



Jader Silveira (Org.)

# Saber 360°

## Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões

Volume **2** - 2025



Jader Silveira (Org.)

# **Saber 360°**

## **Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões**

Volume **2** - 2025

© 2025 – Uniatual Editora

[www.uniatual.com.br](http://www.uniatual.com.br)

universidadeatual@gmail.com

**Organizador**

Jader Luís da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/Uniatual

**Revisão:** Respective autores dos artigos

**Conselho Editorial**

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587s      Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões- Volume 2  
/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2025. 94 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86013-82-5

DOI: 10.5281/zenodo.15468811

1. Coletânea. 2. Conhecimento. 3. Transformação. 4. Cultura. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4

CDU: 001

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

[www.uniatual.com.br](http://www.uniatual.com.br)

[universidadeatual@gmail.com](mailto:universidadeatual@gmail.com)

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

*Acesse a obra originalmente publicada em:*

<https://www.uniatual.com.br/2025/05/saber-360-volume-2.html>



## **AUTORES**

**Artur Maciel Oliveira Neto  
Carlos Alberto Ximendes  
Carlos Augusto Fernandes de Medeiros  
Débora Maria de Andrade Santos  
Érika Andressa Silva  
Evandro Freire Lemos  
Felipe Carlesso Rampon  
Franciane Diniz Cogo  
Giovanna Barbosa Soares  
Glécio Benvindo de Carvalho  
Henrique Rigo  
João da Silva Santos  
Júlia Eduarda de Oliveira Tomaz  
Laila Reis Campos  
Márcio Luiz Oliveira de Aquino  
Maria José Reis  
Marina Maria Alves Dantas  
Maurício Silva Araújo  
Nédia Maria Bizarria dos Santos Galvão  
Plínio da Silva Andrade  
Raquel Lopes de Oliveira Silva  
Vinicius Coser**

## APRESENTAÇÃO

Vivemos uma era marcada por transformações profundas e aceleradas. Os avanços tecnológicos, as dinâmicas sociais, os desafios ambientais e as novas formas de organização econômica e cultural impõem ao conhecimento humano a necessidade de se reinventar constantemente. Neste cenário, torna-se cada vez mais evidente que os saberes compartimentalizados, embora ainda relevantes, já não bastam para compreender a complexidade do mundo contemporâneo. É nesse contexto que se insere a presente obra, *Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões*, cuja proposta é oferecer ao leitor uma experiência de leitura plural, integradora e, sobretudo, reflexiva.

A escolha pelo título desta coletânea não é fortuita. A expressão “Saber 360°” remete, de maneira simbólica e conceitual, à ideia de amplitude, de visão global, de abertura a diferentes perspectivas do conhecimento. Em vez de se limitar a uma única área ou enfoque disciplinar, o livro propõe um diálogo transversal entre distintos campos do saber, explorando suas interseções, convergências e complementaridades. Cada capítulo constitui, assim, uma peça singular de um grande mosaico intelectual, contribuindo com reflexões originais sobre temas atuais e relevantes.

A construção desta obra coletiva partiu da convicção de que o conhecimento é, por natureza, dinâmico e interdependente. Ao reunir especialistas com trajetórias acadêmicas e profissionais diversas, buscamos proporcionar um ambiente propício ao entrelaçamento de ideias, metodologias e visões de mundo. Os textos aqui apresentados foram organizados de forma a favorecer uma leitura fluida, ainda que provocativa, respeitando a autonomia de cada contribuição, mas também estimulando a leitura crítica e comparativa entre os diferentes capítulos. O leitor encontrará, ao longo destas páginas, análises que transitam entre a educação e a ciência, a tecnologia e a cultura, o meio ambiente e a economia, a gestão e a comunicação, entre tantas outras áreas que compõem o rico universo da produção de conhecimento contemporâneo.

Importa destacar que esta obra não pretende esgotar os temas que aborda. Ao contrário, sua missão principal é lançar luzes, suscitar questionamentos, provocar

inquietações intelectuais e instigar novas investigações. Trata-se, portanto, de um convite ao pensamento crítico, à curiosidade epistemológica e à valorização da diversidade cognitiva. Em um mundo marcado por incertezas e pela necessidade urgente de soluções sustentáveis e éticas, acreditamos que fomentar a interdisciplinaridade e o pensamento sistêmico seja não apenas um diferencial acadêmico, mas uma responsabilidade social.

Ao leitor que agora se debruça sobre estas páginas, desejamos uma leitura atenta, fecunda e inspiradora. Que este livro seja, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada: ponto de partida para novas jornadas intelectuais, e ponto de chegada de uma busca sincera por compreender o mundo em sua multiplicidade e profundidade. Que *Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões* cumpra, enfim, o nobre papel de semear ideias, promover conexões e alimentar o desejo permanente de aprender, ensinar e transformar.

*Boa leitura!*

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>A FORMAÇÃO DE UM PEDAGOGO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA VIVÊNCIA DE UM EX-BOLSISTA</b> Carlos Augusto Fernandes de Medeiros DOI: 10.5281/zenodo.14948391	<b>09</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>CASA DAS MINAS: HISTÓRIA, LINGUAGEM, AFRO-RELIGIOSIDADE E MÉTODOS DE ENSINO NO TOCANTE ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> Giovanna Barbosa Soares; Débora Maria de Andrade Santos; Carlos Alberto Ximendes DOI: 10.5281/zenodo.14948393	<b>23</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE QUÍMICA À SAÚDE BUCAL, SOB AS PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA</b> Laila Reis Campos; João da Silva Santos; Maurício Silva Araújo DOI: 10.5281/zenodo.14948402	<b>36</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>RESENHA DO LIVRO: “SAUDADES DE DEUS E OUTROS TEXTOS”</b> Nédia Maria Bizarria dos Santos Galvão DOI: 10.5281/zenodo.14948406	<b>42</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>A IMPORTÂNCIA DAS CORRENTES FILOSÓFICAS PARA EDUCAÇÃO E A INTEGRAÇÃO DA FILOSOFIA NO EDUCAR, ENSINAR E APRENDER</b> Márcio Luiz Oliveira de Aquino; Glécio Benvindo de Carvalho; Plínio da Silva Andrade; Raquel Lopes de Oliveira Silva DOI: 10.5281/zenodo.15264588	<b>46</b>
<b>Capítulo 6</b> <b>SEGURANÇA NO CAMPO EM FOCO: CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE ACIDENTES COM MÁQUINAS AGRÍCOLAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA RURAL DE VIDEIRA/SC</b> Henrique Rigo; Vinicius Coser; Felipe Carlesso Rampon; Érika Andressa Silva DOI: 10.5281/zenodo.15264627	<b>67</b>
<b>Capítulo 7</b> <b>A CONSTRUÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS LIBRAS</b> Júlia Eduarda de Oliveira Tomaz; Artur Maciel Oliveira Neto; Marina Maria Alves Dantas DOI: 10.5281/zenodo.15264633	<b>77</b>
<b>Capítulo 8</b> <b>LIVES COMO FERRAMENTAS INTEGRADORAS DE ENSINO E EXTENSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS</b> Érika Andressa Silva; Franciane Diniz Cogo; Maria José Reis; Evandro Freire Lemos DOI: 10.5281/zenodo.15264643	<b>88</b>



## Capítulo 1

# A FORMAÇÃO DE UM PEDAGOGO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NOS PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA VIVÊNCIA DE UM EX-BOLSISTA



DOI: 10.5281/zenodo.14948391

**Carlos Augusto Fernandes de Medeiros**

*Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí*

*– UESPI e Pós-Graduando em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em*

*Gestão pela UNIFAVENI e em Psicopedagogia pelo Instituto Sinapses; e-mail:*

[carlosmedeiros@aluno.uespi.br](mailto:carlosmedeiros@aluno.uespi.br)

## RESUMO

O presente trabalho tem como justificativa compreender a participação do estudante com Deficiência Visual nos programas formativos das IES, destacando o PIBID e no PRP, de forma a conhecer como ocorre a sua inserção e imersão no sistema de Educação Básica como futuro docente. O objetivo geral da pesquisa centra-se em compreender como está acontecendo a participação do estudante com deficiência nos programas PIBID e PRP. Metodologicamente, o trabalho partiu da análise da legislação nacional sobre a temática, além da revisão de literatura, que se relaciona com a temática, destacando-se autores como Correia (2011), Oliveira (2017), dentre outros. Em seguida foi realizada uma entrevista com um aluno do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) na cidade de Campo Maior-PI, que possui Deficiência Visual na categoria de baixa visão. Constatou-se durante a pesquisa que as IES e os programas PIBID e PRP eximem-se da sua responsabilidade nos atendimentos que são pertinentes a esse alunado e jogam a responsabilidade do sucesso/insucesso ao próprio aluno com deficiência, impossibilitando que este alcance o sucesso acadêmico e tenha uma formação adequada, contradizendo-se com os preceitos previstos na Constituição Brasileira, que ressaltam que esse indivíduo deve fazer parte do mundo do trabalho e ter acesso a educação.

**Palavras-chave:** PIBID; PRP; Formação Docente; Deficiência Visual; Ensino Superior

## ABSTRACT

The present work aims to understand the participation of students with visual impairment in the training programs of higher education institutions, highlighting PIBID and PRP, in order to understand how their insertion and immersion in the Basic Education system as future teachers occurs. The general objective of the research focuses on understanding how the participation of students with disabilities in the PIBID and PRP programs is happening. Methodologically, the work started from the analysis of national legislation on the subject, in addition to the literature review, which is related to the subject, highlighting authors such as Correia (2011), Oliveira (2017),

among others. Then, an interview was conducted with a student of the Full Degree in Pedagogy course at the State University of Piauí (UESPI) in the city of Campo Maior-PI, who has Visual Impairment in the low vision category. It was found during the research that the HEIs and the PIBID and PRP programs exempt themselves from their responsibility in providing services that are pertinent to these students and place the responsibility for success/failure on the student with disabilities themselves, making it impossible for them to achieve academic success and have adequate training, contradicting the precepts set forth in the Brazilian Constitution, which emphasize that this individual must be part of the world of work and have access to education.

**Keywords:** PIBID; PRP; Teacher Training; Visual Impairment; Higher Education

## INTRODUÇÃO

O ingresso das pessoas com deficiência começou a ser notado no Ensino Superior a partir da década de 1990, à luz da promulgação da Constituição de 1988 (2016, p.2), que assegurava que “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, tendo garantido o direito à vida, a liberdade e a igualdade” possuindo o direito de acessar os serviços de “saúde, educação, o trabalho, o lazer, a segurança e a previdência social”.

No entanto, essa entrada não significou necessariamente que ocorreu o processo de inclusão, já que na prática o estudante com deficiência tinha que adequar-se ao sistema de Ensino Superior. Medeiros (2023) destaca que apesar do acesso desses indivíduos, eles tinham que se adaptar as condições vigentes, não ocorrendo mudança no currículo e tampouco na práxis pedagógica.

Perante essa realidade, ao final dos anos 1990 até o início dos anos 2010, o estado brasileiro publicou normas, portarias, decretos para a pessoa com deficiência nessa modalidade de ensino, vislumbrando promover alguns aspectos qualitativos para esse público, cabe salientar que esse processo ocorreu de forma tímida, pois segundo a legislação nacional e a Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN, cada Instituição de Ensino Superior (IES) tem autonomia para formular suas políticas de acessibilidade/inclusão (Oliveira, 2017).

O movimento mais importante, ocorreu com a promulgação da Lei Nº 13.409, publicada em 2016, em substituição a Lei Nº 12.711, no qual a alteração incluía a pessoa com deficiência na popularmente conhecida “lei de cotas”, ficando estabelecida da seguinte forma:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2016, p.1).

Diante do novo item da legislação, as IES disponibilizariam um determinado percentual das vagas totais para os indivíduos com deficiência, vislumbrando corrigir um déficit histórico de marginalização e exclusão desses grupos sociais do processo educacional e do direito a formação e profissionalização. Apesar do ingresso das pessoas com deficiência, é preciso levantar uma série de questionamentos, e dentre estes, está a garantia da permanência desse estudante nas IES, já que nem sempre o acesso significa a continuidade e o sucesso acadêmico desse público em específico.

Dentro dessas estratégias de permanência, a acessibilidade não se refere apenas a participação dentro das aulas e trabalhos promovidos pelo próprio curso de graduação, no que se chama de ensino, mas também pela possibilidade de o estudante com deficiência participar de programas de Formação Continuada, que estão dentro do eixo dos programas de pesquisa e extensão, sejam da própria IES ou da parceria da mesma com outros entes de forma extracurricular, já que além da certificação no Ensino Superior, esse indivíduo precisa construir sua individualidade e trajetória de vida durante seu percurso acadêmico em sua área de atuação.

Diante disso, Correia (2011) define que o Ensino Superior deve adotar uma abordagem extensionista, ou seja: de continuidade com o que esse aluno construiu anteriormente na Educação Básica, de forma a vislumbrar a inclusão a partir do sucesso acadêmico do aluno que está matriculado nesse sistema de ensino, e esse sucesso deve ser provido a partir da disponibilidade de recursos para que ele possa manter-se e participar dos programas de formação da Universidade, concluir o curso com desempenho qualitativo e atuar na sua área de formação, com possibilidade de alcançar a pós-graduação, mestrado e doutorado.

Mais especificamente em âmbito federal, destacamos dois programas nas áreas de Licenciatura que preparam o estudante para o exercício da docência na Educação Básica. O Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID) implementado em 2010 através do Decreto de Nº 7.219 de 2010 e o Programa Residência Pedagógica (PRP) promulgado via Portaria Nº 38 do ano de 2018, sendo

regidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

O primeiro é ofertado entre o 1º e o 4º bloco, e oportuniza ao discente a iniciação ao sistema de Educação Básica de forma a conhecer as práticas educacionais desenvolvidas e aperfeiçoar sua identidade docente, enquanto o segundo é ofertado na segunda metade do curso, e propõe a imersão do estudante na Educação Básica, perpassando por diferentes modalidades de ensino e pelos conhecimentos de gestão, infraestrutura física e outros aspectos da educação básica, ambos os programas possuem uma bolsa mensal de R\$ 700 com 8 horas semanais de atividade (Brasil, 2018).

Quanto ao estudante com deficiência, considerando ambos os programas, há uma breve menção a esse indivíduo na legislação referente ao PIBID, mas que ainda assim não envolve o Ensino Superior e o perfil formativo desse estudante, mas sim o estudante da Educação Básica, estando descrita da seguinte forma no Artigo 6º:

O PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo (Brasil, 2010, p. 3).

Destarte, o foco do programa para os indivíduos socialmente excluídos, como é o caso da pessoa com deficiência, está apenas no alunado que pertence a Educação Básica, não havendo nenhum item em específico para que estes possam ter a garantia de um acesso a um itinerário formativo dentro dos programas em questão, trazendo dificuldades para realizarem de forma autônoma as suas práticas, ficando um vazio que deixa a critério das coordenações desses programas as iniciativas para esse alunado, isto é: quando existem.

Através dos dados apresentados, emergiu o seguinte questionamento: Como ocorre o processo formativo da pessoa com deficiência dentro dos programas PIBID e PRP durante a sua trajetória no Ensino Superior? Para dar corpo a esse questionamento, o objetivo geral da pesquisa centra-se em compreender como está acontecendo a participação do estudante com deficiência nos programas PIBID e PRP.

A escolha dessa experiência é justificada pela capacidade de compreender o indivíduo com deficiência não só no acesso ao Ensino Superior, mas sim de identificar

a participação deste nos programas formativos das IES, com foco no PIBID e no PRP, destacando sua trajetória acadêmica, e ao mesmo tempo a de perceber como ocorre a sua inserção e imersão no sistema de Educação Básica como futuro docente. A metodologia utilizada partiu da análise da legislação nacional sobre a temática, além da revisão de literatura, que se relaciona com a temática, destacando-se autores como Correia (2011), Oliveira (2017), dentre outros.

Em seguida foi realizada uma entrevista com um aluno do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) na cidade de Campo Maior-PI, que possui Deficiência Visual na categoria de baixa visão. Considerando o trabalho em questão, a pesquisa é caracterizada sob a abordagem qualitativa-descritiva, que Yin (2016) especifica que a partir desse tipo de estudo, qualquer acontecimento da vida real pode ser um objeto científico, gestacionando novos saberes e apontando direcionamentos para explicação dos procedimentos sociais nas sociedades contemporâneas.

Outrossim, espera-se que essa experiência possa ser relevante na reflexão do estudante com deficiência no Ensino Superior, desde aquele que quer adentrar o esse sistema de ensino, ao que está realizando sua caminhada no presente e para aquele que já concluiu o curso em sua área, também servindo para o corpo técnico que compõe o PIBID e o PRP, partindo dos professores que coordenam os programas em âmbito universitário e dos docentes da Educação Básica que supervisionam as atividades no chão da sala de aula, de forma que a inclusão seja um processo completo, integrando o Ensino Superior com a Educação Básica.

## **METODOLOGIA**

Para apontar os resultados e as discussões propostas pelo trabalho, será utilizada a abordagem de História Oral, que “gira em torno da experiência de vida dos indivíduos, utilizando-se dos períodos históricos testemunhados pelo entrevistado, desvelando as relações sociais em que ele se insere” (Rigotto, 1998, p.3) a luz da técnica dos Depoimentos Pessoais, que “concentra o relato do entrevistado sob o prisma de interesse estabelecido pelo pesquisador, procurando aprofundar o conhecimento sobre o recorte elegido” (1998, p.5), possuindo como eixo o Depoimento Biográfico Único, já que o artigo parte da experiência de vida de um único personagem.

O processo dos Depoimentos Pessoais permite analisar as relações sociais a partir da singularidade dos sujeitos, possibilitando uma análise ampla das relações de poder onde se movem os atores e os procedimentos sociais, partindo da fala de vida do indivíduo para se atingir valores, comportamentos e ideologias que pertencem ao grupo e a sociedade, pois o ser individual responde os estímulos sociais a partir da concretização de suas relações (Yin, 2016).

Para se atingir o objetivo proposto pelo artigo, realizou-se o seguinte itinerário de pesquisa: 1) Critério de seleção – foi realizado o levantamento de quantas pessoas com deficiência (baixa visão) haviam sido matriculadas na instituição de pesquisa mediante contato com a Universidade; 2) Contato – entrou-se em contato com esse indivíduo para a realização da pesquisa, foi descrito todo o percurso metodológico e ético que norteia a investigação; 3) Aceite – ao consentir, foi escolhida uma data pertinente para a realização da entrevista de acordo com a disponibilidade do entrevistado; 4) Entrevista – o responsável pelo depoimento teve o seu diálogo gravado com a utilização de um *smartphone* com a condução da entrevista em torno da temática, de forma a deixar o entrevistado construir sua linha de raciocínio; 5) Transcrição – realizou-se a transcrição da entrevista gravada, e houve a adequação para a escrita formal e a sistematização de termos, e após o tratamento dos dados estes foram enviados para o indivíduo pesquisado para que ele analisasse se a entrevista está coerente com a sua linha de raciocínio e para que ele pudesse fazer as modificações que julgasse necessária; 6) Sistematização dos dados – será feita a apresentação da pessoa entrevistada com a utilização de um nome fictício, e em seguida serão destinadas duas seções com trechos da entrevista no qual ele irá relatar como ocorreu suas experiências nos programas PIBID e PRP.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **· Apresentação**

Michael, possui 27 anos, ele cursa Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) na cidade de Campo Maior. Ele mora sozinho. A partir dos 5 anos de idade, Michael possuía miopia, a sua mãe não acreditava no que ele dizia e em sua vida escolar era comum errar e confundir palavras e textos por conta da sua limitação visual, apesar de ser considerado um aluno muito inteligente.

Sua trajetória foi constituída de altos e baixos, pois sofreu *bullying* tanto por sua condição visual, quanto pela sua potencialidade. Michael concluiu a segunda parte do ensino fundamental e o ensino médio em meio a grandes hiatos. No início do Ensino Superior, ele descobriu que sua limitação visual se tratava de um Ceratocone, e foi submetido a cirurgia aos 25 anos no seu olho esquerdo, no entanto, descobriu possuir também no olho direito e a cirurgia não lhe proporcionou melhora significativa na visão.

Desde então, Michael aceitou-se com a sua deficiência e vem dentro da vida acadêmica tentando transformar sua limitação em uma luta de vida e política, contribuindo com sua vivência para universidade, o seu desempenho na Universidade lhe proporcionou o ingresso em programas como o PIBID e o PRP, e um espaço na formação docente, para ele esse aspecto foi significativo, pois representou não só sua realização individual, mas o espaço de fala para a pessoa com deficiência.

## **Trajetória no PIBID**

### **Formação:**

“Bem.... eu havia trancado o curso pela primeira vez quando havia feito o 2º Bloco. Pouco depois que eu saí, abriu o edital para o PIBID, abriu turma nova, que foi a que eu entrei no ano seguinte, e eles também entraram. Quando voltei a universidade as portas estavam fechadas nesse sentido. Eu não interagia em sala, e passava a interagir, e o julgamento era de que eu não sabia da realidade da educação, que era muito teórico etc. Realizei a monitoria na própria universidade, e tive uma breve experiência, que foi muito significativa, apresentei trabalhos durante esse período, e aí veio a pandemia de COVID [...] durante a incerteza se voltaríamos a ter aula, e como seria o período letivo na instituição, abriu-se o edital do PIBID e decidi me inscrever. Dentre todos os alunos, fui um dos cinco que tirou a nota máxima na redação, junto a outras duas pessoas da minha sala de aula. [...] Inicialmente tivemos uma formação, com leitura de textos, debates etc. Nessa época eu mantinha as práticas de uma pessoa vidente, mesmo sem ser, então os primeiros textos me proporcionavam muita dor de cabeça, inchaço e vermelhidão nos olhos, falta de acuidade visual e dores de cabeça, eu fazia um sacrifício sobrehumano para participar dos eventos, e não utilizava sequer a fonte ampliada, recorria a textos impressos pra tentar adquirir o conforto visual, mesmo com a letra pequena. Passado esse tempo, eu precisei fazer uma cirurgia de ceratocone no olho esquerdo, com a promessa de que teria melhor qualidade visual e poderia utilizar lente de contato, durante o período de recuperação da cirurgia estávamos em formação, conversei com a Coordenadora Local do PIBID e a única coisa que ela me ofereceu foi uma licença e um afastamento mediante comprovação médica [...] nessa época eu já estava apto, participando das aulas na IES em formato remoto e queria poder participar das formações, dos debates, o jeito foi pedir a um colega ajuda, mas ele só me disponibilizava os pontos principais do texto, e o meu Apoio Pedagógico não tinha condição de me repassar esses textos, devido a ele estar disponibilizado apenas para as atividades acadêmicas. Fui sobrevivendo nessa parte formativa, na época que

tentei o uso da lente de contato, tentei levar os estudos de forma comum, mas não dava certo. Posteriormente, tiveram os eventos, e para a construção de trabalhos, meus colegas realizavam a leitura de livros e a triagem das referências bibliográficas, apresentamos dois, mas conseguia fazer slides, mexer em computador e redigir alguns planejamentos por conta própria. Mas isso foi insuficiente, não tive apoio para realização dessas atividades mais teóricas, mas nas formações fui chamado para falar sobre o grupo que participava, fui escolhido como orador nos trabalhos, por conta da minha facilidade em lidar com discursos [...] outro ponto, é que não há pelo menos em nossa IES algum leitor de textos (audiolivros), conteúdos em braille, eu não sou usuário do braille pois não fui estimulado de forma tátil, mas seria importante até mesmo pra gente, e o laboratório de informática não havia sido instalado, só que não é propriamente uma sala de recursos, entende? Então, as vezes eu baixava reprodutores de texto, mas nem sempre funcionava, porque os textos que alguns professores escaneiam não são acessíveis, porque não possibilitam o reconhecimento do aplicativo, e o audiolivro apenas quando o meu apoio estava disponível. Então, assim, minha formação foi mais pela benevolência dos atores sociais, do que pelo meu direito a ter essa formação. Quando você depende da caridade alheia ou do outro, você acaba, quando você quer participar e ascender ali, tendo que se manter por meios próprios, por medo de que os outros passassem por cima de você, e eu tinha esse medo. Sobretudo, porque de início alguns colegas prometeram me ajudar, e por richa pessoal delas comigo, acabou que eu entendi que para elas por eu ser participativo, eu não precisava de ajuda, e o discurso dessas pessoas era outro, de que era preciso incluir, etc. [...] No mínimo, contraditório, então talvez posso considerar isso como uma iniciativa por conta própria que vez ou outra contou com uma filantropia de alguém próximo.”

