

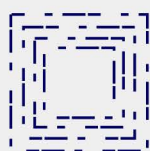


Extensão em Revista

7º Número
ISSN 2525-5347

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS


PROEX
Pró-Reitoria de Extensão
e Assuntos Comunitários



editora
UEA

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima
Governador

Universidade do Estado do Amazonas

Cleinaldo de Almeida Costa
Reitor

Cleto Cavalcante de Souza Leal
Vice-Reitor

*editora***UEA**

Maristela Silva
Diretora

Socorro Freitas
Secretária Executiva

Sindia Siqueira
Editora Executiva

Samara Nina
Produtora Editorial

Sindell Amazonas
Wesley Sá
Revisão

André Luiz Tannus Dutra
Editor Chefe

Isaque dos Santos Sousa
Editor Científico

Flávia Roberta Ferreira de Souza
Secretária Executiva

Enock da Silva Pessoa, UFAC, Brasil
Maxwell Diógenes Bandeira de Melo, UFT, Brasil
Parmênio Camurça Citó, UFRR, Brasil
Rafael Pontes Lima, UNIFAP, Brasil
Fernando Arthur de Freitas Neves, UFPA, Brasil
Rubens Vaz Cavalcante, UNIR, Brasil
Orlando Ayrton de Toledo, UNB, Brasil
Sandra Teixeira Bittencourt, UNISUL
Francisco Montagner, UFRGS
Maria das Dores Pimentel Nogueira, UFMG, Brasil
Conselho Editorial

Ildete Freitas Oliveira, UEA, Brasil
Emerson Sandro Silva Saraiva, UEA, Brasil
Cheila Maria Lins Bentes, UEA, Brasil
Nadime Mustafa Moraes, UEA, Brasil
Cassia Rozaria da Silva Souza, UEA, Brasil
Rejane Gomes Ferreira, UEA, Brasil
Jeiviane dos Santos Justiniano, UEA, Brasil
Jhon Weiner de Castro, UEA, Brasil
Joab Grana Reis, UEA, Brasil
Carlos Renato Rosário de Jesus, UEA, Brasil
Andrezza Belota Lopes Machado, UEA, Brasil
Almir de Oliveira Costa Junior, UEA, Brasil
Francisco Davy Braz Rabelo, UEA, Brasil
Marcos Roberto dos Santos, UEA, Brasil
Marcela Vieira Pereira Mafra, UEA, Brasil
Cynara da Cruz Carmo, UEA, Brasil
Kayro Figueira Pires, UEA, Brasil
Carolina Cecília Carvalho Nogueira, UEA, Brasil
João Beneilson Maia Gatinho, UEA, Brasil
Maria de Nazaré de Souza Ribeiro, UEA, Brasil
Cleisiane Xavier Diniz, UEA, Brasil
Geová Bezerra Guimarães, IFAM, Brasil
Tatiana da Rocha Barbosa, UEA, Brasil
Conselho Científico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
A PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA REFERENTE ÀS ESCOLAS DO CAMPO EM CONTEXTO RIBEIRINHO	8
ANALISANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARINTINS	24
VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DE VÁRZEAS	32
COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE VIRTUAL PARA ENFERMEIROS DOCENTES DE MANAUS	46
EDUCAÇÃO, ESCOLA E PRISÃO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADAS PARA PESSOAS EM PROCESSO DE REINserÇÃO SOCIAL	56
ENTRE EXPERIÊNCIAS, AFETOS E VIVÊNCIAS INTERCULTURAIS	66

ENSINO DE BOTÂNICA ATRAVÉS DO USO DAS REDES SOCIAIS: REALIZAÇÃO DE OFICINAS, ABORDAGEM NAS RUAS E CONQUISTA DE SEGUIDORES	80
ENSINO DA BOTÂNICA UTILIZANDO TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA COMUNIDADE RURAL, ITACOATIARA-AM	95
GERAÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA: ESTUDO DE UM SISTEMA DE APROVEITAMENTO ENERGÉTICO DE RESÍDUOS ORGÂNICOS PELA OBTENÇÃO DO BIOGÁS	105
GOEMPRES – UMA ABORDAGEM EDUCACIONAL SOBRE O TEMA EMPREENDEDORISMO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS-AM	115
LABORATÓRIO VIVO: UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ	125
OFICINA DE ESCRITA: FERRAMENTAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS	146
SOFTWARE LIVRE SCRATCH: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO PROJETO DE EXTENSÃO COMPUTAÇÃO NA ESCOLA PARA MULHERES	159

APRESENTAÇÃO

“Reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade”

(XXXI ENCONTRO NACIONAL DO FORPROEX.
Carta de Manaus, Maio de 2012).

Ao iniciarmos a apresentação do novo número da “Extensão em Revista”, destaque-se que a Universidade do Estado do Amazonas, através da sua Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, vem dando continuidade ao acordado na Carta de Manaus, durante o XXXI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, ampliando o debate e concretizando iniciativas que visem mudanças nas políticas, na organização e gestão da Extensão Universitária. Iniciativas que integram este número aumentam a contribuição da Universidade Pública na promoção do desenvolvimento da sociedade brasileira, como propõe a Política Nacional de Extensão Universitária, em concordância com a Resolução CNE/CES – 07/2018 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e a Resolução CONSUNIV – 029/2020 que preceitua as Diretrizes Gerais da Política de Extensão da UEA.

A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, ganha notoriedade com a Política Nacional de Extensão Universitária visando a inclusão criativa no projeto pedagógico dos cursos universitários, assimilando-a como elemento fundamental no processo de formação profissional e de produção do conhecimento. As mudanças no mundo contemporâneo conduzem as instituições de ensino superior para um papel estratégico no desenvolvimento das sociedades, de modo a concretizar uma pauta de inclusão social, a formação cidadã e humanista, na perspectiva de desenvolvimento integral do ser humano.

A publicação dos resultados destas ações vem consolidar um esforço nacional para que a extensão universitária seja reconhecida como integrante do fazer acadêmico, ao lado do ensino e da pesquisa, inserida nos projetos pedagógicos dos cursos e formalizada institucionalmente. Destaquem-se para despertar o interesse do leitor as características dos trabalhos que integram este número da “Extensão em Revista”, resultados de projetos apoiados pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade do Estado do Amazonas.

Inicialmente três trabalhos estão relacionados com as Escolas do Campo. O primeiro sobre “A percepção de Acadêmicos do Curso de Pedagogia referente às Escolas do Campo em contexto ribeirinho”, partindo da perspectiva de valorização da pluralidade epistemológica das comunidades amazônicas. O segundo “Analisando o Processo de Formação Continuada para o Desenvolvimento da Inclusão nas Escolas do Campo no município de Parintins” busca compreender como é trabalhada a educação inclusiva nas Escolas do Campo, tendo obtido a participação de professores, alunos e funcionários que contribuíram com relatos livres e participação em oficinas pedagógicas de forma individual e/ou coletiva. O terceiro “Vivências e Experiências de Práticas Pedagógicas na Formação Docentes em Escolas Ribeirinhas de Várzeas”, que objetivou a Educação do Campo em contexto ribeirinho para a construção da identidade docente dos acadêmicos do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins.

Um relato de experiências sobre a criação e manutenção de “Comunidade de Prática Docente Virtual para Enfermeiros Docentes de Manaus” destaca que as atividades trouxeram uma carga de conhecimento para os acadêmicos envolvidos que se uniram para desenvolver melhores métodos para resolver os problemas compartilhados, visando à qualificação da ação dos enfermeiros docentes na prática docente e no ensino em enfermagem em Manaus.

A “Educação, Escola e Prisão: uma análise das práticas educativas voltadas para pessoas em processo de Reinserção Social” revelou que a escola objetiva práticas educativas capazes de contribuir para a reinserção social de pessoas apenadas, ainda que inseridas em um espaço que resguarda a violência, no município de Parintins. “Entre experiências, afetos e vivências interculturais” reconhece que a discussão sobre interculturalidade, descolonização e a construção do conhecimento intercultural alcança docentes e discentes, além de fomentar núcleos de debates sobre a permanência desses estudantes na universidade. Contou com a participação de acadêmicos indígenas no contexto universitário, vinculados aos cursos de licenciaturas.

O Ensino de Botânica destaca-se em duas publicações: “Ensino de Botânica utilizando técnicas de Educação Ambiental numa comunidade rural – Itacoatiara/AM” e “Ensino de Botânica através do uso das redes sociais – realização de Oficinas, Abordagem nas Ruas e Conquistas de Seguidores”. Ambas foram realizadas no Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara e além de ensinar conceitos básicos de Botânica, destacam a importância na manutenção e estabilidade das funções básicas dos ecossistemas, com comprometimento da conservação da flora amazônica.

Um estudo de implementação de energia sustentável vem contribuir para com a sociedade acadêmica e civil, de modo a reduzir os resíduos sólidos que são destinados aos aterros municipais, com a implementação de biodigestores na obtenção do biogás a partir da utilização desses resíduos orgânicos como fonte de energia renovável na cidade de Manaus, é o que trata o trabalho intitulado “Geração de Energia Elétrica: Estudo de um Sistema de Aproveitamento Energético de Resíduos Orgânicos pela Obtenção do Biogás”.

Resultados de projetos visando o fortalecimento da formação dos acadêmicos, com impasses na sociedade, são encontrados em: “GoEmpre – Inovando e Ensino a Empreender” apresenta a temática empreendedorismo para os estudantes do Ensino Médio de escolas públicas de modo a mostrar que existem possibilidades de sonhos e profissões através de oficinas interativas, contribuindo com os estudantes que estavam em busca de descobrir seu futuro profissional e acadêmico; trabalho semelhante apresenta os resultados do projeto “Laboratório Vivo: um espaço de produção de conhecimento geográfico na Universidade do Estado do Amazonas” considerando o laboratório como um espaço vivo para os alunos do curso de Geografia usufruí-lo nos seus estudos e pesquisas; “Oficina de Escrita: Ferramentas para a Produção de Textos Acadêmicos” que surgiu como um laboratório textual para o exercício da escrita e da produção textual acadêmica, por meio de estudo e da aplicação de mapas conceituais, desenvolvido na Escola Superior de Tecnologia.

A eficiência da utilização do Software Educacional Scratch como ferramenta para introduzir o pensamento computacional e os conceitos básicos de programação, faz parte das experiências vivenciadas na Escola para Mulheres, promovido pelo Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara, destacados no trabalho “Software Livre Scratch: Relatos de Experiências do Projeto de Extensão Computação na Escola para Mulheres”.

Os leitores terão a oportunidade de conhecer os resultados de ações extensionistas apoiadas pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, da Universidade do Estado do Amazonas, envolvendo diferentes contextos do estado, explicitando a importância de uma universidade amazônica e sua preocupação, não somente com a formação dos seus egressos, mas, também, com a sua inserção na sociedade para enfrentamento dos problemas que o mundo contemporâneo impõe.

Profa. Dra. Elizabeth da Conceição Santos
Professora Associada - UEA - ENS

A PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA REFERENTE ÀS ESCOLAS DO CAMPO EM CONTEXTO RIBEIRINHO

Eliomara Elem Lima da Silva - Acadêmica do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. E-mail: eliomaralyo@gmail.com

Yasmin Silva dos Santos - Acadêmica do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. E-mail: yasminsantos12351@gmail.com

Diohanna Araújo de Souza - Acadêmica do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. E-mail: diohannamadjer@gmail.com

Simone Souza Silva - Professora Doutora, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. E-mail: monesilvapin63@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho reflete sobre as experiências viabilizadas pelo Programa Institucional de Extensão (PROGEX) e Projeto de Extensão de Produtividade em duas escolas do campo, em articulação com as disciplinas de História da Educação II e Epistemologia da Educação. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com auxílio das técnicas de observação e entrevista direcionada a professores, alunos, funcionários e acadêmicos. O interesse por esta temática emergiu nos encontros do projeto de extensão em que se percebeu a importância de um currículo que permita aos professores em formação o contato com a educação do campo na perspectiva de valorizar a pluralidade epistemológica das comunidades amazônicas ribeirinhas. Em função da necessidade de a comunidade acadêmica conhecer outros espaços educacionais com particularidades específicas, desenvolveu-se atividades nas comunidades ribeirinhas, a fim de exercitar práticas e metodologias educacionais que atendam as peculiaridades da escola do campo em contexto ribeirinho correspondendo ao interesse de um currículo adequado à realidade do campo. O estudo descreve a importância de priorizar e compreender na prática as perspectivas dos sujeitos da escola, a materialização do currículo, destacar um perfil de professores em formação engajados a fortalecer a identidade da educação do campo. Discorre sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como possibilidade de aprimorar a qualidade na construção dos saberes, e proporcionar uma equidade na educação que reconhece a diversidade cultural existente nos saberes locais e saberes globais. O estudo parte da perspectiva de uma Educação do Campo que valorize a realidade dos sujeitos, em articulação com contextos mais amplos. O estudo evidenciou que mesmo com a legislação vigente a Educação do Campo ainda é precária, principalmente quanto à formação dos professores.

Palavras-chave: Rodas de conversa. Educação do Campo. Contexto Ribeirinho.

ABSTRACT

The present work reflected on the experiences made possible by the Institutional Extension Program (PROGEX) and the Productivity Extension Project in two schools in the countryside, in conjunction with the disciplines of History of Education II and Epistemology of Education. This is a qualitative study, with the help of observation and interview techniques directed to teachers, students, employees and academics. The interest in this theme emerged in the extension project meetings in which the importance of a curriculum that allowed the teachers in training to get in touch with rural education was perceived in the perspective of valuing the epistemological plurality of the riverside Amazon communities. Due to the need for the academic community to know other educational spaces with specific particularities, activities were developed in the riverside communities, in order to exercise educational practices and methodologies that meet the peculiarities of the rural school in the riverside context corresponding to the interest of an adequate curriculum to the reality of the field. The study describes the importance of prioritizing and understanding in practice the perspectives of school subjects, the materialization of the curriculum, highlighting a profile of teachers in training engaged to strengthen the identity of rural education. It discusses the Common Curricular National Base (BNCC), as a possibility to improve the quality in the construction of knowledge, and provide equity in education that recognizes the cultural diversity existing in local and global knowledge. The study starts from the perspective of a Rural Education that values the reality of the subjects, in articulation with broader contexts. The study showed that even with the current legislation, Rural Education is still precarious, especially regarding teacher training.

Keywords: Conversation circles. Rural Education. Riverside context.

INTRODUÇÃO

A universidade constitui um espaço para a produção de conhecimentos e falha quando não proporciona aos discentes a articulação dos saberes científicos com a realidade educacional dos diferentes espaços educativos.

Cientes do compromisso com a educação e da necessidade de propiciar um espaço de vivência e experiência aos acadêmicos com as escolas do campo em contexto ribeirinho, professores do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com apoio do PROGEX e Produtividade proporcionaram por meio das disciplinas de História da Educação II, sob responsabilidade da professora Gyane Karol Santana Leal e de Epistemologia da Educação, sob a responsabilidade da professora Dra. Simone Souza Silva, a realização de uma prática de campo nos dias 11 e 12 de março de 2020 em duas escolas do campo do Município de Parintins.

A prática de campo envolveu acadêmicos do 3º período do Curso de Pedagogia e bolsistas de Projetos de Extensão. Uma das atividades evidenciou a relevância da articulação

entre os saberes locais e os saberes universais estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incentivar a valorização da pluralidade epistemológica das comunidades amazônicas ribeirinhas. Esperava-se, assim, possibilitar aos acadêmicos uma compreensão ampla da diversidade educacional e um preparo para a prática docente no contexto ribeirinho.

Essa compreensão é valorosa para refletir acerca da realidade educacional, especialmente quando se objetiva um ensino de qualidade, que valorize e evidencie os saberes dos sujeitos camponeses como constituintes da identidade da educação do campo.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A atividade prática em escolas do campo em contexto ribeirinho, inicialmente causou aos acadêmicos um impacto, visto que alguns não conheciam a realidade destas escolas, e nos fez refletir que enquanto futuros docentes, precisamos não somente conhecer esta realidade, mas, sobretudo, ajudar a tornar o processo educativo eficiente, independentemente dos espaços geográficos onde ocorra o transcurso do processo de ensino aprendizagem.

A prática de campo permite aos acadêmicos observar as precárias condições financeiras de crianças que frequentam as escolas do campo, as quais comprometem seu rendimento escolar e permanência nessas escolas, além de despertar a necessidade de transformação social, considerando o potencial e habilidades dos estudantes nas atividades desenvolvidas.

A força de transformação social assenta na consciência crítica das relações do homem com o mundo e os outros homens. Como diz Paulo Freire, a “consciência da” e a “ação sobre a realidade são elementos constituintes e inseparáveis do acto de transformação pelo qual os homens se tornam seres de relação” (EMEDIATO, 1978, p. 213).

A transformação social das escolas do campo é possível pela ação conjunta de sujeitos que acreditem no potencial dessas escolas, e impulsionados pela consciência crítica exerçam ações educativas significativas para o progresso cognitivo e social dos alunos.

Figuras 1 e 2 - Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré e Escola Municipal Pedro Reis



Fonte - Arquivos dos bolsistas do Projeto de Extensão (2020).

Elencamos as atividades desenvolvidas, como: oficinas de libras, higiene bucal, contação de história para crianças da educação infantil e cinema na escola e contação de lendas amazônicas para crianças do ensino fundamental. Tais atividades foram enriquecedoras para nós, docentes em formação, pois contribuem para a construção de nossa identidade docente no percurso do trajeto formativo.

Figuras 3 e 4 - Acadêmicos realizando as oficinas de higiene bucal e contação de lendas amazônicas



Fonte - Arquivos dos bolsistas do Projeto de Extensão (2020).

A interação dos futuros pedagogos com as escolas do campo representa um preparo para os papéis a serem exercidos na profissão docente, afinal, a educação está presente em diversos espaços e implicada pelos contextos, o que exige conhecimento da realidade.

Desvelar a realidade em que vivem é um processo que precisa acontecer a partir do diálogo entre universidade e escolas, e que este diálogo contribua na formulação de políticas públicas tão necessárias para o desenvolvimento da educação no cenário amazônico. Por isso, durante a formação inicial [...] é importante discutir, refletir e interagir com as escolas ribeirinhas, uma vez que constituem no ambiente de desenvolvimento das primeiras experiências da docência, dentre outros fatores fundamentais (VIEIRA, SILVA; MOURÃO, 2015, p.8).

A importância da experiência vivenciada é evidenciada na fala dos acadêmicos:

As experiências vividas nas escolas ribeirinhas contribuíram de forma significativa para minha formação como pedagoga, pois para ser um bom profissional na área da educação tem que ser de forma integral, abrangendo todos os espaços onde a educação acontece. Conhecer a realidade ribeirinha dessas escolas, me fez perceber o quanto a educação do campo carece de uma atenção maior comparada à urbana e que a contribuição dos professores nessa educação faz muita diferença. Percebi certas dificuldades pelas quais passam as escolas ribeirinhas, porém, os professores se esforçam de maneira admirável para um bom ensino, criando metodologias ligadas à realidade na qual pertencem. Para uma boa formação, é necessário que o pedagogo conheça todas as realidades educacionais, para

que também faça a diferença para uma melhor educação (ACADÊMICA BIA, 2020).

Quando estamos na Universidade muitas das vezes dominamos teorias e conteúdos acadêmicos, e sempre idealizamos o tipo de professores que queremos ser e as escolas que queremos trabalhar, mas quando vamos à prática conhecer a realidade das escolas do campo é surpreendente. As viagens para as comunidades do Limão e Paraná do Espírito Santo foi um divisor de águas na minha vida acadêmica, pude compreender que mesmo nas escolas do campo há diferenças, pois cada uma tem suas especificidades. [...] o que chama a atenção em ambas, é o entusiasmo, o apreço e o empenho daqueles que nelas trabalham. Pude me emocionar ao conversar com moradores e funcionários das escolas e ver o quanto preciso aprender se quiser realmente fazer um trabalho de qualidade, entendi que como acadêmica preciso ir além de apenas saber o que os teóricos ensinam, tenho que olhar aquele lugar sob os olhos das crianças, ter empatia e sentir o que professores e moradores sentem também (ACADÊMICA ISA, 2020).

Os relatos expressam o significado das experiências vivenciadas nas escolas do campo no contexto ribeirinho de área de várzea. Conhecer essa dinâmica configura uma ação essencialmente válida e um dos caminhos para que os futuros profissionais da educação percebam a importância de assumirem com compromisso o ato de educar articulando conhecimentos necessários para a valorização do campo.

ASPECTOS FÍSICOS, SOCIAIS, CULTURAIS, AMBIENTAIS, ECONÔMICOS E RELIGIOSOS DAS COMUNIDADES VISITADAS

As comunidades visitadas estão localizadas em áreas de várzea. Na primeira comunidade visitada, Paraná do Limão de Baixo está a Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, uma escola pequena com estrutura de uma sala de aula em situação precária, próxima a um barracão social e a algumas residências com poucos moradores. Na segunda comunidade, Paraná do Espírito Santo do Meio, está localizada a Escola Municipal Pedro Reis Ferreira, com quatro salas de aula, uma estrutura maior em relação à primeira escola visitada. Uma moradora desta comunidade que trabalha como cozinheira da escola relatou o seguinte:

Eu trabalho aqui na escola a 21 anos, sou auxiliar, cozinheira, enfermeira, doutora, tudo aqui. Fulana me chama, eu não sei puxar, mas eu vou socorrer, fazer um chazinho. Minha bolsa é cheia de remédinhos de primeiros socorros, vai que alguém tem uma dor de cabeça. Às vezes eu não tenho, mas eu posso fazer uma massagem, passar um gel, a gente vai fazendo o que pode (COZINHEIRA MARLETE, 2020).

Conforme o relato, os moradores da comunidade se unem para ajudar ao próximo e juntos buscam soluções para os problemas que surgem eventualmente referentes a escola, saúde, igreja, etc. Atitudes de solidariedade são frequentes nestes territórios, revelam o espírito de coletividade de seus moradores e constituem ações admiráveis e cativantes, pois mantêm a estabilidade da sociedade e torna os indivíduos mais humanos.

Figura 5 - Entrevista com a cozinheira Marlete Santos



Fonte - Arquivos dos bolsistas do Projeto de Extensão (2020).

Dona Marlete relatou ainda que a maioria dos moradores desta comunidade é católica. Inclusive, ela foi e continua sendo responsável por alguns grupos na igreja e os orienta a seguirem os princípios religiosos do cristianismo. E afirma:

Eu já trabalhei 12 anos como ministra do batismo, 12 anos como ministra para preparar os casais para o sacramento, pois na nossa comunidade tem vários casais que só se juntam e não querem oficializar perante Deus o seu casamento, não só no civil, nem no religioso. Mas a gente incentiva [...] A missa nos dias de domingo é bem participativa. No dia das mulheres a igreja ficou lotada e se tornou pequena só de gente daqui da comunidade (COZINHEIRA MARLETE, 2020).

Na fala de dona Marlete percebemos os aspectos culturais e religiosos interligados, com grandes significados para as pessoas que habitam nesta comunidade e que determinam sua identidade cultural. Segundo Hall (1992), os sujeitos projetam a si mesmo na identidade cultural, isto é, todo o valor que atribuem a atividades exercidas em um determinado espaço social que conseqüentemente fazem parte dos objetivos destes sujeitos, tornando a sua ambiência harmoniosa e recíproca.

Quanto aos aspectos ambientais e econômicos, estes se encontram entrelaçados, pois para a movimentação econômica, mesmo que em pequenas proporções, faz-se necessário o homem recorrer aos recursos ambientais. Na comunidade do Paraná do Limão de Baixo,

encontramos um casal que trabalha com horta no quintal de sua casa, o que ajuda no sustento familiar. O casal prepara feixes de cheiro verde para levar à cidade a fim de vendê-los. Trabalha também com a produção de queijo objetivando o aumento de sua renda.

Figuras 6 e 7 - Preparo de feixes de cheiro verde



Fonte - Arquivos dos bolsistas do Projeto de Extensão (2020).

Na comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio, onde está localizada a Escola Municipal Pedro Reis Ferreira, observamos que no entorno da escola há diversas plantações em garrafas pet's, e por se tratar de uma área de várzea, o local torna-se vantajoso para o cultivo. Educadores dessa escola utilizam a horta para complementar na alimentação das crianças e as incentivam ao desenvolvimento da sensibilidade ao cuidado com o meio ambiente.

Ações ecológicas em escolas constituem ações influenciadoras de hábitos que cooperam para a qualidade de vida dos alunos e os educadores, ao promoverem ações de sustentabilidade, instigam seus alunos ao compromisso com o meio ambiente, com a natureza. Assim, a instituição faz a diferença e assume uma responsabilidade social com as futuras gerações.

Figuras 8 e 9 - Uso de garrafas pet como canteiros e Horta da Escola Municipal Pedro Reis Ferreira



Fonte - Arquivos dos bolsistas do Projeto de Extensão (2020).

As ações ambientais, além de proporcionarem reflexões que conduzam os alunos a atitudes positivas nos espaços formais e informais, proporcionam uma sensibilidade aos estudantes quanto à responsabilidade ambiental. Tais ações precisam ser repercutidas nas instituições educativas, pois “em muitos casos, a escola se limita somente a repassar informações básicas sobre as questões ambientais, sem levar em conta que se trata de um assunto interdisciplinar e que deveria envolver toda a comunidade” (CHAVES; GAIA, 2014, p. 6). A questão ambiental constitui uma temática substancial para a educação do campo, e ainda que se trate de conhecimentos transversais, é inerente aos territórios campestinos e enaltece os aspectos da cultura local que se defende nesta pesquisa.

METODOLOGIA

O presente relato é de natureza qualitativa, com apoio das técnicas de observação e entrevistas com alunos, professores, funcionários das escolas e acadêmicos do Curso de Pedagogia do CESP/UEA. Teve como base as referências bibliográficas utilizadas no PROGEX, como: Antunes e Hage (2010), Chaves e Gaia (2014), Santos (2015), Vieira, Silva e Mourão (2015), Silva (2017), dentre outros. As leituras sistematizadas em fichamentos, resumos e resenhas possibilitaram aprofundamentos referentes à educação do campo.

RESULTADOS

As experiências vivenciadas em duas escolas do campo do município de Parintins - AM permitiram identificarmos na roda de conversa, nas entrevistas, nas práticas pedagógicas realizadas o anseio por uma educação que valorize as especificidades do contexto ribeirinho.

VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ROMANTIZAÇÃO X REALIDADE

A educação do campo é uma temática complexa na qual as pessoas que vivenciam e as que não conhecem a realidade educacional têm pontos de vistas diferenciados, que apontam para duas perspectivas de educação do campo: a realidade e a romantização.

No dia 12 de março de 2020, às 15h30 da tarde, ocorreu uma roda de conversa entre acadêmicos e professores do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas e professores da Escola Municipal Pedro Reis Ferreira, cujo propósito foi entendermos a dinâmica do trabalho educacional nestas escolas.

Na ocasião realizamos uma Roda de Conversas em que ouvimos relatos dos professores da escola visitada e também de alguns acadêmicos da UEA em relação as suas inquietações quanto à realidade da escola do campo.

Figura 10 - Roda de Conversa



Fonte - Arquivos dos bolsistas do Projeto de Extensão (2020).

A roda de conversa iniciou com a fala da professora Dra. Simone Souza Silva instigando acerca das vivências e curiosidades, tanto dos acadêmicos quanto dos profissionais que trabalham na Escola Municipal Pedro Reis Ferreira. Este momento foi fundamental para que pudéssemos conhecer e analisar os principais desafios da educação nos territórios campestinos e refletir quanto as melhorias necessárias para a educação nestas escolas.

Na roda de conversa percebemos que apesar das dificuldades presentes na educação do campo, esta modalidade de educação pode sim ser transformadora e de qualidade, como evidenciamos argumentos de uma acadêmica do 3º período do Curso de Pedagogia.

Eu me sinto muito realizada e me sinto muito feliz porque hoje eu acho que me encontrei [...] Eu não sabia se de fato eu iria conseguir em sala de aula

desenvolver algum potencial, mas como eu vim de uma família em que quase todos são educadores. Meu pai é professor universitário da UEA em Manaus [...] Me orgulho muito de meu pai que veio da comunidade do Paraná do Coró-coró [...] e meus tios também tiveram ensino em uma comunidade e hoje são concursados [...] Temos que lutar por uma educação transformadora e libertadora. Eu me encontrei hoje eu digo que eu posso atuar e me sinto pertencente a isso, eu sei que tenho o potencial [...] Eu nunca vou esquecer esse momento que as professoras me proporcionaram para que eu pudesse ver essa realidade das crianças [...] eu nunca olhei as escolas ribeirinhas vitimizadas até porque eu tenho um pai que tá onde tá porque teve um ensino lá, então foi de qualidade [...] (ACADÊMICA THAINARA PINHEIRO, 2020).

O relato da universitária ilustra a experiência percebida na trajetória de seu pai que estudou em uma escola do campo. E, por meio desta prática, afirma ter se encontrado com o curso e a profissão que almeja exercer. Daí a importância de os graduandos terem contato com as diversas realidades e desafios entrelaçados no meio educacional, de forma que valorizem as modalidades de ensino e colaborem para a transformação social de que as escolas necessitam. Afinal, desempenhar a função de professor implica uma responsabilidade que requer uma formação sólida que impacte em uma educação básica fortalecida (SILVA, 2017).

Para entendermos as vivências e a complexidade da realidade da educação do campo trazemos aqui o relato de uma professora que trabalha em escola do campo.

É importante trazer a universidade para a realidade [...] Na teoria tudo parece fácil a gente assimilar [...] Mas quando a gente se depara com a realidade de vir para uma comunidade rural, sobretudo, as pessoas que não estão acostumadas [...] Eu sempre tive contato com a zona rural, onde fui criada [...] nunca estudei na zona rural, mas tinha tanta vontade porque eu via as crianças que iam naquela aventura para a escola [...] pra mim que estava de fora eu achava legal acordar cedo, às 4hs da manhã e tomar banho de água gelada porque eles passam por isso [...] Na terra firme acontece, mas as crianças enfrentam quilômetros de distância para chegar na escola [...] Hoje tenho esse olhar de que a educação do campo não é uma educação inferior à educação urbana [...] Porque quem faz o melhor somos nós [...] A educação de qualidade não se faz só na zona urbana, mas também na zona rural porque temos que ter comprometimento com a educação [...] Para trabalhar na zona rural tem que ter amor, a gente tem que gostar (PROFESSORA RAFAELA da Escola Pedro Reis Ferreira).

O relato desta professora expressa o quanto é difícil para uma criança chegar à escola e como é preciso persistir para não desistir. A reflexão compartilhada pela professora nos ajuda a entender que em meio às especificidades educacionais é necessário não somente amor à profissão, mas, também, compromisso e competência no ato de ensinar.

Cabe esclarecer que “se o Educador for um profissional compromissado com a educação do campo, os alunos seguirão estudando, se não o próprio ‘sistema’ os aliena, uma vez que eles enfrentarão um sistema modular de ensino, que nesta região não é de boa qualidade” (HAGE, 2010, p. 135). Esta compreensão de Hage é significativa e se interliga com a assertiva professora Rafaela, visto que esta professora não vê a educação do campo como uma educação inferior à urbana, antes, compreende que os professores podem fazer o diferencial na educação, independentemente dos territórios onde lecionam, especialmente se em seus objetivos estão expressos o compromisso e a responsabilidade com a escola e seus alunos.

A professora também fala da questão salarial, segundo a qual não é um dos fatores importantes para ser uma profissional de qualidade, pois, para estar no cargo de professora, é necessário comprometimento. Em sua fala fica evidente que para trabalhar na área da educação é necessário comprometimento e amor.

Temos que ter comprometimento com a educação, não só pelo salário, que nós sabemos que não dá com a inflação que está, mas é bom [...]. Dando para parcelar as coisas a gente compra uma coisinha ali uma coisinha aqui parcela em 20 vezes e o salário vai dando. Para trabalhar na zona rural tem que ter amor mesmo, essa é a palavra tem que gostar (PROFESSORA RAFAELA, 2020).

A fala desta professora revela uma visão romantizada quanto ao critério para ser professor em escola do campo, pois, segundo ela é preciso ter comprometimento e amor à profissão. No entanto, Hage (2010) adverte que os professores de escolas do campo geralmente enfrentam situações desafiadoras, como:

[...] baixo nível de escolaridade, recebem um salário com média de um salário mínimo, enfrentam sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção (HAGE, 2010, p. 49).

A falta de qualificação profissional constitui um dos desafios enfrentados pelos professores nas escolas do campo, a exemplo do professor Sebastião Cardoso, que começou a lecionar com apenas a 4ª série concluída.

Comecei a trabalhar com a quarta série, em 1985 [...] eu sempre me esforcei [...] minha faculdade foi a “Escola da vida”. Eu fui pegando essa interatividade em alguns livros e fui me esforçando, 6 anos trabalhando e 6 anos não. Depois fiz a 5ª e a 6ª série aqui e na 7ª série fiz o provão da Seduc e passei [...] Tive que comprovar meus estudos no ensino fundamental completo [o primeiro grau]. Perguntaram se eu queria assumir uma turma, se eu tinha capacidade. Falei que sim e assumi uma turma com 35 alunos (PROFESSOR SEBASTIÃO FREITAS CARDOSO, 2020).

Para o professor Sebastião o melhor ensino acontece por professores que pensam em um futuro melhor para seus alunos e assim como a professora Rafaela também considera o amor e o comprometimento com a educação de suma importância para formar a criança em um cidadão letrado e comprometido com o ato de estudar.

A fala deste professor expressa uma prática educativa alicerçada na dedicação à arte de ensinar, no comprometimento em formar a criança em um cidadão com habilidades sociais e cognitivas. Trata-se de um professor que se efetivou na docência sem possuir graduação, mas seu empenho em possibilitar uma transformação social para as crianças tornou-se fundamental para o ato de ensinar. Suas palavras revelam amor ao trabalho que realiza.

No entanto, não podemos ignorar que é necessária uma capacitação profissional de qualidade para o exercício da docência, pois sem um professor qualificado, o ensino torna-se fragilizado. Inclusive, uma das professoras da Escola Pedro Reis Ferreira falou acerca da necessidade de os professores estarem sempre se capacitando.

A gente não pode romantizar a vida do campo. É bacana, mas também tem dificuldades que você tem que se adaptar para aprender a conviver [...]. Não é só ter mestrado, doutorado, a gente vai ser sempre um eterno aprendiz [...]. Minha primeira dificuldade foi trabalhar em uma escola multisseriada com 5 séries só numa turma (Professora da Escola Pedro Reis Ferreira, 2020).

A fala desta professora evidencia que o trabalho dos professores nestes territórios é desafiador e que o professor necessita estar sempre aprendendo independentemente de sua titulação. E, conforme revelaram os relatos, os professores enfrentam dificuldades, como a falta de qualificação profissional; de adaptação; em elaborar diversos planos de aula para uma única sala; em articular os saberes tradicionais e os cientificamente elaborados; inclusive, necessidade de superação de um olhar de inferiorização em relação ao trabalho nas escolas do campo. Afinal, “o currículo das escolas do campo e das cidades deve ser construído e pensado com eles e para eles e não prontos sem sua participação” (AMORIM; SOUSA, 2019, p. 138).

E nesse sentido, o gestor da Escola Municipal Pedro Reis Ferreira alertou:

Nós somos do campo e temos as nossas especificidades, assim como nossas potencialidades [...] entrem nas salas pensando que aqui é como qualquer outra escola. Temos dificuldades e problemas como qualquer outra [...]. Não pensem que somos coitadinhos, somos da várzea, somos pobres, humildes, porque temos potencialidades tal como em outras [escolas] [...] aqui é aplicado o mesmo currículo de acordo como as regras da BNCC (OSMAEL DA SILVA ALFAIA/Gestor da Escola Municipal Pedro Reis Ferreira, 2020).

Na assertiva do gestor fica evidente que a escola do campo tem suas dificuldades, mas também potencialidades. De acordo com os documentos oficiais, “a BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p. 16, *apud* AMORIM, SOUZA, 2019, p. 138).

Conforme exposto, a vida de um professor que atua em escolas do campo é cheia de desafios. Por isso, para além de uma visão romantizada da escola do campo, há que se forjar um olhar ampliado para as especificidades, mas também potencialidades desta escola, pois, muitas das vezes, professores motivados pelo discurso do “amor ao trabalho” não percebem a falta de valorização social da profissão, a qual incide diretamente no aprendizado das crianças.

A BNCC E OS SABERES LOCAIS ARTICULADOS AOS SABERES UNIVERSAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação básica é uma área bastante complexa e compreende 03 etapas: a primeira abrange a Educação Infantil; a segunda, o Ensino Fundamental e a terceira, o Ensino Médio. Cada etapa tem um ensino centrado a um objetivo norteador, e a cada etapa realizada o indivíduo agrega para si mais conhecimentos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o que deve ser ensinado e aprendido em cada série, como um saber universal que deve ser atendido por todas as escolas públicas:

Desenvolver; aperfeiçoar; reconhecer e valorizar suas próprias qualidades prezar e cultivar o convívio efetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem e idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos (BNCC, 2016, p. 8).

A BNCC tem por objetivo fazer com que o indivíduo aprimore todas as qualidades já existentes nele, e nessa construção de saberes possa se sobressaltar o indivíduo e os saberes apreendidos. A BNCC também orienta a valorização das culturas, o conhecimento das diversidades existentes, que cada cultura tece ao longo de sua historicidade.

Uma das atividades propostas na prática de campo foi promover a articulação de saberes universais estabelecidos pela BNC e saberes agregados pelos alunos desde o nascimento, de acordo com o meio em que estão inseridos, pois compreendemos a necessidade de valorização

de ambos os saberes para que os alunos não percam suas raízes culturais ao serem postos no ambiente escolar e possam valorizar outros saberes. Segundo a BNCC, a linguagem auxilia a “compreender a diversidade de manifestações linguísticas, artísticas e de práticas corporais como construções sociais e culturais, relacionando-as com ideologias e relações de poder” (BNCC, 2016, p. 31).

A partir dessa compreensão, apropriando-nos de ferramentas que a linguagem pode manifestar, realizamos a oficina “Contos e Lendas” através de dramatização com alunos do 4º ano do ensino fundamental. A escolha de trabalhar com contos e lendas justifica-se pelo fato de que as lendas são histórias repassadas de geração a geração e constituem saberes culturais, repletos de significados, que precisam ser valorizados na escola.

A oficina consistiu em um primeiro momento em uma encenação do conto Matinta Pereira por acadêmicos do 3º período do Curso de Pedagogia, com auxílio de acadêmicos de outros períodos e cursos, envolvidos no Projeto de Extensão. Trata-se de um conto muito famoso nas regiões do interior da Amazônia, o qual narra a história de uma velha que possuía uma maldição em ficar presa, tinha um assovio macabro e usava a frase: “Quem quer?”, e quem respondesse a pergunta recebia a maldição de Matinta Pereira.

A seguir, foram sorteadas fotos com diversas lendas para que, em grupo, as crianças encenassem a lenda sorteada, de acordo com sua compreensão. Durante a encenação das crianças, observamos a interação com os integrantes dos grupos. Cada grupo de crianças teve um tempo para ensaiar as falas e gestos.

Figuras 12 e 13 - Encenação das histórias



Fonte - Arquivos dos bolsistas do Projeto de Extensão (2020).

Na atividade, as crianças exercitaram oralidade, leitura, interpretação, expressividade, criatividade, interação, expressão facial, o que engrandeceu suas apresentações. Após a

apresentação foram instigadas acerca do que tinham entendido e se conheciam outras lendas contadas por seus pais ou avós. Assim, o objetivo foi alcançado, pois ocorreu uma rica articulação entre os saberes universais e os saberes oriundos das vivências de cada um.

Ao experienciar o contato com as escolas do campo, reconhecemos a importância de os futuros profissionais da educação assumirem o ato de educar articulando conhecimentos necessários para a valorização das diferenças socioculturais. O maior resultado dessa experiência está na consciência crítica de cada educador em transformar desafios em possibilidades e potencializar a transformação social das escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscou-se refletir acerca das experiências vivenciadas por meio de uma prática de campo em duas escolas do campo do município de Parintins - AM possibilitadas pelo PROGEX, em articulação com as disciplinas de História da Educação II e Epistemologia da Educação. A experiência vivenciada nos possibilitou refletir sobre questões importantes, como práticas pedagógicas em escola do campo, identidade, diversidade, especificidades da educação do campo em contexto ribeirinho.

A roda de conversas evidenciou que o diferencial na educação está na valorização social da profissão docente, no comprometimento do professor com a escola e seus alunos, na valorização da educação oferecida nos territórios do campo e no reconhecimento das diferenças socioculturais.

Portanto, o estudo indicou que há muitos desafios a serem vencidos, a começar pelo preparo dos professores que precisam aprender em seu percurso formativo a conhecer a diversidade educacional, respeitar e valorizar os conhecimentos e vivências dos educandos e das comunidades e assumir um compromisso ético e social em suas práticas pedagógicas futuramente.

REFERÊNCIAS

AMORIM. A. F.C; SOUSA. R. A. D. A Base Nacional Comum Curricular e a educação no/do campo. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 32, p. 129-143/2019.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (orgs). **Escola de direitos: reinventando a escola multisseriada**. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**, 2016.

CHAVES, R.A; GAIA, M.C.M. O papel da escola na construção da educação ambiental: ações e reflexões. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Ed. 7, p 6356-6368, out. 2014.

EMEDIATO, Carlos Alberto. Educação e Transformação Social. In: **Análise Social**. 1978. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos>. Acesso em: 02/04/2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, Aparecido Lino dos. **Educação do Campo**: currículo, identidades e culturas. Dourados, 2015. Mestrado (Dissertação em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados.

SILVA, Simone Souza. **Políticas de Formação Inicial de Professores do Campo em Parintins**: contextos e contradições. Tese de Doutorado em Educação. Manaus: UFAM-PPGE, 2017.

VIEIRA, Felipe de Souza; SILVA, Simone Souza; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão em escolas ribeirinhas de Parintins - Am**, v. 1. Campina Grande: Editora Realize, 2015.

ANALISANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA INCLUSÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARINTINS

Francisca Keila de Freitas Amoedo - Mestre do Programa de Pós Graduação e Educação e Ensino e Ciências a Amazônia (2015). Possui graduação em pedagogia. Pós Graduação em: Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Libras. Atualmente é doutoranda do Programa de Doutorado em Educação e ensino de ciências e matemática da REAMEC, professora Efetiva da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), pertencente ao colegiado e pedagogia. E-mail: keilamoedo@hotmail.com

Georgina Terezinha Brito de Vasconcelos - Mestre do Programa de Pós Graduação e Educação e Ensino e Ciências a Amazônia (2015). Possui graduação em pedagogia. Pós Graduação em: Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Libras. Atualmente é doutoranda do Programa de Doutorado em Educação e ensino de ciências e matemática da REAMEC, professora Efetiva da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), pertencente ao colegiado e pedagogia. E-mail: keilamoedo@hotmail.com

Luana Rosa de Assis Silva - Bolsista do Programa Institucional de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas – Progex/UEA. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: lr10400@gmail.com

Paulo Victor de Souza Brandão - Bolsista do Programa Institucional de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas – Progex/UEA. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Geografia da Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas – UEA E-mail: pvsb.geo18@uea.edu.br

Davi Jonathas Freire Matos - Bolsista do Programa Institucional de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas – Progex/UEA. Acadêmica do Curso de Licenciatura em pedagogia da Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: djfm.ped19@uea.edu.br

Nandara Maia Silveira - Bolsista do Programa Institucional de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas – Progex/UEA. Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: nms.ped@uea.edu.br

Raphael Brunno Godinho Rossy - Acadêmico em Licenciatura em química na Universidade do Estado do Amazonas do Centro de Estudos Superiores de Parintins, Bolsista do PROGEX. E-mail: rbgr.qui@uea.edu.br

Marcos Nunes Magalhães Acadêmico - Acadêmico em Licenciatura em química na Universidade do Estado do Amazonas do Centro de Estudos Superiores de Parintins, Bolsista do PROGEX. E-mail: mnm.qui@uea.edu.br

Izaquel Silva e Silva - Acadêmico em Licenciatura em Física na Universidade do Estado do Amazonas do Centro de Estudos Superiores de Parintins, Bolsista do PROGEX. Email: iss.fisi@uea.edu.br

Dayane Pontes de Araújo - Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Amazonas - UEA/CESP. Tutora de Libras. E-mail: dpda.let18@uea.edu.br

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados das observações e análises realizadas pelos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras, juntamente com acadêmicos Surdos dos cursos de Química, Geografia, Física e Pedagogia. A pesquisa de campo trata-se de um Projeto de Extensão coordenado pela professora Francisca Keila de Freitas Amoedo, cuja as análises e observações feitas buscaram compreender e apresentar a formação continuada e seus benefícios para o processo de Inclusão nas escolas do campo no município de Parintins. A pesquisa de campo foi realizada no mês de março destinando-se a Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré na região do Paraná do Limão de Baixo e na Escola Municipal Pedro Reis Ferreira, na Comunidade ribeirinha Divino Espírito Santo, zona rural do município de Parintins. Fez-se uso da entrevista semiestruturada como forma de compreender como é trabalhada a educação inclusiva nas escolas do campo; professores, alunos e funcionários de ambas as escolas contribuíram na pesquisa por meio de relatos livres e participação em oficinas pedagógicas de forma individual e/ou coletiva.

Palavras-chave: Formação Continuada. Inclusão educacional. Educação no campo.

ABSTRACT

This article presents the results of the observations and analyzes carried out by the two academics from the Pedagogy Degree course and Letters, together with Deaf academics from the Chemistry, Geography, Physics and Pedagogy courses and an academic from the Literature course. The field research is an Extension Project coordinated by teacher of the collegiate of pedagogy whose analyzes and observations made sought to understand and present the continuing education and its benefits for the Inclusion process in rural schools in the municipality of Parintins. The field research was carried out in March, going to the Municipal School Nossa Senhora de Nazaré in the region of Paraná do Limão de Baixo and the Municipal School Pedro Reis Ferreira, in the riverside community Divino Espírito Santo, rural area of the municipality of Parintins. Semi-structured interviews were used as a way to understand how inclusive education is worked in rural schools; teachers, students and staff from both schools contributed to the research through free reports and participation in educational workshops individually and / or collectively.

Keywords: Continuing Education. Educational Inclusion. Rural Education.

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação de qualidade parte da consciência de que a educação deve ser acessível a todos independentemente de qualquer excepcionalidade, neste contexto encontram-se os alunos com deficiência, alunos surdos, cegos, deficientes físicos, etc. Estes grupos encontram na educação inclusiva suporte através de núcleos, materiais adaptados e, principalmente, professores com formação na área da inclusão. Neste sentido, a escola inclusiva surge como garantia do direito

universal à educação, compreendendo que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 05).

Lisita e Peixoto (2001, p. 63) concluem que:

Escola inclusiva é aquela que apresenta ensino de qualidade para todos, que adota propostas pedagógicas eficazes, que cria modos de intervir considerando a diversidade dos níveis de aprendizagem dos alunos, que utiliza metodologias ativas, cooperativas e demonstrativas, que observa, analisa e interpreta as respostas dos alunos, enfim, que seja de fato especializada comprometida com todos aqueles que participam do processo ensino-aprendizagem.

O trabalho em conjunto de docentes e da coordenação das escolas é fundamental para efetivação do processo de inclusão, o contato direto com alunos com deficiência exige formação desses professores na área da educação inclusiva, isso pode vir tanto de iniciativa própria por parte dos docentes, como pode ser proporcionada pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Isso leva em consideração os professores que já estão atuando nos sistemas de ensino e que não possuem formação que possa atender aos grupos pertencentes à educação inclusiva, tudo isto, tanto o acesso à educação por pessoas com deficiência e formação continuada para professores está respaldado através de leis, como garante a LDB 9394/96 no seu art. 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I-curriculos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

De acordo com Mantoan (2015, p. 81):

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica resinificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

A formação continuada não serve apenas a alunos com deficiência, mas em amplo sentido busca atingir qualidade integrando a escola como um todo em um trabalho coletivo.

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógicas, nos conselhos de classe, etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo ou refletir e avaliar o que faz (LIBÂNEO, 2004, p.78).

METODOLOGIA

Como forma de se obter melhores resultados levando em consideração o contexto do local da pesquisa, fez-se uso da pesquisa qualitativa. De acordo com Teixeira “[...] na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação usando a lógica da análise fenomenológica” (2012, p. 137).

As perguntas elaboradas em forma de roteiro basearam-se em entrevista semiestruturada. Segundo Triviños “A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (1987, p. 146).

Nas oficinas pedagógicas, buscou-se observar a relação dos alunos no uso dos materiais lúdicos como forma de evidenciar os diferentes níveis de conhecimento em relação à realidade dos alunos com deficiência. Na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, cerca de 13 alunos participaram da oficina de libras e braile sendo auxiliados por acadêmicos Surdos da Universidade do Estado do Amazonas. A escola em si conta com uma pequena estrutura e classes multisseriadas o que torna a pesquisa ainda mais interessante do ponto de vista de que as escolas de campo possuem diversas peculiaridades que são fatores importantíssimos para que se compreenda como se comportará o processo de inclusão nestes ambientes.

Entretanto, é fundamental apontar também a importância dos relatos diretos, pois eles permitem evidenciar os diferentes níveis de formação e de atuação de cada profissional o que ultrapassa o campo da formação continuada proporcionada apenas pelo município através da Secretaria Municipal de Educação do Município Parintins. Os alunos tinham idades variadas sendo que alguns já tinham ou conheciam o básico do alfabeto em LIBRAS.

A professora desta escola relatou que desde quando começou a trabalhar na escola, nunca a escola recebeu algum aluno com deficiência, entretanto a professora relatou que em sua formação em uma instituição particular houve disciplinas voltadas à educação inclusiva.

A Escola Municipal Pedro Reis Ferreira apresentava uma estrutura maior com mais professores e um grupo de cerca de noventa alunos e seis professores. A princípio, apresentaram-se as oficinas pedagógicas nas salas de aula e em seguida no barracão da escola, mesmo lugar onde aconteceram as entrevistas com o grupo de professores. As entrevistas em roda de conversa obedeceram a ordem de perguntas e um tempo limite estabelecido. Os professores puderam deste modo responder aos diversos questionamentos quanto à temática da inclusão nas escolas do campo. Ainda em sala de aula em ambas as escolas foi nos apresentado o mural das salas que continham diferentes fotos que apresentavam diversas realidades, a professora explicou que por meio das imagens e da leitura é possível mostrar os diferentes contrastes do mundo, mas principalmente da sociedade brasileira e seus cidadãos.

RESULTADOS

Pelo fato do curto tempo das entrevistas, os professores não conseguiram ser detalhistas sobre suas formações, suas contribuições são um resumo de todo o processo até o momento da realização desta pesquisa, entretanto as entrevistas realizadas nesta pesquisa possuem grande relevância, pois elas nos ajudam a compreender como os professores entendem e trabalham a Inclusão. De acordo com o depoimento dos professores da Escola Municipal Pedro Reis Ferreira, os cursos e palestras proporcionados pela Secretária Municipal de Educação buscaram e buscam trazer um olhar reflexivo

na perspectiva da Educação inclusiva na prática pedagógica, visando não só a socialização dos alunos com deficiência, mas também de todos os outros, deste modo efetivando a Inclusão:

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos [...] A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p. 167).

Os profissionais entendem como fundamental a reflexão na prática educativa e a importância do conjunto de todos os membros da escola no intuito de alcançar o objetivo de proporcionar educação de qualidade a todos, como na fala de um professor da Escola Municipal Pedro Reis Ferreira ao ser questionado sobre a frequência que o tema Inclusão é abordado em sala de aula.

Constantemente abordamos esse tema em sala de aula, também já tivemos e temos alunos que conhecem alguém que é Surdo ou Cego por exemplo. Sempre buscamos estar trazendo essas perspectivas que mostram realidades ainda que distantes da nossa, mostramos fotos, falamos um pouco da forma que eles (Surdos) usam para se comunicar, mostramos as dificuldades que enfrentam, que elas não são diferentes de qualquer pessoa que vê ou ouve ou deficientes físicos, que pode ser uma boa aluna, pode conseguir um emprego e etc. A libras não temos domínio, então buscamos ao máximo mostrar a realidade deles (Surdos) pra eles (alunos) (PROFESSOR, 2020).

O depoimento dos professores sobretudo ressalta todo um trabalho, que é evidente no comportamento dos alunos e no uso do espaço da escola, todo esse processo visa refletir uma educação de qualidade em uma escola de qualidade, compreendendo que:

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas salas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm a possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2006, p. 45).

A escola em questão conta com duas coordenadoras, nos relatos em grupo os professores por vezes reafirmam a importância da organização para realização de um trabalho coeso. De acordo com Libâneo (2004, p. 145):

A organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional-político, científico, pedagógico de toda a equipe escolar. Dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas.

Como citado anteriormente, as observações constantes e as análises das experiências docentes são fundamentais para o aperfeiçoamento profissional dos professores, o que conseqüentemente dá qualidade a educação proporcionada pela escola advinda desta articulação.

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático (FARFUS, 2008, p. 30).

Tornar possível aos alunos construir de maneira mais autônoma seus conhecimentos consiste em uma prática reflexiva que venha abranger todo o processo analisando-se os pormenores de suas realidades.

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, apenas para aderir valores comuns forjados no passado. Deve também responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade (DELORS, 2002, p. 60).

No momento da socialização, foi possível observar as diferentes visões dos profissionais de Educação e seus níveis de experiência, além do qual se pôde saber também o histórico de alunos com deficiência que até então haviam passado pela escola. Ao serem questionados sobre suas experiências com a educação inclusiva, os professores relataram que pela escola já haviam passado alunos com Nanismo e Síndrome de Down, porém até o momento da realização desta pesquisa nos foi relatado não haver alunos em nenhuma dessas condições. Por fim, compreendeu-se o empenho quase que diário pela parte dos profissionais por meio de suas práticas em busca de um ambiente inclusivo entendendo que:

A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer, que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças (ZIMMERMANN, 2008, p. 01).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se evidente que mais pesquisas na área de inclusão necessitam ser feitas, sobretudo dando destaque as escolas do campo. Escolas como a Escola Municipal Pedro Reis Ferreira e Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré são ótimos exemplos de cooperação para a concretização de práticas inclusivas na qual os seus profissionais entendem ser fundamental este processo para a qualidade na educação, possibilitando-a efetivar-se na condição no qual é acessível a todos sem distinção, rompendo deste modo com o olhar preconceituoso e excludente em suas práticas que durante muito tempo resultaram em um ensino defeituoso e sem as devidas atenções aos detalhes que compõe o processo. Cabe destacar a importância de todo o trabalho em torno da conscientização dos membros da comunidade e os esforços dos profissionais mediante as adversidades, trabalhando em prol a autonomia de seus alunos como agentes transformadores de suas realidades. A formação

continuada permite justamente o rompimento com as práticas arcaicas em relação a educação, abrindo possibilidades por meio da apresentação de diversos elementos aos profissionais, possibilitando cada vez mais evoluir o processo inclusivo que a seu fim compreende que a educação deve ser justa, proporcionada a todos sem distinção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Declaração de Salamanca. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca/pdf.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2002.

FARFUS, D. Organização pedagógica dos espaços educativos. Disciplina: **Organização Pedagógica Espaços Educativos** do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LISITA, Verbena M.; PEIXOTO, Adão J. (Org). **Formação de professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

TEIXEIRA, Elisabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 9°. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZIMMERMANN, E. C. **Inclusão escolar**, 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/inclusao-escolar/5190/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

ANEXO



Fonte - Arquivo AMOEDO, 2020.



Fonte - Arquivo AMOEDO, 2020.



Fonte - Arquivo AMOEDO, 2020.



Fonte - Arquivo AMOEDO, 2020.

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS RIBEIRINHAS DE VÁRZEAS

Jackson de Souza Santos - Acadêmico do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. E-mail: jacksonpeduea19@gmail.com

Simone Souza Silva - Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. E-mail: monesilvapin63@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho reflete sobre a importância de propiciar vivências e experiências com a Educação do Campo em contexto ribeirinho aos acadêmicos em seu processo formativo como possibilidade de contribuir para a construção de sua identidade docente, ancorada em uma formação docente sólida e rica em conhecimentos que permitam compreensão desta realidade. Possibilitar aos futuros docentes este contato corrobora para a compreensão de que as escolas ribeirinhas têm suas particularidades, as quais exigem metodologias e práticas pedagógicas articuladas a esta realidade. O trabalho se baseia em autores como Arroyo (1999), Hage e Antunes-Rocha (2010), Vasconcelos (2010) e Silva (2017). A motivação para a realização deste trabalho emerge de reflexões tecidas por meio do Projeto de Extensão “Práticas socioeducativas em Escolas Ribeirinhas Multisseriadas: desafios para a formação docente na Amazônia”, do Projeto de Produtividade e ainda a atividades de ensino e pesquisas promovidas pelo Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas. Para melhor compreensão, foram realizadas visitas a duas escolas municipais localizadas em área de várzea do Município de Parintins. O trabalho evidencia o quanto que as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas são satisfatórias tanto para o acadêmico quanto para o corpo estudantil e docente das escolas que os recebem, por possibilitarem a partilha de conhecimentos e experiências entre acadêmicos e os alunos e professores das escolas, além do que o acadêmico obtém uma visão mais próxima da realidade da educação ribeirinha. O trabalho conclui que as vivências e experiências possibilitadas aos acadêmicos em seu processo formativo por meio de práticas pedagógicas em escolas ribeirinhas corroboram significativamente para a sua compreensão, como futuro educador, das realidades e valorização das identidades culturais e sociais das escolas ribeirinhas.

Palavras-Chaves: Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Educação ribeirinha.

ABSTRACT

The present work reflects on the importance of providing experiences and experiences with Rural Education in a riverside context to academics in their training process as a possibility to contribute to the construction of their teaching identity, anchored in a solid teacher formation and rich in knowledge. researching this reality. Enabling future teachers to make this contact corroborates the understanding that riverside schools have their methodologies, which are pedagogical practices linked to this reality. The work is based on authors such as Arroyo (1999), Hage and Antunes-Rocha (2010), Vasconcelos (2010) and Silva (2017). The motivation for carrying out this work emerges from reflections made

through the Extension Project “Socio-educational practices in Multiseria Riverside Schools: challenges for teacher training in the Amazon” and also teaching and research activities promoted by the Pedagogy Course of the Study Center Superiors of Parintins from the State University of Amazonas. For better understanding, visits were made to two municipal schools, application in a floodplain area of the Municipality of Parintins. The Work evidences how much the teaching, research and conclusion activities are satisfactory for both the academic and the student body and teachers of the schools that the resources, by enabling the sharing of knowledge and experiences between students and the students and teachers of the schools, in addition to which the academic obtains a closer view of the reality of riverside education. The work concludes that the experiences made possible by academics in their formative process through pedagogical practices in riverside schools corroborate studying for their understanding, as a future educator, of the realities and appreciation of the cultural and social identities of riverside schools

Keywords: Pedagogical Practices. Teacher Education. Riverside education.

INTRODUÇÃO

A motivação para este trabalho parte de reflexões tecidas por meio do Projeto de Extensão “Práticas socioeducativas em Escolas Ribeirinhas Multisseriadas: desafios para a formação docente na Amazônia”. O trabalho compreende que é fundamental conhecermos as realidades da educação do campo no contexto amazônico e as particularidades relativas às escolas, como uma das formas de melhor entender os desafios dos professores frente a essa modalidade educacional.

As rodas de conversa entre professores e acadêmicos da universidade e professores que atuam em escolas do campo indicam que os professores egressos das universidades enfrentam dificuldades em se adaptar à realidade e ao contexto dos sujeitos de aprendizagem das escolas ribeirinhas. Afinal, trabalhar com crianças de escolas ribeirinhas requer práticas pedagógicas e metodologias que atendam às necessidades e particularidades dos sujeitos e valorize a identidade cultural, as vivências, as peculiaridades, ou seja, a realidade em que o sujeito se insere.

Estudos realizados por Vieira, Silva e Mourão (2015) apontam para a necessidade de a universidade possibilitar aos futuros docentes uma formação que transcenda os muros institucionais e percorra os mais diversos espaços de educação na Amazônia.

Silva (2017) defende a importância do diálogo entre universidade e escolas do campo como possibilidade de (re) criar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos sujeitos de aprendizagem levando em consideração o lugar em que vivem são essenciais para a construção de uma educação que respeitem as desigualdades sociais.

A partir dessa compreensão, professores do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins tem se empenhado em promover aos acadêmicos experiências que envolvam atividades de ensino, pesquisa e extensão em escolas do campo, a exemplo de duas práticas de campo em duas escolas ribeirinhas pertencentes a comunidades de várzeas, localizadas no interior de Parintins: a Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré da Comunidade do Paraná do Limão de Baixo e Escola Municipal Pedro Reis Ferreira da Comunidade do Espírito Santo do Meio. As práticas de campo foram realizadas nos dias 11 e 12 do mês de março de 2020 e serviram para conhecer a realidade da educação nas escolas ribeirinhas de várzeas.

O presente trabalho se baseia em autores como Arroyo (1999), Hage e Antunes-Rocha (2010), Vasconcelos, (2010) e Silva (2017). Com base em observação, anotações e entrevista com professores, registros fotográficos e diário de campo aborda as principais dificuldades e características apresentadas nas escolas visitadas. Assim, este trabalho aborda acerca da realidade das escolas do campo em contexto ribeirinho ainda pouco conhecida e debatida dentro da universidade.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O Projeto “Práticas socioeducativas em Escolas Ribeirinhas Multisseriadas: desafios para a formação docente na Amazônia” se constitui de uma necessidade de se pensar práticas socioeducativas que atendam a realidade das escolas ribeirinhas de várzea, tendo como base o fortalecimento do diálogo entre os saberes tradicionais e os cientificamente elaborados. O projeto tem como base a tese de doutorado defendida por Silva (2017), a qual assume que as políticas de formação de professores não têm dado conta de uma política global de formação docente articulada às singularidades das escolas do campo, pois há profundas contradições entre o discurso das políticas e sua concreta implementação, ao desconsiderar e inviabilizar o protagonismo dos sujeitos e as necessidades demandadas de seus contextos (SILVA, 2017).

O TRATAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A temática da educação do campo aos poucos ganha espaços nas universidades, que passam a refletir as realidades enfrentadas por professores e alunos desta modalidade educacional. Especificamente, as escolas multisseriadas constituem um tema que necessita ser debatido, pois pouco se conhece sobre a realidade dessas escolas. Assim, é importante que se

possibilite ao acadêmico durante seu processo formativo o contato com a realidade da educação do campo, por meio de vivências em práticas de campo, projetos de pesquisa, projetos de extensão que contribuam para a construção de sua identidade docente.

É de suma importância que

[...] a universidade assuma o compromisso com a reformulação e implementação de políticas de formação docente que possam responder aos desafios contemporâneos, de forma a propiciar uma intervenção crítica e transformadora, voltada a melhoria da sociedade e à emancipação humana (RAULI; ALTHAUS, 2011, p. 3962).

O contato com as escolas do campo permite aos acadêmicos conhecer suas especificidades, particularidades, alternativas metodológicas assim como cada sujeito de aprendizagem que nela se encontra. Espera-se, assim, “[...] construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presentes na escola e na sociedade” (GOMES, 2007, p. 25 apud VASCONCELOS, 2010).

Essa compreensão é necessária como forma de superar práticas reducionistas em cursos de licenciaturas que comprometem o processo formativo docente quando estes deixam de promover o debate e compreensão das realidades das escolas do campo. E como adverte Hage (2010, p. 28):

Essa situação advém de uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção mercadológica e urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções de populações que vivem e são do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades.

Contrários a essa perspectiva, o Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins tem procurado possibilitar aos acadêmicos o contato com as realidades das escolas do campo, inclusive em escolas multisseriadas, faz-se necessário,

[...] uma formação que ultrapasse os muros institucionais e percorra os múltiplos espaços de educação possibilitando experiências e a construção da identidade profissional docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam as necessidades do homem amazônida [...] (VIEIRA; SILVA; MOURÃO, 2015, p. 05).

Conhecer e vivenciar a realidade das escolas do campo sem seus diversos contextos durante a formação acadêmica constitui uma experiência de grande importância, por possibilitar uma formação rica em conhecimentos das diversidades e realidades de escolas, pois, “sem uma compreensão referenciada [...] muitos professores e professoras do campo organizam seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, realizando a transferência

mecânica de conteúdos aos estudantes [...] muitos deles bastantes ultrapassados e distantes da realidade rural (HAGE, ANTUNES-ROCHA 2010, p. 404)”. Sobre essa questão, Hage (2009, p. 03) adverte que:

A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região.

As experiências em práticas de campo, projetos de pesquisas e projetos de extensão realizadas em escolas do campo corroboram para ampliar a visão dos acadêmicos quanto à realidade do ensino nessas escolas, ao mesmo tempo em que a apropriação de conhecimentos e experiências contribui de forma significativa em seu processo formativo, especialmente quando o que se espera é aproximar o contato mais próximo com esta realidade e dos seus sujeitos de aprendizagens. De acordo com Hage e Antunes-Rocha (2010, p. 32):

[...] isso significa olhar para a escola do campo e para esses novos espaços sociais como pressupostos epistemológicos para a produção de novos conhecimentos em projeto político-pedagógico, currículo e didática da escola do campo, de modo que possamos ampliar os horizontes teórico-metodológicos das nossas propostas educativas alicerçadas na pesquisa, experimentação e construção coletiva, feitas em diferentes dimensões e contextos sociais.

A universidade contribui para a formação docente “ao envolver processos de ensino-aprendizagem e contextos mais amplos” (HAGE, 2010), valorizando as ricas diversidades e variados contextos de escola existentes na Amazônia. Ao cumprir esse papel a universidade contribui para a construção de uma identidade profissional que valorize a educação e os saberes das escolas do campo e respeite a identidade social e cultural dos sujeitos do campo.

PERCORRENDO OS CAMINHOS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM CONTEXTO RIBEIRINHO: O TRABALHO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRENTE AOS DESAFIOS DA ÁREA DE VÁRZEA

Promover práticas pedagógicas significativas que contribuam para a formação do sujeito de aprendizagem constitui um dos desafios nas escolas do campo, especialmente em escolas multisseriadas, uma vez que as escolas não possuem currículos próprios, o que segundo Hage e Antunes-Rocha (2010) precisa ser pensado e definido pelos sujeitos da ação educativa e da comunidade na qual a escola faz parte.

E foi a esse desafio que os acadêmicos do curso de Pedagogia foram lançados ao participarem de uma prática pedagógica em duas escolas ribeirinhas. A visita à Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré os possibilitou uma compreensão mais próxima acerca da realidade das classes multisseriadas.

A Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré está localizada na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, no rio Paraná do Limão de Baixo, área de várzea do Município de Parintins. Esta escola não é diferente de outras escolas multisseriadas, pois segundo Hage (2009, p. 01):

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais.

As características das escolas multisseriadas descritas por Hage (2009) se entrelaçam as características da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, a qual atende 13 (treze) alunos que estudam do primeiro período da Educação Infantil até ao 5º ano do Ensino Fundamental e segue um calendário especial de várzea, com início do ano letivo no mês de Agosto e término em Maio.

Estudantes e professores desta escola necessitam do transporte para chegar até à escola, cuja precariedade de sua estrutura física é visível, além do mais, segundo a professora Fátima:

Na matrícula sempre se iniciam com 17, até 23 alunos, mas quando vai chegando a cheia, os que são filhos de vaqueiros migram pra terra firme. Assim que a água molha o mocotó do boi, a família muda junto. Geralmente migram 4 ou 5 crianças junto com seus pais.

Dos alunos que permanecem nas escolas de várzeas, alguns dependem da merenda da escola como sua alimentação. Segundo relato de um aluno, muito dos colegas chegam à escola sem se alimentar na esperança de se alimentar com a merenda que é servida na escola. No entanto, de acordo com a professora, na maioria das vezes, a oferta da merenda ocorre de forma irregular e isso interfere na frequência e aproveitamento escolar, provocando o fracasso escolar. Ademais, outras dificuldades vivenciadas por professores são as práticas de ensino que devem ser trabalhadas com os alunos em sala de aula. Para lecionar em uma escola multisseriada, os professores tendem a adaptar as didáticas e as metodologias de ensino aos seus alunos buscando com que cada série acompanhe os conteúdos repassados.

No entanto, concordamos com Moura e Santos, (2011, p. 69) quando esclarecem que:

[...] mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da Multissérie [...].

Em meio às dificuldades enfrentadas, a professora procura aplicar práticas pedagógicas que incentivem a permanência dos alunos na escola. Incentiva-os com projetos de leituras que agucem seus interesses pelo conhecimento, respeitando-os em suas particularidades e ao contexto em que se inserem. Práticas pedagógicas com este direcionamento contribuem significativamente para a construção da identidade do sujeito de aprendizagem.

A prática desenvolvida por esta professora está em consonância com a prática pedagógica compreendida por Silva e Ramos (2013, p. 01), para os quais:

[...] a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade.

Para isso, de acordo com Silva e Ramos (2013, p. 04):

[...] os professores precisam ampliar seu mundo de ação e de reflexão, ultrapassando os limites da sala de aula, transcendendo para um espaço de análise do sentido político, cultural e econômico, cujo contexto a escola se insere, a partir dessa tomada de consciência surge a necessidade de aspiração à emancipação que se interpreta como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social amplo em transformação.

A assertiva de Silva e Ramos (2013) aponta para a necessidade de a Universidade formar um docente com capacidade de construir práticas de ensino transformadoras. Afinal, a universidade tem papel fundamental na construção da identidade docente em seu percurso formativo, visto que o professor que constrói uma identidade docente alicerçada em conhecimentos teóricos e práticos ao longo da sua formação docente pode ajudar a construir práticas pedagógicas alternativas que ressignifiquem a prática em sala de aula e contribuía com o aprendizado dos alunos que estão sob sua responsabilidade.

LEITURA DE BORDO: PRÁTICA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA

Historicamente as escolas do campo foram compreendidas como um lugar de atraso, com saberes desvalorizados, cuja visão e estereótipos inferiorizados que foram construídos

socialmente ao longo do tempo precisam ser desconstruídos como uma das possibilidades de promover uma educação que reduza as diferenças e respeitem os diversos contextos sociais em que cada escola se insere.

Medrado (2012, p. 135), defende que “[...] a prática pedagógica deve compreender que a educação é um processo histórico e social, dando sentido a todo tipo relação que emerge do contexto sócio/educacional a partir da interação estabelecida pelos sujeitos/momento/espço”. Essa compreensão aponta para a importância de que as práticas em escolas multisseriadas atendam de forma significativa o aprendizado dos sujeitos, visto que nessas classes são trabalhados níveis de ano escolar diferentes, com alunos mais avançados que outros, que exigem do que o professor análise das especificidades de cada aluno. Dessa forma, as práticas pedagógicas nas classes multisseriadas se tornarão de grande relevância para o aprendizado dos alunos, pois contribuem significativamente para a construção de saberes.

Não podemos ignorar que a vida do aluno do campo está implicada com a relação que ele estabelece com o trabalho que realiza na roça ajudando seus pais e as atividades escolares. E, nesse processo, muitas vezes sobra pouco tempo para os estudos uma vez que o cansaço constitui um dos motivos para a indisposição do aluno.

E foi em busca de alternativas para obtenção de um rendimento escolar significativo para os alunos da Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, a professora Fátima Garcia da Cunha teve a iniciativa de criar um projeto que visa ampliar os conhecimentos dos seus alunos. O projeto tem por finalidade a realização de leituras feitas pelos alunos quando estes retornam da escola para suas casas no transporte escolar. A professora relata que:

O projeto Leitura de Bordo se iniciou em 2019 no meado do mês de setembro já que as aulas iniciam em agosto. A ideia do projeto se iniciou após ter sido chamada pra trabalhar na comunidade através do processo seletivo e passei a observar as dificuldades de leitura que os alunos apresentavam e com o passar do tempo comecei a observar que as crianças passavam algumas horas ociosas dentro do barco, transporte escolar, ócios esses que poderiam ser aproveitados para práticas de leitura. Durante a viagem as crianças passavam o tempo arrancando as folhas dos livros ou mesmo dos cadernos para fazer barquinhos, origamis de papéis e jogando no rio ou brincando de maneira até perigosa para eles que estavam em uma pequena embarcação.

A partir dessas observações a professora teve a ideia de:

passar como tarefas algumas leituras do livro do aluno para que fossem contadas em sala de aula no dia seguinte. Mas eles não quiseram muito interagir já que tinham acabado de sair de aula e voltar a ver os mesmos livros. Então, uma nova tentativa para incentivar os alunos foi pedir alguns livros com gibis ou de outras histórias infantis, os quais chamaram a

atenção das crianças que passaram a gostar de ouvir as histórias uma das outras.

Para ela, “o maior objetivo do projeto era despertar o desejo das crianças à leitura já que não tinham o interesse e a dificuldade era notável. Não liam quase nada e estavam com muitas dificuldades”.

Figura 1 - Alunos realizando a leitura nas viagens



Fonte - LEAL, 2019.

O uso de didáticas e metodologias que dialogam com o ambiente do sujeito de aprendizagem se torna um grande aliado para superar os desafios impostos nas escolas multisseriadas.

Práticas pedagógicas de professores como a professora Fátima contribuem significativamente para a aprendizagem dos estudantes, pois além de contribuírem para a valorização dos saberes que os sujeitos adquirem nas comunidades e para o fortalecimento dos saberes apreendidos na escola, tais práticas pedagógicas também contribuem para o seu rendimento na escola.

METODOLOGIAS

A construção do trabalho deu-se por meio de uma abordagem qualitativa. Para Minayo (2013), o método qualitativo de pesquisa é aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores, das atitudes dos atores sociais. Com base em observação, anotações, entrevistas, registros fotográficos e diário de campo aborda-se as principais dificuldades e características apresentadas nas escolas visitadas. No decorrer das viagens, realizamos entrevistas com os moradores das comunidades, com os professores, merendeiras e

os alunos das escolas. Através dos dados obtidos, foi possível compreender acerca da realidade das escolas do campo no contexto ribeirinho, a partir dos relatos de experiências. Dessa forma, foi possível propiciar aos acadêmicos participantes um conhecimento mais próximo da realidade da educação do campo, assim também como a troca de conhecimentos e saberes entre eles e os alunos das escolas.

RESULTADOS

Na Escola Municipal Pedro Reis Ferreira teve-se a oportunidade de um contato mais próximo com os alunos daquela escola. Observamos as diferenças na estrutura da escola quanto à outra escola visitada. A escola dispõe de biblioteca e sala de informática, o que não é tão comum nas escolas de várzea. Nesta escola os professores procuram trabalhar as práticas pedagógicas de acordo com a realidade, além de incentivo e iniciativas de projetos.

Em busca de um ensino significativo por meio de uma prática pedagógica significativa é necessário que se leve em consideração os saberes tradicionais. Uma das possibilidades é o uso dos mitos e lendas amazônicas, que fazem parte do contexto dos sujeitos de aprendizagem, os alunos. Oliveira e Mota Neto (2015, p. 24) apud Quaresma e Braga (2018) esclarecem que:

As lendas e os mitos amazônicos estão codificados em torno de um espaço e tempo específicos, expressando necessidades humanas e sociais de uma população que tem nas águas dos seus rios e na mata densa os seus referenciais simbólicos. Elementos naturais plenos de significados culturais, e que orientam a vida da população na Amazônia.

A realização de práticas de teatros, o uso de fantoches envolvendo contos e lendas em sala de aula tornam as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos visto que permitem uma linguagem mais compreensiva para eles. Dessa forma, as aulas se tornam mais produtivas e interativas de forma que eles, os sujeitos de aprendizagem, se interessem pelo conteúdo que está sendo trabalhado.

Aos docentes, impõe-se um repensar de suas práticas com o trabalho coletivo de planejar, de buscar soluções coletivas, fontes múltiplas de conhecimentos, de situações didáticas, de trocas de saberes com os alunos, de produção de conhecimentos com os alunos que refletem sobre suas experiências vividas que passam a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem (HAGE, ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 261-262).

Repensar práticas que se tornem significativas para os sujeitos da escola do campo constitui uma ação desafiadora para os professores, sobretudo, para aqueles que além de não fazerem parte daquele contexto, não tem conhecimento a respeito da realidade da educação

em contexto do campo. Afinal, não se pode ignorar que há uma rica diversidade com infinitas possibilidades de práticas para que o professor trabalhe nessas escolas, mas que exigem um preparo para esta finalidade. Daí a importância de a universidade proporcionar aos acadêmicos experiências de ensino, pesquisa e extensão que corroborem para essa finalidade.

Dessa forma, as escolas do campo romperiam com a visão de que não há professores capacitados para trabalhar com os sujeitos daquelas escolas pois contariam com professores com uma formação acadêmica capaz de oferecer um ensino mais significativo que atendessem a realidade dos sujeitos e contribuíssem com o seu ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica realizada na Escola Municipal Pedro Reis Ferreira pode ser um exemplo da ação da universidade em aproximar o olhar dos acadêmicos ao contexto escola do campo. A atividade realizada na escola foi uma iniciativa de professores do Colegiado de Pedagogia do CESP/UEA, a qual envolveu acadêmicos do 3º período do Curso de Pedagogia e acadêmicos que fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ribeirinha de Parintins (NEPERPIN).

A atividade prática foi realizada com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Pedro Reis Ferreira. A prática de ensino *Contos e lendas Amazônicas* foi realizada em forma de teatro por meio da lenda Matinta Pereira, e nesta buscou-se a reflexão dos sujeitos daquela escola sobre os mitos e contos lendários amazônicos.

Figura 2 - Teatro da lenda Matinta Pereira



Fonte - Arquivos do bolsista do PROGEX (2020).

Para esta atividade, acadêmicos de Pedagogia reuniram-se em grupos para que os alunos também apresentassem as lendas escolhidas em forma de teatro. Entre as lendas apresentadas pelos alunos estavam a lenda do Boto, a lenda da Yara e a lenda do Guaraná. Todos os alunos participaram e através disso puderam conhecer mais sobre a cultura

amazônica, que ainda é desvalorizada em sala de aula. Os alunos tiveram a oportunidade de interpretar os personagens e, assim, entender mais sobre os contos e lendas.

Figura 3 - Instruções para apresentação em grupo



Fonte - Arquivos do bolsista do PROGEX (2020).

A prática realizada serviu para refletir sobre as práticas metodológicas de ensino dentro das salas de aulas do campo, como trabalhar com os sujeitos de aprendizagem de maneira que aprendam de forma significativa, conforme a sua realidade.

Aulas que envolvem práticas e metodologias contextualizadas promovem a participação e interação do aluno com o professor, além de proporcionar o conhecimento que dialoga com a sua realidade. Ao mesmo tempo proporciona ao docente em formação um conhecimento significativo para sua formação. Segundo uma acadêmica do 3º período do Curso de Pedagogia, CESP/UEA:

Essas experiências contribuem muito com a nossa formação docente, visto que a educação está nos mais diversos contextos sociais e vivenciar essa realidade constitui-se como uma responsabilidade desafiadora e ao mesmo instigante, pois nos impulsiona a buscarmos estratégias pedagógicas que incluam e valorizem as especificidades das escolas do campo. Dessa forma, acredito que experiências como essa fortalecerá nossas práticas docentes e nossa responsabilidade como futuros educadores.

Portanto, é necessário que o docente em formação vivencie essas experiências, conheça e compreenda mais acerca da realidade do campo e, a partir disso, torne-se mais capacitado a lecionar em uma escola do campo, produzindo práticas que contribuam com a formação dos sujeitos de aprendizagem desses contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a realidade das escolas do campo e as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas torna-se de grande relevância para a formação acadêmica, por permitir uma reflexão quanto à necessidade de articulação de saberes da escola e os saberes dos sujeitos do campo. Dessa forma, há possibilidades de construção de aulas mais prazerosas e significativas, com metodologias e didáticas favoráveis que coadjuva no ensino-aprendizagem do aluno.

Permite ainda refletir sobre a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas significativas que respeitem as suas particularidades e garantam a inclusão social de todos os sujeitos de aprendizagem e a valorização de sua história e cultura. Ademais, faz-se necessário elaborar políticas específicas que rompam com a discriminação e a visão de inferioridade quanto à educação que as escolas do campo ainda sofrem nos dias atuais. É importante que as políticas educacionais para escolas do campo fortaleçam os direitos dos sujeitos de aprendizagem que dela participam e valorizem a sua identidade cultural e social, respeitando suas diversidades e garantam uma educação com direitos igualitários.

A universidade como um âmbito de educação que forma professores em diversas áreas do campo da educação tem a responsabilidade de desenvolver uma formação onde inclua as diversidades das escolas situadas em diferentes contextos sociais, tornando-se necessário também que a educação do campo seja incorporada nos currículos escolares, com o escopo de fortalecer a identidade e particularidades dos sujeitos dessa modalidade educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales, FERNANDES, Bernardo Maçano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, N.º 02).

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo 2).

HAGE, Salomão Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a Multisseriação na Escola do Campo**. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.3, n.1, pp. 348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. **I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia**. Salvador, 2009.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. **Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas**. Revista Eletrônica de Culturas e Educação. N. 6 V.2 p. 133-148 Ano III (2012) Set.-Dez. ISSN 2179.8443.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza de. **A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**. Anais eletrônicos, I ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE VI BRASILEIRO DA REDE ESTRADO. Maceió-Alagoas, 02 a 05 de novembro de 2011.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho, SILVA, Simone Souza, VIEIRA, Felipe de Souza. **Experiências De Ensino, Pesquisa e Extensão Em Escolas Ribeirinhas De Parintins-Am**. Campina Grande, Vol. 1 Ed. 4, ISSN 2316-1086, Realize editora, 2015.

QUARESMA, Lúcia Cristina Azevedo, BRAGA, Walter da Silva. **A Alfabetização De Crianças Ribeirinhas**. LINHA MESTRA, N. 36, p. 828-832, SET. DEZ., 2018.

RAULI, Patrícia Maria Forte, ALTHAUUS, Maiza Taques Margraf. **O Compromisso da Universidade com a Formação Docente**. 2011.

SANTOS, Robson de Souza, SANTOS, Marilene. **Educação Do Campo: Classes Multisseriadas e Seus Desafios Pedagógicos**. 2017.

SILVA, Jovina da Silva, RAMOS, Maria Monteiro da Silva. **Prática Pedagógica Numa Perspectiva Interdisciplinar**. 2013.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade Cultural de Estudantes Rurais/Ribeirinhos a partir das Práticas Pedagógicas**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010.

COMUNIDADE DE PRÁTICA DOCENTE VIRTUAL PARA ENFERMEIROS DOCENTES DE MANAUS

Ramyres Carmo dos Santos - Acadêmico do Curso de Enfermagem, Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: rcs.enf17@uea.edu.br

Rafaela Paixão Sales - Acadêmica do Curso de Enfermagem, Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: rcs.enf17@uea.edu.br

Alessandrina Gomes Doval - Acadêmica do Curso de Enfermagem, Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: agd.enf17@uea.edu.br

Maria Luiza Carvalho de Oliveira - Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: mlcoliveira@uea.edu.br

Elielza Guerreiro Menezes - Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: egmenezes@uea.edu.br

RESUMO

As comunidades de prática virtual são constituídas por indivíduos que possuem um tema e/ou um assunto específico em comum e que se unem para desenvolver melhores métodos para resolver os problemas compartilhados. Seu propósito é desenvolver atividades educativas, reflexivas e transformadoras voltadas para a qualificação da ação dos enfermeiros docentes na prática docente e no ensino em enfermagem em Manaus. Este trabalho é um relato de experiência sobre a criação e manutenção da Comunidade de Prática Docente Virtual dos enfermeiros docentes de Manaus. Foram realizadas as atividades referentes à criação e manutenção da comunidade de prática no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e a realização de atividades presenciais e virtuais para refletir sobre as práticas de ensino. A criação da comunidade de prática aconteceu no mês de agosto de 2019; a organização e participação no minicurso sobre a Comunidade de Prática, foi realizada no 71º CBEn; o primeiro encontro aconteceu no mês de março de 2020, com a teorização sobre a formação docente, contando com a participação de 7 enfermeiros docentes, a criação de uma produção técnica sobre a Teoria da Comunidade de Prática e a submissão de um resumo simples no 17º SENADEn e 14º SINADEn. Estas atividades trouxeram uma carga de conhecimento para os acadêmicos envolvidos, pois, através destas, eles tiveram contato com assuntos pertinentes à sua formação. Logo, percebe-se a importância do projeto, tanto para a formação dos alunos de graduação quanto para os participantes.

Palavras-Chaves: Prática do Docente de enfermagem. Docente de Enfermagem. Educação em Enfermagem. Enfermagem.

ABSTRACT

Virtual practice communities are made up of individuals who have a specific theme and / or subject in common and who come together to develop better methods for solving shared problems. Its purpose is to develop educational, reflective and transformative activities aimed at qualifying the action of teaching nurses in teaching practice and in nursing education in Manaus. This work is an experience report on the creation and maintenance of the Virtual Teaching Practice Community of the teaching nurses of Manaus. Activities related to the creation and maintenance of the community of practice in the Virtual Learning Environment - AVA and the realization of face-to-face and virtual activities to reflect on teaching practices were carried out. The creation of the community of practice took place in August 2019; the organization and participation in the mini-course on the Community of Practice, was held at the 71st CBEn; the first meeting took place in March 2020, with the theorization on teacher training, with the participation of 7 nurse teachers, the creation of a technical production on the Theory of the Community of Practice and the submission of a simple abstract on the 17th SENADEn and 14th SINADEn. These activities brought a load of knowledge to the academics involved because, through these, they had contact with issues pertinent to their training; therefore, the importance of the project is perceived, both for the training of undergraduate students and for the participants.

Keywords: Practice of nursing teachers. Nursing Teacher. Nursing Education. Nursing.

INTRODUÇÃO

O mundo atualmente se organiza em um trabalho globalizado e uma economia de conhecimento, o que estabelece desafios constantes ao desenvolvimento social, por definir diferentes estruturas locais de acesso aos fluxos de bens, informação, capital e conhecimento (HIDALGO; KLEIN, 2017). Os professores utilizam cada vez mais dispositivos digitais para preparação de suas aulas e para o auxílio no dia a dia de suas atividades docentes. A criação de novas ferramentas tecnológicas poderá contribuir para as práticas formativas dos professores, proporcionando maior possibilidade de se obter excelência no processo de ensino e aprendizagem realizado por esses profissionais (MACHADO et. al., 2018).

E, desta maneira, para Wenger e Snyder (2001), as comunidades de prática trazem um conceito que é atribuído a um grupo de pessoas que compartilham de uma mesma preocupação, problemas ou interesses em comum sobre uma determinada área do conhecimento ou assunto, e, com isso, busca-se o aprofundamento de seu conhecimento, interagindo com esse grupo de uma forma permanente.

