



SEMB 2021

Semana da Educação Municipal de Bauru

Ea... o outro... nós: sentido e significado na educação municipal

04 a 07 de outubro de 2021

ANAIS

ISSN 2237-8808

DOI 10.52050/22378808202101



Secretaria Municipal da Educação

Departamento de Planejamento,
Projetos e Pesquisas Educacionais
Rua Raposo Tavares, 8-38, Vila Santo Antônio
CEP 17013-031 | Fone 0 55 14 3234-4693

<http://www.bauru.sp.gov.br>

Prefeita Municipal de Bauru
Suéllen Silva Rosim

Secretária Municipal da Educação
Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Supervisão e apoio
**Equipe do Departamento de Planejamento,
Projetos e Pesquisas Educacionais**

Semana da Educação Municipal e Congresso Municipal de Educação de Bauru

Anais da 21ª Semana da Educação Municipal e 11º Congresso Municipal de Educação de Bauru, 04 a 07 de outubro de 2021, Bauru, SP – vol. 1, n.1 (2021) – Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2012 –

Anual

ISSN 2237-8808

DOI 10.52050/22378808202101 (Canal 6 Editora)

1.Educação. I Prefeitura Municipal de Bauru. II Título.

**O CONTEÚDO APRESENTADO NOS RESUMOS PUBLICADOS NESTES ANAIS SÃO
DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES**

APRESENTAÇÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe mudanças profundas para a humanidade, impondo uma nova ordem mundial. Nestes novos tempos de desafios e incertezas, a educação é convocada a se singularizar e se resignificar, ampliando as possibilidades pelo uso das tecnologias digitais e dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Neste sentido, a **21ª Semana da Educação Municipal de Bauru (SEMB2021)** trará como eixo central o tema “Diálogos e reflexões no contexto escolar: desafios e resignificações”, considerando a urgência em promover um espaço de diálogos e reflexões para superação dos desafios impostos pela pandemia.

De modo articulado, o evento engloba o 11º Congresso Municipal de Educação, o 9º Fórum Infantojuvenil e a 5ª Troca de Experiências do Sistema Municipal de Ensino, além de lives e minicursos. Assim, serão propostas discussões destinadas especialmente aos servidores municipais, aos alunos de graduação e pós-graduação, profissionais e pesquisadores da área da educação e afins. Também os alunos participantes dos grêmios estudantis terão a oportunidade de refletir democraticamente sobre questões relacionadas à comunidade, bem como as escolas levarão ao alcance da população os resultados de projetos e ações exitosas.

A SEMB 2021 cumpre, assim, seu papel de articular os atores envolvidos em uma educação que vislumbre a construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, culturalmente plural e politicamente democrática.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Alessandra Monteiro Figueira
Amandda Rensi Sabino Marar
Profa. Me. Ana Beatriz Buoso Marcelino
Ana Paula Moya Zanata
Profa. Dra. Andréia Melanda Chirinéa
Profa. Esp. Cíntia Mesquita
Profa. Esp. Eliane Maria Rocha Dias
Profa. Dra. Eliane Moraes de Jesus Mani
Profa. Me. Eliége Terezinha da Silva Meneghetti
Profa. Esp. Fernanda Costa Garcia
Profa. Esp. Heloísa Helena Pita Prado
Henrique Campiteli
Profa. Me. Janaína Fernanda Gasparoto Fusco
Profa. Me. Josilaine Aparecida Pianoschi Malmonge
Profa. Esp. Keila Cristina Armando de Moraes
Profa. Me. Kelli Cristina do Prado Corrêa
Profa. Dra. Lígia Maria Ramazzini Remaeh
Lilian Formenti Moreno
Profa. Esp. Manaíra Gonçalves Bien
Maria de Lourdes dos Santos Pereira Tozin
Profa. Esp. Maria Raquel Carneiro
Profa. Esp. Merian Regina de Souza
Profa. Me. Sirlei Sebastiana Polidoro Campos
Profa. Me. Suzana Maria Pereira dos Santos
Profa. Esp. Vanessa Marinho Cunha Pescarollo
Prof. Me. Wagner Antonio Junior

SUMÁRIO

CONGRESSO 1

A IMPORTÂNCIA DE REPOSITÓRIOS DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO DE PANDEMIA.....15

Graziela Caldeira Bueno

A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA IOGA COM CRIANÇAS NA ESCOLA 21

Fernanda Pastori Franzé

ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA: EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS 29

Camila Aparecida Gonçalves Otaviano

AS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....35

Franciele Fernanda Malosti Mazotti

CORRESPONDÊNCIA DA SAUDADE: A CARTA ELO DE COMUNICAÇÃO EM TEMPO DE DISTANCIAMENTO.....41

Maria Elena Mangiolaro Mariño

CONGRESSO 3

A CONTRADIÇÃO ENTRE VISTAS E PLANIFICAÇÃO:..... 49

Ghislaine Teixeira de Macedo

A ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO E O ENSINO DE GEOMETRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL 55

Marisa da Silva Dias

ATIVIDADES PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: PERSPECTIVAS E RESULTADOS.....61

Giovanna da Silva Pedro

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO 65

Pedro Henrique Barbosa Nadim

CIÊNCIAS NATURAIS E APRENDIZAGEM: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO A PARTIR DA FORMAÇÃO DE UMA HORTA SUSTENTÁVEL COM UMA TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 70

João Pedro Ávila

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS PARA ALÉM DE SUA APARÊNCIA 76

Neusa Moreira de Sousa Leite

TRABALHANDO CONCEITOS MATEMÁTICOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA EXPERIÊNCIA COM MATERIAL DOURADO .83

Jaqueline Stela Vilas Boas Sanches

CONGRESSO 5

O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EMBASADA PELO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO..... 90

Viviane Fernanda Sylvestre

O FUTSAL FEMININO NO PAÍS DO FUTEBOL: IMPLICAÇÕES DOCENTES NA PRÁTICA DO FUTSAL DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....95

Danielly de Souza Ferreira

O QUE E POR QUE SE ENSINA: REFLEXÕES SOBRE OS JOGOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PERSPECTIVAS DE PROFESSORES 102

Jean Fabiano Marcato Lamana

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 107

Valdirene Soares dos Santos

REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA UMA CULTURA CORPORAL LÚDICA E DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER EM PROJETOS SOCIAIS 114

Daniela Fernanda Horacio

**SISTEMA DE NUMERAÇÃO INDO-ARÁBICO: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....121**

Cristianne Butto Zarzar

**SUPER-HERÓIS NAS AULAS DE HISTÓRIA: ARTE-EDUCAÇÃO, HQS E
GUERRA FRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 130**

Daniel da Silva Barbosa

CONGRESSO 7

**DA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES
DE SUPERDOTAÇÃO E SUAS ÁREAS DE INTERESSES AO
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR... 140**

Verônica Dall'Acqua-Cruz

**EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A
IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA 145**

Taís Pelição

**ENSINO COLABORATIVO: FERRAMENTAS DIGITAIS COMO
ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE
PANDEMIA.....150**

Lorinisa Knaak da Costa

ESCOLA: LAZER E INCLUSÃO.....157

Carita Pelição

**PARCERIA COLABORATIVA ENTRE UNIVERSIDADE - ESCOLA: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CONTEXTO ESCOLAR.....165**

Camila Elidia Messias dos Santos

**RELATOS DE MÃES OUVINTES SOBRE OS PROCESSOS
COMUNICATIVOS COM FILHOS SURDOS.....172**

Lidiane Augusta Ferrari Botteon

**SUPERDOTAÇÃO E DUPLA EXCEPCIONALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA
PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL.....179**

Beatriz Padilha da Silva

CONGRESSO 9

O JOGO TEATRAL E SUAS DIFERENTES ABORDAGENS NA SALA DE AULA .. 188

Debora Cristina de Camargo Ramiro

O PENSAMENTO DECOLONIAL E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA INFÂNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A CULTURA INDÍGENA 193

Cristiane Nunes Pereira dos Santos

O PENSAMENTO DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA 201

Rudson Caetano Rodrigues

OS DESAFIOS DO ENSINO NA PANDEMIA: RELATOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E DO FAZER DOCENTE 208

Marco Antonio de Souza

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA 215

Ana Caroline dos Santos Alves

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): RELATO DE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS 220

Sarah Lídia de Aro

REFLEXÃO SOBRE A PRÁXIS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 225

Luis Roberto Rizzi Marraccini

UM ESTUDO SOBRE A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO ENSINO DE FILOSOFIA..... 232

Gabriela Cavallante Alves Gomes

CONGRESSO 11

OS DESAFIOS DO ENSINO HÍBRIDO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LI: NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO E NOVAS POSTURAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES..... 240