### **Regência:**

“Não muda nada, você ser (deficiente). É uma limitação sensorial a minha, assim como a surdez e outras deficiências, somos capazes de estar na sala de aula [...] Vai muito pela questão da oportunidade, e eu tive. Mas uma coisa é ter a oportunidade, outra como tudo se desenvolve. [...] Acho que os problemas foram mesmo atitudinais, que partiram da deficiência, e da não aceitação dos colegas comigo. Por exemplo, o outro grupo, realizou um trabalho com uma criança com deficiência visual e colocaram no Instagram: “PIBID é inclusão”, era uma contação de história sensorial. Fiquei pensando: mas e eu? Qual foi a ajuda que recebi no programa? Eles vêm ainda dessa forma, que a pessoa com deficiência precisa da caridade e da atitude de um salvador para tirá-lo daquela condição. Não existe inclusão. Tínhamos uma aluna com deficiência intelectual, mas pouco fizemos, ou podemos fazer, eramos limitados. As vezes eu aparecia com alguma idéia, não só nesse sentido, mas de atividade mesmo, e eu era boicotado por algum motivo. Cheguei a um ponto que uma pessoa mobilizou o grupo inteiro contra mim, porque ela queria se sobressair a todos, e tivemos que dividir o grupo, mas quando juntamos o grupo, e já era presencial, eu fiquei colado na parede e o grupo delas estava “tomando conta” da sala de aula, e quiseram dar pitaco na atividade do meu grupo. Depois, uma das meninas do meu grupo, não sei se por inveja, ou raiva, ou queria sabotar nosso trabalho, começou a botar “areia” em nossas atividades e projetos, mesmo a gente tendo sucesso e as crianças gostando da gente. Acho que ela queria estar no meu lugar, não sei. As crianças gostavam de conversar comigo, a professora, tinha isso, existia isso [...] então terminamos o período “rachados”



de certo modo, me entristeceu muito, eu sai do programa com um desgaste mental grande, porque consegui fazer o que pretendia fazer, mas fui muito limitado e tolhido e sequer reconhecido. A prova é que no Instagram oficial, eu mal aparecia com minhas atividades, e as outras pessoas apareciam, até mesmo do meu grupo, pra não ser mal-agnosticado, acho que tem umas 2 ou 3 publicações na época da formação. [...] chegou ao ponto de dividir em grupo, de tanta perseguição que eu estava sofrendo, nessa época meu colega também estava de certo modo, menos do que eu, mas estava por andar comigo. Agora em questão dos conteúdos, etc... não tenho muito o que dizer não, acho que talvez na hora de estar de olho na turma, comportamento etc, na hora de corrigir uma atividade que eu precisava de maior atenção pra visualizar em sala, confeccionar recursos, acho que só.”

## **Trajetória no Residência Pedagógica**

### **Formação:**

“Cada um por si, a mesma coisa. Uma das supervisoras, não sei se fala assim no Residência, trabalha com Educação Especial, mas a dinâmica foi a mesma do PIBID. Fiz as mesmas coisas, mas estive mais sozinho, passei por uns problemas pessoais na época, participei das primeiras entrevistas com a direção na escola, foi mais tranquilo, construí um relatório, foi tranquilo também, já tinha conseguido configurar meu computador, celular etc. na fonte mais confortável para mim, comecei socializando a experiência nos primeiros eventos, foi tranquilo. [...] No primeiro trabalho tive que ler o texto sozinho para apresentar, o “amigo” não me ajudava mais com nada, ele queria fazer as coisas sozinho, me abandonou e a colega que foi sorteada para trabalhar comigo não me ajudou em nada, a única coisa que ela conversou foi sobre o conteúdo, eu pedi, mas como 90% dos alunos da graduação nos conteúdos normais da universidade, não me ajudavam com nada. Senti dor de cabeça, problemas de saúde no dia, mas apresentamos o trabalho. Essa colega era tomada por algum sentimento negativo talvez, acho que na regência posso explicar melhor [...] Como o Residência é formativo em todo seu processo, coisas que aconteceram durante podem ser explicadas, em um dos trabalhos que iríamos socializar, ela tomou o meu lugar para formatar o slide e fazer as coisas, fiquei muito chateado, também no evento que foi em Maio, tinha disponibilizado meu nome para fazer o folder do evento, e ela novamente tomou o meu lugar, e na entrega do meu primeiro relatório, o “amigo” sabia que eu tinha baixa visão, ele tinha assumido o lugar de meu apoio pedagógico, ele me abandonou e não fez nada por mim, tive que construir o texto do módulo sozinho e ali entendi que ele não era meu amigo, e ele só me procurou com interesse para fazer o TCC do curso, ele só falava sobre isso. Os meus colegas de grupo da regência muito menos e o “amigo” ainda ficou soltando piadinha em conversa privada, ele já tinha errado comigo no início do ano. Cortei relações com ele [...] então assim, foi mais difícil. Eu dependia de mim, mas não tinha condições de fazer tudo sozinho, eu não tenho problema nisso (em ter autonomia), mas quando você não tem o suporte correto é impossível. É preciso entender que você sabe fazer algumas coisas, mas que em outras precisa de autonomia. Eu me senti abandonado por todos.”

## Regência:

“Mesma coisa do PIBID se você estiver falando em termos didáticos [...] Mas me sentia abandonado, até mesmo para confeccionar os recursos, até que melhorei nisso, mas minha visão não me permite alcançar o recorte correto, o lugar certinho dos recursos, até que o “amigo” me ajudou algumas vezes, mas não muito, ele tinha se afastado até mesmo como apoio, só queria saber do nosso trabalho de conclusão do curso. Mas enfim... eu entrei em outro grupo, e no planejamento conjunto muitas vezes minhas ideias não eram consideradas, não queria que tudo que eu falasse fosse considerado, mas que eu fosse ouvido. Eu não era, entende? Dei a ideia de criar uma biblioteca, mas em vez de trabalharmos em conjunto, eu fui excluído até disso. A menina que citei no tópico anterior não colocou meu número na relação da lista, ela colocou de todos, menos o meu. Tive que falar com a professora para ser incluído na relação [...] manifestei algumas insatisfações em minhas redes sociais, e alguém contou, e aí mesmo sem ter razão, ficavam me cobrando e se reuniam para brigar comigo, e tipo... se é com uma pessoa em específico, conversa uma pessoa com uma pessoa, não cria um grupo para linchar alguém, é o mesmo que um lutar contra 15 pessoas no boxe, você vai perder, você só não sabe o quanto vai ser arrebitado. Enfim, fui excluído também em outro momento, que era na socialização das atividades no Instagram, mal aparecia também, até que levaram uma das minhas reclamações, e colocaram porque tinha levantado esse ponto, e eu tinha razão nisso, se você olhar nas redes tem isso, anterior a esse período, eu apareci pouco, entende? [...] Pelo menos, até que eu fui ouvido algumas vezes em atividades, etc.... Mas vez ou outra eu era excluído até de realizar a regência, meio que eles implicitamente diziam que eu era incapacitado pra fazer aquela atividade, entende? [...] Depois tivemos a última atividade do módulo, natural, e meio que fui culpabilizado por um erro na fotografia de uma imagem, fui expor essa minha insatisfação e no outro dia, a pessoa não deixou todo mundo falar, ela falou sozinha como se fosse a estrela da equipe, ela tomava o lugar sozinha como se fosse o destaque e colocou a professora e os outros alunos contra mim, foi sete contra um, eles falavam que eu não tinha do que reclamar, ela disse assim “tira o óculos pra mim olhar nos seus olhos” em uma atitude super preconceituosa porque ela sabia que eu tinha baixa visão, ela sabia, e eu estava em uma distância maior. Aí os outros, que eu não tinha problema, começaram a vomitar seu ódio contra mim, com inverdades as vezes e verdades em outras, dizendo que eu estava errado, mas tem no meu celular tudo que eu disse (o entrevistado mostrou, mas por questões éticas não será publicado), fiquei sem reação, chorei ali, porque fui linchado, ali me desmotivou e eu desisti, o “amigo” me deu o dinheiro do apoio por remorso, não sei, sei que ele não me ajudou no módulo e não me ajudou a permanecer, e sequer me defendeu diante daquelas pessoas, então eram sete contra um, eu considero isso. Ela usou a irmã dela para me criticar em uma coisa que ela não sabia, e usaram coisas minhas que esse “amigo” espalhou minhas em conversas de *whatsapp*. Se você considerar relações humanas como barreira atitudinal, pode ser isso [...] é muita hipocrisia, tempos depois fiquei sabendo que essas pessoas faziam trabalhos para o Deficiente Visual, não sou contra porque todos devemos ser inclusivos, mas é hipócrita tudo isso, você apresentar uma coisa e fazer outra com o seu colega. Se a gente quer se destacar, não preciso apagar o brilho do outro, basta trabalhar em conjunto, infelizmente, a mente dessas pessoas está em destruir, não importa se você tem uma deficiência, sabe? E o mais revoltante é ter que reclamar para ser reconhecido, e eu tenho capacidade para isso. Então não é a capacidade, mas sim o quanto você é divulgado e vislumbrado, e nos dois programas pouco tive

isso, e para eles rebaterem meus argumentos, como estavam errados, se juntavam de 7 ou 8, e você acha certo isso? (o entrevistado chorou nessa hora) [...] os professores do Residência sequer sabem desses detalhes. Pra terminar a professora preceptora fez um vídeo de agradecimento com os alunos, e eles falaram o nome dos outros 5 residentes, menos o meu (o entrevistado chorou novamente), eu prefiro que as crianças tenham me esquecido, já me falaram que poderia ter sido edição da professora, eu não sei, mas me senti a pior pessoa do mundo, parece que meu trabalho não foi suficiente, parece que faltou alguma coisa, não sei, eu espero que tenha sido expressão espontânea das crianças, sabe? Depois de tudo isso tranquei meu curso e me afastei da universidade e dessas pessoas, me sinto mal até hoje. Eu tenho capacidade pra fazer trabalhos nas práticas, sei que tenho, mas é mais do que isso. Quando vejo hoje alguém falando de suas práticas e sucesso, eu sinto que poderia ter feito mais, sinto que poderia ter ido longe. Esse “amigo” como disse, só me procurou para o TCC, ele só tinha interesse, não tinha amizade, se tivesse teria me defendido, desconfio que ele levou essas insatisfações para essas pessoas de forma distorcida, desconfio, não sei né? Mas essas pessoas tinham seu pré-conceito formado, não pararam sequer para me ouvir, apenas vomitaram suas frustrações. Estou falando das atitudes humanas, mas a formação toda é você por si [...] os programas existem, mas não existe nada voltado para pessoa com deficiência no Ensino Superior, é só para o aluno, e é uma cortina de fumaça para dizer que estão trabalhando pela inclusão, só se for inclusão de redes sociais. Que profissionais serão esses, se não respeitam sequer o colega? Fui chamado a atenção por expor essa opinião, isso mesmo! É um tipo de preconceito também, eles podem não gostar da minha personalidade, mas não dá o direito de usar isso como cortina de fumaça para validar suas atitudes preconceituosas. Podem ser intencionais ou não, mas a falta de vontade em muitas situações demonstram coisas que eu posso aceitar, mas que lamento imaginando que ocorram atitudes semelhantes na Educação Básica.”

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mesmo sendo um relato individual, a história apresentada por Michael dentro dos programas PIBID e PRP, demonstram inúmeros caminhos e reflexões que devem ser tomadas pelos docentes e futuros docentes que estão realizando atividades nestes programas, sejam discentes que estão em formação, docentes que estão na Educação Básica e coordenadores que fazem parte do Ensino Superior e que estão supervisionando estes programas.

A trajetória deste estudante nos faz suscitar reflexões pertinentes no que se refere a formação dos professores, mediante a superficialidade das resoluções das IES, a ausência de um núcleo de acessibilidade e dos materiais de adaptação necessários para a sua aprendizagem em seu campus e a inexistência de resoluções dos programas PIBID e PRP que visam a formação do professor com algum tipo de deficiência.

Dessa forma, resta a opção deste docente “integrar-se” a formação proporcionada nos programas PIBID e RP, sendo sua permanência mais difícil nesse programa do que a permanência da própria IES, já que ele se torna excessivamente dependente do outro, que histórica e socialmente não é preparado para vislumbrar o indivíduo com deficiência como um cidadão merecedor de autonomia e direitos.

A limitação por si só, no caso de Michael, não é um fator que impossibilita ele assumir uma sala de aula, pois apesar de algumas dificuldades, essas não impactam de maneira significativa em sua prática pedagógica, já que são dificuldades que ocorrem com professores que não possuem nenhum tipo de deficiência e derivam na maior parte das vezes de procedimentos sociais que institucionalizam barreiras.

Mais preocupante do que as ausências formativas na vida de Michael, é a barreira atitudinal descrita por ele. O imaginário da pessoa com deficiência na sociedade como uma pessoa que deve “receber caridade” e que não tem capacidade própria, impede que possam entender esse indivíduo como alguém que possui individualidade, desejos e possibilidades, de forma que quando lidam com uma pessoa com deficiência que busca seu direito de inclusão, tratam de inviabilizá-lo academicamente e socialmente.

Algumas dessas atitudes também são reproduzidas por alguns professores que mediante a universidade deveriam seguir a linha crítica e propor mudanças de atitudes, reproduzem preconceitos para com o aluno com deficiência, sobretudo no caso de Michael, que lhe foi solicitado uma “licença”, quando ele tinha total condição de participar das atividades. Isso desvela que o pensamento expresso na seara acadêmica está bem distante das práticas e trocas que ocorrem no Ensino Superior.

Os caminhos para que se inclua o aluno com deficiência nos programas PIBID e PRP como futuro docente são inúmeros, mas poderíamos traduzí-los em: aprovação de uma política voltada para permanência do aluno com deficiência no Ensino Superior que compreende toda a IES; dentro dos programas PIBID e PRP, a CAPES poderia propor resoluções que visassem a formação dos futuros docentes com deficiência, promovendo a acessibilidade como requisito para as IES que fazem parte dos programas e em paralelo fornecendo soluções para que as universidades privilegiem este tipo de estudante; formações voltadas para o conhecimento e a convivência com as pessoas com deficiência para discentes e docentes, dentre outras.

O aluno com deficiência que os programas ressaltam que é importante para o bolsista/residente garantir a aprendizagem e inclusão, será o aluno do Ensino Superior no futuro, e as IES não tem respondido o ingresso desses indivíduos de forma adequada, estando em um paradigma que remonta aos anos 1970, pois enquanto se pede a inclusão na Educação Básica, a Educação Superior exclui e impossibilita o sucesso do indivíduo com deficiência, generalizando as exceções e ignorando aqueles que fracassaram, que infelizmente são maioria.

Destarte, conclui-se que as IES e os programas PIBID e PRP eximem-se da sua responsabilidade nos atendimentos que são pertinentes a esse alunado e jogam a responsabilidade do sucesso/insucesso ao próprio aluno com deficiência, impossibilitando que este alcance o sucesso acadêmico e tenha uma formação adequada, contradizendo-se com os preceitos previstos na Constituição Brasileira, que ressaltam que esse indivíduo deve fazer parte do mundo do trabalho e ter acesso a educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.219 de 24 de junho de 2010** - Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRASIL, **Portaria Nº 38 de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Pedagógica Programa de Residência** PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017. Brasília, 2018.

CORREIA, G.M. **A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior e os núcleos de apoio**. 2011, 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

MEDEIROS, C.A.F. **A formação do aluno com deficiência visual no ensino superior: reflexões, desafios e possibilidades**. Anais IX CONEDU... Campina

Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em:  
<<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100837>>. Acesso em: 03 mar 2024

OLIVEIRA, M.V.M. **Acessibilidade e ensino superior: desvendando caminhos para ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri - URCA sob a perspectiva da avaliação educacional** / Marla Vieira Moreira de Oliveira. – 2017. 240 f. : il. color. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

RIGOTTO, R.M. **As Técnicas de Relatos Orais e o Estudo das Representações Sociais em Saúde**. Ciência & Saúde Coletiva: Rio de Janeiro, 1998.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno – Porto Alegre: Penso, 2016.

## Capítulo 2

### CASA DAS MINAS: HISTÓRIA, LINGUAGEM, AFRO-RELIGIOSIDADE E MÉTODOS DE ENSINO NO TOCANTE ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



DOI: 10.5281/zenodo.14948393

**Giovanna Barbosa Soares**

*Graduanda em História/licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Pesquisa (PIBIC) pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e membro dos grupos de pesquisa “Núcleo de Estudos e Pesquisa de Gênero, Sexualidade e Família” (NEGESF/UEMA) e “Núcleo de Estudo de História das Américas” (NEHA/UEMA), e-mail: giovannasoares1620@gmail.com*

**Débora Maria de Andrade Santos**

*Graduanda em História/licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e-mail: debora.m.andrade.s@gmail.com*

**Carlos Alberto Ximendes**

*Minicurrículo do autor: Graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenador de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID) do curso de História pela CAPES, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Centro, e-mail: caximendes@yahoo.com.br*

#### RESUMO

O presente artigo analisa a historicidade da Casa das Minas a partir das relações étnico-raciais no que se refere à troca entre africanos e maranhenses, enfatizando os resultados dessa ligação na contemporaneidade. Nesse sentido, pretende-se destacar a afro-religiosidade e o sincretismo religioso praticado na Casa, o que caracteriza a conexão entre os voduns e os santos oriundos do catolicismo essenciais para o estudo da referida pesquisa. Além disso, com o intuito de traçar um panorama histórico, torna-se imprescindível desvendar a trajetória de Nã Agontimé, rainha daomeana e fundadora da Casa das Minas em meados do século XIX na cidade de

São Luís, expondo, dessa forma, a relação entre a África e o Maranhão. Assim, a metodologia utilizada para a elaboração do artigo consistiu em uma pesquisa bibliográfica qualitativa baseada nas análises dos trabalhos produzidos por estudiosos da Casa das Minas, além dos estudos no tocante às relações étnico-raciais atrelados à linguagem afro-maranhense. Ademais, ver-se-á a relação do centro religioso com a comunidade local da Madre Deus, abordando seu vínculo com os moradores e com os alunos da escola integrada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a fim de aplicar métodos de ensino atrelados à realidade cultural dos educandos, de modo que aprofunde reflexões, alcance a educação antirracista e a participação da escola no combate à intolerância religiosa e implementação das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Nesse contexto, observou-se a pluralidade dos aspectos históricos, linguísticos e religiosos compreendidos na Casa, além da sua conexão com o bairro da Madre Deus, o que possibilitou consolidar abordagens de ensino atrelados a essa relação. Por fim, os métodos adotados contribuíram para a conscientização e provocaram nos alunos o sentimento de pertencimento à comunidade, além de desmistificar estereótipos e combater preconceitos.

**Palavras-chave:** Casa Das Minas. Madre Deus. Relações étnico-raciais.

## **ABSTRACT**

This article analyzes the historicity of the Casa das Minas based on ethnic-racial relations concerning the exchange between Africans and Maranhenses, emphasizing the results of this connection in contemporary times. In this regard, it aims to highlight the Afro-religiosity and religious syncretism practiced at Casa das Minas, which characterizes the connection between the voduns and the saints originating from Catholicism essential for the study of this research. Moreover, to outline a historical panorama, it becomes imperative to unveil the trajectory of Nã Agontimé, Queen of Dahomey and founder of the Casa das Minas in the mid-19th century in the city of São Luís, thus exposing the relationship between Africa and Maranhão. Hence, the methodology used for the elaboration of this article consisted of qualitative bibliographic research based on the analyses of works produced by scholars of the Casa das Minas, in addition to studies regarding ethnic-racial relations linked to Afro-Maranhense language. Additionally, the relationship of the religious center with the local community of Madre Deus will be examined, addressing its connection with the residents and the students of the school integrated into the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), in order to apply teaching methods tied to the cultural reality of the students, so as to deepen reflections, achieve anti-racist education, and the school's participation in combating religious intolerance and implementing Federal Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008. In this context, the plurality of the historical, linguistic, and religious aspects understood in the Casa was observed, in addition to its connection with the Madre Deus neighborhood, which enabled the consolidation of teaching approaches linked to this relationship. Finally, the methods adopted contributed to raising awareness and provoked in the students a sense of belonging to the community, besides demystifying stereotypes and combating prejudices.

**Keywords:** Casa Das Minas. Madre Deus. Ethnic-racial relations.



## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo foi realizado na escola José Giorcelli Costa durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e tem por objetivo abordar elementos históricos da Casa das Minas, um importante centro religioso de culto à afro-religiosidade, situado atualmente na cidade de São Luís, bairro da Madre Deus. Ademais, analisar-se-á o sincretismo religioso presente na Casa das Minas, ou seja, a combinação de características provenientes das religiões africanas e do catolicismo, além dos seus aspectos linguísticos, decorrentes do processo de plurilinguismo. Por fim, busca-se evidenciar a importância do estudo das relações étnico-raciais no ensino escolar, proporcionando para os alunos o acesso ao conhecimento histórico a partir da formação de uma identidade cultural.