As comunidades de prática virtual são constituídas por indivíduos que possuem um tema e/ou um assunto específico em comum e, por meio destas, se unem para desenvolver melhores métodos para resolver os problemas compartilhados. Não se pode confundir com apenas interesses comuns, já que não se trata apenas de interação. As comunidades de prática virtual têm como principal intuito aprofundar conhecimentos, tendo o foco principal na aprendizagem (MACHADO et. al., 2019).

Uma comunidade de prática virtual tem as suas virtudes, uma delas é a capacidade de aperfeiçoar a relação entre espaço e tempo, pois pode ser acessada por todos em qualquer lugar, facilitando, assim, a comunicação entre pessoas de qualquer localidade, promovendo o contato com as tecnologias da informação por parte dos docentes, de forma que os sensibilize a utilizá-las em sua prática docente (CORAZZA et. al., 2017).

A Comunidade de Prática Virtual dos enfermeiros de Manaus/AM foi criada em janeiro de 2018, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, que é uma plataforma virtual destinada para complementação do ensino de disciplinas na modalidade de Ensino à Distância – EAD. O AVA da UEA é uma plataforma *Moodle* que permite a criação de um ambiente de aprendizagem on-line e oferece vários recursos e atividades que favorecem experiências efetivas no ensino e aprendizagem apoiados por tecnologias (BRASIL, 2020).

Esta comunidade foi criada sob a luz do referencial teórico de Wenger (1998), como uma possibilidade de formação docente, caracterizada como uma ação de aprendizagem para modificação da prática docente, com o direcionamento para os enfermeiros docentes novatos da instituição (OLIVEIRA, 2018).

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

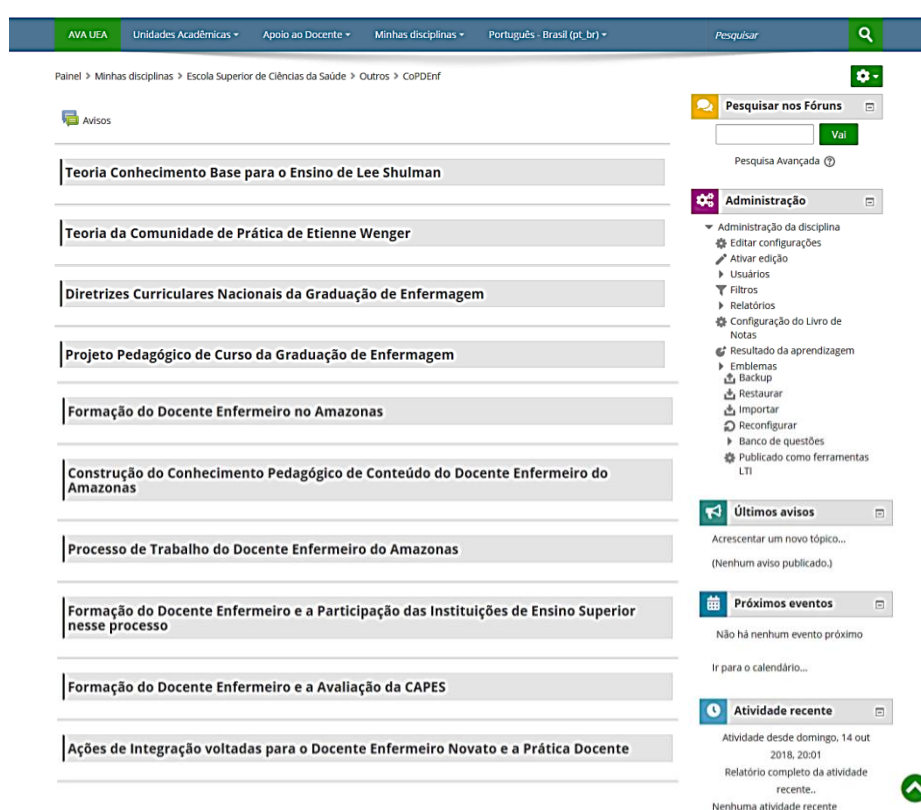
O projeto teve como objetivo geral desenvolver atividades educativas, reflexivas e transformadoras voltadas para a qualificação da ação dos enfermeiros docentes na prática docente e no ensino em enfermagem em Manaus e, como objetivos específicos, utilizar o conceito de Comunidade de Prática como ferramenta pedagógica para qualificar a ação dos enfermeiros docentes na prática docente e no ensino em enfermagem em Manaus, de amadurecer a Comunidade de Prática Docente Virtual dos enfermeiros docentes de Manaus no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade do Estado do Amazonas e de promover a aprendizagem coletiva entre os pares através do desenvolvimento da Comunidade de Prática Docente Virtual de Manaus.

METODOLOGIA

Para dar sequência ao projeto, nos meses de novembro de 2019 a janeiro de 2020, houve a criação da Comunidade de Prática Docente Virtual no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA da Universidade do Estado do Amazonas. O AVA é uma plataforma virtual destinada para o ensino de disciplinas na modalidade de Ensino à Distância – EAD da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. O AVA UEA é uma plataforma *Moodle* que permite a criação de um ambiente de aprendizagem on-line e oferece vários recursos e atividades que favorecem experiências efetivas no ensino e aprendizagem, apoiadas por tecnologias (UNIVERSIDADE ESTADO DO AMAZONAS, 2020).

Para a construção da comunidade de prática virtual dos enfermeiros docentes novatos do Amazonas foi realizada no AVA UEA a abertura de um ambiente virtual denominado “Comunidade de Prática dos Docentes Enfermeiros do Amazonas”, conforme demonstrado na Figura 1 (UNIVERSIDADE ESTADO DO AMAZONAS, 2020).

Figura 1 - Abertura da Comunidade de Prática Docente Virtual no AVA



Fonte - Arquivo Pessoal.

A Comunidade de Prática Docente Virtual dos enfermeiros docentes foi estruturada com os temas que seriam abordados nas atividades, para desenvolver um espaço para a discussão sobre a temática e afins e para o desenvolvimento de outros temas relacionados.

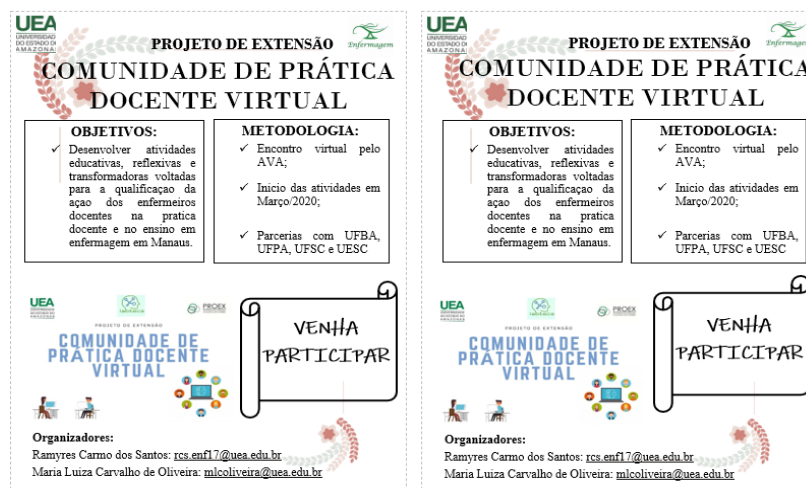
Para tornar-se participante foi necessário preencher uma ficha de cadastro padrão com nome completo, e-mail, CPF, instituição de vínculo, telefone, endereço completo e enviá-la ao suporte AVA UEA. A partir disso, o sistema gera um e-mail e senha de acesso individual na plataforma. Com esse e-mail, o participante tem acesso à comunidade de prática docente virtual, e pode entrar no ambiente virtual em qualquer dia e horário, através do endereço eletrônico, utilizando a internet disponível.

A plataforma é institucional da UEA e, para incluir os participantes na comunidade, estes precisam ter cadastro adquirido através do preenchimento de uma ficha virtual com dados pessoais. A partir desse cadastro, são gerados um e-mail e uma senha de acesso da universidade para que o profissional possa entrar na plataforma AVA e se inserir como participante da comunidade.

Inicialmente, nos meses de agosto a outubro de 2019, foi realizado o convite aos participantes através do contato direto com os coordenadores das instituições de Ensino Superior, sendo Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Aceitaram participar professores da UEA e, dessa forma, decidiu-se iniciar as atividades do projeto com os docentes da unidade da Escola Superior de Ciências da Saúde.

O convite aos docentes ocorreu de maneira oficial através de um encontro presencial do Colegiado do Curso de Enfermagem, realizado no dia 19 de fevereiro de 2020, às 14 horas, em uma das salas da Escola Superior de Ciências da Saúde. Houve também um convite virtual através do *e-mail* institucional para todos os docentes de enfermagem. A partir disso, houve a confirmação de 15 participantes interessados em compor e manter a comunidade de prática ativa. A Figura 2 representa o convite oficial aos novos participantes.

Figura 2 - Convite oficial



Fonte - Arquivo pessoal.

RESULTADOS

Como parte das atividades desenvolvidas pelo projeto há como primeira a ministração, organização e participação no minicurso sobre Comunidade de Prática no 71º Congresso Brasileiro de Enfermagem, que foi realizado pela Escola Superior de Ciências da Saúde - Universidade Estadual do Amazonas no Centro de Convenções Vasco Vasques, na cidade de Manaus, no dia 11 de novembro de 2019, como mostra a figura 3, contando com uma carga horária de oito horas.

Figura 3 - Participação no Minicurso de Comunidade de Prática Docente em Saúde e Enfermagem



Fonte - Arquivo pessoal.

O primeiro encontro do projeto aconteceu no dia 11 de março de 2020, das 11 às 13 horas, na sala de Telessaúde da Escola Superior de Ciências da Saúde, com a participação da enfermeira professora Dra. Vânia Marli Schubert Backes, da Universidade Federal da Bahia, que realizou a palestra sobre o tema de formação docente e contou com a participação de sete enfermeiros docentes e três acadêmicos de enfermagem, como mostrado na Figura 4.

Figura 4 - 1º Encontro do projeto



Fonte - Arquivo pessoal.

Após esse primeiro encontro, acertou-se a criação e disponibilização de uma produção técnica sobre a teoria da comunidade de prática para maior entendimento dos participantes sobre a proposta do projeto e maior fortalecimento dos conteúdos ministrados pela palestrante na atividade, também como proposta de discussão para os próximos encontros, que foram marcados para os meses seguintes. Esta produção, mostrada na Figura 5, foi disponibilizada na Comunidade, na plataforma do AVA, para o acesso dos docentes.

Figura 5 - Criação da apostila sobre a Teoria da Comunidade de Prática



Fonte - Arquivo pessoal.

Também, como resultado deste projeto, deu-se a submissão de um resumo simples sobre a temática, como apresentado na Figura 6, para apresentação no 17º Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (SENADEn) e 14º Simpósio Nacional de Diagnóstico de Enfermagem (SINADEn) que, juntos, constituem um tradicional e estabelecido evento científico, cultural e político da enfermagem brasileira, que reúne convidados, pesquisadores nacionais e internacionais, autoridades, estudantes de nível técnico, graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, trabalhadores de enfermagem e de áreas afins da saúde e das ciências humanas e sociais, com planos definidos e divulgados, representados pelo tema central e pela programação oferecida (ABEN, 2020).

Figura 6 - Resumo simples sobre a Comunidade de Prática Docente Virtual

Comunidade de Prática Virtual para Docentes Enfermeiros: Um relato de experiência.

Ramyres Carmo dos Santos¹

Maria Luiza Carvalho de Oliveira²

Suelem Maciel do Nascimento¹

Noely Raquel Nascimento das Neves¹

Alessandrina Gomes Doval¹

Rafela Paixão Sales¹

INTRODUÇÃO: A formação continuada de docentes, de maneira geral, é elaborada em cursos específicos de formação e, comumente os docentes compartilham seus conhecimentos com seus colegas por meio de interações em seu âmbito de trabalho¹. O conceito de Comunidade de Prática foi a partir de Wenger e Lave, consiste em uma reunião de grupo de indivíduos, de modo informal, que manifesta interesses e paixões em comum e que, geralmente, pode aprimorar algo que realiza junto. **OBJETIVOS:** Relatar a experiência de acadêmicos de enfermagem no desenvolvimento de uma Comunidade de Prática Docente Virtual para enfermeiros em universidade pública de Manaus. **MÉTODO:** Trata-se de um relato de experiência de acadêmicos no desenvolvimento da Comunidade de Prática Docente Virtual na Escola Superior de Ciências da Saúde da Universidade do Estado do Amazonas (ESA-UEA), que é um produto da tese intitulada de “Desenvolvimento de Comunidade Prática Docente Virtual: Possibilidades de formação do enfermeiro docente novato”, está sustentada sob duas teorias a de Conhecimento Base para o Ensino de Lee Shulman e Comunidade de Prática de Etienne Wenger.

Fonte - Arquivo Pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O público-alvo são os enfermeiros docentes das Instituições de Ensino Superior que lecionam nos Cursos de Graduação em Enfermagem de Manaus. Para participar era necessário aceitar o convite e estar disposto a contribuir com as atividades educativas e reflexivas, além de estabelecer compromisso com o desenvolvimento da Comunidade de Prática Docente Virtual.

Uma dificuldade para o andamento do projeto foi a inserção de alguns professores na plataforma AVA, necessitando de um cadastro prévio do e-mail institucional do docente, por esse motivo, professores não puderam ser encontrados e inseridos na plataforma.

Outro desafio encontrado por todos foi a pandemia do COVID-19, na qual saiu-se da zona de conforto para um lugar que impulsiona a criatividade e a inovação. Este fato interferiu no cronograma, que teve que ter reestruturadas todas as atividades propostas. Sendo assim, apesar da proposta do projeto ser uma comunidade virtual, seria preciso uma reunião de comum acordo da coordenação com os participantes, sendo esta que não ocorreu. Logo, reconhece-se que necessitaria de mais encontros, tanto presenciais quanto virtuais, mas foi realizado somente um encontro presencial.

O programa de extensão da UEA propõe um amplo e vasto terreno de aprendizagem, em que seus projetos são traçados como o objetivo pessoal-profissional, pois são de relevância social tanto para sua comunidade quanto para a população em que está inserida.

Desta maneira, o projeto consegue ter bastante destaque no que tange as suas propostas, que objetivam uma melhor prática docente através do compartilhamento de experiências e ideias. Mesmo tendo acontecido apenas um encontro, notou-se que foi proveitosa a atividade proposta e instigou nos participantes o ensejo de participar das próximas reuniões. E se reconhece que é necessário maior engajamento e de participantes, para, assim, alcançar os objetivos traçados.

Portanto, este trabalho trouxe uma carga de conhecimento para os acadêmicos envolvidos, pois, através deste, tiveram contato com assuntos pertinentes à sua formação no que tange a assuntos sobre a docência e sua prática, tanto em teoria quanto prática. Assim, fica evidente a importância do projeto, tanto para a formação dos alunos de graduação quanto para os participantes.

Agradecemos à coordenação dos cursos de Enfermagem das instituições de ensino superior, em especial à UEA, por nos permitir apresentar a proposta do projeto para os docentes do curso. Agradecemos mais ainda os docentes participantes das atividades pelo interesse e engajamento em dar continuidade à comunidade docente virtual dos enfermeiros de Manaus.

REFERÊNCIAS

ABEN. Apresentação, 2020. **Evento da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN)**. Disponível em: <http://www.abeneventos.com.br/17senaden/apresentacao.html>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Universidade do Estado do Amazonas. **Ambiente Virtual de Aprendizagem**. Disponível em: <http://avauea.uea.edu.br/>. Acesso em: 12 out. de 2020.

CORAZZA, M. J. et al. Comunidades de prática como espaços de investigação no campo de pesquisa formação de professores. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 466-494, dez. 2017.

HIDALGO, G.; KLEIN, A. COMUNIDADES DE PRÁTICA COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE GRUPOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL. **REAd. Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 23, n. spe, p. 93-125, dez. 2017.

MACHADO, G. B.; KUHN, I.; SANTOS JR, F. D. dos; WIVES, L. Um Estudo Sobre o Perfil de Professores do Ensino Fundamental e o Uso de Tecnologias para a Educação: uma Proposição de Agenda de Pesquisa a partir de Dados Educacionais. **RENOTE – Revista de Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 2, 2018.

MACHADO, G.; WIVES, L.; GRANDI, R. As comunidades de prática como ferramentas para formação continuada de professores: percepções docentes sobre o uso da tecnologia para compartilhamento e aprimoramento das práticas pedagógicas. **Brazilian Symposium on**

Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 1995, nov. 2019.

OLIVEIRA, M. L. C. **Caminhos para construção de comunidades de prática docente: possibilidades de formação permanente do enfermeiro docente novato**. 2018. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Ambiente Virtual de Aprendizagem da UEA**, 2020. Ambiente de aprendizagem online para a Universidade. Disponível em: <https://avauea.uea.edu.br/>. Acesso em: 28 out. 2020.

WENGER, E.; SNYDER, W. M. **Comunidades de prática: a fronteira organizacional**. Cambridge: Harvard Business Review, 2001.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E PRISÃO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS VOLTADAS PARA PESSOAS EM PROCESSO DE REINserÇÃO SOCIAL

Neissa Mendonça Santarém - Acadêmica em Licenciatura de Pedagogia na Universidade do Estado do Amazonas do Centro de Estudos Superiores de Parintins, Bolsista do PROGEX. E-mail: neissasantarem@gmail.com

Francisca Keila de Freitas Amoedo - Mestre do programa de Pós Graduação em Educação e Ciências na Amazônia, Graduada em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Libras. Professora e da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Coordenadora do Projeto. E-mail: keilamoedo@hotmail.com

RESUMO

Esta produção é resultado de uma pesquisa desenvolvida na Unidade Prisional de Parintins onde observamos a Escola Vitório Barbosa, uma Escola que funciona na modalidade EJA. O objetivo é dar visibilidade as ações educativas que tem contribuído para o processo de aprendizagem e reinserção social de aprisionados. As análises nos revelam que a escola objetiva práticas educativas capazes de contribuir para a reinserção social de pessoas apenas, ainda que inserida em um espaço que resguarda a violência. A ela se tem destinado o papel maior do que apenas transmissora de saberes, tem possuído a função de elucidar compreensões acerca das pessoas, suas ações e sobre o mundo ao seu redor de maneira reflexiva ajudando os alunos/detentos na apreensão de saberes e no exercício de sua cidadania pós-cárcere.

Palavras-chave: Educação. Presídio. Reinserção-social.

ABSTRACT

The educacional process in prison environments has attracted the attention of scholars mainly with regard to educational practices capable of contributing to the social reintegration of detainees. Because of this, we observe the Escola Vitorio Barbosa, a school in an improvised room in the Parintins Prison Unit where it operates in the EJA modality whose purpose is to give visibility to educational practices – lectures and seminars that have contributed to the process of learning social reintegration of detained students. The analyzes reveal that the school inserted in this field of complexity, has a greater role than just transmitting knowledge. It has been intended to elucidate understandings about, their action, and the world around them in a reflexive.

Keywords: Educacional. Prison. Social Reintegration.

INTRODUÇÃO

Esta produção discorre sobre uma pesquisa-ação realizada na Unidade Prisional de Parintins, especificamente na escola Vitório Barbosa, uma sala improvisada localizada em seu interior. Nosso

objetivo é dar visibilidade as práticas educativas – palestras, seminários com temáticas diversificadas que tem proporcionado resultados significativos para o processo de aprendizagem e reinserção social de alunos detentos tomando como ponto de partida suas necessidades educacionais. Buscamos ainda, refletir acerca da educação prestada no presídio local analisando seu processo educacional, desafios e limites, bem como a prática pedagógicas instituída na escola interna para o processo de reinserção social dos detentos.

Para ilustrar nosso contexto, recorreremos a um breve resgate histórico acerca do processo punitivo, fazendo ao mesmo tempo uma análise crítica sobre a instituição prisão, o papel do estado e suas políticas públicas, e pôr fim, acerca da educação formal prestada em seu interior levando em conta o espaço multifacetado no qual se apresenta. Tal discursão nos orienta a apropriação de conhecimentos, e ainda, propor intervenções pedagógicas “passando da cultura da queixa para a cultura da transformação” (IBERNÓN, 200, p. 28).

As discussões aqui propostas estão baseadas observações realizadas no presídio parintinense durante aproximadamente um ano¹. A Unidade Prisional de Parintins é uma das nove instituições carcerárias que funcionam no estado do Amazonas e é administrado pela Secretaria de Assuntos Penitenciários (SEAP). Possui capacidade para comportar cerca de 36 reclusos, (32 homens e 4 mulheres) nos sistemas fechado, aberto, semiaberto e provisório. Durante a pesquisa, o presídio comportava 140 detentos² e tem se constituído em um recinto historicamente marcado pela violência física e simbólica com aparente antítese que subestimam a capacidade que a educação pode proporcionar na vida de um encarcerado.

Ainda que exista um discurso acerca do fracasso da escola enquanto instância formativa “em parte é falacioso, pois tanto quantitativa quanto qualitativamente está demonstrado que a posse de títulos e estudos são chaves para alguém não ser excluído do mercado de trabalho” (IBERNÓN, 200, p. 28). Tomando por este ângulo, defendemos a educação destinada a todos os grupos sociais, dentre eles os privados de liberdade que fazem parte dos altos índices de pobreza, marginalização com pouca ou baixa escolarização.

REFERENCIAL

Para compreender o processo educativo instituído no interior das instituições penais, faz-se necessária uma análise histórica acerca do papel da prisão, do estado e suas políticas públicas no campo educacional que nos dizeres de Timothy Ireiland (2011, p. 20) remete a “conjugar os conceitos de educação e prisão”. Este percurso nos ajuda a compreender a educação destinada a

¹ A pesquisa foi realizada no ano de 2019-2020.

² Dados obtidos através de relatórios da administração interna.

pessoas presas, bem como seus objetivos e pretensão na contemporaneidade em um espaço abarrotado de contradições.

É importante ressaltar que, a educação no contexto prisional passou a fazer parte do cotidiano dos detentos a partir dos anos de 1950. Antes disso, a prisão propunha o exercício do poder, onde os vícios eram sob o eixo religioso e moral vingativo punido em melancólicas festas de punição (FOUCAULT, 1987). Os corpos supliciados, condenados com coleiras de ferro, grilhetas nos pés, amputados, esquartejados, expostos em praça pública como um espetáculo são exemplos do cumprimento das sentenças e um meio de se fazer justiça que se perpetuou até o fim do século XVIII.

A punição consistia em um instrumento corretivo que objetivava ocasionar medo e terror na população como um “exemplo aos demais”. Suas penalidades variavam de acordo com status social do acusado que seguiam sob ordem de seus governantes que os destinava aos mais terríveis barbáreis e sangrentas punições públicas, inclusive. Não havia uma arquitetura prisional própria. Desta forma, como afirma Damázio (2010) “o acusado era mantido em diversos lugares até o julgamento, como conventos abandonados, calabouços, torres entre outros”.

Nesse enredo, as transformações institucionais ganham esboço ao representar uma mudança na história das prisões, o espetáculo muda as engrenagens e dá espaço a época da sobriedade punitiva – precisamente início do século XIX. Sendo assim, o sistema penitenciário se apresenta com menos severidade e adota um novo tipo de funcionamento – a suspensão da liberdade ou de um bem. A pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento, ainda que, sob sigilo de execuções em segredo.

No Brasil, por exemplo, o cenário que marcava a ação penal deu-se no apogeu da chegada de estrangeiros e negros recém libertos da condição escrava que procuravam oportunidades de emprego nas precárias habitações dos centros urbanos. Essa massa populacional assustava as elites moradoras de espaço que começavam a atribuir ao modo de vida das camadas pobres uma estreita ligação com crime (SALLA, 1999).

As desigualdades sociais e a pobreza influenciaram diretamente para as taxas de encarceramento que visavam tirar de circulação delinquentes e infringentes da lei. É neste cenário que surge as primeiras casas de Correção no estado de São Paulo e posteriormente no Rio de Janeiro. Nos dizeres de Duarte (2013), sua construção foi considerada um marco histórico pelos membros da Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional, pois, para eles, esse foi um passo fundamental para tornar o novo império em um “mundo civilizado”.

É a partir da implantação das Casas de Correção que se inicia o modo de ver a pena com uma função regeneradora. O Código Criminal em 1830 estabelecia leis que serviam de fio condutor ao

funcionamento das Casas de Correções que propunham o controle das populações marginalizadas. Sob influência dos modos europeus e estadunidense, instaura-se a primeira penitenciária no estado de São Paulo em 1920 empregada como exemplo nacional por suas características marcantes.

Atualmente, o sistema penitenciário brasileiro tem atribuído as prisões um caráter “humanista” que busca promover a ressocialização a partir de práticas educativas (ensino básico e profissionalizante) que propõem colaborar ressignificando a trajetória de cada detento. Uma vez que “a ideia de antes do conhecimento do delito e da respectiva condenação os réus tiveram a oportunidade de participar de processos significativos de socialização ou de educação” (MOREIRA, 2007, p. 36).

A educação em seu interior compõe as denominadas políticas públicas que se “realizam a partir da articulação do sistema de educação com o sistema penitenciário... que, por sua vez, articula-se com o sistema de justiça penal e com a sociedade” (OLIVEIRA, 2013, p. 957).

Sob a ótica da legislação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, aponta a educação para pessoa presas como aquela empregada ao público que “não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (art. 37), que vem de encontro com o mencionado na Constituição Federal de 1988, art. 208, ao descrever que todos possuem o direito a “educação básica obrigatória e gratuita [...] assegurada inclusive os que a ela não tiveram acesso na idade certa”.

Outro documento relevante, e a Lei de Execução Penal, nº 7210, de 1984, que garante “a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (art. 17).

No tocante a esta discursão, vale salientar que o direito a educação para os privados de liberdade está previsto ainda em documentos internacionais, tais como:

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (artigo 1º); Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (parágrafo 1º, art. 29); Convenção contra a Discriminação no Ensino (artigos 3º, 4º e 5º); Declaração e Plano de Ação de Viena (parte nº 1, parágrafo 33 e 80); Agenda 21 (capítulo 36); Declaração de Copenhague (compromisso nº 6); Plataforma de Ação de Beijing (parágrafos 69, 80, 81 e 82); Afirmação de Aman e Plano de Ação para o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (parágrafo 2º). (OLIVEIRA, 2013, p. 958).

No entanto, sua inserção no espaço prisional é alvo de dilemas, uma vez que se é conhecido as necessidades e precariedade das instituições penais no Brasil e em seu interior tem abrigado problemas crônicos como - celas insalubres super lotadas, propícia a violência a desumanidade além do desrespeito a pessoa humana.

Na perspectiva de Rodrigues (2016), o problema não está na falta de legislação, e sim em sua aplicação efetiva, onde direitos são violados constantemente levando a um sistema prisional falido

que interferem no processo de reabilitação do homem aprisionado. Em vez de devolver à liberdade indivíduos educados para a vida social, devolve para a sociedade delinquentes mais perigosos, com elevado índice de possibilidade para a reincidência (ONOFRE, 2007).

E a escola, inserida neste campo de complexidade possui um papel maior que apenas transmissora de saberes. A ela se tem destinado a função de elucidar compreensões acerca das pessoas, suas ações, e sobre o mundo ao seu redor de maneira reflexiva. Haja vista que a escola para essa população deve ser por essência libertadora, que supere as desigualdades, respeite a pessoa humana na sua vocação ontológica (seu modo ser sujeito), pensando que tipo de habilidade estão sendo potencializadas nos contextos formativos e se com isso é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva transformadora (IMBERNÓN, 2000).

É notável o paradoxo existente entre a educação e os objetivos da prisão. Neste caso, inserido neste espaço complexo, analisamos a escola e sua prática educativa refletindo suas contribuições na vida do encarcerado traçando um projeto de intervenção, tomando como ponto de partida as necessidades educacionais dos detentos/alunos. Pois, pretende-se “além de compreender, intervir na situação, com vista a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada” (SEVERINO, 2007, p. 120).

METODOLOGIA

Através das práticas da observação que na perspectiva desenhada perspectiva resenhada Marina Marconi e Eva Lakatos (2003, p. 90) “ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não tem consciência, mais que orientam seu comportamento”. É precisamente o ponto de partida da investigação social. Buscamos subsídios para dar visibilidade as práticas educativas incorporadas no presídio local.

No caso em questão, a observação é ainda mais importante porque estes sujeitos são, com frequência, vistos como um grupo a parte dos demais presos, destacando-se tanto por sua aparência e dedicação aos estudos.

Fizemos ainda o uso conjugado de caderno de campo, questionários. As observações seguiram as regras das descrições “etnográficas” descritas por Clifford Geertz (2008). Já as entrevistas, foram realizadas sem nenhuma mediação externa, apenas entre pesquisador e interlocutor.

A ESCOLA PRISIONAL E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

A escola pesquisada inserida no presídio parintinense, Vitório Barbosa, fora fundada em 2005 pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A princípio, sua estrutura contava com materiais

didáticos, tais como - livros, vídeo cassete, fitas cassete, televisor, carteiras, mesas e armários que ajudavam a compor o cenário de ensino-aprendizagem empregando como proposta pedagógica o “Programa Educação do Trabalhador – TC2000” e o “Pró-Cidadão” funcionando com essa matriz curricular até o ano de 2009. A partir desta data, a educação formal voltada para a população carcerária sofreu transformações dando espaço para Educação de Jovens e Adultos (EJA) como recurso de ensino utilizado até os dias de hoje.

Atualmente, a escola corresponde a uma sala climatizada entre as celas e galerias com capacidade para vinte (re)educandos³, seus materiais, livros, apostilas, cadernos e louças para a merenda escolar são guardados em um armário. Dispondo ainda de carteiras, quadro branco e banheiro. Vitório Barbosa objetiva auxiliar na construção e valorização da cidadania, preencher o tempo ocioso do homem privado de liberdade oportunizando um espaço de igualdade social em virtude de uma real aprendizagem que subsidie uma melhora moral, intelectual e material.

As aulas ocorrem no turno vespertino e seu processo educativo dar-se-á através da modalidade EJA a perspectiva de reinserção social dos sujeitos apenados. Neste espaço a educação tem sido entendida como um elemento relevante na transformação social que visa uma atuação para além da transmissão de saberes acumulados, contendo em seu cerne um caráter emancipatório e libertador que prima por uma educação que visa a problematização da realidade, ao ajudar seus alunos/detentos a se assumir como sujeitos de direitos e deveres.

Discutir sua importância como instrumento de ressocialização em um ambiente historicamente marcado pelo descaso e violência é debruçar-se em um campo cujas contradições permeiam o ideal educativo e o punitivo. Neste sentido, Onofre (2007) argumenta que os contrastes entre a teoria e a prática e os propósitos das políticas públicas penitenciárias, bem como suas práticas institucionais, delineando-se um grave obstáculo a qualquer proposta de reinserção social dos indivíduos condenados.

Desta forma, o mundo submerso das prisões é um ambiente pouco favorável para ressocialização, educação e o desenvolvimento de sua personalidade. Pois, a prisão é um espaço singular que resguarda uma linguagem própria, normas, repressão, violência, ordem e disciplina oriunda não somente por parte da instituição penal, mas dos próprios detentos que detém algum tipo de poder.

Ainda que seja um ambiente que se socializa na delinquência, a escola para eles (alunos/detentos) constitui-se como um espaço que os ajuda a esquecer que são sujeitos privados de

³ Termo utilizado para os detentos que participam da escola.

liberdade, pois nos dizeres de um dos alunos/detentos “é o único lugar que me sinto humano e posso ser eu mesmo”.

Outro ainda nos relata que “é o momento mais aguardado do dia [...] gosto de estar aqui porque ninguém me julga”. Já para este outro aluno, “a escola me ensina coisas que eu não sabia e que lá fora talvez eu precise”. É importante ressaltar que, apesar das contradições presentes nas instituições penitenciárias, a escola enquanto instância socializadora possui relevância na vida dos (re) educandos e tem se mostrado um elemento que gera a ampliação de saberes, valores e aprendizados. Sendo também, compreendida como um espaço aguardado (como aponta um dos detentos) que se diferencia do que se prima a prisão. Neste sentido, a educação é vista como um processo de melhoria de vida que desempenha a “capacidade de reflexão, fazendo-os compreender a realidade para que de posse dessa compreensão possam então desejar sua transformação” (GOMES, 2010).

Nas palavras do professor da escola Vitório Barbosa, “faço meu melhor e trago todas as informações novas para discutir com eles, procuro sempre extrapolar os livros didáticos que seleciono, eu pesquiso vídeos e filmes para ficar mais fácil de discutir os conteúdos com eles”. Tomando como referência o espaço educativo, a atuação do educador é imprescindível na construção de um ambiente favorável à aprendizagem. Pois,

Apesar dos limites de caráter ideológico, social, político e cultural, o professor tem presente que o elemento fundamental da eficácia de seu papel reside no processo de resgate da liberdade, e a escola é uma das instituições que melhor cumpre a tarefa de oferecer possibilidades que libertam e unem, ao mesmo tempo (ONOFRE, 2009, p. 4).

Desta forma, as práticas educativas permeiam a promoção de novos conceitos e valores, que auxiliam na autonomia, na transformação, na autorreflexão e aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras (FREIRE, 1967). Pois a escola “continua sendo um dos principais agentes de socialização” (IMBERNÓN, 2000, p. 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo submerso das prisões é um ambiente que possui ambiguidades e contradições, muitas das vezes pouco favorável para ressocialização e o desenvolvimento de sua personalidade. A prisão tem sido compreendida como um espaço singular que resguarda uma linguagem própria, normas, repressão, violência, ordem e disciplina oriunda não somente por parte da instituição penal, mas dos próprios detentos que detém algum tipo de capital simbólico.

E a escola, inserida neste campo de complexidade possui um papel maior que apenas transmissora de saberes. A ela se tem destinado a função de elucidar compreensões acerca das pessoas, suas ações, e sobre o mundo ao seu redor de maneira reflexiva.

A escola interna Vitório Barbosa tem atuado de maneira, promovendo palestras, seminários, documentários, oficinas de leituras com temáticas diversificadas, e isso vem contribuído para o aproveitamento educacional dos alunos. Sendo assim, portanto, a educação para este público deve ser por essência libertadora, que supere as desigualdades, respeite a pessoa humana na sua vocação e a comunidade os receba para um novo “recomeço”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, República Federativa. **Banco Nacional de Monitoramento de Prisões BNMP**: Cadastro Nacional de Presos. Brasília, 2019.

_____. **Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm. Acesso em: 07 de jan. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 07 de jan. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 de jan. 2020.

_____. Ministério da Justiça. **Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária**. Resolução nº 03, de 11 de março de 2009. Disponível em: www.mj.gov.br/cnppc. Acesso em: 07 de jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 02, de 19 de maio de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

BESSIL, Marcela Haupt. MERLO, Álvaro Roberto Crespo. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, nº 2, maio/agosto. São Paulo, 2017.

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa?** Editora Letramento. Belo Horizonte, 2018.

CARDOSO, Ana Maria Moraes. NETO, Antônio da Costa Cardoso. **Educação como possibilidade de transformação social**. XV Safety, Health and Environment World Congress. July 19 - 22, Porto. Portugal, 2015.

CUNHA, E. L. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cad. Cedes**, v. 30, n. 81. Campinas, p. 157-178, 2010.

DUARTE, Alisson José Oliveira. Celas de aula: o exercício da professoralidade nos presídios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, v. 1, nº 1. Uberaba, p. 25-36, 2013.

GOMES, Paulo Cezar Zuane. **A importância da educação oferecida na unidade prisional de Parintins**: um estudo sobre a valorização da educação destinada aos detentos na unidade prisional de Parintins – AM. Monografia da Universidade do Estado do Amazonas. Parintins, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução de Ihe interpretation of cultures. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Editora Perspectiva. São Paulo, 1974.

ECCO, Idanir. NOGARO, Arnaldo. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. **XII Congresso Nacional de Educação**, EDUCERE, UPF/RS, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Editora Cortez. São Paulo, 1995.

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. Editora Perspectiva. Rio de Janeiro, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 13ª ed. Editora Graal. Rio de Janeiro, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Do original em francês: Surveiller et punir. Tradução de Raquel Ramalhete. 27ª ed. Editora Vozes. Petrópolis, 1987, p. 288.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, ano 11, nº 56, out-dez. Brasília, 1992.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, v. 24, n. 86, Brasília, p. 19-39, 2011.

IMBERNÓN, F. (org.) **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa. 2ª ed. Editora Artes Médicas Sul. Porto Alegre, 2000.

LEME, José Antônio Gonçalves. **A Cella de Aula**: tirando a pena com letras uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAYER, Cybele. **Inteligência na prática educativa**. Editora Ibpex. 2011.

MAEYER, M. D. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan. / mar. 2013.

MELLO, G. N. **Educação escolar**: paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez, 1987.

MOREIRA, Fábio Aparecido. **A política de educação de jovens e adultos em regime de privação de liberdade no estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. p. 84.

NOVELI, Juliana. LOUZADA, Shênia Soraya Soares. O trabalho do professor dentro das penitenciárias. **Revista Trajet. O tMulticursos**, Ano 3, v. 5, nº 6 - Jul / 2012.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos: um estudo de caso da Penitenciária de Uberlândia/MG. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, out-dez. São Paulo, p. 955-967, 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, jan/mar. Porto Alegre, p. 51-69, 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org). **Educação escolar entre as grades**. EDUFSCAR. São Carlos, 2007. p. 160.

_____. **Educação escolar na prisão na visão dos professores**: um hiato entre o proposto e o vivido. UFSCar/SP. São Carlos, 2009.

_____. **Escola da prisão**: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? GT06: Educação Popular, 2006.

_____. Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago, 2015.

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

RODRIGUES, Felipe César. As dificuldades encontradas pela lei de execução penal e a ineficácia do sistema prisional brasileiro. **Revista Âmbito Jurídico**. Santa Fé do Sul, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. Editora Cortez. São Paulo, 2007.

SOUZA, José dos Santos. SALES, Sandra Regina (org.) **Educação de Jovens e Adultos**: políticas e práticas educativas. Editora NAU e EDUR. Rio de Janeiro, 2011. p. 2011-240.

RIGHEZ, Cristiana. AGLIARDI, Delcio Antônio. **O professor da EJA que atua no ambiente prisional**. Anais do Seminário Diálogos com a Educação Desafios da EJA Contemporânea. Caxias do Sul, 2013.

GOMES, Paulo Cezar Zuane. **A importância da educação oferecida na unidade prisional de Parintins**: um estudo sobre a valorização da educação destinada aos detentos na unidade prisional de Parintins – AM. Monografia da Universidade do Estado do Amazonas. Parintins, 2010.

ENTRE EXPERIÊNCIAS, AFETOS E VIVÊNCIAS INTERCULTURAIS

Viviane Palandi - Atriz, acadêmica de Licenciatura em Teatro na Universidade do Estado do Amazonas. Bolsista do Projeto. E-mail: vp.tea19@uea.edu.br

Célia Aparecida Bettiol - Docente da Universidade do Estado do Amazonas, Doutora em Educação, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas e Educação Escolar Indígena e Etnografia. E-mail: caparecida@uea.edu.br

Luiz Davi Vieira Gonçalves - Docente da Universidade do Estado do Amazonas, Doutor em Antropologia, Líder do Tabihuni. Coordenador do projeto. E-mail: luizdavipesquisa@hotmail.com

Mayara Pereira Batista - Acadêmica do curso de Ciências Biológicas da UEA, indígena do povo Sateré Mawé, bolsista do projeto. E-mail: mpbt.bio@uea.edu.br

Graciete Baltazar Calistro - Acadêmica do curso de Geografia da UEA, indígena do povo Baré, bolsista do projeto. E-mail: gbc.geo18@uea.edu.br

RESUMO

O trabalho consiste num relato de experiência que discute as atividades realizadas no âmbito do projeto de extensão “Tecendo diálogos interculturais”, cujo objetivo é promover debates sobre a interculturalidade no que tange à presença e permanência dos acadêmicos indígenas no contexto universitário, especificamente, na Universidade do Estado do Amazonas - UEA, na Escola Normal Superior - ENS. Conta com uma equipe multidisciplinar e acadêmicos indígenas e não indígenas de diferentes cursos. Dos resultados alcançados, destacamos a realização das rodas Histórias de Origem (com as mulheres indígenas) e a criação do Canal Oré, que cria e veicula conteúdos sobre temáticas indígenas disponibilizadas nas redes Youtube e Instagram, cujo protagonismo é dos próprios indígenas. Essa discussão sobre interculturalidade, decolonização e a construção do conhecimento intercultural alcança docentes e discentes, além de fomentar núcleos de debates sobre a permanência desses estudantes na universidade.

Palavras-chave: Interculturalidade. Culturas. Experiências. Protagonismo.

ABSTRACT

This work is about an experience report that discusses the activities carried out within the scope of the university extension project called “Weaving Intercultural Dialogues”, which aims to promote debates on interculturality regarding the presence and permanence of indigenous undergraduate students in the university context, specially at Amazonas State University, at the School of Sciences Education. The project has a multidisciplinary team and indigenous and non-indigenous undergraduate students from different courses. As to the results, we highlight the implementation of the Yarning Circle about the Origins and Histories of Indigenous Women’s Peoples and the creation of the ‘Ore’ Channel that produces and disseminates content on the Youtube and Instagram networks in which the indigenous people themselves play the key roles. This discussion on interculturality, decolonization and the construction of intercultural knowledge reaches educators and students in addition to fostering nuclei of debates about the permanence of these students in the university

Keywords: Interculturality. Cultures. Experiences. Protagonism.

INTRODUÇÃO

As relações interculturais abrigam em seu interior a complexidade própria emanada da diferença. A diferença, por sua vez, nos possibilita a vivência com o novo, com a hibridez própria dos envolvimento que vão para além dos conteúdos e das interpretações construídas na relação dos sujeitos sociais.

Neste campo das diferenças, trazemos um relato de experiência sobre o projeto “Tecendo Diálogos Interculturais” (2019-2020), desenvolvido no âmbito da extensão na Universidade do Estado do Amazonas. No caso específico deste projeto, essas relações interculturais se dão entre acadêmicos(as) indígenas e não indígenas, docentes e outros participantes que, em diferentes momentos, integram as atividades.

É nesta direção de uma construção coletiva que o nome “Tecendo Diálogos Interculturais” nos remete à metodologia utilizada neste trabalho. Tecer é uma atividade que faz parte do cotidiano dos povos indígenas e, quase sempre, é feita de forma coletiva e colaborativa. No projeto, o sentido de tecer é a construção conjunta de um espaço de diálogo que quer ser intercultural.

Os resultados obtidos apontam para a importância que o projeto tem na vida dos(as) acadêmicos(as) indígenas e não indígenas, como também na vivência de experiências interculturais e na valorização das diferenças no contexto universitário. Demonstra ainda que os(as) acadêmicos(as) se aproximaram da pesquisa e os seus fazeres constroem um saber composto que alcança todos os envolvidos, sejam os discentes, sejam os docentes.

CONTEXTUALIZANDO O PROJETO “TECENDO DIÁLOGOS INTERCULTURAIS” E SEUS PARTICIPANTES

O desenvolvimento do projeto acontece em Manaus e os integrantes são acadêmicos(as) matriculados(as) nos diferentes cursos de licenciatura da Escola Normal Superior e um indígena da Escola Superior de Ciências Sociais. No caso dos indígenas, alguns vieram direto de suas comunidades para a capital após a aprovação no vestibular; outros já residiam em Manaus para onde suas famílias vieram tempos atrás. O ingresso desses discentes se deu via vestibular pelo grupo 8 (reserva de vagas para indígenas, estabelecida pela Lei Ordinária nº 2894/2004 do Estado do Amazonas).

