que se trabalhe os conteúdos de forma sensível, interdisciplinar e através de materiais e ferramentas que promovem a criatividade e cooperação entre os





alunos. Considerando que uma sala de aula pode abrigar alunos pertencentes às diferentes regiões, etnias e culturas, acreditamos ser possível realizar atividades pedagógicas que estimulem os alunos a conhecerem e aprenderem sobre as diversas características étnico-raciais, a partir das artes visuais.

A necessidade de desenvolver este trabalho partiu de uma inquietude que surgiu em 2020, quando ocorreu uma onda de protestos devido ao assassinato brutal de George Floyd. O movimento chamado *Black Lives Matter*<sup>1</sup> se perpetuou nos primeiros dias pelos Estados Unidos e logo depois se espalhou pelo mundo todo. Em virtude disso, toda a repercussão nos faz olhar de maneira mais aguçada para população preta no Brasil que passa pela necropolítica<sup>2</sup>, em que a cada 23 minutos um corpo preto é morto segundo a Organização das Nações Unidas.

Como futuro arte-educador, preto, cotista de universidade pública e residente em periferia, todas essas questões me levaram a questionar

como eu poderia contribuir na educação básica (sobretudo em escolas públicas, onde um número de crianças e jovens pretos e pretas são elevados) com intuito de construir novas reflexões a partir de um currículo decolonial, oportunizando uma visão mais igualitária e antirracista pelas crianças e jovens maranhenses.

Nota-se que a maneira como a escola articula as questões raciais, cultura africana e afro-brasileira, ainda é insuficiente, levando-se em conta a ausência de ferramentas pedagógicas que possibilitem melhorar a compreensão e valorização dos conteúdos, mesmo com a implementação de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, é necessário que sejam trabalhados e estudados conteúdos vinculados aos não brancos.

É fundamental ressaltar a importância de engendrar novos debates em sala de aula acerca do que apontado por Kabengele Munanga em seu livro “Superando o racismo na escola”.

*[...] sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar (MUNANGA, 2005, p. 15).*

Partindo do pressuposto de que as artes visuais podem ser utilizadas para uma educação inclusiva e antirracista, se faz necessário perguntar aos professores como ponto de partida: há conteúdos direcionados à arte afro-diaspórica?

Diante disso, propõe-se realizar um mapeamento em relação às ações desenvolvidas pelos professores da rede pública do Maranhão. Através desta pesquisa será possível investigar como as/os docentes veem as mudanças nas propostas pedagógicas em relação à inclusão de conteúdos voltados para educação antirracista; quais atividades elas/eles desenvolvem para promover a integração entre os alunos; como fazem para estimular os alunos a conhecerem e aprenderem sobre as distintas características étnico-raciais existentes entre eles; além de outras análises possíveis. Com base nas respostas coletadas será possível mapear e registrar ações que contribuam para a construção de um currículo mais justo do ponto de vista étnico-racial no estado.

## O processo de mapeamento das(os) professores

A presente pesquisa é caracterizada como sendo bibliográfica, exploratória e de campo. No primeiro momento houve uma breve análise bibliográfica referente aos processos educacionais

e estratégias de produção antirracista, onde solicita autores como Nilma Lino Gomes, Luiz Silvio de Almeida, bell hooks, Grada Kilomba, Ana Mae Barbosa, Thiago Henrique Mota, entre outros.

Essas e esses autores citados contribuem no campo educacional por meio de uma perspectiva antirracista, em que propõem gerar discussões que podem ser consideradas permeáveis a partir de suas obras. Por meio dessa pesquisa bibliográfica intenciona-se construir um embasamento teórico para fundamentar as análises que foram feitas a partir de todo processo da pesquisa, sobretudo a entrevista realizada com os professores de artes visuais.

No segundo momento foi realizada uma entrevista de caráter estruturada, a qual tem como objetivo traçar um diagnóstico aos posicionamentos dos professores da educação básica, atrelado ao regime de colaboração. Para sistematizar o processo da entrevista foi necessário elaborar duas planilhas por meio do Excel para facilitar na organização.

Assim, a proposta elaborada foi, primeiramente, uma coluna somente com os nomes das escolas, onde cada professor(a) atua; a segunda coluna os nomes das/dos professores; a terceira coluna os contatos de celular/telefone, WhatsApp e E-mail.





A proposta seria de apenas uma entrevista com um número de 15 professores de artes visuais da rede pública do estado do Maranhão, em concentração na ilha de São Luís, para que eles fossem indagados sobre estratégias de colaboração por um ponto de vista antirracista na educação.

No primeiro momento foram verificados que apenas oito professores tinham respondido ao questionário, seja por meio da escrita ou por áudios. Vale ressaltar que houve necessidade de pensar outras possibilidades para coletar as informações das/dos professores em função da disponibilidade dos mesmos. O total de entrevistados no primeiro momento foi alarmante, número pouco expressivo, com isso foi fundamental elaborar novos métodos para atingir uma contagem significativa. À vista disso, houve um preparo para realizar mais uma entrevista, mas com um número menor de professores.

Foi estabelecida a sondagem dos educadores por meio de contatos que estavam disponíveis no WhatsApp, onde possibilitasse a solicitação dos professores na lista, para identificar os/as arte-educadores, sobretudo aqueles que são atuantes do ensino médio em escolas públicas. Assim foram identificados onze professores e seis colaboraram com a pesquisa, de

modo que totalizou quatorze educadores entrevistados.

Logo após as entrevistas concluídas, parte-se para o terceiro momento, em que propõe analisar e processar os dados por meio das respostas coletadas. O intuito de identificar como os professores estão dialogando com as relações étnico-raciais, é buscado antes da conclusão final nessa etapa, que é desempenhar uma análise crítica baseada no conjunto de opiniões dos arte-educadores. A forma pensada foi utilizar cinco planilhas, em que consiste pontuar os teóricos estudados a partir das respostas dos professores, para estabelecer melhor organização e compreensão das respostas e leituras bibliográficas.

Em continuidade às respostas, foram transformadas em pequenos gráficos como os professores estão dialogando com a arte afro-diaspórica em sala de aula. E por fim, a realização de um cruzamento entre pesquisa conceitual e os resultados obtidos, utilizando toda contribuição já adquirida por meio da pesquisa bibliográfica para apresentar uma avaliação do material recolhido.

### **A perspectiva do arte educador sobre as práticas antirracistas nas escolas**

Pode-se notar em diversos momentos na escola, a ausência de conteúdos referentes à africanização, apenas quando está sendo perpassada por meio da visão errônea eurocêntrica nos livros de geografia, português, história e em ênfase nas artes visuais. Assim, discutimos neste capítulo a importância e necessidade de abordar as questões étnico-raciais nas escolas públicas.

O objetivo desta etapa é perceber por meio das opiniões dos professores entrevistados se a inclusão da Lei nº 10.639/03 está sendo praticada de forma respeitosa e contínua. Inicia-se esta discussão, o autor e professor Paulo Freire do livro “Pedagogia da Autonomia

*É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12, grifo do autor).*

Com base no que é dito por Freire (1996) sobre a maneira como muitos veem o ensino através da “transmissão de conhecimento”, observa-se que para compreender maneiras de ensinar se parte da produção e construções de novas possibilidades a partir do que é mediado pelo professor em sala de

aula. Portanto, a comunicação dos educadores referente aos estudos das culturas africanas e afro-brasileira é crucial para ser discutida em sala de aula, baseada nas visões e nas vivências dos educandos.

Nesse sentido, apontamos através da entrevista realizada com os professores, a qual sinaliza que grande parte acredita na educação antirracista, é perceptível que exista uma parcela considerável de arte-educadores que buscam incluir conteúdos afrocentrados para serem estudados e praticados em sala de aula.

A partir disso, se faz necessário refletir sobre a importância dos mesmos como colaboradores na luta antirracista. A forma como o Brasil se baseia em um discurso racista e preconceituoso gera desvalorização de toda luta, igualdade e oportunidades. Desta maneira torna-se fundamental que todos os professores, não somente os das artes visuais, mas como um todo realizem estudos voltados à temática étnico-raciais.

*Abordar sobre o racismo nas escolas, especificamente, o racismo definido como estrutural, no qual aparece em decorrência da estrutura em que a sociedade normaliza e concebe como verdades, padrões e regras baseadas em preceitos discriminatórios de raça. Assim sendo, é parte de um processo social, histórico e político que elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados sistematicamente (ALMEIDA, 2019).*





Posto isto, é imprescindível que os professores trabalhem cada vez mais na sala de aula pautas étnico-raciais, já que o ambiente escolar é o meio onde se concentra um número alto de reprodução racista. O autor que fomenta a importância dos professores estarem capacitados para abordar essas questões é Kabengele Munanga, no livro “Superando o Racismo na Escola”.

*Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (MUNANGA, p. 147).*

A partir desse debate, entende-se que os assuntos voltados para as relações étnico-raciais discutidos no âmbito escolar estão para além dos conteúdos e temas transversais. É necessário que os docentes possam levar essas questões para vida fora da regência, com intuito de estabelecer uma visão humanitária e genuína.

A importância dos professores em se conectar com saberes escolares, realidade social, diversidade étnico-cultural, entre outros, é primordial para os educandos, uma vez que esses assuntos devem ser trabalhados em suas vidas.

Pensar sobre uma educação antirracista envolve permitir que todas crianças e jovens negras tenham suas identidades acolhidas, não somente no espaço escolar, mas para além. A contribuição para atingir esse acolhimento além dos professores requer que a escola também articule em todas dimensões, como o currículo, a formação e material didático.

O livro de Thiago Henrique Mota (2021), intitulado como “Educação antirracista na educação básica”, discorre formas de intervir nessas questões a partir de uma visão menos segregada e mais coletiva.

*[...] o estabelecimento de uma educação antirracista deve envolver toda a sociedade, não apenas os negros. Uma profunda reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais levamos a concluir que o tema é urgente não apenas para o público escolar negro. É fundamental aos estudantes brancos, para que sejam capazes de reconhecer a diversidade de matrizes que compõem a cultura nacional, tenham elementos para compreender culturas que podem eventualmente não conhecer e reconhecer a necessidade de se mobilizar pela igualdade de direitos,*

*compreendendo-a como um produto benéfico para todos (MOTA, 2021, p. 19).*

Partindo dessa premissa, pensamos no ensino e aprendizagem, sobretudo na disciplina de artes visuais, em que é necessário que os não brancos lutem pela inserção verdadeira de conteúdos referentes à cultura dos povos africanos e afro-brasileira, mas a comunidade no geral, de forma que não se torne algo perene e superficial.

O ensino da arte tem passado gradualmente por algumas mudanças ao longo dos séculos. Essas transformações acontecem de maneira lenta e tendem a acompanhar a educação brasileira no geral. Nesse sentido, ao apontar sobre o ensino antirracista, é preocupante na medida em que as instituições escolares públicas ainda aderem à metodologia tradicional, dispositiva e repetitiva de forma que causa pouca visão ao sensibilizar e provocar o senso crítico aos alunos.

Embora existam professores que tendem a contrapor esse sistema, ainda sim temos um número insuficiente com abordagens de pautas de cultura africana e afro-brasileira. Muitos dos professores entrevistados se permitem a exercer a pedagogia decolonial, por meio de discussões, materiais de audiovisual, textos, oficinas e projetos. Porém, a forma como são executadas essas

atividades, se comparada aos conteúdos eurocentrados, menos explorada.

No entanto, a carência de uma formação continuada sobre as relações raciais é indispensável, tendo em vista as respostas dos professores/as, tange um enfraquecimento na forma como esses conteúdos são repassados. O campo das artes visuais vive a partir da função social, cultural e da introspecção humana. Portanto, requer um envolvimento com a identidade do outro, a partir do processo criativo e das discussões em sala de aula.

Barbosa (2008, p. 100) afirma:

*Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.*

Articular a educação antirracista por meio da dialética em sala de aula parte da vivência com o outro. Analisar, perceber e inserir nas práticas as questões e os assuntos atrelados aos educandos é fundamental para ir ao encontro com a realidade e com um envolvimento mais transigente na educação.

Devemos destacar que os negros representam 74% da população do estado do Maranhão, segundo o censo do IBGE em 2012<sup>3</sup>. Ao perceber que não





há um número significativo de projetos pedagógicos ativos direcionados para a educação antirracista nas escolas de rede pública do estado, se parte para discussão urgente, ao pensar em políticas públicas educacionais, de modo que surjam novas implementações ao ensino e aprendizagem para que siga a partir de visões mais igualitárias.

Compreender os assuntos referentes à africanidade que podem ser trabalhados a partir das manifestações artísticas maranhenses, pelas obras dos/das artistas e principalmente ao inteirar-se na história biográfica do criador da obra, é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo. A notabilidade que os alunos possuem ao se conectar com aos artistas pretos/as do estado do Maranhão, tende a decorrer a partir da identificação física do aluno(a), sobretudo preto(a) e o ofício elaborado pelo(a) artista preto(a).

A autora Nilma Lino Gomes (2002) pontua sobre a relação do corpo como forma de identidade e aproximação com o outro.

*Articular educação e identidade negra é um processo de reeducação d olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na constru-*

*ção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão. Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e as alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial (GOMES, 2002, p. 46).*

A partir desse resgate histórico sobre o processo de escravização é notável que exista uma aniquilação na identidade, a exemplo da raspagem no cabelo. Vale ressaltar que na contemporaneidade ainda circula fortes fragmentos dessa coerção, portanto essa reflexão que busca resgatar a ancestralidade à população preta tende por meio da pedagogia decolonial<sup>4</sup> promover a irradicação e a reformulação das práticas racistas.

### Como podemos enxergar a educação antirracista no Maranhão?

Neste capítulo faz-se necessário averiguar como os professores trabalham em sala de aula a Lei nº 10.639/2003. Apesar dos impasses, a maneira como os educadores se relacionam com as temáticas, observa-se que existe interesse dos mesmos em colaborarem. Ao notar que 75% buscam conteúdos antir-

<sup>4</sup> A pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.

racistas é essencial que continuemos inserindo debates no campo educacional.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (2003) cabe à coordenação de todas as instituições escolares públicas e privadas promoverem a todo momento aprofundamentos nos aspectos das relações étnico-raciais que possibilitem a integração dos professores/as a contribuir com a temática a partir do acompanhamento didático. A partir da interculturalidade e dessas práticas tende a despertar o diálogo, o entendimento pela discriminação racial de modo a oportunizar um olhar mais igualitário.

Todos os professores/as demandam conteúdos e materiais didáticos de forma intensificada sobre pautas raciais. Foi observado que 90% dos professores/as possuem dificuldade em abordar debates na sala de aula, dessa maneira espera-se uma clareza na atuação da coordenação das escolas de ensino médio, em ações governamentais e nas políticas públicas educacionais, para que a concepção fragilizada e homogênea no âmbito educacional diminua.

Um dos pontos importantes da entrevista é em relação ao número de professores que costumam elaborar projetos, 40% tendem articular as pautas por meio de eventos ou grupos de projetos construídos no âmbito escolar

– seja através de pesquisas, danças, elaboração de obras artísticas, entre outras formas ligadas às artes visuais. Em vista disso, essa porcentagem de professores nos remete a compreender que muitos ainda estão abaixo da metade em desenvolver temas voltados para Lei nº 10.639/03.

Apontar a escola nos dias atuais como um ambiente para se combater o racismo ainda é exaustivo e controverso para ser debatido, ao que se observa por meio da prática, onde cada qual parece pôr em práxis o que convém. Dessa maneira, é essencial apresentar falas de professores/as que nos remete a questionar que caminhos podemos trilhar para discutir sobre a educação antirracista, a partir da formação dos professores em relação a conteúdos da arte afro-diaspórica.

*Deixaram a desejar. Falo da minha experiência de formação inicial. Apesar de estar numa universidade federal, não tive disciplina específica do tema, referências bibliográficas que me fornecessem bagagem para abordagem e senti essa falta logo nos primeiros anos do exercício docente. Meu compromisso individual me fez buscar esse conhecimento posteriormente. Depois que formei, vi surgir um curso de nível superior e específico na UFMA [Universidade Federal do Maranhão]. Isso nos dá ânimo e esperança! Pode ser que agora a formação inicial dos futuros professores aborde mais profundamente esse e outros temas relevantes para uma*

<sup>3</sup> Porcentagem de negros no Maranhão. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2012/11/negros-representam-74-da-populacao-do-maranhao-diz-ibge.html>>.



*educação realmente intervencionista e transformadora. Mas, repito: ter ou não ter esse tema aprofundado NÃO É DESCULPA PARA PRATICAR A OMISSÃO DOS MESMOS<sup>5</sup>. A educação é viva, ela continua após a formação inicial. A reciclagem profissional é necessária! Não basta não ser racista. É necessário educar antirracistas. Isso se de fato formos acreditar no nosso papel de educadores, isso se quisermos mudar o mundo. O mundo de alguém!”<sup>6</sup>*

Ao perceber que depoimentos como esses ainda estão presentes, possibilita um olhar mais otimista para construção de uma educação antirracista, ainda que é notável a ausência de implementações a políticas públicas educacionais, em contrapartida as(os) arte-educadores estão cada vez mais tendentes a contribuir com um currículo decolonial.

Em síntese, abordar as pautas étnico-raciais de maneira esporádica, se opondo a seguir as diretrizes, pode-se afirmar que existe um currículo vivenciado no cotidiano eurocentrado, a partir da identidade, poder, conhecimento e razão de maneira a contribuir em uma perspectiva racista e negacionista sobre a importância cultural e social dos

descendentes e povos do continente africano.

### Oportunizar uma educação antirracista no ensino médio

Para compreender o ensino sobre as relações étnico-raciais que perpassa por um processo em que promove conflitos, desestabiliza saberes construídos, oportuniza análises de estudos e de experiências cotidianas, a partir de novas concepções, é necessário que as lutas do movimento negro e as pautas raciais sempre resistam, já que o ensino a partir da participação do povo preto na construção da sociedade confirma que os currículos escolares ainda sustentam o racismo no estado do Maranhão.

Pontuar a ausência de materiais didáticos antirracistas que provocam o despreparo para o ensino das relações étnico-raciais. Refletir sobre a escassez de cursos para formação antirracista que têm como objetivo oportunizar um melhor preparo para os(as) professores a partir do suporte técnico e metodológico.

Percebe-se a estagnação ainda presente dessas formações que, inevitavelmente, dificulta os educadores a caminharem por assuntos que visam a discutir sobre a arte afro-diaspórica com facilidade. Deste modo, cabe ao(a) professor(a) buscar formas para romper

com “o mito da democracia racial” a partir de uma perspectiva histórica, antropológica, política e sociocultural.

Portanto, explorar a prática pedagógica antirracista se faz necessária na medida em que se observa o espaço onde a maior parte dos alunos de escola pública possuem suas vivências em comum. A importância do educador de se defrontar com a realidade dos mesmos é um mecanismo primordial para que os encoraje a se reconhecerem como protagonista de sua história e a partir dessa perspectiva construir visões positivas por meio de seu regaste ancestral.

Ainda há um tanto a percorrer para que a educação antirracista consiga ser percebida, bem mais que uma questão atrelada ao conhecimento científico. É preciso que pretos e brancos considerem essas discussões de maneira sensível, humanitária e igualitária, de forma que notem a História do continente africano sendo perpassada para além das senzalas e sim em reinos africanos.

Por fim, é visto que há necessidade de políticas públicas educacionais que realizem projetos mais articulados e consistentes no ensino médio com a temática étnico-racial, que não se expressem somente na aplicação da Lei nº 10.639/03, mas para a necessidade de produzir conteúdo pedagógico e epistemológico

que possam vir apresentar um compromisso com a educação antirracista.

### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.
- BARBOSA, Ana Mãe (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002. DOI: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9..38-47>
- MOTA, Thiago Henrique. **O ensino antirracista na educação básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999. 204 p.

<sup>5</sup> Grifo da professora entrevistada.

<sup>6</sup> Entrevista realizada com uma professora da rede pública no estado do Maranhão (2021).

# O Uso de Aplicação Gamificada no Auxílio do Ensino da Química no Ensino Médio

**Sarah Afonso Mota**

Graduanda do curso de Química Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão, Paço do Lumiar.  
E-mail: sarah\_afonsomota@hotmail.com.