Daniella Cristina Silva Moretto

PIBID LETRAS: EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA.....	244

Ana Keren Barreto dos Santos

SABERES DE MORIN NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO.....	248

Rodrigo Chechi Marineli

SABERES NECESSÁRIOS A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DE QUALIDADE: UM OLHAR SOBRE AS VISÕES ESTEREOTIPADAS DA NATUREZA DA CIÊNCIA	255

Kelly Regina Silva Campos Reversi

TÓPICOS ESSENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	261

Carita Pelição

VIVENCIANDO AS NOVAS MODALIDADES DE ENSINO NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE: UM RELATO DA EXPERIÊNCIA DOS AGENTES DE COMBATE ÀS ENDEMIAS DE BAURU/SP	268

Gisele Aparecida Alves Corral dos Santos

SALA 2

INTERFACE ENTRE A NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	275

Linamary Chiti Camargo

O CARTEIRO CHEGOU: CRIANÇA VOCÊ MUITO IMPORTANTE PARA NÓS! ..	283

Alessandra de Melo Simões Roman Rós

O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA	291

Cristiane Regina Oliva

O ISOLAMENTO SOCIAL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PELA INTERNET ...	298

Luciana Chiti Pinheiro

SENSAÇÕES NA CRECHE: RECONHECER A SI E AO OUTRO COMO SUJEITO NO MUNDO POR MEIO DAS PERCEPÇÕES SENSORIAIS	305

Amanda Paulino Rossini

TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 313

Carita Pelição

UMA VIAGEM PELA HISTÓRIA DE BAURU: A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZADO E VIVÊNCIAS.....321

Geralda Viana de Castro Coelho

SALA 4

EDUCAR EM VALORES: A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL POR MEIO DA CULTURA LÚDICA REGIONAL 330

Bianca de Oliveira

FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DURANTE A PANDEMIA.....337

Karla Aparecida de Ataíde Ravaneli

GRÊMIOS ESTUDANTIS E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: FORMAÇÃO CONCEITUAL 345

Gabriela Pinto Braga

KANGRAM, PLANO DE AÇÃO PARA UM ENSINO MAIS ATIVO 351

Thiago Stefanin

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO. 356

Rafael Willian de Lourenço

MOVIMENTAR-SE PARA UMA VIDA MAIS ATIVA E SAUDÁVEL 362

Jamile de Oliveira

O CORPO NA VISÃO DE CRIANÇAS ESCOLARES..... 369

Camila Mieli Moreira Ramos

SALA 6

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO DIDÁTICO NO YOUTUBE 378

Laura Ribeiro da Silva

AÇÕES REMOTAS NO ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES..... 385

Vilma Aparecida Bianchi

**BRINCADEIRAS DE RUA COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS E INCLUSIVAS
NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL 391**

Eliziane Cristina Pereira Valentim Ferreira

**DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL E AUTONOMIA NA EJA: USO DAS
TDIC NA EDUCAÇÃO SOB PERSPECTIVA FREIREANA 397**

Leila Mary Motoki

FACEBOOK COMO RECURSO PARA APOIO AO ENSINO REMOTO..... 403

Mariana Rocha Corrêa

**USO DA MÍDIA DIGITAL (INSTAGRAM) COMO ESTRATÉGIA PARA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MEIO A PANDEMIA 409**

Eliana Marques Zanata

SALA 8

**A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA EXPERIMENTAL E OS FRUTOS
32 ANOS DEPOIS DO INÍCIO: NÚCLEO DE ENSINO RENOVADO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRO GRAU 418**

Leila Fernandes Arruda

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHOS
POSSÍVEIS A PARTIR DO PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (PIBID) 425**

Vinícius Gustavo Pinheiro Guimarães

**A TENTATIVA DE APAGAMENTO DA PRODUÇÃO INTELECTUAL
DA MULHER NEGRA NO BRASIL: DO STATUS DO NÃO SER A
REPRESENTATIVIDADE E PROTAGONISMO.....431**

Leandro da Silva Lima

**AS ADVERSIDADES ENFRENTADAS NA PANDEMIA COVID-19 NO
PNPE: COMO A TECNOLOGIA CORROBOROU NA APRENDIZAGEM 438**

Mônica Bevilaqua Barros

**COMO OPERAR DESCRIMINAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO DE FORMA A
ATENDER ÀS PARTICULARIDADES DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA OU COM SURDEZ 443**

Aline Aparecida Guimarães Rodrigues da Silva

COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE DO PERFIL DE PESQUISA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO..... 452

Amanda Del Col Schiassi

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O PAPEL DA ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS..... 459

Carita Pelição

SALA 10

A EDUCAÇÃO EM VALORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 467

Rita Melissa Lepre

A EDUCAÇÃO PARA O LAZER NA FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA 472

Daniela Fernanda Horacio

CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO DAS HABILIDADES SOCIAIS PARA O TRABALHO DOCENTE 479

Francinne Gonzalez Andrioni

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO E ESPANHOL: ANÁLISES PRELIMINARES DAS MATRIZES CURRICULARES ... 486

Franciele dos Santos

FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. 494

José Roberto Alves da Silva

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA DISCENTE NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE VIDEOAULAS 502

Roberto Caliani Janeiro

CONGRESSOS

1

A importância de repositórios de objetos de aprendizagem para a educação infantil em contexto de pandemia

Autor: Graziela Caldeira Bueno

Coautor 1: Clerison José de Souza Bueno

Coautor 2: Dariel de Carvalho

Eixo: Prática Pedagógicas – Educação Infantil

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o uso de tecnologias digitais na Educação Infantil, em especial sobre o uso de Repositórios de Objetos de Aprendizagem como recursos que podem ser incorporados a aulas digitais em contexto de pandemia.

As tecnologias digitais fazem parte do nosso cotidiano e estão presentes em praticamente todas as ações que realizamos, das mais simples até as mais complexas. (KENSKI, 2003).

Na Educação o uso das tecnologias digitais sempre esteve em discussão e vinha ao longo dos anos, gradativamente, conquistando cada vez mais espaço e demonstrando suas possibilidades, porém, a pandemia do Covid 19 evidenciou a necessidade de acelerar esse processo, pois com a suspensão total ou parcial das atividades presenciais nas escolas, de modo tão rápido e sem precedentes, o caminho foi recorrer ao uso de tecnologias digitais como facilitadoras no processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, as escolas passaram a utilizar ainda mais recursos e ferramentas digitais disponíveis, em sua maioria, gratuitas e de fácil acesso, driblando questões técnicas e financeiras e proporcionando o melhor ensino remoto ou híbrido possível a seus estudantes.

Na Educação Infantil, esse desafio tem sido ainda maior por suas especificidades e pela tenra idade dos alunos. Os docentes estão se reinventando a cada dia e suprimindo os novos desafios impostos, produzindo, selecionando e compartilhando saberes em formato digital com seus alunos, porém, muitas vezes não encontram com facilidade tantos recursos digitais educativos para essa faixa-etária.

Deste modo, todo recurso digital adequado para alunos da Educação Infantil que estiver disponível e puder ser incorporado aos ensinamentos remoto e híbrido podem contribuir com esse processo, por isso, o objetivo deste trabalho é provocar a reflexão sobre a importância da disponibilização de Repositórios de Objetos de Aprendizagem para a Educação Infantil, como recursos que podem otimizar e favorecer o ensino em tempos de pandemia.

Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002) permite ao pesquisador uma ampla visão sobre o fenômeno em estudo, utilizando diferentes tipos de textos e diversificados autores que exploram o tema abordado.

2 DESENVOLVIMENTO

Para entender os benefícios que os Repositórios de Objetos de Aprendizagem podem trazer para a Educação Infantil é necessário primeiro, compreender o que é um Objeto de Aprendizagem (OA) e sua contribuição para o processo ensino-aprendizagem.

Conceitualmente, um OA pode ser definido como qualquer recurso digital que pode ser utilizado e reutilizado em prol da aprendizagem (WILEY, 2002), podem ser qualquer material digital educacional disponível, como vídeos, animações, textos, imagens, por exemplo, que podem ser autônomos ou incorporados a outros recursos (BEHAR, 2009 APUD AUDINO, 2012). Como podem ser produzidos em vários formatos e mídias, os OAs podem ser bem simples, como uma apresentação de slides, ou mais complexos, como simulações da realidade, por exemplo, além disso, a maior parte deles podem ser reutilizados em distintos contextos (TAROUCO ET AL., 2014).