Quadro 1 - Acadêmicos(as) indígenas participantes do projeto (bolsistas e voluntários)

Número de Acadêmicos	Povo	Curso
04	Tikuna	01 Ciências Biológicas 02 Geografia 01 Letras
02	Kokama	01 Pedagogia 01 Ciências Econômicas
02	Apurinã	01 Geografia 01 Letras
01	Tuyca	Matemática
01	Munduruku	Geografia
04	Baré	02 Geografia 02 Pedagogia
03	Sateré Mawé	01 Pedagogia 02 Biologia
01	Tukano	Pedagogia
01	Whitoto	Pedagogia

Fonte - Elaborado pelos autores (2020).

Os discentes não indígenas participantes do projeto atuam como apoio no desenvolvimento das outras formas de linguagem artísticas, como três (03) participantes bolsistas do curso de Teatro da ESAT e, concomitantemente, os (as) bolsistas monitores do projeto “Práticas de leitura e escrita: o português para acadêmicos indígenas”, objeto de estudo em um outro artigo, que atuam em conjunto com o projeto “Tecendo Diálogos Interculturais”, inclusive com os mesmos coordenadores¹. As ações realizadas conjuntamente têm oportunizado a criação de um repertório teórico e prático intercultural que possibilita um aprendizado coletivo que alcança docentes e discentes.

Destacamos a participação do Tabihuni: núcleo de pesquisa e experimentações das Teatralidades Contemporâneas e suas interfaces pedagógicas (CNPq – UEA/ESAT) na equipe de coordenação e no apoio ao projeto (participantes citados do curso de Teatro).

¹ São coordenadores dos Projetos: Célia Aparecida Bettiol ENS/UEA, Jeiviane Justiniano da Silva ENS/UEA; Luiz Davi Vieira Gonçalves ESAT/UEA; Wellington Douglas dos Santos Dias ESAT/UEA.

O Tabihuni tem como objetivo desenvolver estudos teóricos e práticos sobre o corpo e sua expressividade, tendo como referência as suas interfaces artísticas (Ritual, Dança, Teatro, Artes Plásticas, Música, Circo, etc.) e interculturalidades (Ribeirinhos, Povos Indígenas, Quilombolas etc.) em diálogo entre a comunidade acadêmica da Universidade do Estado do Amazonas e comunidade em geral. Ou seja, um olhar para o corpo que pode compor a voz que, por sua vez, compõe o espaço que também pode compor o corpo e, assim por diante, criar uma ação artística performativa.

E, nesta parceria com o projeto Tecendo Diálogos Interculturais, foram desenvolvidas atividades como: roda de mulheres; conversas de apoio entre as mulheres indígenas e não indígenas presentes no projeto; vídeos e identidades; produção de vídeos sobre a realidade dos alunos e alunas indígenas na UEA e postados nas redes sociais do projeto; fórum de debates; apresentação pública acerca da realidade e desafios dos indígenas na universidade; lives com temas variados refletindo as questões indígenas contemporâneas. No projeto *Memórias do Isolamento*, textos, fotos e vídeos dos integrantes do projeto foram compilados, refletindo a realidade durante o período da quarentena da Covid-19. Essas atividades de interações entre os participantes fortalecem laços afetivos entre eles e aguçam a sensibilidade para estar com o outro em uma ação de escuta e diálogo coletivo que, na língua falada pelos Yanomami de Maturacá, chama-se Kôkâmou

A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS COLETIVAS: RESULTADOS DO PROJETO

Candau (2011) nos lembra que a perspectiva intercultural da educação possibilita enxergar as diferenças culturais como vantagem pedagógica para a formação e um enriquecimento a ser contemplado no percurso formativo dos grupos que estão em relação. Salienta que a interculturalidade se apresenta como um conceito polissêmico e vem assumindo no contexto latino-americano diferentes concepções.

Assim, consideramos importante ressaltar que, na perspectiva deste projeto, entendemos a interculturalidade como “um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que a integram” (CANDAU, 2012, p. 142). Assumindo no projeto a perspectiva crítica de interculturalidade, ressaltamos a importância de valorizar as diferenças e buscar romper relações binárias para construir relações simétricas entre os diferentes sujeitos presentes no contexto universitário. Neste sentido, a desinvisibilização dos conhecimentos produzidos pelos diferentes povos indígenas, por meio dos(as) acadêmicos(as) que adentram o

contexto universitário, nos leva a desconstruir o pensamento de uma hegemonia cultural (SANTOS, 2009).

Registramos o depoimento² de alguns participantes que ressaltam essa questão: *foi no projeto que me reconheci como indígena, que assumi minha identidade e então busquei saber mais sobre minha cultura* (Povo Sateré Mawé, acadêmica do curso de Pedagogia da ENS. Conversa realizada em 2019).

Para essa acadêmica Sateré Mawé, as discussões realizadas no âmbito do projeto geraram uma demanda pessoal de pesquisar a própria cultura para conhecer sua ancestralidade e assumir sua identidade indígena. Hall (2006) chama a atenção para a forma como as identidades culturais que se derivam do nosso pertencimento à cultura sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades. Segundo o autor, as sociedades modernas não têm nenhum núcleo identitário supostamente fixo, coerente e estável. Elas são permeadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos” as identidades que são “móveis”, definidas historicamente e não biologicamente.

Assim, quando falamos de identidade indígena, por exemplo, estamos falando de uma pessoa que está envolvida numa complexa teia de relações para onde vai constituindo-se como indígena, pertencente a um povo específico, ao mesmo tempo em que estabelece contatos e negociações com a sociedade envolvente, com outros povos, com situações sociais e vai, então, tomando posições, como diz Hall (2006). Podemos dizer que para a acadêmica, o projeto possibilitou encontrar seu lugar de pertencimento junto a seus outros no espaço da universidade.

Ainda nessa direção, trazemos o depoimento de um acadêmico do povo Baré, no qual ele esclarece que, no projeto, percebeu como *‘era importante saber bem minha cultura. Quando contei aos meus avós sobre o que a gente fazia, eles ficaram muito felizes e sentiram orgulho de mim’* (Povo Baré, acadêmico do curso de Pedagogia da ENS. Conversa realizada em 2019). Ressaltamos que os avós fizeram questão de estar presentes em uma das atividades de apresentação do projeto e falar aos mais jovens que ali se encontravam sobre a importância de autoafirmarem-se indígenas.

² Todos os depoimentos ou relatos apresentados ao longo do texto resultam das conversas realizadas entre os participantes no decorrer das atividades do projeto e, em respeito ao português indígena, optamos por não fazer correção ortográfica em suas falas.

Imagem 1 - A presença dos mais velhos as atividades do Projeto



Fonte - Acervo do Projeto Tecendo diálogos Interculturais (2019).

Outro acadêmico afirma que:

Pra mim o projeto é de suma importância porque propõe ele nos propôs essa interação com os demais acadêmicos que estão participando. No início nós tínhamos muita dificuldade, antes de conhecer o projeto. Nós não tínhamos oportunidade de mostrar o nosso valor, a nossa crença, a nossa cara, o nosso costume. Agora tivemos a oportunidade de conhecer mais a história de cada um e o que ela nos traz para nós. É uma experiência fantástica, nesse projeto nós podemos compartilhar nossas ideias, compartilhar nossas histórias. O projeto proporciona oportunidades, abre o leque da formação e para mim é muito importante o projeto nesse sentido. E, acima de tudo, nós somos uma família que procura ajudar e apoiar um ao outro e ver a dificuldade de cada um. Então para mim esse projeto é muito importante e quem está engajado nele sabe que este projeto está fazendo história (Povo Tuyuka, acadêmico do curso de Matemática da ENS. Conversa realizada em 2019).

A fala do acadêmico questiona sobre o lugar plural que é a universidade, onde deve haver espaço para as diferenças e para a sua expressão nas mais diversas formas. Decolonizar o pensamento de que um povo ou uma raça é superior aos outros é mais do que simplesmente ter respeito e tolerância pela diferença. É importante reconhecer e se abrir para outras formas de conhecimento e aprender juntos.

Procurando construir esse “lugar” onde a diferença é uma oportunidade de aprendizagem, o projeto tem como eixo orientador de vivências o encontro semanal que se organiza em torno de estudos e discussões sobre temas definidos coletivamente. Neste viés de uma construção intercultural crítica, desenvolvemos diferentes atividades que envolveram indígenas, não indígenas e participantes externos. A seguir, elencamos algumas delas.

Discussão sobre línguas indígenas

O encontro contou com os convidados professor Doutor Sanderson Soares Castro (UFAM) e professora Doutora Altacy Correa (UNB). Essa atividade consistiu em refletir sobre as línguas indígenas presentes no Estado do Amazonas, sobre os processos de vitalização presentes em alguns povos, despertando o interesse dos participantes para aprofundarem-se no estudo da própria língua, haja vista termos acadêmicas indígenas do curso de Letras e a discussão do português indígena estar ganhando contornos mais específicos em pesquisas, inclusive entre alguns professores da própria UEA que se deparam com essa realidade em sala de aula.

Imagem 2 - Apresentação dos professores linguistas no hall da ENS



Fonte - Acervo do Projeto Tecendo diálogos Interculturais (2019).

Encontros com pesquisadores da UEA que trabalham com a temática indígena

Estes encontros tiveram o objetivo de divulgar as pesquisas que eles têm realizado sobre a temática indígena e com os povos indígenas. Participaram da atividade o professor Doutor Valteir Martins; professora Doutora Silvana Martins (ambos de linguística) que falaram sobre suas pesquisas e orientações na Pós Graduação sobre línguas indígenas. Participou também a professora Mestra Ádria Simone Duarte de Souza (Pedagoga), que conversou sobre suas pesquisas com formação de professores indígenas no curso de Pedagogia Intercultural Indígena.

Visita ao Parque das Tribos

A visita ao Parque das Tribos teve como objetivo conhecer o local (alguns ainda não conheciam) e discutir a interculturalidade num contexto específico. O Parque das Tribos abriga mais de 30 povos distintos e tem muitas línguas faladas. O Centro de Referência Cultural é coordenado por uma indígena egressa da UEA/PROIND, professora Claudia Baré, e ali foram realizadas discussões profundas sobre território, saúde, educação, identidade e protagonismo

indígena. Alguns professores da ENS participaram desta visita e avaliaram a oportunidade como uma aprendizagem para compreender outros conhecimentos.

Diálogos com pesquisadores indígenas sobre o conhecimento indígena na academia

Esse espaço de diálogo com pesquisadores indígenas que cursam o doutorado e se debruçam sobre seus próprios conhecimentos na pesquisa foi um dos momentos mais intensos do projeto. Tivemos a presença de João Paulo Barreto, do povo Tukano, que nos falou do seu percurso até chegar à pesquisa desenvolvida por ele, cujo tema é o conhecimento dos Kumuã. Outro momento foi a presença e lançamento do livro “Canumã”, de Ytanajé Cardoso, do povo Munduruku. Como fizemos divulgação das atividades nas redes sociais, tivemos a participação de um grande público externo, além da presença dos bolsistas do projeto e professores da ENS. Esses “entrelugares” forjados na academia oportunizam uma experiência que enriquece aqueles que a vivenciam, permitindo a aproximação e o diálogo com o conhecimento tradicional desses povos.

Trouxemos neste relato algumas atividades que consideramos importantes, porém, há dois desdobramentos do projeto que se destacam pela continuidade de sua realização e pelo impacto trazido aos participantes (indígenas de diferentes povos e não indígenas) envolvidos, conforme relataremos no próximo tópico.

DESDOBRAMENTOS E VIVÊNCIAS INTERCULTURAIS

Histórias de origem

Figura 3 - Organização do centro na roda de mulheres



Fonte - Acervo do Projeto Tecendo diálogos Interculturais (2019).

“Histórias de Origem” surgiu de uma proposta da coordenação, pois sentia-se a necessidade de realizar atividades voltadas às mulheres indígenas participantes do Projeto de Extensão. Em uma quarta-feira (dia que acontece os encontros), a proposta foi lançada, abrindo uma discussão para

qual nome se daria ao encontro com as mulheres. Algumas sugestões foram lançadas, mas houve uma reflexão que é importante ser registrada, vinda de uma das participantes. Havia a ideia de contação de histórias e suscitar mitologias indígenas, mas essa ideia foi ressignificada quando a participante questionou que as histórias não são simplesmente contadas, elas são as próprias vidas das mulheres indígenas, a mitologia não é distante delas, é a origem delas. Com isso chegou-se ao nome do projeto: Histórias de Origem, respeitando cada ancestralidade das mulheres indígenas ali presentes e as trazendo para a roda com suas singularidades e pertencimento. Foram 04 encontros, sendo que o primeiro serviu para apresentar ao grupo uma proposta, pela qual, em cada encontro, as mulheres indígenas do mesmo povo preparariam a roda, trazendo seus pertences – artesanatos, comida, dança, música – e, principalmente, suas histórias de origem.

Primeiro encontro: histórias de origem baré

Como o número de mulheres Baré é maior, concordamos que seria o primeiro grupo a se apresentar. A fala a seguir relata como foi este encontro:

Então, eu Graciete Baltazar Calistro acadêmica indígena da povo Baré, contei a minha história de origem no primeiro encontro para as mulheres indígenas e não indígenas por fazer parte do grupo da história de origem, onde me sentir de ter o direito de falar um pouco da minha cultura, costume e das crenças. Os elementos que levei nesse encontro para compartilhar com a roda, foram farinha, bejú seco, farinha de tapioca, vinho de bacaba, pimenta juquitaya, arubé e um livro minuto de sabedoria, falei um pouco sobre o livro, aonde eu falava que a minha mãe apesar de ser analfabeta, mas ela nos ensinou os valores da vida como se ela tivesse um conhecimento de uma pessoa instruída numa escola, ela é minha psicóloga. O encontro com mulheres indígenas foi muito importante para mim, onde pode expressar meus sentimentos e compartilhar um pouco das coisas que sei da minha cultura e saber um pouco da cultura das outras indígenas acadêmicas, o mais importante mesmo foi interagir com elas nesse momento. A minha função social e pedagógica dentro da universidade é adquirir conhecimento que se dedica ao estudo em questão da sociedade e da formação para o desenvolvimento humano (Povo Baré, acadêmica do curso de Geografia da ENS. Conversa realizada em 2019).

As palavras de Graciete vêm ao encontro da essência do projeto Histórias de Origem, que comunga de um espaço íntimo em que cada mulher presente se sinta à vontade para compartilhar seus conhecimentos e saberes ancestrais. Nesse dia, o centro do círculo estava preenchido de alimentos e bebidas que estavam intrinsecamente ligados à história de Graciete.

Segundo encontro: histórias de origem sateré mawé e tikuna

A força das histórias trazidas a cada encontro cultivou entre as mulheres segurança em contar suas intimidades, seus percursos de saída de suas terras de origem até a chegada na cidade de

Manaus e, consequentemente, na Universidade. Para a acadêmica G.S., Sateré Mawé, do curso de Pedagogia, o percurso da cidade de Maués até Manaus foi uma travessia, e essa travessia foi contada com muita emoção no encontro, como escreve Estés (1992, p. 16) “As histórias são bálsamos medicinais. Elas têm uma força! Não exigem que seja nada, se se aja de nenhum modo – basta que prestemos atenção”.

Falar das minhas origens foi desafiador. Lembrar dos meus antepassados e crenças, trazem turbilhões de sentimentos que, em muitas das vezes, não eram expressados, até o momento que foi feita a proposta de contar essa história, onde eu me via cercada de mulheres indígenas e não indígenas, com histórias lindas e carregadas de superação. Ao ouvi-las contar os seus mais profundos íntimos, percebi que de certa forma temos algo em comum, independente de raça, cor ou povo. Chegou a minha vez de falar e ser ouvida. Eu trouxe à Roda um desenho feito por mim e alguns grafismos. No desenho era retratado uma mulher indígena grávida. Eu escolhi isso por ter muito haver com a minha história, uma vez que eu vim de uma família, cuja a função principal era de ser parteira. Conhecimento esse passado a mim através da minha avó. Eu cresci vendo-a trazer cada criança ao mundo através de seus partos caseiros, e ela é muito respeitada em sua função, pois nunca perdeu uma criança por mais difícil que o parto aparentava ser. Eu sempre a acompanhava, pois segundo ela, eu também tinha esse dom. O grafismo fez parte da minha infância também, uma vez que íamos de casa em casa, aldeia em aldeia. Admirava cada pintura no corpo ou objetos do lugar que frequentávamos, principalmente os que a minha avó fazia, era uma espécie de armadura que ela colocava para poder iniciar o processo do parto só que como grafismo. De tanto ver, acabei aprendendo a fazer e admirar cada linha tracejada que no corpo passavam de linhas e se tornam como frases ou palavras, pois cada desenho tem seu significado” (Povo Sateré Mawé, acadêmica do curso de Pedagogia. Conversa realizada em 2020).

Terceiro encontro: histórias de origem dessana, apurinã e whitoto

Assim como as raízes de uma árvore a sustenta, as histórias de cada mulher as nutre na caminhada, elas são o alimento que a faz vicejar. No terceiro encontro de Histórias de Origem, os povos Dessana, Apurinã e Whitoto foram as raízes que nutriram a noite.

Toda árvore possui por baixo da terra uma versão primeva de si mesma. Por baixo da terra a árvore venerável abriga “uma árvore oculta” feita de raízes vitais constantemente nutridas por águas invisíveis. A partir dessas radículas, a alma oculta da árvore empurra a energia para cima, para que sua natureza mais verdadeira, audaz e sábia viceje a céu aberto. O mesmo acontece com a vida de uma mulher. Como a árvore, não importa em que condições ela esteja acima da terra, exuberante ou sujeita a enorme esforço... por baixo da terra existe “uma mulher oculta” que cuida do estopim dourado, aquela energia brilhante, aquela fonte profunda que nunca será extinta. “A mulher oculta” está sempre procurando empurrar esse espírito essencial em busca da vida... para cima, para que atravesse o

solo cego e consiga nutrir seu eu a céu aberto e o mundo ao seu alcance (ESTÉS, p. 29-30, 2007).

Na noite do terceiro encontro, também tivemos as raízes do povo Sikuani pela presença da artista e também indígena urbana em situação de retomada ancestral Juma Gitirana Tapuya Marruá, que contou com seu encontro com a liderança indígena Margarita Rodriguez Weweli-Lukana da aldeia El Merey-La Veradicta, da terra Indígena da povo sikuani, situada na Colômbia. Desse encontro, nasceu o vídeo **Nakua pewerewerekae jawabelia / Hasta el fin del mundo / Até o fim do mundo**³ que foi filmado por uma câmera de celular fundindo linguagens artísticas e culturas indígenas com o intuito de curar dores marcadas pela colonização.

Canal Oré⁴

A invisibilidade sempre esteve presente dentro do cotidiano dos povos indígenas. Não seria diferente dentro da universidade, onde, por algumas décadas, os indígenas estudantes foram silenciados e inviabilizados de muitas formas. Estar na universidade hoje é um ato político de resistência.

Ao entrar na universidade, deparamo-nos com enormes desafios que vão das barreiras linguísticas a questões financeiras. O ser indígena ainda é cercado de muitos mitos, ora por parte propagada pela mídia, que em pleno século XXI ainda os vê como seres selvagens, figura que por muito tempo foi propagada pelo colonizador e que ainda nos remete a uma imagem de 520 anos atrás, que em nada nos representa e nunca nos representou.

O canal Oré foi pensado como um meio pelo qual os indígenas estudantes participantes do projeto “Tecendo Diálogos Interculturais” pudessem contar suas histórias e produzir conteúdos voltados para desmitificar a trajetória indígena na Universidade e, com isso, construir um espaço de diálogo entre os indígenas estudantes e a comunidade.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=nbGr4ivOqGw>

⁴ <https://www.youtube.com/channel/UCyhmRLrmOcJ5Eklwm-LuHaQ>



Fonte - Acervo do Projeto Tecendo Diálogos Interculturais (2019).

É muito importante que os indígenas ocupem esses espaços na mídia, para que nossa voz seja ouvida, tenhamos visibilidade onde estivermos. Essa produção de conteúdo dentro das plataformas de comunicação vai de encontro a todas as limitações que, por séculos, foi imposta aos povos indígenas. Desta forma, contrariando todas as estatísticas e crença de que os espaços das redes sociais não são para os povos originários, estamos presentes nesse cenário.

Para a acadêmica M.B., Sateré Mawé, do curso de Pedagogia, *muitos ainda não entenderam que não é um celular/câmera que vai nos definir como Indígena, pois o processo de pertencimento vai muito além disso. Para nós, participantes do projeto, produzir vídeos e conteúdos feitos por indígenas é também um ato de resistência.*

No dia do lançamento do canal Oré (04/12/2019), realizamos um evento na pracinha da Escola Normal Superior com a presença de lideranças indígenas, acadêmicos, professores, representantes da PROEX e os participantes do projeto. Os marcadores deste evento foram as falas dos indígenas, as músicas em língua indígena e a dança que envolveu a todos numa grande roda. Neste espaço, mesmo que circunscrito a uma unidade, se produziu um entrelugar, onde as diferenças se mobilizam para um enriquecimento coletivo.

Dentre as produções do Canal, estão as lives feitas pelo Instagram, que discutem os mais diversos temas, tendo sempre como participantes indígenas (acadêmicos ou não) e como mediadores alguém vinculado ao projeto (acadêmico ou professor). O canal já acumula um número expressivo de seguidores e se reinventa como meio de expressão da voz e protagonismo indígenas.

Atualmente, aproveitando o material construído durante esses primeiros anos de atividades, como textos, fotos e vídeos, o projeto realizará uma instalação performática visando participações em eventos científicos, eventos indígenas, encontros pedagógicos e eventos artísticos com os temas trabalhados até o momento com os alunos e as alunas. Essa instalação terá como objetivo compartilhar os depoimentos dos(as) alunos(as), sobre a realidade e desafios indígenas no contexto acadêmico, levando em consideração também o período de isolamento devido a Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez o termo mais apropriado para findar este artigo seria “considerações em processo” no lugar de “considerações finais”, já que, como dito por Peirano (1995), não há uma forma exata de fazer ciência, e, na verdade, a experiência conduzirá as reflexões e considerações dos envolvidos.

Assim, este projeto de extensão que propõe diálogos interculturais nas fronteiras estabelecidas no mundo acadêmico, visa a um encontro com os afetos na realidade cosmológica, social e política dos indígenas em contexto universitário, diagnosticando o real desejo da anuência deles em uma experiência de todos e todas estarem “kôkâmou” – juntos(as) em cena. “Um modo de estar no mundo ancorado, enraizado na totalidade complexa do corpo – e isso é estar em cena!” (FABRINI, 2015, p. 184).

REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce. KOPENAWA, Davi. **A Queda do Céu** – Palavras de um Xamã Yanomami. Ed. Companhia das Letras. 2015.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **A Ciranda das mulheres sábias**: ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem. Ed. Rocco, 2007.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéa Barcelos; consultoria da coleção, Alzira M. Cohen. – Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

CANDAU, Vera. Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos, 2012. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CANDAU, Vera. Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, 2011. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

FABRINI, Verônica. Corpo e Artes da Cena. In: HADERCHPEK, Robson Carlos, VIEIRA, Marcilio de Souza (Org). Corpo e processos de criação nas artes da cênicas. Natal: EDUFRN, 2016.

HALL, S. **A identidade na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

VÍDEO E CANAL DO YOUTUBE CONSULTADOS

Nakua pewerewerekae jawabelia / Hasta el fin del mundo / Até o fim do mundo / Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nbGr4ivOqGw> Acesso em: 10 de set de 2020.

Oré Diálogos Interculturais. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCyhmRLrmOcJ5Eklwm-LuHaQ>.

ENSINO DE BOTÂNICA ATRAVÉS DO USO DAS REDES SOCIAIS - REALIZAÇÃO DE OFICINAS, ABORDAGEM NAS RUAS E CONQUISTAS DE SEGUIDORES

Thâmara dos Santos Osaki - Bolsista, Graduanda em Engenharia Florestal UEA/CESIT. E-mail: tso.gfl17@uea.edu.br

Emerson Eduardo Oliveira de Souza - Bolsista, Graduando em Engenharia Florestal UEA/CESIT. E-mail: eeos.gfl17@uea.edu.br

Fredson Belchior Rodrigues - Bolsista, Graduando em Engenharia Florestal UEA/CESIT. E-mail: fbr.gfl17@uea.edu.br.

Igor Nascimento da Silva - Bolsista, Graduando em Engenharia Florestal UEA/CESIT. E-mail: inds.gfl18@uea.edu.br

Maria Olívia de Albuquerque Ribeiro Simão - Doutora em Biologia de Água Doce e Pesca Interior, Mestre em Entomologia pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) e Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora do Instituto de Ciências Biológicas da UFAM. E-mail: oliviasimao@uea.edu.br

Deolinda Lucianne Ferreira Garcia - Doutora em Agronomia Tropical, Mestre em Ciências Ambientais e Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora Efetiva do Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara (CESIT) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: dlferreira@uea.edu.br

RESUMO

As atuais modernizações nas didáticas educacionais são uma imprescindível ferramenta para impulsionar o processo de ensino-aprendizagem. Se usada de forma consciente e inovadora, a tecnologia pode expor inúmeros benefícios para os jovens e ainda mesmo para os educadores. Nesse contexto, o presente trabalho pretende contribuir com informações produzidas e analisadas durante o desenvolvimento do projeto de extensão “Ensino da botânica através do uso de redes sociais” composto por membros do Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara (CESIT) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que tem como objetivo ensinar conceitos básicos de botânica para caracterização do corpo da planta usando como equipamento as mídias sociais e atividades complementares para maior engajamento de indivíduos. As atividades foram divididas em três etapas: 1) Interação com a comunidade; 2) Realização de oficinas sobre conceitos de botânica; 3) Conquistas de seguidores. Com este trabalho pôde-se concluir que no processo de aprendizagem deve-se adequar os novos instrumentos que auxiliam na boa qualidade da educação para que tenhamos uma sociedade conjunta, inclusiva e participativa.

Palavras-chave: Tecnologia. Plataformas digitais. Ensino informal.

ABSTRACT

The current modernizations in educational didactics are an essential tool to boost the teaching-learning process. If used in a conscious and innovative way, technology can have numerous benefits for young people and even for educators. In this context, the present work intends to contribute with information produced and analyzed during the development of the extension project “Teaching botany through the use of social networks” composed by members of the Universities of the State of Amazonas, which aims to teach basic concepts of botany to characterize the plant's body using social media and complementary activities as equipment for greater engagement of individuals. The activities were divided into three stages: 1) Interaction with the community; 2) workshops on concepts of botany; 3) achievements of followers. With this work it was possible to conclude that

the learning process must adapt to the new instruments that help in the good quality of education so that we have a joint, inclusive and participative society.

Keywords: Technology. Digital platforms. Informal education.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Ministério da Educação vem atuando como agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos (HEIDELMANN e MORENO, 2016). No ciberespaço, o processo comunicativo se intensifica e permite a vivência de um currículo aberto e flexível, em oposição à concepção de um currículo mais tradicional (ALLEGRETTI et al., 2012).

Segundo Miranda et al. (2011), a descrição da percepção da rede social incide na interação de comunicação e na partilha de informação ou ainda na atividade lúdica, através dos jogos online, dessa forma o ensino de botânica básica é impulsionado.

Silva (2015) afirma que ensinar Botânica exige muita criatividade e tempo para que se alcance um ensino de qualidade, transformando as informações em conhecimento. Buscam-se alternativas para que o ensino seja mais dinâmico através de oficinas, interação por mídias sociais e interação diretamente com uma diversidade de pessoas, apresentando as atividades que são propostas, a fim de variar suas concepções de aprendizagem e ensino.

Como explica Kuenzer (2000), trabalhar a Botânica dentro dessa proposta diferenciada é uma maneira de mostrar que o conteúdo pode ser assimilado de uma forma divertida e integrado com outras áreas de conhecimento.

As tecnologias de informação e comunicação, em especial os softwares colaborativos disponibilizados por meio da internet, fazem parte da rotina dos jovens (PATRÍCIO & GONÇALVES, 2010). Segundo Capobianco (2010), tais ferramentas oferecem recursos para potencializar os processos na área de educação abrindo novas possibilidades para complementar o ensino formal.

Com base em seu dinamismo, as redes, dentro do ambiente organizacional, funcionam como espaços para o compartilhamento de informação e do conhecimento (TOMAÉL et al., 2005).

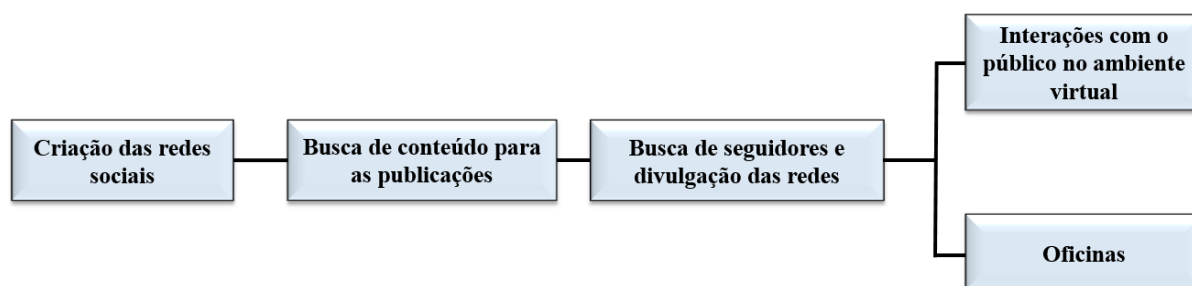
Silva e seus colaboradores (2016) confirmam que não há como negar a necessidade de investir em recursos didáticos tecnológicos, quando observa-se a boa desenvoltura e interesse dos alunos em utilizar as tecnologias. Dessa forma o objetivo do trabalho foi ensinar conceitos básicos

de botânica para caracterização do corpo da planta usando como ferramenta as mídias sociais e reforçando com outras atividades extras para maior engajamento de indivíduos.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado no município de Itacoatiara – Amazonas, localizado cerca de 270 km da capital do Estado, Manaus. A abordagem e métodos para execução da atividade se deu em três etapas, como mostrado na Figura 1.

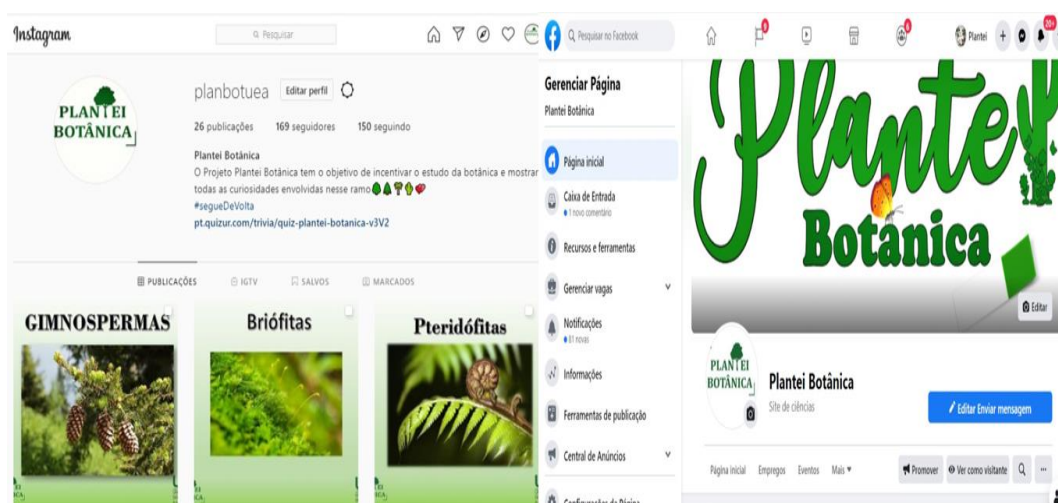
Figura 1 - Fluxograma apresentando as etapas de realização da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Na primeira etapa de aplicação da pesquisa ocorreu a criação das redes sociais que foram utilizadas para a divulgação de conteúdos relacionados à botânica. Foram usadas as plataformas digitais: Facebook, Instagram e WhatsApp, em que foram criadas contas individuais em cada uma das plataformas, contas estas intituladas “Plantei Botânica” (Figura 2). O preparo dos conteúdos compartilhados por meio destas redes consistiu em pesquisas na plataforma: Google.

Figura 2 - Perfis do Plantei Botânica no Instagram e Facebook



Fonte - Arquivo pessoal, 2020.

A divulgação ocorreu por meio da realização de oficinas (Figura 3) com o intuito de apresentar os temas de botânica nos centros de convivência do município. O público-alvo foi pessoas com diferentes idades vinculadas aos programas desenvolvidos nos centros sociais. A intenção foi fazer com que os participantes das oficinas fossem divulgadores das redes, do material e que atuassem diretamente em seu compartilhamento.

Figura 3 - Aplicação de oficinas para a divulgação das redes



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

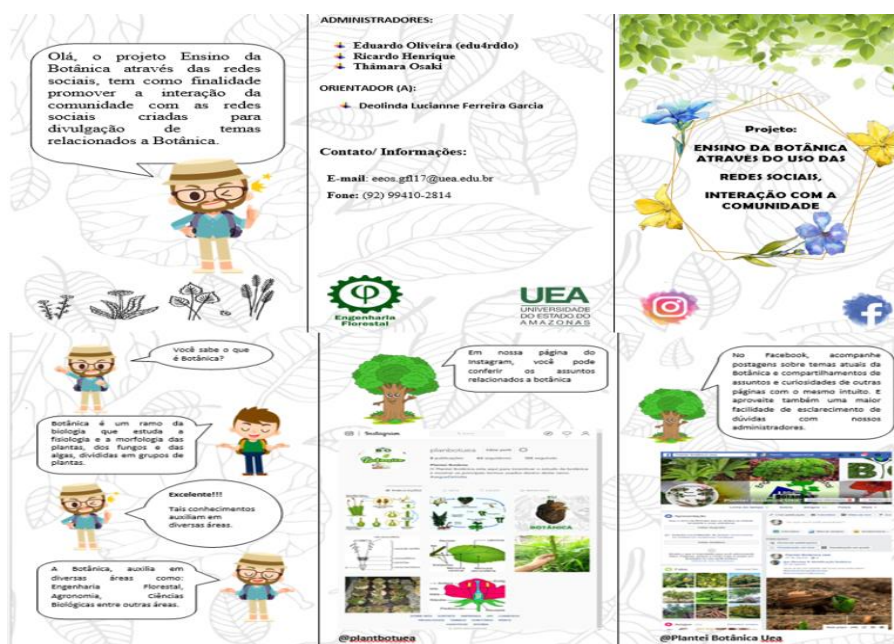
Após a divulgação das redes através de oficina, iniciou-se a busca de seguidores. Essa investigação deu-se através de entrevistas realizadas em espaços da cidade onde se encontrava aglomeração de pessoas de diferentes idades (Figura 4) com a intenção de sensibilizá-las sobre o tema. Durante as abordagens foi apresentado um folder (Figura 5) contendo temáticas de botânica publicadas nas redes sociais e em seguida à entrega do folder, os entrevistados foram questionados sobre o conhecimento dos conceitos básicos de botânica. Tudo isso para aumentar o interesse dos participantes para que posteriormente fosse feita a proposta para que adicionassem as redes sociais do projeto.

Figura 4 - Realização de entrevistas em espaços públicos da cidade



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Figura 5 - Folder de Apresentação do Projeto.

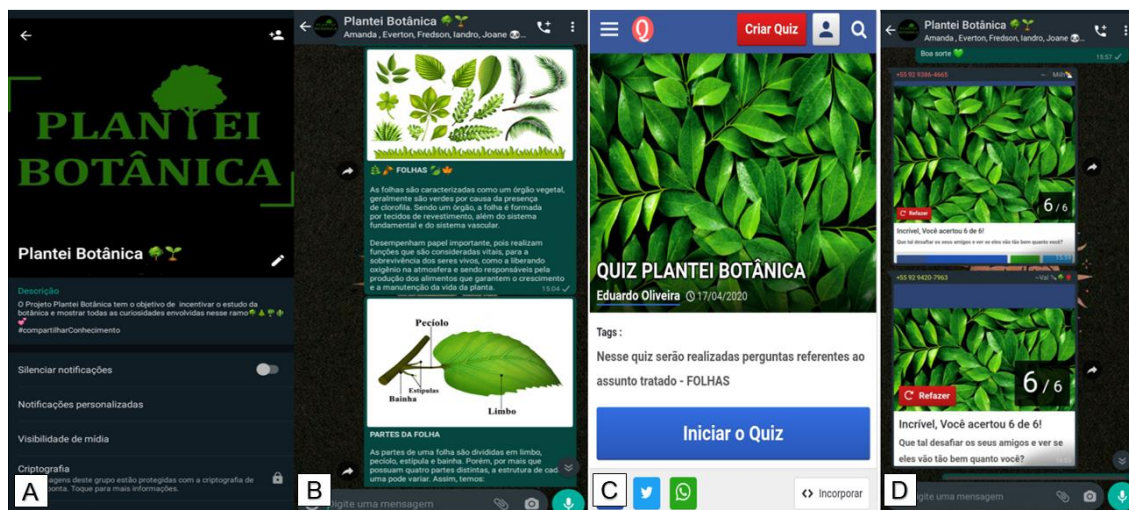


Fonte - Arquivo Pessoal, 2020.

Para haver uma maior divulgação das redes sociais, foi realizada a interação com o público por meio de grupos criados no aplicativo WhatsApp (Figura 6), em que foram adicionados participantes de diferentes idades para receberem os conteúdos disponibilizados nas redes sociais e oficiais do projeto. Após a divulgação desses conteúdos foram aplicados questionários para estimular a maior participação do público e um jogo interativo, denominado “Escalada da Botânica”, onde os participantes interagiram através de vídeos chamadas (Figura 7-E) e tiveram que responder as perguntas utilizando os conhecimentos adquiridos na exposição dos conteúdos, chegar

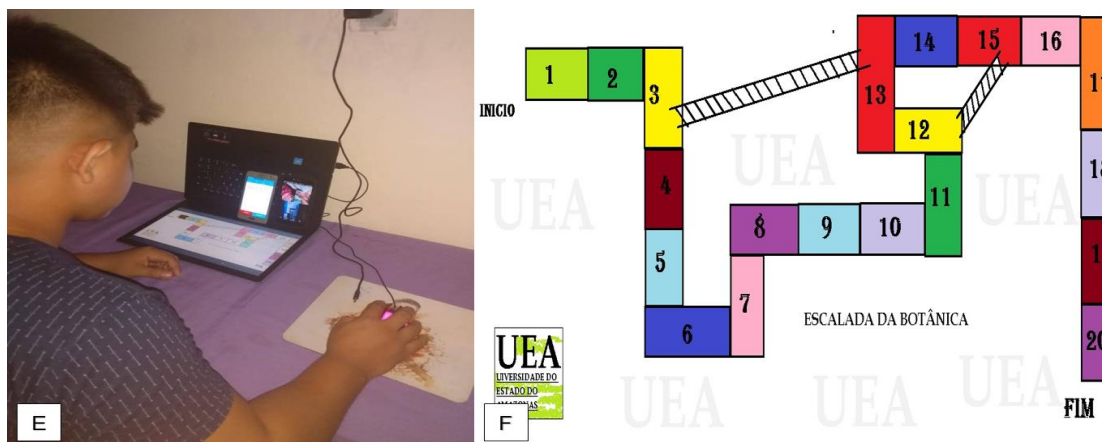
ao topo da escalada e ser o vencedor (Figura 7-F). Após essa fase todos foram convidados a seguir e interagir com os perfis do Plantei Botânica.

Figura 6 - A – Grupo criado para abordagem de conteúdos; B – Publicação dos conteúdos; C – Questionários e D – Engajamento dos Participantes



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Figura 7 - E – Interação com os participantes; F – Jogo interativo aplicado sobre os temas abordados no grupo



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

A análise de dados incidiu no recolhimento de informações disponibilizadas pelos perfis, através da observação e processamento de dados quantitativos de publicações feitas, de seguidores, de interações e crescimento de engajamento das plataformas, dessa maneira foi possível destacar o crescimento das redes sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram feitas análises da oficina realizada no centro de referência de assistência social (CRAS), como mostra a tabela 1 abaixo:

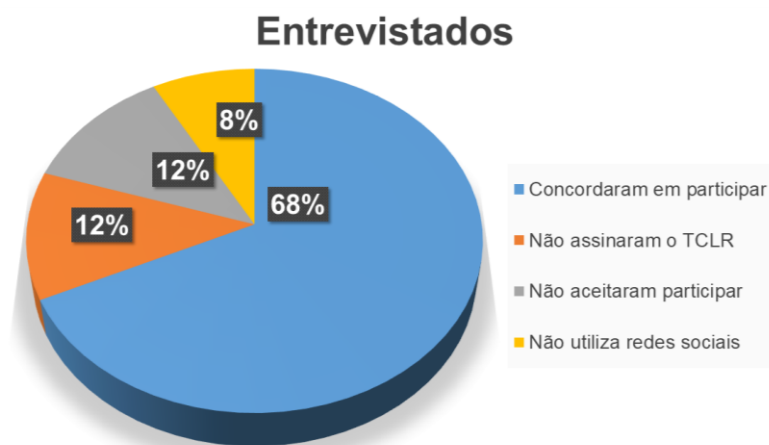
Tabela 1 - Dados da oficina

REALIZAÇÃO DA OFICINA	
Número de participantes	38
Assuntos abordados	03
Perguntas realizadas	10
Perguntas respondidas	10

Pode-se observar um número de 38 participantes, com os quais foram abordados 03 assuntos: estrutura da planta, reprodução vegetativa e uso de plantas medicinais. Os membros demonstraram interesse nos assuntos abordados. Para confirmar a aprendizagem dos assuntos falados, foram feitas 10 perguntas ao final da oficina, sendo dividida em três (03) questões sobre estrutura das plantas, três (03) de reprodução vegetativa e quatro (04) de plantas medicinais, em que todas foram respondidas corretamente. Costa (2019) afirma que a utilização de oficinas didáticas pode ser bastante eficaz na interação dos alunos em sala de aula bem como na facilitação da aprendizagem significativa, afinal, em um ambiente interativo os alunos conseguem compartilhar seus conhecimentos com uma maior intensidade, possibilitando um aprendizado mútuo.

Durante as abordagens em locais públicos da cidade de Itacoatiara, o número de indivíduos entrevistados foi de 25 pessoas. Todos os participantes receberam o folder de apresentação do projeto, 17 (68%) entrevistados concordaram em seguir as redes sociais e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLR), 3 (12%) entrevistados não concordaram em assinar TCLR, 3 (12%) não aceitaram participar da pesquisa e os 2 últimos (8%) entrevistados não utilizavam redes sociais (Figura 8). Segundo Kapp (2020), entrevistas são oportunidades de uma interação com pessoas e mundos que não existiriam através de outros meios. A recolha de informação através deste meio é uma estratégia de investigação comum (AZEVEDO et al., 2017).

Figura 8 - Porcentagem de Entrevistados



Sobre a interação através dos grupos criados no aplicativo WhatsApp, foram aplicados questionários e um jogo interativo. Observou-se que dentre os 36 participantes do grupo, 18 responderam aos questionários disponibilizados (Figura 9). Informações das respostas observadas na tabela 2.