## Resumo

O presente artigo relata o desenvolvimento de um protótipo de aplicativo chamado Bazinga, voltado para os estudantes de química no ensino médio. Tem como objetivo principal servir de apoio para professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, democratizar o conhecimento e transformar o ensino da química em um momento de diversão e interação através da gamificação. O protótipo do aplicativo consiste em opções de desafios de conteúdos de química, sendo organizado por módulos baseados na grade de conteúdos de química do ensino médio. Nesses desafios

o aluno terá acesso a resumos e questionários sobre o tema selecionado. A aplicação foi desenvolvida e para validar sua aceitação foi realizada uma pesquisa de satisfação com alunos do terceiro ano do ensino médio. O resultado foi satisfatório e com boas avaliações dos alunos, tornando viável a continuação e lançamento do protótipo para um público maior.

**Palavras-chave:** Aplicativo. Protótipo. Gamificação. Química. Ensino. Auxílio.

## Introdução

Não é de hoje que a tecnologia está se espalhando pelo mundo e se inserindo no



dia a dia de todos. Cada vez mais temos a necessidade de aderir à tecnologia, seja na escola, no trabalho ou em casa. Nesse sentido, as mudanças tecnológicas inserem inovações que exigem sempre novos saberes, novas habilidades, o que faz com que durante a vida seja preciso se qualificar, criar outras possibilidades e construir novas competências.

Na escola é muito comum os alunos reclamarem do ensino tradicional, no qual o professor domina o conteúdo para simplesmente transmiti-lo aos alunos (SAVIANI, 1991), o conteúdo é normalmente abordado sem motivação e empolgação, gerando desânimo. A forma de ensino tradicional tem o benefício de se preocupar em transmitir os conhecimentos acumulados ao longo da história, mas a forma como o conteúdo é abordado com os alunos é um motivo de discussão (LEÃO, 1999).

O ensino da química é considerado um conteúdo complicado que requer mais atenção dos alunos ao estudar devido à complexidade dos seus conteúdos (JANKE, 2019). A química é geralmente inserida aos alunos no 9º ano do ensino fundamental e aprofundada durante todo o ensino médio. É uma disciplina que requer dedicação e concentração, o que leva muitos estudantes a desistirem de se esforçar para a matéria. Muitos professores de química estão perdendo a

oportunidade de motivar seus alunos ao estudo por aversão às novas tecnologias, continuam com estratégias e abordagens tradicionais quando as tecnologias da informação e comunicação (TIC) já oferecem recursos pedagógicos que contribuem para despertar o interesse e curiosidade durante a aprendizagem de conceitos científicos (LEITE, 2019).

Atualmente, constata-se o uso de aplicativos e dispositivos móveis no cotidiano por serem ferramentas versáteis e customizáveis de acordo com a preferência de cada um. Novas formas de aprender e possibilidades cognitivas com a tecnologia são ampliadas e estão sendo exploradas ao máximo (ASSMANN, 2005). É possível unir em um único aplicativo, recursos visuais e auditivos que estimulam o estudo com telas visualmente atraentes e intuitivas (FONSECA; ALENCAR, 2016). Uma nova modalidade de aplicativos tem se tornado comum, os aplicativos gamificados, que são aplicações com o uso de elementos de games em diversos contextos (DETERDING, 2011), podendo ser uma alternativa viável para os alunos do ensino médio complementarem seus estudos durante o momento atual, com o ensino em emergência por conta da pandemia da covid-19.

Não basta aprender o conteúdo, é necessário fixá-lo a fim de não esquecer.

É comum depois de certo tempo esquecer algo estudado no passado pois o cérebro humano está sempre sendo exposto a novas informações e ele não é capaz de armazenar tudo de primeira. O psicólogo Hermann Ebbinghaus estudou o processo de esquecimento e concluiu que se o conteúdo for continuamente revisado seguindo uma técnica de repetição espaçada é possível reter 100% do conhecimento desejado.

Considerando a necessidade de inovações nas estratégias de ensinar e aprender na sala de aula propõe-se o uso de aplicação gamificada no auxílio do ensino da química no ensino médio, no intuito de contornar as dificuldades dos alunos criando curiosidade e vontade de aprender aquilo que está sendo exposto ao aluno pelo professor, e a técnica de repetição espaçada a fim de fixar o conteúdo que o aluno deseja aprender.

O aplicativo proposto neste trabalho objetiva transformar o aprendizado da química em um momento de diversão, sendo acessível e interativo através de resumos com boa visualização e exercícios gamificados para a assimilação do conhecimento adquirido.

## Metodologia

Esse trabalho tem como proposta o desenvolvimento de um aplicativo chamado Bazinga voltado para os

estudantes de química no ensino médio, promovendo um aprendizado interativo e de fácil acesso com a apresentação do conteúdo e a realização de um simulado de questões. Será um apoio para professores e alunos tanto em sala de aula quanto em casa visando a fixação dos conteúdos abordados no ensino médio

O protótipo do aplicativo consiste em opções de desafios de conteúdos de química, sendo organizado por módulos baseados na grade de conteúdos de química do ensino médio. Nesses desafios o aluno terá acesso a resumos, a um questionário sobre o tema selecionado e é possível ver o progresso de conclusão de suas atividades.

O Mínimo Produto Viável (MVP) do aplicativo, proposta base de estruturação para que a aplicação funcione, consiste em:

- » Splash: tela de apresentação;
- » Tela inicial: contendo módulos (níveis) de conteúdos, progressão das tarefas e cards contendo os subtópicos do módulo selecionado;
- » Tela de conteúdo: contendo a explicação bem detalhada e organizada sobre o conteúdo do card selecionado;
- » Tela de desafios: contendo exercícios sobre o card selecionado;
- » Telas de certo ou errado;
- » Tela de conclusão do desafio.





Os conteúdos do módulo são referentes aos assuntos abordados em química durante os três anos do ensino médio.

Para o planejamento inicial até a entrega da aplicação foi utilizada um conceito do desenvolvimento de aplicações chamado ciclo de vida, que é uma estrutura contendo processos, atividades e tarefas envolvidas no desenvolvimento, operação e manutenção de um software, desde a definição de seus requisitos até o término de seu uso (BEZERRA, 2002).

O modelo de ciclo de vida incremental e iterativo foi o escolhido para esse trabalho, pois tem como vantagem a aceleração do tempo de desenvolvimento do projeto como um todo e a redução dos riscos envolvendo custos a um único incremento. As etapas desse ciclo são descritas na Figura 1.

### 3 Considerações teóricas

#### 3.1 Gamificação na educação

O termo gamificação vem do inglês gamification, utilizado pela primeira vez

os jogos motivam e engajam o indivíduo (ALVES, 2015).

Quando idealiza-se utilizar a gamificação é necessário utilizar pelo menos um dos três elementos básicos dos games: dinâmicas, mecânicas e componentes. Na Tabela 1 é possível visualizar os três elementos e o que constitui cada um deles.

A educação gamificada tem como objetivo empregar os elementos básicos dos games, descritos na Tabela 1, visando “incentivar os alunos a aprenderem se divertindo, ou seja, despertar o interesse dos educandos, aumentando sua vontade de aprender” (LEITE, 2017, p. 3). Dentre os benefícios que a gamificação na educação possibilita,

Figura 1 - Ciclo de vida incremental e iterativo



em 2002 por Nick Pelling, programador e escritor de investigação britânico (VIANNA et al., 2013). É uma aplicação que “se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non games, ou seja, fora de games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento” (ALVES

et al., 2014, p. 76). Essa prática começou a ser empregada com o objetivo de motivar, produzir engajamento e fidelizar o cliente em projetos de marketing e aplicações para web (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011), desde então foi-se estudando a sua empregabilidade no âmbito educacional, mostrando como

Tabela 1

DINÂMICAS	MECÂNICAS	COMPONENTES
Emoções	Aquisição de recursos	Avatar
Narrativas	Avaliação (Feedback)	Bens virtuais
Progressões	Chance	Boss
Relacionamentos	Cooperação e competição	Coleções
Restrições	Desafios	Combates
	Recompensas	Conquistas
	Transações	Conteúdos desbloqueáveis
	Turnos	Emblemas/Medalhas
	Vitória	Gráfico Social
		Missão
		Níveis
		Pontos
		Presentes
		Ranking
		Times
		Integração
		Loops de engajamento
		Regras
		Narrativa

Fonte: Adaptado (LEITE, 2017).





têm-se o feedback instantâneo, a elevação do comprometimento dos alunos, oportunidades de trabalho em equipe e possibilidade de refazer mais de uma vez as tarefas sem consequências negativas (LEITE, 2017). Para os professores, o benefício encontra-se na busca por “temas dentro do cotidiano de seus estudantes a fim de elaborar aulas mais dinâmicas e que permitam uma real compreensão dos conteúdos ensinados” (COSTA; VERDEAUX, 2016, p. 78).

Métodos educacionais são propícios para uso em sala de aula levando em conta que a nova geração de “nativos digitais” é mais receptível ao uso da tecnologia, pois estão crescendo juntamente com a revolução digital e jogos eletrônicos, aderindo à tecnologia na sua formação cultural (AZEVEDO, 2012) e é através de jogos que a criatividade, a originalidade e a autonomia podem ser despertadas (TAROUCO, 2009). Dessa forma, o uso da gamificação é favorecido, pois pode aproximar a aprendizagem ao cotidiano dos alunos, tornando o processo de ensinar e aprender novos conteúdos mais natural e eficaz.

É possível que os avanços tecnológicos e os novos métodos de ensino originados desses avanços causem receio aos professores de que as formas tradicionais de ensinar (aulas expositivas,

slides, lousa, livros) sejam substituídas, tendo como consequência uma aprendizagem ineficiente. Contudo, esses novos métodos apenas cooperam para o processo de ensino e não serão eles os causadores do surgimento de uma “nova” forma de aprender (LEITE, 2015). O ensino gamificado e jogos educacionais, portanto, devem ser apenas um complemento na construção e fixação de conhecimentos já desenvolvidos em sala de aula (TAROUCO, 2009).

### 3.2 Curva de esquecimento e aprendizagem por repetição espaçada

Muitos estudantes, de todas as idades, apresentam dificuldades em fixar conteúdos. É comum apresentarem certo esquecimento quando voltam de férias, recessos ou passam algum tempo sem estudar certos assuntos e acabam tendo que estudar tudo novamente. Absorvemos muita informação ao longo dos dias e o cérebro precisa constantemente se reorganizar, tornando inevitável o esquecimento ao longo do tempo (EBBINGHAUS, 1962).

O processo de aprendizagem é um assunto muito estudado no âmbito educacional. Segundo Vygotsky (1988), o aprendizado é desenvolvido a partir de duas variáveis: o processo e o produto. O processo é o conhecimento que o aluno já tem e o produto é a soma do novo

conhecimento como que o mesmo já tinha se transformado em novos conceitos. No entanto, se não houver revisão daquilo que foi aprendido, a tendência é o esquecimento (EBBINGHAUS, 1962).

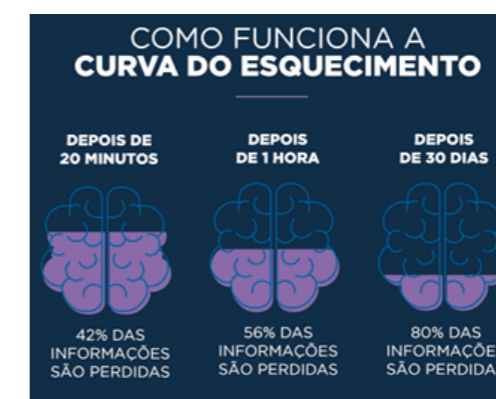
Segundo o psicólogo Hermann Ebbinghaus, o esquecimento ocorre de maneira progressiva ao longo do tempo e demora muito até uma memória ser totalmente esquecida. Para ele, o conhecimento consiste no “desmoronamento em partes e na perda de componentes separados, em vez do obscurecimento geral” portanto as lembranças daquilo que foi aprendido passam a ser mais difíceis de serem evocadas com o tempo, chegando à curva de esquecimento estudada por Ebbinghaus (BADDELEY et al., 2011).

Em estudos sobre o processo de esquecimento, Ebbinghaus concluiu que após o ser humano estudar determinado conteúdo o conhecimento fica retido

100% em sua memória, mas com o passar do tempo ele vai se “desfazendo” pois o seu cérebro não é capaz de reter todas as informações de uma vez, já que continuamente ele é exposto a novas experiências. Após 20 minutos do estudo, 42% das informações foram perdidas, depois de uma hora foram 56% e depois de 30 dias 80% do conteúdo foi esquecido (EBBINGHAUS, 1962). Na Figura 2 é possível visualizar a proporção em que as informações são perdidas.

Para combater e frear a curva de esquecimento é necessário fazer revisões acompanhando a curva e assim reter o conhecimento, esse método é chamado de aprendizagem por repetição espaçada. Nas primeiras 24 horas é onde ocorre a maior parte do esquecimento e seguindo o método de repetição é necessário revisar por cerca de 10 minutos para cada hora/aula estudada no primeiro momento (WOZNIAC, 1992).

Figura 1 - Ciclo de vida incremental e iterativo



Fonte: Blog Folha Dirigida¹.





A Figura 3 expressa melhor a proporção de retenção de conhecimento em função do tempo com e sem revisão.

A técnica de repetição espaçada em sua essência indica o melhor momento para se revisar o conteúdo a ser fixado a fim de reter 100% das informações desejadas. Na Figura 3, a curva amarela demonstra que com o passar dos dias

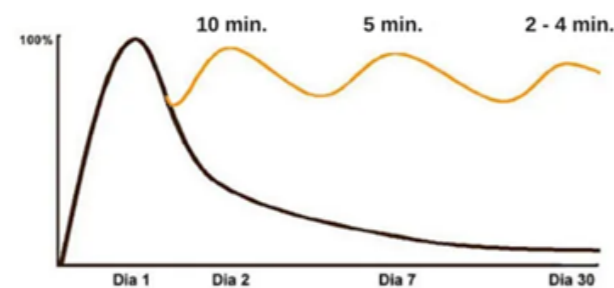
e da repetição do estudo as memórias vão ser fixadas e mais dificilmente esquecidas.

## 4 Resultados

### 4.1 Desenvolvimento do protótipo

A criação de uma aplicação móvel é rodeada de uma série de conceitos de tecnologia, mais voltados para a área

Figura 3 - Curva do esquecimento e repetição espaçada



Fonte: DELL'ISOLA, (2008).

de programação propriamente dita. Um aplicativo basicamente é dividido em duas estruturas principais, o front-end e o back-end. Robbins (2012, p. 9) define que o front-end refere-se a qualquer aspecto do processo de design que aparece ou se relaciona diretamente com o navegador e interfaces de aplicações web ou mobile enquanto o back-end concentra as atividades que funcionam no servidor, como banco de dados e processamento de informações deixando as páginas dinâmicas e interativas.

Para o desenvolvimento do front-end do aplicativo foi utilizado o Flutter, que é

um framework (conjunto de ferramentas de desenvolvimento de aplicações web e mobile) construído pelo Google para facilitar a construção de interfaces para dispositivos móveis multiplataforma (que rodam tanto em dispositivos Android como em IOS) que tem o Dart como principal linguagem de programação.

Para a criação do back-end foi utilizada a linguagem de programação Dart para a construção da lógica e interações na aplicação, e o armazenamento das informações dos usuários foi feito utilizando um banco de dados do tipo chave e valor chamado Hive.

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://folhadirigida.com.br/blog/curva-do-esquecimento-como-superar/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Além das tecnologias utilizadas, toda aplicação deve seguir um planejamento adequado. Dentre os inúmeros desafios no desenvolvimento de software, um dos fatores cruciais para a completude de uma aplicação é a complexidade e eficiência das tecnologias utilizadas. Tal fator aliado à análise de requisitos captada durante o planejamento do projeto é determinante para o atraso na entrega de um software integral ou parcialmente.

Visando mitigar os atrasos e aumentar a qualidade das entregas, foi-se utilizado o modelo de ciclo de vida incremental e iterativo. Entretanto, alguns riscos não foram previstos e acabaram impactando diretamente a entrega de algumas funcionalidades. Após a rodada de testes dos usuários foi apontado por um aluno um bug na apresentação do progresso de cada módulo e no progresso geral, não impactando a aplicação como um

todo, mas necessitando de um novo incremento para correção de falhas.

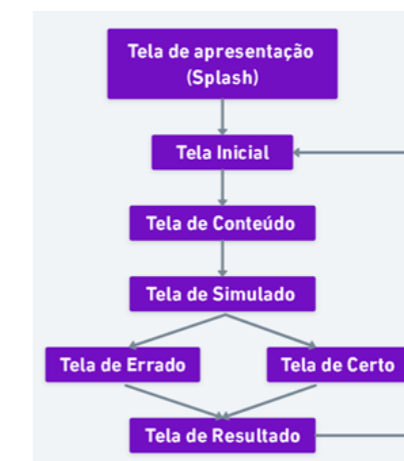
Embora a ferramenta apresente alguns bugs, o aplicativo encontra-se usável com todas as funcionalidades fundamentais, passível de receber atualizações com as devidas correções.

### 4.2 Fluxo de utilização e design das telas

Por ainda ser um protótipo, a aplicação será desenvolvida a partir de um Mínimo Produto Viável (MVP), que é o mínimo necessário para o aplicativo funcionar, sem muitas funcionalidades. Pensando nisso, um fluxo de utilização simples foi desenvolvido e pode ser visualizado na Figura 4.

A partir do momento em que se abre o protótipo, a tela de apresentação (Splash) será visualizada enquanto o aplicativo carrega, possível de se visualizar na Figura 5. Essa tela tem o fundo roxo (cor

Figura 4 - Fluxo de Utilização



Fonte: O Autor (2021).





Figura 5 - Tela de apresentação

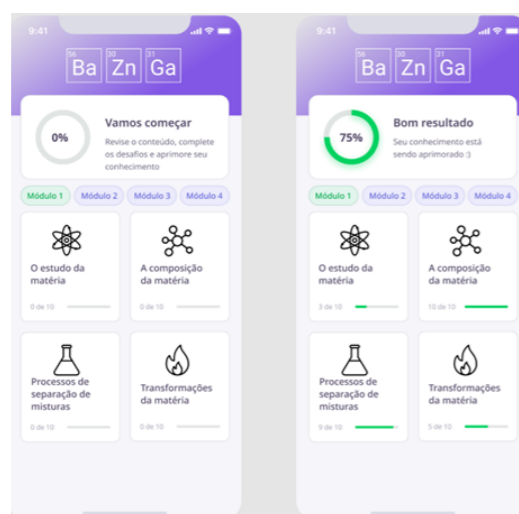


Fonte: O Autor (2021).

tema do design) e o logotipo do Bazinga centralizado e inspirado nos elementos da tabela periódica.

Em seguida, o usuário será encaminhado para a tela inicial, Figura 6, contendo a logo do aplicativo, um quadro com o progresso do usuário onde

Figura 6 - Tela inicial



Fonte: O Autor (2021).

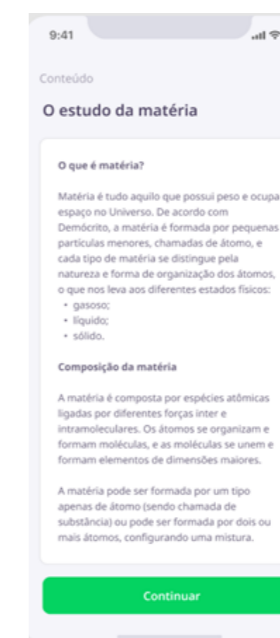
o mesmo visualiza o quanto de desafios ele já resolveu, ícones de módulos de conteúdos e seus respectivos cards/ desafios contendo questões e resumos sobre o tema selecionado.

Ao selecionar um módulo de sua preferência e em seguida um *card* de desafio, o aluno será encaminhado para

a tela do conteúdo selecionado como mostra a Figura 7.

A tela de conteúdo é organizada a partir do título no topo e um quadro contendo todo o texto e imagem, podendo ser deslizado conforme a extensão do texto e finalizada com um botão verde de “continuar”, que ao ser

Figura 7 - Tela de conteúdo



Fonte: O Autor (2021).