Além de serem recursos digitais que podem ser utilizados em diversas modalidades de ensino e poderem atender a várias idades, oferecem opções dinâmicas e interativas e são reutilizáveis (AUDINO, 2012). Eles também estimulam o raciocínio, a criatividade, a reflexão, a autonomia e proporcionam o desenvolvimento de novas habilidades, representando possibilidades para a criação de processos interativos e cooperativos de ensino e aprendizagem (MORAES; SERAFIM, 2010).

De modo geral, OA deve ser entendido como todo e qualquer recurso digital que pode ser utilizado com finalidade pedagógica, além de poder ser reutilizado em diversos contextos educativos, dos mais simples como imagens e textos até os mais complexos e elaborados como os jogos interativos, por exemplo.

Quando falamos sobre o uso de OAs na Educação Infantil, independente se são aplicados em contexto presencial ou remoto, é de suma importância evidenciar que eles precisam ser condizentes com a faixa-etária das crianças. Além disso, precisam ter caráter lúdico, permitindo aos alunos, explorar e brincar ao mesmo tempo, provocando socialização, ampliação de vocabulário e conexões que permitirão a aprendizagem (MATIAS; VASCONCELOS; FAGAN, 2009).

As crianças que hoje frequentam a Educação Infantil são consideradas Nativas Digitais, ou seja, fazem parte da geração que nasceu e está crescendo em contato direto com as tecnologias digitais, (PRENSKY, 2001; PALFREY; GASSER, 2011), por isso é importante considerar que elas possuem facilidade em lidar com as novas tecnologias e desde muito cedo entendem o mundo como algo colorido e dinâmico, porém, essa característica não significa que elas sejam capazes de distinguir sozinhas aquilo que precisam aprender, por isso a escola tem o importante papel de promover a construção da sua identidade, de seus valores e conhecimentos (VON STAA, 2011 APUD PATZLAFF, 2015).

Inúmeros são hoje os OAs disponíveis na internet que podem ser utilizados como recursos de aprendizagem na Educação Infantil e fica a critério do professor localizar, selecionar e utilizar os que mais atendem suas necessidades. No entanto, é de extrema importância que se tenha clareza dos objetivos que pretende trabalhar com os alunos, assim como do papel da escola quanto ao uso das tecnologias digitais, no momento de selecionar os materiais que melhor contribuam com a aprendizagem, proporcionando aos alunos diferentes experiências (PATZLAFF, 2015).

Durante a pandemia que ainda estamos vivenciando, os OAs podem contribuir de forma significativa com as aulas, permitindo que os professores variem os recursos digitais disponibilizados aos alunos, gerando novas oportunidades de aprendizagem. Além disso, há a possibilidade de reaproveitamento desses recursos, que podem ser encontrados prontos na internet e incorporados ao planejamento docente, otimizando o processo de planejamento e elaboração de aulas digitais.

No entanto, há um aspecto interessante a mencionar sobre a disponibilidade de OAs: eles existem aos milhares e estão disponíveis na internet, o que é muito importante e vantajoso, porém representa também uma barreira, pois apesar da grande disponibilização, o processo para localizar esses OAs é cansativo e pode muitas vezes ser fracassado devido ao grande número de informações fornecidas aos usuários durante as buscas realizadas (MIRANDA, 2004).

Essa dificuldade em localizar os OAs que ficam espalhados pela internet, pode ser um impedimento para o seu uso, pois faz com que os docentes gastem muito tempo procurando recursos que sejam condizentes com o nível de ensino e com o conteúdo a ser trabalhado, por exemplo.

Schmitt et al (2013) relata que a melhor maneira de facilitar a busca por OAs é através do uso de um repositório especializado na organização e armazenamento desses recursos.

Os Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROA) são “softwares educacionais que permitem o armazenamento, pesquisa e a reutilização de objetos de aprendizagem” (SILVA; FIORESI, 2020, p. 993), além disso, eles organizam os OAs de forma que possam ser realizadas buscas de variadas formas, por níveis, temas e autores, por exemplo (VIEIRA; SOUZA, 2016).

Os ROAs armazenam os materiais digitais produzidos por muitas pessoas e funcionam como catálogos que proporcionam pesquisas de OAs de acordo com suas características, facilitando o processo de localização desses recursos (SILVEIRA ET AL, 2007 APUD SCHMITT

ET AL, 2013), o que otimiza o processo de busca, tornando o acesso muito mais rápido e direcionado.

Além de facilitar a localização de OAs, evitando buscas intermináveis, os ROAs também permitem que professores que criam esses recursos para suas aulas, possam disponibilizá-los para que outros professores tenham acesso a eles, criando gradativamente uma rede colaborativa que enriquece e fortalece o acesso a esses recursos (SOUZA; ALBUQUERQUE; SILVA; 2016).

Os ROAs armazenam e promovem o uso dos OAs que estariam dispersos na internet, permitindo aos docentes o acesso facilitado e otimizado a eles, possibilitando oportunidades de uso de diferentes recursos em suas aulas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

OAs armazenados organizadamente em ROAs podem ser localizados de forma prática e rápida pelos docentes, além de poderem ser utilizados e reutilizados em diferentes contextos e práticas, otimizando o tempo de produção de recursos para as aulas digitais e possibilitando o uso de recursos variados que podem contribuir com o processo ensino-aprendizagem.

A disponibilização de ROAs é muito importante e traz muitos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, Schmitt et al (2013) ressalta que a disponibilização de recursos educacionais evita a duplicação de esforços direcionados para a sua produção e pode contribuir com benefícios para a melhoria do ensino.

Quando o professor consegue incorporar recursos já existentes em seu planejamento, muitos deles que demandariam um tempo de produção muito grande ou que não seria possível de ser produzido sem envolver equipamentos ou conhecimentos mais técnicos e específicos, por exemplo, utilizando-o de acordo com seus objetivos pedagógicos, além de enriquecer a sua aula com material diversificado, gerando experiências novas aos alunos, ele também consegue otimizar o seu tempo, direcionando suas energias para as demais questões que envolvem o fazer pedagógico.

Há um desafio imenso imposto aos docentes da Educação Infantil nesse período: trabalhar remotamente com alunos que precisam vivenciar práticas predominantemente presenciais que envolvem questões corporais, socialização e tantas outras vivências habituais dessa etapa de ensino. Existem nesse contexto ações “possíveis” e outras talvez que “precisam ser adiadas” para o momento oportuno, para as possíveis, as tecnologias digitais e o uso de ROAs e OAs podem trazer grandes contribuições e oportunidades, para as que precisam ser adiadas, ainda será necessário um pouco mais de paciência.

REFERÊNCIAS

- AUDINO, D. F. Objetos de Aprendizagem Hipermedia Aplicado à Cartografia Escolar no Sexto Ano do Ensino Fundamental em Geografia. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis/SC, p. 153. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99501/303100.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KENSKI, V. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2003
- MATHIAS, C.V.; VASCONCELOS, J.F.N.; FAGAN, S.B. Objetos de Aprendizagem na Educação Infantil. In **Novas Tecnologias na Educação** V. 7 Nº 1, julho, 2009. Disponível em: <seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14084/7976> Acesso em: 10 mai. 2021.
- MIRANDA, R. M. GROA: um gerenciador de Repositórios de Objetos de Aprendizagem, 2004. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4120/000452979.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- MORAES, A. S. F.; SERAFIM, M. L. Mediação Pedagógica: Objetos de aprendizagem na Educação Infantil, 2010. Disponível em: < <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1540>>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto alegre: Artmed, 2011.
- PATZLAFF, G. B. A relação entre infância, o brincar e o uso da tecnologia, 2015. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133889/000980959.pdf?sequence=1>> Acesso em: 10 jun. 2021.
- PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- SCHMITT, M. A. R. et al. Depósito de objetos de aprendizagem em repositórios a partir da integração com ambientes virtuais de aprendizagem. In. NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, Rio Grande do Sul, v.11, n.3., 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/viewFile/44359/28475>>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- SILVA, R. O.; FIORESI, A. Avaliação de Repositórios de Objetos de Aprendizagem com Métodos multicritérios baseada em Indicadores de Qualidade. In: XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2020). Anais eletrônicos 2020. p.992-1001. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/12855/12709>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

- SOUZA, D. S. R.; ALBUQUERQUE, B. C. D.; SILVA, K. K. A. Repositório de objetos de aprendizagem: uma estratégia colaborativa, 2016. Disponível em: <<https://silo.tips/download/repositorios-de-objetos-de-aprendizagem-uma-estrategia-colaborativa>> Acesso em: 20 jun. 2021.
- TAROUCO, L. M. R. et al. Objetos de Aprendizagem: teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014. Disponível em: <<http://penta3.ufrgs.br/ObjetosAprendizagem/LivroOA-total.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- VIEIRA, K.V. M.; SOUSA, R. P. Objeto de aprendizagem empregado como recurso multimídia na microbiologia. Campina Grande: EDUEPB, p. 123-149. 2016. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-06.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. 2000. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/>>. Acesso em: 10 maio. 2021.