Dessa forma, parte-se da premissa de que o estudo das relações étnico-raciais é primordial, visto que o racismo é uma herança colonial no Brasil e afeta o povo brasileiro de múltiplas formas (Pinto, 2018). Nesse sentido, entende-se que os indígenas e os negros, pardos e pretos foram os principais lesados nesse processo, devido ao seu histórico de opressão e à mentalidade eurocêntrica e colonial que está impregnada na sociedade brasileira, contudo, esse fato não apaga a resistência, tampouco o protagonismo desses povos ao longo da história, apesar da tentativa colonizadora de apagamento e imposição de uma única narrativa, conforme discute a teórica africana Chimamanda Adichie em “O perigo de uma história única” (2019).

Desse modo, Leis Federais como a nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) vão na contramão desse pensamento colonial, uma vez que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas públicas e privadas dos ensinos Básico, Fundamental e Médio do Brasil. Outrossim, nas últimas décadas as referências culturais e históricas africanas, indígenas e afro-brasileiras vêm sendo ressignificadas no meio educacional, produzindo um novo olhar sobre a África e a sua influência na sociedade brasileira (Pereira, 2012).

Apesar de reconhecer a importância das leis de incentivo ao estudo das relações étnico-raciais, observa-se que há uma resistência no seu cumprimento efetivo, uma vez que a construção de práticas pedagógicas atreladas a um ensino voltado para a temática se mostra como um desafio nas escolas brasileiras, principalmente devido aos preconceitos e estereótipos disseminados acerca da

trajetória e dos valores dos povos historicamente oprimidos, muitas vezes endossados pela Igreja (Pereira, 2012).

Para Nascimento (2012), a hegemonia do pensamento cristão é um dos aspectos preponderantes da cultura brasileira; durante os séculos XVI e XIX, a Igreja católica, com o apoio do Estado, consolidou-se como o referencial religioso mais importante presente no Brasil, ao passo que os cultos religiosos praticados por indígenas e por africanos escravizados foram associados ao mal e ao profano, e as suas divindades demonizadas. Dessa maneira, as tradições religiosas africanas e indígenas tiveram seus princípios deturpados, acarretando na marginalização dos grupos que resistiam ao apagamento proposital de suas tradições ancestrais. Assim, entende-se que o racismo religioso é um traço marcante e persistente do pós-colonialismo no Brasil (Portuguez; Marcelino, 2022).

É nesse sentido que urge a necessidade de abordar a história, a cultura e a religião de origem africana, sobretudo no âmbito educacional. Assim, iniciaremos o debate acerca da Casa das Minas, sendo imprescindível elucidar a trajetória de Nã Agontimé, rainha daomeana que foi a fundadora da casa de ritos em meados do século XIX, tornando o centro religioso um dos locais mais antigos de culto à afro-religiosidade, localizada na cidade de São Luís (Verger, 1990).

### **Casa das Minas: herança de Nã Agontimé e origem do culto aos voduns**

Ao adentrar na historiografia da Casa, depara-se com a definição exposta em Ferretti (1996, p. 11): “Casa de mina, ou tambor de mina é a designação popular, no Maranhão, para o local e para o culto de origem africana que em outras regiões do país recebe denominações como candomblé, xangô, batuque, macumba, etc”. Nesse mesmo viés, destaca-se que o nome “Casa das Minas” é uma referência aos negros minas ou minas-jejê, termo associado aos escravizados vindos da região antiga Costa do Ouro, onde hoje está localizado o país Gana. Dito isso, percebe-se a herança africana perpetuada na Casa das Minas, que desde 2005 é tombada como patrimônio cultural brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), conforme aponta a historiadora Maria Laura Cavalcanti (2019).

O antropólogo Pierre Verger (1990) ressalta que a Casa das Minas é uma casa de culto às divindades da família real de Abomey, destacando assim a inegável relação entre o Brasil e o reino de Daomé, atual República do Benin. Inicialmente,

para compreender a conexão Abomé/Brasil e resgatar seus elementos históricos, é necessário entender o contexto político imperial da época.

Conforme exposto em Verger (1990), existiram descendentes reais daomeanos em território brasileiro, sobretudo durante o tráfico negreiro; é dessa maneira que a rainha Nã Agontimé (chamada de Maria Jesuína) surge no Brasil, pois ela foi traficada como uma cativa, devido às desavenças do então Rei Adandozan com o filho da rainha, Guezo. É primordial destacar que ambos eram filhos do Rei Agonglo, (mas de mães diferentes) e após a sua morte, Adandozan assumiu o trono por ser o primogênito, apesar do seu caráter sanguinário e do seu ódio por Guezo, sendo justamente por esse motivo que Agontimé foi traficada para o Brasil.

Além disso, vale frisar que esse é um fato inédito na história de Daomé, pois nunca nenhum rei havia vendido um daomeano como um cativo, já que ia contra os princípios africanos, sendo esse fato uma evidência da má índole de Adandozan. Dessa forma, com a chegada de Agontimé no Brasil, entende-se que o culto aos voduns teria sido iniciado na Casa das Minas, em São Luís (Verger, 1990).

Desta feita, essa narrativa foi reconhecida como verdadeira no Colóquio sobre as sobrevivências das tradições africanas nas Caraíbas e na América Latina, que ocorreu em São Luís nos dias 24 e 28 de junho de 1985 (Verger, 1990). Além dos aspectos históricos que entrelaçam o reino de Daomé e a Casa Das Minas no Maranhão, é de suma importância analisar a influência das línguas africanas na integração do vocabulário brasileiro, já que a tradição oral é um componente primordial na preservação da cultura e religião de matriz africana.

## **Linguagem e Plurilinguismo**

Consoante o artigo de autoria das pesquisadoras Christiane Falcão Melo e Zuleica de Sousa Barros (2003) pela UFMA/Projeto ALIMA (Atlas Linguístico do Maranhão), a forma mais representativa da cultura africana na sociedade maranhense se deu através da língua, que é o principal meio de propagação dos valores nos meios afro-religiosos, pois foi imposta ao negro escravizado a língua portuguesa, que passou a ser utilizada para estabelecer comunicação e sobrevivência. Nesse sentido, o cativo passou por um processo de plurilinguismo, uma vez que preservou a sua língua materna ao mesmo tempo em que adotou (forçadamente) a língua do colonizador (Melo; Barros, 2003).

A influência das línguas africanas na língua portuguesa propagada no Brasil é inegável, caracterizando assim especificidades em relação ao português falado em Portugal. No território brasileiro, mais precisamente no Maranhão, essa relação entre as línguas se deu de forma mais intensa, visto que a presença africana foi muito marcante nessa região (Melo; Barros, 2003).

A preservação da linguagem africana, apesar da imposição da língua e dos valores europeus, pode ser explicada pela valorização da tradição oral; durante muito tempo, houve um estigma acerca da cultura africana, sobretudo devido ao mito da África primitiva e, por isso, não haveria nada de significativo nesse continente, entretanto, tal pensamento etnocêntrico possui como base a ignorância, pois supõe que o parâmetro a ser incorporado deveria ser o europeu, desprezando os aspectos culturais, religiosos e linguísticos da África (Ki-Zerbo, 1980).

Dessa maneira, a combinação de diferentes línguas proporcionou não apenas especificidades linguísticas, mas também uma nova cultura, caracterizada por aspectos peculiares produzidos pela integração entre diferentes povos. Nesse contexto, a mesma lógica pode ser aplicada para se pensar a religiosidade, que foi influenciada por diversas crenças, culminando na fusão de práticas e elementos de diferentes tradições religiosas. Outrossim, analisar-se-á o sincretismo religioso da Casa, expondo a relação entre os santos e voduns.

### **Sincretismo religioso: santos e voduns**

A Casa das Minas é uma casa tradicional do tambor de mina onde todo o culto e os rituais são dirigidos aos voduns, que, de acordo com a crença africana, são entidades responsáveis pelos fenômenos da natureza, como as águas, os ventos, as plantas e as doenças. Desse modo, evidencia-se que os voduns não são santos, mas sim uma espécie de ponte até eles, ou seja, para ter acesso aos santos, precisa-se dos voduns (Ferretti, 1996).

Em suma, cada vodum possui seu santo correspondente e as festas de obrigação seguem o calendário do catolicismo, tais quais: Averequete (vodum ligado a São Benedito); banquete dos cachorros (homenagem a São Lázaro); Arrambam (encerramento das atividades do tambor de mina no início da quaresma) e festa do Divino Espírito Santo. Assim, muitas sociedades africanas acreditam em um ser

supremo que seria o Deus Pai, criador do mundo, e o chamam de Avievodum ou Eviovodum, porém o têm como distante e inacessível (Ferretti, 1996).

De acordo com autores como Nunes Pereira, Arthur Ramos (1947) e Octávio da Costa (1948), os voduns cultuados na Casa Das Minas demonstram a sua singularidade, já que possuem ancestrais históricos da realeza do antigo Daomé, fato que estabelece uma conexão ainda mais profunda entre o continente africano e o Brasil. Desse modo, pode-se perceber a peculiaridade da Casa das Minas, sobretudo no que se refere à religiosidade, uma vez que combina aspectos afro-religiosos com o catolicismo, culminando em um sincretismo religioso.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada no presente artigo consistiu em uma pesquisa bibliográfica qualitativa no que se refere à historicidade da Casa das Minas no viés afro-religioso e educacional, baseada na análise de livros, leis, artigos e pesquisas produzidas por estudiosos da Casa das Minas e das Leis Federais nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008).

Conforme o desenvolvimento do estudo, as fontes foram selecionadas, organizadas e interpretadas, sendo os trechos correspondentes aos objetivos do referido trabalho destacados e, uma vez integrados à pesquisa, constituíram a investigação, interligados entre o material bibliográfico e a discussão das teorias que resultaram no presente artigo.

Além disso, destaca-se que foi realizado um passeio coletivo com pesquisadores de diversos patrimônios históricos da Madre Deus, além da Casa das Minas, com o objetivo de mapear e estudar a logística da aplicação do passeio com os estudantes. Ademais, foram realizadas uma série de atividades lúdicas com os alunos dentro e fora da sala de aula, visando introduzir a discussão sobre a importância das tradições africanas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conforme os resultados propostos a partir da pesquisa bibliográfica, percebemos uma pluralidade de elementos históricos, religiosos e linguísticos que permeiam a Casa das Minas, sendo essencial a compreensão da trajetória da rainha

daomeana Agontimé, visto que ela é considerada a fundadora da Casa, transmitindo suas tradições culturais e ancestrais para a região, sendo a sua história de extrema relevância, pois evidencia sua linhagem nobre, desmistificando a ideia preconceituosa de que os africanos seriam um povo inferior, que conheciam apenas a miséria e estavam destinados a servir e a obedecer (Cavalcanti, 2019).

É nesse sentido que frisamos a necessidade de incluir no ensino escolar narrativas como a de Agontimé, pois produzem nos alunos uma perspectiva diferente da tão disseminada concepção eurocêntrica colonial. Dito isso, nos tópicos a seguir serão analisados os seguintes aspectos da Casa das Minas: vínculo com a comunidade da Madre Deus e abordagens de ensino atreladas às relações étnico-raciais.

### **Relação da Casa das Minas com a comunidade da Madre Deus**

Conforme já foi mencionado, sabe-se que atualmente a Casa Das Minas está situada no bairro da Madre Deus. Isto posto, no decorrer na pesquisa foi possível perceber que há um vínculo entre a Casa de cultos e a comunidade local, sendo um exemplo dessa relação o ensaio itinerante que ocorre todos os anos na Casa das Minas, uma festa cultural que marca o início da celebração do Divino Espírito Santo, com apresentação de grupos de bumba-boi e mostras das caixeiras do Divino, reunindo pessoas de todas as localidades, mas principalmente os moradores da Madre Deus familiarizados com os ritos da Casa. Dessa forma, a festividade se mostra como um resultado da interação entre a comunidade e o centro religioso, conforme destacou o administrador da Casa, Euzébio Pinto, em uma entrevista concedida para o jornal O imparcial:

É uma festa grandiosa e muito importante, que reúne sempre grande público e contribui para manter viva esta memória do Maranhão. É o segundo ano que realizamos este ensaio itinerante que se transformou em uma noite cultural atraindo as pessoas para prestigiar, participar junto e ver o que nossa cultura gera, ver o que está no nosso sangue e dar valor ao que é nosso (Ensaio [...], 2019).

Por fim, a realização e repercussão do ensaio itinerante demonstra o compromisso com a celebração em questão, assim como com os ritos da Casa. Após o exposto, reitera-se que toda essa animosidade somada à tradição afro-brasileira provoca integração social e cultural com a comunidade do bairro; ademais, a festa

conta com atividades que incluem levantamento do mastro, almoço coletivo e celebração de missas, sendo esta mais uma evidência que reafirma o sincretismo religioso já apontado anteriormente, o que gera um maior alcance de pessoas que se identificam com a diversidade cultural e religiosa da Casa.

### **Relações étnico-raciais e abordagens de ensino**

Após a análise bibliográfica que culminou na presente pesquisa, foram articuladas abordagens de ensino a fim de estimular o interesse dos alunos pelo tema em questão, através do reconhecimento identitário com a história e cultura do bairro Madre Deus, com ênfase para a Casa das Minas. Dessa forma, foi organizada uma aula passeio (figura 1) com os educandos, visando aprofundar seus conhecimentos acerca da história do bairro e propondo reflexões que visem desmistificar estereótipos no que se referem às relações étnico-raciais e o continente africano.

Figura 1- Aula passeio na casa das Minas com a turma do 6º ano.



**Fonte:** Autora, 2023.

Além do passeio, outras abordagens de ensino foram implementadas, objetivando fomentar o debate com os alunos, com destaque para as ações desenvolvidas no mês da consciência negra, nas quais consistiram em uma interação mútua com os estudantes a partir da parceria com artistas negros maranhenses por meio da realização de oficinas culturais (trancistas), atividades lúdicas (leituras coletivas), apresentações de dança, música e capoeira, rodas de samba, exposição de filmes e palestras relacionadas ao tema, como estratégias de combate ao racismo

na sociedade brasileira, autoestima da mulher negra e respeito à diversidade étnico-racial.

Figura 2 - Palestra sobre a importância histórica das tranças africanas e autoestima da mulher negra.



**Fonte:** Autora, 2023.

Figura 3 – Alunas participando da oficina de tranças.



**Fonte:** Autora, 2023.

A figura 2 representa uma aula introdutória ministrada pela trancista convidada Sâmia Costa acerca da importância das tranças africanas, a fim de apresentar o contexto histórico e cultural para os alunos. Em seguida, foram realizadas oficinas com trancistas (figura 3) nas quais as crianças tiveram a oportunidade de trançar o cabelo e vivenciar a tradição africana.



Figura 4 – Alunos praticando capoeira, manifestação cultural afro-brasileira.



**Fonte:** Autora, 2023.

A imagem acima (figura 4) refere-se à vivência dos alunos com a capoeira, manifestação popular afro-brasileira que envolve dança, música, cânticos e religiosidade. Dessa forma, no referido dia, foi organizado um evento que contou com a presença do grupo artístico maranhense Arte Fiel, que incentivou os alunos a participarem do momento, promovendo entusiasmo e interação entre eles. É de suma importância destacar que a capoeira foi uma forma de resistência adotada pelos negros escravizados.

Seguindo nessa mesma perspectiva, destaca-se o trabalho “Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança”, de Bell Hooks (2021), no qual a autora defende a educação como uma comunidade amorosa. Em outras palavras, vivenciar ambientes com formas alternativas de pensar é parte essencial na construção de uma educação afetuosa e igualitária. Dessa forma, busca-se contribuir para a consolidação desse espaço, que é marcado por desafios e lutas, mas também por resistência, se tornando uma comunidade a partir do senso de coletividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme o que foi apresentado na presente pesquisa desenvolvida na escola José Giorcelli Costa durante o programa PIBID, sabe-se que descendentes de membros da família real do Abomé chegaram ao Brasil e renasceram no Novo Mundo, Agontimé seguiu seu destino e o culto aos voduns atravessou o atlântico, se erguendo na Casa das Minas. Desse modo, a história da rainha transcendeu os séculos e enraizou-se na religião, cultura e comunidade de um Brasil colonizado por europeus.

Ademais, é importante ressaltar a magnitude da resistência africana através da sua cultura e religião, sobretudo devido à trajetória de Agontimé, que apesar do risco de se dissipar das suas origens devido às ferramentas colonizadoras de apagamento cultural e religioso, resistiu ao sistema colonizador escravista e foi feliz na sua missão, uma vez que sua herança africana, cultural e religiosa permanece até hoje, pois Agontimé sempre será lembrada como a rainha africana que resistiu e deixou sua marca por onde passou, sendo a fundadora da Casa das Minas.

Nessa perspectiva, enfatiza-se que esse legado deve ser preservado, por meio da propagação da cultura afro-brasileira, que deve ser efetivada principalmente no meio educacional, através de vivências, debates reflexivos, atividades culturais e aulas no tocante às relações étnico-raciais, para que os alunos se tornem conscientes da própria história cultural e livres de preconceitos a partir de uma educação pautada na igualdade racial e liberdade religiosa.

Por fim, enfatiza-se a relevância da presente pesquisa para a formação identitária e cultural dos educandos, visto que ao ter contato e conhecimento sobre a história da Casa, com ênfase para a sua intrínseca relação com o continente africano, cria-se consciência e novas perspectivas surgem, de modo que desfaça os preconceitos enraizados acerca da África e das relações étnico-raciais, proporcionando uma educação livre de intolerância religiosa preconceito racial.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) Acesso em: 29 jun. 2023.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. A CASA DAS MINAS DE SÃO LUÍS DO MARANHÃO EA SAGA DE NÃ AGONTIMÉ. **Sociologia & Antropologia**, v. 9, n. 2, p. 387-429, 2019.

COSTA, E. Octávio da. **The Negro in Northern Brasil**: A study in acculturation. Monographs of the American Ethnological Society, XV. New York: J.J. Augustin Publisher, 1948.

ENSAIO cultural na Casa das Minas. **O imparcial**, São Luís, 28 maio 2019. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/entretenimento-e-cultura/2019/05/ensaio-cultural-na-casa-das-minas/> Acesso em: 18 jun. 2023.

FERRETTI, S. **Querebentã de Zomadônu**. 2. ed. São Luís: EDUFMA, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

KI-ZERBO, J. **História Geral da África**: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Editora UNESCO, 1980. v. 1.

MELO, Christiane Falcão; BARROS, Zuleica Sousa. **Casa das Minas**: um estudo das lexias afro-religiosas. João Pessoa, Editora LTDA, 2003. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE\\_II/casa%20das%20minas/principal.htm](https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/casa%20das%20minas/principal.htm) Acesso em: 16 de jun. de 2023.

NASCIMENTO, S. L. do. **Relações raciais e ensino religioso no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

PEREIRA, A. M. **África**: para abandonar estereótipos e distorções. Belo Horizonte: Naddyala, 2012.

PEREIRA, Nunes; RAMOS, Arthur. Prenome autor. **A Casa das Minas**: contribuição ao estudo das sobrevivências daomeianas no Brasil. Rio de Janeiro: [s. n.], 1947. (Publicações da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia, v. 1).

PINTO, F. **#Seliganapolítica**: levanta favela! Vamos descolonizar o Brasil. Rio de Janeiro: Conexão 7, 2018.

PORTUGUEZ, A. P.; MARCELINO, M. Religiosidade afro-brasileira, educação para as relações étnico raciais e a formação docente na perspectiva da sociointeratividade. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, ed. esp., p. 189-203, out. 2022.

VERGER, P. Uma rainha africana mãe de santo em São Luís. **Revista USP**, n. 6, p. 151-158, 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35735/38451> Acesso em: 26 jun. 2023.

## Capítulo 3

### A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE QUÍMICA À SAÚDE BUCAL, SOB AS PERSPECTIVAS DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA



DOI: 10.5281/zenodo.14948402

**Laila Reis Campos**

*Graduanda do curso de Licenciatura em química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Vitória da Conquista - BA, lailacampos2012@hotmail.com*

**João da Silva Santos**

*Graduando do curso de Licenciatura em química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Campus Vitória da Conquista - BA jvsantoshxh@gmail.com*

**Maurício Silva Araújo**

*Mestre em Educação em Ciências e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus- BA, mauriciosaqu@ifba.edu.br*

Estudantes que possam compreender os termos e conceitos científicos básicos, e para além disso se respaldar nas implicações éticas e culturais advindas das investigações científicas e da forma com que são realizadas, podem encontrar subsídios para lidar com as mais diversas situações do dia-a-dia em sociedade, é o que chamamos de eixos estruturantes, que são importantes para se pensar a Alfabetização Científica (AC).

Essa dimensões são denominadas de Eixos Estruturantes: “compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais, [...] compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática, [...] entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente”. (Sasseron e Carvalho, 2011, p. 75-76)

Pensar a química como uma ciência inerte e conceitual, torna o ensino dessa ciência pautado no conceito pelo conceito, sem relacionar as contribuições dos

próprios alunos, os conhecimentos que eles podem desenvolver sobre o mundo em que vivem, bem como quais implicações esses estudantes poderiam trazer na construção de uma consciência crítica sobre o ensino de ciências caso fossem alfabetizados cientificamente, e não vivenciasse tal realidade de ensino ano após ano no ambiente escolar.

A Saúde Bucal é um componente essencial para diversas funções biológicas dos seres humanos, como mastigar, deglutir e falar, além de estar diretamente ligada a qualidade de vida das pessoas (MESQUINI et al., 2006). Em uma pesquisa mais recente, realizada em 2020 pelo IBGE, os dados são ainda mais alarmantes. Apenas 53% da população brasileira utiliza o fio dental, escova e creme dental; e 89% realizam higienização menos de duas vezes ao dia. Desse modo, a abordagem desse tema, principalmente entre os jovens, torna-se ainda mais relevante para atentá-los aos cuidados com a saúde bucal e promover o ensino aprendizagem dos conteúdos de química.

Neste contexto, este Relato de Experiência, tem por objetivo discutir a realização do ensino contextualizado dos conteúdos de química numa abordagem teórica metodológica da AC, por meio da temática saúde bucal. Esse relato apresenta uma atividade dividida em duas aulas, uma em sala de aula, e outra em um laboratório, para o ensino do conteúdo de soluções em uma turma de 2º ano, de uma escola estadual da zona urbana de Vitória da Conquista- BA. A realização dessa experiência se deu através do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desenvolvido pelo IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia) campus Vitória da Conquista. As análises e discussões trazem a relação entre o uso dessa temática contextualizada ao conteúdo de química, e o processo de ensino.