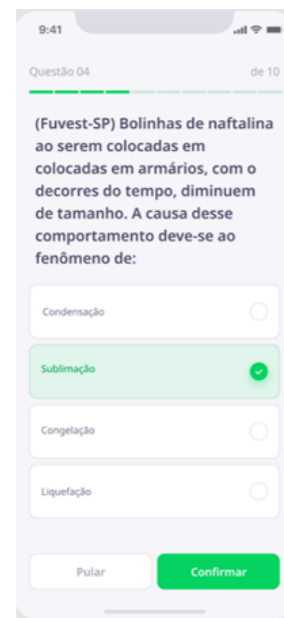


selecionado direciona o usuário para a tela de simulado (Figura 8).

Na tela de desafios, que contém questões de múltipla escolha, é possível

selecionar a resposta desejada e confirmar ou pular a questão, no topo da tela é possível mensurar o avanço dos desafios de acordo com o total de

**Figura 8** - Tela de simulado

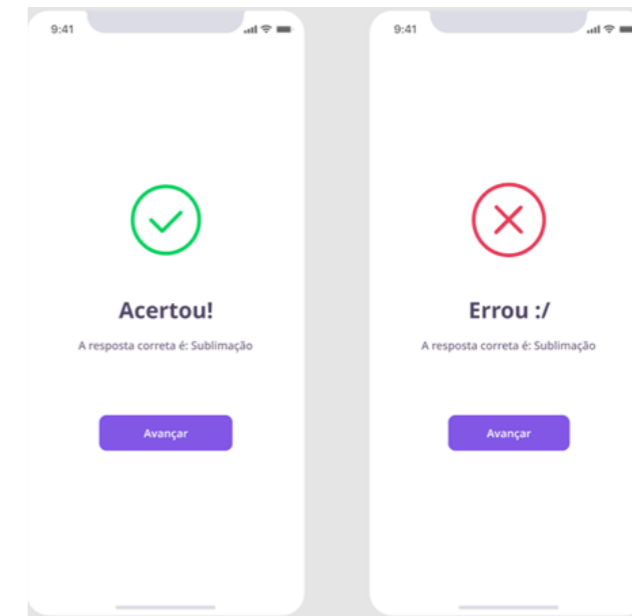


Fonte: O Autor (2021).

questões. Selecionando o botão “pular”, o usuário seguirá para a próxima questão até a conclusão do desafio, mas se o botão “confirmar” for selecionado, a resposta da questão será dada como certa ou errada. As telas de certo ou errado estão disponíveis na Figura 9.

As telas de certo ou errado são as duas possíveis telas que aparecerão após confirmada a resposta dos desafios e seguirão até a conclusão de todas as questões à medida em que o usuário aperta o botão “avançar”. A tela de conclusão, Figura 10, parabeniza

**Figura 9** - Telas de certo ou errado



Fonte: O Autor (2021).

o usuário pela finalização do desafio e mostra a sua quantidade de erros e acertos, podendo tentar novamente ou voltar para a tela inicial.

Lembrando que o aplicativo está na sua forma mínima, se resumindo a apenas essas telas centrais e o Bazinga segue a ordem descrita pelo fluxo de utilização.

**Figura 10** - Tela de conclusão



Fonte: O Autor (2021).



### 4.3 Pesquisa e validação

Foi realizada uma pesquisa de satisfação em relação ao aplicativo Bazinga para validar a sua usabilidade segundo o usuário. Para tanto, foi aplicado um questionário para alunos do terceiro ano do ensino médio do Centro de Ensino Erasmo Dias, escola pública localizada no município de Paço do Lumiar no Maranhão.

Antes de responder ao formulário os alunos tiveram acesso ao protótipo e interagiram com o mesmo, lendo os conteúdos e realizando os desafios do aplicativo individualmente. As perguntas realizadas na pesquisa de validação foram as seguintes:

1. Apresenta dificuldades na disciplina de química?

Figura 11 - Gráfico da pergunta 1



2. Qual é o seu nível de dificuldade em química?

3. Você usa algum aplicativo para estudar?

4. Qual é o seu nível de satisfação quanto ao aplicativo Bazinga?

5. Como você avalia o design do aplicativo?

6. Como você avalia o conteúdo exposto nos desafios?

Ao todo 36 alunos foram entrevistados e suas respostas foram compiladas nos gráficos das figuras a seguir:

Com base nos dados das Figuras 11 e 12, onde indagam aos alunos sobre suas dificuldades em química, foi possível concluir que a maioria dos estudantes apresenta resistência ao estudar e aprender química. No gráfico da Figura

Figura 12 - Gráfico da pergunta 2



Figura 13 - Gráfico da pergunta 3



Figura 14 - Gráfico da pergunta 4



Figura 15 - Gráfico da pergunta 5

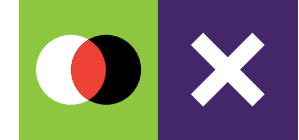


Figura 16 - Gráfico da pergunta 6



13 em resposta à pergunta sobre o uso de aplicativos para estudo, obteve-se um resultado de 81% para sim. Nas perguntas sobre o design, o conteúdo e satisfação do protótipo foi possível concluir que 92% dos entrevistados ficaram satisfeitos com a aplicação, 97%

avaliaram positivamente o design e 81% avaliaram positivamente o conteúdo exposto. Em debate com os estudantes e levando em conta suas respostas, entende-se que um aplicativo simples e direto, de fácil manuseio, pode ser a solução para melhorar seus estudos



em química, servindo de apoio ao que é ensinado em sala de aula.

## 5 Considerações finais

Após a análise e discussão dos resultados, tendo em vista que o protótipo foi bem avaliado nas entrevistas e que, embora o aplicativo apresente um bug identificado por um aluno, as principais funcionalidades da aplicação estão ativas, concluindo que o Bazinga é uma ferramenta educacional importante, interativa e viável para o auxílio de alunos e professores durante o processo de ensino-aprendizagem da química. A continuação do desenvolvimento do protótipo continua devido aos resultados positivos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. Um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

ALVES, Lynn Rosalina et al. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014 [e-book].

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade do

conhecimento. In: ASSMANN, H. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 13-22.

AZEVEDO, Victor de Abreu. Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para a sua análise pedagógica.

**Renote – Novas Tecnologias na Educação**, UFRGS, Porto Alegre, v. 10, nº 3, 2012.

BADDELEY, A.; ANDERSON, M. C.; EYSENCK, M. W. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 472 p.

COSTA, T. M.; VERDEAUX, M. F. S. Gamificação de materiais didáticos: uma proposta para a aprendizagem significativa da modelagem de problemas físicos. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 2, p. 60-105, 2016.

DELL'ISOLA, A. **Curva do Esquecimento**. Mentis Brilhantes. Disponível em: <<http://memorizacao.blogspot.com/2008/05/curva-do-esquecimento.html>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining

gamification. In: **Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: envisioning future media environments**. ACM, p. 9-15, 2011.

EBBINGHAUS, H. **Memory: a contribution to experimental psychology**. New York: Dover, 1962.

BEZERRA, Eduardo. **Princípio de Análise e Projeto de Sistemas com UML**. Rio de Janeiro: Campus, 2002. ISBN 8535210326.

FONSECA, Ana Rachel; ALENCAR, Maria Simone de Menezes. O uso de aplicativos de saúde para dispositivos móveis como fontes de informação e educação em saúde. **XIX Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias**, 2016.

JANKE, Leonir Cleomar. **A utilização combinada do aplicativo Quiz Tabela Periódica com o software Hot Potatoes no estudo da classificação periódica dos elementos químicos**. 2019. 28 f. Monografia (Especialização) - Curso de Inovação e Tecnologias na Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

LEANDRO, Marcos. **Curva do Esquecimento: o que é e como superar**. Blog Folha Dirigida. Disponível em:

<<https://folhadirigida.com.br/blog/curva-do-esquecimento-como-superar/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos da educação: escola tradicional e escola construtivista**. Ceará, p. 1-20, jul. 1999.

LEITE, Bruno Silva. Tecnologias no ensino de química: teoria e prática na formação docente. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

LEITE, Bruno Silva. Gamificando as aulas de química: uma análise prospectiva das propostas de licenciandos em química. **RENOTE**, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/79259>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

LEITE, Bruno Silva. Tecnologias no ensino de química: passado, presente e futuro. **Scientia Naturalis**, Serra Talhada, v. 1, n. 3, p. 1-15, mai. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et al. Jogos educacionais. **Revista NOVAS Tecnologias na EDUCAÇÃO** [recurso eletrônico]. Porto Alegre,

RS, 2004. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12990/000572691.pdf?sequence=>>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VIANNA, Ysmar et al. **Gamification Inc.:** como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013 [e-book].

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WOZNIAK, P. A.; BIEDALAK, K. **The SuperMemo Method - Optimization of Learning.** Poznan: Informatyka, 1990. p. 1-9

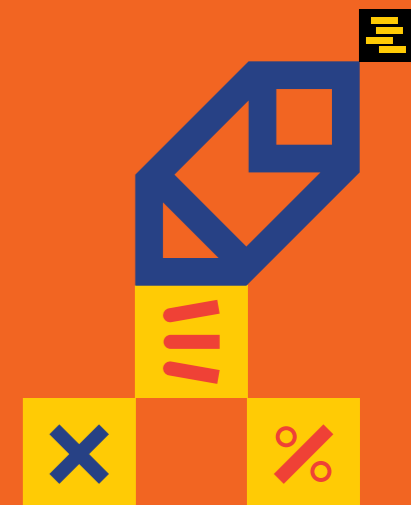
ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by Design.** Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Canada: O'ReillyMedia, 2011.



## ARTIGOS DO MESTRADO

# O Desafio de Educar Alunos Indígenas em Escola Urbana

Adriano da Silva Borges<sup>1</sup>  
Witembergue Gomes Zaparoli<sup>2</sup>



## Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a presença de alunos indígenas matriculados em escola pública urbana de Imperatriz/MA, considerando a reorientação, a representatividade e desafios encontrados para esses alunos em sala de aula em relação aos docentes e demais profissionais que compõem o espaço escolar. Realizou-se uma pesquisa na área educacional, visando analisar as práticas pedagógicas por parte dos professores da escola urbana e da aldeia, a partir das percepções desses profissionais da educação, apresentando os desafios ao recebê-los em sala de

aula. Observa-se que esses indígenas, ao chegarem na escola urbana, se deparam com uma realidade diferente daquela a que estão habituados na sua escola na aldeia, por isso ocorre um processo de silenciamento e abdicação da sua língua materna, o que dificulta a compreensão da língua utilizada na escola e o seu processo de adaptação. Nesse contexto, a materialização dessa pesquisa sobre esses desafios em contexto urbano contribuirá para o aprofundamento no tema, reconhecimento da cultura, da identidade, transcendendo as fronteiras do conhecimento e nos colocando em consonância com as abordagens



### 1 Adriano da Silva Borges

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas –PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Graduação em história pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Participante do grupo de Pesquisa em Diálogos Interculturais e Práticas Educativas - DIPE – UFMA e do Grupo ALMA - Re) escrevendo as Histórias das Comunidades Quilombolas em Alcântara - MA – UFMA e do Grupo NEIHR - Núcleo de Estudos Interdisciplinares em História das Religiões da UEMA. Bolsista pela FAPEMA 2015/2016 e pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) através da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC/MA) e a Vale no ano de 2021. Membro do Centro de Cultura Negra Negro Cosme de Imperatriz do período de 2016 e Vice-presidente 2020/2022. E-mail: borges.adriano@discente.ufma.br Link do Lattes: 6260867755190668. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5235-5028>.



### 2 Witembergue Gomes Zaporolis

Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins - UFT/ARAGUAÍNA. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará – UEPA (2010), na linha de pesquisa: saberes Culturais e Imaginários da Amazonia. Especialista em Didática Universitária (2004) e Ciências Sociais (2005). Possui graduado em História pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Graduado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - UNIUBE. E-mail: wg.zaporoli@ufma.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/92709221683542468>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-34522600>.



epistêmicas – relação entre o sujeito e o objeto estudado –, procurando criar visibilidade para futuros debates envolvendo uma temática marginalizada, subordinada e silenciada no espaço da academia.

**Palavras-chave:** Desafios. Alunos indígenas. Espaço urbano.

### Introdução

O Brasil é um país constituído por grande variedade de grupos étnicos, com história, saberes e culturas diferentes. Ao falar dos povos indígenas observa-se que o contato dos colonizadores europeus transformou a forma desse povo, em sua relação com a sua educação, “significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários dessas terras conhecidas na atualidade como continente americano”, Luciano (2006, p. 27). Que “viviam livres, alegres e soltamente”, como gostava de dizer o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1922-1997).

A educação escolar para os indígenas tem sido, nos últimos anos, um tema bastante explorado pelos pesquisadores devido a sua etnicidade do seu pertencimento, a suas múltiplas diversidades pedagógicas, culturais,

interculturais e multilinguismo<sup>3</sup>, que são características predominantes desse povo. Mesmo diante deste cenário de pesquisas, identificamos que os trabalhos em relação aos indígenas em escola urbana ainda despertam pouco interesse nos pesquisadores do Maranhão e no Brasil.

Os efeitos práticos dessa percepção reducionista e preconceituosa contribuem para que no Brasil os conhecimentos acerca dos 305 povos indígenas diferentes e suas 274 línguas (IBGE, 2010), de acordo, com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seu último Censo (BRASIL, 2010), o número de pessoas que se autodeclararam indígenas no país soma 896.917. Desse quantitativo, os que estão em área urbana correspondem a 315.180, e na área rural 502.783, o que representa 0,47% da população nacional, que dentre suas características formam 305 etnias e falam 274 línguas.

No Maranhão, a população indígena total é de 29.753, distribuídos em 22 terras. Em áreas rurais vivem 24.898 e em zona urbana 4.855. Na cidade de Imperatriz/MA, os habitantes que se declararam indígenas correspondem a 487, de acordo com o Censo do IBGE 2010. Essa presença na cidade tem características econômicas, principalmente, pela falta das políticas

<sup>4</sup> Nome dado em homenagem à imperatriz Tereza Cristina, por meio da Lei nº 398, de 27 de agosto de 1856 através da Assembleia do Maranhão sancionada pelo barão de Coroatá e Manuel Gomes da Silva Belfort, então presidente.





públicas para a população indígena em áreas rurais.

A materialização do artigo sobre o desafio de educar alunos indígenas em escola urbana da rede pública no município de Imperatriz<sup>4</sup>/MA é um fomento à pesquisa da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil), da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (Seduc/MA) e da Vale. Pesquisa essa, que contextualiza com a temática estudada no Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), trabalhando na dissertação da (UFMA), campo Imperatriz.

O texto está organizado em introdução, metodologia da pesquisa, considerações teóricas – destacamos alguns aspectos históricos referentes à trajetória da educação escolar indígena no Brasil e também a diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena, as conquistas dos direitos indígenas, as políticas públicas por meio das leis e diretrizes da educação indígena, os resultados das entrevistas com os professores e a conclusão.

### Aspectos metodológicos da pesquisa

Os pressupostos metodológicos para a investigação proposta trazem os instrumentos de pesquisa com a funda-

mentação em teóricos que trabalham com a metodologia científica, enfocando a realização da pesquisa na escola urbana, de acordo com a sua viabilidade. A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa. Demo defende a utilização quando considerar que:

*A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela abertura das perguntas, rejeitando-se toda resposta fechada, dicotômica, fatal. Mais de que o aprofundamento por familiaridade, convivências, comunicação (1980, p. 159).*

Essa abordagem é muito utilizada em observação na área da educação, por se tratar de fenômeno complexo. Com isso, a pesquisa visa a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores que recebem alunos indígenas em escolas urbanas, sobretudo, quanto ao respeito à diversidade cultural em sala de aula. Assim, compreendemos que esta abordagem foi a mais apropriada para respondermos ao problema desta pesquisa.

A etapa inicial foi o levantamento das referências bibliográficas sobre os teóricos que trabalham a educação escolar indígena, para a escrita da fundamentação do objetivo em estudo. A pesquisa bibliográfica segundo Gil (2008, p. 38) “proporciona o contato direto do pesquisador com as produções

<sup>5</sup> Facilita a participação nas videochamadas de trabalho.

teóricas sobre o tema investigado, e as quais permearão toda a elaboração do trabalho”. Não se limitando somente ao início da pesquisa, pois ao longo de todo o percurso, com as pesquisas de campo, com os novos dados encontrados, a pesquisa bibliográfica se intensifica em necessidade importante, para dar respaldo às descobertas, para construir os conhecimentos que se faz no campo, mas que também precisa das referências existentes.

Em seguida, as entrevistas com professores e diretor de modo a refletir sobre os principais desafios acerca da educação para alunos indígenas que estão matriculados na escola em área urbana, e para compreender esses professores que recebem esses alunos indígenas em sala de aula. No decorrer desta investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações no momento da aplicação dos questionários com os professores que recebem os alunos indígenas em sala de aula. De acordo com Severino (2007), a entrevista semiestruturada é aquela em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas.

Como caminho metodológico, a presente pesquisa acontece em uma

<sup>6</sup> Atualmente, mais de 160 línguas e dialetos são falados pelos povos indígenas no Brasil. Há muitos povos e indivíduos indígenas que falam e/ou entendem mais de uma língua; e, não raro, dentro de uma mesma aldeia fala-se várias línguas, fenômeno conhecido como multilinguismo.

escola do ensino médio da rede pública estadual da zona urbana do município de Imperatriz/MA. Ao que se refere aos aspectos físicos da escola pesquisada foi possível perceber a tamanha disparidade entre a realidade da escola urbana e da aldeia, ficando em evidência na fala da professora da escola estudada, “os alunos indígenas na escola urbana ficam muitos limitados, com os muros, não podendo sair não tendo a liberdade que a escola na aldeia proporciona”. Os critérios da seleção são os professores que estão atuando no ensino médio e que recebem os alunos indígenas.

As rodas de conversa foram realizadas com três professores e um coordenador da escola urbana, e dois professores da escola Indígena onde ocorreu o processo de escutar. Todos se disponibilizaram a participar voluntariamente e anonimamente da pesquisa. As entrevistas com professores da escola urbana aconteceram no período que tivemos, de forma inesperada, o aumento da pandemia da Covid-19 no estado do Maranhão, im-

<sup>7</sup> A Companhia de Jesus foi criada com a finalidade de combater o movimento protestante, e tinha como lema “Para a Maior Glória de Deus” (Ad Majorem Dei Gloriam). Tinham como prioridade a atividade missionária e a educação religiosa, fato que os levou a influenciar até mesmo as Índias e o Extremo Oriente.

<sup>8</sup> As crianças indígenas eram tiradas de suas famílias, de aldeia, e levado para internato para serem educadas em catequeses para ser gente ou civilizado.

<sup>9</sup> O Marquês de Pombal é o nome pelo qual ficou conhecido Sebastião José de Carvalho e Melo, diplomata e primeiro-ministro português. Faz parte da geração de governantes conhecida como déspotas esclarecidos que afetou o Reino e suas colônias.





possibilitando os encontros presenciais. Os encontros aconteceram por meio da plataforma Google Meet<sup>5</sup>.

Os encontros foram realizados nos meses de junho e agosto de 2021 (em julho não teve entrevista por causa das férias regulares dos professores da escola). O diálogo com o coordenador aconteceu de forma presencial, respeitando todos os procedimentos e protocolos da Organização Mundial da Saúde (OMS). No período de férias aconteceram duas visitas técnicas na aldeia indígena em Amarante do Maranhão, nas terras indígenas araribá, onde os alunos que estão matriculados na escola urbana estudavam. Nesta visita, escutamos os professores indígenas para conhecer os principais motivos que levam a saída dos alunos indígenas para estudar em escola da cidade. Relataremos, de modo geral, as falas dos professores. As entrevistas com a comunidade tiveram a duração de mais de 10 horas de gravação, grande parte dela em língua materna indígena<sup>6</sup>. Ressaltamos que as rodas de conversa tiveram a presença de alunos que fazem parte do mestrado em andamento junto ao Programa de Pós-graduação em Formação Docente

<sup>10</sup> A ditadura militar no Brasil foi marcada pela extrema violência com a qual foram combatidos os opositores do regime. Prisões arbitrárias, torturas, estupros e assassinatos foram realizados pelas forças militares e policiais no país.