A percepção das professoras sobre os benefícios da prática da ioga com crianças na escola

Autor: Fernanda Pastori Franzé

Coautor: Fernanda Rossi

Eixo: Práticas Pedagógicas Educação Infantil

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

A prática da ioga com crianças tem sido expandida em diferentes ambientes visando desenvolver o bem estar físico, mental e emocional, porém na escola é uma prática ainda pouco explorada e pode trazer diferentes benefícios às crianças. Por meio das posturas físicas, de respirações, de questões éticas e morais e até meditação é possível desenvolver com as crianças na educação infantil a ioga de forma lúdica e prazerosa, proporcionando um desenvolvimento integral.

Segundo Simões, Mizuno e Rossi (2019) a linguagem corporal é uma das principais a serem trabalhadas na educação infantil, e a ioga como prática corporal e filosófica permite ampliar nas crianças o conhecimento de si e suas interações com o mundo. Martins e Cunha (2011) completam dizendo que a ioga pode proporcionar um olhar interiorizado da criança para si, possibilitando a expansão da criatividade, o reconhecimento dos músculos do corpo, ouvir os sons do próprio corpo como a respiração, batimentos cardíacos, entre outros.

O entendimento da ioga que associa o movimento (*ásanas*) e seus significados agrega o que a corporeidade propõe justamente para a descoberta do movimento humano. Moreira, Chaves e Simões (2017) entendem a corporeidade construída nas esferas pessoal, política, cultural e histórica, considerando o movimento humano constituído por todas estas esferas.

Diante das necessidades de desenvolver a corporeidade e a cultura corporal na educação infantil, as práticas de ioga podem beneficiar as crianças em diferentes aspectos, tanto físicos como comportamentais.

O programa de formação continuada do qual participaram as professoras desta pesquisa ofereceu conhecimento teórico e prático sobre a ioga, em que as professoras puderam realizar as práticas, aplicá-las em sala de aula e ressignificá-las após o término da formação, possibilitando a continuidade e a observação dos benefícios conquistados pelos alunos

O objetivo desta pesquisa é o de identificar, na visão de professoras, os benefícios propiciados às crianças pela prática da ioga, integrada aos trabalhos pedagógicos da educação infantil, a partir dos conhecimentos elaborados pelas participantes de um programa de formação continuada com a temática da ioga.

2 A IOGA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A ioga na escola, como prática pedagógica, é constituída pelos *ásanas* (posturas), pelos *yamas* (virtudes e valores que ensinam a não violência, a verdade, o não roubar, o desapego e o não desvirtuar), pelos *nyamas* (disciplinas internas que pregam a purificação, o contentamento, a austeridade, o autoestudo e a autoentrega), pelas respirações (*pranayamas*) e pelas técnicas de relaxamento. Há diferentes pesquisas que relatam os benefícios da ioga para crianças (BENVINDO, 2015; FLAK, COULON, 2007; MARTINES, 2009; POSSIGNOLO,

2012), destacando como essa prática e filosofia pode incidir de forma integral na melhora das condições corporais, proporcionando descobertas de movimentos, autocontrole, respiração controlada, controle de ansiedade e estresse, descoberta dos sentidos, entre outros.

A realização da ioga na escola deve ser mediada por jogos, brincadeiras, músicas, contação de histórias, entre outras linguagens da infância. Kishimoto (2010) enfatiza que é preciso conciliar a educação com a brincadeira, e o ambiente escolar deve estar voltado às possibilidades de brincadeiras nos mais diversos momentos. As vivências da ioga podem se utilizar de diferentes didáticas, contando com o envolvimento das crianças, as descobertas individuais e as evoluções que cada um construirá ao longo das práticas propostas.

Para o desenvolvimento da ioga com crianças é preciso que o(a) professor(a) compreenda este aspecto integral e seja uma referência para a criança em sua postura, sendo relevante a vivência da ioga para que depois consiga transpô-la no ambiente escolar.

3 METODOLOGIA

Este estudo fundamentou-se na abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Biklen e Bogdan (1994), mesmo que o investigador em uma pesquisa qualitativa opte por selecionar questões específicas conforme recolhe os dados, o objetivo desta não é testar hipóteses, mas compreender os comportamentos dos sujeitos participantes da investigação.

A pesquisa de campo foi realizada no âmbito do projeto intitulado “Programa de Formação Continuada: Corporeidade e Ioga na Escola”, desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Faculdade de Ciências/Departamento de

Educação e oferecido aos professores e professoras da Secretaria Municipal de Educação de Bauru-SP.

Este programa assumiu como objetivo geral promover ações de formação continuada no âmbito da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com os conhecimentos e práticas da ioga, articulados aos da educação. A formação se deu ao longo de um ano e meio, dividida em três módulos, com carga horária total de 120 horas. As estratégias formativas consistiram em encontros semanais com a vivência de práticas da ioga, técnicas de respiração, relaxamento e automassagem, estudos teóricos sobre o corpo/corporeidade, o movimento e a criança, e a produção de material didático-pedagógico para a inserção da ioga na escola.

Participaram desta pesquisa 17 professoras, com a faixa etária de 32 a 64 anos e que possuem o tempo de docência de 6 a 34 anos. As entrevistas foram limitadas apenas as professoras atuantes na educação infantil, com a maioria formada em pedagogia e com pós-graduação na área da educação. A coleta da entrevista ocorreu entre 16 a 32 meses após a finalização da formação.

Como instrumento de coleta aplicou-se uma entrevista semiestruturada, em que foram levantadas diferentes perguntas, mas que para o presente trabalho foi selecionado o seguinte questionamento: “Você observou mudanças nos alunos após a prática da ioga?”. O presente trabalho trata-se de um recorte, oriundo de uma categoria de análise da dissertação de mestrado orientada e defendida pelas autoras¹ (FRANZÉ, 2019).

Visto que o programa de formação teve por objetivo conduzir as participantes para uma ação e reflexão sobre os conhecimentos disseminados, faz-se a articulação desta pesquisa com os desdobramentos objetivados pelo programa, investigando assim se foi possível observar mudanças positivas nas crianças durante a realização das práticas de ioga.

Após a coleta de dados, o método utilizado para a geração dos resultados foi a análise crítica, em que se concentra no conteúdo da mensagem, podendo esta mensagem ser decomposta, criando-se unidades de registro, como explica Gomes (2002).

Para garantir o anonimato das participantes nas descrições e análises dos dados foram atribuídos nomes fictícios as professoras.

4 BENEFÍCIOS DA IOGA NA ESCOLA

Por ser a ioga uma prática e filosofia que integra o corpo, houve relatos das professoras com diferentes conteúdos, tanto voltados à percepção de mudança física, quando ao comportamento das crianças. De acordo com as análises, foram levantados os seguintes conteúdos: consciência corporal, calma, observação da respiração, desenvolvimento do equilíbrio,

1 Dissertação de mestrado “A formação continuada de professores e a resignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil”, defendida no programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade – UNESP/Bauru. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190810>

mudanças no comportamento, ampliação da atenção, sem percepções de mudanças nas crianças.

Em nove relatos foi possível analisar a ocorrência de mudanças por parte das crianças quanto à “consciência corporal”, na visão das professoras. Segundo a professora Eloísa, as práticas de ioga propiciaram essa consciência corporal às crianças pela percepção: *“porque as crianças, durante a prática de ioga, além delas perceberem o corpo delas... o corpo físico externo [...] Era nítido você perceber as crianças se percebendo suas partes do corpo, tudo muito bonitinho na hora da prática”*.

Há várias pesquisas que relatam a importância atribuída pela ioga para o desenvolvimento desta consciência corporal, como a de Benvido (2015), que reforça esse benefício por parte da ioga, ressaltando que é imprescindível que as atividades de ioga sejam desenvolvidas com as crianças com caráter lúdico. Foletto (2016) e Santos et al. (2013) contribuem com a análise acrescentando que as posturas e gestos realizados na ioga tornam-se um importante meio de promover a consciência sobre o corpo.

Outra percepção relatada por seis professoras em relação aos alunos foi a “calma” que a ioga pode proporcionar. A professora Jasmin observou mudanças em sua turma quanto ao comportamento. Segundo seu relato, as crianças tornaram-se mais calmas após conhecerem a ioga: *“Eu ia falando e fazendo as brincadeiras com eles, mas a mudança de comportamento deles mudou ‘da água para o vinho’. Sabe aquelas crianças agitadas? Isso mudou, eles ficaram aquelas crianças calmas, todo mundo sentado”*. Cabe ressaltar que a calma e quietude são desejados como processos que promovem voltar a atenção para si e para o momento presente e não produzir crianças passivas diante do mundo.