A primeira aula objetivou-se aprimorar o conhecimento científico dos alunos sobre o conteúdo de soluções, composição química e a concentração de monofluorofosfato de sódio (principal ativo) dos dentífricos que eles utilizam em suas casas, além da importância das medidas precisas dessas soluções para eficácia do produto na prevenção contra a cárie.

Buscando a participação desses alunos, na realização desta aula foram utilizados tubos de cremes dentais das marcas mais utilizadas atualmente, como colgate, oral-b e sorriso, onde os alunos puderam verificar o rótulo da embalagem com a descrição da composição química, concentração em ppm do principal ativo o

monofluorofosfato de sódio e os demais agentes presentes no creme dental. Para o conceito de concentração, em concordância com a investigação científica realizada pelos alunos ao ler o rótulo da embalagem, foram elencados as diferentes maneiras de expressar as concentrações de uma solução.

Na aula experimental, objetivou a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos a fim de continuarem explorando as propriedades das soluções na área da saúde bucal, e como a química desempenha um papel crucial na formulação das singularidades de cada solução, cujas propriedades podem interferir na manutenção da saúde dos dentes. Primeiramente, foram elencadas a importância de cuidar da higiene bucal, com os dentífricos específicos, habitualmente utilizados por cada um dos alunos e/ou recomendados pelos dentistas, além do cuidado com o manuseio dos materiais e reagentes no laboratório. Dadas as orientações, quanto aos reagentes que seriam utilizados, alunos dividiram-se em 4 grupos de 3 a 4 pessoas, onde realizaram a produção do creme dental caseiro, utilizando as medidas necessárias de cada reagente, verificando o aspecto da solubilidade dos mesmos, para obtenção do mais próximo possível do creme dental geralmente utilizado.

Nos processos de ensino por Alfabetização Científica (AC), as abordagens contextualizadas fazem parte de um ensino de Ciências pautado em relacionar contextos reais para a vida dos alunos, de modo que ao longo do processo, suas experiências e situações cotidianas sejam valorizadas, articulando às premissas da AC. A maneira com que a química é apresentada aos alunos nos primeiros anos após o ensino fundamental, traz uma questão problemática no âmbito da formação desses indivíduos: A ciência esvaziada de sentido, o conceito como fim em si mesmo, distanciando os estudantes dessa disciplina, ao invés de promover aprendizados nos demais aspectos da sua vida, torna essa disciplina uma incógnita para esses estudantes, desde o primeiro contato.

Embora reconhecida a importância de se ensinar a química relacionando-a com o cotidiano dos alunos, na maioria das vezes não é o que acontece nos dias atuais.

O processo de ensino e aprendizagem em Química torna-se desinteressante para os alunos quando resumido a repetições de conceitos, regras e fórmulas, apenas exemplos citados pelo professor, aulas teóricas com poucos experimentos, falta de relação com o cotidiano e conteúdos fragmentados (ZANON e MALDANER, 2007).

Partindo dessa premissa, o ensino contextualizado de química, com tema saúde bucal, desenvolvido neste trabalho, vai ao encontro do que as autoras descrevem como o primeiro eixo estrutural, sob a luz da necessidade dos alunos entenderem os termos científicos básicos, para poder utilizá-los até mesmo nas pequenas situações experienciadas por eles no dia-a-dia. Como forma de identificar se esses conhecimentos estão sendo realmente adquiridos, neste propósito, os indicadores AC vão servir para evidenciar, a partir das diferentes ações dos alunos, como o conhecimento está sendo construído por eles.

Estes indicadores são algumas competências próprias das ciências e do fazer científico: competências comuns desenvolvidas e utilizadas para a resolução, discussão e divulgação de problemas em quaisquer das Ciências quando se dá a busca por relações entre o que se vê do problema investigado e as construções mentais que levam ao entendimento dele. (Sasseron e Carvalho, 2008, p. 6).

Um dos grupos de indicadores, se estende a manipulação de dados obtidos através de uma investigação, dessa forma as ações são desempenhadas no intuito de seriar esses dados, organizá-los e por fim classificá-los (Sasseron e Carvalho, 2008). A seriação desses dados faz se relevante nesse trabalho, pois visa promover o ensino voltado para desenvolver uma base para a ação. As aulas apresentadas neste relato, almejando o ensino por AC de forma contextualizada, estabelecem uma ligação direta com esse grupo de indicadores.

Através do grupo de indicadores mencionados neste trabalho, foi possível identificar se por meio do tema saúde bucal, a Alfabetização científica esteve ou não acontecendo durante as práticas de aulas presentes neste trabalho. A busca pelos conceitos químicos básicos, se fez necessária para compreender como o objeto de estudo, neste caso o rótulo do creme dental, evidenciava a eficácia do mesmo na manutenção da saúde dos dentes.

Os conceitos químicos para o ensino do conteúdo de soluções foram explicados a partir do que era uma solução, seguindo para o que era cada substância (soluto /solvente). Para o conceito de concentração, em concordância com a investigação realizada pelos alunos da composição do creme dental em sala, foram elencados as diferentes maneiras de expressar as concentrações de uma solução. Dessa forma foi desenvolvida uma atividade investigativa com maior participação desses alunos, para seriar as informações necessárias e relacioná-las ao conteúdo

de soluções químicas, é possível que um dos indicadores estivesse acontecendo neste primeiro momento.

A concentração utilizada para medir o teor de flúor do composto químico monofluorofosfato, é a partes por milhão (Ppm). Mencionando então a concentração do monofluorofosfato de 1450 ppm, presente na embalagem do creme dental, os alunos conseguiram relacionar a concentração dada, à eficiência do produto, pois de acordo com pesquisas feitas por eles mesmos durante a aula, esse valor estaria de acordo com o limite máximo da concentração para o mínimo de efeito adverso na prevenção a cárie.

É interessante perceber como a partir apenas de um rótulo de um creme dental, que as pessoas, em sua maioria, têm contato todos os dias, podem emergir diferentes conceitos, e informações importantes para planejar uma aula com teor investigativo, e ainda subsidiar o encaminhamento de uma outra aula, ou um procedimento experimental em laboratório, como uma maneira de continuar a explorar esses conhecimentos, relacioná-los ao que é necessário que os alunos aprendam, e ainda que o aluno possa desenvolver o interesse de utilizar -se da ciência fora do ambiente escolar, a partir de outras investigações, voltadas para a vida em sociedade.

**Palavras-chave:** Alfabetização Científica, Química, Ensino, Saúde bucal.

## **AGRADECIMENTOS**

Meus agradecimentos a Capes pelo apoio financeiro, ao IFBA - Campus Vitória da Conquista por me proporcionar a oportunidade de participar de um projeto tão importante quanto o PIBID, e aos professores Wdson Costa Santos e Maurício Silva Araújo, por todo o apoio e aprendizado.

## **REFERÊNCIAS**

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde**, 2020.

MESQUINI, M. A.; MOLINARI, S. L.; PRADO, I. M. M. Educação em Saúde Bucal: uma proposta para a abordagem no ensino fundamental e médio. **Arq Mudi**, 2006



SASSERON, Lúcia. Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v.16, n.1. p.59-72, 2011.

SASSERON, Lúcia. Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. **Fundamentos e propostas de Ensino de Química para a educação básica no Brasil**. Ijuí: Unijuí Editora, 2007.

## Capítulo 4

### RESENHA DO LIVRO: “SAUDADES DE DEUS E OUTROS TEXTOS”



DOI: 10.5281/zenodo.14948406

**Nédia Maria Bizarria dos Santos Galvão**

*Pós-graduada em Ciência da Religião e Bacharela em Teologia*

[nediabizarria@gmail.com](mailto:nediabizarria@gmail.com)

#### RESUMO

O objetivo desta resenha é apresentar a obra "Saudades de Deus e outros textos", de Luiz Felipe Pondé. O livro é dividido em quatro blocos cujas discussões conduzem o leitor a refletir sobre assuntos filosóficos e religiosos, questões polêmicas e tabus, desejos e afetos inerentes à humanidade e por fim, compartilha autores e obras que marcaram a vida do autor. O livro é indicado para um público desprendido de dogmas e tem relevância para quem gosta deste perfil provocador, irônico e contracultura.

**Palavras-chaves:** Desejos e Afetos; Filosofia e Religião; Livros e Autores; Polêmicas e Tabus.

#### ABSTRACT

The purpose of this review is to present the work "Missing God And Other Texts ", by Luiz Felipe Pondé. The book is divided into four blocks whose discussions lead the reader to reflect on philosophical and religious subjects, controversial issues and taboos, desires and affections inherent to humanity and finally, it shares authors and works that marked the author's life. The book is recommended for an audience free of dogmas and is relevant for those who like this provocative, ironic and countercultural profile.

**Keywords:** Books and Authors; Desires and Affections; Philosophy and Religion; Polemics and Taboos.

#### Resenha

O Livro “Saudades de Deus e outros textos” é uma compilação das melhores, e por que não dizer provocativas colunas de Luiz Felipe Pondé publicadas na Folha de São Paulo entre 2008 e 2018, contendo quatro blocos, um índice remissivo e duzentas e setenta e uma páginas. O autor é um renomado filósofo e professor que ecoa uma voz original e corajosa muitas vezes contracultura. O livro objetiva “quebrar o coro dos contentes”, isto é, quebrar consensos sobre bom ou mau, certo ou errado.

No primeiro bloco, Filosofia e Religião, o filósofo abre explicando o que seria a boa filosofia; apresenta a existência de dois mundos, um profundo, outro superficial; fala da indústria cultural das religiões; discorre na escolha racional pelo mal; contrapõe perdão e justiça; apresenta o ego como fonte de contaminação humana; desvela a ética utilitarista; aponta a ancestralidade má do ser humano; compartilha a torturada mente de Kierkegaard; ainda tem o budismo light; emite críticas a seu ateísmo; fala da própria alma como o inferno mais íntimo; apresenta os seguidores contemporâneos de Rousseau; a quebra de dogmas por Eckhart ganha espaço neste bloco, assim como os jansenistas; a espiritualidade mística de consumo também está no escopo; o autor traz o termo “masturbação espiritual”, referindo-se a uma espiritualidade narcísica; o milagre da existência é destacado pelo autor; a virtude como prática de abnegação; o antagonismo liberdade e destino também é destacado e por fim neste bloco, Pondé apresenta as três atitudes niilistas.

No segundo bloco, intitulado, Polêmicas e tabus, Pondé inicia discorrendo sobre a moda da pedagogia contra a opressão, a moda de educar para o mercado e a moda de elevar em inteligência os nativos digitais; aponta manipulação científica e jurídica sobre a massa; escancara o embate pró-aborto versus anti-aborto; apresenta que o amor desprendido da razão pode imergir uma sociedade no caos; segue apresentando as incoerências de uma militância e imposição ideológica; ainda conduz o leitor à reflexão da interioridade do mal; expõe o desserviço às mulheres pelo movimento feminista; o autor também pega o gancho do movimento “Tea Party” e o apresenta como sinônimo de liberdade econômica, social e de pensamento; ironicamente o filósofo destaca a moral maltrapilha que faz uso do adorno chamado ódio; a saúde como fim último da vida também ganha espaço; é destacada a capacidade de sensibilidade com os animais e ódio pelo ser humano; a vida sexual sem regras e sem proibições é ressaltado neste bloco; assim como a questão do aquecimento global como uma infidelidade apocalíptica; a artificialização que atende às demandas do egoísmo também é enfatizada; Pondé fala da humildade como uma virtude rara; entra na questão polêmica da transexual crucificada; resalta mais uma vez a incoerência de uma esquerda que se diz contra a violência; a exaltação da cultura islâmica por mera covardia também é assunto do autor; o resgate da ancestralidade do homem também tem lugar no bloco; no texto seguinte é explicada a distinção entre *harén* e poliamor; a direita também é alvo das críticas e são destacados os fragmentos dessa tendência; conquista tratada como assédio, uma

ambivalência também destacada; o limite contra a invasão do espaço público por regras religiosas é conteúdo do texto “A burca”; o leitor é conduzido à reflexão acerca de um altruísmo danoso; a essência do totalitarismo é elucidado e o segundo bloco é encerrado com o questionamento do que é uma vida decente.

O penúltimo bloco, Desejos e afetos, é encabeçado por Andréia, uma personagem que ocupa protagonismo nos três primeiros textos, uma moça com oportunidade de viver uma vida comum, pacata e feliz, mas é tomada por um mal ancestral, o dilema entre o lícito e ilícito, o desfecho de sua história é subjetivo, contudo nas entrelinhas há indícios para o leitor tirar suas conclusões; o quarto artigo desta seção apresenta uma experiência vivida pelo autor que o desperta ao protagonismo feminino no ato de gerar; o próximo texto é sombrio e leva o leitor a percorrer os tenebrosos corredores da alma; o leitor também é conduzido a refletir em algumas atitudes como mero marketing; as lágrimas são apresentadas como evidências da fragilidade humana no texto “De joelhos”; Pondé ainda refuta a questão ética no amor; discorre na falta de saudosismo que acomete alguns, inclusive ele, preso a um cotidiano que esmaga o passado; questiona a obrigatoriedade de amar em detrimento do direito de odiar; o autor também apresenta a hegemonia narcisista de uma geração assolada pela epidemia da solidão e superficialidade expressa na rede social; o ódio de um grupo de fracassados com relação aos belos, capazes e inteligentes é tema do filósofo; ele não deixa passar o famigerado 7X1 que sofreu a seleção brasileira na Copa em casa; traz um texto escrito na iminência de um novo ano com uma esperança desmedida na perspectiva grega; mais uma vez emprega o termo masturbação, agora como método intelectual; o leitor é conduzido a reflexão quanto ao crescimento de uma sociedade egoísta, obstinada pela longevidade; em continuidade “O fim do amadurecimento” escancara o retardo mental e fraqueza de uma geração de inseguros; a insegurança da juventude devido ao capitalismo chinês e cobrança de uma vida equilibrada desperta a empatia do escritor; no último artigo deste penúltimo bloco, Pondé destaca as semelhanças entre os nascidos entre a década 1990 e 2010.

Por fim, “Livros e autores” encerra esta instigante compilação. Obras e mentes que marcaram a vida do autor, são compartilhadas dando a oportunidade ao leitor de extrair reflexões e lições; como sobreviver em um ambiente hostil, lição do livro de Emily Brontë; um homem tradicional na visão de Philip Roth; o amargo destino das frustrações é conteúdo de Malone Morre; na obra de Virgínia Woolf, Pondé enxerga a

fidelidade à rotina como norma de vida que sucumbe aos monstros da alma humana; a visão de Tchekhov, escritor e médico russo, acerca da miséria concreta da vida humana; num só texto, o filósofo extrai da peça de Shakespeare e da coletânea de Chesterton três questões acerca do ser-humano; as mazelas da cultura africana antes das influências europeia, segundo Naipaul também é assunto; romantismo *versus* iluminismo na visão de Isaiah Berlin; Pondé faz uma releitura da obra de Oscar Wilde: O retrato de Dorian Gray; do livro de Michel Houellebecq, o leitor é levado a enxergar uma Europa cansada da frouxidão dos laços familiares e licenciosidade; peça lírica também tem lugar na compilação, Otelo, uma tragédia de amor e ciúmes, virtude e inveja; a obra de George Steiner, que traz os dois tipos de almas representadas por Tolstói e Dostoiévski e encerrando seu livro “O que é ser um humanista?” é a indagação baseada na obra de Otto Maria Carpeaux.

A compilação “Saudades de Deus e outros textos” é uma viagem reflexiva, que nos faz olhar para nós mesmos e o mundo em nossa volta, analisando as definições acerca de bom e mau, certo e errado. O livro é direcionado para o público que aprecia pensar de maneira mais profunda, é desprendido do politicamente correto e de dogmas. Seus pontos fortes estão na forma provocativa e contundente como Luiz Felipe Pondé coloca cada texto como um espelho diante do leitor, que por vezes pode contemplar uma imagem não muito agradável, tipo, aquela “bela” mulher que ao acordar está sem nenhuma maquiagem.

Assim, é esta magnífica compilação, filosofia e religião, polêmicas e tabus, desejos e afetos, livros e autores, tudo isso com a originalidade e peculiaridade deste escritor que destrona o senso comum e instiga o senso crítico a enxergar a realidade distópica do ego e sociedade contemporânea.

## **Referências**

PONDÉ; Luiz Felipe. *Saudades de Deus e outros textos*: as melhores colunas de Luiz Felipe Pondé na Folha de São Paulo. Organizador: Oscar Pilagallo. São Paulo: Três Estrelas, 2019. 271p. ISBN 978-85-68493-58-8.

## Capítulo 5

### A IMPORTÂNCIA DAS CORRENTES FILOSÓFICAS PARA EDUCAÇÃO E A INTEGRAÇÃO DA FILOSOFIA NO EDUCAR, ENSINAR E APRENDER



DOI: 10.5281/zenodo.15264588

**Profº Dr. Márcio Luiz Oliveira de Aquino**

*Professor de Ciências da Educação da Universidade Leonardo da Vinci de  
Assunção, Paraguai.*

*Mestre em Educação pela Universidade Leonardo da Vinci de Assunção, Paraguai.*

*Especialista em Educação Especial Instituto Libera Limes Campo Grande MS Brasil*

*Especialista em Gestão Escola Campo Grande MS Brasil*

*Especialista em Neuropsicologia IPOG Campo Grande MS Instituto Brasil*

*Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul-  
UEMS*

*Professor de pós graduação da Universidade Leonardo da Vinci e Professor da  
Secretaria de Municipal de Educação SEMED Campo Grande MS.*

*Atende adolescentes, adultos em domicilio realizando avaliação neuropsicológica e  
psicoterapia. E-mail: marcionptea@gmail.com*

**Glécio Benvindo de Carvalho**

*Graduado em Direito, especialista em TEA- Transtorno Espectro Autista e Processos  
Administrativos e Sindicância e Direito do Trânsito. É mestrando em Ciências da  
Educação pela Universidade Leonardo da Vinci, Paraguai. Atualmente é servidor  
público em Goiânia-Goiás, Brasil. E-mail: gleciobenvindo@hotmail.com*

**Plínio da Silva Andrade**

*Graduado em Direito e possui especialização em Direito Material e Processual  
Civil 2 - Graduado em Letras Habilitação Inglês/ Português. 3 - Graduado em  
Licenciatura em Filosofia. 4 - Graduado em Pedagogia. 5. Graduando em  
Licenciatura em Educação Especial (atualmente).:1. Especialista em Educação  
Especial Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e Altas Habilidades.2.  
Especialista em Neuropsicologia Clínica e Orientação Escolar; 3. Especialista em*

*Neuropsicopedagogia Clínica; 4. Especialista em Gestão Educacional. Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo da Vinci, Paraguai. Atualmente é Diretor Pedagógico no 3º Colégio da Polícia Militar do Paraná na cidade de Cornélio Procopio - PR. E-mail: plinio.andrade@escola.pr.gov.br*

***Raquel Lopes de Oliveira Silva***

*Graduada em Pedagogia(Faculdade Alfredo Nasser-GO-2013), especialista em formação de professores para Braille e Libras(Faculdade Araguaia-GO-2015). É mestrandia em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo da Vinci, Paraguai(2024-2026). Atualmente é servidora pública- Intérprete de Libras- Senador Canedo-GO, Brasil. E-mail:raquelll.llopes@gmail.com*

**RESUMO**

Este artigo apresenta práticas de ensino e aprendizagens no ensino fundamental de algumas escolas públicas em Senador Canedo-Go, utilizando algumas correntes filosóficas discutidas e trabalhadas no mestrado em Educação. Além de serem apresentadas as práticas, é necessário todo relato escrito e teorizado sobre as estruturas filosóficas em si, que também darão base ao desenvolvimento científico. Diante do cenário brasileiro de diversidade cultural e linguística, a inclusão faz parte de uma das indagações levantadas: Como um adulto surdo pode entender e de forma bilíngue utilizar tais correntes filosóficas na educação para educar, ensinar e aprender? Como outros profissionais da educação, podem compreender essas correntes e de repente utilizá-las? As perguntas e questões são inúmeras, as barreiras igualmente, por isso a importância dos recursos visuais aqui trazidos, para o entendimento das correntes filosóficas voltadas para a prática da educação inclusiva. Toda a aprendizagem deve ser significativa trazendo um real significado para sua prática, nosso receptor é o principal elo da mensagem inicial em que as práticas e alternativas a ele utilizadas devem sem dúvidas condizer com a necessidade do aluno. A metodologia adotada foi à pesquisa qualitativa, baseada em observações das práticas bilíngues com alunos surdos e ouvintes, contidas em revistas científicas, livros, além de fotos e atividades.

**Palavras chaves:** Correntes filosóficas, Ensino e Aprendizagens, Abordagens bilíngues- Língua Brasileira de Sinais e Português e Interdisciplinaridade.

**RESUMEN**

Este artículo presenta prácticas de enseñanza y aprendizaje en la educación básica en algunas escuelas públicas de la ciudad de Senador Canedo-Go, utilizando algunas corrientes filosóficas discutidas y trabajadas en la maestría en Educación. Además de presentar las prácticas, es necesario un relato escrito y teorizado de las propias estructuras filosóficas, que también proporcionaran las bases para el desarrollo científico. Ante el escenario brasileño de diversidad cultural y lingüística, la inclusión es parte de una de las preguntas planteadas: ¿Cómo puede un adulto sordo comprender y utilizar bilingüemente tales corrientes filosóficas en la educación para

educar, ensinar y aprender? ¿Cómo pueden otros profesionales de la educación entender estas corrientes y de repente utilizarlas? Las preguntas y problemáticas son innumerables, las barreras lo son igualmente, de ahí la importancia de los recursos visuales aquí traídos, para la comprensión de las corrientes filosóficas enfocadas en la práctica de la educación inclusiva. Todo aprendizaje debe ser significativo, aportando significado real a su práctica, nuestro receptor es el eslabón principal del mensaje inicial en el que las prácticas y alternativas utilizadas deben sin duda coincidir con las necesidades del estudiante. La metodología adoptada fue la investigación cualitativa, basada en observaciones de prácticas bilingües con estudiantes sordos y oyentes, contenidas en revistas científicas, libros, además de fotografías y actividades.

**Palabras clave:** Corrientes filosóficas, Enseñanza y Aprendizaje, Enfoques bilingües - Lengua de Signos Brasileña y Portuguesa e Interdisciplinariedad.