Figura 9 - Interação dos Participantes ao questionário aplicado

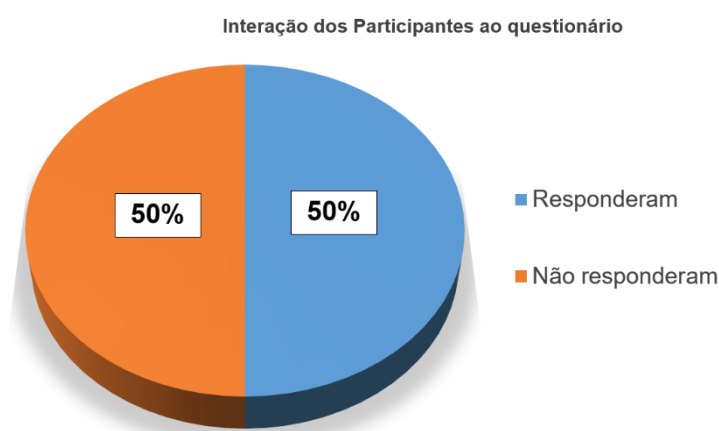


Tabela 2 - Respostas dos participantes aos questionários

Assuntos Abordados	Nº de respostas	Respostas corretas	Respostas com erros
Raízes	2	2	0
Caule	7	4	3
Folha	5	3	2
Flor	2	2	0
Fruto	2	2	0
Sementes	3	3	0

Como mostrado na tabela 2, pode-se observar que de todos os 6 (seis) conteúdos disponibilizados, houve poucas respostas com erros, demonstrando que todos aqueles que decidiram interagir compreenderam de maneira clara tudo que foi exposto.

Ao final das apresentações e do encerramento do jogo interativo de teste de conhecimento, foi possível notar uma diferença significativa na quantidade de participantes que tinha conhecimento de alguma planta ou árvore e seu uso em benefício humano.

Ao serem questionados sobre seus conhecimentos botânicos, os participantes que demonstraram desconhecimento sobre o assunto usaram frases como “não sabia pra que servia”, “nunca ouvi falar”, “já ouvi falar, mas não sabia o que era” e “só compro na farmácia”. Por sua vez, as pessoas que interagiram e apresentaram sabedoria sobre uso de plantas e árvores, quando indagadas sobre como adquiriram tal conhecimento, empregaram as seguintes frases: “meu avô me disse”, “minha mãe sempre faz uso” e “minha mãe ensinou”.

Segundo Hanazaki e Gandolfo (2018), essa diferença pode ser justificada pela ausência ou diminuição de plantas frequentemente usadas no passado, sendo substituídas por produtos encontrados no mercado, tendo em vista que a transferência do conhecimento etnobiológico, estudo do conhecimento e das conceituações desenvolvidas por populações humanas a respeito da biologia (POSEY, 1987); etnobotânico, estudo da relação existente entre o Homem e as Plantas e o modo como essas plantas são usadas como recursos (ROCHA et al., 2015); etnoecológico, definido como o entendimento da relação entre o homem e o ambiente ao qual pertence, envolvendo outros diversos aspectos ecológicos, tais como: o solo, clima, comunidades ecológicas, dentre outros componentes ambientais (TOLEDO, 1992), e outros acontecem por duas vias principais, a vertical e a horizontal, onde a primeira refere-se a que ocorre entre os familiares de primeiro e segundo graus, e a segunda, entre pessoas que compõem a comunidade.

Esses mecanismos fortalecem a cultura local, a perpetuação de saberes e práticas frente aos recursos naturais. Desta forma, o conhecimento se torna a base estrutural de todas as comunidades que possuem características próprias, como modos de vida diferenciados que ocorrem na sociedade como um todo (CÓRDULA, 2018).

Soares et. al. (2018), preocupados com a falta de interesse dos alunos relacionados ao ensino da botânica, notaram que através da rede social Facebook poderiam complementar os ensinamentos repassados em aulas presenciais para seus alunos, sabendo que o devido ambiente virtual pode ser utilizado como um recurso/instrumento pedagógico importante para promover uma maior participação, interação e colaboração no processo educativo (PATRÍCIO e GONÇALVES, 2010).

Possibilitando assim uma maior oportunidade de aquisição de conteúdos escolares e colaborando para inúmeras possibilidades pedagógicas que auxiliam a aprender.

Partindo do mesmo pressuposto, Conceição e Vasconcelos (2018), sentindo a necessidade de aprimorar a aprendizagem de modo que possa estimular o aluno em diferentes níveis de ensino, utilizaram jogos online para a fixação de conteúdos repassados em sala de aula, considerando que atividades envolvendo jogos facilitam, de forma divertida e prazerosa, o entendimento de conteúdos considerados de difícil aprendizagem, contribuindo assim para a formação de novos saberes, renovação de conceitos, criatividade e favorecendo seu desenvolvimento.

Logo em seguida, foi feita a análise de dados apresentados pelos perfis do “Plantei Botânica”, observou-se que, o perfil no Instagram conta com o número de 170 seguidores, onde 53% são do sexo feminino e 47% masculino (Figura 10). A maioria dos seguidores é da cidade de Itacoatiara, mas também inclui seguidores de outras cidades como: Parintins, Manaus, Tabatinga e até mesmo de fora do país (Figura 11), com faixa etária entre 13 a 65 anos (Figura 12), tendo uma porcentagem de engajamento de 3,36%, com cerca de 1509 perfis alcançados com o número de 25 publicações, onde tiveram 553 curtidas e cinco (05) comentários. Dados completos podem ser observados na tabela 3. De acordo com Patrício e Gonçalves (2010), as redes sociais representam uma nova tendência de partilhar contatos, informações e conhecimentos. É um espaço de encontro, partilha, discussão de ideias e, provavelmente, o mais utilizado entre estudantes universitários.

Figura 10 - Porcentagem de seguidores por gênero

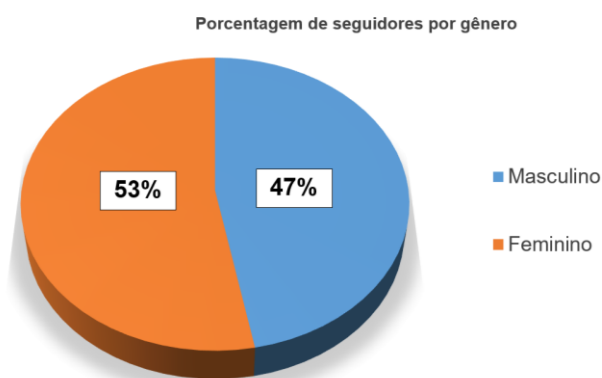


Figura 11 - Principais localizações de seguidores do estado do Amazonas

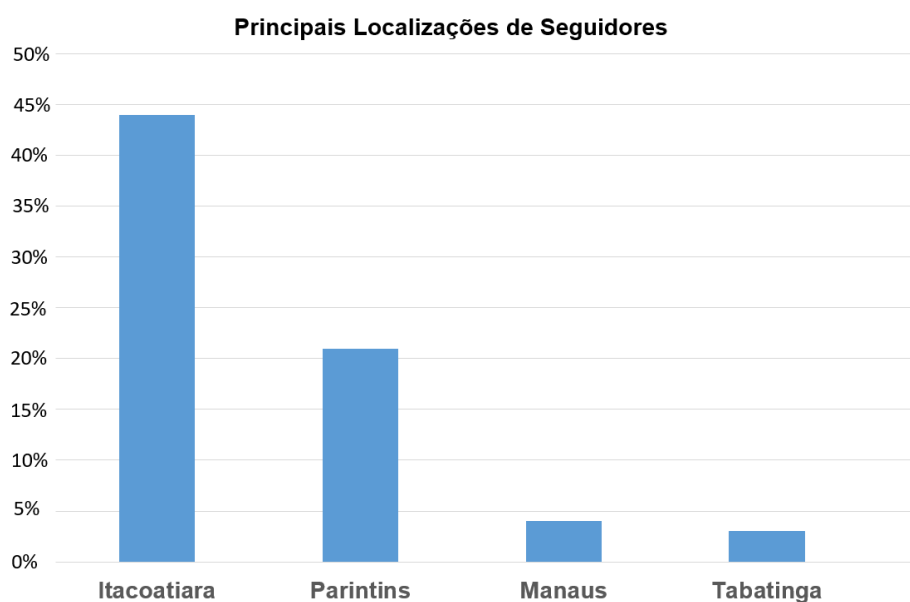


Figura 12 - Porcentagem de seguidores por idade

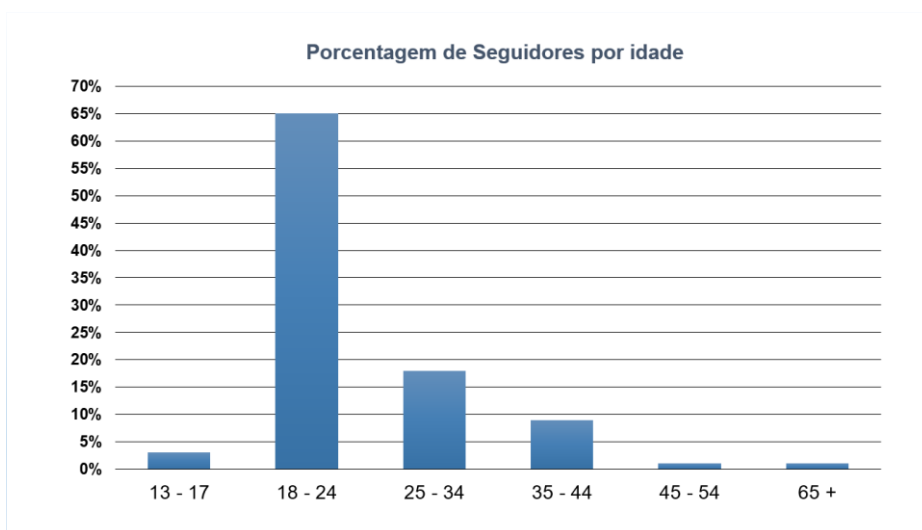


Tabela 3 - Dados apresentados pelo perfil no Instagram

Instagram	Curtidas	Publicações	Comentários	Alcance	Engajamento (%)
	553	25	05	1509 perfis	3,36%

*taxa de engajamento ideal no Instagram: entre 3% a 6%.

O perfil principal do Plantei Botânica no Facebook atingiu o número de 455 amigos, com 101 curtidas na página criada nessa plataforma, atingindo em média 117 perfis na plataforma e ganhando um nível de engajamento de 1,01% em suas publicações. Dados completos observados na tabela 4.

Segundo Borges (2011), é o compartilhamento de conteúdo gerado ou acessado por consumidores que cria a propagação deste conteúdo pela web e influencia a percepção e a decisão de muitos indivíduos.

Tabela 4 - Dados apresentados pelo perfil no Facebook

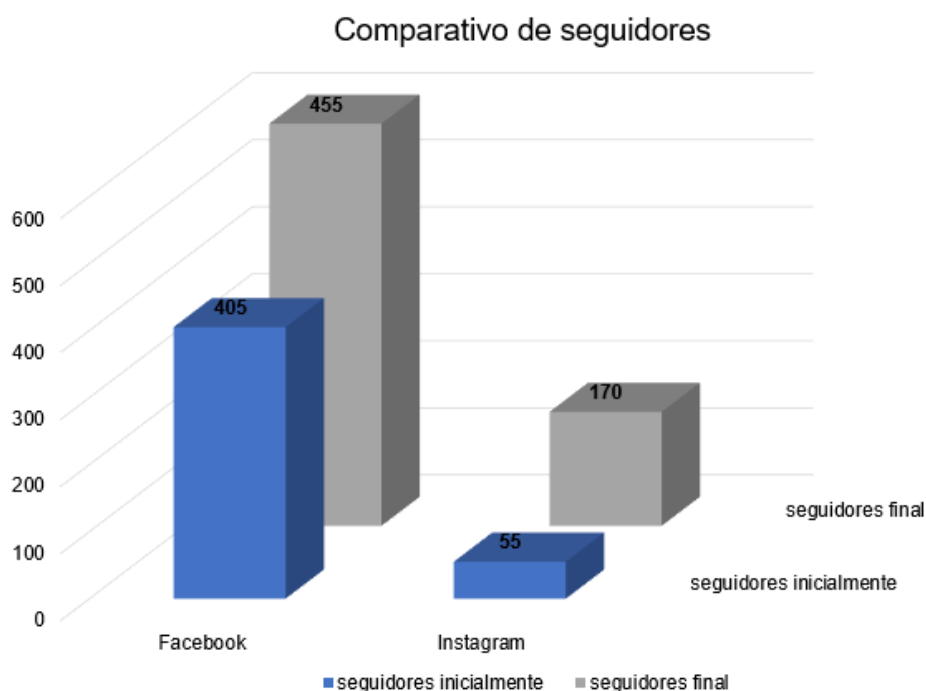
Facebook	Curtidas	Publicações	Média de Alcance	Amigos	Compartilhamentos	Engajamento (%)
	101	06	117	455	12	1,01%

*taxa de engajamento ideal no *Facebook*: acima de 1%.

Em termos de análise das redes sociais criadas, notou-se que houve um aumento no número de seguidores comparados aos de início (Figura 13). Inicialmente o Facebook tinha apenas 405 participantes e após as atividades realizadas passou a ter 455 e o Instagram apresentou crescimento de 50 seguidores para 170 seguidores. Tendo em vista que esses valores demonstram o crescimento de indivíduos interessados em temas acerca da botânica, e que a cada publicação esses números aumentam, destacando-se então que as pessoas buscam nas mídias sociais assuntos nos quais elas se encaixam ou temas abordados que podem desencadear curiosidades.

Segundo Castells (2003, p.10) “a comunicação consciente (linguagem humana) é o que faz a especificidade biológica da raça humana”. Carvalho (2011) afirma que o homem se constrói enquanto ser social, através da comunicação e dos relacionamentos interpessoais, agrupando-se e constituindo comunidades, redes e sociedades.

Figura 13 - Comparativo de crescimento



CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos observados, o processo de aprendizagem deve-se adequar às novas ferramentas que auxiliam na boa qualidade da educação. As redes sociais provaram ser excelentes instrumentos para o ensino, onde o público compreendeu assuntos básicos de botânica sem a complexidade observada em outros métodos educacionais. As etapas feitas para buscar novos seguidores nas mídias sociais são mecanismos que incentivam o crescimento das plataformas, podendo chamar a atenção da comunidade para o uso dessas ferramentas como auxílio de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Inácio Severo de, et al. “Quem lidera sua opinião? Influência dos formadores de opinião digitais no engajamento. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 22, n. 1, p. 115–137, 2018.

AMERICANO, Letícia Barbosa Torres. **A construção colaborativa da comunicação das marcas nas redes sociais**: engajamento, interação e literacia dos media, 2019.

ALLEGRETTI, Sonia Maria Macedo et al. Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. **Revista contemporaneidad educacion y tecnologia Revista Cet**, v. 1, n. 2, 2012.

AZEVEDO, Vanessa et al. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, n. 14, p. 159-168, 2017.

BORGES, Mauro. **Explorando o uso de plataformas digitais de mídia social por empresas para co-criação com consumidores**. 2011.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 2003

CAPOBIANCO, L. **Comunicação e Literacia Digital na Internet** – Estudo etnográfico e análise exploratória de dados do Programa de Inclusão Digital ACESSA-SP – PONLINE. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2010.

CONCEIÇÃO, Jefferson Herlan Corrêa; VASCONCELOS, Sinaida Maria. **JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS**: contribuição da ferramenta de programação SCRATCH, v.11, nº, 24, p. 170-185. Manaus. Ago-Dez-2018.

COSTA, Rayana Karolina Andrade da. **A importância da botânica no ensino fundamental**: uma relação entre a teoria e a prática, 2019.

CORDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **A caiçara e o pescador**: conhecimento etnobotânico local, legislação e ocupação da orla marítima no município de Lucena, Paraíba, Brasil. Paraíba, 2018, p. 24-200.

HANAZAKI, Natália e GANDOLFO, Elisa Serena. **Etnobotânica e urbanização**: conhecimento e utilização de plantas de restinga pela comunidade nativa do distrito do Campeche (Florianópolis, SC). Ver. Acta bot. Bras. Florianópolis: 2018, p. 168-177.

HEIDELMANN, Stephany Petronilho; MORENO, Esteban Lopez. **Tecnologia e educação**: aplicativos para a docência em Química.

KAPP, Silke. Entrevistas na pesquisa sócio-espacial. **Revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, v. 22, 2020.

KUENZER, A.Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

MIRANDA, Luísa et al. Redes sociais na aprendizagem. **Educação e tecnologia**: reflexão, inovação e práticas, n. 1, p. 211-230, 2011.

MINHOTO, P., MEIRINHOS, M. As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa; um estudo no ensino secundário. **Educação, Formação & Tecnologias** – ISSN 1646-933X, América do norte, 4, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/227>>. Acesso em: 29 maio 2020.

Patrício, R., & Gonçalves, V. **Facebook: rede social educativa?** I Encontro Internacional TIC e Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. 593-598, 2010.

POSEY, Darrell Addison. Etnobiologia: teoria e prática. **Suma etnológica brasileira**, v. 1, p. 15-25, 1987.

ROCHA, Joyce Alves; BOSCOLO, Odara Horta; FERNANDES, Lucia Regina Rangel de Moraes Valente. Etnobotânica: um instrumento para valorização e identificação de potenciais de proteção do conhecimento tradicional. **Interações** (Campo Grande), v. 16, n. 1, p. 67-74, 2015.

SILVA, A. P. M.; SILVA, M. F. S.; ROCHA, F. M. R.; ANDRADE, I. M. Aulas práticas como estratégia para o conhecimento em Botânica no Ensino Fundamental. **HOLOS**, Natal, v. 8, ano 31, p. 68-79, 2015.

SILVA, Mychelle Keyla Quirino da. **Aprendizagem através dos recursos didáticos tecnológicos**: percepção de alunos do ensino público e particular, 2016.

SOARES, Briseidy Marchesan; SOUZA, Jefferson Santhiago; SCHEID, Neusa Maria John. **A contribuição das redes sociais para o ensino de biologia**, 2018.

TOMÁEL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; DI CHIARA, Ivone Guerreiro. Das redes sociais à inovação. **Ciência da informação**, v. 34, n. 2, 2005.

TOLEDO, Victor Manuel. What is ethnoecology? Origins, scope and implications of a rising discipline. **Etnoecológica**, v. 1, p. 5-21, 1992.

ENSINO DA BOTÂNICA UTILIZANDO TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA COMUNIDADE RURAL, ITACOATIARA-AM

Greicy Karen Oliveira Melo - Aluna do curso de Engenharia Florestal do Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara - CESIT, na Universidade do Estado do Amazonas - UEA. E-mail: gkom.gfl17@uea.edu.br

Lidiane Marina Nascimento Ribeiro - Aluna do curso de Engenharia Florestal do Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara - CESIT, na Universidade do Estado do Amazonas - UEA. E-mail: Lmnr.gfl17@uea.edu.br

Maria Olívia de Albuquerque Ribeiro Simão - Doutora em Biologia de Água Doce e Pesca Interior pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia - INPA. Mestre em Entomologia pelo INPA e Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. E-mail: mariaolivia@uol.com.br

Deolinda Lucianne Ferreira Garcia - Graduada em Ciências Biológicas, Mestre em Ciências Ambientais e Doutora em Agronomia Tropical pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. E-mail: dlferreira@uea.edu.br

RESUMO

As benesses de se trabalhar educação ambiental em uma escola rural são diversas e é sempre uma troca de saberes, já que as crianças convivem diariamente com a natureza. Visto isso este trabalho tem como foco a conscientização de alunos de uma escola pública da zona rural, com o intuito de sensibilizá-los da importância de preservar e conservar o meio ambiente. Para isto foram utilizadas técnicas de educação ambiental visando inserir temas botânicos, já que os vegetais na EA são muito importantes, pois as plantas desempenham um papel fundamental na manutenção e estabilidade das funções básicas dos ecossistemas, além disso, é praticamente impossível ensinar EA desviando-se da Botânica. Através da pesquisa foi possível concluir que as crianças possuem conhecimentos acerca dos temas propostos e foram capazes de ouvir, e praticar conceitos aprendidos, além de se reconhecerem como parte integrante e causador de impactos negativos no meio ambiente.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Botânica. Meio Ambiente. Sensibilização.

ABSTRACT

The benefits of working with environmental education in a rural school are diverse and it is always an exchange of knowledge, as children live with nature on a daily basis. In view of this, this work focuses on raising the awareness of students from a public school in the rural area, in order to make them aware of the importance of preserving and conserving the environment. For this, environmental education techniques were used to introduce botanical themes, since plants in environmental education are very important, as they play a fundamental role in the maintenance and stability of the basic functions of ecosystems, furthermore it is practically impossible to teach environmental education without mentioning Botany. Through the research it was possible to conclude that the children have knowledge about the proposed themes and were able to listen and

practice learned concepts, in addition to recognizing themselves as an integral part and causing negative impacts on the environment.

Keywords: Environmental Education. Botany. Environment. Awareness.

INTRODUÇÃO

Aprender sobre educação ambiental (EA) deve ser um processo contínuo, no qual os indivíduos adquirem conhecimentos, valores e habilidades fundamentais para a consciência crítica acerca dos problemas do meio ambiente (MALDANER & RIBEIRO, 2012).

Nesse contexto a um espaço privilegiado para promover ações orientadas que levem a atitudes positivas, e ao comprometimento pessoal com relação a proteção ambiental (RAMBO & ROOESLE, 2019). Conforme Medeiros et al. (2011), professores e alunos tornam-se os principais agentes de transformação e conservação do meio ambiente, pois é na escola onde mais se elaboram ações que visam melhorar as condições do planeta. O desenvolvimento da EA nessa fase visa contribuir de maneira significativa para a mudança de concepções de uma sociedade em torno das questões ambientais, pois, quanto mais cedo o tema for abordado com as crianças, maiores as chances de despertar a consciência pela preservação ambiental (SILVA & MOTA, 2017).

Rosário (2019) apresenta uma visão pertinente, demonstrando que quanto mais cedo o ser humano aprende a cuidar, proteger e preservar, mais rápido ele desenvolve senso de responsabilidade ambiental. Sendo imprescindível que as crianças cresçam sabendo que a natureza não é uma fonte inesgotável de recursos (ALVES et al., 2016). A botânica como ciência pode ser estrategicamente aplicada como um elo integrador dos temas ambientais, uma vez que as plantas assumem uma grande importância devido a funcionalidade que a vegetação representa para o ecossistema (JUNIOR & VARGAS, 2010).

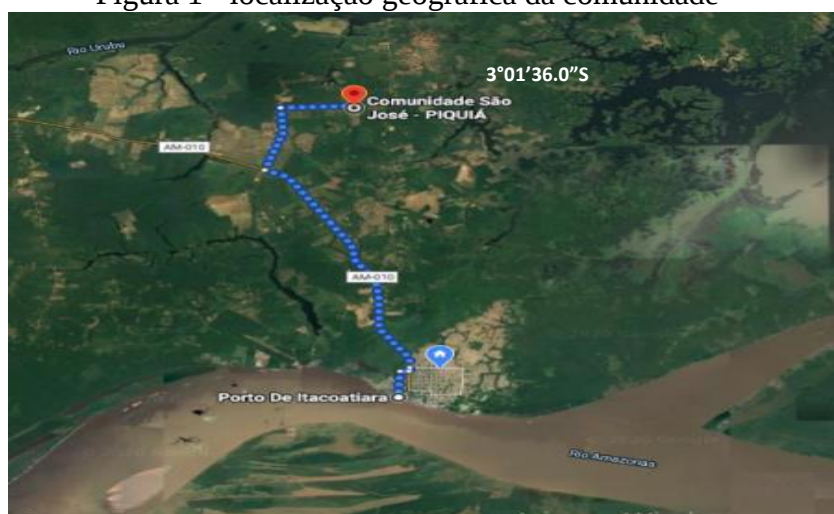
Desta forma fica clara a importância de as instituições de ensino desenvolverem novas estratégias e metodologias para se trabalhar EA na área urbana e rural, enfocando os processos de degradação como: a destruição de florestas nativas e consequentemente a perda da biodiversidade (REIS et al., 2011). Para Marcondes et al. (2013), na maioria das vezes escolas da zona rural não são contempladas com projetos de EA, pois são áreas distantes e de difícil acesso. No entanto Lima et al. (2018) afirma que quando inserida no meio rural resulta em diversas discussões construtivas nas salas de aulas, onde há constantes momentos de trocas de saberes, muito provavelmente, esse estudante já ajudou os pais nas atividades e sabe como funciona o sistema do campo, e participará de forma mais efetiva.

As benesses de se trabalhar educação ambiental em uma escola rural são diversas e é sempre uma troca de saberes, já que as crianças têm contato direto com a terra, plantas e animais, convivem diariamente com a natureza, e geralmente observam o modo como os pais trabalham os recursos que ela dispõe, sendo capazes de apontar os problemas enfrentados na comunidade. Com o intuito de contribuir com essa temática, o presente trabalho objetivou promover a educação ambiental criando ideias que provoque a comunidade escolar a participar e debater os temas propostos na área de botânica, além de desenvolver a consciência e sensibilização ambiental.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado na escola Municipal Coronel Gonzaga Pinheiro, situada em uma comunidade rural do município de Itacoatiara que está aproximadamente 265 km da capital. A comunidade São José da colônia do Piquiá situa-se ao norte do município, no ramal Silva Amazonas, 11 km à margem direita da estrada AM/010 (Figura 1). Residem na comunidade aproximadamente 75 famílias que têm como atividade produtiva predominante a agricultura familiar destacando a produção de mandioca.

Figura 1 - localização geográfica da comunidade



Fonte - google Earth, 2020.

A pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa e para a coleta dos dados utilizou-se técnicas voltadas a educação ambiental. Pode-se dizer que as definições de pesquisa segundo Dalfovo et al. (2008) são informações coletadas pelo pesquisador que podem ser expressas em pinturas, textos, desenhos e vídeos, onde também envolve a quantificação de fenômenos que favorecem a construção de uma visão mais completa desta interação para geração de conhecimento científico.

As turmas participantes do projeto foram escolhidas pela direção da escola, que justificando a quantidade de alunos por turma afirmou ser interessante trabalhar com turmas do 2º ao 5º ano

abrangendo uma quantidade maior de alunos. As técnicas utilizadas pelas pesquisadoras para trabalhar botânica a partir da educação ambiental foram: saída a campo nos arredores da escola para observação, roda de conversa, vídeos infantis voltados à educação ambiental, cartilhas educativas e realização de oficinas de pintura. Para Barbosa et al. (2019), tais técnicas possibilitam que a comunidade ou o grupo trace seu próprio diagnóstico, compartilhando experiências, visualizando seus problemas gerando uma reflexão que estimule a ação e a transformação.

Também foi utilizado na metodologia um questionário com perguntas sobre: o que é meio ambiente? O que você faz para colaborar com a preservação ambiental? O que é lixo? O que você faz com o seu lixo? Você conhece a importância das plantas? Os alunos o responderam oralmente, pois parte do grupo não tem domínio da leitura e da escrita. A partir disso optou-se pela realização de apresentação de slides bastante ilustrativos e buscou-se utilizar um vocabulário em que eles pudessem compreender de forma fácil e eficaz. Ao final de cada encontro, os alunos confeccionaram desenhos sobre a atividade realizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades foram realizadas com 42 estudantes do turno matutino com idade entre 7 a 12 anos e foram divididas em 2 (duas) etapas. A primeira etapa foi realizada a partir de encontros na escola e a segunda etapa da pesquisa se deu através de cartilhas, que foram entregues aos alunos que residem na comunidade.

A partir do questionário foi realizada uma análise do conhecimento prévio dos alunos onde foi possível verificar que a maioria define meio ambiente como a mata ao redor da escola, as florestas, pássaros, o rio e outros. Pode-se dizer que as definições dadas pelas crianças se aproximam do conceito relatado por Dulley (2004) e Milward-de-Azevedo (2017), onde meio ambiente é a soma total das condições externas envolvidas no interior das quais um organismo, uma condição, uma comunidade ou um objeto existe, isso inclui elementos de fauna, flora, atmosfera, solo e recursos hídricos, englobando também relações entre pessoas e o meio onde vivem. Quando interrogados sobre conservação do meio ambiente, a maioria dos alunos mostrou preocupação com as questões ambientais como a importância das árvores, a extinção de plantas e animais e a degradação do ambiente, no entanto quando a pergunta foi a respeito dos resíduos sólidos produzidos na comunidade, alguns alegaram queimar ou enterrar (apesar de o carro coletor passar uma vez por semana).

Estudo sobre o destino dos resíduos sólidos na zona rural mostra que a maioria dos comunitários costuma queimar ou/e colocar em buracos o lixo produzido em casa. Para Bernardi et al. (2019), a coleta é entendida como questão importante, no entanto, métodos errôneos de descarte

são utilizados, pois a conscientização da comunidade não se encontra plenamente formada, sendo necessária atenção à educação ambiental nessas áreas para que eventuais políticas públicas aplicadas obtenham sucesso.

Nesse primeiro momento foram identificados pontos positivos em relação ao entendimento dos alunos sobre os temas propostos. Assim como no trabalho de Silva & Mota (2017), constatou-se o empenho das crianças aos ensinamentos passados e observou-se que alguns detinham algum conhecimento sobre os temas, sendo possível afirmar que a escola já desenvolve trabalhos voltados a educação ambiental. Ao final de cada atividade, os alunos confeccionaram desenhos a respeito dos temas abordados sendo importante ressaltar que em todos os desenhos há representações de árvores, plantas e animais (Figura 2), considerando que o desenho por ser a expressão do que a criança vê, sabe e pensa sobre o que está ao seu redor, torna-se um instrumento útil para se fazer uma análise das informações (SANTOS et al., 2015).

Figura 2 - Desenhos das crianças representando o meio ambiente



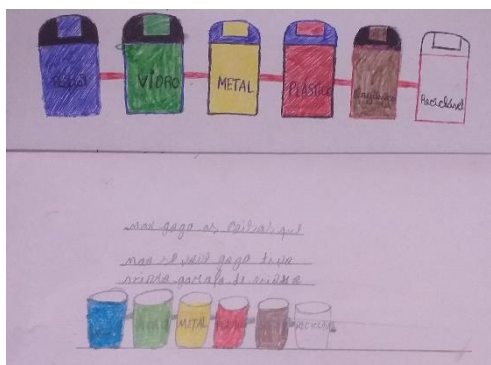
Fonte - Acervo pessoal.

Para Silva (2017) a aplicação da educação ambiental é uma importante ferramenta no desenvolvimento da consciência ecológica das pessoas e, se iniciada na fase da educação infantil, contribui ainda mais para esse desenvolvimento. Considerando a informação passada pelos alunos sobre os resíduos sólidos na comunidade, no encontro seguinte foram projetados vídeos e imagens expondo os problemas ambientais e a importância da natureza, que revela lados negativos e positivos das ações antrópicas. Nessa atividade pôde-se observar muitos questionamentos a respeito da quantidade de lixo que aparecia nas imagens. De forma estratégica, optou-se por imagens que mostravam resíduos descartados no meio ambiente, com o intuito de avaliar o grau de conscientização dos alunos a respeito do que viam.

Segundo Rosário (2019) as crianças são muito sensíveis a realidade, o que gera nelas a facilidade de compreender o certo e errado, por isso é importante dentro da EA abordar assuntos que a criança irá absorver e levar como aprendizado para o resto da vida. Com base nesse estudo,

nas atividades seguintes foi abordada a importância da reciclagem, coleta seletiva, o tempo de decomposição dos resíduos, a relação do lixo com o solo e as plantas. A respeito da reciclagem e coleta seletiva, a maioria dos respondentes declararam saber do que se trata e como se deve separar o lixo na Figura 3.

Figura 3 - Desenho das lixeiras na atividade de coleta seletiva



Fonte - Acervo pessoal.

A questão dos resíduos por ser um dos grandes problemas ambientais da atualidade é muito discutido nas aulas de ciências, por isso muitas vezes as crianças têm opinião formada sobre o assunto (SANTOS et al., 2015). E, quando questionados se faziam separação do lixo produzido em casa, consideraram ser importante, contudo afirmaram não realizar a separação. Resultado semelhante encontra-se no trabalho realizado por Bernardi et al. (2019), onde a população residente do meio rural entende que a questão do resíduo produzido por elas pode ter um impacto negativo em suas vidas, no entanto a maioria das famílias utiliza as queimadas ou soterramentos para a eliminação desses resíduos. Na relação do lixo com o solo e a planta a técnica de compostagem foi apresentada aos alunos através de slide como uma forma de reaproveitar os resíduos orgânicos.

O estudo dos vegetais na EA é muito importante, pois as plantas desempenham um papel fundamental na manutenção e estabilidade das funções básicas dos ecossistemas, além disso, não se pode ensinar EA desviando-se da Botânica. Reconhecendo a importância de se trabalhar temas botânicos em torno da educação ambiental, Milward-de-Azevedo (2017) investigou através de questionários e palestras o conhecimento das crianças sobre botânica, para isso foram incentivadas a observarem as árvores nos arredores da escola e representá-las através de desenhos. De acordo com Machado et al. (2018), o contato e a observação direta com a natureza tornam as pessoas mais sensíveis para perceberem a ação do ser humano, além disso esta pode ser uma atividade dinâmica e participativa na qual a criança interpreta o ambiente, tornando-a “descobridora” do meio natural. Seguindo essa metodologia, em um dos encontros os alunos foram incentivados a observarem os arredores da escola a fim de fazerem um reconhecimento dos componentes florísticos e representá-

las através de desenhos, nos quais foi verificado na maioria dos casos representações de espécies frutíferas (Figura 4).

Figura 4 - Desenho das lixeiras na atividade de coleta seletiva



Fonte - Acervo pessoal.

A segunda atividade de botânica foi sobre órgãos das plantas e suas funções, foi notável que os alunos tiveram muita dificuldade, o que provavelmente se deve ao fato de ainda não terem acesso a essas informações. Já que o ensino da botânica está incluso nas aulas de biologia, e essa disciplina só é ministrada a partir do 7º ano (JUNIOR & VARGAS, 2010). Apesar de a Botânica não ser uma disciplina obrigatória na educação básica, não significa dizer que ela não deva estar presente no ambiente escolar (LIMA et al., 2014). É importante incitar no aluno, desde o início de sua formação, o interesse pela Botânica, considerando a importância dos vegetais na vida dos seres vivos, como: fornecimento de oxigênio, alimentação, extração de princípio ativo para desenvolvimento de fármacos, além da manutenção do bem-estar da saúde provenientes dos tratamentos fitoterápicos (LIMA et al., 2014).

Apesar do pouco conhecimento sobre temas relacionados a Botânica, é importante ressaltar que na atividade sobre plantas medicinais em que foram apresentadas em imagens para os participantes, a maioria dos presentes conseguiu reconhecer a planta pelo nome popular e a enfermidade que trata, e representá-la em desenhos (Figura 5). Assim, como relata Cruz et al. (2011), o objetivo da dinâmica não foi apresentar as plantas medicinais como uma sugestão de remédio alternativo, mas ressaltar a importância delas para biodiversidade existente na comunidade, bem como apresentar uma abordagem de ensino com plantas medicinais. Através dos relatos é possível observar que a comunidade ainda usa plantas medicinais, como primeira forma de tratamento de seus filhos em caso de moléstias simples, sendo reconhecidas até mesmo por crianças do ensino fundamental que cultivam em suas residências e trazem essas informações através do conhecimento de seus familiares (FERREIRA et al., 2016).

Figura 5 - Representação de plantas medicinais conhecidas pelos alunos



Fonte - Acervo pessoal.

Na segunda etapa do projeto, elaborou-se duas cartilhas didáticas sendo estas utilizadas como técnica para a promoção da Educação Ambiental. As cartilhas “educação ambiental por meio da compostagem” e “coletas botânicas e Herbário” foram elaboradas pela equipe do Projeto em forma de revista em quadrinhos, baseadas em diversas referências, presentes em livros, artigos e outras cartilhas. A distribuição do material ocorreu na comunidade através de abordagem figura 6. Na busca de despertar o interesse dos alunos, o material foi produzido com um tom mais lúdico possuindo muitas imagens, pouco texto e uma linguagem simples para fácil compreensão. Ao final de cada cartilha, foram elaboradas atividades de pintura a respeito do que foi ilustrado na cartilha com intuito de incentivar a leitura do material produzido.

Figura 6 - Entrega das cartilhas na comunidade



Fonte - Acervo pessoal.

CONCLUSÃO

A EA, na educação infantil, através do contato com a natureza, tem servido de estímulo para ajudar na compreensão de cuidar do meio ambiente. É de extrema importância alfabetizar para preservar, até porque as crianças estão na fase do aprender e isso faz com que sejam sensibilizadas e compreendam o meio em que vivem (MALDANER & RIBEIRO, 2012). Através da pesquisa foi possível concluir que as crianças possuem conhecimentos acerca do tema meio ambiente e foram

capazes de ouvir, criticar e praticar novos conceitos que foram inseridos no dia a dia, além de se reconhecerem como parte integrante e causador de impactos negativos no meio ambiente.

Durante as atividades de botânica os alunos foram participativos e demonstraram interesse em alguns temas, nos quais buscaram esclarecer dúvidas, notou-se também que eles compreendem melhor os temas quando são utilizadas na metodologia aulas práticas seja saída de campo, apresentação de vídeo e/ou oficina de pinturas. Desta forma fica clara a importância das instituições de ensino desenvolverem novas estratégias e metodologias para se trabalhar EA e Botânica principalmente na zona rural, pois essas crianças convivem diariamente com a natureza. É importante que eles aprendam desde cedo que a natureza não é uma fonte inesgotável de recursos, que é preciso preservar/conservar a natureza pois essa gera renda e proporciona qualidade de vida aos moradores local.

REFERÊNCIAS

ALVES, Solidade Virgínia Cavalcanti et al. Educação ambiental a partir do plantio de árvores frutíferas em uma escola pública de educação infantil. **III Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, Natal-RN, 2016.

BARBOSA Claudia *et al.* Técnicas e ferramentas participativas para Educação Ambiental. **Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – IDSM**. Tefé/AM, 2019.

BERNARDI, Daiane et al., Gestão de resíduos sólidos no meio rural: um levantamento em municípios do Oeste Catarinense. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 14, n. 2, p. 119-132, 18 jun. 2019.

CRUZ, Lilian Pereira *et al.* O estudo de plantas medicinais no ensino fundamental: uma possibilidade para o ensino da botânica. **Thesis, São Paulo**, ano VII, n. 15, p. 78-92, 1º semestre. SP, 2011.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.0113, Sem II. 2008.

DULLEY, R. D. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Agricultura em São Paulo**, v. 51, n. 2, p. 15-26, jul./dez. São Paulo, 2004.

JÚNIOR, Airton José Vinholi; VARGAS Icléia Albuquerque de. Plantas medicinais e conhecimento tradicional quilombola: um diálogo com a educação ambiental. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas/MS – nº 12 – Ano 7**, nov. 2010.

LIMA, Isis Cristina Rodrigues Souza de *et al.* Educação ambiental e meio rural. **V Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, Olinda/PE, 2018.

LIMA, Erivelton Gonçalves *et al.* A importância do ensino da Botânica na educação básica. **VIII Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão – 8º FEPEG**. Montes Claros – MG, 2014.

MALDANER, Leila Cordova; RIBEIRO, Ana Lúcia de Paula. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DESAFIOS DA ESCOLA RURAL. **Anais do XIV Seminário Internacional de Educação do MERCOSUL, XI Seminário Interinstitucional, II Cursos de Práticas Socioculturais Interdisciplinares e I Encontro estadual de formação de professores**, de 8 a 11 de maio de 2012 - Cruz Alta: UNICRUZ, 2012.

MARCONDES, Fernanda Fernandez et al. Projeto de extensão da UNESP de Itapeva leva a educação ambiental para a zona rural. **Revista Ciência em Extensão**, v. 9, n. 3, p. 192, 2013.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de et al. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011.

MILWARD-DE-AZEVEDO, Michaele Alvim. A botânica na gestão ambiental. Diversidade e Gestão, volume especial v. 1. p. 33-50. **Instituto Três rios/Universidade Federal do Rio de Janeiro**, RJ - 2017.

RAMBO, Graciele Cristiane Marli; ROESLER, Renate von Borstel. Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito e cuidados com o meio ambiente. **Revista Brasileira de Educação Ambiental - RevBEA**, São Paulo, v. 14, nº 1, p. 111-131, 2019.

REIS, Claudia Facini dos et al. Educação ambiental na agricultura familiar. **Engenharia Ambiental**, Espírito Santo do Pinhal, v. 8, n. 1, p. 299-308, jan./mar. 2011.

ROSÁRIO, Carla dos Santos. Educação Ambiental e atividades lúdicas para a identificação da importância das distintas formas de vida (fauna e flora). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 14, n. 3, p. 155-168, 16 set. 2019.

SANTOS, Joseliane Fernandes Miguel et al. O lúdico como um recurso para aprendizagem na educação ambiental. **II Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, Campina Grande/PB, 2015.

SILVA, Leidyane de Nazaré Amorim; MOTA, Jandra Michele da Costa. Educação ambiental para crianças da educação infantil em escolas município de Santarém – Pará. **VIII Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental**. Campo Grande/MS, 2017.

GERAÇÃO DE ENERGIA ELÉTRICA: ESTUDO DE UM SISTEMA DE APROVEITAMENTO ENERGÉTICO DE RESÍDUOS ORGÂNICOS PELA OBTENÇÃO DO BIOGÁS

Allefy Alexander Lima Leão - Acadêmico do curso de Engenharia Elétrica da Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Estagiário de Engenharia Elétrica no Instituto de Proteção Ambiental do Amazonas (IPAAM). E-mail: aall.eng@uea.edu.br
Raimundo Claudio de Souza - Professor Mestre do Curso de Engenharia Elétrica da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: rsgomes@uea.edu.br

RESUMO

Este trabalho intitulado Geração de Energia Elétrica: estudo de um sistema de aproveitamento energético de resíduos orgânicos pela obtenção do biogás, teve como objetivo realizar estudos de implementação de biodigestores na obtenção do biogás a partir da utilização de resíduos orgânicos como fonte de energia renovável na cidade de Manaus-AM, pois é uma alternativa sustentável e de baixo valor financeiro. O programa de extensão da UEA foi primordial para a realização deste estudo, contribuiu para a ampliação dos horizontes acadêmicos e profissionais, possibilitou uma nova perspectiva na implementação/execução domiciliar do projeto, sendo uma alternativa de fácil execução para toda a sociedade. Vale ressaltar que na atualidade surgiu no mercado a necessidade de desprender-se da produção de energia movida a combustíveis fósseis e nesse novo cenário ganha destaque o conceito de energia renovável, sendo que uma das possibilidades de gerar energia elétrica é a utilização de biodigestores que com a fermentação anaeróbica dos resíduos orgânicos geram o biometano, ou seja, biogás. Então, a partir desse biogás podem ser implementados sistemas auxiliares e da compressão em recipientes deste. O trabalho está fundamentando nas ideias e análises de autores como Dias (2006), Magalhães (1986), Nogueira (1986) e outros. Foi utilizado a pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário, abordagem qualitativa e quantitativa. Este sistema de implementação é uma fonte de energia limpa, de fácil instalação, sendo uma alternativa caseira que pode ser construído com materiais de fácil acesso e uso comum, também é uma forma de contribuir positivamente para a redução de resíduos gerados diariamente na sociedade e que geralmente são destinados aos aterros municipais. Desta forma, este trabalho possibilita analisar um estudo de implementação de energia sustentável e contribuir a sociedade acadêmica e civil.

Palavras-chave: Energia sustentável. Biodigestores. Resíduos orgânicos. Biogás.