Por se tratar de uma prática que propõe movimentos e ações que respeitem o ritmo de cada praticante, o seu resultado está vinculado a um processo calmo, que explora as potencialidades do corpo respeitando suas percepções. Santos et al. (2013, p. 187) associa a sensação de calma com as práticas e usos de técnicas de respiração:

Os *Pranayamas* ou práticas de respiração, são importantes não somente para suprir oxigênio fresco e fortalecer os pulmões, mas também porque essas técnicas têm efeito direto no cérebro e nas emoções, aumentando a sensação de vitalidade, energia e calma.

Outra questão, a “observação da respiração”, foi notada pelas professoras ao longo da vivência das práticas de ioga na escola. Em cinco relatos, as professoras apontaram momentos em que as crianças descobriram a importância e o movimento da respiração. A professora Eloísa relatou sua percepção em relação à respiração das crianças: *“[...] elas conseguiam perceber através da respiração, colocando a mão na barriga, eles conseguiam perceber que tinha algo mais ali dentro.”* Hermógenes (2010) explica que a respiração é um processo biológico voluntário e involuntário também, depende de qual intensidade se deseja que ela ocorra. O autor completa dizendo que a respiração pode ser direcionada para agregar boas sensações. Piagentini e Camargo (2018) abordam a ênfase na respiração atribuída pela ioga. Segundo os autores, os benefícios da prática da ioga em promover o autoconhecimento pode auxiliar na aprendizagem, já que a ioga preocupa-se com o equilíbrio do ser humano.

Houve cinco professoras que citaram exemplos de “mudanças de comportamento” dos alunos após o trabalho com a ioga. Segundo a professora Vera: *“Porque através da meditação há esse encontro com você, eu percebo no dia-a-dia com a turma pequenininha que eles se percebem mais, conseguem controlar um pouco mais as emoções e sentimentos [...]”*. Nas pesquisas realizadas sobre a ioga com crianças, Faria et al. (2014) cita que houve mudanças comportamentais nas crianças participantes devido ao desenvolvimento desses valores defendidos pela ioga:

Os valores de bom comportamento, limpeza, higiene, disciplina, respeito, estudo, entre outros, foram entendidos pelos alunos e diversas vezes os próprios alunos chamaram atenção de outro que se comportou de maneira errada durante a aula. (FARIA et al., 2014, p. 10)

Outras três professoras citaram o desenvolvimento do “equilíbrio” por meio da ioga: *“Eles pediam direto para fazer, até a consciência corporal era bem melhor, em relação à concentração, foi muito legal com relação ao equilíbrio... você percebe uma mudança incrível”* (Professora Julia). Essa melhora do equilíbrio citado pelas professoras, principalmente pela realização dos ásanas (posturas) contribuem para o desenvolvimento desta habilidade motora. Hermógenes (2010) chama atenção que na ioga o equilíbrio nunca objetiva ser apenas físico, mas também o equilíbrio mental, o que o autor chama de “aprumo psicofísico”.

A percepção da “ampliação da atenção” foi citada por duas professoras como um dos resultados positivos das práticas de ioga. Em sua fala, a professora Karina aborda sua observação sobre a melhora da atenção em seus alunos: *“Então as crianças têm um ganho muito grande, quanto mais nós brincamos e fazemos os movimentos, elas ficam com mais atenção, elas percebem melhor as coisas, elas ficam mais ativas.”* Feuerstein (2006, p. 36) associa o desenvolvimento da ioga com a concentração, que também resulta na atenção para si mesmo, com a concentração no corpo inteiro aquietando todo o ser.

Uma das professoras participantes (Rubia) relatou que não conseguiu perceber mudanças nas crianças em relação à descoberta do corpo ou o comportamento, porém citou situações de práticas de ioga espontâneas das crianças em diferentes momentos na escola. Lembrando que a ioga na educação infantil é desenvolvida por meio de recursos lúdicos, o que é constituinte do mundo infantil, tornando-se atos corriqueiros para as crianças e agregando novas possibilidades de brincadeiras na cultura infantil. Em sua fala a professora Rubia descreve: *“Eles faziam entre si, ano passado, em um momento que não era de prática. Em um momento livre, às vezes eles faziam uma rodinha entre eles e começavam a fazer [...]”*.

A ludicidade nas práticas da ioga faz com que o prazer em realizá-las torne-se uma brincadeira para as crianças. Sendo a brincadeira algo satisfatório e pertencente à cultura infantil, essa espontaneidade contribui para o entendimento dos benefícios da ioga para as crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo o de identificar, na visão de professoras, os benefícios propiciados às crianças pela prática da ioga, integrada aos trabalhos pedagógicos da educação infantil, a partir dos conhecimentos elaborados pelas participantes de um programa de formação continuada com a temática da ioga. Por meio dos resultados foi possível verificar que houve benefícios para as crianças, melhoras observadas pelas professoras, como resultantes das práticas da ioga.

Para as professoras os resultados alcançados com prática da ioga com as crianças foram: consciência corporal, calma, observação da respiração, mudança de comportamento, equilíbrio e ampliação da atenção. Apenas uma professora não observou mudanças. Fica evidente que a maioria das professoras que realizaram as práticas de ioga com crianças conseguiram observar mudanças positivas, visíveis no cotidiano escolar e que podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

O desenvolvimento da ioga com crianças é uma prática pedagógica que pode fazer parte da rotina diária, lembrando que o corpo não está presente apenas em uma disciplina ou conteúdo, o corpo é o próprio aprendizado e sua descoberta deve ser constante em todos os momentos na escola. Inserir respirações, *ásanas*, o trabalho com *yamas* e *nyamas* e até meditação na rotina escolar pode resultar em benefícios para as crianças, melhorando o conhecimento de si, do seu entorno e da convivência com o próximo.

REFERÊNCIAS

- BENVINDO, Arianne Santos. **A yoga como atividade lúdica na Educação Física escolar**. 2015. 21f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Ciências da Educação e Saúde Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2015. Orientador: Profo. Tácio Rodrigues da Silva Santos. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/7557/1/21355039.pdf>
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- FARIA, Amanda Cristina, *et al.* Yoga na escola: por uma proposta integradora em busca do autocohecimento. **Anais...** Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, 2014. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjE4dmkp8_eAhVEjJAKHciDL8QFjAAegQIBxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhis_torico%2Fcongreso2014%2Fmemoriactei%2F1519.pdf&usg=AOvVawoapQkZDAZYki8g1n ciM4zA
- FEUERSTEIN, Georg. **A tradição do Yoga**: história, literatura, filosofia e prática. São Paulo: Pensamento, 2006.

- FLAK, Micheline; COULON, Jacques. **Yoga na educação: integrando corpo e mente na sala de aula**. Florianópolis: Comunidade do Saber, 2007.
- FOLETO, Julia Ceconi. **As percepções de crianças pré-escolares acerca da prática de yoga**. 49 fls. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/156510>
- FRANZÉ, Fernanda. **A formação continuada de professores e a ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil**. 151 fls. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/ Faculdade de Ciências. Bauru-SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190810>
- COMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 67- 80
- HERMÓGENES, José de Andrade. **Autoperfeiçoamento com Hatha Yoga**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 4, p. 7-13, 2001.
- MARTINES, Mariana Ferreira. **Os benefícios da prática do Yoga natural para crianças de 06 a 10 anos no aspecto da postura física, melhor respiração e concentração**. 2009.64f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Orientador: Prof. Dr. Rogerio Adolfo de Moura. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000474716&opt=1>
- MARTINS, Florbela dos Santos; CUNHA, Antonio Camilo. Yoga com crianças: um caminho pedagógico – didático. **Atas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Esporte e Lazer**. Instituto de Educação – Universidade do Minho, Braga – Portugal. julh./2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22231/3/Martins%2c%20F%2c%20Cunha%2c%20AC%20Yoga%20com%20criancas%20um%20caminho%20pedagogico%20-%20didactico%5b1%5d.pdf>
- MOREIRA, Wagner Wey; CHAVES, Aline Dessupoio; SIMÕES, Regina Maria Rovigati. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p. 202-212, maio/ 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p202>
- PIAGENTINI, Simone; CAMARGO, Edson Antonio Ortiz. Neurociência, Yoga e Educação. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 237-250, nov./fev. 2018. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/711>
- POSSIGNOLO, Lígia Oliveira. **Yoga na Escola**. 2012. 86f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

Orientador: Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus. Disponível: file:///C:/Users/guilh/AppData/Local/Temp/PossignoloLigiaOliveira_TCC-1.pdf

SANTOS, Ana Guiomar et al. Yoga, uma abordagem complementar para o desenvolvimento psicomotor da criança na escola. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 12, n. 4, p. 135-144. 2013. Disponível em: <https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/home/viewArticle/1064>

SIMÕES, Bruna Delmanto; MIZUNO, Julio; ROSSI, Fernanda. Yoga para crianças: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Revista Cocar**. v 13, n. 27, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2859>

Alfabetização humanizadora: educação infantil e o trabalho com gêneros discursivos

Autor: Camila Aparecida Gonçalves Otaviano

Eixo: Práticas Pedagógicas Educação Infantil

Modalidade: Comunicação Oral

1 Introdução

Na atualidade, estudos realizados no segmento da Educação Infantil têm apresentado argumentos efetivos sobre o desenvolvimento humano a partir do nascimento relacionados à apropriação do signo, pelo qual as crianças compreendem a representação do mundo que as cercam.