## **1-Introdução**

As correntes filosóficas da educação são fundamentais para a compreensão de diferentes abordagens e práticas pedagógicas adotadas ao longo da história. Entre as principais correntes, destaca-se o idealismo, que valoriza a busca pelo conhecimento absoluto e o desenvolvimento do caráter moral dos indivíduos. O realismo, por sua vez, foca na observação e também na experimentação como meios de adquirir o conhecimento, enfatizando a importância do mundo físico.

O pragmatismo defende que a educação deve preparar os alunos para resolver problemas práticos, adaptando-se às mudanças sociais e tecnológicas. Já o existencialismo coloca o indivíduo no centro do processo educativo, promovendo a autonomia e a responsabilidade pessoal. Além destas, o construtivismo, influenciado por teóricos como Piaget e Vygotsky, sugere que o conhecimento é construído ativamente pelo aprendiz através de interações sociais e experiências pessoais.

No capítulo dois serão apresentadas as práticas das correntes filosóficas. Para o estruturalismo serão analisadas duas atividades referentes ao Dia da Criança e Consciência Negra. Já no desenvolvimento do Pós-estruturalismo, será evidenciado o conto de duas alunas surdas relacionados a uma realidade de possível chacina na escola, compreendendo os significados e interpretações de normas e estruturas sociais e sua importância. No existencialismo será analisada uma prática referente à pandemia do Coronavírus ou Covid-19, mostrando o indivíduo e sua experiência no universo caótico e indiferente. E por fim, o positivismo que sustenta que o conhecimento autêntico é aquele que se baseia na experiência sensorial, poderá ser



verificado por meio do método científico, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores ao ato de educar, ensinar e aprender aos alunos surdos e ouvintes.

## 2-Correntes Filosóficas.

### 2.1 O Estruturalismo

Apresenta-se como uma abordagem teórica e metodológica que emergiu no século XX, principalmente nas ciências sociais e humanas, como a linguística, a antropologia, a psicologia e a literatura. Essa corrente busca compreender os fenômenos culturais e sociais através da identificação das estruturas subjacentes que os compõem. Inspirado principalmente pelas ideias do linguista suíço Ferdinand de Saussure (1984), o estruturalismo propõe que os elementos de uma cultura não devem ser analisados isoladamente, mas sim como parte de um sistema de relações que lhes confere significado. Na antropologia, Claude Lévi-Strauss é uma figura central, aplicando o estruturalismo ao estudo dos mitos e sistemas de parentesco, enquanto na psicologia, Jean Piaget investigou as estruturas cognitivas do desenvolvimento humano. Lévi-Strauss (1962, p. 25) escreveu: "Os mitos não são apenas histórias fantásticas, mas sistemas de comunicação, cujos elementos só adquirem sentido na medida em que são colocados em relação uns com os outros."

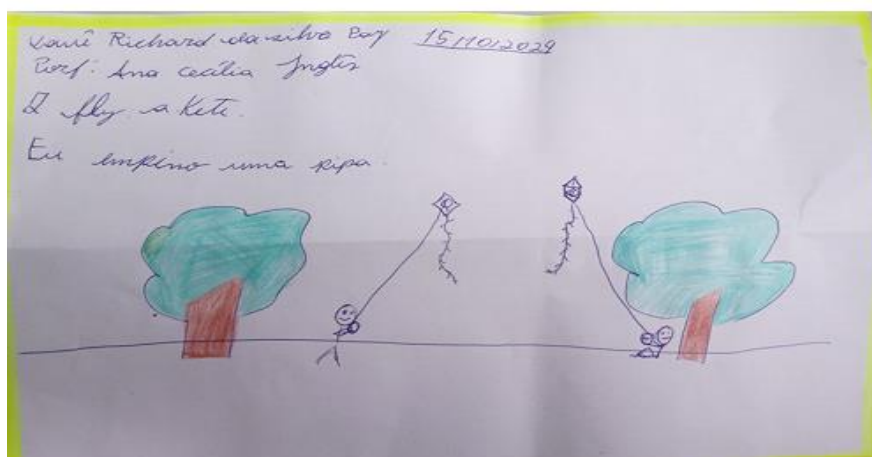


Imagem 1 : Atividade Trilíngue: Libras,Português e Inglês para o aluno surdo- Dia das Crianças /2024

Fonte: Arquivo de pesquisa

Podemos perceber diante da imagem 1, que o fenômeno cultural desta atividade no mês de outubro do presente ano, e que a leitura da palavra escrita dá

significado para a criança, alargando as percepções de descobertas conferindo significados. Ao iniciar com o sinal em Libras de PIPA, que é a L1(Libras) da criança surda, propiciou a compreensão dela, através da sua imagem feita em desenho do concreto desta palavra. Depois a representação para a leitura da palavra através das escritas em L2(Língua Portuguesa) e L3(Língua Inglesa),

[...] a experiência da criança com propriedades físicas de seu próprio corpo e dos objetos á sua volta, e a aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos: o primeiro exercício da inteligência prática que está brotando na criança. Do concreto para o abstrato e, deste, para o significado e a conceituação das propriedades da língua, a expansão do modo de ver que caracteriza o ser humano. (VIGOTSKI, 2000, p.137)

Para entender melhor, FREIRE (1982, p.11) afirma: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.” Ou seja, a relação do concreto (imagem feita pelo surdo da palavra PIPA) para sua conversão em signos linguísticos (L2- Português e L3- Inglês) representando em aspectos físicos (os espaços) e psicológicos (afetividade, o outro, o amigo, nessa brincadeira). Freire também acrescenta que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou na linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. (FREIRE, 1982, p.11)



Imagem 2: Aprendizagens relacionadas ao dia da Consciência Negra/2024(aluno surdo e professora de AEE- Rossana)  
Fonte: Arquivo de Pesquisa

As aprendizagens através das interações socioculturais e do sistema linguístico, propiciam a transformação do universo social através de significado e seus sentidos conceituais. Como também é através das relações interpessoais que acontecem dentro e fora da escola, que propiciam interação, além das trocas ao processo natural de aprender a ler o mundo. Nesses contatos é desenvolvido as sínteses de pensamentos além de ressignificarem novos discursos. Na imagem a baixo o aluno surdo escreve uma carta ao leitor, a proposta era “*Bullying Racista Nas Escolas*”. Ele citou exemplo em casa, do pai que faz penteados no cabelo, fez desenhos de duas colegas na classe e depois tirou fotos com elas.

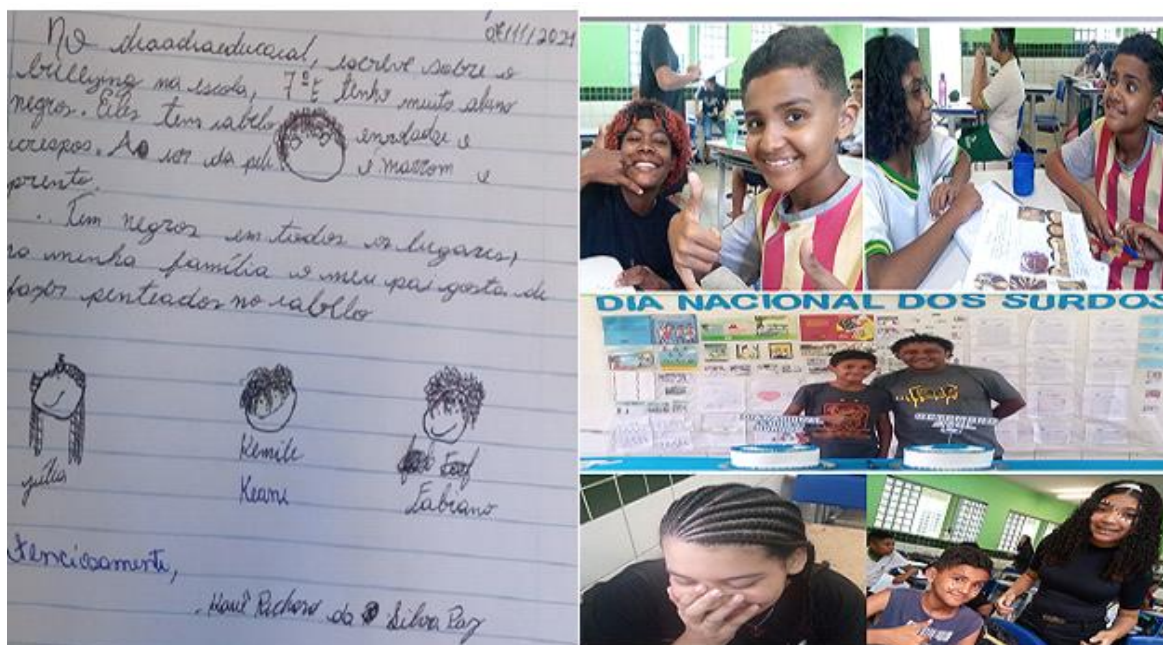


Imagem 3: Carta ao leitor- *Bullying Racista Nas Escolas- 7 ano E/2024- Escola Municipal Vovó Dulce- Senador Canedo- GO-Brasil.*  
Fonte:Arquivo de pesquisa.

Para Sausurre (1984, p.17) [...] ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotados pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade no indivíduo”. Entendida neste âmbito, VYGOTSKY (2000), acrescenta:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança, com o auxílio e participação do adulto. (VYGOTSKY, 2000, p.244)

Porquanto o estruturalismo enfatiza a importância de examinar as relações e padrões subjacentes nas sociedades e culturas.

## 2.2 O pós-estruturalismo

Apresenta-se como um movimento filosófico e crítico que emergiu na França nas décadas de 1960 e 1970, como uma reação e desenvolvimento do estruturalismo. Ele desafia a ideia de estruturas fixas e universais, propondo que o significado e a interpretação são fluidos e contextuais. Entre os principais teóricos pós-estruturalistas estão Michel Foucault, Jacques Derrida e Roland Barthes. Na imagem abaixo,

podemos ver como o poder e o conhecimento se entrelaçam, e se manifestam em práticas discursivas. As duas alunas surdas criam um conto sobre *chacina na escola* para o “Projeto Agrinho” cujo objetivo é promover à educação ambiental, o desenvolvimento sustentável, a cidadania entre os estudantes da zona rural, formar cidadãos idealistas, aliados e integrantes do empreendedorismo.

“Os alunos Eliane, Narcisa, Lucis e Violeta saíram da sala para brincar no recreio. Liane foi ver as flores, Narcisa foi brincar no balanço e Lucis conversar com a Isabela. O barulho da escola começou a ficar alto, e todos os alunos saíram correndo feitos loucos e derrubaram elas. O ladrão pulou o muro da escola e atirou com arma para cima, fazendo barulho. Os alunos ficaram com medo, e a diretora apertou o botão, chamou a polícia e o ladrão foi preso. Os alunos ficaram no banheiro trancado em silêncio. O aluno Lucis abriu a porta do banheiro e viu dois policiais que falaram:

- Todos os alunos puderam sair do banheiro.

Eles voltaram para sala, estudando e depois voltaram para suas casas”.

Tradução do texto das alunas surdas - Professora de Português (L2) e Intérprete de Libras (L1).

Podemos analisar que ao compreender a estrutura do conto, as alunas tiveram “o poder- do conhecimento e prática discursiva” para a atividade. E o conhecimento que queriam apresentar não estava totalmente voltado para o projeto agrinho, no manuseio da horta da escola, nos elementos da natureza e processos de reciclagem. O desenho foi voltado a ideia do projeto, mas a escrita representava as suas mentes, voltadas para uma realidade que ocorria naquela semana, naquele lugar, naquela comunidade e claramente se entrelaçavam naquele texto. Para Foucault (1987, p.14): “[...] É indecoroso ser passível de punição, mas pouco glorioso punir. Daí esse duplo sistema de proteção que a justiça estabeleceu entre ela e o castigo que ela impõe. A execução da pena vai-se tornando um setor autônomo, em que um mecanismo administrativo desonera a justiça, que se livra desse secreto mal-estar por um enterramento burocrático da pena. [...] ”





Imagem 3: Processos de aprendizagens bilíngues (Libras e Português) analisadas através do pós- estruturalismo (Português, Artes e Ciências)  
Fonte: Arquivo de Pesquisa.

DERRIDA (1995) é conhecido por sua técnica de desconstrução, que busca revelar as múltiplas interpretações possíveis de um texto, questionando a estabilidade do significado. A proposta era um conto com o tema (2022) "Alimentar o mundo com saúde e sustentabilidade" precisou no primeiro momento de uma aprendizagem sobre a estrutura de um conto (L1- Libras) através da literatura trilingue (Libras, Português e Inglês) de título "*O Aprender De Uma Criança*<sup>1</sup>" (LOPES, 2010) depois da construção a correção ortográfica com a professora de Língua Portuguesa (L2- Português) e no final a prática na horta da escola com a professora de Ciências.

Se um dia a invasão estruturalista batesse em retirada, abandonando suas obras e seus sinais nas plagas da nossa civilização, tornar-se-ia um problema para o historiador das ideias. Talvez mesmo um objeto. Mas o historiador cometeria um erro se assim fizesse: o próprio gesto de a considerar como um objeto o levaria a esquecer o seu sentido, e que se trata antes de mais nada de uma aventura do olhar, de uma conversão na maneira de questionar todo o objeto. Os objetos históricos — os seus — em especial. E entre eies, muito insólita, a coisa literária. (DERRIDA, Jacques. 1995, p.05)

Sobre práticas pedagógicas bilíngue (Libras e Português) para compreensão do aluno surdo relacionado a estrutura de um conto, Lopes (2019, p.27) acrescenta: "A criança prestava atenção simultaneamente na intérprete de Libras, mostrando página por



<sup>1</sup> O Aprender de Uma Criança - Este livro conta a história de Rayane, uma criança muito esperta que adora brincar e aprender e, a partir de um dicionário encontrado, ela vai descobrir e encontrar-se numa nova língua chamada LIBRAS, fazendo muitas amizades (Lopes, 2010).

página do livro e nos sinais e imagens que iam sendo contextualizado a história.” Depois a autora descreve que naquela sequência o processo era invertido, onde a aluna surda interpretava a história para a intérprete de Libras. Podemos recorrer a Quadros(2005,p.11) que explica a interpretação consecutiva :[...] “ È o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece de forma consecutiva, ou seja, o tradutor-intérprete ouve/vê o enunciado em um língua(língua fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para a outra língua(língua alvo).[...]” Novamente a autora Lopes(2019,28) afirma que foram mostradas as imagens contidas no livro e exposto a aluna que o conto é a narração de fatos imaginários, que têm estrutura ,ou seja, uma situação inicial que é como o conto começa; um conflito, que é o acontecimento que altera ou desequilibra a situação inicial; o clímax ,que é o ponto mais alto do conflito, o momento de maior tensão do conto e o desfecho, que é a conclusão, tendo a resolução do conflito.

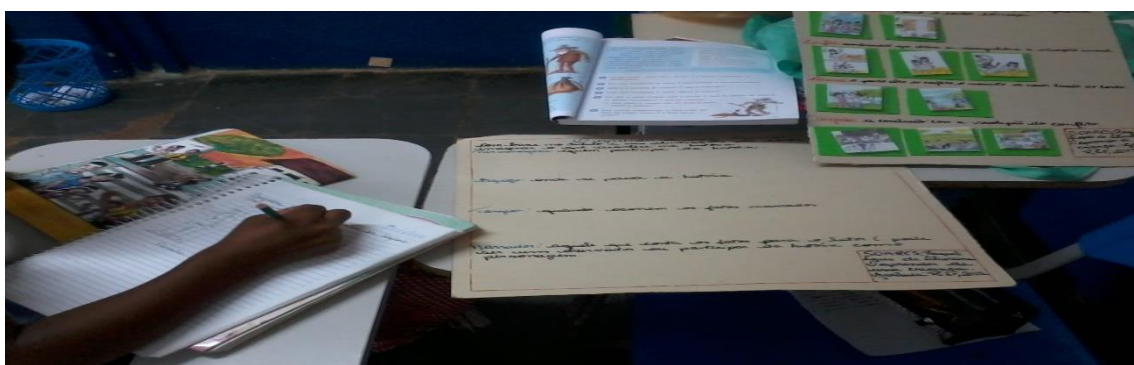


Imagem 4: O aprender de uma Criança: Etapas para compreensão e interpretação do conto  
Fonte: Arquivo de Pesquisa(LOPES,2019,p.28)

Para essa compreensão Lopes(2019)afirma a aluna desenvolveu uma atividade adaptada do livro,onde a criança deveria organizar as situações de acordo com a estrutura do conto(situação inicial, conflito ,clímax e desfecho). Verificamos com essa experiência, que ao final da atividade, a aluna conseguiu retirar as imagens que não estavam corretas, tendo como base a sequência do livro e a aluna passava as páginas e explicando em Libras a inserção de cada imagens naquela estrutura. Podemos observar através das imagens, que havia um livro didático do quinto ano em 2016(produção do artigo) e dois materiais adaptado para compreensão da estrutura do conto.



Imagem 5: O aprender de uma Criança: Estrutura de um conto (situação inicial, conflito, clímax e desfecho)

Fonte: Arquivo de Pesquisa (LOPES,2019,p.28)

Na sequência, Lopes (2019) explica os elementos que compõe um conto: Os personagens que participam da história; o espaço onde passa a história ;o tempo , o momento em que ocorrem os fatos narrados e, por último, o narrador que conta os fatos para o leitor, que pode ser observador ou participar da história.

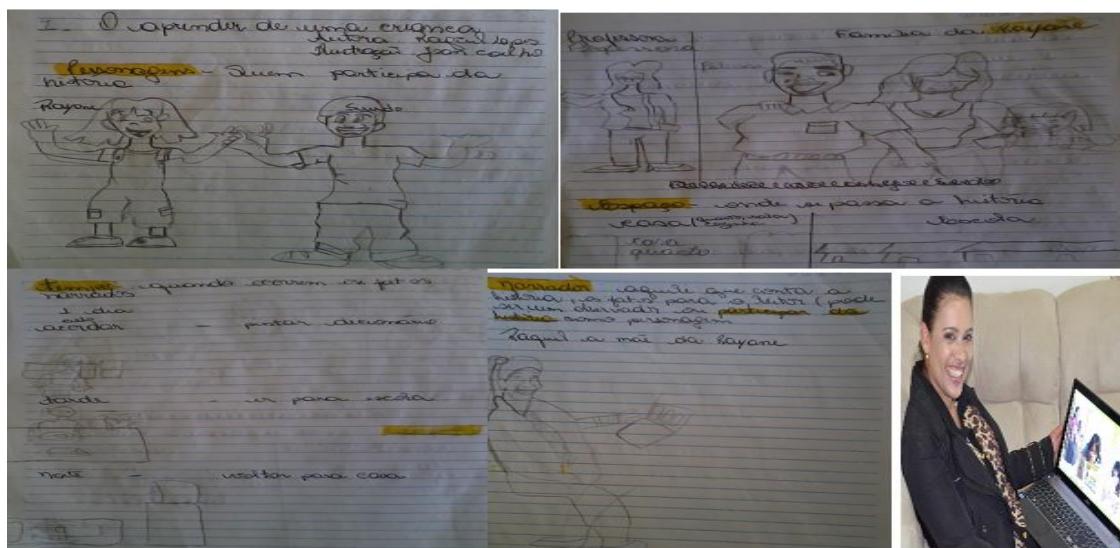


Imagem 6: O aprender de uma Criança: Estrutura de um conto (situação inicial, conflito, clímax e desfecho)

Fonte: Arquivo de Pesquisa (LOPES,2019,p.28)

Sobre isso nos diz Lopes(2019,31) ao se referir ao experiência da aluna surda: “[...] A aluna surda folheava individualmente o livro, olhando os sinais em Libras, as imagens ,a escrita em Português ,fazia sua própria leitura e a compreensão



desenvolvia-se numa produção em sua língua, de acordo com seus direitos linguísticos(L1- Libras e L2- Português escrito).”

Ainda sobre o processo de aprendizagem, a autora(Lopes,2019) comenta sobre a experiência deste livro num ano anterior(2015) cujo o título é “Diversidade de Libras no CEPI Lyceu de Goiânia como meio de interação entre surdos e ouvintes” contido em Lopes (2019, p.50-75) mostrando o jogo da memória contido no final do livro na mesa em peças de madeiras , além das imagens em A3 da sequência do livro e escrito no quadro a estrutura de um conto. Esse trabalho com o livro O aprender de uma Criança, havia se desenvolvido para adolescentes surdos do terceiro ano do Ensino Médio, onde tinham que contar a história para os alunos ouvintes e depois explicar a estrutura do conto aos alunos e professores presentes na apresentação.



Imagem 07 – Imagem 07 e 08 do livro: O aprender de uma criança (LOPES- 2010)  
Fonte: arquivo da pesquisa.



Imagem 08 – Alunos realizando a atividade-CEPI Lyceu de Goiânia  
Fonte: arquivo da pesquisa.





Imagem 09 – Apresentação do aluno Surdo: CEPI Lyceu de Goiânia/2015  
Fonte: arquivo da pesquisa.

Diante disso, é possível afirmar (Lopes, 2019.p,32) que:

[...] com a aluna do Ensino Fundamental é relevante destacar que ela ainda precisa aprender os noventa e cinco sinais em Libras e a memorização das noventa e cinco palavras, seus significados, a escrita em Português, para futuramente apresentar no quadro essa estrutura ou ensinar aos demais alunos. No caso do Ensino Médio, a compreensão dessa estrutura se faz necessária para que seja possível a produção de texto nesse gênero, caso seja solicitado em prova de vestibular, especificamente a de Redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)."

As alunas surdas trouxeram suas múltiplas interpretações, uma vez que a primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o significado que queriam expor, era o da ideia de uma possível chacina na escola, escrevendo a entrada de um sujeito como ladrão na escola. Podemos concluir que não é somente duas alunas que aprenderam a estrutura de um conto, que fizeram os processos (situação inicial, conflito, clímax, desfecho, personagens, espaço, tempo, narrador); elas pensaram na sua primeira língua (L1-Libras) e escreveram em L2(Português) " O barulho da escola começou a ficar alto". Com a percepção do uso do aparelho auditivo, com o movimento no chão, pelo olhar e agitação dos alunos ouvintes. Ali transcrevendo sua história, foram elas, sujeitos, respeitados em suas línguas e especificidades.

Barthes, por sua vez, abordou a morte do autor, enfatizando que o sentido é criado pelo leitor, não pelo criador original. No geral, o pós-estruturalismo convida à reflexão crítica sobre as normas culturais e as estruturas sociais, promovendo uma interpretação mais aberta e dinâmica da realidade. Nesse sentido, a escrita do conto que as alunas fizeram, abordavam as estruturas sociais presentes no contexto. Era uma possibilidade de "Chacina na Escola" um momento de transtorno onde as redes sociais informaram uma data para uma possível chacina. E para frequência dos

alunos, os pais tinham a certeza de um controle nas mãos da direção para acesso direto a polícia, além da segurança reforçada dos guardas municipais no pátio e corredores das escolas.