ABSTRACT

This work entitled Electric Power Generation: Study of an energy use system of organic waste by obtaining biogas, aimed to carry out studies of implementation of biodigesters in obtaining biogas from the use of organic waste as a source of renewable energy in the city of Manaus-AM, as it is a sustainable alternative with low financial value. The UEA extension program was essential for this study, contributed to the expansion of academic and professional horizons, enabled a new perspective on the

implementation/home execution of the project, being an easy-to-implement alternative for the whole society. It is worth mentioning, that nowadays, there is a need in the market to detach itself from the production of energy powered by fossil fuels and in this new scenario stands out the concept of renewable energy, and one of the possibilities of generating electricity is the use of biodigesters that with the anaerobic fermentation of organic waste generate biomethane, that is, biogas. So from this biogas can be implemented auxiliary systems and compression in containers of this. The work is based on the ideas and analysis of authors such as Dias (2006), Magalhães (1986), Nogueira (1986) and others. The field research was used, using as a data collection instrument the questionnaire, qualitative and quantitative approach. This implementation system is a clean energy source, easy to install, being a homemade alternative that can be built with materials of easy access and common use, is also a way to contribute positively to the reduction of waste generated daily in society and that are usually destined to municipal landfills, in this way, this work allows analyzing a study of implementation of sustainable energy and contributing to academic and civil society.

Keywords: Sustainable energy. Biodigestors.Organic waste. Biogas.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o mundo mostra sinais da importância de adquirirmos hábitos e atitudes sustentáveis, assim, no cenário atual, a implementação de um sistema de energia elétrica que contribui para o meio ambiente é necessário e fundamental para o presente e o futuro.

Desta forma, é essencial que o mercado também busque desenvolver uma gestão sustentável, mas também implementar ações que possibilitem uma sustentabilidade sistemática.

Segundo Dias (2006, p. 107), a qualidade ambiental deve ser tratada como elemento estratégico, permeando toda a organização, de forma que a empresa olhe para o mercado e para as necessidades futuras dos consumidores e colaboradores, direcionando-se à redução de desperdícios, à diminuição de custos, ao controle do processo, à melhoria das condições de trabalho, entre outras atribuições envolvendo a estrutura organizacional, as responsabilidades, os procedimentos, processos e recursos.

Vale ressaltar que o biogás é um dos produtos da decomposição anaeróbia (ausência de oxigênio gasoso) da matéria orgânica, que se dá através da ação de determinadas espécies de bactérias¹.

O projeto Geração de Energia Elétrica: estudo de um sistema de aproveitamento energético de resíduos orgânicos pela obtenção do biogás teve como finalidade realizar

¹Disponível em: <https://cetesb.sp.gov.br/biogas/>

estudos de implementação de biodigestores na obtenção do biogás a partir da utilização de resíduos orgânicos como fonte de energia renovável na cidade de Manaus-AM.

O estudo teve início no mês de agosto/2019 à julho/2020, durante esse período realizou-se um estudo bibliográfico destacando conteúdo específico sobre o processo de energia renovável. Também foi utilizado a pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário, uma abordagem qualitativa e quantitativa.

Este trabalho foi essencial para adquirirmos conhecimentos relevantes sobre o processo de obtenção de energia renovável com a utilização de resíduos orgânicos, tendo como base os dados coletados no Restaurante Universitário (RU) da Escola Superior de Tecnologia (EST).

Portanto, este estudo tem como relevância contribuir para as futuras pesquisas acadêmicas, pois se entende que o conhecimento não se esgota e que são necessários novos estudos nessa área, contribuindo para a sociedade com uma alternativa sustentável e de baixo valor monetário para produção de energia elétrica.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O biodigestor é uma câmara fechada onde ocorre a degradação da matéria orgânica por ação microbiológica, num processo bioquímico denominado digestão anaeróbica, que tem como resultado a produção do Biogás e biofertilizante (MAGALHÃES, 1986).

O autor nos remete o processo da biodigestão como fonte de manufatura do biogás. Vale ressaltar que este método já é bastante conhecido, porém pouco difundido, devido à grande utilização dos combustíveis fósseis.

Segundo Nogueira (1986), estudos literários apontam a existência do biodigestor desde a segunda metade do século XIX, como a primeira instalação operacional com a finalidade de produzir gás combustível. Contudo, o biogás já era conhecido desde o século anterior. Em 1776, o pesquisador italiano Alessandro Volta descobriu que o gás metano já existia incorporado ao chamado "gás dos pântanos", sendo um resultado da decomposição de restos vegetais em ambientes confinados. No entanto, somente em 1857, em Bombaim, na Índia, instalou-se o biodigestor pioneiro que deu bases teóricas e experimentais da digestão anaeróbica.

A deposição de resíduos em aterros leva a decomposição daquele resíduo e na produção de Gás, vulgo “fedor do lixão”, sendo gerado logo após a deposição deste e devendo se estender por muitos anos.

Na elaboração de um sistema alternativo contrapondo o processo acima descrito, surge uma nova esperança de cunho sustentável, para a degradação ambiental nas áreas dos lixões e também uma nova perspectiva financeira e energética.

A formação do biogás é obtida do mesmo material encaminhado aos aterros, devendo apenas passar por processos posteriores para sua total obtenção.

O biogás é uma mistura de gases com uma composição altamente variável; podendo conter metano, dióxido de carbono, nitrogênio, oxigênio, ácido sulfídrico, enxofre e outros componentes em várias concentrações.

METODOLOGIA

Na atualidade, surge-se no mercado a necessidade de desprender-se da produção de energia movida a combustíveis fósseis e nesse novo cenário ganha destaque o conceito de energia renovável, pois entende-se que este é uma energia limpa e sustentável.

O projeto foi desenvolvido em etapas, a princípio utilizou-se um estudo bibliográfico para adquirir conhecimentos e informações necessárias para prosseguir na elaboração do trabalho.

As informações levantadas possibilitaram analisar e elaborar um sistema eficaz de aproveitamento energético de resíduos orgânicos, dimensionados para o quantitativo diário por refeição do restaurante universitário da Escola Superior de Tecnologia - EST.

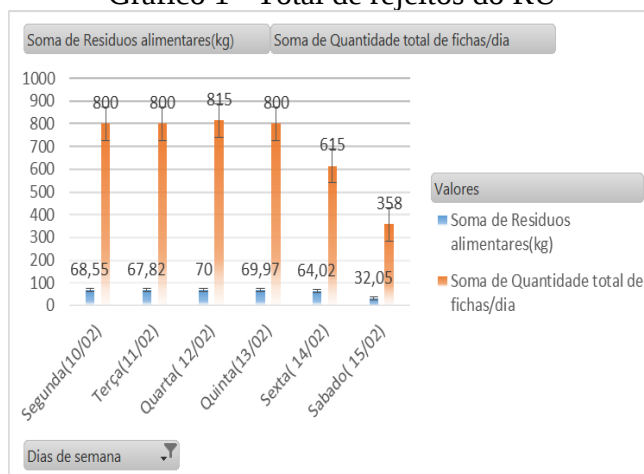
Com a utilização da pesquisa de campo, a segunda etapa do projeto foi destinada a coletar dados, para isso, foi aplicado no dia 05/12/2019 um questionário ao responsável do restaurante universitário - RU da Escola Superior de Tecnologia - EST.

O questionário foi um instrumento essencial para obter informações e constatações de que os usuários realizam refeições diárias com uma grande quantidade de alimentos distribuídos. Foi levantado nesse processo uma tabela de 7 dias para análise prévia, tendo como parâmetros: Quantidades de refeições, quantidade de lixos descartados pelos usuários do RU. Neste processo foi adquirida uma balança digital de 100 kg para a mensuração dos resíduos alimentares que são descartados por prato diários no período de uma semana.

A identificação dos resíduos serve para garantir a segregação realizada nos locais de geração e deve estar presente nas embalagens, nos locais de armazenamento e nos veículos de coleta interna e externa. Utiliza-se simbologias baseadas na norma da ABNT NBR 7500 a 7504 e na Resolução CONAMA nº 275/01, procurando sempre orientar quanto ao risco de exposição.

Após a segregação e ao término da tarefa ou do dia de serviço, os resíduos devem ser acondicionados em recipientes estrategicamente distribuídos até que atinjam volumes tais que justifiquem seu transporte interno para o depósito final de onde sairão para a reutilização, reciclagem ou destinação definitiva.

Gráfico 1 - Total de rejeitos do RU



Fonte - Pesquisa de campo, dezembro de 2019.

Podemos observar no gráfico a quantidade de refeição descartada em um período de uma semana, tendo o total de 372,41kg.

Com as informações levantadas no questionário, a terceira etapa foi destinada a análise dos dados, verificando-se que muitos alimentos são desperdiçados de forma irregular.

Os materiais orgânicos descartados no restaurante universitário têm destino final o aterro sanitário, com isso percebe-se que não existe um plano de gerenciamento de resíduos sólidos, para a produção de energia renovável.

Segundo o funcionário que respondeu o questionário existe a separação dos resíduos, através de lixeiras de 200 litros indicando quais são os materiais a serem despejados.

Figura 1 - Lixeiras do RU



Fonte - Pesquisa de campo, dezembro de 2019.

Figura 2 - Lixo orgânico do RU



Fonte - Pesquisa de campo, dezembro de 2019.

Como podemos verificar nas figuras 1 e 2, os depósitos de lixo não são identificados da maneira correta, não reafirmando o compromisso dos responsáveis do restaurante universitário. Por consequência os seus usuários levam em consideração esse fator e não realizam a separação corretamente, impossibilitando que com a coleta o material seja reutilizado.

Também podemos enfatizar que apesar da falta de identificação nas lixeiras, falta desenvolver junto à comunidade acadêmica uma ação objetivando despertar uma iniciativa sustentável, desta forma, surgiu uma nova problemática para a implementação da eficiência deste projeto.

Mediante o abordado, a iniciativa seria produzir modelo de banners informativos quanto a “importância das ações de seletividade de resíduos”. Esta ação, estava prevista para ser realizada no mês de março de 2020, no entanto, devido a pandemia mundial de Covid-19 e a suspensão das atividades acadêmicas, não foi possível concretizar esta etapa.

Apesar de não ter realizado a ação descrita anteriormente, os modelos de banners informativos foram criados e servirão para futuramente serem expostos na universidade.

Vale mencionar que conforme o funcionário “A”, o volume total de rejeitos por dia no restaurante universitário é em torno de 70kg bruto, contando todos os resíduos, sendo que esses rejeitos são destinados e descartados para coleta municipal, não ocorrendo a reutilização destes.

Figura 3 - Lixeira de saída do resíduos do restaurante



Fonte - Pesquisa de campo, dezembro de 2019.

Percebe-se então, a necessidade de um planejamento voltado tanto para a conscientização/ação dos usuários do serviço alimentício do RU da EST para realizar o descarte do lixo corretamente como para a destinação dos resíduos produzidos diariamente.

Levando em consideração que a responsável pelo RU realiza de forma falha a seleção de lixos orgânicos, conforme podemos observar na Figura 3, o destino final é o mesmo de rejeitos de plástico, papel e metal.

A etapa subsequente foi efetuar o dimensionamento do armazenamento dos tanques que irão abrigar e fomentar a fermentação anaeróbica, para isso, foi necessário realizar um estudo para encontrar uma correlação de tamanho de diques, volume de rejeitos gerados pelo processo anaeróbico, levando em consideração a pressão no biodigestor. As fórmulas e descrição utilizadas serão apresentadas no resultado do estudo.

RESULTADOS DO PROJETO

Para fins de cálculo do volume gerado dos resíduos temos como fonte o Gráfico 1, no qual foi possível determinar a média dos resíduos sólidos por quantidade de usuários, que representa o valor médio diário de uma semana de coleta de resíduos, que será necessário e essencial para realizar o dimensionamento do biodigestor.

Ao realizar um levantamento sobre a construção de biodigestores, optamos por apresentar um biodigestor artesanal feito com tambor metálico.

Levando em consideração, os resíduos sólidos e o dimensionamento teórico do biodigestor, o peso total da mistura diária que será armazenada neste, será produzido pela soma dos resíduos sólidos, do inóculante (lodo do biodigestor), do NAC03 (Tamponamento) e do teor da umidade da mistura.

Tabela 1 - Fórmulas

Fórmula	Descrição
$V_b = PTMd/\rho_a$	Vd = Volume do biodigestor; PTMd = Massa total da mistura diária (kg); ρ_a = densidade da água;
$V_t = (V_d \times TDH) \times (1 + f)$	Vd = Volume do biodigestor; TDH = Tempo de detenção hidráulica (dias); f = fator do volume da mistura ocupado pelos gases produzidos.
Tamponamento: NaCO ₃ = 0,06kg/kg de inóculante;	Segundo Pinto (2000).
Inóculante:(Si) – FI (fator de inoculação) = 0,2;	Segundo Pinto (2000).
Teor de Umidade (T.U) = 0,58L/Kg de inóculante;	Segundo Pinto (2000).
Teor de Umidade (T.U) = 0,58L/Kg de inóculante;	Segundo Pinto (2000).
Eficiência do Biodigestor	54 a 87% 5.3 – Volume diário ocupado pela mistura.

Considerando os dados do Gráfico 1 e utilizando operacionalmente os dados da Tabela 1, realizou-se o dimensionamento teórico do biodigestor. O peso total de mistura diária que alimenta o biodigestor (PTMd) foi representado pela soma dos R sólidos, do inóculante, do NaCO₃ (tamponamento) e o teor de umidade da mesma.

a) NaCO₃ (carbonato de cálcio) Tamponamento = 0,06 x Si

Onde, 0,06 kg/kg = fator de relação com o inóculante; Si = Inoculante (kg)
Tamponamento = 0,06 x 17,5 = 1,05 Kg.

b) H₂O (água) H₂O = 0,58 L/kg x Si = 10,15 kg Onde, 0,58 L/kg = fator que relaciona o percentual de H₂O com o teor de umidade encontrado na matéria orgânica. Si = inóculante (kg).

Portanto, a massa total da Mistura – diária (PTMd) foi dada por: PTMd = 70 + 17,5 + 1,05 + 10,15 = 98,7 kg.

Vale ressaltar uma definição importante para o processo de geração do biogás, tempo de Detenção Hidráulica que, segundo Barcelos (2009), o tempo de detenção hidráulica foi obtido em função do inóculante utilizado. TDH (inóculante – resíduos alimentares) = 20 dias.

Para a determinação do volume ocupado pela mistura considerou a densidade de cálculo no valor de 1g/ml. Sendo a densidade da mistura superior ao valor considerado, o

valor obtido será superior ao real, sendo esse volume adicional considerado como margem de utilização e demanda do Biodigestor.

Utilizando a equação foi possível obter o seguinte resultado:

$$V_b = \text{PTMd}/\rho_a$$

$$V_b = \frac{98,7}{\left(\frac{1000\text{kg}}{\text{m}^3}\right)} = 0,098\text{m}^3$$

Então foi esse o volume total da mistura dimensionada de um biodigestor com os dados analisados do RU da EST.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a necessidade de iniciar um novo ciclo a resíduos que historicamente tinham destino final o lixão, este estudo possibilita apresentar uma alternativa sustentável e de baixo custo para a produção de energia elétrica.

Desta forma, este estudo com todos os levantamento e análises realizadas foi de fundamental relevância para a trajetória acadêmica, pois proporcionou adquirir conhecimentos necessários para o aperfeiçoamento na obtenção de biogás, levando em consideração a sua viabilidade energética, baixo valor financeiro e de ser ambientalmente sustentável, pois além do aproveitamento do biogás os resíduos gerados desse novo ciclo podem ser utilizados como fertilizantes, fomentando a agricultura familiar.

Com o estudo realizado percebeu-se a importância e necessidade de aprofundar este trabalho, com a elaboração de novas pesquisas e desenvolver na prática os métodos já abordados no decorrer do relatório.

REFERÊNCIAS

BOTERO, R. **Biodigestor**: comentarios sobre las dimensiones de la campana y la fosa. 2008.

DEUBLEINB, D., STEINHAUSER, A. Biogasfromwasteandrenwableresources, WILEY-VCH VerlagGmbH&Co. KGaA, Weinheim, 2008.

DIAS, Reinaldo. **Gestão ambiental**: responsabilidade social e sustentabilidade – São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MAGALHÃES, A. P. T. – **Biogás**: um projeto de saneamento urbano, 1986.

NOGUEIRA, Luiz Augusto Horta. **Biodigestão**: a alternativa energética. São Paulo: Nobel, 1986.

NBR 10004/87 Resíduos sólidos – Classificação.

PINTO, D. Avaliação da partida da digestão anaeróbia da fração orgânica de resíduos sólidos domésticos inoculados com percolato. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2000.

**GOEMPRES – UMA ABORDAGEM EDUCACIONAL SOBRE O TEMA
EMPREENDEDORISMO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS/AM**

Nicolý Trindade Vieira - Acadêmica do curso de Bacharelado em Administração da Universidade do Estado do Amazonas, na Escola Superior de Ciências Sociais – ESO, Bolsista da PROEX.

E-mail: nicolyv0@gmail.com/ ntv.adm19@uea.edu.br

Nilson Souza dos Santos - Doutor pelo Programa Multi-Institucional de Pós-Graduação em Biotecnologia na Área de Gestão pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Docente na Escola Superior de Ciências Sociais – ESO

RESUMO

Este artigo apresenta as atividades desenvolvidas no período de realização do projeto GoEmpre – Inovando e Ensinando a Empreender, que foi realizado durante os meses de agosto a dezembro do ano de 2019 na Escola Superior de Ciências Sociais/ESO com os alunos das seguintes escolas públicas: Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi, Escola Estadual Professor Antenor Sarmiento Pessoa e Colégio Brasileiro Pedro Silvestre. O projeto de extensão foi executado na intenção de apresentar a temática empreendedorismo para os estudantes do ensino médio de escolas públicas e mostrar que existem outras possibilidades de sonhos e profissões através de oficinas interativas. A metodologia utilizada foi transmitida com o uso de slides, dinâmicas em grupo, reprodução de vídeos abordando o tema e aplicação de questionários. Os resultados esperados foram bastante significativos e proveitosos para os discentes de administração da UEA e para os estudantes que estavam em busca de descobrir seu futuro profissional e acadêmico.

Palavras-Chave: GoEmpre. Futuro profissional e acadêmico. Projeto de extensão.

ABSTRACT

This article presents the activities developed during the period of the GoEmpre project - Innovating and Teaching Entrepreneurs, which took place during the months of August to December of 2019 at the Higher School of Social Sciences/ESO with students from the following public schools: Frei Silvio Vagheggi State School, Professor Antenor Sarmiento Pessoa State School and Pedro Silvestre Brazilian College. The extension project was carried out with the intention of presenting the theme of entrepreneurship to high school students from public schools and showing that there are other possibilities of dreams and professions, through interactive workshops. The methodology used was transmitted with the use of slides, group dynamics, reproduction of videos addressing the theme and application of questionnaires. The expected results were quite significant and useful for students of UEA administration and for students who were looking to discover their professional and academic future.

Keywords: GoEmpre. Professional and academic future. Extension project.

INTRODUÇÃO

A educação no ensino público do Brasil ainda é muito precária quando se trata de novas metodologias e aplicação de projetos internos nas escolas Estaduais e Municipais, que poderiam desenvolver as habilidades dos estudantes de acordo com o conhecimento adquirido na sala de aula. Lima relata (2017) que este problema é devido à falta de investimento e apresentação de conteúdos diferentes do contido na descrição da agenda do Ministério da Educação – MEC, por isso existe forte necessidade de criação dos caminhos que possam implementar este tipo de metodologia dentro das escolas públicas e através da observação de que há uma carência no meio educacional público, promover ações mitigadoras dos impactos negativos provenientes da não reformulação dos métodos de ensino utilizados nas instituições públicas de educação.

As universidades públicas são instituições modelo na aplicação de métodos educacionais e incentivo do conhecimento científico entre os estudantes de graduação, que desenvolvem por meio de projetos, ações positivas produzidos em conjunto com os docentes orientadores com intuito de levar o conhecimento científico a população e encontrar soluções de problemas de forma que beneficie a comunidade local, como é apresentado no artigo de Costa, Sales, Gomes e Moreira (2012):

O ensino deve ser estimulado e trabalhado simultaneamente com a pesquisa e a extensão nas universidades, pois o ensino meramente transmissivo quebra o elo da indissociabilidade, comprometendo a qualidade do processo de aprendizagem. Trabalho com grupos populares da comunidade deve existir, para que se possa construir uma cultura acadêmica com espaços de integração entre a sociedade e a universidade.

Diante dessa questão, quais os principais tipos de projetos iniciados nas universidades públicas do Amazonas que trazem benefício a população quando há a interação dos discentes universitários e a pesquisa científica? São esses os de Iniciação Científica: PIBIC/CNPq e PAIC/FAPEAM, onde os discentes escolhem um tema e elaboram uma pesquisa juntamente com o orientador gerando na finalização do projeto um artigo científico; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que leva os graduandos as escolas para ter contato direto de aprendizagem com os alunos na sala de aula e os de Extensão, nos quais os estudantes dos cursos de graduação realizam ações que tragam uma ligação próxima a comunidade local com atividades feitas para suprir alguma necessidade dos envolvidos e proporcionar a aproximação do estudante e comunidade através da passagem do conhecimento entres estes, sendo o projeto de extensão o que permeia a pesquisa descrita neste artigo, assim pode-se encontrar essas informações no site oficial da UEA.

O ensino médio é um período decisivo aos jovens estudantes que pretendem cursar nas universidades públicas o seu curso dos sonhos, pois é durante o 1º até o 3º ano, que as provas dos vestibulares que abrem portas as universidades são aplicadas, como também existe maior incentivo dos professores nas salas de aula, que repassam os assuntos especificamente associados aos temas cobrados nas provas de avaliação dos futuros universitários, como discorre Liberato (2020).

O que isso pode ocasionar aos estudantes que estão extremamente ansiosos e esperançosos em conseguir a vaga dos sonhos na universidade? Grande pressão e muitas vezes baixa autoestima e diminuição da autoconfiança em virtude da metodologia aplicada na escola, que funciona como uma forma de “competição” entre os alunos baseando-se na premissa de que somente os “Melhores” vão ter a oportunidade de entrar em uma universidade pública, e da exigência da família de que os filhos consigam realizar esse objetivo impulsionados por uma questão social, como também aborda Liberato (2020).

Desta forma, podemos identificar a importância da educação empreendedora nas escolas públicas, que, segundo Padro e Alves (2020), deve estar integrada no ensino básico para acompanhar os alunos até o meio acadêmico e transformá-los em agentes de mudança da sociedade. O empreendedorismo pode ser entendido de acordo com Dornelas (2008) como processos realizados por um conjunto de pessoas que levam a criação de oportunidades, além de que esses processos podem se tornar negócios de sucesso. O empreendedorismo é de vital importância para gerar economia, oportunidades de emprego e difundir melhorias nos procedimentos industriais e empresariais, os quais passam por uma transformação inovadora em decorrência da implementação de ideias.

Portanto a necessidade de compartilhar o ensino empreendedor com estudantes de escolas públicas é clara e precisa ocorrer para que haja o desenvolvimento de novas perspectivas de futuro e sonhos na vida dos jovens estudantes do ensino médio.

O projeto nasceu da ideia de levar um tema discutido no curso de administração que vem crescendo com as novas tendências tecnológicas, como também apresentar aos estudantes que estão em processo de conclusão do ensino básico adentrando ao superior outras alternativas de futura profissão. Com isso, o fomento do conhecimento empreendedor para esses jovens pode gerar uma nova opção de carreira substituindo as velhas premissas de “sonhos” ultrapassados, como passar em concurso público ou trabalhar em empresas privadas e mostrar que todos podem buscar fazer diferentes escolhas além dessas comumente sugeridas pela sociedade.

METODOLOGIA

A cidade de Manaus é constituída de diversas escolas estaduais, sendo que dentre estas, foram escolhidas 03 (três) instituições de ensino, a Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi, Escola Estadual

Professor Antenor Sarmiento Pessoa e Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, para a aplicação do projeto de extensão GoEmpre – Inovando e Ensinando a Empreender, que foi idealizado por discentes do curso de Bacharelado em Administração da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, pertencente a unidade da Escola Superior de Ciências Sociais – ESO, que juntamente com o professor orientador foram às escolas divulgar e convidar os alunos do ensino médio a se deslocarem até a unidade ESO para participarem de oficinas e dinâmicas envolvendo o tema empreendedorismo durante o período de 06 meses, os quais foram agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro, sendo o mês de janeiro para produção de relatório parcial das atividades executadas durante a vigência do projeto.

A 1ª etapa ocorreu no mês de agosto, em que foram realizadas reuniões entre o professor orientador e os alunos voluntários a respeito do planejamento das atividades que iriam ser executadas durante os próximos 06 meses. As reuniões aconteceram na própria unidade da ESO, na sala do Centro Acadêmico de Administração – CAAD, onde foi decidido pelos participantes, que a metodologia utilizada seria em formato de Oficinas referente a temática empreendedorismo. Essas oficinas ocorreriam uma vez por mês, em um dia de sábado no auditório da ESO e os recursos utilizados:

- AULAS EM POWER POINT
- FORMULÁRIOS E QUESTIONÁRIOS
- VIDEOS EDUCATIVOS
- DINÂMICAS EM GRUPO
- PREMIAÇÃO PARA OS GRUPOS VENCEDORES

Tudo isso como forma de criar outras alternativas de passar o ensino do empreendedorismo para os estudantes e criar métodos mais divertidos de aprendizagem, integrando os participantes da oficina em dinâmicas diferentes e interativas para transmitir os conceitos do que se trata o empreendedorismo e demonstrar na prática as suas funcionalidades aplicadas.

A etapa seguinte envolveu a visita marcada na primeira escola no mês de Setembro para divulgação do projeto de extensão e sensibilização dos estudantes sobre o tema empreendedorismo, de modo que foi realizado convite aos alunos da Escola Estadual Frei Silvio Vagheggi para comparecerem a UEA no dia 28/09/2019, data da primeira edição das oficinas de ensino, o que foi seguindo-se do mesmo modo em outras etapas nos próximos meses de Outubro com a Escola Estadual Professor Antenor Sarmiento Pessoa e Novembro com Colégio Brasileiro Pedro Silvestre, finalizando em Dezembro com a união de estudantes participantes dessas edições para uma roda de conversa com uma empreendedora do ramo de negócio de venda de brigadeiros.

Figura 1 – Sensibilização nas escolas



Fonte - Autoral.

Figura 2 – Oficina no auditório da ESO



Fonte - Autoral.

As temáticas desenvolvidas foram realizadas através de aulas didáticas utilizando o *Power point/slides* a saber: Apresentação do projeto de extensão, a qual explicou o que são projetos científicos e de extensão desenvolvidos nas universidades públicas e como impactam na sociedade; Apresentação do curso de administração da UEA, que retratou quais os cursos de ciências sociais existentes na UEA e adentrou no curso de administração, suas disciplinas, área de atuação e mercado de trabalho; Empreendedorismo, desenvolvimento inicial, tópico que abordou o que é o empreendedorismo e como identificar um empreendedor, suas características e como iniciar um

plano de negócios; Providências Iniciais, que mostrava como o empreendedor começa um negócio, quais as primeiras decisões a se tomar, que plano escolher para iniciar; Gerenciando a equipe, as apresentações explicaram a importância do trabalho em equipe nas organizações e como identificar as pessoas ideais para compor o ambiente empresarial do seu empreendimento; Gerenciando Finanças, que indica a forma correta de planejar e criar um fluxo de caixa e a vantagem de saber administrar as finanças da empresa; a aplicação da metodologia *Canvas* e, por fim, Gerenciando o *Marketing*, onde foi exibido como planejar tática de vendas e saber apresentar o seu produto ao público, além de que foram propostas alternativas de atração do público consumidor final do produto ou serviço a ser vendido.

Durante as apresentações das temáticas, houve pausas para conversas e perguntas com os estudantes com relação ao entendimento do assunto e incentivo à participação e o engajamento deles; também realizado um teste do perfil empreendedor (não científico) que poderia fazer comparação de algumas supostas características empreendedoras dos alunos, foram transmitidos também pequenos trechos do programa *Shark Tank*, demonstrando diferenças entre negócios de sucesso e os que obtiveram falhas nos processos iniciais de criação do negócio. Devido à falta de um planejamento inicial, logo após a transmissão dos vídeos, houve dinâmicas entre os participantes, seguindo o modelo do programa. Os estudantes foram divididos em grupos e cada equipe ficou com um tema específico de uma empresa e ramo de negócio diferente. O objetivo da dinâmica era fazer com que os participantes pensassem em soluções criativas e melhorias dentro da empresa, apresentando ao grupo de voluntários do projeto que simulavam os jurados do *Shark Tank*. A dinâmica foi finalizada com o 1º, 2º e 3º lugares e as equipes vencedoras premiadas.

As atividades foram finalizadas com o preenchimento de formulários pelos participantes, preenchimento das informações para posterior certificação de comparecimento do evento, agradecimentos e confraternização.

Figura 3 – Grupo vencedor da dinâmica



Fonte - Autoral.

Figura 4 – Perfil empreendedor



Fonte - Autoral.

Figura 5 – Momento de explicação dos assuntos



Fonte - Autoral.

RESULTADO FINAL

Os discentes do curso de administração da Universidade Estadual do Amazonas - UEA foram responsáveis por disseminar o assunto abordado no projeto através de oficinas. Utilizando métodos convencionais de ministração de aula, vídeos, jogos e aplicações de formulários, foram obtidos resultados bastante positivos com a demonstração de interesse dos estudantes participantes em conhecer o curso de administração da UEA e iniciar suas próprias empresas em diferentes ramos de

negócio, já que alguns estudantes tinham experiência em negócios familiares e próprios, por meio de vendas de brigadeiro na escola e divulgação de serviços na internet.

As oficinas impactaram positivamente grande parte desses estudantes que já possuíam algum tipo de experiência empreendedora. Exemplo: uma das participantes trabalhava na padaria de sua família e era responsável por organizar com o seu irmão mais velho as finanças do local. Contudo, havia um tempo em que a padaria não estava lucrando e o dinheiro nunca rendia. Segundo o que ela relatou a todos no momento de interação na oficina, o motivo do baixo lucro era porque seu irmão sempre retirava o dinheiro ganho na padaria para fins pessoais. Porém, conforme apresentado no tópico Gerenciando Finanças, abordado durante o projeto, o dinheiro da empresa não pode ser unido daquele pertencente ao empreendedor, visto que este deve ser usado para as despesas e compras de materiais para fazer os produtos que irão ser vendidos na empresa. Dessa forma, o empreendedor precisa saber diferenciar as finanças pessoais das empresariais, o que foi mais um aprendizado para a participante que declarou não possuir conhecimento sobre isso e que iria informar ao seu irmão a forma correta de como administrar o fluxo de caixa da empresa, bem como organizar corretamente as finanças do seu comércio familiar.

Na descrição dos formulários preenchidos por estes alunos, após a finalização do projeto foi possível identificar que os principais ramos de negócios de interesse dos jovens participantes são nas áreas de:

Quadro 1 – Informações sobre preferências de negócio dos estudantes

PRINCIPAIS RAMOS DE NEGÓCIOS ESCOLHIDOS
MODA: LOJA DE ROUPAS
ALIMENTÍCIO: CAFETERIA
MÉDICO: SERVIÇOS DE SAÚDE
REDES SOCIAIS: MARKETING DIGITAL

Fonte - Autoral.

A equipe de voluntários do projeto também obteve muitos benefícios na participação do GoEmpre, sendo estes de experiências na docência, já que foi necessário estudar a fundo sobre o assunto empreendedorismo. De modo que fosse possível apresentar a temática nas Oficinas, além de se absorverem maiores conhecimentos durante o estudo e ensino referentes a prática empreendedora, o que acrescenta facilidade para os futuros administradores buscarem meios de como iniciar seu próprio negócio e finalizando com o incentivo à pesquisa científica universitária, a

qual, por meio do projeto de extensão, desenvolveu, juntamente com os discentes de administração da UEA, atividades de aproximação com a sociedade e pesquisa científica.

Assim, aos já empreendedores e aos que desejam empreender, há um ambiente propício a essa prática na atualidade, porém devem ser considerados todos os fatores anteriormente descritos para garantir que o sucesso seja alcançado e constantemente reafirmado, mesmo num ambiente onde a velocidade das mudanças define os rumos da economia e do mercado, influenciando diretamente no comportamento do consumidor, obrigando o empreendedor a ser ousado e altamente adaptativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como finalidade disponibilizar o conhecimento aos alunos da rede pública que estão entrando para o mercado de trabalho. Demonstrando através da oficina um pouco da história da atividade empreendedora no mundo, dando ênfase ao surgimento do empreendedorismo no Brasil, os fatores incentivadores e os entraves encontrados ao decidir colocar tais ideias em prática.

Ao mesmo tempo, buscou definir, conceituar e diferenciar o empreendedorismo ao longo do tempo, desde o seu surgimento na Idade Média até tempos atuais, onde é praticado tanto por pessoas que tem boas ideias e visão empreendedora que resolvem se arriscar no mundo empresarial a grandes empresas que se tornam grandes empreendedoras por possuir a busca pela inovação como um dos combustíveis para sua existência.

Deparou-se com a necessidade de uma observação atenta por parte dos alunos empreendedores. O que é inovação, quais são os tipos e como alcançá-los através da prática da gestão da inovação, que demonstrou ser uma forma de organização, gerenciamento e filtragem de ideias e conceitos que pode diferenciar uma grande inovação de um invento fracassado.

A real importância da existência de projetos de pesquisa acadêmica voltadas para a inclusão da sociedade nos assuntos e conhecimentos vivenciados por estudantes do nível superior é altamente necessário. Já que nem todas as pessoas possuem acesso à educação gratuita e de qualidade no Brasil, principalmente os jovens da cidade de Manaus, os quais buscam por oportunidades de entrar no mercado de trabalho e na universidade para que obtenham êxito profissional, pessoal e sustento familiar.

Os impasses encontrados são diversos, pois as empresas exigem muitas qualificações profissionais aos jovens, sendo que nem sempre é viável financeiramente para estes, mas os projetos que buscam desenvolver ideias, motivações e oferecer de alguma forma um pouco do conhecimento sobre como quebrar paradigmas adentrando em um mundo diferente e promissor que possa disponibilizar oportunidades aqueles que querem crescer profissionalmente é excelente. Portanto, a extensão universitária deve estar sempre presente na sociedade através dos alunos que podem

contribuir e mudar a vida de alguém apenas com um diálogo, o qual pode acabar despertando uma vontade inigualável de mudar o mundo. Assim, num futuro próximo estaríamos conhecendo um grande empreendedor e agente de mudanças, que por um projeto desenvolvido em ambiente inovador acabou gerando um grande conglomerado de empresas e consequentemente muitos sonhos realizados.

“Aos que já empreendem, sucesso, aos que estão começando, coragem e persistência.”

REFERÊNCIAS

COSTA, Marcelo; SALES, Lucilane; GOMES, Ana; MOREIRA, Thereza. Universidade e a Extensão Universitária: a Visão dos Moradores das Comunidades Circunvizinhas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 28. p. 193. 2012.

DORNELAS, José Carlos. **Empreendedorismo**: Transformando Ideias em Negócios. 3º edição. Rio de Janeiro. Elsevier. Ano 2008. p. 231.

LIBERATO, Antônio. **Empreendedorismo na Escola Pública**: Despertando Competências, Promovendo a Esperança!. 2020, p. 12.

LIMA, Josenilton. **Educação Empreendedora e Educação Escolar**: Uma Aplicação no Ensino Médio. Ano 2017. p. 39. Trabalho de Conclusão de Curso. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2017.

PRADO, Bruno; ALVES, Jadson. **Empreendedorismo como Matéria Transversal na Educação**. Empreendedorismo, Gestão e Negócios. v. 8, nº8. 2019. p. 276.

SELEÇÃO E CONCURSOS. Disponível em: <http://selecao1.uea.edu.br/>. Acesso em: 15/10/2020.

LABORATÓRIO VIVO: UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Willian de Queiroz Freitas - Bolsista. Graduando em Licenciatura em Geografia UEA/ENS. E-mail: wdqf.geo16@uea.edu.br

Flávio Wachholz - Pós-Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, graduado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas/ENS. E-mail: fwachholz@uea.edu.br

Danielle Mariam Araujo dos Santos - Doutora em Turismo pela Universidade do Vale do Itajaí, Mestra em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas, Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas, Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas/ENS. E-mail: dmsantos@uea.edu.br

Franklin Cruz Marinho - Bolsista. Graduando em Licenciatura em Geografia UEA/ENS. E-mail: fcm.geo19@uea.edu.br

Patrícia Mota Moraes - Voluntária. Graduanda em Licenciatura em Geografia UEA/ENS. E-mail: pmm.geo18@uea.edu.br

Samara Aquino Maia - Voluntária. Graduada em Licenciatura em Geografia UEA/ENS. E-mail: samara.geouea@gmail.com

RESUMO

O projeto Laboratório Vivo foi uma iniciativa de professores do curso de geografia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA visando promover atividades e maior uso do espaço do laboratório de geografia da Escola Normal Superior que desde a sua inauguração em dezembro de 2017, destinava-se apenas para algumas aulas no período letivo. O presente artigo relata o trabalho efetivo do projeto, no esforço de tornar vivo o laboratório de geografia para os alunos do curso usufruírem de um espaço adequado para estudos e pesquisas. Um breve resgate da primeira edição do projeto norteia as atividades da segunda edição que focou na continuidade, desafios e avanços que foram realizados. Desde o exercício da gestão de uso de um espaço coletivo, estabelecendo parcerias, promovendo minicursos, prestando apoio em eventos e mobilizando alunos e professores. O projeto Laboratório Vivo demonstrou ser um importante instrumento de apoio para o curso e parceiros contribuindo assim na formação dos alunos de geografia da UEA.

Palavras-chaves: Projeto de Extensão. Geografia. Minicursos.

ABSTRACT

The Laboratory Alive project was an initiative of teachers from the geography course at the State University of Amazonas /UEA aiming to promote activities and greater use of the space of the geography laboratory of the Normal High School that since its inauguration in December 2017, if only for a few classes in the school term. This article reports on the effective work of the project, in an effort to make the geography laboratory alive for the students of the course to enjoy an adequate space for studies and research. A brief review of the first edition of the project guides the activities of the second edition that focused on the continuity, challenges and advances that have been made. Since the exercise of managing the

use of a collective space, establishing partnerships, promoting short courses, providing support in events and mobilizing students and teachers, the Laboratory Alive project has proved to be an important support tool for the course and partners thus contributing to the training of students of geography of the UEA.

Keywords: Extension Project. Geography. Short courses.

INTRODUÇÃO

O curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA ofertado na Escola Normal Superior (ENS), localizada na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, se enquadra nas exigências legais aprovadas na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que ressignifica a compreensão do papel docente na sala de aula no ensino básico que conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC entende a geografia como a ciência que tem por fundamento a compreensão do mundo e as ações humanas na natureza ao mesmo tempo que contribui para a formação da identidade do sujeito que integra a coletividade (BRASIL, 2015).

O curso de Geografia ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA gradua o profissional para atuar no ofício da docência nas escolas de ensino fundamental e médio; produzir e avaliar material didático de geografia em editoras e órgãos públicos e privados; participar de eventos de divulgação científica; atuar em museus, unidades de conservação e ambientes de educação não-formal; trabalhar em empresas e instituições que demandem conhecimentos específicos da formação em geografia ou de forma autônoma em empresa própria prestando consultoria. O aspirante ao ofício de professor de Geografia durante a sua formação aprende fundamentos, conceitos, métodos e a linguagem da ciência geográfica a fim de se habilitar como um profissional de Educação que atua na maioria das vezes nas linhas de frente, na sala de aula, em contato com diferentes realidades e motivações.

Imagem 1 - Logos da primeira e segunda edição do projeto



Fonte - Laboratório Vivo, 2020.

Visando contribuir na formação complementar e contínua de professores de geografia, o projeto “LABORATÓRIO VIVO: Um espaço de produção de conhecimento geográfico” (Logotipos do projeto na imagem 1) foi submetido e aprovado (editais 40/2018 e 52/2019) no Programa Institucional de Extensão (PROGEX) da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, com a proposta de integrar professores da rede pública de ensino e alunos do curso de Geografia da UEA em práticas dinâmicas e alternativas para a disciplina de Geografia e ainda outras disciplinas na Educação Básica. O projeto visou criar possibilidades para os acadêmicos da UEA complementarem e melhorarem sua formação a partir do contato com os profissionais já atuantes na rede de ensino.

O projeto-piloto teve início em agosto de 2018 com uma equipe composta por um coordenador, um coorientador e dois monitores bolsistas. Foram realizados cursos, minicursos, oficinas e palestras voltados para o ensino de Geografia em uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo alunos e professores da ENS e convidados. Portanto, até julho de 2019, o projeto “Laboratório Vivo”, também conhecido como “LabVivo” entre os alunos, atuou efetivamente à altura do seu nome, visto que desde então o laboratório de geografia da Escola Normal Superior passou a apresentar constante fluxo de atividades e uso pelos alunos e professores, como nunca havia tido desde a sua inauguração, em dezembro de 2017. Em agosto de 2019 deu-se início a segunda edição do projeto, com uma equipe composta de um coordenador, um coorientador, dois monitores bolsistas e dois monitores voluntários, além do público envolvido com as atividades ofertadas. Mantendo o compromisso com a proposta inicial, o projeto LabVivo estabeleceu e consolidou parcerias com o Grupo de Pesquisa Geotecnologias e Análise da Paisagem (GEOTAP) e prestou apoio ao Núcleo de Pesquisa Urbana Regional (NPUR), ao programa de Mestrado Profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (PROFÁGUA) e ao programa de Residência Pedagógica (CAPES). As atividades da segunda edição do LabVivo foram encerradas em julho de 2020.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Um breve resgate da primeira edição do projeto Laboratório Vivo

O objetivo do projeto Laboratório Vivo/LabVivo na sua primeira edição foi promover a integração entre os acadêmicos do curso de licenciatura em Geografia e professores das redes de ensino do Amazonas através de eventos, cursos, minicursos, oficinas e outros encontros

que foram realizados no espaço físico do laboratório de geografia (Quadro 1), localizado no anexo (Manaus Auto Shopping) da Escola Normal Superior (ENS).

O uso do laboratório pelos alunos do curso de Geografia para a realização de atividades de pesquisa e trabalhos acadêmicos foi crescente na primeira edição, com uma frequência de aproximadamente 102 (cento e dois) alunos por mês, numa média de 9 (nove) alunos por dia.

Quadro 1 - Atividades do Laboratório Vivo – primeira edição

Data	Modalidade	Título	Ministrante	Participantes	Carga Horária
16/08/2018	Palestra	Educação sobre implicação das ilhas de calor em Manaus	Prof. Dr. Valdir Soares	20	4
30 e 31/08/2018	Minicurso	Simbologia Gráfica para dados vetoriais	Profa. Ma. Isabela Colares	12	4
24/09/2018	Palestra	Educação especial e perspectiva da Inclusão	Profa. Dra. Jane Lindoso	11	4
08/09/2018	Oficina	Formatação de trabalhos científicos	Prof. Ma. Danielle Mariam	12	4
01/10/2018	Palestra	Educação Inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula	Prof. Dra. Jane Lindoso	9	4
10/10/2018	Oficina	O espaço da Geografia em projetos no dia	Prof. André Moraes	5	4
09/11/2018	Palestra	Educação ambiental como ferramenta e conservação de recursos hídricos	Profa. Solange Damasceno	1	4
22/01 e 01/02/2019	Minicurso	Elaboração de artigos científicos	Profa. Ma. Danielle Mariam	30	4
03/04/2019	Minicurso	Elaboração de mapas em software livre	Profa. Ma. Rodrigo Sarri	14	6
21/05/2019	Palestra	Educação de qualidade Responsabilidade de Todos	Prof. Rodrigo Froes	11	4

27/05/2019	Minicurso	Introdução a Geotecnologias para alunos do ensino médio	Prof. Dr. Flavio Wachholz e estagiários.	30	4
05/06/2019	Palestra	Análise do livro didático do ensino médio	Profa. Helena Carvalho	21	4

Fonte - Laboratório Vivo, 2019.