A apropriação do signo pela criança possui uma pré-história de desenvolvimento, referenciada por Vigotski (2000) como linguagem gestual, pelo gesto, como linguagem imagética, por meio do simbolismo do desenho e como linguagem imaginativa, pelo simbolismo da brincadeira.

Os gestos são a futura escrita no ar. O surgimento dos signos nasce de gestos fixados pela criança ao apontar o que deseja. O atendimento do adulto fortalece a compreensão da situação simbólica. Nesse episódio, a criança percebe que ao apontar direcionando para determinado objeto ou local é atendida em seus desejos pelas pessoas que interpretam o gesto. Mais tarde, as designações simbólicas próprias da escrita pictórica são explicadas como parte da linguagem gestual, domínios em que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos, presentes nos primeiros rabiscos e garatujas infantis, e depois convertidas nas imagens traçadas pela criança. (VIGOTSKI, 2000)

A linguagem gestual encontra no desenho um aliado na conquista do simbolismo. O ato de desenhar evolui dos rabiscos e garatujas para formas de dizer sobre a realidade circundante. A criança que desenha expressa seu pensamento e mostra imagens sobre os signos que domina e conhece de seu meio social, liberando seus repositórios de memória pela linguagem gráfica do desenho. A principal característica dessa atitude é que ela contém um certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Assim, é possível entender que o desenho é uma linguagem gráfica que surge sob a base da linguagem verbal (VIGOTSKI, 2000)

Outra esfera de atividades que une os gestos à linguagem escrita é a brincadeira das crianças. Por ela, os objetos podem representar, substituir e denotar outros significados. A essencialidade da ação é a utilização de objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, uma situação representativa. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças. (VIGOTSKI, 2000)

O percurso supracitado de encaminhamentos para a apropriação simbólica desde a infância, pode ser enriquecido pela leitura dos gêneros discursivos no interior da escola, em defesa desse espaço como local de aprendizagens dos meios culturalmente desenvolvidos pelo homem

Por esse caminho, os gêneros se constituem como meios e instrumentos que contêm signos. Como Instrumentos, os gêneros possuem “famílias de textos” que compartilham algumas características em comuns: **conteúdo temático, estilo e construção composicional**. (BAKHTIN, 2003).

O trabalho com os gêneros selecionado a partir de um determinado agrupamento produz desenvolvimento psíquico e amplia as capacidades de linguagem neles mobilizados. Os tipos mais complexos formam-se tendo como base as estruturas dos **Gêneros Primários**, aqueles constituídos pela comunicação verbal cotidiana, falas do dia-dia e produto da tradição oral. Os primários darão origem aos mais elaborados, os **Gêneros Secundários**, que se caracterizam pela escrita, pelas formas padronizadas de organização da linguagem e pelo fato de desempenharem funções da língua mais formalizadas no processo de construção da cultura de um povo. (DOLZ;SCHNEUWLY 2004).

Os gêneros discursivos como meios compartilham os fundamentos de uma alfabetização humanizadora. A humanização não é neutra refere-se a uma laboração solidária que partilha a produção dos bens criados pelo homem e transforma a sociedade, pois possibilita ao sujeito o desenvolvimento do pensamento em seu psiquismo, indo além das característica biologicizantes, do espontaneísmo, das técnicas apartadas de significação. Assim, o trabalho pautado na alfabetização humanizadora emancipa o homem, pois tem sentido para quem aprende, possibilitando a percepção da vida e dos aspectos ontológicos que a envolve. Dessa forma, não descuida do singular e da unidade que compõem as palavras no enunciado, destacando o trabalho da alfabetização desde as unidades gráficas, com descobertas do texto gráfico, o uso do espaço em branco, o significado do conceito da palavra, a marcação delas durante a leitura, a grafia e pronúncia, dentre outras.

Destarte, a humanização nega a neutralidade, percorrendo um caminho da cooperação, comunhão, partilha com o outro, pois valoriza modos de dizer, de comunicação e vozes alheias, contrapondo-se ao método fônico, que fragmenta as palavras e se ocupa da soletração e decodificação no princípio alfabético.

Pela defesa de uma alfabetização humanizadora desde a Educação Infantil, a justificativa deste estudo acontece à medida que há a percepção de práticas pedagógicas desconcontextualizadas e sem sentido, no percurso da apropriação dos signos pelas crianças, em suas diferentes formas, na escola da infância. Ao dar-se ênfase à alfabetização humanizadora, contrapõem-se ao um ideário de paradigma positivista posto no plano nacional de alfabetização,

“oferecem-se intercâmbios entre grafemas e fonemas, mas não a linguagem escrita da vida, do contexto do uso, das relações humanas. Por ela, extirpa-se toda forma de pensamento complexo”. (ARENA, 2021, p.3).

O objetivo dessa pesquisa é demonstrar possibilidades do trabalho pedagógico sustentado por uma alfabetização humanizadora permeada por gêneros discursivos desde a Educação infantil na operacionalização com unidades gráficas.

A seguir discorre-se sobre a metodologia pelos itens: contexto inicial do estudo, sujeitos envolvidos e operacionalização da ação.

2 METODOLOGIA

Contexto inicial:

O estudo partiu de contextos significativos para apresentar a escrita a criança presentes nos gêneros discursivos na Educação Infantil, contemplando a área de língua portuguesa e os eixos de oralidade, leitura e escrita, assim como também, Artes visuais, em percepção, sentido e fazer Artístico. Em 2019 foram selecionadas as seguintes fábulas: A Cigarra e a Formiga, Galinha Ruiva, Raposa e a Cegonha e Festa no Céu, os signos nucleares tratados foram: cigarra, raposa, cegonha, formiga, cachorro, galinha, lebre, tartaruga e pato, dentre outros. (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016)

Sujeitos envolvidos:

Os participantes do estudo foram 25 crianças da turma do Infantil IV- 4 anos- no ano de 2019 da EMEI Orlando Silveira Martins na cidade de Bauru. No ano de 2020, o atendimento priorizou a criança afastada da escola em virtude do enftetamento pandêmico.

Operacionalização da ação:

Em 2019, a seleção do gênero discursivo na modalidade da fábula ocorreu pela estrutura do texto, conteúdo temático, e possibilidade de um trabalho pedagógico pautado em uma escrita com instrumentos sígnicos, compreensão de texto, sequência didática e vivências do cotidiano com a moral inserida nas histórias.

Todo o percurso do estudo foi permeado pela leitura das fábulas realizada na modalidade em voz alta feita pela professora. Na sequência, organizava-se rodas de conversas para compreensão infantil sobre o entendimento dos signos das fábulas, destacando imagens e palavras escritas que compunham os textos das fábulas. Nesse momento, havia uma sondagem

sobre os conhecimentos prévios das crianças em relação ao contexto. Apresentava-se a escrita e as unidades gráficas como espaços em branco, pontos finais, aspectos sonoros das palavras.

Na exposição das unidades gráficas, trazia-se o pareamento e escrita das palavras, separação de sílabas, desenho dos animais como personagens presentes nas fábulas, relação imagem/escrita, sentido das palavras, reconto oral das fábulas, confecção de cartazes coletivos com temas da atualidade como: cooperação, respeito ao próximo, diversidade, reescrita da história pela compreensão das crianças, leitura por indícios, estudo de portadores textuais como o bilhete e a ampliação dos repertórios com o desenho.

O jogo simbólico também esteve presente nesse processo de compreensão da escrita, materializado em cardápios, no nome dos personagens, na representação das profissões, etc.

Em 2020, com o contexto pandêmico, deu-se continuidade ao trabalho com unidades gráficas iniciado em ano de 2019, mas houve um diferenciador: o atendimento aconteceu na modalidade do ensino híbrido, pela plataforma do meet. Uma das crianças participantes era filho da professora e partilhava a mesmo espaço da docente, sendo possível realizar o trabalho na modalidade do ensino remoto com o grupo e no presencial com um sujeito da pesquisa.