### **2.3 O existencialismo**

É uma corrente filosófica que se centra no indivíduo e na sua experiência de vida, enfatizando a liberdade, a responsabilidade pessoal e a procura de sentido num universo que muitas vezes parece caótico e indiferente. Surgida principalmente no século XX, esta abordagem filosófica defende que, embora não exista um propósito dado por um ser superior, os seres humanos têm a capacidade e a responsabilidade de dar sentido às suas vidas através das suas escolhas e ações. Entre as figuras-chave do existencialismo contam-se Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir e Albert Camus, que exploraram temas como a angústia existencial, a liberdade e o absurdo. O existencialismo nos convida a refletir sobre a nossa própria existência e a confrontar-nos com questões profundas sobre quem somos e o que queremos ser. Partindo para prática, citamos a Revista Observatório de La Economía Latinoamericana, ISSN 1696 8352 que publicou o artigo intitulado “Tradução/interpretação em libras: contribuições e aprendizagens do trabalho *home office* durante a pandemia do coronavírus - Covid- 19”, de autoria de Edna Misseno Pires, Raquel Lopes, no v. 21, n .3, p. 1678-1698 em 2023 . No artigo as autoras descrevem que:

Neste período trabalhando em Home Office, foi possível perceber a união da Comunidade Surda que realizou um trabalho de qualidade para a melhoria na educação dos alunos surdos. Isso porque os Intérpretes de Libras compartilhavam seus vídeos para obter orientação e opinião ao outro profissional de sua confiança e, assim, postar o vídeo ou estar preparado para as traduções no dia anterior ou atividades que envolviam traduções das línguas.

O compartilhamento de vídeos com sinais atuais pelos surdos foi importantíssimo para um trabalho de qualidade das traduções, pois os dicionários ainda não têm esses sinais que foram necessários para essa pandemia e as traduções não esperariam esse glossário. Assim, a internet foi ajuda para o trabalho Home Office, muitos professores surdos e professores de Libras faziam seus vídeos, postavam e compartilhavam, ensinando a Comunidade Surda a configuração correta das mãos para a produção dos sinais ou explicava uma contextualização da palavra. (Observatório latino-americano, 2023, p.1695)

As autoras apresentam também uma explicação sequenciada para compreensão do aluno surdo para as atividades. “O primeiro, é o caderno de caligrafia, tem imagem, Libras, Português e Inglês. Você vai escrever abaixo com letra bem bonita a resposta.”



Figura 10 – Atividade trilingue no caderno de caligrafia (Libras-Imagem/ Sinal; Português-palavra representado o sinal e as imagens- bonito(a) e Inglês- beautiful) e a intérprete mostrando no caderno de caligrafia a atividade.

Fonte: arquivo da pesquisa.



Figura 11 – Atividades bilíngues sobre a pandemia- Coronavírus- Covid- 19( Fonte: arquivo da pesquisa.

O existencialismo, com sua ênfase na liberdade, responsabilidade e criação de significado, condições humanas em diversos contextos. Seja no campo da filosofia, com os desafios da liberdade e angústia proposta por Sartre, Camus e Beauvoir, ou em situações cotidianas, como o trabalho de assumir a responsabilidade por nossas escolhas e ações, enfrentar o absurdo da vida com coragem e construir nosso próprio

sentido. O exemplo da comunidade surda, unida e colaborativa, destaca com eloquência os aspectos dessa responsabilidade e criação de significados.

## **2.4 O materialismo**

É uma filosofia que defende que a única realidade existente é material ou física e que todos os fenômenos, incluindo os mentais e emocionais, são o resultado de interações materiais. Esta perspectiva opõe-se às crenças dualistas ou idealistas que sugerem a existência de entidades não materiais, como a alma ou o espírito. Na filosofia, o materialismo influenciou várias escolas de pensamento, como o materialismo dialético de Karl Marx, que aplica o materialismo à interpretação da história e da sociedade. Na cultura popular, o materialismo também se refere à valorização excessiva dos bens materiais e do consumo, frequentemente criticado por conduzir a uma vida superficial e insatisfatória. Ao longo dos anos, o materialismo tem sido objeto de debate, especialmente no contexto de discussões sobre a natureza da consciência e da mente.

Em sua forma filosófica, o materialismo continua sendo uma das abordagens mais influentes para entender a natureza da realidade, a mente e a história humana. Ele desafia a ideia de que o mundo é composto de entidades imateriais, como a alma ou o espírito, como fez Marx, o materialismo se torna uma fé.

## **2.5 O positivismo**

É uma corrente filosófica que sustenta que o conhecimento autêntico é aquele que se baseia na experiência sensorial e pode ser verificado por meio do método científico. Essa filosofia surgiu no século XIX, impulsionada pelo filósofo francês Auguste Comte, que acreditava que a ciência era a única fonte legítima de conhecimento, rejeitando qualquer tipo de metafísica ou teologia. O positivismo enfatiza a observação, a experimentação e a lógica como ferramentas fundamentais para a compreensão do mundo. Comte e outros pensadores positivistas argumentaram que as ciências deveriam ser a única fonte legítima de conhecimento, rejeitando explicações metafísicas ou teológicas sem significativas comprovações. Seu impacto foi considerável no desenvolvimento das ciências sociais e naturais, promovendo uma visão empirista que busca descrever e prever fenômenos por meio

de leis gerais. No artigo *A atuação do intérprete de libras com o aluno surdo do ensino fundamental durante o segundo semestre de 2020- pandemia covid-19* em Oliveira (2022, p. 60) apresenta a prática para um conhecimento autêntico no aluno surdo.

[...] trabalhamos sobre a nova escola, como seria para 2021 a fim de compreender a ideia do aluno diante daquele contexto. O aluno fez um desenho, mostrando o uso de máscaras e também um escudo de proteção na mesa, sendo barreiras para os alunos. Para essa atividade, a intérprete de Libras utilizou como recurso visual as imagens de aulas e dos alunos que já estavam acontecendo em outros países, mesmo sem a vacina, tendo a proteção e o distanciamento social.

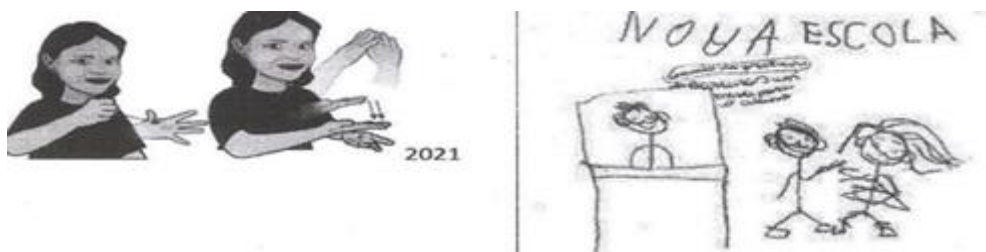


Figura 12- Atividade referente ao tema: Nova escola em 2021  
Fonte: autoria própria.

A próxima atividade era sobre o Coronavírus, Covid-19; como seria vista essa pandemia em 2021. O aluno desenhou a vacinação e a continuação das mortes.

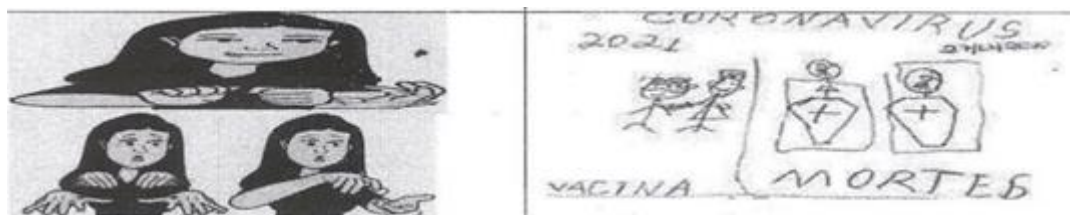


Figura 13 - Atividade referente ao tema: Coronavírus: Como estará a pandemia em 2021?  
Fonte: autoria própria

A quarta atividade era sobre como o Papai Noel iria agir no Natal. O aluno colocou o Papai Noel de máscara e levando os presentes de moto. Ressaltamos também que, em novembro, ele havia feito o desenho dos seus desejos de Natal (relógio, bota e óculos) e foi mostrado para a mãe que, em dezembro, o aluno já foi para a escola com o seu relógio novo.

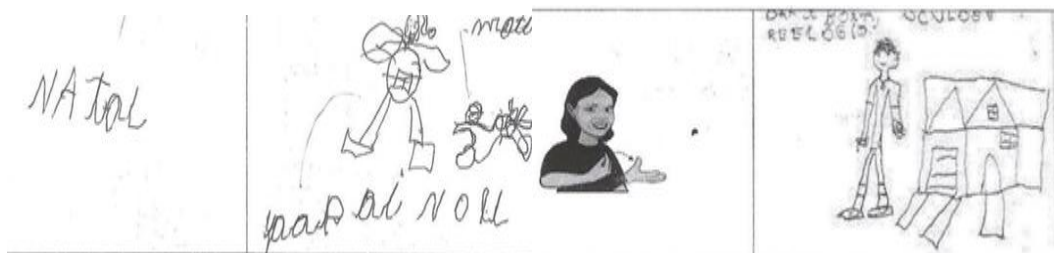


Figura 14 - Atividade referente ao tema: Natal diferente em 2020.  
Fonte: autoria própria.

### **3-Considerações Finais**

A reflexão filosófica, conforme abordada no artigo é essencial para a formação de um ensino que não apenas instrui, mas que também contribui para a construção de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade. O trabalho com crianças e jovens surdos é um exemplo claro de como as teorias filosóficas podem ser traduzidas em práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, que respeitam a diversidade e promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. A utilização de diferentes abordagens filosóficas — como a análise das interações entre as estruturas sociais e culturais no estruturalismo, ou a ênfase na subjetividade e liberdade individual no existencialismo — mostra que a educação deve ser vista como um processo sonoro e adaptativo, que acolhe as singularidades de cada aluno.

A inclusão não se dá apenas na adaptação dos conteúdos, mas também na criação de um ambiente educativo onde o aluno é considerado em sua totalidade, levando em conta suas necessidades e formas próprias de aprendizagem.

A construção do ser humano é o objeto da pedagogia e a educação corresponde a um conjunto ou sistema de atos, mediante os quais se procura elevar o ser humano de sua natureza real à sua natureza ideal. Acima de tudo, assegura Kneller (1981) ela procura esclarecer os múltiplos significados diferentes que foram ligados a expressões educacionais tão desgastadas, como crescimento, experiência, necessidades e conhecimento. Refletir sobre o mundo e as ideias que nos cercam faz parte evidente da filosofia em nosso cotidiano, sendo essa reflexão colocada em destaque para a educação. A educação deve, portanto, ser pensada e praticada como um meio para a formação do ser humano em sua totalidade, como defendido por Kneller (1981). O profissional do futuro, com orientação filosófica, será capaz de pensar por si mesmo, de lidar com as complexidades do mundo e de



transformar suas perspectivas e práticas, contribuindo para uma sociedade mais justa, solidária de forma a trazer reflexões acerca da inclusão como destacado nesse texto.

Ademais, quando se trabalha com crianças e jovens surdos, com o decorrer dos anos, estes alunos crescem e formam suas famílias. Conseguir entender como aquele antigo intérprete está aprendendo no mestrado, ter acesso aos artigos apresentados e compreender para futuras citações e práticas; é praticar a filosofia no *ato de ensinar* que desempenha um papel fundamental tanto para quem ensina como para quem aprende. Pois oferece uma base reflexiva e crítica para um ensinar de forma mais consciente e humanizada. Nesse sentido prepara os alunos para a valorização do diálogo, tornando cidadãos pensantes, que respeitam as diferenças e a diversidade existente. A filosofia no *ato de aprender* desempenha um papel crucial ao fomentar o pensamento consciente, crítico, o reflexivo, para questionar o mundo ao nosso redor de maneira mais significativa e impactante. Assim entendido somos incentivados a ir além da memorização de fatos, de buscar um entendimento mais profundo dos conceitos e ideias, questionarem nossas suposições, examinarem argumentos de diferentes perspectivas, desenvolverem habilidades de raciocínio lógico, considerar o propósito e o impacto de nossa educação em nossas vidas e na sociedade. *A filosofia nas mentes curiosas consegue* transcender o óbvio, buscar verdades mais profundas, desafiar suposições e expandir horizontes intelectuais ao explorar ideias complexas e desenvolver pensamento crítico. “Neste contexto:”! É a frase latina que significa “Ouse saber” de Immanuel Kant afim de que tenhamos coragem de fazer uso de nossa própria razão ou entendimento. Pois a filosofia busca-se o conhecimento além da aparência, investigando as raízes e as implicações, examinando suas próprias crenças, cultivando uma mentalidade aberta e reflexiva sobre a existência, o conhecimento, a moralidade e a razão. Com isso, o profissional do futuro necessita pensar por si mesmo, com ética e viver de maneira consciente e significativa. Reconhecendo que muitas questões, não têm respostas definitivas, mas com coragem, podem transformar o trabalho, as perspectivas dele enquanto indivíduo, dos outros e sociedades inteiras.



## Referências Bibliográficas

- AQUINO, Márcio Luiz Oliveira de. **A natureza da atividade filosófica**. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lx9576fXmd0>. Acesso em: 31 de dezembro de 2024.
- AQUINO, Márcio Luiz Oliveira de. Dissertação de mestrado **Romper murallas entre a família e a escola- a arte como recurso para a aprendizagem e socialização de pessoas com deficiência**. Universidade Leonardo da Vinci ULDV Salto de Guairá Paraguai 2021.
- DERRIDA, Jacques. Equipe de realização - Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva; Revisão: Mary Amazonas Leite de Barros; Produção: Ricardo W. Nevese Adriana Garcia. =PXf e EditoraPfcRSPEC UVA. Título do original francês: Wciriweel h ilijjéraweO 1967 by Les Éditions du Seuil, Paris Direitos reservados em língua portuguesa à Editora Perspectiva S.A. 1995. 2º ed. São Paulo – SP. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1w3Mr8m8UaZ6h6lgU\\_6ZKMmkr-kBgsCBn/view](https://drive.google.com/file/d/1w3Mr8m8UaZ6h6lgU_6ZKMmkr-kBgsCBn/view) Acesso em 31 de dez.2024.
- KNELLER, George F. Introdução à Filosofia da Educação. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: 39ª. Ed. Cortez, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p. Do original em francês: Surveiller et punir. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/porta2-repositorio/File/centrocultural/foucault\\_vigiar\\_punir.pdf](https://www.ufsj.edu.br/porta2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf) Acesso em 31 de dez.2024.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução de Tânia Pellegrini. 2a. ed. Campinas, Papirus, 1962.
- LOPES, Raquel. **O aprender de uma criança**; The learn of a child. ilustrador: Jean Coelho de Sousa; Designer Gráfico de Libras: Francisco Ferreira de Oliveira; Traduções – Inglês: Angélica Nezita Lopes de Oliveira Julião e de Libras: Raquel Lopes. Goiânia: R&F-Pé de Letrinhas, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Desafios e Prática no Âmbito escolar dos TILSP- Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Novas Edições Acadêmicas. International Book Market Service Ltd. Mauritius. 2019. ISBN: 978-613-9-77343-5.
- OLIVEIRA, Raquel Lopes de. **A atuação do intérprete de libras com o aluno surdo do ensino fundamental durante o segundo semestre de 2020- pandemia covid-19**. In: SILVEIRA, Jader Luís da . Educação: Formação e Transformação - Volume 3 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Union, 2022. 116 p. ISBN 978-65-84885-06-6 p.23-69 Disponível em: [www.editoraunion.com.br](http://www.editoraunion.com.br) Acesso em :26 de dez. 2024
- PIRES, Edna Misseno; Lopes, Raquel. **Tradução /Intérprete em Libras: Contribuições e aprendizagens do trabalho home office durante a pandemia do**

**coronavírus- Covid-19.** Revista Observatório de la economía latino-americana. Curitiba, v.21, n.3, p. 1678-1698.2023. ISSN: 1696-8352 p.1678-1698 Disponível em: (<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/issue/view/2>) Acesso em: 31 de dez.2024

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2005, 94p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorLIBRAS.pdf> Acesso em:31 de dez. 2024.

SAUSSURE, Ferdinando. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo:Ed. Cultrix Ltda,1984.

SOARES, Raquel Lopes de Oliveira.**Práticas Pedagógicas Bilíngues usadas com o livro “O Aprender de Uma Criança” para ensino e aprendizagem de Libras e Língua Portuguesa de uma aluna surda.**Publicado no Centro Virtual de Cultura Surda. Edição de nº 25/ março de 2019. Disponível em: [http://editora-arara-azul.com.br/site/revista\\_edicoes](http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes) Acesso em 31 de dez. 2024.

\_\_\_\_\_.**A Inclusão do Dia Nacional dos Surdos no PPP da Escola Municipal Celina de Sousa Amaral em Senador Canedo-GO.** In: FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS: VIVÊNCIAS SISTÊMICAS, 2. **Anais [...].** Goiânia: GPIE/ CEPAE/UFG, 2018. 201p. ISSN 2527-1296. **p. 63-71.** Disponível em: <http://forumescolaparatodos.com.br> Acesso em: 31 de dez. 2024.

\_\_\_\_\_. **Diversidade: eletiva de Libras no CEPI Lyceu de Goiânia como meio de interação entre surdos e ouvintes.** 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação)- Curso de Especialização em Formação de Professores para Libras e Braille, Faculdade Araguaia, Goiânia, 2015. Publicado no Centro Virtual de Cultura Surda. Edição de nº 19/ setembro de 2016. Disponível em: [http://editora-arara-azul.com.br/site/revista\\_edicoes](http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes) Acesso em 31 de dez. 2025.

SOUZA, José Clécio Silva de; CARVALHO, Glécio Benvindo de; ANDRADE, Plínio da Silva; SILVA, Raquel Lopes de Oliveira. **O currículo escolar brasileiro na atualidade e seu papel na formação dos discentes.** In: SILVEIRA, Resiane Paula da . Educação do século XXI: Revolucionando a sala de aula-volume 4/Resiane Paula da Silveira(organizadora). Formiga(MG):Editora Uniesmero, 2024,158p.: il. ISBN 978-65-5492-099-5 DOI: 10.5281/zenodo.14509209 Disponível em : [www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br) Acesso em: 31 de dez.2024.

VYGOTSKY, LevSemenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## Capítulo 6

### SEGURANÇA NO CAMPO EM FOCO: CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE ACIDENTES COM MÁQUINAS AGRÍCOLAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA RURAL DE VIDEIRA/SC



DOI: 10.5281/zenodo.15264627

**Henrique Rigo**

*Discente do curso de Agronomia, Instituto Federal Catarinense, Campus Videira,  
e-mail: henriquerigo1709@gmail.com*

**Vinicius Coser**

*Discente do curso de Agronomia, Instituto Federal Catarinense, Campus Videira,  
e-mail: coservinicius@gmail.com*

**Felipe Carlesso Rampon**

*Discente do curso de Agronomia, Instituto Federal Catarinense, Campus Videira,  
e-mail: carlessoramponf@gmail.com*

**Érika Andressa Silva**

*Doutora em Ciência do Solo, Docente do curso de Agronomia, Instituto Federal  
Catarinense, Campus Videira, e-mail: erika.silva@ifc.edu.br*

#### RESUMO

A mecanização agrícola é fundamental para o aumento da produtividade no campo, mas também representa um risco significativo de acidentes, especialmente para trabalhadores rurais e jovens que têm contato precoce com essas tecnologias. Este trabalho de extensão teve como objetivo promover a conscientização sobre os perigos associados ao uso inadequado de máquinas agrícolas, por meio de ações educativas realizadas na Escola de Educação Básica Anísio Rachadel de Oliveira, localizada na zona rural de Videira/SC. As atividades foram desenvolvidas por estudantes do curso de Agronomia do Instituto Federal Catarinense – Campus Videira e direcionadas aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. De forma didática e interativa, foram abordados os principais fatores de risco e as medidas preventivas preconizadas pela Norma Regulamentadora nº 31 (NR-31). A ação evidenciou o potencial da extensão universitária como instrumento de transformação social, fortalecendo os compromissos do Plano Nacional de Educação (PNE) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente no que tange à promoção da

educação de qualidade e à redução de acidentes ocupacionais. Os resultados reforçaram o interesse dos participantes pelo assunto e reafirmaram a importância de iniciativas educativas voltadas à segurança no campo.

**Palavras-chave:** Educação rural. NR-31. Prevenção de acidentes. Mecanização agrícola. Extensão universitária.

## **ABSTRACT**

Agricultural mechanization is essential for increasing productivity in rural areas, but it also poses a significant risk of accidents, especially for farm workers and young people who come into early contact with such technologies. This extension project aimed to raise awareness about the dangers associated with the improper use of agricultural machinery through educational activities conducted at Anísio Rachadel de Oliveira Elementary School, located in the rural area of Videira, Santa Catarina, Brazil. The activities were carried out by Agronomy students from the Federal Institute of Santa Catarina – Videira Campus and targeted students from the 6th to 9th grades of elementary school. In a didactic and interactive manner, the main risk factors and preventive measures recommended by Regulatory Standard No. 31 (NR-31) were addressed. The action highlighted the potential of university extension as a tool for social transformation, strengthening the commitments of the National Education Plan (PNE) and the Sustainable Development Goals (SDGs), especially with regard to promoting quality education and reducing occupational accidents. The results showed a high level of participant engagement and reinforced the importance of educational initiatives focused on safety in the countryside.

**Keywords:** Rural education. NR-31. Accident prevention. Agricultural mechanization. University extension.

## **INTRODUÇÃO**

O avanço da mecanização agrícola tem sido essencial para o aumento da produtividade no meio rural e para atender à crescente demanda por alimentos (NASCIMENTO et al., 2020). No entanto, esse progresso tecnológico também traz consigo desafios significativos, especialmente relacionados à segurança no trabalho. O uso intensivo e, muitas vezes, inadequado de máquinas como tratores, colheitadeiras, roçadeiras e implementos diversos tem resultado em altos índices de acidentes nas zonas rurais — muitos dos quais poderiam ser evitados com medidas preventivas e educação adequada (SOUZA et al., 2022).