Os professores do colegiado de Geografia também utilizaram o espaço para ministrar aulas específicas que requeriam o uso de tecnologias nas disciplinas de Geotecnologias, Geotecnologias aplicada ao ensino, Geografia Agrária, Climatologia, Estatística e Trabalho de Conclusão de Curso.

O projeto Laboratório Vivo na segunda edição

O projeto Laboratório Vivo/LabVivo na segunda edição atuou na gestão do uso do laboratório de geografia, organizando o espaço da sala de geotecnologias e a sala de reuniões, monitorando o funcionamento dos computadores para estudos e os condicionadores de ar a fim de ofertar a todos os alunos do curso de Geografia um ambiente climatizado, que segundo Batiz (2009), influencia na performance da aprendizagem. Uma equipe desempenhando esses papéis num espaço de uso coletivo é essencial, e o LabVivo demonstrou a importância de uma atuação efetiva e continua para manter o laboratório de geografia vivo em movimento e sempre de portas abertas para atender alunos e professores da Universidade.

Periodicamente, em média a cada 2 meses, os computadores do laboratório de geografia passavam por revisões com o objetivo de manter o laboratório funcionando com máxima capacidade. Relatórios simplificados foram elaborados e direcionados à equipe da Coordenadoria de Tecnologias da Informação e Comunicação (CTIC) da Escola Normal Superior, que efetuavam os procedimentos necessários de manutenção.

Muito mais que zelar pelo patrimônio público, o LabVivo ainda promoveu e ofertou minicursos e prestou apoio na organização de eventos. Os minicursos são uma modalidade de cursos com atividades objetivas com foco em especificidades de temas que foram ofertados pelo LabVivo em diferentes áreas da geografia, como as humanas, físicas, geotecnologias, cultura e educação. Para tanto, foram convidados professores de geografia que graduaram na UEA para ministrarem os minicursos ofertados. A fim de envolver o maior número possível de participantes, o LabVivo desenvolveu e aprimorou estratégias de divulgação e publicidade

dentro da Escola Normal Superior (ENS). Para o feito, foram utilizadas a página no Facebook “Laboratório Vivo UEA” administrados pelos monitores do projeto e convites enviados por e-mail a todos os alunos do curso de Geografia. A divulgação também aconteceu de forma presencial, onde os monitores se dirigiam às salas de aula e, com a devida permissão do professor presente, convidavam a todos a prestigiar às atividades da programação do projeto LabVivo.

A comunidade acadêmica externa da UEA também foi visada e efetivamente alcançada pelo trabalho de publicidade realizado pela equipe do projeto e parceiros, que potencializaram os compartilhamentos dos materiais de divulgação dos minicursos por meio digital. As inscrições dos primeiros minicursos ofertados foram feitas com solicitações dos interessados por e-mail, porém logo o modo de inscrições migrou para a plataforma do Google Forms, mais versátil e simples. A parceria LabVivo e GEOTAP rendeu ofertas de minicursos na área de geotecnologias e com o apoio ao PROFÁGUA, o LabVivo teve participação efetiva em exposições e palestras.

Os minicursos, palestras e exposições que o LabVivo teve participação, promoveu e ofertou certificação e horas complementares com selo da UEA, PROEX e projeto LabVivo. As atividades realizadas no projeto foram documentadas mensalmente em relatórios e enviados por e-mail para a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos comunitários (PROEX) da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

METODOLOGIA

As atividades realizadas na segunda edição do projeto Laboratório Vivo se fundamentaram na metodologia utilizada na primeira edição, como a gestão do uso do espaço do laboratório de geografia; ofertas de minicursos, palestras e oficinas e o apoio aos professores do colegiado de geografia da Escola Normal Superior (ENS) a fim de manter a continuidade da proposta inicial. No entanto, na segunda edição, a equipe do projeto Laboratório Vivo buscou inovar nos canais de comunicação, na publicidade dos eventos, na organização e manutenção do laboratório de geografia, no estabelecimento de parcerias com grupos de pesquisas, com o objetivo de aprimorar suas competências e contribuir na formação dos futuros profissionais da área de Geografia.

RESULTADOS

No período de agosto de 2019 a fevereiro de 2020, o laboratório de geografia funcionou de segunda a sexta-feira nos horários de 8h às 12h e de 14h às 18h. No entanto a partir de março até o encerramento da edição, em julho de 2020, decorrente a pandemia do SARS-CoV2 (Covid-19), todas as atividades realizadas no ambiente físico do laboratório de geografia foram suspensas, mas o projeto Laboratório Vivo manteve suas atividades nas plataformas digitais disponíveis como o Facebook e WhatsApp.

No início da segunda edição do projeto o laboratório de geografia estava funcionando com 24 (vinte e quatro) computadores em operação e 2 (dois) computadores inativos, além de 2 (dois) aparelhos nobreak danificados. No esforço conjunto do LabVivo e parceiros, em março de 2020 foi possível recuperar os computadores inativos e os nobreaks danificados e a sala de Geotecnologias (imagem 2) passou a funcionar com 100% de sua capacidade. O projeto LabVivo também se prontificou em revitalizar a sala de reunião (imagem 3) do laboratório de geografia, a fim de ofertar um ambiente adequado para que professores, alunos e grupos de pesquisas realizassem suas atividades.

Imagem 2 - Sala de Geotecnologias



Fonte - Laboratório Vivo, 2020.

Imagem 3 - Sala de Reunião



Fonte - Laboratório Vivo, 2020.

Quadro 2 - Atividades do projeto Laboratório Vivo – segunda edição

Data	Modalidade	Título	Ministrante	Participantes	Carga Horária
20/09/2019	Minicurso	Elaboração de TCC e formatação	Profa. Ma. Danielle Mariam Araujo dos Santos	11	4
26/09/2019	Minicurso	Questões sobre a metropolização do espaço e as redes informacionais na região	Prof. Luis Felipe Buzaglo	23	2

		metropolitana de Manaus			
23/10/2019	Minicurso	Logística Reversa: Um novo destino para os resíduos sólidos	Prof. Raimundo Nonato Alves	14	4
30/10/2019	Minicurso	Uso das Geotecnologias para análise e sistematização de resultados	Profa. Ma. Isabela Colares	10	4
12/11/2019	Minicurso	Mapeamento da Agricultura Urbana	Profa. Samara Maia	10	4
21/11/2019	Minicurso	Introdução a Geografia da Religião	Prof. Diego Montenegro	18	4
19/11/2019	Minicurso	Exposição Manaus e Rio Negro	Prof. Dr. Flavio Wachholz e a artista plástica Hebe Sol	7	2
10/03/2020	Palestra	Geotecnologias para estudo espaço-temporais da água no Brasil e Antártida	Prof. Dr. Waterloo Pereira Filho	118	4
29 e 30/04/2020	Oficina de Textos	Oficina de Geologia	Prof. Flavio Wachholz e monitores do Projeto LabVivo	17	4
2 a 29/05/2020	Homenagens	Semana do Geógrafo	Prof. Flavio Wachholz e monitores do Projeto LabVivo	114	-

Fonte - Laboratório Vivo, 2020.

Durante o período letivo, algumas aulas das disciplinas de Climatologia, Climatologia da Amazônia, Cartografia, Cartografia Temática, Cartografia Temática aplicada ao Ensino, Geotecnologias, Geotecnologias aplicada ao ensino, Geografia da população e Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, do curso de geografia, foram realizadas na sala de geotecnologias. Aulas da disciplina de Filosofia da Educação do curso de Pedagogia também foram ministradas na sala de geotecnologias. Os horários para estas aulas eram agendados pelos professores das respectivas disciplinas com antecedência. Os alunos do curso de geografia

também podiam usar o laboratório para estudos e pesquisas durante a semana nos horários de funcionamento.

Na segunda edição do projeto, um calendário de eventos foi estabelecido (Quadro 2), com o objetivo de ofertar minicursos com a proposta de viabilizar uma formação complementar aos alunos de geografia ampliando e atualizando os conhecimentos teóricos específicos e práticas essenciais para o profissional da área de Geografia, tanto geógrafos quanto professores. Os temas abordados pelos minicursos ofertados contemplam o ensino, o desenvolvimento regional, meio ambiente, geotecnologias e a geografia cultural.

Os minicursos foram ministrados na sala de geotecnologias. O primeiro minicurso promovido pelo LabVivo na sua segunda edição foi intitulado “Elaboração de TCC e Formatação” ministrado pela profa. Ma. Danielle Mariam Araujo dos Santos, coorientadora do projeto para alunos finalistas do curso de pedagogia da Universidade Paulista - UNIP, no dia 20 de setembro de 2019 (Imagem 4).

Imagem 4 - Prof. Ma. Danielle Mariam e alunos do curso de pedagogia da UNIP



Fonte - Laboratório Vivo, 2019.

Para a conclusão de um curso de nível superior, é requerido do aluno finalista um trabalho científico devidamente sistematizado na forma de artigo, monografia ou relatório final, a critério da instituição de ensino superior. Segundo Pasquarelli (2004, p. 5) o trabalho de conclusão de curso é um “documento que representa o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido [...] Deve ser feito sob a coordenação de um orientador”. A elaboração desta modalidade de trabalho requer que o aluno pesquisador observe com atenção as normas para a apresentação de trabalhos acadêmicos da ABNT/NBR.

Entre os professores que se formaram na UEA, o primeiro a ministrar um curso no laboratório de geografia foi o prof. Luis Felipe Buzaglo do Núcleo de Pesquisas Urbana e

Regional (NPUR). O minicurso realizado no dia 26 de setembro de 2019 tratou o tema “Questões sobre a Metropolização do Espaço e as Redes Informacionais na Região Metropolitana de Manaus - AM” para 23 alunos de Geografia (Imagem 5). Segundo Sousa (2013) a criação da Região Metropolitana de Manaus - RMM não resulta de um processo espacial, mas de vontade política e junto com a construção da ponte Rio Negro possibilitou um expressivo crescimento econômico na região, contribuindo no aparecimento de novos circuitos espaciais de produção. Tais questões foram apontados pelo prof. Buzaglo no seu trabalho de Conclusão de Curso (BUZAGLO, 2018).

Imagem 5 - Prof. Felipe Buzaglo ministrando minicurso no LabVivo



Fonte - Laboratório Vivo, 2019.

A Educação Ambiental foi trabalhada pelo prof. Raimundo Nonato Mattos Alves no minicurso “Logística Reversa” realizado no dia 23 de outubro de 2019 para 14 alunos do curso de Geografia da UEA e da UFAM (Imagem 6). O prof. Nonato destacou a importância do manejo de descartáveis que segundo Mueller (2005) tem tido um aumento proporcional à diminuição do ciclo de vida dos produtos. Portanto, entende-se por logística reversa a área da logística empresarial que trata de planejar, operar e controlar o fluxo de retorno dos produtos de consumo ao fim do ciclo de vida útil (LEITE, 2002). As primeiras iniciativas voltadas na busca de soluções para o problema dos impactos ambientais provocados pela ação do homem começaram a surgir e pressionaram as empresas a buscarem alternativas para uma produção sustentável, por meio de investimentos em processos antipoluentes, substituição de matérias-primas não-renováveis nas produções, redução de desperdícios, eficiência energética e reaproveitamento de resíduos (GUARNIERE, 2013).

Imagem 6 - Prof. Raimundo Nonato (de camisa vermelha) e participantes do minicurso



Fonte - Laboratório Vivo, 2019.

As Geotecnologias de Sensoriamento Remoto e Sistemas de Informação Geográfica/SIG estão cada vez mais interligadas e aplicáveis em diferentes campos do conhecimento. Segundo Florenzano (2005, p. 24):

[...] em Geografia essas tecnologias têm uma vasta aplicação. Entretanto, o potencial delas nos estudos geográficos não tem sido suficientemente explorado. Isto ocorre em grande parte devido à deficiência na formação inicial e à falta de formação continuada de muitos profissionais, essencial para acompanhar os crescentes avanços tecnológicos.

Visando contribuir na formação inicial dos alunos do curso de Geografia da UEA e de outras instituições de ensino superior com cursos voltados para as geotecnologias, o projeto Laboratório Vivo convidou as professoras Isabela Soares Colares e Samara Aquino Maia, do Grupo de Pesquisa Geotecnologias e Análise da Paisagem (GEOTAP), que ministraram nos dias 30 de outubro e 12 de novembro de 2019 os minicursos: “Uso das Geotecnologias para Análise e Sistematização de Resultados” (imagem 7) e “Mapeamento da Agricultura Urbana” (Imagem 8) para 20 alunos da UEA e da Universidade Federal do Amazonas - UFAM com aulas práticas de elaboração de mapas. Segundo Maia (2017, p. 1), “a temática agricultura é discutida no meio acadêmico por ser uma atividade relacionada ao campo, contudo sua ocorrência vem sendo visualizada nas metrópoles”. Para esta temática, o uso de imagem de satélites tornou acessível o ambiente da comunidade Nova Esperança, localizada na zona leste da Manaus - AM, possibilitando identificar e mapear as áreas de cultivo.

As imagens obtidas através do sensoriamento remoto proporcionam uma visão de conjunto multitemporal de extensas áreas da superfície terrestre. Esta visão sinóptica do meio ambiente ou da paisagem possibilita estudos regionais e integrados, envolvendo vários campos do conhecimento. Elas mostram os ambientes e a sua transformação, destacam os impactos causados por fenômenos naturais como as inundações e a erosão do solo (frequentemente agravados pela intervenção do homem) e antrópicos, como

os desmatamentos, as queimadas, a expansão urbana, ou outras alterações do uso e da ocupação da terra (FLOREZANO, 2005, p. 24).

A elaboração dos mapas nos minicursos foi realizada no software QGIS 3.2.2 com banco de dados disponíveis na internet. Sobre o uso de softwares livres no processo de aquisição de dados espaciais, Hoffmann (2018) comenta que o fácil acesso a dispositivos móveis como smartphone e tablet, estimulado principalmente pela concorrência que regula o mercado consumidor, permitiu que aplicativos baseados em tecnologia livre estejam mais presentes nestes aparelhos e que programas para computadores fossem aperfeiçoados, incentivando a extensão do trabalho em plataformas digitais nos estudos de campo, daí a importância do profissional da área de Geografia, seja um professor ou geógrafo, ter domínio sobre essas tecnologias.

Imagem 7 - Prof. Ma. Isabela Colares (no centro) e alunos que participaram do minicurso



Fonte - LabVivo, 2019.

Imagem 8 - Profa. Samara Aquino (em amarelo) e alunos que participaram do minicurso



Fonte - Laboratório Vivo, 2019.

A temática cultural também foi abordada nos minicursos ofertados pelo LabVivo, no eixo das religiões. A geografia da religião é um sub-ramo da geografia cultural “pelas relações estreitas existentes entre os aspectos religiosos e culturais expressos por pessoas e lugares” (SOUZA, 2010) enquadrando-se assim na Geografia Humana (FICKELER, 1999). No dia 21

de novembro de 2019, o professor Diego Montenegro (SEDUC) ministrou o minicurso “Introdução a Geografia da Religião” para 18 alunos inscritos da UEA, UFAM e faculdade Estácio (imagem 9).

A religião e a geografia a princípio parecem ter poucos pontos de contato, no entanto Fickeler (1999) destaca que:

[...] todas as religiões criaram, no curso de seu desenvolvimento, um *cultus* mais ou menos manifesto, sendo o mesmo espacial e temporalmente perceptível através de eventos mágicos ou simbólicos, de objetos e comportamentos, os fenômenos religiosos aparecem em relação real com a superfície terrestre, podendo ser, portanto, estudados geograficamente. A investigação e a exposição das relações entre religião e geografia é a tarefa científica da geografia da religião que forma, assim, um ramo da geografia cultural.

A Geografia da Religião não é uma área nova de estudos, mas apresenta formulações desde os antigos pensadores gregos, “mas sem dúvidas é na modernidade, principalmente no século XX, que este campo de pesquisa geográfica se consolida” (PEREIRA, 2013, p. 10). A religião ainda continua sendo uma questão delicada na escola, embora haja um forte incentivo para disseminar a ideia do respeito às diferenças. Anteriormente, o ensino religioso na escola pública tinha um caráter confessional-cristão, ou seja, o cristianismo tinha uma hegemonia no país, mas com a Lei 9475/97, o caráter confessional é perdido e o ensino religioso torna-se “macroecumênico, pluralista, inter-religioso e não proselitista” (RANQUETAT JR, 2007, p. 174). A proposta da Geografia da Religião, ao abordar um tema sucinto de grandes debates e discussões, “pode se voltar às dinâmicas locais ou ritualísticas; ou pode explorar ideias além da análise geométricas e funcionais” (PEREIRA JR, 2013, p. 32).

Imagem 9 - prof. Diego Montenegro (de social) e alunos que participaram do minicurso



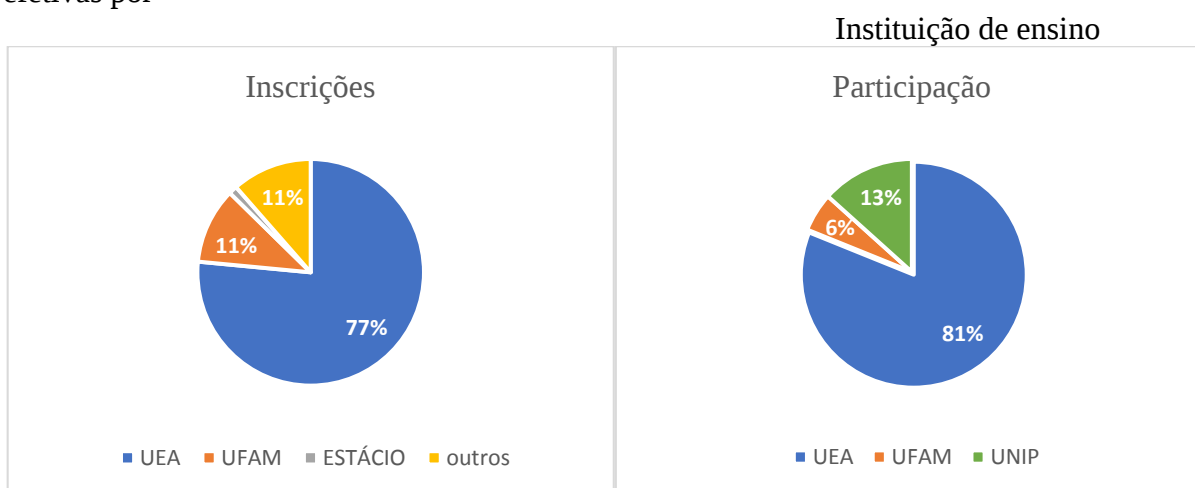
Fonte - LabVivo, 2019.

Os minicursos ofertados pelo projeto Laboratório Vivo foram amplamente divulgados dentro da comunidade acadêmica do curso de Geografia da Universidade do Estado do

Amazonas, no entanto o potencial de alguns temas despertou interesses até de alunos de outras instituições de ensino, os quais foram recebidos em todas as atividades do projeto.

O Google Forms possibilitou quantificar o alcance da divulgação dos minicursos que foram realizados no laboratório de geografia. Foram contabilizadas inscrições de alunos da Universidade Federal do Amazonas - UFAM e da faculdade Estácio, além dos alunos da Universidade do Estado do Amazonas - UEA e não identificadas (gráfico 1). Foram 166 (cento e sessenta e seis) inscrições para 5 minicursos que aconteceram nos meses de agosto a novembro de 2019 e com o auxílio da ferramenta da Google foi possível verificar o índice de 44% de aproveitamento das inscrições que efetivamente se fizeram presente nos minicursos. Embora o número de inscritos que compareceram nos minicursos seja majoritariamente da UEA, foi bastante expressivo o envolvimento de alunos da Universidade Paulista - UNIP e alunos da Universidade Federal do Amazonas - UFAM (gráfico 2).

Gráfico 1 - Inscrições por instituição de ensino Gráfico 2 - Participação efetivas por



Fonte - Laboratório Vivo, 2019.

Fonte - Laboratório Vivo, 2019.

O projeto LabVivo também prestou apoio ao programa de Mestrado Profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (PROFÁGUA), no preparo da sala de geotecnologias para aulas com uso de software livre para processamento de dados espaciais. Entre os dias 2 e 5 de outubro de 2019, o PROFÁGUA organizou o VII Workshop Internacional de Bacias Hidrográficas que ofertou minicursos, palestras, conferências, mesas-redondas e apresentação de painéis de trabalhos. O minicurso “GIS aplicado a análise de bacias hidrográficas” foi realizado no laboratório de Geografia, com o apoio do LabVivo.

Em novembro de 2019 a artista plástica e analista em Geociências do Serviço Geológico do Brasil Hebe Sol apresentou a sua pesquisa científica pelo PROFÁGUA sob orientação do

prof. Flávio Wachholz, por meio da Exposição “Manaus e o Rio Negro”, destacando a abundância e os impactos socioeconômicos da água na capital do Amazonas. A exposição trouxe uma abordagem histórica dos principais eventos envolvendo o rio Negro e a capital amazonense com pinturas, poemas, fotografias, informações técnicas, influências sociais e econômicas, balanço de cheias e vazantes e mapa de inundação da cidade. A exposição teve a curadoria artística de Fernando Junior, artista visual e professor da Faculdade de Artes Visuais da UFAM. A equipe do LabVivo levou no dia 19 de novembro de 2019 uma caravana de alunos da Escola Normal Superior (UEA) para prestigiar a exposição que aconteceu na Casa das Artes, em frente ao Teatro Amazonas, numa visita guiada de 2 horas com o tema: Geotecnologias nos recursos hídricos com o prof. Flávio Wachholz (Imagem 10). A exposição também foi prestigiada por alunos e professores do Centro Universitário Metropolitano - FAMETRO.

Imagem 10 - Prof. Dr. Flavio Wachholz e alunos que participaram da visita a exposição



Fonte - LabVivo, 2019.

No dia 10 de março de 2020, o Grupo de Pesquisa Geotecnologias e Análise da Paisagem (GEOTAP), com o apoio do projeto Laboratório Vivo (LABVIVO), realizou a palestra “Geotecnologias para estudo espaço-temporais da água no Brasil e Antártida” (Imagem 11) ministrada pelo prof. Dr. Waterloo Pereira Filho da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM com experiência na área de Geociências com ênfase em Sensoriamento remoto, Limnologia, Uso da Terra e Geotecnologias. As inscrições para a palestra e certificações de horas complementares para estudantes ficou a cargo do projeto LabVivo.

Imagem 11 - Palestra promovida pelo Geotap com apoio do LabVivo



Fonte - Laboratório Vivo, 2019.

A palestra foi prestigiada por mais de 100 participantes, entre professores e alunos da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Centro Universitário do Norte - UNINORTE, Centro Universitário Metropolitano - FAMETRO e outros.

O profissional da área de Geografia comemora em 29 de maio o dia do Geógrafo, o mesmo dia que se comemora o aniversário de fundação do Instituto de Pesquisa de Geografia e Estatística (IBGE). O projeto LabVivo promoveu em maio de 2020 o mês do Geógrafo, como uma forma celebrar a importância do profissional de Geografia, seja professor ou geógrafo, para a sociedade. As homenagens (imagem 12) foram feitas pelo Facebook, na página “Laboratório Vivo UEA” aos professores que integram o colegiado de Geografia da Escola Normal Superior (ENS) e professores de outras unidades de ensino da UEA que contribuíram com o curso. Professores de Geografia que foram licenciados na UEA também foram homenageados e como uma forma de estimular o espírito geógrafo nos alunos de geografia, estes também foram lembrados como aspirantes do ofício.

Imagem 12: Homenagem a professores e alunos de Geografia



Fonte: Laboratório Vivo, 2020.

Foram aproximadamente 50 postagens celebrando o dia do Geógrafo. As homenagens tiveram um alcance apontado pelo Facebook de 11,9 mil usuários da rede social e uma adição de 114 novas curtidas na página do LabVivo no período de 2 a 29 de maio de 2020.

O projeto prestou apoio para a realização da oficina “Modelos para Lapbook” organizado pelo projeto de extensão “Geografia: Conexões entre a Universidade e a Escola”; no minicurso “Empreendedorismo e Geografia” organizado pela comissão da VII Semana de Geografia; e nas reuniões da Residência Pedagógica, preparando a salas de geotecnologias e de reunião para estas atividades. O LabVivo ainda ofertou suporte aos alunos pesquisadores do Programa Acadêmico de Iniciação Científica (PAIC) e finalistas do curso de Geografia no processamento de dados espaciais e elaboração de mapas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados com as atividades realizadas pelo projeto Laboratório Vivo foram promissores diante dos desafios e oportunidades que foram encontrados ao longo do período de sua vigência. Relatar todas as ações do projeto escaparia ao formato deste artigo, no entanto, vale destacar a competência e o compromisso dos coordenadores e monitores no sentido de tornar efetivo e eficiente o projeto “Laboratório Vivo” para alunos e professores do curso de Geografia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. O projeto LabVivo teve uma atuação de natureza acadêmica com caráter educativo, social e tecnológico, comprometido com a formação complementar de alunos do curso de geografia que irão atuar na sua maioria como professores na sociedade. A notoriedade do projeto “Laboratório Vivo”

tomou proporções para além dos limites da Escola Normal Superior, envolvendo alunos e professores de outras instituições de ensino em suas atividades, consolidando assim a demonstração do potencial do projeto e cumprindo os preceitos de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No decorrer das duas edições do projeto “Laboratório Vivo: um espaço de produção de conhecimento geográfico”, ideias foram concebidas e amadurecidas, desafios foram superados, e oportunidades foram identificadas a fim de potencializar as ações que tenham por objetivos apoiar, complementar e fortalecer a formação do futuro profissional de Geografia para o mercado de trabalho e sociedade.

AGRADECIMENTOS

À Pró-reitoria de Extensão e Assuntos comunitários (PROEX), ao grupo de pesquisa Geotecnologias e Análise da Paisagem (GEOTAP), aos alunos e professores do curso de geografia da Escola Normal Superior (ENS), e também aos professores que aceitaram atenciosamente ao convite do LabVivo para ministrarem os minicursos e palestras. À Larissa Moreira Feitosa por ter cedido os dados da primeira edição do projeto.

REFERÊNCIAS

BATIZ, Eduardo Concepción; et al. Avaliação do conforto térmico no aprendizado: estudo de caso sobre influência na atenção da memória. **Production Journal**, v.19, n.3, p. 477-488. 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Ministério da Educação**, 1996.

_____. Resolução CNE/CP N. 2, de 1º de julho de 2015: define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Ministério da Educação**, 2015.

_____. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN**. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. MEC/SEB. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 19 julho de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 2020.

BUZAGLO. Luis Felipe. **Questões sobre a metropolização do espaço e as redes informacionais na região metropolitana de Manaus/AM**. Monografia (Licenciatura em Geografia) - Escola Normal Superior, Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2018.

CERIMÔNIA de inauguração/readequação do laboratório de geografia. **CageoUea**. 2017. Disponível em: <https://cageouea.wordpress.com/2017/12/17/cerimonia-de-inauguracao-readequacao-do-laboratorio-de-geografia/> Acesso em outubro de 2020.

FICKELER, Paul. Questões fundamentais na geografia da religião. **Espaço e Cultura**, n. 7, 1999. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/6988/4920> Acesso em: outubro de 2020.

FLORENZANO, Teresa Gallotti. Geotecnologias na Geografia aplicada: difusão e acesso. **Revista do Departamento de Geografia**, [S. l.], v. 17, p. 24-29, 2011. DOI: 10.7154/RDG.2005.0017.0002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47272>. Acesso em: outubro de 2020.

GUARNIERI, Patrícia. **Logística Reversa**: Em busca do equilíbrio econômico e ambiental. 2 ed. Recife: Clube de Autores, 2013

GEOGRAFIA. **UEA** **cursos**. Disponível em: <http://cursos3.uea.edu.br/index.php?dest=view&mode=apresentacao> Acesso em: outubro de 2020.

HOFFMANN, Geovano Pedro; et al. O uso de Geotecnologias livres: Qgis e EpiCollection no levantamento de dados em geociências. In: **GeoFocus**(artículos), nº 21, pp. 39-55, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/200353/504-1545-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: outubro de 2020.

LEITE, Paulo Roberto. Logística reversa: nova área da logística empresarial. In: **Revista Tecnológica**. São Paulo: Editora Publicare, 2002. Disponível em: [http://web-resol.org/textos/logistica_reversa_-_nova_area_da_logistica_empresarial_\(1\).pdf](http://web-resol.org/textos/logistica_reversa_-_nova_area_da_logistica_empresarial_(1).pdf) Acesso em: outubro de 2020.

MAIA, Samara Aquino; WACHHOLZ, Flavio; FERREIRA JR, João Carlos. Atividade agrícola na comunidade de Nova Esperança zona intraurbana de Manaus-Am. In: **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária**, 2017, Curitiba. ISSN: 1980-4555. Disponível em: https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt16_1506907487_arquivo_samara-aquino-maia-trabalho-singa2017_fw.pdf Acesso em: outubro de 2020.

MONTENEGRO, Diego Oliveira. **A Geografia da Religião e as hierofanias modernas**: Entre o sagrado e o profano na rede comercial Variedades Salmo 91 em Manaus-Am. Monografia (licenciatura em Geografia) – Escola Normal Superior, Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2017.

MUELLER, Carla Fernanda. Logística Reversa, Meio Ambiente e Produtividade. **Grupo de Estudos Logísticos, Universidade Federal de Santa Catarina**, 2005. Disponível em: http://limpezapublica.com.br/textos/artigo01_1.pdf Acesso em: outubro de 2020.

PASQUARELLI, Maria Luiza Rigo. **Normas para a apresentação de trabalhos acadêmicos** (ABNT/NBR-14724, agosto 2002). Edifio. 2a edição. São Paulo: Osasco, 2004. Disponível em: http://www.unifio.br/pdfs/normas_trabalhos_academicos.pdf Acesso em: outubro de 2020.

PEREIRA, Clevisson Junior. Geografia da religião: um olhar panorâmico. **Raega-O Espaço Geográfico em Análise**, v. 27, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328067878.pdf> Acesso em: outubro de 2020.

RANQUETAT JR, Cesar A. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. **COnline-Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 1, 2007.

PROGEX. Edital nº 040/2018-GR/UEA. 2018 Disponível em; <http://xfiles.uea.edu.br/data/xselecao/683.pdf> Acesso em: outubro de 2020.

_____. **Resultado final da seleção de projetos do edital nº 040/2018-GR/UEA**. 2018. Disponível em: <http://xfiles.uea.edu.br/data/xselecao/696.pdf> Acesso em: outubro de 2020.

SOUSA, Isaque dos Santos. **A ponte Rio Negro e a Região Metropolitana de Manaus: adequações no espaço urbano-regional à reprodução do capital**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-12082013-115623/en.php> Acesso em: outubro de 2020.

SOUZA, José Arlson Xavier de Souza. Religião: um tema cultural de interesse geográfico. In: **Revista da Casa da Geografia de Sobral**. v. 12, n. 1, p. 69-80, 2010. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/33/35> Acesso em: outubro de 2020.

WORKSHOP Internacional de Bacias Hidrográficas acontece na próxima quarta-feira (02/10). **Governo do Estado do Amazonas**, 2019. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2019/09/workshop-internacional-de-bacias-hidrograficas-acontece-na-proxima-quarta-feira-0210/> Acesso em: outubro de 2020.

OFICINA DE ESCRITA: FERRAMENTAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS

Tathiana Moreira Diniz Ribeiro Cotta - Professora Adjunta da Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas (EST/UEA) e Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC), Doutora em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente desenvolve pesquisa em educação e ensino de ciências. E-mail: tcotta@uea.edu.br

Pedro Victor Aguiar da Silva - Acadêmico do Curso de Engenharia Mecânica da Escola Superior de Tecnologia (EST) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Bolsista do Programa Institucional de Extensão (PROGEX/UEA). E-mail: pvads.eng19@uea.edu.br

Fátima Maria da Rocha Souza - Professora Assistente do Ciclo Básico de Engenharia da Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas (EST/UEA), Mestre em Letras – Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: fmdsouza@uea.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta-se como um relato de experiência a partir do projeto de extensão *Oficina de Escrita - Ferramentas para a produção de textos acadêmicos*, desenvolvido entre 2019.2 e 2020.1 na Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas (EST/UEA). A *Oficina* surgiu como um laboratório textual para o exercício da escrita e da produção textual acadêmica, por meio do estudo e da aplicação de mapas conceituais. Teve como objetivos promover a prática da leitura e da escrita de textos diversos, incentivar o exercício da crítica e da análise de textos autorais, e estimular a autoavaliação na construção, no aperfeiçoamento, na revisão e na edição de textos. A reflexão teórica da Aprendizagem Significativa que subsidiou o trabalho se deu mediante a elaboração de Mapas Conceituais para melhor organização de conteúdos estudados e da instrumentalização por meio da abordagem dos Gêneros Textuais Acadêmicos como o resumo e a resenha.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Letramento Acadêmico. Gêneros Textuais. Mapas Conceituais.

ABSTRACT

This article is presented as an experience report from the outreach project *Writing Workshop - Tools for the production of academic texts*, developed between 2019.2 and 2020.1, at the Higher School of Technology of the University of the State of Amazonas (EST / UEA). The *Writing Workshop* emerged as a text laboratory for the exercise of writing and academic text production, through study and application of conceptual maps. Its objectives were to promote the practice of reading and writing diverse texts, to encourage the exercise of criticism and analysis of authorial texts, in addition to encouraging self-assessment in the construction, improvement, revision and editing texts. The theoretical reflection of Significant Learning that supported the work took

place through the elaboration of Conceptual Maps for better organization of studied contents and instrumentalization through the approach of Academic Textual Genres, such as the summary and the review.

Keywords: Reading. Writing. Academic Literacy. Text genres. Conceptual Maps.

INTRODUÇÃO

A experiência no ensino de produção textual para alunos calouros da área de Engenharia, na Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas (EST/UEA), nos revela que há uma grande dificuldade por parte dos alunos em desenvolver um olhar aguçado para a leitura de textos acadêmicos. Isso se deve ao novo desafio que recebem: lidar com os novos gêneros textuais que emergem no seu cotidiano, quando constatarem um novo nível de aprendizado que lhes será exigido ao longo da formação na carreira profissional que escolheram. Daí surge a necessidade de familiarização com as nuances que marcam a estrutura dos gêneros textuais acadêmicos mais solicitados no ensino superior: o resumo, a resenha, o artigo científico e a monografia ou o trabalho de conclusão de curso. Como se sabe, a produção desses gêneros solicita um convívio mais atento com os temas que nortearão a pesquisa nas áreas científicas e tecnológicas, suscitando uma reflexão minuciosa e, conseqüentemente, uma escrita mais detalhada dos processos de pesquisa.

O projeto de extensão *Oficina de Escrita - Ferramentas para a produção de textos acadêmicos*, aqui referido como *Oficina de Escrita*, nasceu da possibilidade de trabalhar informações acerca de gêneros textuais acadêmicos, como a resenha e o resumo, mediante a elaboração de mapas conceituais. Assim, percebemos a necessidade de ajudar os estudantes, quer sejam eles futuros acadêmicos, quer sejam recém-chegados ao contexto universitário, bem como aqueles atuantes em projetos de pesquisa, ensino e extensão, a conviverem com ferramentas que facilitem a organização do conhecimento. Isso se deu através do estudo dos gêneros textuais acadêmicos, os quais são necessários para a compreensão da estrutura textual e do estudo dos mapas conceituais, os quais sistematizam o conteúdo aprendido, organizam as informações e facilitam a produção de textos.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Em *Lições de texto: leitura e redação*, Platão e Fiorin (2003) anunciam, na apresentação da obra, um desafio constante para aqueles que exploram o universo da leitura e da escrita: a busca pela proficiência. Os autores salientam a importância de ser proficiente na sua própria língua, exercitando tanto a compreensão leitora, estabelecendo conexões com outros textos e considerando os contextos de produção e de recepção, como a capacidade de produzir textos bem estruturados. Reforçam que

A utilidade dessa dupla aptidão é indiscutível: no âmbito da escola, é o seu caráter interdisciplinar o traço de maior relevo, já que interfere decisivamente no aprendizado de todas as demais matérias do currículo; no âmbito da vida extra-escolar, constitui uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz (p. 3).

Os autores também indicam a importância de uma prática sistematizada de escrita e de leitura, que é proposta no livro, pensando na produção de textos, principalmente no ambiente onde circulamos.

Ninguém pode, nos dias de hoje, ignorar o fato de que qualquer aluno dispõe de uma quantidade mais do que expressiva de informações sobre quase todos os domínios do conhecimento; o que ele não sabe é hierarquizá-las, estabelecer as devidas correlações entre elas, discernir as que se implicam das que se excluem, utilizá-las apropriadamente como recursos argumentativos para sustentar seus pontos de vista. Ora, é no interior dos textos que tais articulações se realizam. Daí decorre a conclusão de que é nos textos e pelos textos que o aluno vai adquirir a competência de operar criativamente com os dados armazenados, um tipo de saber cada vez mais raro na contemporaneidade e que precisa ser recuperado (p. 3).

A nosso ver, promover a proficiência linguística deve ser uma atitude propositiva a se desenvolver ao longo de nossas vidas, em busca da formação pessoal e profissional de forma continuada e atualizada. Em cada nível de ensino, desafios e oportunidades envolvem professores e alunos num processo de inclusão na cultura letrada que se transforma a cada dia. Surgem, em decorrência de tal fato, vários livros que abordam a produção escrita no ambiente acadêmico, como os que citaremos ao longo desse artigo, promovendo o letramento no ensino superior e responsabilizando o professor como agente mediador de um processo de produção textual que compete não só ao professor de língua portuguesa, mas também aos professores de todas as áreas.

A fim de situar historicamente os desafios para o letramento no ensino superior, Schirley Horário de Gois Hartmann e Sebastião Donizete Santarosa (2011) apresentam,

em *Práticas de escrita para o letramento no ensino superior*, um pequeno percurso histórico da educação no Brasil, desde a década de 70 do século XX até a segunda década do século XXI, evidenciando dois caminhos a serem percorridos nesse ambiente.

O meio universitário é tipicamente letrado. Suas atividades fundamentais estão estreitamente vinculadas à escrita. Se os alunos que chegam a esse meio não são proficientes leitores e produtores de texto, há dois caminhos a percorrer. Um é manter uma posição autoritária e excludente, cobrando deles o que não estão aptos a desenvolver e, conseqüentemente, reprovando-os. O outro é cumprir o que entendemos ser o papel do professor em qualquer circunstância educativa e auxiliá-los na aquisição e no domínio dessa modalidade de linguagem (Apresentação, p. ix).

O objetivo dos autores com essa obra se coaduna com a de professores formados em meio à pedagogia libertadora, “concepção pedagógica desenvolvida por Paulo Freire”, na qual “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013, p. 69). Nesse sentido, irmanados numa pedagogia da autonomia e da libertação, devemos “auxiliar os alunos que estão chegando ao ensino superior e que demonstram dificuldades em produzir textos a manterem uma relação mais produtiva com essa atividade, por meio da adoção de um conjunto de atitudes necessárias e do conseqüente domínio de algumas atividades básicas de escrita” (idem), recebendo-os num ambiente que promova a produção de pensamento crítico sobre os conhecimentos mais específicos de sua área de formação. Isso deve ser alcançado com “atitudes linguísticas menos preconceituosas, burocráticas e autoritárias, apresentando reflexões teóricas acerca de conceitos básicos que nos auxiliam a compreender com mais consistência o que é a linguagem verbal, o que é a escrita e, ainda, as possibilidades de relações sociais que desenvolvemos com ela e por meio dela” (ibidem, p. x).

Isso, que se constitui como exercício da cidadania quando incluímos todos os estudantes no processo de participação em nossa sociedade letrada, se transforma aqui, de forma prática, em uma oficina, como um laboratório para o exercício da leitura no mundo letrado, conforme evidenciam as escritoras Deborah Costa e Claudia Salces no livro *Leitura & produção de textos na universidade*:

A construção da aprendizagem da leitura é contínua e inacabada, pois é um processo que se inicia desde muito cedo com a leitura não verbal até a leitura convencional da palavra escrita. Ou seja, estamos em constante aprimoramento nesse processo, pois a prática da leitura vai se aprimorando e se modificando na medida em que obtemos experiências no manuseio de diferentes portadores de leitura e gêneros textuais (2013, p. 10-11).

Consequentemente surge a produção de textos. Por isso, a oficina se configura também como um espaço de aperfeiçoamento do olhar e instrumentalização do saber para que o estudante desenvolva a capacidade de produzir textos, avaliando-os de forma crítica, como fazem os leitores competentes e autônomos, afinal

Realizar uma leitura fluentemente, decodificar o texto e localizar informação são habilidades importantes, mas não são suficientes. Compreender um texto significa ter a capacidade de apropriar-se de seu sentido mais profundo, o que só se consegue com muitas e diferentes experiências de leitura, com reflexão e discussão, para poder relacionar este texto a outros já lidos (COSTA e SALCES, 2013, p. 11).

Mas são novos tempos, e não podemos esquecer das facetas sociais e históricas que essa percepção traz para refletirmos sobre o modo como estamos nos comunicando hoje. Eis então que surge o funcionamento da hipermodernidade, explicado pela professora Roxane Rojo:

Contrapondo-se ao conceito de **pós**-modernidade [de Lyotard (2002), dentre outros] – que pressupõe uma ruptura com a modernidade – Lipovetsky (2004), com outros autores como Charles (2009), vai postular o conceito de *hipermodernidade*, que procura salientar não a superação, mas a radicalização da modernidade. Se, por um lado, pode-se apontar certa falência do projeto de modernidade, já que as vantagens adquiridas são desigualmente distribuídas (García Canclini, 2005), o progresso tecnológico não trouxe só uma dimensão positiva e a igualdade e a justiça permanecem na pauta de reivindicações, por outro, ainda que encerrando tensões e contradições e tendo o projeto de futuro sido profundamente abalado (havendo certo predomínio do medo e das incertezas), os princípios da modernidade – racionalidade técnica ou desenvolvimento tecnológico-científico, economia de mercado, valorização da democracia e extensão da lógica individualista – continuam vigorando e se renovando/desdobrando continuamente (2015, p. 117).

Nesse contexto, já não somos somente meros receptores de texto, uma vez que “A Web 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis, originando o que Rojo (2013) denomina *lautor*” (idem, p. 119). Diferenciando *web* 1.0, 2.0 e 3.0, sobre a geração criada nesse contexto e as novas formas de atuação requeridas, a autora nos explica que

A primeira geração da internet (WEB 1.0) principalmente dava informação unidirecional (de um para muitos), como na cultura de

massa. Com o aparecimento de *sites* como Facebook e Amazon, a WEB tornou-se cada vez mais interativa. Nesta *web 2.0*, são principalmente os usuários que produzem conteúdos em postagens e publicações, em redes sociais como Facebook, Twitter, Tumblr, Google+, na Wikipédia, em redes de mídia como YouTube, Flickr, Instagram etc. À medida que as pessoas se familiarizaram com a *web 2.0*, foi possível a marcação e etiquetagem de conteúdos dos usuários que abrem caminho para a próxima geração da Internet: *web 3.0*, a dita internet “inteligente” (ibidem, p. 119).