O material selecionado foi colhido dos textos das fábulas: A Cigarra e a Formiga, Galinha Ruiva, Raposa e a Cegonha e Festa no Céu. A unidade escolar participante possuía cinco modalidades de fábulas produzidas em banners, e um material com o texto fatiado em linhas, lousas imantadas para serem montadas as palavras que formavam as fábulas. A professora produziu alguns jogos pedagógicos, confeccionados em papéis, contendo lista de palavras das fábulas, rótulos e receitas.

Figura 1- Trabalhando com as palavras

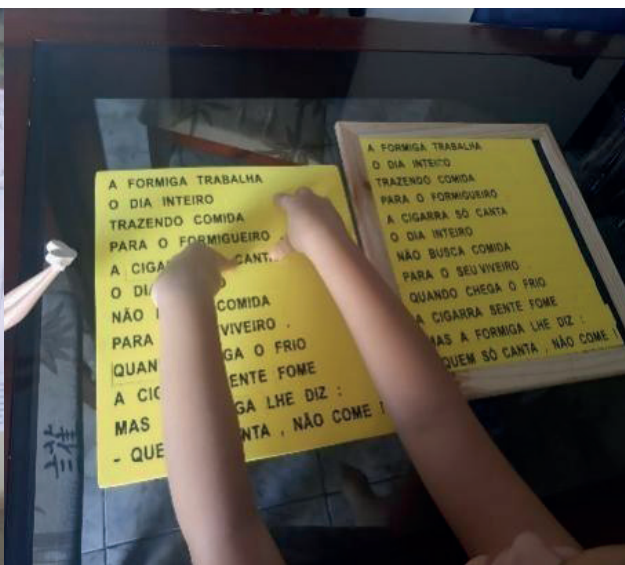


Fonte: Acervo da Autora (2019).

Figura 2- Resultado Final



Figura 3– Alfabetização Humanizadora



Fonte: Acervo da Autora (2019).

3 Resultados

Os registros apresentaram conteúdos exitosos durante os procedimentos metodológicos, pelo qual foram analisados de acordo com as pesquisas de Bajard (2012) seguindo as etapas: a descoberta da língua escrita, exposição do texto, contato visual e silencioso com o texto, perguntas sobre o conteúdo temático, exposição de pistas do assunto com ajuda da professora, exploração do texto, encerramento da sessão de descobertas dos textos, quando há o esgotamento do interesse da criança e a proferição do texto durante a transmissão vocal pela leitura das fábulas.

As crianças demonstraram enriquecimento verbal, pensamento em complexo mais avançado, formas de desenhar explicitando elementos da realidade e interesse pelos materiais escritos contidos nos gêneros.

4 Considerações

Foi possível verificar, ao final desse trabalho, que o processo de alfabetização humanizadora considera aspectos que vão além do desenvolvimento da consciência fônica. A alfabetização se ocupa da palavra em contexto de sentido, ultrapassando o reconhecimento da grafia das letras, organizando o pensamento, por meio da construção de significados na sequência das ações que envolvem as leituras dos textos.

É importante ressaltar que as crianças participantes tinham a idade de quatro anos, e estavam no processo da apropriação do signo por meio da oralidade e do desenho, apresentados nos momentos da leitura em diferentes contextos de sentido. As vivências e os repertórios das fábulas colaboraram com a linguagem nos diferentes aspectos: verbais, imagéticos e escritos.

Finaliza-se defendendo a alfabetização humanizadora por meio do trabalho com os gêneros discursivos, como instrumentos potencializadores, pelos quais efetivam-se avanços nos diferentes níveis do psiquismo humano, gerando interesse e despertando aprendizagem significativa para as crianças que futuramente constituirão uma sociedade com sujeitos críticos e argumentativos acerca de conteúdos humanizadores.

REFERÊNCIAS:

- ARENA, Adriana Pastorello Buim Arena. **Criança não é um objeto, é vida humana**. Alfabetização Humanizadora (NAHUM- núcleo de alfabetização humanizadora). Marília- SP, boletim número 4, p-1-6, maio – junho de 2021
- BAJARD, Elie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012. BAKHTIN. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- PASQUALINI, Juliana Campregheer; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. [recurso eletrônico]. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, 736p.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 2000.

AS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor: Franciele Fernanda Malosti Mazotti

Eixo: Práticas Pedagógicas – Educação Infantil

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido apresentado para o Congresso Municipal de Educação da cidade de Bauru - SP é parte do meu estudo sobre a Literatura Infantil, para o resumo expandido o foco visa discorrer sobre a utilização das histórias como recurso na prática educativa dos professores da Educação Infantil e a importância das histórias para o desenvolvimento das crianças.

As histórias fazem parte da rotina da Educação Infantil sendo utilizada no espaço de aprendizagem pelos os professores que trabalham na primeira etapa da educação e tem grande valor como ferramenta lúdica e é um instrumento importante nas atividades permanentes.

A metodologia adotada neste resumo é a pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica, das quais foram extraídas as inferências contidas neste trabalho. Como professora adjunta de Educação Infantil no município de Bauru – SP o meu olhar foi compreender e investigar como utilizar as histórias e como as histórias auxiliam no desenvolvimento infantil.

2 AS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história na Educação Infantil é essencial desde o berçário até o infantil V, por este motivo o professor precisa identificar qual a melhor forma de apresentar a história para as crianças:

- Mediação de leitura: quando o professor faz a leitura do livro e apresenta cada página que está lendo para as crianças, o professor pode utilizar livros confeccionados de diferentes materiais, exemplo: pano, borracha, plástico e pop-up.

- Contar histórias: quando o professor conta a história pode improvisar, usar suas palavras e fazer o uso de materiais como: fantoche, palitoches, avental de histórias, lata de história, avental de histórias, histórias com gestos e histórias cantadas.

Para a escolha das histórias para as crianças o professor precisa conhecer os assuntos que são relacionados para as faixas etárias, neste resumo será abordado até a faixa etária que está relacionada à Educação Infantil.

Com base na autora Coelho (2001) distingue-se duas fases para cada faixa etária, a primeira é a fase pré-mágica e a segunda a mágica. A fase pré-mágica é destinada a crianças até três anos de idade que se identificam com as histórias que contêm bichinhos, brinquedos, objetos, seres da natureza e personagens da vida real a partir de enredos atraentes as crianças vivenciam o contexto da história. A fase mágica é destinada a crianças de três a seis anos de idade e as histórias são identificadas a partir da repetição ou acumulativas, as histórias apresentam seus enredos mais longos e nesta fase são introduzidos também os contos de fadas.

A partir dos assuntos relacionados com a faixa etária o professor pode se apropriar dos gêneros da literatura infantil: mito, lenda, fábula, apólogo, conto, crônica, poesia, contos de fadas, contos maravilhosos, história de adivinha, história em quadrinhos, história de acumulação e repetição.

Conhecer a história é fundamental, Conforme Abramovich (1995, p.18) “Quando se vai ler uma história - seja qual for para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante”. As histórias antes de serem apresentadas para as crianças devem ser analisadas previamente pelo professor levando em consideração a faixa etária das crianças, seus interesses e o desenvolvimento infantil.

Antes de contar ou ler as histórias o professor precisa considerar os seguintes fatores: qual o tipo de história ler ou contar, o enredo é favorável para as crianças, as ilustrações são apropriadas, o tempo da narração, o espaço físico é adequado, ambiente não deve ter barulho, a forma de acomodação das crianças para escutarem serão sentadas ou em roda, em qual momento da aula contar a história, quais os recursos que serão utilizados e questões relacionadas aos aspectos, biológicos da criança se não tem fome, sono e não precisam ir ao banheiro no momento da história para não ter interrupções na hora da história.

O professor ao realizar uma proposta planejada e intencional é possível ampliar e enriquecer as situações de ensino e aprendizagem ao realizar rodas de conversas, reconto das histórias, desenhos e manuseio dos livros.

De acordo com Coelho (2001) o professor pode enriquecer o momento das narrações:

A história não acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora. Sempre que possível, convém propor atividades subsequentes. As chamadas de enriquecimento ajudam a “digerir” esse alimento num processo de associação a outras práticas artísticas e educativas (COELHO, 2001, p.59).