<sup>11</sup> Foi o 26º Presidente do Brasil, o primeiro do período da Ditadura Militar, tendo sido um dos articuladores do Golpe Militar de 1964.

em Práticas Educativas (PPGFOPRED), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus de Imperatriz.

### Educação escolar indígena no Brasil

A educação escolar indígena (EEI), no Brasil, segundo Ferreira (2001), é marcada por quatro fases. A primeira corresponde às experiências iniciais da escolarização para o povo indígena, que foi “via oral por meio de contos e fábulas, para as crianças utilizando-se de teatros e presentes para conquistá-las” (FREIRE, 1980, p. 28). Através dos padres jesuítas da Companhia de Jesus<sup>7</sup>, em 1549, no modelo assimilacionista de submersão<sup>8</sup>, tendo como principal propósito “a propagação da fé e o progresso das almas na vida e doutrinas cristãs” (O’MALLEY, 2004, p. 39), até a sua expulsão em 1759, pelo Marquês de Pombal<sup>9</sup>, ministro do Império português, que trouxe mudanças nas vidas dos povos indígenas, como a “transformação das aldeias indígenas em vilas” (GOMES, 2012, p. 85), visando a integração dos indígenas a sociedade colonial portuguesa.

A segunda fase é marcada pelo Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), em 1910, que se desdobra até a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (Funai), e sua articulação com o Sumer

Institute of Linguistics (SIL), outra missão religiosa, ao povo indígena, com o fundamento de integrá-lo à sociedade por meio do trabalho (BRASIL, 2007). A terceira, já sobre o golpe de 1964, que instalou no Brasil o regime militar<sup>10</sup>, é marcada pelos surgimentos das organizações não governamentais, dando “início aos primeiros encontros de povos indígenas para discutir e reiniciar seus direitos (NOVAES, 2006, p. 1), destacando a implementação no governo Castelo Branco<sup>11</sup> do Plano de Integração Nacional (PIN), com o objetivo de expandir as fronteiras internas do Brasil e, na década de 80, à gestão de seus próprios processos educacionais. Agora os próprios indígenas decidiam e regularizavam os processos de escolarização entre eles, fortalecendo o movimento indígena.

Nesta direção, numa perspectiva crítica, a educação escolar indígena, chegou para as comunidades indígenas como uma realidade desconhecida, imposta pelos colonizadores de modo que todos tinham que aprender a conviver de acordo com os métodos já estabelecidos pelos europeus. Conforme Thompson (1998, p. 18), um “motor de impactos e transformações socioculturais”, uma atitude de recriar as aldeias através da escolarização com viés religioso para inserir novas lembranças, costumes e

valores sociais contando a única história por parte dos conquistadores.

Assim, alterando a história, pensamentos, lembranças e conhecimentos das futuras gerações indígenas num processo estranho com muitas informações e temor por parte dos indígenas aos europeus como um transplante cultural (FERREIRA, 2001). Por isso, torna-se necessário, neste momento, apresentar a construção da diferença entre a educação indígena e educação escolar indígena que serão tratados no próximo segmento do texto com as suas especificidades e conceitos. A educação escolar desses povos indígenas tem sido, nos últimos anos, um tema bastante explorado devido à diversidade pedagógica e cultural desses povos.

### Conceito de educação indígena X educação escolar indígena

Conforme estudiosos, tanto os antropólogos quanto os indigenistas, os termos há mais de 20 anos vêm apresentando distinções entre a educação indígena e a educação escolar indígena.

A primeira categoria foi estabelecida por Bartolomeu Melià, em 1979, que melhor descreve esse termo em sua obra “Educação Indígena e alfabetização”. De acordo com Melià, educação indígena está próxima de uma noção de educação





enquanto processo total, global, o que quer dizer que se ensina e se aprende a cultura indígena em termos de “socialização integrante”, aplicando-se o ensino e a aprendizagem de modo a “satisfazer as necessidades fisiológicas, assim como a criação de formas de arte e religião”. Melià, destaca que a “educação indígena é difícil de analisar principalmente porque não é parcelada. [...] as comunidades indígenas, que simplesmente vivendo, estão se educando” (MELIÀ, 1979, p. 17). Esse processo cultural, por meio da educação de cada indígena, é de interesse de toda a comunidade. Através de cada conhecimento, individual ou coletivos, são criados os indivíduos para que possam conservar todos os elementos da cultura para os conhecimentos tradicionais (BEALS, 1972).

Para Ferreira (2001) é difícil descrever a educação indígena em uma comunidade por ser tratar de uma construção diária, que ocorre durante todo o ciclo da vida de um indígena. A construção desses saberes acontece com a participação de todos os integrantes da comunidade, de modo que a aprendizagem está no dia a dia, sempre com o princípio de que todos educam todos em qualquer situação do cotidiano – saberes e ideias enraizadas, conhecimentos tradicionais indígenas.

Podemos verificar nos principais momentos dessa trajetória,

*1. a vida antes do nascimento, quando os pais adotam posturas para influenciar o comportamento que a criança vai ter na vida adulta; 2. o nascimento, que é sempre um momento de celebração e confraternização entre os familiares; 3. a passagem da vida de criança à vida adulta, marcada pelo ritual de iniciação; 4. a vida madura, quando o indígena adulto ensina tudo que aprendeu aos mais novos (SANTOS, 2006 apud SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 6).*

Neste sentido, Ferreira (2001) contextualiza que é preciso lembrar que, antes do contato com os europeus, nas comunidades indígenas já existia uma educação, que os conhecimentos já eram transmitidos oralmente a partir da compreensão da genealogia da tribo, onde uma das preocupações principais era com aprendizagem destes indivíduos, através de histórias e rituais.

Para Kahn e Franchetto (1994, p. 8), um “conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena”. Em seus próprios idiomas, sem precisar da escrita alfabética, uma forma própria de reproduções dos saberes, por meio da transmissão da oralidade. Isso deixa claro que os indígenas que habitavam na terra brasílica, de forma livre, alegres e soltamente como diz o antropólogo

Darcy Ribeiro (1922-1997), já tinha as suas próprias formas de reprodução dos saberes, não se limitando à sala de aula.

De acordo com Grupioni (2001, p. 274), educação indígena são “as práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada sociedade indígena”, cada uma com a sua cultura.

*[...] processos pelos quais uma sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e específico de ser, que garanta sua sobrevivência e reprodução, ao longo de gerações, possibilitando que valores e atitudes considerados fundamentais sejam transmitidos e perpetuados (GRUPIONI, 2001, p. 274).*

Nesse estudo específico, os conceitos de educação indígena são formulados comparando-se às diversas sociedades, em que existem tantos modelos de educação quantos de culturas. Um dos conceitos que se aproxima é do Iturra (1994) que considera como processo educativo o meio pelo qual aqueles que já têm em sua memória pessoal as taxonomias culturais, o como e o porquê da sua experiência histórica, e tentam transmitir estes saberes aos mais novos, inserindo novos saberes, local e próprio, de outra cultura.

120 Marquês de Pombal é o nome pelo qual ficou conhecido Sebastião José de Carvalho e Melo, diplomata e primeiro-ministro português. Faz parte da geração de governantes conhecida como déspotas esclarecidos que afetou o Reino e suas colônias.

Acerca dessa relação, percebe-se que é através da educação indígena que são transmitidos seus saberes milenares. Essa transmissão de saberes, hábitos, símbolos, linguagem, possuindo espaços e tempo educativos próprios, dos quais participam a pessoa, família e a comunidade, é de fundamental importância para a preservação de sua cultura e de sua identidade. Tais saberes fazem com que eles sejam diferentes dos demais povos. Esse conhecimento é dominado pelos mais velhos, memória viva da comunidade, a voz da experiência, com a missão de passar para as futuras gerações os conhecimentos do seu povo (FERREIRA, 2010).

A segunda categoria do presente trabalho ilustra bem como ocorreu esse processo. O termo “educação escolar indígena” é atualmente utilizado para distinguir o ensino formal em contraponto à educação informal desenvolvida no processo de socialização tradicional e específica a cada povo indígena. Conceitos e características que vêm se desenvolvendo desde a chegada dos colonizadores no Brasil.

No período do descobrimento, além da ocupação do território, trouxeram em sua bagagem outras formas de educação, uma filosofia bem distante dos saberes tradicionais, já fixados, nas comunidades indígenas, chegou “[...]”





impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas” (GRUPIONI, 2006, p. 43), com o objetivo de implantar uma identidade nacional homogênea para o apagamento das identidades indígenas, ocasionando confrontos entre os colonizadores com os habitantes das terras recém-conhecidas.

Neste sentido, como parte do pressuposto histórico, a estruturação da educação indígena no Brasil teve início com a chegada dos padres jesuítas, que desembarcaram em terras brasileiras em 1549. Segundo Simas e Pereira (2010, p. 4), “assumiram sozinhos a educação por 210 anos, até sua expulsão pelo Marquês de Pombal<sup>12</sup>, em 1759”. Um processo que dilacerou a cultura indígena, que tinha como estratégia a incorporação do nativo à sociedade como mão de obra. Em relação à religião buscavam sempre a inserção de novos adeptos ao catolicismo. No ponto de vista econômico, incluía o trabalho.

Contudo, mesmo indo contra os interesses dos indígenas, a educação escolar indígena foi a primeira experiência escolar, introduzindo a instituição escola no espaço indígena (FERREIRA, 2010). Neste sentido, Ângelo (2002, p. 35) ressalta que o processo de escolarização surgiu “[...] dentro de uma política indigenista integracionista, que

estabeleceu, com os povos indígenas, relações com o Estado lusitano, numa prática de controle político e civilizatório, aliado ao proselitismo religioso [...]”, no longo processo de construção da história da educação para os indígenas.

Conforme Zapparoli (2006, p. 136), a “primeira etapa da educação escolar indígena pode ser situada entre o período colonial até as primeiras décadas do século XX, sendo marcada pela imposição da cultura dominante sobre tais populações”. Nas aldeias, justo com o ensino da doutrinação, os padres também incluíam elementos de ler, escrever e contar, numa espécie de união entre catequese e ensino, revelando que “a instrução foi um meio” para a evangelização (CHAMBOULEYRON, 2007, p. 62). Que ainda hoje, temos a marca da presença dos missionários evangélicos que atuam em grande parte do território nacional com projetos de alfabetização escolar nas aldeias do Brasil.

Nesse sentido, é imprescindível entender que “a escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam” (FREIRE, 2004, p. 28). De maneira que a escola não pode ser uma ilha na comunidade, mas um espaço de saber coletivo compartilhado.

Conforme Ferreira (2001, p. 72),

*Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os Jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã.*

Esse período foi conhecido por “paradigma assimilacionista onde se intenciona educar o índio para a negação de sua identidade e abdicação de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais” (MAHER, 2006, p. 17). Com isso, no primeiro capítulo do livro *Pedagogia da Tolerância* (2014) intitulado “Viver é recriar: um diálogo sobre a educação indígena”, Freire descreve esse diálogo e questiona: “existe neles uma vontade realmente de ler e escrever em português?” (FREIRE, 2014, p. 50).

A Educação foi uma maneira de nortear, transformar a vida do povo indígena, as suas lembranças e história, para modelar e ser ajustada com a da metrópole.

*Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaperdessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (FREIRE, 2004, p. 23).*

Um avizão eurocêntrica e colonizadora, com intuito de modificar a cultura por meio da educação, visto que o colonizado aparece assim como o outro da razão, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. De acordo com M. Silva (1994), os jesuítas consideravam os indígenas como seres inferiores, acreditavam, que por meio da catequese os indígenas se desenvolveriam e passariam a ser humanos e civilizados.

A educação escolar indígena que foi implantada nas comunidades indígenas não atendia as reais necessidades que a população estava precisando. Compreendemos que a educação escolar para os indígenas passou a ter alguns ganhos, de acordo com os escritos de Novaes (s/d, p. 6) “[...] caminha devagar, porém nestes últimos anos ocorreram várias conquistas e inúmeros obstáculos foram ultrapassados [...]”. Com o passar do tempo, novas legislações, a cultura

<sup>13</sup> Os índios da etnia guarani estão entre os primeiros que tiveram contato com os colonizadores. São divididos em três grupos: kaiowá, ñandeva e m'byá. O nome guarani significa pessoa. Hoje, esse povo habita nove estados brasileiros, além da Argentina, Bolívia e Paraguai.

<sup>14</sup> Os grupos macro-jês costumam se dividir em duas metades, sendo que os membros de uma metade só se casam com os membros da outra metade e o homem que se casa passa a fazer parte do grupo da mulher. Dentro da cultura macro-jê tradicional não existiam roupas.

<sup>15</sup> “Escola Digna” tem por objetivo institucionalizar as ações voltadas à promoção da aprendizagem e articulação com as redes públicas de ensino, em todo o Maranhão, nas comunidades indígenas. Tem como princípios: I - liberdade de pensamento e manifestação no ambiente escolar; II - gestão democrática na educação pública; III - valorização dos profissionais da educação; IV - respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental; V - articulação, colaboração e cooperação institucional entre as redes públicas de ensino.





e os hábitos indígenas tiveram um novo processo de ensino e aprendizagem, com um maior respeito às diversidades que são presentes nas comunidades indígenas em todo o Brasil.

Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) ficou responsável pelas políticas públicas da educação escolar indígena, conseguindo o direito do uso das suas línguas maternas no processo de aprendizagem bilíngue (Artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996), que garante o direito à formação de professores indígenas e à educação específica diferenciada e intercultural nas comunidades indígenas (Artigo 79). No entanto, a transferência dessa atribuição para os Estados se deu sem mecanismos que pudessem assegurar as especificidades dessas escolas.

A realidade da educação escolar indígena no Maranhão não é diferente dos demais estados da confederação. O principal órgão responsável pela oferta de educação escolar indígena é a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) que conta com o setor de Supervisão de Educação Escolar Indígena que tem como meta a oferta de uma educação escolar indígena pautada nos princípios da especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo.

Isso tudo é de grande importância devido ao estado possuir um grande número de povos indígenas, distribuídos em dois grandes grupos – Tupi-Guarani<sup>13</sup> e Macro-Jê<sup>14</sup> –, inserindo no plano do direito à educação pública e de qualidade indígena em idade escolar, respeitando suas trajetórias históricas de contato com a sociedade não indígena e os seus processos próprios de ensino-aprendizagem. Segundo o professor Adalto, do povo Guajajara, “essa qualidade na educação estava concretizando devido à criação e construção de nossas escolas nas aldeias pelo governo, chamada de Escolas Dignas<sup>15</sup>”. Desse modo, a Seduc vem realizando alguns trabalhos para melhorar a educação escolar indígena no Maranhão.

Nessa direção, o enfrentamento ao grande capital nas Regiões Norte e Nordeste, que atua sob o argumento de “desenvolver a região”, tem um de seus focos a questão da terra, o que mobiliza, dentre outros, a resistência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e das populações indígenas. No que se refere às lutas das populações indígenas do Maranhão, citamos o exemplo da construção da Estrada de Ferro Carajás (EFC), iniciada em 1982 e concluída em 1985, cuja estrutura ferroviária possui cerca de 892 quilômetros de extensão, abrangendo 27

municípios, sendo quatro no Pará e 23 no Maranhão, entre os quais o município de Amarante do Maranhão, onde moravam os alunos matriculados no colégio Dorgival Pinheiro de Sousa, de acordo com a professora Cíntia Guajajara. Um dos principais motivos para migração dos indígenas para a cidade, em relação a Educação,

*[...] se dá pela falta de estrutura física e de equipamento adequados para alunos e professores, e principalmente pela falta de professores indígenas qualificados, para qualificar os alunos da aldeia para garantir os lugares dos da cidade. [...] Isto significa que muitas famílias indígenas precisam migrar para a cidade em busca de uma educação de qualidade enfrentando os diversos processos sociais urbanos (processo de escutar para a pesquisa da Flacso, na aldeia Juçaral do povo Guajajara, julho de 2021).*

Entre outros motivos, de acordo com Mussi (2006), Sant’Ana (2010) e Vieira (2015), o deslocamento dos índios e suas famílias para o meio urbano em toda sua história, da colonização à atualidade, provocada pela globalização, pode ser justificada pela falta de trabalho nas comunidades indígenas, pela busca por escolarização, pela necessidade de um tratamento de saúde, pelo desentendimento com lideranças e

16 São entidades privadas da sociedade civil, sem fins lucrativos, cujo propósito é defender e promover uma causa política. São exemplos de outras entidades do terceiro setor as associações de classe e organizações religiosas.

pela degradação da terra. Para Cíntia Guajajara, na atualidade está:

*Hoje, o nosso maior desafio é a manutenção da nossa língua materna para os mais novos devido à entrada da tecnologia de “celulares” onde nós não estamos utilizando em sala de aula, de forma a aprimorar a nossa cultura materna (processo de escutar para a pesquisa da Flacso, na aldeia Juçaral do povo Guajajara, julho de 2021).*

Portanto o desafio da educação escolar indígena é propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas.

## Legislação da Educação Escolar Indígena

Mesmo com as mudanças históricas da legislação ao longo do tempo para o povo originário, as mais significativas para a educação escolar indígena, sem dúvida, ocorreram a partir da consolidação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) após muita luta dos movimentos indigenistas juntamente com as organizações não governamentais





(ONGs)<sup>16</sup>. Essas conquistas se tornaram realidade, assegurando aos indígenas suas especificidades étnico-culturais, cabendo à União o dever de protegê-las, respeitá-las e promovê-las. Isso representou um marco no avanço e reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil e colocou fim à lógica tutelar de que os não indígenas detinham sobre os povos indígenas, com um novo olhar sobre a educação indígena, pois passaram a ser reconhecidos seu valor histórico e social, os quais se propuseram as novas leis a fim de suprir as necessidades destes grupos na construção da aprendizagem escolar.

Segundo Medeiros (2013), após a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que abriu um grande leque para as conquistas dos direitos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece em seu Artigo 78 do título VIII, que,

*O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o*

*acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (LDB, 1998, p. 163).*

Compreendendo a real necessidade de garantir o direito e o devido espaço aos povos originários brasileiro, e a ampliação da oferta de educação, foi criada a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), e o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das diretrizes nacionais para a educação nas escolas indígenas, regulamentado pela Resolução CNE nº 03/99, conforme demonstrado no Congresso Nacional de Educação (FERREIRA; PRADO, 2013). Superando as perspectivas assimilacionistas, os indígenas vêm trazendo elementos frutos de conquistas democráticas que têm feito uma contribuição grandiosa para a ampliação dos direitos relacionados à educação dos povos indígenas em suas reformulações, tanto na legislação como na política governamental.

E, recentemente, temos a conquista da Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), alterando a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBN), modificada pela Lei nº 10.639/2003, uma conquista oriunda do movimento negro, o qual ansiava pela inclusão no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História

e Cultura Afro-brasileira” (BRASIL, 2003), que inclui nos currículos das instituições educativas a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, dentre outros conquistas, passando a escola a ser vista como um local de afirmação identitária dos povos indígenas.

Nesta discussão sobre os avanços da legislação escolar indígena, dos povos indígenas que perpassa a própria formação do Brasil como nação, é importante mencionar a criação dos territórios etnoeducacionais, proposta via decreto nº 68.61, de 27 de maio de 2009, com um caráter inovador no que diz respeito ao reconhecimento da afirmação das identidades étnicas dos povos indígenas brasileiro para a construção de território pautados pelo viés educacional. Como podemos verificar, no Artigo 1º do decreto nº 68.61/2009,

*entende-se por territórios etnoeducacionais o território, mesmo que descontínuo, ocupado por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.*

<sup>17</sup> Implantaram no país uma nova religião, uma nova língua e novas culturas e oprimiram fortemente os costumes dos índios. Além disso, trouxeram escravos africanos para o Brasil e fizeram a mesma coisa com eles. De certa forma, é considerado etnocídio, pois exterminaram a cultura de um povo.