Foi assim que, investindo na participação mais efetiva e crítica de um maior número de estudantes, oferecemos o projeto de extensão *Oficina de Escrita* aos estudantes da Engenharia e à comunidade em geral ao longo de um ano, no período que se estendeu de agosto de 2019 a julho de 2020, coordenado pelas professoras Fátima Maria da Rocha Souza e Tathiana Moreira Diniz Ribeiro Cotta, com participação do bolsista Pedro Victor Aguiar da Silva, acadêmico do curso de Engenharia Mecânica. Todo o processo e desenvolvimento do projeto pode ser conferido no site (<http://bit.ly/oficina-de-escrita>).

METODOLOGIA

Iniciamos o projeto com o intuito de estabelecer um espaço de produção de textos voltados ao mundo acadêmico na área de Ciências Exatas, dentro do contexto da Escola Superior de Tecnologia, como uma oficina aberta ao público. Nosso planejamento incorpora o desejo de expandir esse projeto para a criação de um laboratório textual, desenvolvido em um ambiente que deverá ser voltado para a reflexão, o estudo e o desenvolvimento de habilidades requeridas ao estudante universitário no uso de textos comunicativos da sua esfera de atuação. Por isso, desde o princípio, nos propusemos a expor os alunos à leitura de textos diversos, ao conhecimento das competências e habilidades solicitadas pelo exame responsável pela transição do ensino médio para o ensino universitário, o ENEM, bem como estimulamos práticas de autoavaliação para revisão e publicação de textos de sua autoria.

A oficina foi oferecida quinzenalmente às quintas (Turma 1) e às sextas-feiras (Turma 2), com encontros realizados no Laboratório de Informática do Ciclo Básico, atendendo a todas as 50 pessoas inscritas no processo seletivo. As turmas foram montadas de forma heterogênea, com participantes na faixa etária entre 14 e 50 anos, incluindo estudantes do ensino médio até a universidade e não estudantes. Na aula

inaugural, todos foram recebidos no auditório da Escola Superior de Tecnologia (EST) com uma palestra em que foram mostradas competências e habilidades que compõem o perfil do ingresso na universidade. Além disso, foram realizadas uma visita ao projeto Samsung Ocean, o qual atualmente é sediado nas dependências da EST, e uma conversa com alunos que integram outros projetos de extensão.

Ao longo de um ano, a *Oficina de Escrita* promoveu o convívio de estudantes do ensino médio e universitários com gêneros textuais de tipologia argumentativa com estímulo à produção autoral, por meio do desenvolvimento da leitura e da interpretação de textos acadêmicos. Como nos explica o professor Luiz Antônio Marcuschi:

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001). Os gêneros limitam nossa ação na escrita. Isto faz com que Amy J. Devitt (1997) identifique o gênero como nossa “*linguagem estândar*”, o que por um lado impõe restrições e padronizações, mas por outro lado é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação (2008, p. 155-156).

Assim, procuramos instrumentalizar estudantes para a leitura e a escrita, mediante a familiarização com gêneros textuais diversos, levando-os a conhecer e aplicar a teoria dos mapas conceituais, com o objetivo de incentivar a adoção dessa ferramenta eficiente na sistematização de conteúdos estudados. Também buscamos desenvolver neles a segurança necessária para produzir seus próprios textos com desenvoltura e para analisá-los com autonomia.

O estudo dos gêneros subsidiou a reflexão teórica, integrado ao estudo dos mapas conceituais que, desenvolvidos concomitantemente, buscam ajudar os estudantes na construção de seus conhecimentos para a leitura e a produção de textos voltados ao universo do ensino médio e do ensino superior.

Por isso, as primeiras aulas foram dedicadas ao estudo dos mapas conceituais e à reflexão sobre os gêneros acadêmicos. Além disso, foram aplicadas avaliações de interpretação textual online com resolução em sala. As aulas introdutórias aos mapas conceituais foram ministradas pela professora Tathiana Moreira que introduziu

conceitos básicos sobre a teoria da Aprendizagem Significativa de acordo com a abordagem de Joseph Novak (NOVAK, 2011; 2000; 1981; NOVAK e GOWIN, 1996) e instruiu os alunos sobre como elaborar os mapas. O principal objetivo foi mostrar a eles como as pessoas aprendem, a fim de torná-los conscientes desse processo.

Com isso, garantimos que tenham um entendimento consolidado dos conceitos importantes de tal forma que sejam capazes de organizar melhor suas ideias ao redigir um texto. A estratégia mencionada resulta em uma maneira eficiente de elevar o nível de entendimento dos alunos caso estes estejam aquém do necessário. O entendimento do processo de aquisição de conhecimento também traz a consciência de que o aprendizado é de responsabilidade do próprio estudante, pois, se não houver uma predisposição para relacionar o conhecimento prévio ao conhecimento a ser aprendido, o aluno não será capaz de aprender.

Esse recurso evita que o desenvolvimento das aulas seja afetado, principalmente no primeiro semestre quando os alunos demonstram dificuldade na leitura de textos técnicos devido à falta de familiaridade com a linguagem acadêmica. Por isso, os professores procuram trabalhar conteúdos que melhorem a habilidade de leitura dos alunos para que estes tenham autonomia em relação aos seus próprios estudos.

No decorrer das aulas, houve intensa evasão de alunos, por isso passamos a oferecer somente uma turma. Os encontros seguiram até dezembro, com a aplicação prática de mapas a partir de gêneros acadêmicos que foram sendo apresentados, como o resumo e a resenha. Em dezembro de 2019, as aulas foram dedicadas à elaboração do parágrafo-padrão, voltadas para a inscrição no vestibular. Das três alunas inscritas, tivemos duas alunas aprovadas no Curso de Teatro da UEA.

Destacamos também a participação em eventos. No fim do primeiro semestre, os alunos da oficina estiveram presentes no lançamento do livro *Pontos de Fuga*, de Milton Hatoum, no auditório da EST/UEA. Na ocasião, o autor abordou os desafios da escrita e da divulgação de suas obras, o reconhecimento que os prêmios trazem, revelou o processo de criação de seus personagens partindo de pessoas de seu convívio, a importância da escola pública em sua formação e a responsabilidade de discutir temas relevantes a partir da obra ficcional.

No segundo semestre, investimos na pesquisa de campo, indo visitar o museu vivo Centro de Ciências e Saberes Karapãna da Aldeia Yupirungá, localizado no bairro do Tarumã, inaugurado no fim de 2019, sob a coordenação da nossa aluna que é liderança indígena de sua etnia. Na ocasião, ela guiou o grupo, mostrando os textos produzidos no

museu: **mapa de deslocamento geográfico** da etnia Karapãna, de seu território no município de São Gabriel da Cachoeira até a chegada em Manaus; **plantas medicinais** que são usadas no tratamento em saúde, valorizando os saberes tradicionais; **artefatos indígenas** utilizados em cerimônias e na construção de casas; além de **material didático** produzido na sua língua. Foi um momento surpreendente de intercâmbio em que ela, protagonista do seu ambiente, pôde ensinar a todos os visitantes. Ainda conhecemos o local de treinamento e os equipamentos do seu filho, o atleta prodígio Jair de Souza, conhecido como Jajá do *wakeboard*, onde também é possível ter aulas desse esporte. Além do museu e das aulas esportivas, o centro indígena oferece acesso à praia com serviços exclusivos.

Dedicamos os meses de fevereiro e março de 2020 ao estudo dos gêneros acadêmicos resumo e resenha, por meio do trabalho com as tipologias dissertativas e argumentativas encontradas nas resenhas, e de abordagens de produtos culturais feitas por meio de resenha oral. Houve ainda exposição e debate sobre o filme “Narradores de Javé” e “Bacurau”. Também foram selecionados resumos e resenhas dos filmes expostos para a discussão. Foi um momento de troca de olhares e aprendizados textuais bem produtivo porque, à medida que a oficina avançava, os integrantes iam sentindo mais segurança na abordagem dos temas em diferentes materiais escritos.

Embora as aulas presenciais tenham sido suspensas em março, devido à pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), aproveitamos para aperfeiçoar o trabalho no site com sistematização e organização dos conteúdos, fotos e publicação de tutoriais, criados para ajudar outros bolsistas na prestação de contas de seus projetos e que podem ser acessados na aba “tutoriais” do site do projeto (http://bit.ly/ode_tutoriais). Também tivemos alguns encontros virtuais e fizemos questionários online relacionados aos textos abordados.

Por fim, reforçamos que o projeto dedicou uma parte para o estudo de textos e outra parte para o estudo de mapas conceituais. Inicialmente todos seriam presenciais, mas somente os encontros do primeiro semestre (2019.2) puderam ser ministrados dessa forma. Os outros foram oferecidos virtualmente (2020.1), por ocasião da suspensão das atividades presenciais. De toda forma, foi garantido o estudo da teoria e execução da prática, através da prática da leitura e da escrita.

RESULTADOS

A oficina recebeu cinquenta inscrições de estudantes secundaristas e universitários de diferentes faixas etárias. Tão diversa era sua configuração que acolhemos a todos e oferecemos duas turmas, uma realizada na quinta e outra na sexta-feira. Infelizmente o grupo foi desistindo e somente seis alunas finalizaram o curso. Elas representaram o perfil diferenciado e equilibrado: uma aluna formada em Administração, outra formada em Serviço Social, uma aluna universitária da área tecnológica e duas pré-universitárias acima dos 40 anos que estavam se preparando para o vestibular e obtiveram aprovação no Curso de Teatro da UEA, sendo uma delas liderança indígena Karapãna, além de uma jovem aluna pré-universitária. O grupo permaneceu coeso, mesmo no ambiente virtual, trocando informações por meio de WhatsApp e participando dos encontros por meio do Google Meet, o que garantiu uma maior familiarização com o desenvolvimento de textos de diferentes gêneros com diferentes níveis de complexidade ao longo da formação.

A presença e a participação engajada do bolsista Pedro Aguiar foram um ponto importantíssimo a sublinhar, uma vez que a iniciativa de integrar mapas conceituais aos gêneros surgiu da sua criatividade em sala de aula, unindo saberes das disciplinas de Física e Língua Portuguesa, ambas oferecidas no Curso de Engenharia Mecânica. Ali nascia um engajamento que verificamos ser próprio de alunos que veem na área de Engenharia a importância da docência. Assim, ele pôde participar do projeto *Oficina de Escrita* propondo a sistematização de todas as informações, o que resultou na produção de conteúdos digitais como tutoriais e notícias que foram publicadas no portal da universidade e que ficaram disponíveis no site criado por ele (<http://bit.ly/oficina-de-escrita>).

Pontual, determinado e presente, criou uma relação de empatia com os participantes, atendendo-os individualmente, dando o devido suporte para a resolução das tarefas da oficina, bem como direcionamentos necessários às produções externas que se fizeram necessárias ao cotidiano do grupo. Destacamos a sua generosidade com os participantes do projeto, sempre entrevistando-os e colhendo depoimentos para entender a melhor forma de ajudar o público que se formou tão heterogêneo, além de ter conseguido acompanhar virtualmente o grupo, elaborando questionários, editando vídeos e organizando todo o material no site. Isso revela que, além de iniciar o aluno bolsista na docência, o projeto também contribuiu para iniciá-lo na área de produção de aulas e eventos abertos à comunidade. Foi o que aconteceu quando os alunos

participaram de um encontro com o escritor amazonense de expressão nacional, premiado e traduzido internacionalmente, Milton Hatoum, no auditório da EST.

Pelo seu desempenho acadêmico e envolvimento com o projeto, recebeu um convite do Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara (CESIT/UEA) para oferecer as ferramentas disponibilizadas no projeto para os alunos do curso de Engenharia Florestal que estavam em fase de preparação para o ENADE, podendo levar o projeto para outros âmbitos fora da Escola Superior de Tecnologia que o hospeda, ampliando a divulgação e o alcance dos saberes entre unidades da mesma instituição.

Entendemos que a extensão no meio acadêmico tem por finalidade reunir diversos atores que fazem o tripé da universidade: pesquisa, ensino e extensão. Desse modo, estimulamos a divulgação da atividade entre alunos do meio acadêmico, das escolas de ensino médio, abrindo a participação para a comunidade em geral, mostrando o funcionamento da universidade para aqueles que também sonham em usufruir dos saberes ali construídos. Como uma via de mão dupla, também aprendemos com a comunidade acerca do que se faz necessário pesquisar e entender no campo de atuação dos futuros acadêmicos.

No quesito contribuição e apoio à comunidade, a *Oficina de Escrita* demonstrou-se benéfica pelo fato de que ela, sobretudo, nos possibilitou empoderar aqueles cujas vidas acadêmicas eram ou deficientes, ou até então inexistentes, o que culminou, em certos casos, em sucesso na admissão de empregos e até mesmo no ingresso ao ensino superior na própria UEA.

Ainda que tenhamos obtido êxito em organizar encontros virtuais e em conduzir certas atividades nessa mesma modalidade, o isolamento social obrigatório causado pela pandemia do COVID-19 (SARS-CoV-2) afetou profundamente o índice de engajamento dos participantes, dificultando a produção de conhecimento científico, em virtude da dificuldade do acesso à internet, enfermidades, instabilidade financeira e até perdas na família.

Mesmo assim, no que se refere à **criação de gêneros textuais**, tivemos alguns desdobramentos que nos surpreenderam, de acordo com a utilização prática que cada participante fez dos conhecimentos adquiridos durante a oficina. Destacamos alguns a seguir:

- Criação de **perfil** nas mídias sociais e apresentação de um **catálogo digital** para fornecimento de produtos alimentares, atendendo novos clientes e estendendo o serviço a outros bairros;

- Criação de **perfil** na mídia social Instagram e organização de encontros em tempo real (**lives**) para entrevistas e divulgação de assuntos ligados à liderança pessoal;
- **Aprovação** de duas integrantes do projeto, que foram estimuladas pela oficina, no vestibular para o Curso de Teatro da UEA;
- A aluna que é liderança indígena da etnia Karapãna investiu seus conhecimentos nas **aulas de educação indígena**, como professora do Centro Indígena Karapãna e produziu textos diversos relacionados à luta indígena, como **cartilhas**, **abaixo-assinados** e **discursos** para a comunidade a que pertence.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório o interesse crescente dos estudantes da área tecnológica em aspectos ligados à redação científica. Isso se deve à necessidade cada vez mais inovadora de se comunicar de diferentes formas e por diferentes meios.

Na Universidade do Estado do Amazonas, somente há uma matéria de 60 horas que descortina para os alunos o universo da leitura e da escrita acadêmica, o que se torna insuficiente, visto que eles precisarão desenvolver pesquisas e atuar em projetos que solicitam diversos relatórios e apresentações. Por isso, faz-se necessário ampliar as possibilidades em torno da leitura e da escrita, criando espaços como laboratórios para desenvolver as habilidades de produção textual ao longo da sua jornada acadêmica.

Através do estudo dos gêneros acadêmicos e da teoria da aprendizagem significativa por meio da construção de mapas mentais, a *Oficina de Escrita* pôde proporcionar aos alunos que já estudam e os futuros acadêmicos de Engenharia desvendar mais a fundo as nuances da tessitura verbal.

A *Oficina de Escrita* foi oferecida, nos meses de agosto e setembro de 2020, como teste no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/UEA), como parte integrante da disciplina de Comunicação e Expressão, aos alunos do Curso de Engenharia, ministrada pela professora Fátima Maria da Rocha Souza, coordenadora desse projeto de extensão. Em 30 horas/aula, o foco foi a produção da resenha crítica, incluindo os seguintes assuntos: Oralidade e Escrita, Fatores de Textualidade, Gêneros e Tipos Textuais. Além disso, foram oferecidos exercícios rápidos para fixação do conteúdo e encontros virtuais dedicados a esclarecer dúvidas e orientar a leitura do produto cultural escolhido para análise: cursos virtuais. Para avaliação final, os alunos produziram uma resenha crítica. As melhores produções serão selecionadas para publicação no site do projeto. Caso a

avaliação final dessa investidura seja positiva, pretendemos ofertar o curso virtualmente como projeto de extensão a toda a comunidade acadêmica na capital e no interior.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. 1953. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2010.

COSTA, Déborah; SALCES, Claudia. **Leitura & produção de textos na universidade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FIORIN, José Luís. **Lições de texto: leitura e redação**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

HARTMANN, Schirley Horário de Gois. **Práticas de escrita para o letramento no ensino superior**. Curitiba: Ibpex, 2011.

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

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC – Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e teoria da aprendizagem. **Aprendizagem significativa em Revista**, v. 3, n. 3, p. 29-40, 2013. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID75/v3_n3_a2013.pdf. Acesso em: 27 de agosto de 2020.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NOVAK, J. D. A Theory of Education: meaningful learning underlies the constructive integration of thinking, feeling, and acting to empowerment for commitment and responsibility. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 2, p. 1014, 2011.

NOVAK, J. D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas Conceituais como ferramenta de facilitação nas escolas e empresas**. 1ª ed. Lisboa: Plátano, 2000.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Learning how to learn**. New York: Cambridge University Press, 1996.

NOVAK, J. D. **Uma teoria da educação**. São Paulo: Pioneira, 1981.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOFTWARE LIVRE SCRATCH: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DO PROJETO DE EXTENSÃO COMPUTAÇÃO NA ESCOLA PARA MULHERES

Flaviana Lopes Cruz- Acadêmica de Licenciatura em Computação pelo Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara (CESIT) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: flc.lic16@uea.edu.br

Luiz Sergio de Oliveira Barbosa- Professor do Curso de Licenciatura em Computação no Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara (CESIT) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: lsergio@uea.edu.br

RESUMO

Este artigo relata as experiências vivenciadas durante a implementação do projeto de extensão Computação na Escola para Mulheres promovido pelo Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara - CESIT da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX). O projeto contou com a participação de 22 alunas do ensino médio de 5 escolas públicas do município de Itacoatiara no ano de 2019. Com a pesquisa tornou-se possível verificar a eficiência da utilização do Software educacional Scratch como ferramenta para introduzir o pensamento computacional e os conceitos básicos de programação, alinhados com uma metodologia ativa e lúdica que se mostrou eficiente.

Palavras-chave: Programação em Blocos. Scratch. Projetos. Mulheres na computação.

ABSTRACT

This article reports the experiences lived during the implementation of the Computing at School for Women extension project promoted by the Center for Higher Studies of Itacoatiara-CESIT of the State University of Amazonas-UEA, with the support of the Pró-Reitoria of Extension and Community Affairs (PROEX) the project had the participation of 22 high school students from 5 public schools in the municipality of Itacoatiara in 2019. With the research, it became possible to verify the efficiency of the use of the educational software Scratch, as a tool to introduce thought computational and basic programming concepts, aligned with an active and playful methodology that proved to be efficient.

Keywords: Block Programming. Scratch. Projects. Women in computing.

INTRODUÇÃO

Com a evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) tem-se notado mudanças e progressos nos métodos tradicionais de ensino, fazendo-se necessário à utilização de novas tecnologias que possam facilitar o processo de

instrução dos conteúdos (Trindade, 2018). A demanda de profissionais na área da tecnologia vem crescendo gradativamente a cada dia e o número de mulheres que ingressam nos cursos de computação ainda é consideravelmente baixo (Cruz e Barbosa, 2020).

As inovações tecnológicas provocam mudanças rápidas e significativas que requerem profissionais capazes de identificar e desenvolver habilidades sociais, emocionais, cognitivas e tecnológicas cada vez mais valorizadas no mundo do trabalho.

Diversas inovações tecnológicas melhoram a produtividade e a dinamicidade dos processos que já estão intrínsecas em nossas vidas. Porém, para resolver os desafios atuais, além de compreendê-los em sua totalidade e o relacionamento entre suas partes, precisa-se de mecanismos para interagir com os dispositivos tecnológicos.

O ensino da programação perpassa o desenvolvimento do pensamento (raciocínio) computacional, de modo que os estudantes que decidem aprender a programar começam a “enxergar o mundo” por um viés mais ativo. Como afirma Santos et al. (2018, p. 1),: “A Computação é uma área do conhecimento presente em praticamente todas as atividades humanas e a compreensão dos seus princípios e práticas contribui para formação de cidadãos mais críticos, autônomos, colaborativos. Os pesquisadores Cruz e Barbosa (2020) afirmam que estas iniciativas são de grande importância para o incentivo a tecnologia, ao dar oportunidade as alunas a desenvolverem programas e buscarem conhecimentos através de computadores.

Neste contexto, o artigo apresenta experiências vivenciadas na implementação de um projeto de extensão: Computação na escola para mulheres usando o software livre Scratch aplicado no Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara - CESIT da Universidade do Estado do Amazonas - UEA para alunas de 5 escolas públicas do ensino médio da cidade de Itacoatiara.

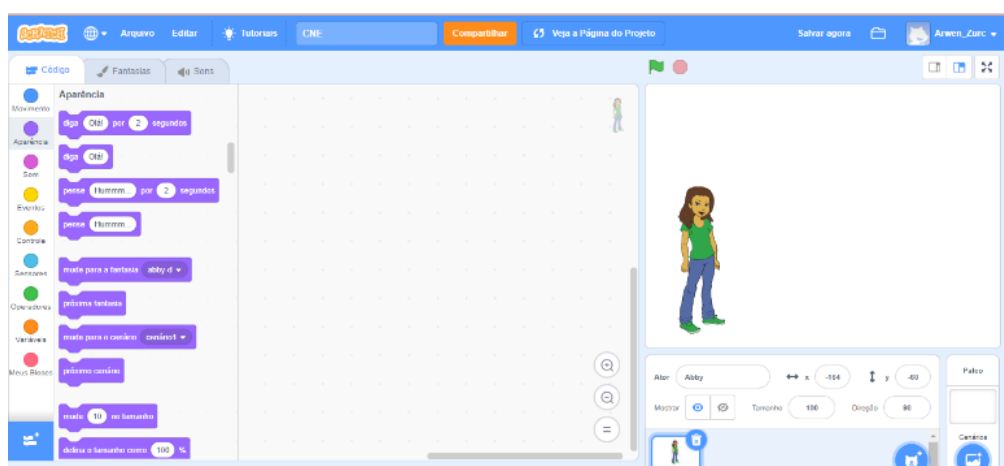
DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O software Scratch foi idealizado por Michel Resnick, projetado especialmente para idades entre 8 e 16 anos porém é usado por pessoas de diversas idades. Desenvolvido pelo *Lifelong Kindergarten Group* (LLK), grupo de pesquisa do MIT Media LAB. O Scratch como ferramenta de ensino foi criado com a finalidade de inserir a programação de forma mais facilitada e acessível para aqueles que não possuem

experiências no assunto. O Scratch é um software que se utiliza de blocos lógicos e itens de som e imagem, onde o aluno pode desenvolver suas próprias histórias interativas, jogos e animações, além de compartilhar de maneira online suas criações (Cruz e Barbosa, 2020).

O software Scratch é usado em mais de 150 países, está disponível em mais de 40 idiomas, sua utilização é gratuita e funciona para os principais sistemas operacionais (Windows, Linux e Mac), disponível também de forma off-line com as versões Scratch 2.0 e Scratch 3.0 e on-line pelo site: www.https://scratch.mit.edu.br.

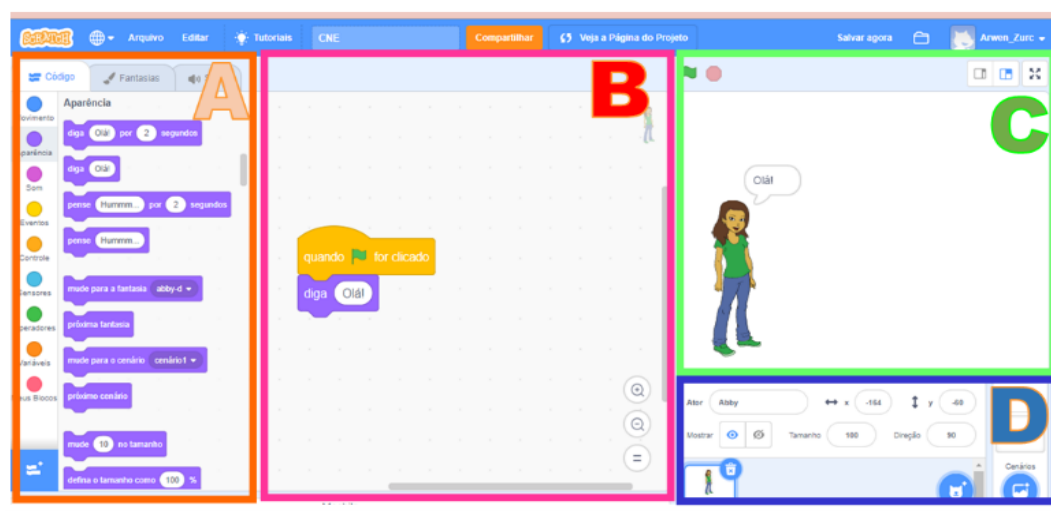
Figura 1 - Tela inicial do Software Scratch 3.0 online



Fonte - www.scratch.mit.edu

O ambiente de programação do software Scratch 3.0 online (Figura 1) possui 4 ambientes onde o usuário escolhe as ferramentas que vai utilizar para desenvolver o seu projeto (Figura 2) A) dividida em três partes: Código, onde ficam os blocos de instruções disponíveis; Fantasias, onde o aluno pode editar e inserir novos personagens ou até mesmo criar uma nova fantasia; Sons, onde pode-se editar ou criar um novo som para o seu projeto, B) Palco, é a área onde é arrastado os blocos, C) Área de visualização e D) Área de configuração e inserção de novos de atores e palco.

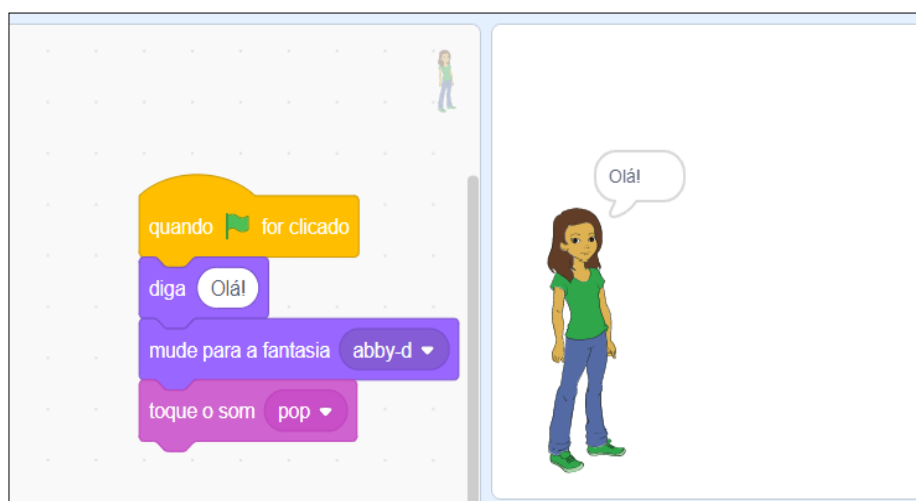
Figura 2 - Representação das partes do Scratch 3.0



Fonte - Os autores.

Os Blocos do Scratch assemelham-se a peças de Lego ou quebra cabeça, os comandos precisam somente ser arrastados e soltados no palco (Figura 3). Desta maneira, os blocos quando combinados de forma compatível formam os comandos sinteticamente corretos. Sem a preocupação com erros sintáticos, os usuários ficam apenas na criação da lógica de funcionamento de seus projetos.

Figura 3 - Representação dos Blocos no Scratch 3.0.



Fonte - Os autores.

TRABALHOS RELACIONADOS

Nesta seção será apresentado trabalhos que obtiveram bons resultados com a implementação de projetos e com uso do Software Scratch com alunos e alunas do ensino médio de escolas públicas de maneira lúdica e dinâmica.

França et al. (2017) realizaram um projeto com alunos do ensino médio para introduzir o pensamento computacional e algorítmico. Estas experiências foram vivenciadas por alunos do Curso de Licenciatura em Computação que implementaram um projeto visando o ensino dos fundamentos da programação por meio da ferramenta Scratch. O projeto foi realizado no ano de 2016 com duas turmas de 30 alunos do ensino médio e uma turma no ano de 2017. As atividades desenvolvidas no projeto vão desde o ensino da lógica de matemática, ensinando conceitos computacionais, raciocínio lógico chegando à programação. Os alunos chegaram a desenvolver jogos educacionais fazendo apresentações na semana de informática da instituição, assistida por diversas outras instituições no município de Itacoatiara no Amazonas.

Cruz e Barbosa (2020) realizaram um projeto visando o ensino da programação por meio de Software Scratch para alunas do ensino médio com foco no incentivo para mulheres nas áreas de computação. O projeto foi realizado nos anos de 2018 e 2019 onde as discentes de escolas públicas desenvolveram jogos educacionais com a temática de biodiversidade e sustentabilidade no software Scratch, no qual apresentaram seus jogos na semana de informática da instituição, e, como resultado satisfatório, observou-se no final do curso o interesse das alunas em ingressar em algum curso superior na área de computação. O objetivo do projeto foi alcançar e continuar a incentivar mais alunas a não se intimidarem e nem se sentirem incapaz frente a programação, mas potencializar o interesse das mesmas alunas pela área de computação.

Marques et al. (2018) apresentam uma pesquisa de relato de experiência do projeto Meninas Digitais do Vale que uniu pesquisa e extensão para selecionar sistematicamente ações para fortalecer a participação feminina nos cursos de Engenharia de Software e Ciência da Computação em uma universidade. A metodologia adotada envolveu a condução de um mapeamento sistemático, um survey e brainstorming para a seleção de ações adequadas ao campus e aos desafios e necessidades das alunas ativas nos cursos.

METODOLOGIA

Para que o aprendizado seja internalizado, é necessário que as alunas sejam capazes de construir um conhecimento que faça sentido para o seu cotidiano. Este trabalho apresenta o resultado de um projeto de extensão: Computação na Escola para Mulheres, realizado no Centro de Estudos superiores de Itacoatiara - CESIT da Universidade do Estado do Amazonas – UEA por discentes do curso de Licenciatura em Computação para alunas de 5 escolas públicas do ensino médio do município, utilizando o Software Scratch 3.0. Durante o projeto foi adotada uma abordagem construtivista, onde o sujeito constrói o seu conhecimento através de sua ação e interação com o meio (Becker, 1994).

O projeto foi desenvolvido ao longo de um período de 6 meses divididos em 4 horas semanais com carga horária de 60 horas ao final do projeto, ao longo do curso foram utilizadas metodologias de aprendizagem com aulas expositivas e dinâmicas. O objetivo principal das atividades foi a utilização do software Scratch 3.0 online e off-line para a construção do pensamento computacional e o conhecimento básico da lógica de programação com a construção de jogos.

ESTUDO E PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Foi realizada a coleta do material que serviu como base, fundamentada nos assuntos abordados, para que que promovesse a elaboração das aulas do projeto juntamente com o professor orientador do projeto. Realizou-se buscas em anais de congressos como: Anais do Congresso Nacional de Educação, Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, *journals* e outros eventos da área de informática.

Foram feitas leituras e análises do material coletado, realizou-se uma discussão teórica acerca da importância da inserção de práticas em que se utilizem dos softwares de programação para o processo de construção do pensamento computacional e lógica de programação.

PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO PREPARAÇÃO DO CURSO

Nesse momento realizou-se uma reunião com o orientador do projeto para a elaboração do calendário do semestre, a elaboração da prova de raciocínio lógico que

seria usado para escolha das participantes pois a quantidade de máquinas no laboratório era limitada. A escolha das datas para a divulgação do projeto e a inscrição das alunas que ocorreram pelo formulário do *Google* e também o planejamento das aulas.

Foi decidido o local, horário e as datas para o projeto com as alunas, assim como a construção do termo de livre consentimento para a participação na pesquisa sobre o projeto no final.

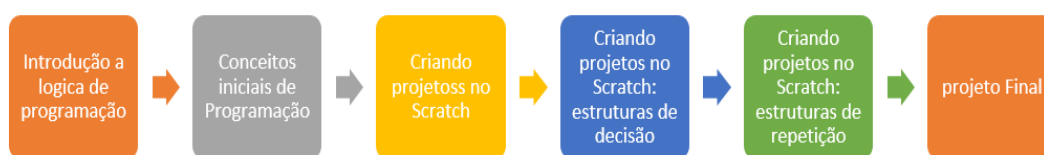
Realizou-se uma visita ao laboratório da instituição para o acesso à internet e instalação do software Scratch off-line nas máquinas caso ocorra algum problema com a internet, para então colocar em prática o início das atividades.

IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO E APLICAÇÃO DA FERRAMENTA

O projeto Computação na Escola para Mulheres foi realizado no laboratório de informática do CESI-UEA, após o período de inscrição foram obtidas 39 inscrições, as inscritas passaram por uma prova de raciocínio lógico e ao final da seletiva a turma iniciou com 22 alunas.

A realização do projeto consistiu em apresentar os conteúdos em uma sequência caracterizada por primeiramente desenvolver aulas na sala de aula com conteúdo teórico e, após, levar as alunas ao laboratório de informática para iniciar as práticas. Dessa forma as atividades do projeto foram organizadas da seguinte maneira (Figura 4):

Figura 4 - Esquema da metodologia usada nas aulas do projeto

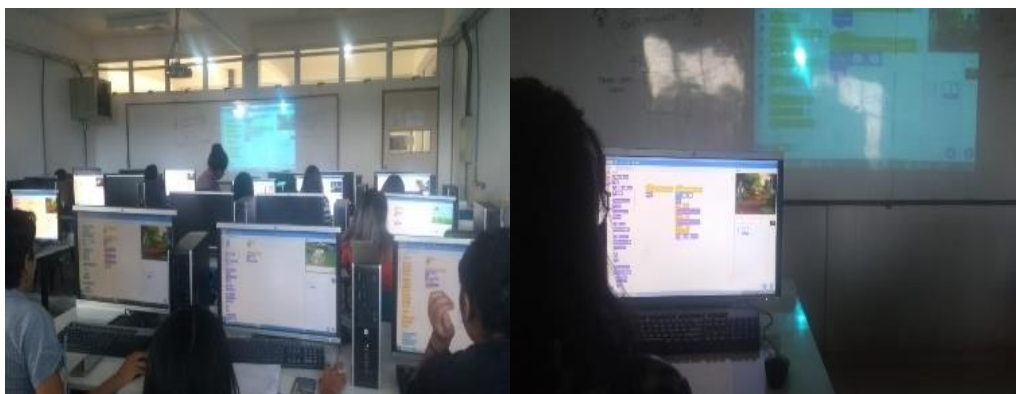


Fonte - Os autores.

Na Aula de Introdução a lógica de programação, as alunas são apresentadas ao conceito teórico de lógica de programação e algoritmos como solução de problemas a serem seguidos passo a passo, logo após apresentamos a ferramenta Scratch 3.0 (Figura 5).

Na Aula de Conceitos iniciais de programação, são apresentados de forma mais detalhada os conceitos iniciais de programação no Software Scratch 3.0, comandos de entrada e saída de dados, operadores, variáveis e atribuição de dados.

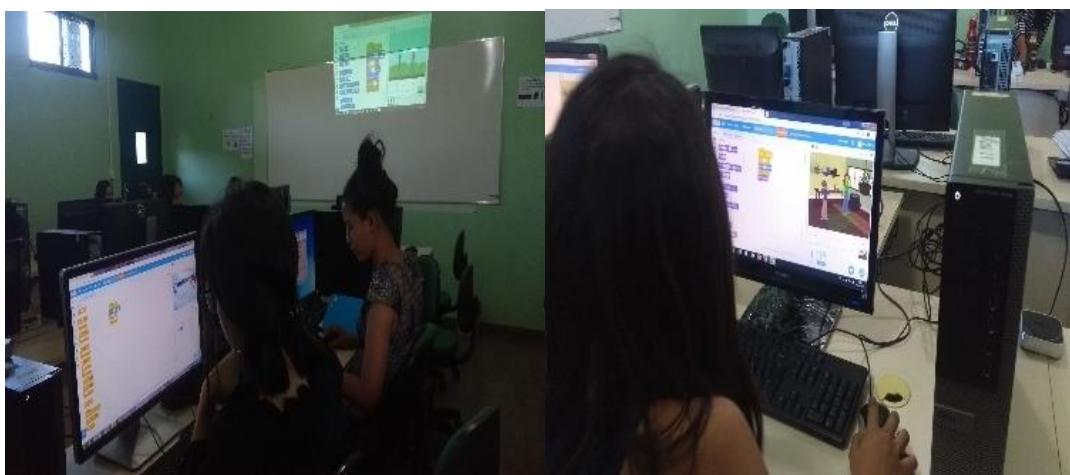
Figura 5 - Alunas no laboratório de informática interagindo pela primeira vez com o Scratch 3.0



Fonte - Acervo dos autores.

Na aula de Criação de projetos no Scratch (Figura 6), é apresentada a resolução de problemas utilizando a ferramenta e os comandos apresentados nas aulas anteriores.

Figura 6 - Alunas no laboratório criando seus projetos no Scratch 3.0



Fonte - Os autores.

Na aula de Criação de projetos no Scratch foram apresentados os comandos de estruturas de decisão e estruturas de seleção presentes na ferramenta: (Comando se, se..., se não, entre outros). (Figura 7).

The screenshot shows the Scratch interface with a script for a guessing game. The script is in Portuguese and uses a 'when space key is pressed' trigger. It checks if the 'minha variável' plus 'resposta' equals 50. If true, it says 'acertou!!!!!!' for 2 seconds. If false, it says 'tente outra vez' for 2 seconds. The left sidebar shows the 'Movimentos' (Movements) category selected.

```

when green flag clicked
  when space key is pressed
    if (minha variável + resposta = 50) then
      say acertou!!!!!! for 2 seconds
    else
      say tente outra vez for 2 seconds
  
```

Na aula Criando Projetos no Scratch foram apresentadas as Estruturas de Repetição (sempre, repita, repita..., até, entre outros). Com isso, as alunas começaram a criar seus projetos.

COLETAS DE DADOS

No final do projeto foram aplicados com as alunas dois questionários contendo 5 questões objetivas para mensurar os resultados obtidos com o uso do Software Scratch, é importante destacar que o objetivo do uso da Software foi introduzir o pensamento computacional e os conhecimentos básicos de programação.

Gráfico B: Escola 1

Em relação ao Software Scratch, qual o seu grau de concordância em relação as seguintes afirmações?

Afirmação	Concordo	concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo
P1	20	2	0	0
P2	19	3	0	0
P3	20	2	0	0
P4	18	4	0	0
P5	21	1	0	0

Gráfico A: Escola 2

Em relação as habilidades adquiridas pelo uso do Software Scratch, qual o seu grau de concordância em relação as seguintes afirmações?

Afirmação	Concordo	concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo
P1	19	3	0	0
P2	18	4	0	0
P3	21	1	0	0
P4	21	1	0	0
P5	20	2	0	0

Extensão em Revista, ISSN 2525-5347, 7^o número - 2021

O gráfico da Figura 8 (A) ilustra a percepção das alunas em relação as habilidades adquiridas pelo uso do Software Scratch. Assim, analisou-se o grau de concordância em relação às seguintes questões: P1. “Consegui entender os conceitos iniciais de programação?”, 19 alunas concordaram e 3 concordaram parcialmente; P2. “Consegui interpretar melhor os problemas propostos ao final do projeto?”, 18 alunas concordaram e 4 concordaram parcialmente; P3. “Compreendi a forma de raciocínio do computador?”, 21 alunas concordaram e 1 concordaram parcialmente; P4. “Me senti motivada a prender mais sobre programação?”, 21 alunas concordaram e 1 concordou parcialmente e P5. “Me senti motivada a escolher como futura graduação áreas relacionadas a computação?”, 20 alunas concordaram e 2 concordaram parcialmente.

O gráfico da Figura 8 (B) ilustra a relação das alunas com o software Scratch, dessa forma, analisou-se o grau de concordância em relação as seguintes questões: P1. “O ambiente gráfico do Software Scratch facilitou minha interação”, 20 alunas concordam e 2 concordam parcialmente; P2. “Consegui lembrar como utilizar o software para realizar as atividades propostas?”, 19 alunas concordam com a afirmação e 3 concordaram parcialmente; P3. “Eu entendia o que acontecia durante a minha interação com o Software Scratch?”, 20 alunas concordam com a afirmação e 2 concordaram parcialmente; P4. “Foi fácil aprender a manusear as ferramentas (blocos, sons e imagens) do Software Scratch”, 18 alunas concordam com a afirmação e 4 concordaram parcialmente; P5. “A possibilidade de criar jogos, animações e histórias usando blocos foi atrativa?”, 21 alunas concordaram com a afirmação e 1 concordou parcialmente.

Durante o projeto, identificou-se que 5 alunas apresentaram dificuldades nas aulas iniciais com o software Scratch 3.0, após orientação com as alunas para revisar alguns comandos se obteve melhor resultado durante a interação com o software. A Aluna 3 sugeriu mais uma aula para revisar os blocos de comandos.

A maioria significativa das alunas fez comentários positivos sobre o software e a metodologia usadas na sala de aula, a aluna 2 fez o seguinte comentário ao final do projeto *“No início tive um pouco de dificuldades achei que não era capaz pois nunca tinha visto algo parecido mas agora eu gostei tanto que vou mostrar para minha mãe e meu irmão mais novo”*, a Aluna 4 apresentou o seguinte comentário *“poderíamos ter mais tempo e mais dias de projeto”*, a Aluna 1 apresentou o seguinte comentário *“acho que vou escolher licenciatura em computação no vestibular desse ano”*. Foram

registradas as sugestões das participantes, apesar do *feedback* positivos é necessário que haja algumas melhorias para potencializar mais o aprendizado das alunas.

CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS

Este artigo apresentou o relato de experiência do Projeto de Extensão Computação na Escola para Mulheres promovido pelo CESI-UEA com 22 alunas do ensino médio de 5 escolas públicas do município de Itacoatiara no ano de 2019.

Com a pesquisa tornou-se possível verificar que a utilização de Software educacional Scratch como ferramenta para introduzir o pensamento computacional e os conceitos básicos de programação, juntamente com uma metodologia ativa e lúdica mostrou-se eficiente. Assim como ambiente descontraído e interativo que o Scratch 3.0 proporciona tornando a programação mais atraente, fácil e mais intuitiva. A metodologia usada para apresentar o software foi um diferencial para os resultados positivos do projeto.

É importante destacar que o objetivo do projeto foi alcançado usando o Software para introduzir o pensamento computacional e os conhecimentos básicos de programação nas alunas.

Como sugestão de trabalhos futuros, pode-se definir: (1) apresentar mais exemplos do uso dos blocos de comandos nas aulas iniciais com o software; (2) apresentar as novas ferramentas que o software proporciona como as extensões Micro:Bit e Lego; (3) Realizar um novo estudo com uma amostra maior de alunas e (4) Realizar um estudo sobre o processo de aprendizagem por meio do Software Scratch.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **O que é o construtivismo?** Ideias, n. 20. 1994. p. 87-93.

CRUZ, F.L.; BARBOSA, L. S. O. Computação na escola para mulheres: uso do software Scratch com alunas do ensino médio como incentivo as áreas de computação. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/7735/6843>. DOI:10.34117/bjdv6n3-228. Acesso em: maio. 2020.

FRANÇA *et al.* Programando com Scratch: Ensinando Lógica de Programação e Algoritmos para alunos do Ensino médio. **Anais IV CONEDU**: V. 1, 2017, ISSN 2358-8829. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php.2017>. Acesso em: maio. 2020.

SANTOS, P. S., ARAUJO, L. G. J., and BITTENCOURT, R. A. (2018). **A Mapping Study of Computational Thinking and Programming in Brazilian K-12 Education**. In 2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), p. 1–8. IEEE, 2018.

TRINDADE, G. M. **Uma aplicação móvel de realidade aumentada como ferramenta de apoio ao ensino sobre as mesorregiões do Estado do Amazonas**. 2018.