A Norma Regulamentadora nº 31 (NR-31), que trata da segurança e saúde no trabalho rural, estabelece diretrizes para garantir ambientes de trabalho seguros (BENEDICTO et al., 2024). Apesar disso, a falta de informação, formação técnica e acesso à educação preventiva ainda são fatores recorrentes que contribuem para a ocorrência de sinistros. Nesse contexto, a extensão universitária exerce um papel

fundamental ao aproximar o conhecimento acadêmico da realidade vivida no campo. Por meio de ações educativas e dialógicas, como palestras e oficinas, é possível promover a conscientização de estudantes, famílias e comunidades rurais sobre os riscos envolvidos no manuseio de máquinas agrícolas e sobre a importância das boas práticas de segurança.

Assim, a educação no campo, mediada por ações de extensão, torna-se uma importante ferramenta de transformação social, contribuindo para a formação de uma cultura de prevenção e para a valorização da vida no ambiente rural (MIRANDA; SILVA; COGO, 2020). Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo principal promover a conscientização de estudantes do ensino fundamental de uma escola rural do município de Videira/SC sobre os riscos de acidentes envolvendo máquinas agrícolas, por meio de uma ação extensionista educativa. A iniciativa buscou despertar nos alunos uma postura crítica e preventiva frente ao uso precoce e, muitas vezes, inadequado de equipamentos agrícolas, reforçando a importância da segurança no trabalho rural e da educação como ferramenta de transformação social.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A mecanização agrícola tem sido um dos pilares da modernização da agricultura brasileira, desempenhando papel estratégico no aumento da produtividade e na redução da mão de obra necessária nas atividades do campo. No entanto, o uso intensivo e, muitas vezes, inadequado de máquinas e implementos agrícolas tem contribuído significativamente para o aumento dos índices de acidentes de trabalho no meio rural, sobretudo entre jovens e trabalhadores que não receberam formação adequada quanto às normas de segurança (SOUZA et al., 2022).

Segundo a Norma Regulamentadora nº 31 (NR-31), instituída pelo Ministério do Trabalho e Previdência, é dever dos empregadores e dos trabalhadores adotar práticas que assegurem condições seguras no desenvolvimento das atividades agropecuárias (BRASIL, 2022). Contudo, o desconhecimento dessas normas e a carência de ações educativas voltadas ao contexto rural configuram-se como entraves para a efetiva implementação de uma cultura de prevenção.

Diante desse cenário, a extensão universitária constitui-se como uma estratégia fundamental para o fortalecimento da articulação entre ensino, pesquisa e a realidade social (MIRANDA; SILVA; COGO, 2020). Conforme destaca o Plano Nacional de

Educação, PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), é papel das instituições de ensino superior promover ações que contribuam com o desenvolvimento local e regional, especialmente nas áreas de maior vulnerabilidade social. As atividades extensionistas permitem a aproximação da universidade com as comunidades rurais, favorecendo o diálogo de saberes e a construção coletiva de soluções para problemáticas locais (SILVA et al., 2019).

A educação no campo, por sua vez, deve ser compreendida como um direito fundamental, capaz de promover a emancipação dos sujeitos e o fortalecimento da identidade camponesa. Autores como Caldart (2004), Molina e Rocha (2014), Blasius e Bianchi (2024) defendem a necessidade de políticas públicas específicas voltadas à realidade do campo, reconhecendo seus saberes, modos de vida e desafios particulares.

Alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), especialmente ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), ODS 4 (Educação de Qualidade) e ODS 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico), as ações de extensão voltadas à prevenção de acidentes e à promoção da segurança no trabalho rural representam uma contribuição concreta para o desenvolvimento sustentável e para a garantia de direitos das populações do campo.

## **METODOLOGIA**

As ações desta proposta de extensão foram desenvolvidas por discentes do curso de Agronomia do Instituto Federal Catarinense – Campus Videira, no âmbito de um projeto de extensão universitária com enfoque em educação para segurança no meio rural. As ações foram realizadas na Escola de Educação Básica Anísio Rachadel de Oliveira, situada na zona rural do município de Videira/SC.

A atividade extensionista consistiu na realização de uma palestra educativa voltada para um público de 33 estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, além de seus professores e orientadores. A apresentação ocorreu na biblioteca da escola, com uso de slides preparados, por discentes do curso de Agronomia, na plataforma Canva.

O conteúdo foi estruturado de forma didática, com apoio de recursos audiovisuais, dinâmicas de grupo e exemplos práticos, visando facilitar a

compreensão dos conceitos relacionados à segurança no trabalho com máquinas agrícolas.

A elaboração do material pedagógico teve como base a Norma Regulamentadora nº 31 (NR-31), além de dados de órgãos oficiais como o Ministério do Trabalho e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), relacionados à ocorrência de acidentes no campo. Os principais tópicos abordados incluíram: tipos de máquinas agrícolas e seus riscos associados; uso correto de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs); importância da manutenção preventiva e procedimentos de segurança no manuseio.

A metodologia priorizou a construção de um ambiente participativo, estimulando a troca de experiências entre os estudantes e os extensionistas, além da valorização dos saberes locais. A avaliação do impacto da ação foi realizada de forma qualitativa, por meio da observação direta da participação dos alunos, perguntas realizadas durante a atividade e depoimentos dos professores da escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Ação Educativa e Conscientização no Campo: Resultados e Repercussões de uma Atividade de Extensão**

Durante a apresentação oral com slides (Figura 1), observou-se o interesse e participação ativa por parte dos estudantes e professores, o que contribuiu para a construção de uma palestra dinâmica e interativa. A localização da escola em área rural e o fato de a maioria dos alunos residir em propriedades agrícolas favoreceu o engajamento com a temática abordada, uma vez que muitos já possuíam familiaridade com o uso de máquinas e implementos agrícolas em seus contextos familiares.

Diversos alunos compartilharam relatos sobre acidentes ocorridos em suas propriedades ou em comunidades próximas, além de casos veiculados por meios de comunicação. Essas contribuições espontâneas enriqueceram o debate, demonstrando que o tema da segurança no campo é relevante e presente no cotidiano desses jovens.



**Figura 1** – Apresentação oral com slides para discentes da Escola de Educação Básica Anísio Rachadel de Oliveira, Videira/SC.



Fonte: Autores (2025)

Ao final da apresentação, surgiu entre os discentes o interesse por informações complementares sobre o uso seguro de equipamentos de pequeno porte amplamente utilizados no meio rural, como motosserras, roçadeiras e serras circulares. Esse diálogo adicional evidenciou a importância de ampliar o escopo das ações educativas para contemplar diferentes realidades do trabalho agrícola familiar.

Desde o primeiro contato com a equipe gestora da escola, houve receptividade e apoio à proposta da ação extensionista. A atividade foi bem acolhida por toda a comunidade escolar, o que contribuiu para o fortalecimento do vínculo entre a instituição de ensino superior e a escola do campo. Ao término da atividade, foi realizado um registro fotográfico com os alunos e servidores presentes (Figura 2), simbolizando o encerramento de um momento formativo e de troca de saberes.



**Figura 2** – Discentes do curso de Agronomia, IFC-Videira, alunos e docentes da Escola de Educação Básica Anísio Rachadel de Oliveira, Videira/SC.



**Fonte:** Autores (2025)

A abordagem didática e contextualizada favoreceu a assimilação das informações e possibilitou a problematização de práticas cotidianas que colocam em risco a segurança de jovens trabalhadores do campo. Os docentes da escola destacaram a relevância da temática e sugeriram a continuidade e ampliação das ações de extensão voltadas à educação rural e à segurança no trabalho.

Além disso, a experiência contribuiu para a formação dos estudantes extensionistas, ao proporcionar vivência prática no território e contato direto com realidades rurais (MIRANDA; SILVA; COGO, 2020) fortalecendo o compromisso social da formação universitária. Tal vivência está em consonância com o que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente no que se refere à promoção da educação de qualidade e à prevenção de acidentes ocupacionais no campo.

A ação também reforça o papel transformador da extensão universitária como instrumento de articulação entre saberes acadêmicos e populares, promovendo o desenvolvimento sustentável e a valorização da vida no meio rural (SILVA et al., 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização da palestra educativa sobre segurança no uso de máquinas agrícolas evidenciou o papel estratégico da extensão universitária como instrumento de aproximação entre o conhecimento científico e as demandas concretas das comunidades rurais. A atividade cumpriu seu objetivo de promover a conscientização de estudantes do ensino fundamental sobre os riscos associados à mecanização agrícola e sobre a importância da adoção de práticas seguras no ambiente de trabalho no campo.

O engajamento dos alunos e professores, aliado à relevância do tema no contexto vivenciado por grande parte dos discentes, demonstrou o potencial transformador de ações educativas contextualizadas. Para os estudantes extensionistas, a experiência proporcionou o desenvolvimento de competências técnicas, sociais e comunicativas, reforçando o compromisso social da formação acadêmica e fortalecendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Ademais, a ação está alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente os ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), ODS 4 (Educação de Qualidade) e ODS 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico) (SILVA; PELLIANO; CHAVES, 2018). Conclui-se que a extensão universitária é uma via potente para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias, voltadas à promoção da cidadania, à prevenção de riscos ocupacionais e ao fortalecimento do vínculo entre instituições de ensino e comunidades rurais.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos à Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROEPPI - IFC) pelo apoio essencial, por meio da concessão de bolsas e recursos financeiros para o desenvolvimento dos projetos dos editais 53/2024, 55/2024 e 20/2024.

Nossos agradecimentos aos professores da Escola de Educação Básica Anísio Rachadel de Oliveira que receberam as propostas desta ação extensionista com entusiasmo e dedicação. Sem o compromisso e a parceria de todos os envolvidos, este trabalho não teria sido possível.

## REFERÊNCIAS

BENEDICTO, Larissa Maria Vieira; URIAS, Laura Gabrielly Franklin Barboza; SANTOS, Lucas Flávio Dos; REIS, Talita. **NR-31 - segurança e saúde no trabalho na agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal e aquicultura com ênfase nos agrotóxicos, aditivos, adjuvantes e produtos afins, 2024**. Trabalho de conclusão de curso (Curso Técnico em Segurança do Trabalho) - Etec Francisco Garcia, Mococa, 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra.

BRASIL (2022). Portaria MTP n.º 698, de 04 de abril de 2022. NR 31 -Segurança e saúde no trabalho na agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal e aquicultura. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/normas-regulamentadora/normas-regulamentadoras-vigentes/nr-31-atualizada-2024-1.pdf> Acesso em 06 abr. 2025.

BLASIUS, Alexandre; BIANCHI, Roberto Carlos. Desafios e perspectivas na educação do campo: Um resgate histórico. **Conexos: Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 1, n. 1, 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. 2004.

MIRANDA, Mateus Torres; SILVA, Mônica Elena Bortolotti da; COGO, Franciane Diniz. Relato de experiência extensionista: equipamentos de proteção individual para os educandos do campo. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 17, n. 37, p. 132-141, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2020v17n37p132>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MOLINA, Mônica C.; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

NASCIMENTO, Jeane Silva S; SOUTO, Larissa Carneiro; SOUZA, Ludmila Freitas; MALEIRO, Robson Bispo; DOS SANTOS, Sandra Veloso. Impactos da mecanização em face do trabalhador rural sazonal. **Revista de Direito do Trabalho, Processo do Trabalho e Direito da Seguridade Social**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://laborjuris.emnuvens.com.br/laborjuris/article/view/35> Acesso em: 6 abr. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas no Brasil. Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. ONU, 2015.

SILVA, Felipe Duarte Praxedes; OLIVEIRA, Vinicius Borges Morige; COGO, Franciane Diniz; LEMOS, Evandro Freire. Inserção dos educandos do campo no ensino técnico: relato de experiência de um projeto de extensão. **Ciência et Práxis**,

v. 12, n. 23, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36704/cipraxis.v12i23.3849>. Acesso em: 19 mar. 2025.

SILVA, E. R. A; PELIANO, A. M; CHAVES, J. V. **Agenda 2030: ODS: metas nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: Ipea, 2018.

SOUZA, Allan Charlles Mendes; OLIVEIRA, Daniela Cristina; PADILHA, Alan Schreiner; NACHTIGALL, Gilson Ribeiro; TATAGIBA, Sandro Dan; HACKBARTH, Crizane. Acidentes de trabalho envolvendo máquinas agrícolas no Brasil: estado da arte sobre as principais causas dos sinistros e as ações que visam a prevenção. **Brazilian Applied Science Review**, v. 6, n. 3, p.1224–1233, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34115/basrv6n3-030>. Acesso em: 19 mar. 2025.

## Capítulo 7

### A CONSTRUÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS LIBRAS



DOI: 10.5281/zenodo.15264633

**Júlia Eduarda de Oliveira Tomaz**

*Graduando em Licenciatura em Letras Libras, Bolsista Programa de Residência Pedagógica, UFERSA, Campus Caraúbas, [juliaatomaz@gmail.com](mailto:juliaatomaz@gmail.com).*

**Artur Maciel Oliveira Neto**

*Mestre em Educação Inclusiva, pela Universidade Paulista - SP, Preceptor Bolsista do Programa de Residência Pedagógica, [oliveira.neto@unesp.br](mailto:oliveira.neto@unesp.br).*

**Marina Maria Alves Dantas**

*Graduando em Licenciatura em Letras Libras, Bolsista Programa de Residência Pedagógica, UFERSA, Campus Caraúbas, [marina-apodi@hotmail.com](mailto:marina-apodi@hotmail.com).*

#### RESUMO

Neste artigo faremos uma explanação acerca das experiências vivenciadas durante o Programa de Residência Pedagógica - PRP, a qual os alunos do curso de licenciatura em Letras Libras da UFERSA participaram durante o período de um ano e seis meses, e de forma significativa e satisfatória concluíram esse percurso levando para si experiências únicas. Considerando que esta foi a primeira vez em que a CAPES incluiu e ofertou bolsas para o subprojeto interdisciplinar Libras/Português, esta turma foi a primeira a participar do programa e a prestar essa importante ação de parceria entre a universidade e educação básica, estando por dentro das funcionalidades da escola pública de qualidade. Dessa forma, a presente pesquisa é fundamentada na importância dessa experiência de docência na sala de aula e de se compartilhar essa vivência possibilitando a produção acadêmica. Assim, seguindo uma abordagem qualitativa, foi desenvolvida uma pesquisa participativa, onde foram examinados por meio da análise documental, os documentos e relatórios produzidos pelos residentes durante o percurso formativo, entre outros textos que serviram de embasamento teórico. As aulas foram ministradas numa turma de uma instituição estadual de atendimento a alunos surdos, em Mossoró-RN. Fundamentado nisso, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem da Libras para alunos surdos deve partir da Libras como protagonista, assumindo sua estrutura visual-espacial, e também da perspectiva do surdo, sua cultura e percepções, o que implica

na elaboração de estratégias e materiais que englobam esses aspectos e possibilitem a prática e a interação entre os alunos.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Formação docente. Libras. Educação de surdos.

## **ABSTRACT**

In this article, we will explain the experiences of the Pedagogical Residency Program (PRP), in which students from UFERSA undergraduate course in Libras Literature took part for a period of one year and six months, and significantly and satisfactorily concluded the course with unique experiences. Considering that this was the first time that CAPES included and offered scholarships for the interdisciplinary Libras/Portuguese subproject, this class was the first to participate in the program and provide this important partnership action between the university and basic education, being aware of the functionalities of quality public schools. Thus, this research is based on the importance of this teaching experience in the classroom and of sharing this experience, enabling academic production. Thus, following a qualitative approach, participatory research was carried out, where documents and reports produced by the residents during their training were examined through documentary analysis, among other texts that served as a theoretical basis. The lessons were taught in a class at a state institution for deaf students in Mossoró-RN. Based on this, we understand that the teaching-learning process of Libras for deaf students must start from Libras as the protagonist, assuming its visual-spatial structure, and also from the perspective of the deaf, their culture and perceptions, which implies the elaboration of strategies and materials that encompass these aspects and enable practice and interaction between student.

**Keywords:** Pedagogical Residency Program. Teacher training. Libras. Deaf education.

## **INTRODUÇÃO**

Durante muito tempo os surdos foram recorrentemente excluídos nas escolas e salas de aulas, enfrentando diversas lutas e reivindicações pelo seu direito à educação, assim como pelo reconhecimento da sua Língua, identidade e cultura próprias. A atual legislação brasileira reconhece a Libras como língua oficial de comunicação e expressão das comunidades surdas por meio da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sendo reafirmada pelo decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que institui:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede

regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

O que garante ao aluno surdo o direito a uma educação bilíngue em todas as etapas e modalidades da educação, assim como a presença de um profissional intérprete na sala de aula, e de um professor e instrutor de Libras.

Posto isso, ao levar em consideração o papel do professor de Libras, é possível inferir que ele deve possibilitar o aprendizado da Libras como primeira língua (L1), e do Português escrito como segunda língua (L2). Dessa maneira a formação do profissional docente deve ser direcionada a possibilitar ao educando um aprendizado adequado às suas especificidades, e que reconheça a sua Língua, conduzindo o processo de ensino a partir da mesma.

Assim, compreendemos a importância de uma formação inicial e continuada para o profissional docente que agregue a experiência em sala de aula com as teorias e metodologias de ensino aprendidas na universidade. Afinal, sabemos que aquilo que teorizamos e idealizamos em salas de aula durante a formação para a docência, difere da realidade de atuação e ensino numa escola regular. Por isso a importância da realização de estágios curriculares, e a participação em programas e bolsas de Iniciação Científica, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que são ofertadas pela CAPES e que promovem essa ponte entre a Universidade e as escolas de Educação Básica.

Isso posto, iremos direcionar o foco para o PRP, que é o nosso campo de análise, na qual, o mesmo visa fomentar a capacitação e o aperfeiçoamento de professores e induzir a formação prática dos estudantes das diferentes licenciaturas. O programa elaborado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem como objetivos:

I. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de discentes de cursos de licenciatura; II. Contribuir para a construção da identidade profissional docente de licenciandos/as; III. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores/as; IV. Valorizar a experiência de professores/as da educação básica na preparação de licenciandos/as para a sua futura atuação profissional; V. Induzir a pesquisa colaborativa e a

produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (PRP/PROGRAD/UFERSA, 2022, p.2).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo descrever sobre as experiências vivenciadas pelos discentes do curso de Letras Libras com o ensino de Libras para alunos surdos, buscando analisar a função do professor no processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento até a implementação das atividades em sala de aula, elencando os principais desafios e de forma sucinta algumas das metodologias utilizadas nas aulas. Partindo assim, da perspectiva descritiva e crítico-reflexiva, onde o tema apresentado a partir da experiência de regência, é analisado e discutido teoricamente.

## **METODOLOGIA**

A investigação teve início a partir das experiências de um grupo de discentes do curso de licenciatura em Letras Libras participantes do subprojeto Interdisciplinar Libras/Português do Programa de Residência Pedagógica-PRP/ UFERSA. Assim, o foco da pesquisa está voltado para as atividades desenvolvidas durante a participação no programa, que envolve o ensino de Libras e do Português escrito para alunos surdos e com Deficiência Auditiva da Instituição Estadual de Atendimento a Surdos, na cidade de Mossoró-RN.

A base desse estudo foi construída seguindo a pesquisa participante, de natureza qualitativa, segundo Gil (2008, p.151) “Essa análise crítica objetiva promover nos grupos de estudo um conhecimento mais objetivo dos problemas. Procura ir além das representações cotidianas desses problemas”, assim o pesquisador passa a interagir e participar ativamente das situações vivenciadas pelos pesquisados de forma crítica.

A segunda etapa consistiu na categorização dos principais elementos extraídos dos relatórios e sua contextualização com os textos e documentos estudados durante as reuniões de formação e debate realizadas pelo grupo do subprojeto. Nesse contexto os textos eram propostos pelos professores preceptores e pelos coordenadores do subprojeto, para serem debatidos em reunião via Google Meet com os alunos residentes. Também foi realizada a pesquisa em bases de dados acadêmicas, no qual foram analisados artigos científicos, dissertações, leis, entre outros materiais encontrados que tivessem relevância para a temática em estudo.



Para a pesquisa documental, foram realizados procedimentos de análise e identificação de elementos ou temas valorizados nas narrativas e registros dos residentes participantes do grupo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As atividades do Programa de Residência Pedagógica eram divididas da seguinte maneira: inicialmente ocorria a parte teórica, onde eram realizadas as reuniões para orientação, de estudo, e para o debate de textos. Essas, ocorriam por meio dos encontros de formação em grupo, na qual estavam presentes o professor orientador do subprojeto, os professores preceptores e os alunos residentes.

A segunda parte ocorria a partir da prática com regência das aulas. Primeiramente foi realizada a ambientação na escola campo, e assim foi possível que os residentes comesçassem a pensar em quais os possíveis caminhos a trilhar com os alunos, observar como funcionava a instituição, quais os recursos disponíveis, e ter o primeiro contato com a equipe escolar.

As aulas foram ministradas, alternadamente, em duas turmas compostas por alunos surdos, com Deficiência Auditiva e também alguns alunos que apresentavam outras necessidades educativas especiais. Assim, a cada ciclo de aulas eram realizadas reuniões para alinhamento das atividades a serem executadas, e organização do cronograma de aulas.

O professor e pensador Português António Nóvoa, em suas pesquisas destaca a importância de uma abordagem reflexiva na formação e na práxis docente, ao apontar que “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (Nóvoa, 1992, p.16). Assim, reconhecemos a importância de estar sempre avaliando e reelaborando a nossa forma de ensino, considerando as especificidades e individualidades de cada aluno.

É sabido que os desafios enfrentados pelo docente em sala de aula são diversos e complexos. Algumas dificuldades enfrentadas durante a regência foram relacionadas ao planejamento das aulas, houveram aulas onde não deu tempo de desenvolver tudo o que havia sido estipulado para aquele dia, ou as atividades acabarem antes do final da aula, ou de os alunos simplesmente não demonstrarem interesse em participar. Dessa maneira, no decorrer das aulas foi preciso desenvolver

o exercício de planejar e replanejar, pensando em outras estratégias e propostas para sempre ter um “plano B” caso a proposta inicial não desse certo.

As autoras Basso, Strobel e Masutti (2009) ao debater sobre as metodologias de ensino de Libras como L1, abordam sobre a importância dessa etapa de planejamento, onde após definir o tema e os objetivos a serem alcançados com aquela aula, seria necessário pensar quais metodologias, estratégias e recursos materiais poderão ser utilizados que melhor favoreçam o aprendizado desse grupo de alunos. Para isso, é importante considerar a heterogeneidade dos alunos surdos presentes na sala de aula, e a etapa de desenvolvimento e nível de fluência na Libras de cada um.