Partindo desse ponto de vista, ao analisar o decreto que cria os territórios etnoeducacionais, observa-se que não está ligada a divisão político-administrativa, com isso tem a possibilidade da implementação e de enraizamento da Política de Educação Escolar Indígena, considerando a territorialidade das etnias, participação indígena e a articulação entre os órgãos públicos (MEC, 2008). No que se refere à questão do território etnoeducacional, é importante ressaltar, as suas principais características,

*Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009, parágrafo único).*

Nesta direção, trazendo a organização desses povos tradicionais, a organização da educação, as suas territorialidades, identidades étnicas e o seu processo de identificação no viés da educação.

Indicando caminhos para proporcionar os povos indígenas a autonomia e autoria de seus processos educacionais e de seus territórios, de maneira a diminuir, no âmbito legal, as desvantagens e a desvalorização a que seus povos





foram submetidos, fruto de século de colonização exploração e desigualdade impostas pela sociedade envolvida. Trata-se, sobretudo, de “questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, entre outros” (CANDAUI, 2013, p. 152), ou seja, os grupos historicamente excluídos que reclamam por seus direitos, dignidade e respeito.

Uma vez que, apesar dos avanços da legislação aos povos indígenas, na atualidade, eles são confrontados e vitimados por violências, em um longo processo de etnocídio<sup>17</sup> e genocídio, e são silenciados através de políticas públicas, que incentiva desenvolvimento de empreendimentos econômicos e projetos de desenvolvimento estatais e privados dentro dos territórios indígenas, alinhada ao capital. Grupioni (2005) lembra que a carta magna reconhece aos indígenas “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988), porém não estão interessados em escutar essas

<sup>18</sup> Utilizaremos esse codinome no texto para proteger o anonimato dos professores da escola urbana e das aldeias indígenas.

<sup>19</sup> A aculturação é o nome dado ao processo de troca entre culturas diferentes a partir de sua convivência, de forma que a cultura de um sofre ou exerce influência sobre a construção cultural do outro [...] a resignificação culminou na mudança de hábitos e assimilação por parte das culturas indígenas o que pode ser percebido na mudança da forma como se vestem, na construção de suas casas ou no gradual abandono de suas línguas (RODRIGUES, 2012, p. 2).

comunidades, que estão diariamente pedindo socorro (SOS), em suas terras que estão sendo usurpadas, pelos novos colonizadores tecnológicos.

### **Os desafios dos alunos indígenas no espaço escolar em Imperatriz/MA: as percepções dos professores na escola urbana e da aldeia.**

As primeiras rodas de conversa revelaram o quanto a questão indígena ainda carrega a influência negativa da visão do colonizador, desde o ano de 1.500.

Infelizmente, muitos estereótipos (FREIRE, 2000) ainda são mantidos e reproduzidos dentro da escola que deve ser espaço para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito através de uma perspectiva intercultural.

Percebe-se que os professores da escola urbana desconhecem a temática da educação escolar indígena e muitos se sentem incomodados com a presença de alunos dentro das salas de aulas em que trabalham. O professor (03)<sup>18</sup> da escola urbana demonstrou que compreende essa relação, pois defende que,

*[...] a gente consiga utilizar os termos corretos. Eu, diante de minha inquietação e da minha ignorância, percebo quantas vezes eu errei utilizando o espaço de sala de aula erradamente com os alunos indígenas, não observando as*

*suas limitações na sua aprendizagem. Tenho que repensar muitas coisas, com os próprios alunos (entrevista com o professor da escola urbana 03, agosto de 2021).*

Rodrigues (2012, p. 2) explica que esse processo de pensamento estereotipado por parte dos alunos não indígenas e professores nas escolas urbanas está relacionado à “aculturação”, bem como ressalta que devemos respeitar a presença da cultura do outro, de forma que assim avançamos na construção de um olhar pela diferença nos permitindo vivenciar novos conhecimentos com outras culturas.

Por outro lado, reconhecemos que existe a falta de políticas públicas que direcionem as práticas educativas nas escolas urbanas que atendem alunos das comunidades indígenas, o que fica evidente na fala do professor (02),

*[...] nós professores na rede estadual e os próprios alunos não indígenas que estão em sala de aula com os alunos indígenas, ainda não estão preparados para compartilhar as diversidades socioculturais, sua pluralidade, sua interculturalidade e especificidade trazidas pelos alunos indígenas (entrevista com professor da rede urbana 02, agosto de 2021).*

É importante considerar que alunos de culturas diferentes retirados das suas aldeias para morar na cidade carregam consigo modos próprios de perceber o mundo, de se expressar e apreender os

conhecimentos (GRUPIONI, 2001). Assim, entendemos que se faz necessária uma reafirmação de suas identidades, uma redefinição étnica em contexto urbano e a percepção da escola como um dos espaços que aproximam a compreensão dos saberes legados pela população indígena, em uma história plural não única.

Na fala do coordenador, ele deixa bem claro que os professores que participaram da pesquisa conhecem e reconhecem a diversidade cultural apresentada por seus alunos, e têm a consciência de que na sua sala de aula são heterogêneas, mais ainda com a chegada dos alunos indígenas, dando a compreender que a escola precisava ser um espaço mais plural com diálogos entre as culturas indígenas e ocidental de modo que abra um espaço de melhor convivência entre os alunos indígenas e não indígenas.

Segundo o coordenador, o maior desafio para os que estudaram na escola urbana e voltam para a aldeia:

*Os pais querem que os seus filhos saiam para a cidade e voltem para a aldeia, mas esse é um grande problema, porque quando eles retornam para a aldeia eles não têm uma política educacional que desenvolva o que eles aprenderam na escola urbana (entrevista com o coordenador em junho de 2021).*





Fica claro na fala do coordenador que ele entende que a sua escola também possui um papel na formação política, pois essa instituição não é apolítica. E isso pode ser observado no Estado através de concessões seletivas para as políticas indigenistas na influência das práticas escolares.

Para os professores entrevistados, de modo geral, os principais desafios em relação à presença desses alunos em sala de aula estão relacionados com a sua língua, a escrita e a convivência social, ficando evidente na entrevista com o professor (01),

*[...] no início observei que eles ficavam toda a aula em silêncio, [...] esse silenciamento em sala de aula causava uma discriminação em forma de bullying por parte dos outros alunos não indígenas de forma corriqueira, em relação à sua língua e a dificuldade da escrita (entrevista com o professor 01, em agosto de 2021).*

Nesse sentido, Grupioni (1996, p. 424), em pesquisa realizada sobre a temática, “[...] constatou que dentro da sala de aula, os professores revelam que são mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil”. De modo que a presença de conflitos e tensões nas relações entre alunos indígenas e não indígenas mostram que

são poucos professores e escolas que estão preparadas para estabelecer essa socialização de culturas em sala de aula.

Para aprofundar o nosso entendimento sobre os desafios encontrados pelos alunos matriculados em espaço da cidade foi necessário inúmeros olhares e posturas por parte do pesquisador. Postura desde um simples distanciamento até uma aproximação sensível na própria aldeia, onde os alunos estudavam, para capturar momentos significativos na ação de escutar, de ouvir com atenção os professores e comunidade. Sobre a migração dos indígenas para a cidade, os professores da aldeia contextualizaram:

*que há muito tempo as florestas deixaram de ser o lar de milhares de indígenas. A realidade da nossa aldeia não é diferente das outras do Brasil. Em relação à escassez de alimentos, os desmatamentos e o avanço das cidades sobre as matas são alguns fatores que motivaram os povos tradicionais a migrar para a áreas urbana.*

Assim, na migração dos indígenas é possível verificar que o contexto urbano revela um novo mundo para esses grupos, possibilitando a reorganização de seu modo de vida neste novo contexto que estão inseridos. Para o professor (01) de língua materna da aldeia, o deslocamento para a cidade é um ciclo constante que acontece há muito tempo,

*as migrações para a cidade de Imperatriz/MA existem há muitos anos. [...] no início, era somente para a comercialização de produtos retirados da própria aldeia e para a venda de artesanatos [...], devido ao espaço econômico de grande desempenho aos setores do comércio e da prestação de serviços e hoje esse deslocamento é pela falta de trabalho na comunidade, pela busca por uma melhor escolaridade para os seus filhos, pela necessidade de um tratamento de saúde, e quando ocorre um desentendimento com a liderança (Cacique) da aldeia (entrevista com o professor indígena (01), julho de 2021).*

Conforme Melo (2009, p. 87), esse deslocamento para os espaços urbanos ganha “sentido quando os indígenas passam a acreditar que a vida na aldeia é inviável ou quando se dão conta de que a possibilidade de acesso [...] é bastante limitado”. Isso reafirma o pensamento de Mussi (2011, p. 207), “a presença de família indígenas fixadas nas cidades não é fato novo, talvez o que seja realmente novo é o agravamento de suas condições de sobrevivência”. Está também relacionada à educação, ao chegarem na cidade essas famílias não têm apoio das autoridades nem suporte necessário para realizar a matrícula nas escolas. De acordo com a professora (02) da escola indígena, os alunos que retomam para a aldeia relatam que o “o maior desafio encontrado por eles é o

20 BRASIL. Lei nº 11.645. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2021.

domínio da língua português”. A exemplo disso, pode-se citar a diferença entre vogais e consoantes adotados pela etnia.

*No entanto, ao deixar as escolas da aldeia para adentrar nas escolas urbanas, os indígenas encontram dificuldades, tanto no que se refere ao relacionamento quanto ao que diz respeito a questões relacionadas aos conteúdos abordados em sala de aula, já que falam e escrevem em sua língua materna diferente da língua utilizada nas escolas urbanas (entrevista com o professor da aldeia (01) setembro de 2021).*

Dessa forma, por causa do desconhecimento ocorre um processo de silenciamento, causando a abdicação da língua materna por parte dos alunos indígenas em sala de aula.

### Considerações finais

O objetivo deste estudo é refletir sobre os desafios acerca dos povos indígenas matriculados em escolas urbanas de Imperatriz/MA, nos discursos dos professores que recebem os alunos em sala de aula, para compreender de que modo eles podem contribuir para combater ou acentuar o desconhecimento, a intolerância e o preconceito contra esses alunos no contexto urbano. Desta forma, verificamos que a pesquisa empreendida tem grande relevância para o cumprimento da Lei nº 11.645/08 – a qual estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currí-





culo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”<sup>20</sup>.

É importante considerar que alunos de culturas diversas, mesmo vindos de suas terras de origem para morar na cidade, trazem consigo modos próprios de perceber o mundo, de se expressar e apreender os conhecimentos. Assim, entendemos que se faz necessária uma reafirmação de suas identidades, bem como uma redefinição étnica em contexto urbano e entendendo a escola como um dos espaços que aproximam a compreensão dos saberes legados pela população indígena, em uma história plural não única.

Utilizaremos as informações e os dados que serão gerados para a escrita do resultado do estudo e pesquisa no texto dissertativo e na criação de um produto de pesquisa que será um Manual Pedagógico de Orientações aos Professores, em forma de cartilha, contendo as propostas/orientações aos professores que recebem alunos indígenas em sala de aula nas escolas urbanas de Imperatriz/MA.

Almejamos que as orientações pedagógicas propostas por cada sujeito do processo de pesquisa e organizadas por nós possam possibilitar a compreensão da educação intercultural como um espaço de protagonismo dos

alunos indígenas e, conseqüentemente a superação das dificuldades na oralidade da língua portuguesa e da escrita, na convivência social, no processo de silenciamento, na discriminação que conduz ao bullying nas escolas urbanas onde estão inseridos os alunos indígenas. Com isso queremos contribuir na construção do processo da educação intercultural dos alunos indígenas numa escola urbana de Imperatriz/MA, bem como o fortalecimento das suas culturas, histórias e tradições que podem estar ou não em processo de silenciamento.

Por fim, esperamos que o resultado desse processo de estudo, pesquisa e construção de escritas seja uma contribuição para a história da educação brasileira. Por isso, essa pesquisa não se exaure neste momento, mas pode conduzir outras vertentes de pesquisa como verificar a aprendizagem de alunos indígenas na educação infantil, na educação especial, na modalidade substitutiva, na educação de jovens e adultos (EJA) em contexto urbano, dentre outras possibilidades de estudos.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, R. S. V. Imagens do índio: signos da intolerância. In: GRUPIONI, L. D. B; VIDAL, L. B; FISCHMANN, R. (Org.). **Povos indígenas e tolerância:** construindo práticas de respeito e

solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

BEALS, Ralph; HOIJER, Harry. **Introducción a la antropología.** Madrid:1972.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 10.172, de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e Base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

**Nacional.** Lei nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Referencial curricular nacional de educação escolar indígena.** 2. ed. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes. 2013. p. 13-37.

CANDAU, V. M. **Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CASTRO-GOMES, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da





situação do Brasil. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **A antropologia, história e educação**. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. 20. ed., Rio de Janeiro: Brasil - América, 1980.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação **Escolar Indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, G. Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI,

Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC; SECAD, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC; SECAD, 2006. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

O'MALLEY, John W. **Os Primeiros Jesuítas**. São Leopoldo: Ed. Unisinos; Bauru, SP: Ed. Edusc, 2004. p. 39.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. Aculturação. **Mundo Educação**. 2012. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/aculturacao.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SANT'ANA Graziella Reis de. **História, espaços, ações e símbolos das Associações Indígenas Terenas**. 2010. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas

fronteiras da educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 103-120.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. 2. ed. São Paulo: Schwarcz, 1988.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS**: identidades e diferenças. 2015. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

ZAPAROLI, Witembergue Gomes. **Educação escolar apinayé**: tradição oral, interculturalidade e bilinguismo. Araguaína: 2016. 300 p.



# Alfabetização Digital: um estudo sobre os nativos digitais

Analdo Pereira da Silva<sup>1</sup>

## Resumo

O presente trabalho é fruto de um projeto de pesquisa fomentado pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil), Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seduc/MA) e Vale. A temática versada nesta pesquisa é a alfabetização digital de “Nativos digitais” preconizado por Prensky (2001). A questão norteadora deste trabalho foi a seguinte: quais fatores pesam para que os alunos da rede pública estadual de Gov. Newton Bello/MA sejam analfabetos digitais? Para responder essa indagação traçamos como objetivo investigar os fatores que

afetam o desenvolvimento educacional tecnológico dos discentes. E especificamente: identificar os alunos analfabetos digitais; estudar o contexto social dos educandos; promover atividades formativas para uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Para fundamentar esta pesquisa, nos ancoramos em Prensky (2001), no tocante ao estudo dos “Nativos digitais”, arrolamos os documentos que regem a educação como os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) (2000) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 96. Trouxemos também Perrenoud (2000), Moran (2004) e Braga (2012) no



### 1 Anaildo Pereira da Silva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Bacabal. Graduado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Santa Inês. Bolsista pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil), Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (Seduc/MA) e Vale. E-mail: profanaildo@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8515763379257750>.



tocante ao uso das tecnologias na educação e Azevedo (2003), que trata sobre políticas públicas voltadas para o setor tecno-educacional. Como metodologia, adotamos a pesquisa de campo experimental atrelada à pesquisa bibliográfica. A amostra deste estudo consistiu em 10 alunos selecionados por meio de questionário socioeducacional e tecnológico. Por fim, concluímos que as condições sociais, dentre outros fatores apresentados, é um fator preponderante na interferência da aprendizagem dos discentes no tocante às TICs. Dessa forma, propõe-se uma interferência no contexto escolar por meio de política pública educacional visando mudar a realidade do campo dessa pesquisa, bem como de toda rede estadual de educação.

**Palavras-chave:** Alfabetização digital. Educação. Ensino-aprendizagem. Nativos digitais. TICs.

### Introdução

Vivendo o período que se habituou a chamar de “século da tecnologia digital”, em que tudo está conectado, ou pelo menos deveria, é sem dúvida um momento que muitos educadores lutaram e sonharam alcançar. No Brasil, vimos, a partir da década de 1990, a expansão tecnológica e as novas possibilidades de comunicação começarem a chegar

aos diversos setores da sociedade. A chegada do novo século e as suas duas primeiras décadas mostraram o quanto a tecnologia é importante para os diversos setores sociais, aqui em especial, o setor da educação.

Nesse sentido, retomo para este trabalho a minha pesquisa intitulada “TICs no ensino de língua inglesa: mediações pedagógicas no processo ensino aprendizagem na turma do 3º ano do ensino médio do C. E. Antônio Macêdo de Almeida – Gov. Newton Belo/MA” desenvolvida no ano de 2018, sendo, pois, seu resultado final o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Santa Inês.

Nesta pesquisa abordei a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TICs) no ensino e ainda investiguei a existência e uso de TICs, por parte dos docentes, na referida escola nas aulas de Língua Estrangeira – Inglês. Nesse sentido, constatou-se que a prática docente por meio das TICs era praticamente inexistente, bem como o conhecimento dos docentes e discentes para o manuseio e boas práticas educacionais com as mesmas.

Em 2018, constatou-se a fragilidade de conhecimentos de manuseio tecnológico por parte dos professores e dos discentes e, dois anos depois, em 2020,





a Pandemia Mundial da Covid-19 chegou ao Brasil e escancarou uma emergência tecnológica e de manuseio da mesma. Frente a tal problema, o Governo do Maranhão providenciou Workshops e momentos formativos para os docentes fazer uso de redes e plataformas digitais no âmbito educacional, contudo a classe discente não teve nenhum momento formativo e passou por dificuldades em manusear os programas, sites e plataformas.

A partir desse ponto, levantamos a problemática que gira em torno dos “Nativos Digitais” preconizado por Prensky (2001), no qual afirma que os nascidos a partir da década de 1990 (quando trata do contexto brasileiro) são nativos digitais, isto é, já nascem no contexto tecnológico e estão imersos nelas, possuindo assim, habilidades natas para seu uso. Todavia, mesmo vivendo no século da globalização e das tecnologias digitais, vimos, com a chegada da pandemia mundial da Covid-19 que, até mesmo estes jovens (discentes) não possuem conhecimentos satisfatórios para manuseios dos diversos recursos disponibilizados como ferramentas mediadoras de ensino-aprendizagem remoto.

A importância desta pesquisa se justifica, uma vez que, num contexto de pandemia e de atividades educacionais

sendo desenvolvidas remotamente, alunos não possuem conhecimentos para manusear as tecnologias, isto é, são analfabetos digitais, tornando-se assim, um possível fator de prejuízo na aprendizagem, já que que não conseguem acompanhar as atividades da mesma forma que aqueles que possuem estes conhecimentos, e isso, poderá refletir nos conhecimentos para os anos seguintes (caso seja promovido para a série/ano subsequente) e até mesmo no desempenho nos vestibulares (a priori, uma realidade dos alunos de 3º ano do ensino médio).

Diante do exposto e da realidade do campo desta pesquisa, surge a seguinte inquietação: quais fatores pesam para que os alunos da rede pública estadual de Gov. Newton Bello/MA sejam analfabetos digitais?

Desse modo, tivemos como objetivo investigar os fatores que afetam o desenvolvimento educacional tecnológico dos discentes. E de forma específica: identificar os alunos analfabetos digitais; estudar o contexto social dos educandos; promover atividades formativas para uso das TICs.

Para sustentar esta investigação, nos ancoramos nos conceitos de Prensky (2001), no tocante ao estudo dos “Nativos digitais”, arrolamos os documentos que regem a educação como os PCNs (2000)

e LDBEN/96. Na baila teórica, trouxemos também Perrenoud (2000), Moran (2004) e Braga (2012) no tocante ao uso das tecnologias na educação, somando a esta base teórica, trouxemos Azevedo (2003) que trata sobre políticas públicas voltadas para o setor tecno-educacional.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa de campo experimental atrelada à pesquisa bibliográfica. O campo de pesquisa foi a escola Estadual C.E. Antônio Macêdo de Almeida na cidade de Gov. Newton Bello/MA. A amostra deste estudo consiste em dez alunos selecionados num universo de 250 alunos por meio da aplicação de um questionário socioeducacional e tecnológico.

### Fundamentação teórica

O presente referencial teórico fundamenta a importância das TICs no ensino diante no cenário tecnológico proporcionado pelo século XXI, considerado como o século da informação digital e emergência gerada pela pandemia mundial da Covid-19. Observando ainda como essas novas tendências tecnológicas estão sendo tratadas pelos alunos, os “Nativos Digitais” (PRENSKY, 2001). Em um primeiro momento falaremos da importância das tecnologias no contexto educacional pautados nos documentos

basilares da educação nacional e num segundo momento faremos uma retomada histórica sobre as políticas públicas voltadas para a educação para que possamos compreender a importância da atuação governamental para o desempenho dos educandos com as tecnologias neste cenário.

Desde sempre o homem procura se adaptar às inovações e utilizá-las a seu favor nas diversas atividades que desenvolve. Por exemplo, os recursos existentes na natureza, tais como: ossos, pedras, árvores, são tecnologias que sempre estiveram presentes. Os homens primitivos usavam também para se proteger do frio e para se defender dos ataques dos animais que os ameaçava. Percebe-se nessas ações que a utilização desses recursos foi primordial para garantir a sua sobrevivência, uma forma inteligente que o homem encontrou para não desaparecer.

Atualmente, os PCNs (2000) afirmam que é preciso entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação, pois toda e qualquer inovação tecnológica trazem certo desconforto àqueles que, apesar de conviverem com elas, ainda não as entendem. Dessa forma, o professor também deve procurar se adaptar às novas tecnologias para que não se encontre em desvantagem na sala de





aula e até mesmo no seu cotidiano fora dela, já que elas “[...] fazem parte da vida das pessoas, elas não invadem a vida das pessoas (BRASIL, 2000, p. 12)”.

Essa recomendação dos PCNs (2000) é essencial no contexto da pandemia que exigiu, não somente os alunos, mas que os professores saíssem de sua zona de conforto e partir para o uso das TICs como sua nova sala de aula, sendo, pois, desafiados a superar obstáculos.

Usar dispositivos tecnológicos como o aparelho celular, tablet e o computador, bem como os aplicativos da plataforma Google (Google Meet, Google Classroom; Google Doc, etc.) no ensino, permite que se tenha um aproveitamento das aulas e ainda estimula o autoconhecimento tanto do aluno quanto do professor. Demo (2010 apud BRAGA, 2012, p. 12) já afirmava que “[...] devemos ter em mente que o computador hoje já passou a fazer parte da nossa sociedade e das políticas públicas educacionais”, a título de exemplo de acordo com o referido autor, cita o projeto “Um Computador por Aluno - UCA” que objetiva inserir com rapidez essa nova geração no universo da tecnologia. E com isso atender o que se dispõe no Artigo 32, inciso II da LDBEN/96.

Assim, mediante o contexto da emergência digital no cenário da pandemia da Covid-19, vemos que o

inciso II do Artigo 32 da LDBEN/96 precisa ser posto em prática, uma vez que se escancarou o analfabetismo digital das classes docente e discente. Por isso, diante da realidade “digital”, tratadas pelos PCNs (2000) e pela LDBEN/96, existe a necessidade de trabalhar a inovação em todas as partes. E na escola isso não deve ser diferente, pois segundo Perrenoud (2000, p. 125),

*A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. As novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) transformaram espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar.*

Assim, os professores, na qualidade de formados e formadores, podem promover atividades formativas aos alunos a fim de que possam melhorar seu desempenho educacional neste contexto de pandemia. Contudo, trabalhar com os analfabetos digitais é um fator que exige muito além do que algumas atividades pragmáticas sobre uso de TICs. Essa necessidade confirma a preocupação de Moran (2004) quando afirmou que “com o advento da internet, das redes de comunicação em tempo real, da TV digital e do celular, surgem novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, que transformam e

ampliam a prática pedagógica”. E hoje, podemos acrescentar às palavras de Moran (2004), as mídias sociais, as plataformas da Google acima citadas, entre outras.

Considerando as palavras de Perrenoud (2000) e Moran (2004), vale acrescentar que com a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino pode possibilitar ao aluno, neste contexto, a oportunidade de gerenciar seu próprio aprendizado através da interação com os próprios colegas de classe por meio de aplicativos disponíveis para aparelhos celulares tais como WhatsApp, Messenger, Instagram, Facebook, Twitter, entre outros, e ainda melhorar suas habilidades comunicativas em língua estrangeira, por exemplo, com os diversos aplicativos de prática comunicativa como Duo lingo, Busuu e Live Mocha que estão disponíveis tanto para o computador quanto para aparelhos celulares e que permitem um acompanhamento do desempenho dos alunos. Em relação a isso, Paiva (2001 apud FELDMAN; GALBIATI, 2013, p. 5) concorda afirmando que:

*A partir de suportes teóricos sociointeracionistas, os ambientes da internet propiciam inúmeras oportunidades do estudante usar a língua de maneira comunicativa e significativa com outros falantes ou aprendizes de inglês em tarefas individuais ou colaborativas (p. 5).*

Estes aparatos tecnológicos podem proporcionar ao corpo discente a possibilidade de interagir com outras pessoas que não seja o professor, pode tornar a aprendizagem em algo mais interessante e, é ainda, uma forma de incentivar o uso responsável destas tecnologias em outras atividades do dia a dia, pois a comunicação é um fator crucial no ensino, capaz de socializar aquilo que se quer desenvolver, pode e deve ser realizada com maior eficácia através das TICs.

Com a globalização e a conseqüente modernização da sociedade, mesmo que não esteja ao alcance de todas as camadas sociais, as TICs facilitaram a comunicação e a transmissão de informação que acontece com mais agilidade. Observa-se que as informações são disseminadas nos dias de hoje numa velocidade jamais vista antes, graças às tecnologias que foram desenvolvidas para tais finalidades, o que permitiu uma ampliação do poder comunicativo do ser humano. Isso se tornou mais evidente com a necessidade do isolamento social imposto pela Covid-19 nestes anos de 2020-2021. Sobre isso, os PCNs afirmam que:

*Tanto através da ampliação da competência sociolinguística quanto da competência comunicativa, é possível ter acesso, de forma rápida, fácil e eficaz, a informações bastante diversas.*





*A tecnologia moderna propicia entrar em contato com os mais variados pontos do mundo, assim como conhecer os fatos praticamente no mesmo instante em que eles se produzem (BRASIL, 2000, p. 30).*

Essa imediação, podemos vivenciar nesta pandemia, onde as TICs se tornaram o principal meio de interação social enquanto todos buscavam se resguardar de um vírus mortal, a Covid-19. Nesse sentido, devemos nos debruçar um pouco sobre as políticas públicas voltadas para o setor tecnopedagógico para entendermos o que temos e, principalmente o que ainda não temos, mas precisamos, pois são elas, um conjunto de disposições, medidas e procedimentos que regulam as atividades governamentais no que diz respeito às atividades de interesse público, ou seja, “é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (AZEVEDO, 2003, p. 38).

Já as políticas públicas educacionais são as medidas tomadas pelo governo correlacionadas a educação e, especificamente para o uso de TICs na educação. Assim, podemos afirmar que as políticas educacionais são instrumentos governamentais que têm objetivos de responder as mudanças sociais e culturais da sociedade na

disseminação da ciência, cultura e da arte.

No Brasil, as políticas públicas educacionais voltadas para tecnologia deu-se início por volta de 1949 quando o Presidente da República Gaspar Dutra propôs a criação do Conselho Nacional de Pesquisas, que de fato só aconteceu em 1951, e com a criação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) em 1952. Percebe-se que, até esse marco na história da educação no Brasil, que apesar de não possuir um poder aquisitivo como Estados Unidos e Canadá, procurou-se de variadas formas inovar a educação.

Apesar das conquistas das TICs a partir da década de 1950, só é criado um programa de informática de educação no Brasil quando, em 1981 e 1982 as Universidades de Brasília e a Universidade Federal da Bahia realizam, respectivamente, o primeiro e segundo Seminário Nacional de Informática em Educação.

Como resultado desses seminários foi estabelecido “um programa de atuação que originou o EDUCOM – Programa Brasileiro de Informática na Educação” (AZEVEDO et al., 2013). O objetivo do projeto, segundo Moraes (1997) era “produzir uma filosofia diferente ao uso do computador na educação, nas

áreas de Matemática, Física, Química, Biologia e Letras (Língua Portuguesa)”, sendo essa “a primeira ação oficial e concreta para levar os computadores até as escolas públicas” (OLIVEIRA, 2001, p. 11).

Tendo em vista que já havia começado o processo de informatização da educação, também se tornou necessário capacitar os professores para fazer o uso adequado dessas novas tecnologias, e para suprir essa nova necessidade foi criado o projeto Formar em 1986. No entanto, somente a partir de 1990 que as TICs começaram de fato a serem utilizadas na educação brasileira. O rádio e a TV foram dois recursos utilizados, mas que não atendiam as expectativas já que os horários das programações eram difíceis de conciliar com os horários das escolas.

Para que de fato fosse efetivada a presença das TICs nas escolas públicas foi criado pelo Ministério da Educação o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), através da Portaria nº 522, em 9 de abril de 1997. Em 2007 sofreu alteração no nome através do Decreto nº 6.300 e passou a ser chamado de Programa Nacional de Tecnologia Educacional. A finalidade desse programa é possibilitar o uso das TICs na ação pedagógica na educação básica pública.

Com a emergência das novas tecnologias, principalmente o computador e a internet, a partir da década de 1990, as escolas da rede privada logo trataram de inserir essas TICs no seu âmbito a fim de preparar seus alunos para o mercado de trabalho já nos moldes das novas tecnologias. Assim, diante da discrepância que se tinha entre a escola pública e privada, no que diz respeito ao acesso às tecnologias de informação e comunicação, o governo brasileiro resolveu criar o ProInfo como uma ação que objetivava instalar computadores na área educacional no intuito de dar as mesmas oportunidades de formação profissional em termos tecnológicos que os alunos das escolas privadas tinham.

O ProInfo começou a ser implantado em 1997 pelo governo federal através da Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação (SEED/MEC) que além de possibilitar a comunidade escolar o acesso às tecnologias modernas, também visava ser um suporte pedagógico e administrativo e ainda aproximar as novas tendências da sociedade globalizada à comunidade escolar.

Como todo projeto, este também teve alguns contratempos durante o período de implantação do programa. Segundo Oliveira (2001, p. 43), “a meta de entregar todos os equipamentos que haviam





sido prometidos nos prazos previstos não foi viabilizada pelo ProInfo”, isso fez com que a conclusão e a qualidade do programa fossem afetadas, pois “a entrega dos equipamentos nas escolas só foi concluída no ano de 1999, porém, não na íntegra pois, em algumas delas, os conjuntos de equipamentos foram entregues em número inferior ao previsto” (OLIVEIRA, 2001, p. 43).

Apesar desse fato, o programa foi implantado e tinha como objetivos principais trazer uma melhoria na qualidade no ensino-aprendizado; a partir das novas tecnologias criar um ambiente para as escolas a fim de possibilitar um desenvolvimento cognitivo através das TICs e ainda educar o aluno para ser um cidadão globalizado.

A implantação do ProInfo ocorreu numa parceria entre o MEC e os governos estaduais através das suas secretarias de educação (SEE) e com a sociedade organizada sob as diretrizes estratégicas abaixo:

*Subordinar a introdução da informática nas escolas a objetivos educacionais estabelecidos pelos setores competentes; condicionar a instalação de recursos informatizados à capacidade das escolas para utilizá-los (demonstrada através da comprovação da existência de infraestrutura física e recursos humanos à altura das exigências do conjunto hardware/software que será fornecido); promover o desenvolvimento de infraestrutura de suporte técnico de informática no sis-*

*tema de ensino público; estimular a interligação de computadores nas escolas públicas, para possibilitar a formação de uma ampla rede de comunicações vinculada à educação; fomentar a mudança de cultura no sistema público de ensino de 1º e 2º graus, de forma a torná-lo apto a preparar cidadãos capazes de interagir numa sociedade cada vez mais tecnologicamente desenvolvida; incentivar a articulação entre os atores envolvidos no processo de informatização da educação brasileira; institucionalizar um adequado sistema de acompanhamento e avaliação do Programa em todos os seus níveis e instâncias (BRASIL, 1997)*

Observa-se que a implantação do programa não ficou a cargo somente das (SEEs), mas também da sociedade, assinalando-se assim, que a comunidade é um agente crucial para que esse programa fosse implantado com sucesso. E para que o programa começasse a funcionar foi feita a capacitação com profissionais da área da educação através das TICs preparando-os para adentrarem a nova cultura, a cultura da sociedade globalizada.

Segundo Oliveira (2001, p. 45) “vários professores, com qualificação profissional em informática e educação, foram selecionados e capacitados, pelas respectivas secretarias municipais e estaduais da União, para exercerem a função de multiplicadores nos NTEs”. Esses professores selecionados após a capacitação tinham a missão de

multiplicar a formação entre os demais professores da escola de modo que alcançassem toda a rede de professores.

Houve também a descentralização da capacitação de professores e técnicos de suporte na implementação do ProInfo, incentivando assim professores a interagirem uns com os outros, o que destaca a importância de ter-se um processo cooperativo entre estes,

na medida que uns vão capacitando os outros e ainda estimulam seus alunos a participarem também desse processo.

Nessa capacitação colaborativa foi possível a criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional que funcionam como estruturas descentralizadas que apoiam a iniciação tecnológica nas escolas públicas e visaram a formação dos professores de 1º e 2º grau para

**Figura 1 - Pergunta 11**

Quais das plataformas abaixo você sabe fazer uso? (marque as que você sabe usar) Caso não saiba, marque a última opção.

Ocultar opções ^

- Google Classroom
- Google Meet
- Google Docs
- App minha escola
- Nenhuma delas

Fonte: Pesquisador (2021).

**Figura 2 - Pergunta 14**

Resuma abaixo as principais dificuldades que você tem para usar as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Fonte: Pesquisador (2021).

o uso educacional das TICs. Contudo, constatou-se que não basta ter os ao fim deste processo, o ProInfo, núcleos tecnológicos, mas também

**Quadro 1 - Amostra selecionada**

Série/ano	Nº de aluno de cada série/ano
1º Ano	04
2º Ano	04
3º Ano	02

Fonte: Pesquisador (2021).





peçoal capacitado para operá-los e colocar as novas tecnologias a serviço do ensino-aprendizado da comunidade escolar visando a formação do cidadão para o mercado globalizado.

Dessa forma, diante dos pressupostos teóricos aqui expostos e do cenário que nos impôs a pandemia da Covid-19, sentimos que precisamos trabalhar de alguma forma o ensino-aprendizagem sobre as TICs com os alunos da rede pública, principalmente àqueles que são analfabetos digitais, pois feito isso, supõe-se que os resultados

educacionais serão muito mais eficazes e a probabilidade de desenvolver gostos pelas TICs e um aprendizado satisfatório sejam maiores do que o que se tem no presente momento.

### Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa de campo experimental somada à pesquisa bibliográfica. Tendo como campo de pesquisa a escola da rede estadual C. E. Antônio Macêdo de Almeida na cidade de Gov. Newton Bello/MA, com um público de 250

questionários impressos e on-line (através do Google Forms). A amostra final são aqueles alunos identificados, após a análise dos questionários, como analfabetos digitais.

O questionário aplicado contém 14 perguntas relacionadas às condições socioeconômicas, educacionais e tecnológicas dos alunos da escola C. E. Antônio Macêdo de Almeida em Gov. Newton Bello/MA. Dos 250 alunos, 70 responderam ao questionário com devolutiva, sendo 67 on-line por meio do Google Forms e três por meio impresso.

Para escolher a amostra selecionamos duas indagações presentes no formulário (Figuras 1 e 2), em que notamos uma regularidade que nos levou à escolha da amostra.

Nesse sentido, a amostra é formada por 10 alunos de 1º a 3º ano do ensino médio, conforme o quadro abaixo.

É válido ressaltar que, a amostra, representa com fidelidade a comunidade

discente da escola, campo de pesquisa, sendo, pois, estes alunos oriundos de famílias de baixa renda e que em sua maioria moram na zona rural, compartilhando assim das mesmas problemáticas como a falta de internet de qualidade, acesso a aparelhos celulares como objeto particular, entre outros.

Dessa forma, a análise dos dados diz respeito à amostra selecionada, sem menção ao universo total dos 250 discentes do campo de pesquisa, por compreendermos que a amostra, por si, representa este universo pesquisado.

### A aplicação do projeto

Tendo, pois, selecionado a amostra, e tomado conhecimento das necessidades tecno-educacionais destes, elaborou-se um material de apoio a partir de textos já existentes na internet, principalmente no domínio Google, sobre algumas plataformas digitais em uso no período do ensino remoto, tais como: Google

Figura 3 - Sumário do material de apoio

Sumário	
MÓDULO 01: GOOGLE CLASSROOM – ALUNO.....	5
1.1 Apresentação.....	5
1.2 Usando o Google Classroom como aluno.....	5
MÓDULO 02: GOOGLE DOC.....	9
2.1 Criar um arquivo com base em um modelo.....	9
2.2 Mudar a aparência de parágrafos e fontes.....	9
2.2.1 Formatar parágrafos.....	10
2.2.3 Formatar fontes.....	11
2.3 Outros exemplos.....	11
MÓDULO 03: GOOGLE MEET.....	13
3.1 – O que é o Google Meet.....	13
3.2 – Como funciona o Google Meet.....	13
3.3 – Como usar o Google Meet.....	13
3.4 – Como iniciar e participar de videoconferências no Google Meet.....	14
3.5 – Como participar de reuniões do Google Meet pelo Gmail.....	14
3.6 – Como alterar o layout de uma videoconferência no Google Meet.....	15
3.7 – Como enviar mensagens de bate-papo para participantes de reuniões do Google Meet.....	15
3.8 – Como compartilhar tela e fazer apresentações no Google Meet.....	16
3.8.1 – No computador.....	16
3.8.2 – No Android.....	16
3.8.3 – No iPad ou iPhone.....	16

Fonte: Pesquisador (2021).

alunos regularmente matriculados, de onde foi selecionada a amostra para o desenvolvimento da pesquisa.

Como procedimento metodológico para obtenção da amostra realizou-se uma coleta de dados por meio de

Figura 4

Fonte: Autor (2021).

2 Com exceção do módulo 3 que foi em dois encontros, por ser mais extenso.





Classroom, Google Meet e Google Doc. Assim, este material de apoio ganhou o seguinte sumário.

Este material foi construído para dar apoio aos alunos durante o minicurso intitulado “Alfabetização digital: o uso de plataformas Google no ensino remoto”. O minicurso foi dividido em módulos, como se observa na Figura 3 e ministrado em quatro encontros entre 18 e 30 de junho de 2021.

Durante a aplicação do minicurso, fizemos uso de recursos tecnológicos, angariados pelo pesquisador, bem como recursos próprios. Em cada encontro procuramos aplicar um módulo<sup>2</sup>, sendo este, mostrado e posto em prática em seguida. Outrossim, o material de apoio disponibilizado permaneceu com os alunos para a prática de atividades no período de férias, isto é, julho/2021, sendo elas do minicurso, bem como

**Figura 5**

A sua família é beneficiária do bolsa família? \*

Sim

Não

Fonte: Autor (2021).

das atividades docentes em atraso nas plataformas em uso na escola campo de pesquisa.

Para o término deste trabalho com a comunidade discente (amostra), aplicamos o mesmo questionário (somente a amostra), mas desta vez contendo apenas as questões 10 a 14 que se referem aos conhecimentos tecnológicos. Dessa forma, podemos notar, por contraste, a evolução dos pesquisados com a aplicação do projeto,

sendo, pois, possível, a partir destes trazer os resultados e discussões deste trabalho demonstrados no tópico a seguir. Passemos a ele.

### Resultados e discussões

Como mencionado na metodologia, 70 alunos responderam ao questionário e destes, 10 foram selecionados para compor a amostra, os quais traçaremos nossa discussão neste tópico.

No questionário, socioeconômico e tecnológico dispomos de 14 questões

que foram devidamente respondidas. Destas, destacamos seis, por conside-

**Figura 6**

Na sua casa tem aparelho celular? \*

Sim

Não

Fonte: Autor (2021).

rarmos importantes para a concretização dos dados que estávamos à procura.

As primeiras indagações a serem analisadas tratam da situação socioeconômica da amostra. Passemos, pois, a primeira delas.

Sobre essa indagação, sete alunos afirmam que a residência onde vive é de propriedade de sua família. Enquanto três afirmaram que a casa em que vivem é alugada. Quanto ao tipo de material que as residências são construídas, 80% dos indagados afirmam que estas são feitas de taipa/barro, sendo apenas 20% residentes em casas de alvenaria.