A partir da observação e do decorrer das aulas, verificou-se que a classe era composta por alunos com níveis diferentes de domínio do Português escrito e da Libras, onde alguns apresentavam um nível de fluência mais avançado da língua de sinais, já outros, tinham um conhecimento mais básico, ou eram mais oralizados. Isso evidenciou a necessidade e também a dificuldade em elaborar atividades que alcançassem a todos os alunos dentro das suas individualidades.

Em sua pesquisa, Quadros (2000) aborda que “As oportunidades que as crianças têm de expressar suas idéias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita”, esse pensamento também é expressado por Basso, Strobel e Masutti, ao afirmar que “O trabalho com a língua sinalizada se define pelo desenvolvimento de duas habilidades: expressar-se em sinais e compreender sinais.” (Basso, et. al, 2009, p. 27). Compreendemos assim, que a finalidade do ensino de Libras é desenvolver a competência comunicativa dos alunos surdos, e para isso, procurou-se desenvolver nas regências uma prática metodológica que não se baseasse simplesmente em repetições sem fundamentos e que a Língua de Sinais fosse um ponto central, objetivando que o aluno surdo se expressasse e participasse ativamente por meio de dinâmicas e atividades lúdicas.

Alguns dos recursos utilizados para isso foram a gravação de vídeos, onde os alunos gravam os sinais aprendidos na aula de forma interativa de prática. Também foram utilizadas algumas plataformas digitais como o Canva, para a elaboração de atividades e slides em Libras, e o WordWall, para a criação de jogos, como por exemplo o bingo e o jogo da memória, para trabalhar a relação linguística entre o sinal x imagem e sinal x palavra.

Observamos que os alunos demonstraram mais interesse em atividades práticas, assim buscamos desenvolver as aulas com a exposição dos conteúdos e incluindo essa parte dinâmica. O que contribuiu para a assimilação do conteúdo, já eles estavam motivados e engajados na brincadeira, e ao mesmo tempo em que aprendiam e interagiam uns com os outros.

Um importante instrumento educativo desenvolvido nesse processo foi a Literatura, pois compreendemos que esta possibilita às crianças ouvintes e surdas explorar a fantasia e a imaginação, de acordo com Quadros (2000):

Através da língua, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento. As histórias e a literatura são meios de explorar tais aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados.

Com base nisso, a partir da contação da história dos três porquinhos, foi possível desenvolver uma sequência de atividades, na qual foram trabalhados os tipos de casa, a escrita das palavras em Português, o vocabulário em Libras, a prática artística da confecção das casas, e por último, a encenação da história. Posteriormente a mesma encenação foi apresentada pelos alunos num evento comemorativo do Dia do Surdo da Instituição.

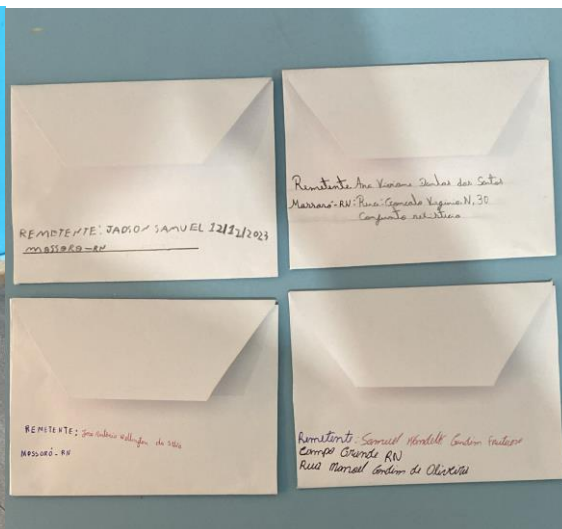
Quanto ao ensino de Português escrito, as autoras Quadros e Schmiedt (2006) abordam que o propósito é de desenvolver no aluno surdo “tanto a aquisição quanto a fixação de vocabulário, e conseqüentemente o desenvolvimento na leitura” (p. 74). Assim, para trabalhar a escrita e a leitura, um dos conteúdos trabalhados partiu do estudo do gênero textual carta. O objetivo principal foi compreender como a carta é utilizada no cotidiano, e em seguida conhecer a estrutura textual própria desse gênero, abordando características como quem é o emissor e o receptor, o endereço de cada um, os tipos de selo e o local onde a carta é enviada - Correios.

A atividade prática proposta para trabalhar os tópicos citados partiu da escrita de uma carta para o Papai Noel, aproveitando a proximidade com a época do Natal. Na aula seguinte foi confeccionado junto com os alunos uma caixa de correio, utilizando materiais como tinta, pincel, tesoura, cola e caixa de papelão, com o objetivo de que todos pudessem depositar suas cartas lá, assim a caixa foi colocada na entrada da escola.

Foto 1 - Entrada da escola com decoração natalina e caixa de correio confeccionada pelos alunos.



Foto 2 - Algumas das cartas escritas pelos alunos.



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2023.

Outra temática abordada que os alunos demonstraram bastante interesse foi do gênero receita culinária, na qual foi trabalhada uma receita de biscoitos. Dessa forma, numa primeira aula foi apresentada a receita e o vocabulário em Libras, em seguida, utilizando encartes de supermercado, os alunos fizeram a receita escrita e ilustrada no caderno. Na segunda aula, foi proposta a prática da produção da receita, onde os residentes levaram os ingredientes para a sala e os alunos puderam fazer os biscoitos e o recheio se atentando para as instruções e a forma de fazer. Foi perceptível que todos os alunos gostaram e interagiram bastante nessa prática, cada um utilizando sua criatividade e moldando o recheio da sua maneira.

Foto 3 - Registro da aula ministrada pelos residentes onde os alunos aparecem interagindo.



Foto 4 - Alunos e residentes na prática produção de biscoitos.



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2023.

Durante as aulas ministradas procurou-se desenvolver atividades que contribuíssem de forma significativa para o aprendizado e o desenvolvimento do aluno de forma integral. E assim, considera-se essas práticas alinhadas com o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p. 14).

Além dessas atividades teóricas e práticas de ensino, o PRP também possibilitou a participação e a integração dos residentes em eventos realizados pela escola, na qual se pode citar a participação na programação em comemoração do Setembro Azul, que incluiu eventos da mostra cultural e o dia de recreação realizado em parceria com a Associação de Surdos de Mossoró-RN. Outras atividades desenvolvidas extra classe, incluíram a participação e a publicação em eventos formativos, como o “III Seminário Institucional Pibid-PRP” na UFERSA campus Mossoró, e o “X Congresso Nacional da Educação - CONEDU”. Essas vivências se configuraram como uma oportunidade de aperfeiçoamento das habilidades pedagógicas dos residentes como futuros docentes, como também para o enriquecimento curricular, e a produção de pesquisas acadêmicas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Viabilizado pela parceria entre a escola e a universidade, o Residência Pedagógica (PRP) se apresentou como um grande catalisador da experiência docente, permitindo a participação dos residentes em diversos espaços de formação teórica e prática.

No decorrer das aulas ministradas, evidenciou-se que é essencial que o professor esteja aberto a mudanças e tenha flexibilidade para estar buscando alternativas e estratégias didáticas que reforcem a Língua, cultura e identidade do aluno surdo, incentivando sempre a interação e a comunicação em Libras. Essa

abordagem visa promover um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor para os alunos surdos, na qual seja possível identificar dificuldades e explorar novas possibilidades de aprimoramento.

Conforme abordado por Nóvoa (1992), compreendemos que a formação dos professores se constrói pelo “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 13). Assim, pode-se inferir que vivenciar esse programa possibilitou a reflexão acerca de qual postura adotar como educador. Ao final desta enriquecedora experiência do PRP, fica para os residentes o questionamento essencial: que tipo de professor eu serei?

## REFERÊNCIAS

BASSO, I. M. D. S.; MASUTTI, M; STROBEL, K. L. Metodologia de Ensino de Libras – L1. Florianópolis: **UFSC**, 2009

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC/CAPES. **Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. 2010.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 26 abr. 2024.

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

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5.

PRP/PROGRAD/UFERSA (RN). Pró-Reitora de Graduação. EDITAL CAPES Nº 24/2022. PROCESSO SELETIVO DE DISCENTES PARA ATUAÇÃO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. **EDITAL Nº 24/2022: PRP/PROGRAD/UFERSA**, Mossoró/RN, 19 out. 2022. Disponível em: <https://prograd.ufersa.edu.br/2022/10/20/selecao-de-discentes-prp/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

QUADROS, Ronice Muller de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. Textura, Canoas; **Revista de Educação e Letras**, v. 2, n. 3, p.53-62, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali, L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/images/revista\\_inclusao/port\\_surdos.txt](http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/port_surdos.txt)>. Acesso em: 19 abr. 2024.

## Capítulo 8

### LIVES COMO FERRAMENTAS INTEGRADORAS DE ENSINO E EXTENSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS

 DOI: 10.5281/zenodo.15264643

**Érika Andressa Silva**

*Doutora em Ciência do Solo, Instituto Federal Catarinense – Campus Videira, e-mail:  
erika.silva@ifc.edu.br*

**Franciane Diniz Cogo**

*Doutora em Ciência do Solo, Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus  
Passos, e-mail: franciane.diniz@uemg.br*

**Maria José Reis**

*Mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Universidade do Estado de  
Minas Gerais, Campus Passos, e-mail: mariajose.reis@uemg.br*

**Evandro Freire Lemos**

*Doutor em Ciência do Solo, Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus  
Passos, e-mail: evandro.lemos@uemg.br*

#### RESUMO

O Projeto de Extensão “Lives Temáticas em Ciências Agrárias” da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Campus Passos), realizado no final do semestre 2022/02, envolveu transmissões ao vivo, via Microsoft Teams, de palestras sobre temas relevantes para a formação em Agronomia. A organização dos eventos online foi conduzida por alunos de atividades curriculares de extensão (ACE), e as transmissões alcançaram mais de 2000 visualizações em redes sociais, atingindo diversos públicos de instituições como UNEMAT e UFLA. Durante as lives, houve interação em tempo real através do chat, envolvendo docentes, discentes e convidados. O projeto também proporcionou aos acadêmicos experiências práticas em produção de conteúdos audiovisuais e oratória, contribuindo para a construção do conhecimento e o compartilhamento de experiências em um ambiente colaborativo.

**Palavras-chave:** Redes sociais. Transmissões em tempo real. Ensino remoto. Agronomia.



## **ABSTRACT**

The Extension Project “Thematic Lives in Agricultural Sciences” at the State University of Minas Gerais (UEMG/Passos Campus), conducted at the end of the 2022/02 semester, involved live broadcasts via Microsoft Teams of lectures on topics relevant to Agronomy training. The organization of the online events was managed by students enrolled in Extension Curricular Activities (ACE), and the broadcasts reached over 2000 views on social media, engaging various audiences from institutions such as UNEMAT and UFLA. During the live sessions, real-time interaction occurred through the chat, involving faculty, students, and guests. The project also provided students with practical experience in audiovisual content production and public speaking, contributing to knowledge construction and experience sharing in a collaborative environment.

**Keywords:** Social media. Real-time broadcasts. Remote teaching. Agronomy.

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos 3 anos, vivenciando uma situação atípica em decorrência da pandemia de Covid-19, foram necessárias adaptações das Universidades não só com relação ao Ensino que passou a ser remoto, bem como foram necessárias mudanças para realização de atividades de extensão (NETO et al., 2020; NEVES et al., 2021).

Num contexto de isolamento social, novas propostas visando o fortalecimento da Educação em Ciências Agrárias surgiram, tais como ações remotas em redes sociais e lives transmitidas por plataformas de videoconferências. Portanto, a pandemia demonstrou que transmissões em tempo real, lives, podem ser utilizadas como instrumento de educação e extensão (LESSA; LEITÃO; SILVA, 2022). Ademais, as lives abrem oportunidades para que os eventos científicos alcancem grandes pesquisadores, muitas vezes residentes em locais distantes, e que teriam maiores limitações para dar suas contribuições em eventos presenciais.

Além disso, diversos trabalhos (SANTOS, ROCHA, PASSAGLIO; 2016; ORTIZ, MORGENTERN, SILVA; 2020; SARTI et al. 2020) tem apontado cenários favoráveis ao uso de tecnologias digitais para atender as metas de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação (BRASIL, 2001), preconizada pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e Diretrizes Nacionais de Extensão Universitária (BRASIL, 2018). Nesta perspectiva, considerando a facilidade que os estudantes possuem com as tecnologias digitais, o uso destas ferramentas na formação acadêmica possibilita autonomia, criatividade, flexibilidade cognitiva, trabalho em equipe e aperfeiçoamento de habilidades.

Nesse sentido, visando proporcionar troca de experiências entre pesquisadores

e discentes de ciências agrárias de várias instituições do país, graduandos do 3o período de Engenharia Agrônômica da UEMG foram desafiados a elaborar e conduzir um evento online. Portanto, objetiva-se com esta proposta apresentar um relato de experiência sobre o Projeto de Extensão “Lives temáticas em Ciências Agrárias” desenvolvido por discentes matriculados em Atividades Curriculares de Extensão (ACE), em período de aulas remotas.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento da atividade, os discentes do 3o período de Engenharia Agrônômica tiveram de: a) Selecionar temas de interesse para palestras; b) Contatar os palestrantes pertinentes aos temas selecionados; c) Verificar o público o alvo; d) Elaborar material de divulgação; e) Realizar a divulgação em redes sociais; f) Realizar a inscrição dos participantes; g) Coordenar a sessão no dia do evento considerando: 1) Necessidade de elaboração de texto para a apresentação de cada palestrante; 2- Necessidade de apresentação de regras para o público – tempo de palestra, tempo para perguntas, sequência das apresentações; h) Coordenar sessão de perguntas; i) Emitir os certificados aos participantes.

A divulgação se deu mediante o compartilhamento dos banners virtuais pelo aplicativo multiplataforma de mensagens WhatsApp e nas redes sociais virtuais, Instagram e Facebook, tendo sido respeitado um período mínimo de divulgação de 72 horas de antecedência ao horário marcado para início do evento (19 horas). Nos banners digitais confeccionados pelos discentes do curso de Agronomia já constavam QR Code para acesso direto ao link de transmissão das lives que foram realizadas via plataforma Microsoft TEAMS (Figura 1). E para produção desse material foi utilizado o Canva.

**Figura 1** – Material para divulgação das palestras online elaborado por discentes de Agronomia.



Fonte: Autores (2024).

## DESENVOLVIMENTO

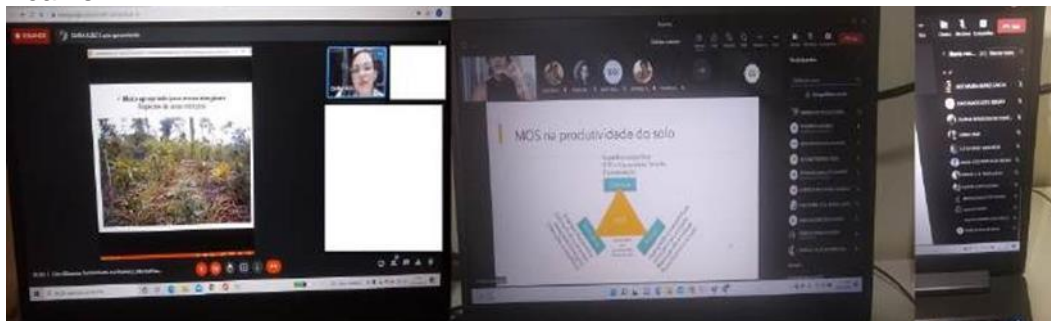
### Desenvolvimento, resultados e discussão

Houve a participação on-line, em tempo real, de aproximadamente 102 internautas e mais de 2000 visualizações das postagens de divulgação nos perfis das redes sociais dos próprios discentes promotores do evento. E o uso do formulário do Google viabilizou o controle de participação nas atividades e permitiu a coleta dos nomes completos para a emissão dos certificados de participação aos ouvintes. Foram identificados, por meio de formulários de inscrição, participantes da Universidade Federal de Lavras, Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus Passos e Frutal, Instituto Tecnológico de Pernambuco, Faculdade Calafiori e Sesc/Serra Azul. A interação via e-mail e chat também foi muito utilizada para solucionar dúvidas e verificar a satisfação com as lives.

O evento permitiu não apenas confirmar o pressuposto de que ações extensionistas mediadas por lives, apresentações em tempo real colaboram para a disseminação de informações confiáveis e formação em ciências agrárias, mas também tornaram factível demonstrar que é possível articular diversos profissionais para atuarem coletivamente como protagonistas e aprendizes no fomento à educação em ciências agrárias. Como observado por Neves et al. (2021), entre os desafios, destacaram-se: a inexperiência de alguns profissionais com o manejo da ferramenta digital Microsoft Teams (Figura 2), o que foi contornado com o apoio dos discentes

organizadores que deram devidos suporte as dúvidas.

**Figura 2** – Lives realizadas por discentes do curso Agronomia pela plataforma Microsoft Teams.



**Fonte:** Autores (2024).

Também foi levantada pelos próprios discentes responsáveis pelo evento, à questão de inacessibilidade às transmissões on-line pelas pessoas mais vulneráveis. Neves et al. (2021) em seu trabalho intitulado “UTILIZAÇÃO DE LIVES COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE DURANTE A PANDEMIA PELA COVID-19” também relatou que em eventos online a inacessibilidade às Tecnologias de informação e/ou Internet podem gerar a exclusão de públicos prioritários.

Para Gomez, Neocatto e Dalla Corte (2022) não se pode encarar o uso das tecnologias digitais como uma substituição da totalidade das atividades presenciais extensionistas, mas, pode-se investir na modalidade híbrida, alternando atividades presenciais com outras mediadas por tecnologias, para que se possa dar oportunidade aos que não tem acesso a recursos tecnológicos, bem como motivar a formação de bons vínculos com a comunidade.

Por fim, conforme o Plano Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2001), no processo de formação profissional é imprescindível que o aluno interaja com a sociedade antes de se graduar, para que possa construir a capacidade de se situar na história, de se identificar culturalmente e/ ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar.

Diante desta contextualização, diversos trabalhos (SANTOS, ROCHA, PASSAGLIO; 2016; ORTIZ, MORGENTERN, SILVA; 2020; SARTI et al. 2020) tem apontado cenários favoráveis ao uso de tecnologias digitais para atender as metas de inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação (Brasil, 2001), preconizada pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e Diretrizes Nacionais de Extensão Universitária (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, Gomez, Neocatto e Dalla Corte (2022) reportam que há uma

tendência em as lives serem amplamente utilizadas para execução de eventos de extensão, visto sua potencialidade e abrangência, o que repercute, inclusive, nas possibilidades de “internacionalização da extensão”. Em particular, no contexto deste trabalho, o projeto “Lives temáticas em Ciências Agrárias” demonstrou que quando há distanciamento físico e social, tecnologias e internet podem ser utilizadas de forma consciente, para promover a troca de experiências e permitir maior visibilidade dos conteúdos de ensino, pesquisas e extensão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As ações deste projeto evidenciaram que, mesmo em um cenário de distanciamento físico, as tecnologias digitais podem servir como aliadas no avanço da educação em ciências agrárias e em outras áreas do conhecimento, promovendo um ambiente colaborativo e inovador para a construção e o compartilhamento de conhecimentos.

O uso do Google Forms para o controle de participação e a emissão de certificados mostrou-se eficiente, enquanto a interação em tempo real por meio de chats e e-mails promoveu um diálogo enriquecedor entre docentes, discentes e convidados. Apesar dos desafios, como a inexperiência com ferramentas digitais e questões de acessibilidade, o projeto confirmou que é possível utilizar tecnologias digitais para ampliar o alcance e a inclusão das atividades extensionistas.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília: Fórum de PróReitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC, Edição Atualizada, 2000/2001. 7.

BRASIL. Resolução nº. 7, de 18 de dezembro de 2018. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Superior. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](https://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808) Acesso em 17 de Agosto de 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 17 de Agosto de 2023.

GOMEZ, Simone da Rosa Messina; NEOCATTO, Alice Moro; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS CURRÍCULOS DA UFSM: TENDÊNCIAS E CENÁRIOS POSSÍVEIS A PARTIR DA PANDEMIA. **Revista**

**Panorâmica online**, v. 37, 2022.

LESSA, Bruna; LEITÃO, Débora; SILVA, Tamiris. Tecnologia digital e educação continuada: o projeto de extensão sala aberta em tempos pandêmicos. **ETD Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 171-186, 2022.

NETO, Mercedes; SILVA, Vitória Axt Gomes da; SILVA, Rosana Azevedo Bastos da; FONSECA, Mary Hellem Silva; OLIVEIRA, Andreza Cristina Silva de; RAFAEL, Ricardo de Mattos Russo. Experiências da extensão universitária na pandemia de Covid-19 nas mídias sociais. **Interagir: pensando a extensão**, n. 30, p. 43-52, 2020.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; MACHADO, Charliton José dos Santos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SABINO, Raquel do Nascimento. Utilização de lives como ferramenta de educação em saúde durante a pandemia pela Covid-

19. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

ORTIZ, Ail C. Meireles; MORGENTERN, Juliane Marschall; DA SILVA, Marcio Tascheto. Universidade & Territórios: traços identitários do processo de curricularização da extensão nas licenciaturas da UFN, Santa Maria, RS. **Disciplinarum Scientia Ciências Humanas**, v. 21, n. 2, p. 207-221, 2020.

SANTOS, João Henrique de Sousa; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini. Extensão Universitária e formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v.7, n.1, p. 23-28, 2016.

SARTI, R.; APARECIDA LEMOS DOS REIS, Y.; MENDES DE ARAÚJO, G.;

MIRANDA DE SOUZA, T. Conversas virtuais e outras possibilidades para a extensão universitária em tempos de isolamento social. **Revista Extensão**, v. 4, n. 2, p. 176-181, 2020.

***Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões*** é uma coletânea que reúne diferentes olhares sobre o conhecimento contemporâneo. Com capítulos escritos por especialistas de diversas áreas, o livro propõe um mergulho em temas atuais e desafiadores, explorando conexões entre ciência, educação, tecnologia, cultura, meio ambiente, sociedade e inovação.

Mais do que apenas apresentar conteúdos técnicos, esta obra valoriza a diversidade de pensamentos e incentiva o diálogo entre as disciplinas. Cada capítulo funciona como uma lente distinta, permitindo ao leitor ampliar sua visão sobre o mundo, entender novas perspectivas e refletir sobre os impactos e transformações do nosso tempo.

Ideal para estudantes, professores, pesquisadores e curiosos do saber, o livro oferece uma leitura dinâmica e enriquecedora. Em um mundo cada vez mais interligado, ***Saber 360°*** convida à construção de pontes entre áreas do conhecimento, promovendo uma compreensão mais ampla, crítica e integrada da realidade.

**uniatual**  
EDITORA

ISBN 978-658601382-5



9

786586

013825