Nesse sentido, pode-se observar que a presente indagação traduz, de certa forma, um pouco das condições

sociais destes alunos. Não obstante, é válido afirmar que, as condições socioeconômicas que circuncidam os nativos digitais (nossa amostra) podem influenciar diretamente no seu desenvolvimento do uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Nessa investigação social, para compreendermos o contexto em que estes alunos estão inseridos, realizou-se a seguinte indagação:

Esta indagação permite que se reflita sobre a renda destes familiares para investimento nas atividades socioeducacionais destes alunos. Assim, entre os dez alunos, sete responderam que sim, que sua família é beneficiária do programa bolsa família do Governo





Figura 7

Você tem um aparelho celular somente seu? \*

Sim

Não

Fonte: Autor (2021).

Federal. Enquanto apenas três afirmam que não são beneficiários.

Essa indagação frente a esta investigação, mostra-se relevante, uma vez que, por meio dela, pode-se observar que ainda existem famílias que, mesmo sendo enquadradas dentro dos requisitos para recebimento do benefício, por algum motivo, não o conseguem. Outrossim, a inexistência de um programa de renda básica no seio familiar destes alunos acaba suprimindo a possibilidade de adquirir equipamentos tecnológicos, como tablets, smartphones, etc., que podem auxiliá-los em sua caminhada acadêmica na educação básica.

Tendo em vista o exposto, passemos a indagação a seguir que, por sua vez, pode confirmar as elucubrações anteriores expostas. Assim, diante do cenário tecnológico proporcionado pelo século XXI, indagamos os sujeitos pesquisados:

Nesta indagação obteve-se os seguintes dados. Dos dez discentes, nove confirmam a existência de aparelho celular em sua residência. Enquanto um afirma que não tem celular na sua residência.

Observa-se que na residência de 90% dos discentes há a presença de aparelho celular, contudo, isso não significa dizer

Figura 8

Quais das plataformas abaixo você sabe fazer uso? (marque as que você sabe usar) Caso não saiba, marque a última opção. \*

Google Classroom

Google Meet

Google Docs

App minha escola

Nenhuma delas

Fonte: Autor (2021).

que estes aparelhos são de uso pessoal e exclusivo dos discentes, uma vez que a amostra é composta por pessoas de

baixa renda, sendo, pois, em muitos casos impossível adquirir um aparelho para estes indivíduos já que, recursos

Gráfico 1 - Antes do projeto, quais das plataformas abaixo você sabe fazer uso?



Fonte: Autor (2021).

como Bolsa Família (quando a família é beneficiária), são destinados às despesas mensais, como alimentação, vestimenta e material escolar básico, ficando assim, a compra de um smartphone como uma expectativa de dias melhores.

Por outro lado, 10% dos discentes afirmam que em sua residência não há a presença de aparelho celular, concluindo-se assim que, nem mesmo a família tem condição de adquirir um aparelho celular para uso coletivo na residência.

Considerando a possibilidade da existência de aparelho celular nas residências de uso pessoal ou coletivo, indagou-se ainda os sujeitos sobre a

posse de um aparelho celular para que se confirmasse ou descartasse hipóteses emergidas das indagações anteriores. Dessa forma, trouxemos o seguinte questionamento.

Os resultados obtidos desta indagação foram os seguintes. Dentre os dez alunos, cinco afirmam possuir um aparelho celular de uso pessoal, isto é, não precisam compartilhar com o restante dos integrantes de sua família. Já quatro alunos afirmam que não possuem um aparelho de uso pessoal, ou seja, existe apenas um aparelho para uso coletivo na residência em que vive. Enquanto, um destes reside numa família sem acesso



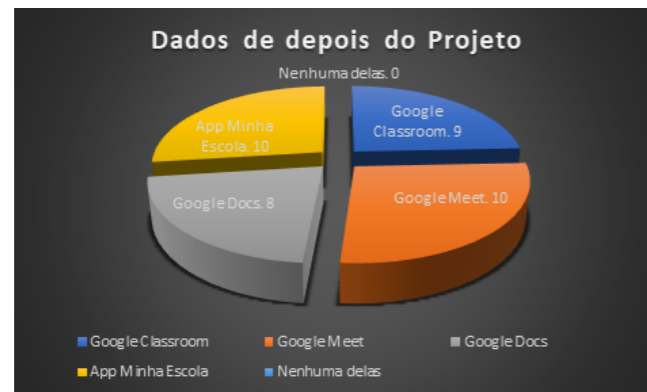


a um aparelho celular, mesmo que de uso coletivo.

Os dados expostos por meio das indagações acima se constituem

como mecanismos importantes para compreendermos o processo de alfabetismo digital dos “Nativos Digitais” preconizado por Prensky

**Gráfico 2** - Depois do projeto, quais das plataformas abaixo você sabe fazer uso?



Fonte: Autor (2021).

(2001). Assim, nas questões a seguir, refletiremos sobre o uso de ferramentas tecnológicas educacionais, antes e depois da aplicação do projeto “Alfabetização digital: um estudo sobre os nativos digitais”, de forma que se tenha um espelho do processo de aprendizagem proporcionado pelo projeto, bem como compreender o que ainda pode ser feito para sanar as problemáticas existentes.

Na questão a seguir, indagou-se sobre o uso de plataformas digitais em uso no período de atividades educacionais remotas.

Esta indagação permitia que fosse marcado mais de uma opção, uma vez que desejávamos saber sobre quais

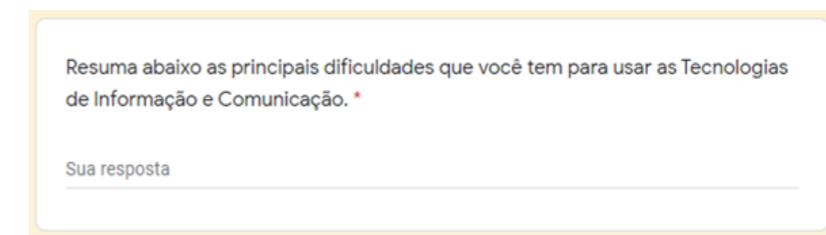
ferramentas tinham domínio. O resultado dessas respostas está ilustrado no gráfico abaixo.

Observa-se que 14% dos alunos afirmam saber fazer uso das plataformas Google Classroom e Google Meet. O uso dessas duas plataformas se tornaram, no período de atividades remotas, essenciais para o acompanhamento das atividades, assim, o percentual de alunos que não sabem fazer uso dessas plataformas é superior a 50%, um índice preocupante, uma vez que a comunidade docente as utiliza para ministrar as aulas e acompanhar o desenvolvimento de atividades.

Outra opção que estava disponível, era o Google Doc, uma ferramenta de escrita

do Google que interage diretamente com o Google Classroom possibilitando que

**Figura 9**



Fonte: Autor (2021).

os discentes fazem uso para responder atividades na plataforma. Observa-se por meio do gráfico acima que nenhum dos dez alunos que compõem a amostra diz saber fazer uso dessa ferramenta.

Tendo em vista o contexto histórico-social do campo de pesquisa, considerou-se ainda a possibilidade destes não saberem fazer uso de nenhuma dessas ferramentas. Assim, a opção que previa a falta total desse conhecimento obteve 22% de resposta, ou seja, 22% dos alunos afirmam não saber usar as plataformas.

A ausência do conhecimento do manuseio dessas ferramentas, configura-se, nesse contexto, como um fator prejudicial a aprendizagem dos discentes, uma vez que não conseguem fazer uso dessas ferramentas para acompanhar as atividades escolares.

Após a aplicação do referido projeto, indagamos novamente a amostra para

observarmos o processo evolutivo. Assim, obtivemos os seguintes dados.

Os resultados obtidos após a aplicação do projeto trazem um contraste significativo no que diz respeito ao uso das plataformas digitais utilizadas no período de atividades educacionais remotas. Vejamos.

No que diz respeito ao uso do Google Classroom, nove dos dez alunos afirmam saber; os dez alunos afirmam que conseguem fazer uso do Google Meet; oito deles afirmam que já conseguem manusear o Google Docs; e todos afirmam saber agora usar o aplicativo Minha Escola. Diante dos dados, observa-se que todos os alunos passaram a ter um certo conhecimento para manusear tais ferramentas.

O contraste do conhecimento de antes e depois da aplicação do projeto é visível, uma vez que, os alunos conseguiram aprender, por meio do projeto, a manu-

<sup>3</sup> Esse fator se aplica a quatro dos dez alunos que compõem a amostra.

<sup>4</sup> Grifo do autor.





sear estas ferramentas, mesmo sendo, o período de aplicação do projeto, muito breve diante do tempo ideal. Outrossim, o bom desempenho da amostra, mesmo diante dos percalços tecnológicos e sociais anteriormente apontados, evidenciam que a presença das tecnologias de informação e comunicação acompanhada de orientação e formação à comunidade discente pode ser eficiente para o processo de ensino-aprendizagem.

Dito isso, passemos a última indagação realizada à amostra para refletirmos sobre o analfabetismo digital e compreender os fatores que envolvem essa problemática.

Nesta indagação os discentes fizeram uso de frases curtas e palavras-chave para respondê-la. Assim, passaremos a descrição dessas dificuldades apresentadas pela amostra.

Observou-se que entre os nove alunos que têm acesso ao aparelho celular, a principal dificuldade apontada é a falta de internet de qualidade para acessar sites, aplicativos e plataformas que os ajudem no dia a dia. Esse fator é agravado, segundo eles, pelo fato de residir na zona rural<sup>5</sup> que dificulta o sinal de operadora ou banda larga via fibra ou rádio.

Outro fator preponderante, conforme se observou nas respostas da indagação,

5 Esta questão foi feita aos alunos no período antes e depois do projeto com finalidade de se obter um espelho do processo de aprendizagem fruto da aplicação do projeto.

é a falta de acesso a aparelhos de qualidade ou que pelo menos que seja suficiente para desenvolver atividades. Para os indagados, as condições de seus aparelhos não contribuem para se desenvolverem no espaço digital. Ademais, a falta de orientação e formação tecnológica faz com que sua desenvoltura com as TICs não seja aprimorada, tornando-os analfabetos funcionais das TICs.

Além dos fatores apresentados, uma resposta chamou atenção, uma vez que o indagado relatou que “os principais obstáculos são o precário acesso a equipamentos e a **falta de um olhar específico para a tecnologia por parte de alguns professores**”<sup>4</sup>. Este relato possui um grande peso no tocante à presença de TICs nas escolas e o uso delas por parte dos docentes, já que uma parte expressiva não conseguiu fazer uso dos recursos tecnológicos para auxiliá-los nas atividades pedagógicas no ensino remoto, assim, tal deficiência refletiu diretamente no discente, que por sua vez, sentiu falta de orientação para uso das plataformas educacionais disponíveis para o acompanhamento das atividades remotas.

Para finalizarmos os resultados e discussões desta pesquisa, acrescentamos que as indagações realizadas, bem como o contraste apresentado pela questão

14<sup>5</sup>, evidenciam os fatores sociais, econômicos e tecnológicos que interferem na educação digital da amostra, sendo imprescindíveis para se apresentar uma proposta de interferência na comunidade escolar.

Tendo finalizado as discussões, passamos às considerações finais do autor sobre o presente estudo.

### Considerações finais

No presente trabalho, tivemos com inquietação, conhecer quais fatores pesam para que os alunos da rede pública estadual de Gov. Newton Bello-MA sejam analfabetos digitais. Para tanto, traçamos como objetivo investigar os fatores que afetam o desenvolvimento educacional tecnológico dos discentes. Especificamente buscamos: identificar os alunos analfabetos digitais; estudar o contexto social dos educandos e promover atividades formativas para o uso das TICs.

Diante das respostas obtidas por meio dos questionários, consideramos que os objetivos deste trabalho foram alcançados, uma vez que conseguimos compreender o contexto social da amostra e suas principais dificuldades no uso das tecnologias que afeta o desenvolvimento da comunidade discente.

Por meio das indagações, podemos constatar as condições sociais e

econômicas da amostra e concluímos que o público é constituído de integrantes de família de baixa renda que possui pouco poder aquisitivo. Esse é um dos fatores preponderantes que interferem no processo educacional dos discentes, uma vez que os familiares não podem adquirir aparelhos celulares, por exemplo, de qualidade ou nem mesmo comprar um para uso coletivo na residência. Dessa forma, com as indagações sobre o uso das TICs, obtivemos respostas contundentes de que, mesmo havendo algum acesso a aparelho celular, por exemplo, a falta de instrução e formação tecnológica dificulta a acessibilidade dos discentes às plataformas digitais que podem ser complementares na sua caminhada estudantil.

Além das condições sociais dos discentes serem baixas, diversos problemas afetam o cotidiano destes. Por exemplo, a falta de acesso a aparelhos tecnológicos de qualidade, acesso à internet de qualidade, falta de orientação especializada, etc., afeta-os diretamente. O último fator, nos parece basilar para torná-los analfabetos digitais, uma vez que, mesmo tendo acesso a aparelhos tecnológicos necessitam de orientação para aprenderem a fazer uso correto dos recursos disponibilizados.

Diante do exposto, propomos, por meio desta pesquisa, que as escolas





públicas da rede estadual de ensino do Maranhão, de modo especial a escola que foi campo de pesquisa deste trabalho, sejam equipadas com laboratórios de informática ou de línguas, bem como disponibilizar profissionais capacitados para manter e reger este ambiente tecnológico. Ademais, que o governo possa oferecer, por meio de política pública educacional, cursos de formação das mídias digitais sociais e educacionais para que os alunos possam desenvolver suas atividades, pesquisas e intelectualmente conforme as exigências do mercado de trabalho impostas pelo século XXI.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS, O. A. et. al. **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

AZEVEDO, J. F.; CARDOSO, A. M.; MARTINS, R. X. Histórico e tendências de aplicação das tecnologias no sistema educacional brasileiro. In: **Revista Digital da CVA - Ricesu**, v. 8, n. 30, dez. 2013. ISSN 1519-8529. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche>.

[br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/252/179](http://br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/252/179)>.

BRAGA, J. C. F. Ensino e aprendizagem de línguas via redes de participação. In: BRAGA, J. C. F et al. **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

BRASIL. **LDBEN - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de língua inglesa**. Ensino Médio 2000. Brasília, Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **ProInfo**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1997.

FELDMAN, A. K. T.; GALBIATI, D. P. Novas tecnologias e o ensino de língua inglesa: uma proposta concreta. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. v. 1. 2013.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Brasília, jan. 1997.

MORAN, J. M. **Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias**. Texto publicado nos anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

OLIVEIRA, E. N. **A utilização dos laboratórios de informática do ProInfo em escolas de Dourados – MS**. 2001. Dissertação Florianópolis, 2001.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: **Revista Pátio**, Porto Alegre, Artmed, ano 3, n. 11, jan. 2000.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, 2001.



# Memória e Sociedade: uma construção interdisciplinar entre os componentes curriculares História e Artes

Lidia Cristina Costa Nunes<sup>1</sup>

Patrícia de Sousa Santos<sup>2</sup>



## Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados referentes à construção do museu virtual do Centro de Ensino General Artur Carvalho, localizado na rua Armando Vieira, s/n - Bairro de Fátima na cidade de São Luís/ MA. A pesquisa visa a interdisciplinaridade como uma proposta pedagógica contemporânea e inovadora das disciplinas curriculares História e Artes, promovendo assim, uma articulação e aproximação entre elas. O museu virtual da escola em questão, é construído através das plataformas: **Facebook** e **Instagram**; redes sociais de

interação e comunicação de pessoas, empresas e organizações. Os perfis sociais do C. E. General Artur Carvalho narram a história da escola e sua comunidade por meio de imagens, fotos, relatos e vídeos; preservando a memória da unidade escolar e cultural a qual faz parte. No que tange o método de abordagem, a mesma é de caráter qualitativo, por descrever e compreender o processo de construção da memória em rede, de maneira geral e indutiva. Quanto sua natureza, a mesma insere-se na categoria aplicada por buscar e investigar dados da escola em vários lugares como Biblioteca Central



### 1 Lidia Cristina Costa Nunes

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão. Aluna de licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica (EPT), curso ofertado pelo Campus Caxias em parceria com o Centro de Referência Tecnológica do IFMA (Certec) no Polo São Luís, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Graduada em Letras pela Faculdade Pitágoras do Maranhão em 2017. E-mail: lidia.sbvida@gmail.com.



### 2 Patrícia de Sousa Santos

Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí. Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí. Professora do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus São João dos Patos. Filiada à Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR). Membro dos grupos de pesquisa Clio & Mnemósine - Centro de Estudos e Pesquisas em História Oral e Memória. Membro do Grupo de pesquisa Laboratório de Estudos de Populações Tradicionais e Etnologia (LEPTE). Lidera junto com Professor Dr. Thiago Coelho Silveira o Laboratório de Estudos e Pesquisas em História, Cultura e Poder (LAHIS). Membro do Comitê de Pesquisa e Inovação do IFMA - Biênio 2020-2022. Tem como áreas de interesse a cultura popular, educação e religiosidade popular católica, com ênfase para os cultos devocionais, ritos afro-brasileiros, mercado religioso. E-mail: patricia.sousa@ifma.edu.br.



e Arquivo Público (físico e online) para obter informações necessárias para essa construção. Em relação ao seu procedimento é uma pesquisa-ação por esse projeto ter a relação e associação de ambas. Portanto, o presente trabalho refere-se à construção do museu em Rede, trazendo uma proposta piloto para o ensino básico do estado do Maranhão em que cada escola estadual construa sua história e memória em rede, preservando esses fenômenos, além de usá-los para fins didáticos, usando novo paradigma de educação como a interdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** Museu virtual. Facebook. Instagram. C.E General Artur Carvalho.

### Introdução

O presente trabalho, com duração de cinco meses (maio a setembro de 2021), teve o propósito de coletar dados e informações para a construção do museu virtual nas plataformas **Facebook** e **Instagram** da escola estadual C. E. General Artur Carvalho, localizado na rua Armando Vieira, bairro de Fátima na cidade de São Luís/MA. Os resultados deste trabalho são a entrega do museu virtual com o objetivo de narrar a história da escola e sua comunidade por meio de fotos,

imagens, relatos de moradores e vídeos dos alunos, e a proposta pedagógica dos componentes curriculares **História** e **Artes**, trabalhando o paradigma da interdisciplinaridade entre as disciplinas.

Para reunir os artefatos históricos (imagens, fotografias e vídeos, etc.) que narram a história da escola, dos alunos, da comunidade e da região na qual a escola faz parte, foi necessária a pesquisa de campo: visita ao C. E. General Artur Carvalho, Biblioteca Pública Benedito Leite, Arquivo Público do Estado do Maranhão, Jornal Pequeno e 24º Batalhão de Infantaria de Selva.

Em vista disso, a pesquisadora buscou explorar métodos para alcançar seu objetivo de pesquisa como o método de Robinson, conhecido pela sigla **EPL2R** (**E**: explorar; **P**: perguntar; **L**: ler; **2R**: Rememorar e Repassar) onde explorou esses lugares de coletas de dados, perguntando para si e para os outros que tinham conhecimento sobre a escola e a época que ela foi fundada, lendo livros, documentos, jornais para levantar dados sobre a história e identidade da instituição para que assim, a pesquisadora rememorasse e repassasse os conteúdos levantados na pesquisa para construção do museu virtual.

Em relação a isso, a pesquisadora teve acesso aos documentos da escola como o Projeto político-pedagógico (PPP) –





o qual consta história e a identidade da instituição de sua origem até o ano 2018. Na biblioteca, a discente buscou matérias de jornais, imagens e relatos que pudessem ser relevantes para a construção do museu, assim se deu no Arquivo Público, Jornal Pequeno e 24º Batalhão de Infantaria de Selva.

Como um recurso tecnológico e pedagógico, o museu virtual possibilita ao aluno a ampliação de seus conhecimentos sobre patrimônios antigos e atuais por meio da Internet. Nessa perspectiva, o mesmo proporciona uma mediação paralela e complementar sobre a memória e identidade de uma comunidade, além de apresentar informações e realidades sobre ela.

É através da memória que a família, o Estado e as instituições pública e privada asseguram a conservação e transmissão dos costumes e valores de uma comunidade e, conseqüentemente, sua continuidade ao que se refere ao passado e presente. A memória e a história parecem sinônimos, mas não são. Visto que a memória é um fenômeno vivo, sustentada por pessoas vivas e que está em constante evolução e aberta para reflexão das lembranças e esquecimento por ser vulnerável e repleta de diversidade, podendo ser manipulada.

Já a história é a ciência que estuda fatos do passado e sua evolução em relação aos objetos e indivíduos de uma sociedade. Antes do século XX, a história servia para cultuar heróis, reis, políticos e colonizadores, restringindo outros personagens culturais que foram importantes na formação do povo brasileiro. Entretanto, a partir do século XX, o ensino desse componente curricular foi sendo desconstruído. Desde então passou a abordar a problemática voltada para negros, mulheres, crianças, operários, comerciantes, ou seja, para aqueles que não tinham histórias narradas pela sociedade.

Desse modo, vê-se a necessidade de desenvolver uma prática de ensino e pesquisa interdisciplinar onde busca a relação da história da comunidade, na qual a escola faz parte com a arte que a comunidade escolhida produz e/ou produziu ao longo dos 50 anos de existência da unidade escolar por meio das plataformas digitais **Facebook** e **Instagram**. Em vista disso, pretende-se responder neste trabalho a referida indagação: como os componentes curriculares História e Artes podem ser ferramentas de transformação e preservação da memória escolar?

O trabalho é dividido em sessões, sendo a **Introdução** onde apresenta o tema que pretende-se discutir neste projeto

como também o problema e a justificativa. A **Metodologia** que expõe como foi feito esse trabalho, qual caminho percorrido para obter o resultado requerido. As **Considerações teóricas** que traz autores relacionados ao tema proposto, dentre eles: Maurice Halbwachs (1877-1945), sociólogo francês influenciado pela escola durkheimiana, é autor da obra *A Memória Coletiva* (2013); Pablo Gobira, professor e pesquisador da Rede Brasileira de Serviços de Preservação Digital do IBICT/MCTI, autor da obra *A Memória do Digital* e outras questões das Artes e Museologia (2019); Pierre Nora, historiador francês reconhecido pelos trabalhos voltados para identidade, memória e ofício do historiador, autor da obra *Entre Memória e História: a problemática dos lugares* (1993), entre outros autores.

Os **Resultados** onde expõem os dados alcançados através da pesquisa sobre identidade, memória e história da unidade escolar referente às informações que são usadas na construção do museu como também as análises desses instrumentos para o desenvolvimento da prática de ensino e pesquisa, abordando a interdisciplinaridade. E por fim, as **Considerações finais** onde a mestranda expõe suas experiências e aprendizado adquiridas nesse processo.

## Metodologia

A presente proposta foi desenvolvida para ser aplicada no C. E. General Artur Carvalho, localizada na cidade metropolitana de São Luís/MA. O caminho percorrido para a obtenção dos resultados requeridos se deu por etapas que foram importantes nesse processo de levantamento de dados. Na primeira etapa, a pesquisadora dirigiu-se à escola para conhecer o lugar do discurso assim como sua identidade e memória até então construída. Na segunda etapa, percebeu-se a necessidade de buscar outros lugares de discursos como relatos de moradores, biblioteca, jornais, associação de moradores, arquivo público, quartel, etc. Por conta da pandemia causada pela covid-19 foram entrevistados somente dois moradores da comunidade com perguntas abertas que serão tratadas na sessão **Resultados da pesquisa**. E por fim, a terceira etapa onde a discente analisa os currículos das disciplinas História e Artes para propor uma prática de ensino e pesquisa, usando a interdisciplinaridade.

## Considerações teóricas

Maurice Halbwachs (1877-1945) criou o conceito de memória coletiva e individual, tendo influências dos seus professores: Émile Durkheim (1858-1917) e Henri Bergson (1859-1927).





Esse por fazer uma filosofia baseada na intuição, cujo resultado vinha por meio das experiências humanas. Aquele por tratar de fatos sociais que são uniões de uma consciência coletiva com a consciência individual.

Segundo Domingues (2015), a memória é um fenômeno social, algo recente que abrange várias áreas do conhecimento como Psicologia, História, Sociologia e Filosofia. Com base na Sociologia, o verbo contido na obra de Halbwachs para referir à memória é o recordar por fazer alusão às experiências vividas em um determinado tempo e espaço, resultando, assim, em lembranças.

A memória para Halbwachs é um elemento de coesão social, sendo que a memória coletiva está conectada à memória individual. Nesse sentido, o tema memória tratado por Halbwachs é visto como uma ampliação do projeto durkheimiano numa perspectiva social e psicológica, já que a memória depende diretamente de condições externas do indivíduo. Isso pode ser trabalhado e desenvolvido na escola, relacionando esses fenômenos com as áreas do conhecimento, preservando e construindo memórias escolar e social.

À vista disso, é através da memória que a família, as instituições pública e privada, assim como o Estado asseguram a conservação e a transmissão dos

costumes e valores sociais. Consequentemente, colaborando para preservação da memória nesses lugares de discurso.

A história e a memória muitas vezes podem ser confundidas, mas na realidade, elas se opõem. Enquanto a memória é um fenômeno vivo, sustentada por pessoas vivas, por isso ela está em constante evolução, estando aberta também para reflexão das lembranças e para o esquecimento e sua manipulação. A “história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado” (NORA, 1993, p. 9). Por ser atual e um elo vivido, a construção de uma memória escolar faz-se necessária tanto para a instituição quanto para a comunidade por abordar o retrato do outro, ou seja, o que está na comunidade está na escola também. Oferecendo a elas oportunidades de transformação social.

Dessa forma, a memória é alimentada por meio das lembranças globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas. Por conseguinte, a memória coloca as lembranças no sagrado, enraizando-as no concreto, no objeto, etc. Sobre patrimônio, Gonçalves (2003) discorre que este bem pode haver envolvimento político por ser um instrumento de luta

pelo reconhecimento público de grupos e indivíduos. Esses bens, também são transformados em atração turística envolvendo setor econômico e turístico e outros como:

*[...] uma extensa rede de mercado intimamente associada aos discursos do patrimônio: companhias de transporte, redes de hotéis e de restaurantes, visitas turísticas, festivais, comércio de souvenirs (postais, reproduções, fotografias, filmes, objetos), edição e circulação de jornais, revistas, livros (GONÇALVES, 2003, p. 244).*

Ainda segundo o autor, patrimônio envolve memória e identidade por estar relacionada às recordações de um povo e sua representação social, sendo que essas representações culturais são construídas e propagada por seus membros desmitificando ou confirmando suas realidades pelo:

*[...] processo de construção dessas instituições situadas entre a memória e a história (tais como o patrimônio, as coleções, os museus, os monumentos, os arquivos), opera-se um trabalho cuidadoso de eliminação das ambiguidades. Substituem-se categorias sensíveis, ambíguas e precárias (por exemplo, cheiro, paladar, tato, audição) por categorias abstratas e com fronteiras nitidamente delimitadas com a função de representar memórias e identidades. Essa eliminação da ambiguidade e da precariedade dos patrimônios culturais pode colocar em risco o seu poder de ressonância, seu poder de “evocar no expectado as*

*forças culturais complexas e dinâmicas de onde eles emergiram (GONÇALVES, 2003, p. 246).*

Com isso, percebe-se um entrelaçamento do fenômeno memória, identidade e patrimônio quando se refere a locais que produz e transmite discursos. Segundo o filósofo Michel Foucault (1926-1984), as instituições são responsáveis em produzir e repassar discursos, tendo relações de poder e conhecimento.

Mas por que construir essa memória em rede? Pablo Gobira (2019) propõe a preservação da arte por meio da tecnologia. Para ele, a memória é algo que transcende o tempo das nossas ações. Preservar esse fenômeno por meio de imagens, fatos históricos em acervo digital significa visitar e revisitar as culturas de um povo em diversas temporariedades no tempo-espaço. Essas exposições nas plataformas – Facebook, Twitter – são exemplos de ferramentas para fazer memória.

Segundo o autor, a arte está relacionada com a história, ciência e tecnologia por estar numa ordem digital, referindo-se ao contexto atual e sua influência no cotidiano das pessoas.

*Estamos às voltas com o digital, atravessados por ele e pelo virtual. Nos encontramos ao redor de uma ordem volátil que aqui chamamos de arte digital, simbolizando as relações entre arte, ciência e tecnologia no*





*contexto atual, pós-advento da revolução industrial eletro-eletrônica e digital, que leva nosso cotidiano a uma viagem ao mundo digital pleno, conectado – da conectividade (GOBIRA, 2019, p. 14).*

Referindo à memória, arte e tecnologias, Milton Sogabe (2019) discorre que a arte-tecnologia como uma manifestação artística está presente no Brasil desde a década de 50. Este meio de discurso foi apresentado pelo então artista, Abraham Palatnik (1928-2020), considerado pioneiro da arte cinética. Produto que teve impacto em artistas jovens com idades de 20 anos, os quais produziam pinturas para serviços terapêuticos do Hospital Psiquiátrico Dom Pedro I, no Rio de Janeiro.

*No século XXI vemos uma ampliação de manifestações artísticas através dos dispositivos móveis, facilidade de acesso à tecnologia digital e informações técnicas na Internet, possibilitando o surgimento de uma gama de artistas vindos de todas as áreas do conhecimento, assim como jovens que utilizavam os dispositivos interativos e conhecimentos adquiridos nas redes sociais. Esses acontecimentos em pouco mais de 30 anos nos provocam uma sensação mista de senti-los tão próximos e, ao mesmo tempo tão distantes, causando um paradoxo. Próximos, pelo tempo cronológico passado, e distantes, pela velocidade de grandes mudanças, de tipos de pensamentos e tipos de obras realizadas nesse tempo (SOGABE, 2019, p. 22).*

Dessa forma, a memória está relacionada ao tempo ou percepção do tempo que se altera conforme as transformações do cotidiano, principalmente o que se refere à tecnologia. O que demonstra a necessidade de acompanhar essa transformação para análise e pesquisas futuras, colaborando nas áreas da ciência e tecnologia do país.

Em relação ao museu como uma instituição de memória vem sofrendo mudanças como afirma Muchacho (2005, p. 1540) que “motivou novas formas de pensar o museu, havendo, agora, consciência de que necessita de se libertar do seu espaço tradicional e limitado, para se tornar acessível ao grande público”.

Nessa perspectiva, a museologia deve-se adaptar conforme as necessidades que a sociedade demanda, sobre isso a autora discorre:

*O museu, como importante meio de comunicação, tem de aproveitar todo este desenvolvimento comunicacional e tecnológico, no sentido de satisfazer as novas correntes da museologia que se debruçam cada vez mais sobre o papel do museu na sociedade atual. As novas media e em particular a Internet são um instrumento precioso no processo de comunicação entre o museu e o seu público. A sua utilização como complemento do espaço físico do museu vem facilitar a transmissão da mensagem pretendida e captar a atenção do visitante, possibilitando uma nova visão do objeto museológico.*

Em suma, o museu é um recurso comunicativo, podendo ser utilizado como recurso pedagógico, abordando várias áreas de conhecimento humano como História por tratar de memórias e Artes por ser uma linguagem artística que envolve autonomia e criatividade. Assim como este setor vem se apropriando da Internet para interagir com seu público na criação de sites para informar sobre seus acervos, a escola também pode valer desse setor para narrar e compartilhar sua história, identidade e sua produção artística tanto dos alunos como dos professores.

## Resultados

O Centro Educacional do Maranhão (CEMA), depois Unidade Integrada, hoje Centro de Ensino Artur Carvalho foi fundado pelo governador da época José Sarney em 1º de dezembro de 1969. O governador trouxe para a capital do estado, uma proposta de ensino inovadora com parceria da TV Brasil Maranhão, emissora educativa fundada também pelo então governador no mesmo ano para essa proposta de ensino.

Apesar de ser um período de incertezas para o Brasil por conta da instabilidade política, econômica e auge de uma guerra fria causada pelo golpe militar, José Sarney, trouxe para o estado uma

nova proposta administrativa chamada: Maranhão Novo, estruturada para desenvolver o respeito às liberdades e revitalização da ordem jurídica segundo ex-ministro de Trabalho, Dr. Ronaldo Costa Couto.

No primeiro momento, o CEMA funcionou durante um ano em sistema fechado para experimentação, oferecendo cursos de formação para os soldados do 24º Batalhão de Infantaria. A partir do ano seguinte (1970) funcionou em sistema aberto, dando oportunidade de ingresso para a comunidade geral, fundando assim, outras unidades desse sistema.

O CEMA R1, hoje nomeado por Centro de Ensino General Artur Carvalho foi pioneiro no ensino a distância, após um ano de experiência em sistema fechado; a proposta de ensino expandiu-se para outras localidades maranhenses e estados brasileiros. Com o objetivo de diminuir o analfabetismo dos maranhenses, o governador apostou esse método de ensino-aprendizagem que perpetuou por outras administrações até o ano 2005. Esse recurso veio à tona novamente por conta da pandemia covid-19, sendo uma saída para muitos municípios e estados brasileiros como: São José de Ribamar “LIGADOS educação digital”, transmitido na TV aberta – para os alunos do município, assim também



**Figura 1 - Evento cultural**



Fonte: Acervo do C.E General Artur Carvalho (2012).

como o estado de São Paulo: Centro de Mídias da Educação de São Paulo, onde os alunos assistem as aulas pela TV aberta e aplicativo em tempo real.

O CEMA teve várias unidades em toda ilha de São Luís e outros municípios maranhenses como São José de

Ribamar e Paço do Lumiar. A sala era composta por alunos e um tutor. As disciplinas eram ministradas por professores especialistas por meio da TVE – Maranhão; ao mesmo tempo para milhares de alunos em todo o estado.

**Figura 2 - Perfil do Facebook**



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Esse sistema começou na década de 70 e terminou no início dos anos 2000.

Referente ao bairro de Fátima, é uma comunidade religiosa com

mais de 67% de pessoas negras. Do catolicismo ao candomblé fazem seus rituais propagarem de geração a geração. O bairro, segundo moradores

entrevistados, em 1952 era dividido em duas partes: Cavaco e Campina do Cavaco por possuir na época muitas árvores e por seus habitantes colherem cavaco dessas árvores. Segundo os moradores, comunidade era banhada por rio e mar que ao passar do tempo foram terraplanados para expandir o bairro.

Diante disso, percebe-se um fato histórico e também a exposição de uma figura pública – José Sarney – que é

relevante tanto na história do Brasil quanto do Maranhão. O professor pode relacionar esses fatos históricos com o presente, levando em consideração os discursos que eram proibidos na escola que hoje se pode discutir. A escola é uma instituição de produção e saída de discursos, podendo ser um lugar de transformação social.

Com base nisso, os eventos culturais podem ser um desses mecanismos de transformação onde os professores po-

**Figura 2 - Perfil do Instagram**



Fonte: Acervo pessoal (2021).

dem também trabalhar a interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares.

Assim também, outras escolas maranhenses podem representar e transmitir através das plataformas digitais sua identidade escolar e cultura da comunidade por meio de eventos culturais e sarais literários. Trabalhando a interdisciplinaridade de várias disciplinas,

dentre elas História e Artes. História, pelos alunos fazerem um levantamento de dados das danças, músicas do estado e Arte por representar esses personagens culturais para toda comunidade escolar.

Sabe-se que a disciplina História, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um componente curri-



cular integrado nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do ensino médio. Propõe uma ampliação e aprofundamento desenvolvidos no ensino fundamental, voltados para a educação ética dos alunos. Mas o que se entende por ética? Segundo o documento, a ética é entendida como juízo de apreciação da conduta humana que é necessária para vida humana, baseada nas ideias de justiça e solidariedade como proposta de compreensão e reconhecimento das diferenças.

Nessa perspectiva, entende-se a necessidade em continuar trabalhar o campo de experiência: Eu, Nós e o Outro, trabalhando o sujeito e sua subjetividade, assim como o meio que esse sujeito está inserido e tudo que é construído e produzido fora deles. Abordando o tempo e espaço que as Ciências Humanas permitem identificar, além de propor análises sobre os acontecimentos desses fenômenos em várias circunstâncias e sua continuidade, mudanças e rupturas, assim como as permanências e suas transformações.

Assim como a disciplina de História busca ampliar e aprofundar os conteúdos do ensino fundamental, a disciplina Artes do ensino médio tem esse objetivo, está integrada na área de Linguagens e suas Tecnologias. Esse componente, segundo o documento, contribui no

desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos alunos através da relação e conexão da racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade, impulsionando o conhecimento e o desenvolvimento do Eu, Nós e o Outro que está nessa etapa de ensino na nomenclatura Si, Outro e o Mundo.

Referente à proposta de ensino, usar esses aplicativos para narrar a história da escola é mecanismo que desenvolve a proposta da BNCC quando trata das tecnologias e mídias que estão expostas no dia a dia do aluno. As plataformas **Facebook** e **Instagram** são redes sociais que a maioria dos alunos têm, podendo ser utilizadas como recursos pedagógicos na pandemia e pós-pandemia, por possuírem recursos que chamam atenção dos alunos, além de construir memórias de produtos gerados na escola: Feira de Ciências, Sarais Literários, Colóquios, Mesas redondas, etc. Essas redes sociais estão conectadas, ou seja, o que posta em uma automaticamente é postada em outra, facilitando a administração da escola. No espaço **Stories** dessas mídias, a escola ou alguém que represente ela pode compartilhar frases educativas, poemas, avisos da direção, dicas de leituras, homenagem, enquanto a sessão de **Publicação** compartilha as memórias dos eventos da escola e sua

comunidade como eventos culturais, festas religiosas, eventos cívicos que fazem parte da história e identidade da escola.

Os professores dessas duas disciplinas, História e Artes, podem desenvolver projetos de ensino e pesquisa na escola com parcerias de agências de fomento como a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo uma forma de motivação para os professores e alunos para adentrar no ramo da ciência e tecnologia do país.

Os docentes da escola podem ter como referências os grupos de estudo e pesquisa das universidades federal e estadual do Maranhão onde os encontros dos integrantes acontecem duas ou quatro vezes ao mês. Nesses encontros, os integrantes junto com o seu coordenador escolhem textos relacionados com o tema e objeto de pesquisa do grupo, gerando assim, produtos científicos para o meio acadêmico.

### Considerações finais

O trabalho apresenta a construção do museu virtual do C. E. Gal Artur Carvalho, localizado no bairro de Fátima em São Luís, Maranhão. O resultado

deste trabalho é a proposta pedagógica, abordando a interdisciplinaridade dos componentes curriculares História e Artes, envolvendo o ensino e a pesquisa na unidade escolar, usando o museu virtual nas plataformas digitais – **Facebook** e **Instagram** – onde pretende-se narrar a história da escola e sua comunidade por meio de fotos, imagens e vídeos de alunos, preservando e apresentando a memória e identidade da escola por meio desses perfis sociais. A pesquisadora teve muitos obstáculos para obter as informações necessárias para os resultados desta pesquisa, uma delas era a carência de métodos de pesquisa, por não ter essa experiência nos ensinamentos anteriores.

Um dos obstáculos encontrados na pesquisa foi a coleta de dados do então general Artur Carvalho, o qual é homenageado por ser patrono da escola. A pesquisadora foi várias vezes ao quartel para confirmar as informações coletadas sobre o general na internet, mas não obteve sucesso. Logo, em outros lugares de discursos como Arquivo Público do Estado do Maranhão e Biblioteca Central Benedito Leite foi muito bem recepcionada. Espera-se que este trabalho possa colaborar para o ensino e pesquisa do estado.



## REFERÊNCIAS

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

GOBIRA, Pablo. **A memória do digital e outras questões das artes e museologia**. Belo Horizonte: EdUEMG, 2019.

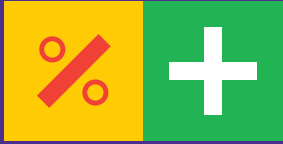
GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Os limites do patrimônio**. Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 239-248.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

MUCHACHO, Rute. Museus virtuais: a importância da usabilidade na mediação entre o público e o objecto museológico. In: **Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação**, 2005, p. 154-1547.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, n. 10, 1993.





# Trilhos da EDUCAÇÃO