No município de Bauru as orientações para o trabalho docente é pautada na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Bauru, tem como fundamento a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, na proposta existe a matriz curricular a área Arte Literária:

Objetivo Geral do Ensino de Arte Literária

O trabalho pedagógico visa garantir à criança a possibilidade de:

Experienciar vivências mediadas por obras da literatura infantil, por meio do vínculo ativo com a imagem artística sintetizada na forma literária, inserindo-se no universo da cultura literária a partir de um repertório diversificado de obras que: articulem e explicitem a realidade em suas contradições; destaquem o movimento da natureza, da sociedade e do pensamento; e ampliem possibilidades de questionamento dos valores da sociedade. (ABRANTES, 2016, p.542, grifos do autor).

A história é um recurso lúdico e importante na didática do professor de Educação infantil podem ser utilizadas como leitura deleite, quando utilizadas para fins recreativos sem o objetivo para finalidades posteriores e utilizadas como recurso com objetivo pedagógico para desenvolver atividades posteriores e projetos.

Na prática cotidiana escolar dos docentes as histórias são utilizadas com diferentes objetivos e finalidades. Conforme Busatto (2006, p 74):

A intenção de inserir a história no contexto escolar é de propiciar cultura, conhecimento, princípios, valores, educação, ética, além de contribuir para uma boa construção de relacionamentos afetivos saudáveis, como: carinho e afeto bons tratos, cuidados pessoais, reeducação alimentar, autoestima, onde as crianças têm prazer em ouvir e desta forma alcançando seus objetivos.

As histórias são recursos indispensáveis nas práticas cotidianas dos educadores que trabalham na primeira etapa da educação básica, sendo o professor primordial para colaborar no acesso das crianças ao mundo das narrativas que auxiliam as crianças para adquirir novos conhecimentos.

O momento da história precisa ser privilegiado pelos educadores das escolas de Educação Infantil, pois neste contexto, a contação de histórias é um tema pertinente, principalmente nas questões em que abrangem o professor, como mediador nas suas práticas de educação e as crianças na questão de aprendizagem.

2.1 A importância das histórias para o desenvolvimento infantil

As histórias transmitem conhecimentos, instiga a imaginação e a criatividade e são essenciais na Educação Infantil, pois é um recurso que encanta e diverte as crianças e ao mesmo tempo auxiliam o desenvolvimento infantil.

As histórias são de extrema importância na educação infantil e quanto mais às crianças tiverem a oportunidade de interagir com essa prática educativa mais rica será o seu processo de aprendizagem. Para Vygotsky (2007, p.114) “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”.

O contato com as histórias desde a mais tenra idade auxilia para a formação do indivíduo e o desenvolvimento da sua personalidade. O momento da história é essencial para a interação entre adulto e a crianças e fundamental para a vida.

As histórias colaboram para as aprendizagens múltiplas: desperta valores, sentimentos, questionamentos, interação social, auxilia na afetividade e autoconfiança; desenvolve pensamento crítico, atitudes, atenção, desenvolvimento emocional, capacidade de sequência lógica dos fatos, ajuda o desenvolvimento cognitivo, estimula a memória e a atenção, auxilia a imaginação e a criatividade, amplia a linguagem – vocabulário, estimula a linguagem oral, enriquece o desenvolvimento cultural e o livro é um recurso pedagógico essencial para estimular o interesse pela leitura e pela escrita.

De acordo com Abramovich (1995, p.23) “Ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sentir, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal tudo pode nascer dum texto!”.

Segundo Coelho (2000) quando as crianças ouvem histórias desperta o hábito de leitura para a vida. As histórias são fundamentais no desenvolvimento infantil e é de suma importância no espaço escolar.

Para Coelho (2001, p. 26) “[...] a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário[...]”.

Com base nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação social e o professor é o mediador da aprendizagem, ou seja, o professor é o mediador entre as histórias e as crianças, para promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. As aprendizagens são processos que incluem aquele que aprende, aquele que ensina e as relações entre as pessoas.

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será a sua atividade imaginativa (VYGOTSKY, 2014, p. 13).

O professor da Educação Infantil é o mediador do conhecimento, ou seja, o elo das histórias com as crianças, ao realizar a contação ou a leitura da história o educador está contribuindo com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de forma lúdica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias são recursos indispensáveis nas práticas cotidianas dos educadores que trabalham na primeira etapa da educação básica – Educação Infantil.

O professor é o mediador das crianças com as histórias, sendo esse um momento rico de aprendizagens tem que ser valorizado, por este motivo é indispensável que o professor conheça os benefícios das histórias para o desenvolvimento das crianças e como utilizar de forma adequada e significativa na sua prática pedagógica, pois a história é uma fonte de desenvolvimento do potencial humano.

Antes da história ser contada ou lida para as crianças é necessário que o professor leve em consideração: o gênero, a história é adequada para a idade das crianças que será contada, conhecer o interesse da criança pelo assunto, o ambiente é acolhedor, em qual momento será realizada esta prática, quais recursos serão utilizados, a história será contada para entreter ou se existirá atividades posteriores sobre a história, como: roda de conversa, reconto, desenho ou outras formas de expressar das crianças.

As histórias colaboram para as aprendizagens múltiplas: desperta valores, sentimentos, questionamentos, atitudes, interação social, afetividade, autoconfiança; auxilia a imaginação e a criatividade, ajuda o desenvolvimento cognitivo, estimula a memória e a atenção, amplia a linguagem e desperta para o conhecimento da leitura e da escrita.

As histórias são instrumentos poderosos e de suma importância como recurso pedagógico, pois ao mesmo tempo em que diverte ensina conteúdos importantes para os pequenos.

As histórias têm um papel essencial no ambiente escolar e são recursos lúdicos e indispensáveis na prática cotidiana dos educadores que trabalham com crianças na primeira etapa da educação básica, as histórias são fontes para desenvolver a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de forma integral.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5º. Ed. São Paulo: Scipione, 1995. 174 p.
- ABRANTES, ANGELO ANTONIO. Arte Literária. In: BAURU. Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. 2016. Páginas: 539 - 561. Disponível em: <http://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em mai. 2021
- BUSATTO, Cléo. A Arte de Contar Histórias no século XXI. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2006

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias. Rio de Janeiro, Conquista, 1957.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Imaginação e criatividade na infância. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Correspondência da Saudade: A carta elo de comunicação em tempo de distanciamento.

Autor: Maria Elena Mangiolardo Mariño

Coautor 1: Solange Ferreira dos Reis

Coautor 2: Eliane Mani

Coautor 3: Vanessa Pescarollo

Eixo: Políticas e Práticas na Educação Infantil

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Correspondência da Saudade, foi dedicado para alunos e ex-alunos da EMEI-Leila de Fátima Alvares Cassab localizada na Avenida Cruzeiro do Sul nº15-35 na cidade de Bauru SP.

A ideia foi aprovada pela equipe de professores, pais e funcionários, essa ação comportou vários objetivos que puderam deixar cartas para seus professores no alambrado da escola, e lá também recolher uma carta deixada pela equipe da escola.

Inicialmente o projeto foi uma forma dos alunos voltarem a ter contato com a escola, algo que não era possível durante os primeiros seis meses de paralisação das aulas presenciais no ano de 2020, devido a pandemia do Covid19, que impôs um isolamento social para conter o contágio do vírus desconhecido e letal. Com a flexibilização do isolamento, mas ainda sem retorno ao ambiente escolar, no segundo semestre transformamos o nosso alambrado em sala de aula, com isso, emergiram as memórias e as imagens vivas e afetivas do aprender brincando que é próprio da natureza infantil. Além do aprendizado escolar citado, a socialização infantil na escola é um dos primeiros processos de aprendizagem ao qual a criança é exposta, com a proximidade do ambiente, mesmo com portões fechados, sem as pessoas que organizam o cotidiano escolar, mas com a condução distante da professora, as cartas funcionaram para o desenvolvimento da imaginação, da fala e da escrita.

A atividade foi também uma maneira dos alunos terem mais proximidade com o gênero textual da carta, um meio de comunicação muito utilizado no passado, mas que foi sendo

substituído pelas novas tecnologias, embora o texto escrito e a imagem sempre estiveram associados desde a invenção da escrita.

Sabemos que os recursos de ensino adequados promovem experiências e conhecimentos, criam condições para o desenvolvimento das crianças. De acordo com Arce, Silva e Varotto (2011) temos:

O desenvolvimento do trabalho no dia marcado foi para os alunos deixar uma carta para os professores e recolher uma carta deixada para eles no alambrado, durante o período da realização do projeto foram recepcionados no entorno da escola por uma apresentação de música instrumental ao vivo como forma de agradecimento, como também celebrar o dia das crianças, e o dia do professor, fortalecendo um laço entre os professores, alunos e família.

As aulas presenciais para o ano letivo de 2021, não foram retomadas em sua integralidade, as expectativas eram grandes, mas o avanço da pandemia não proporcionou a volta sua integralidade, sendo possível apenas o ensino híbrido, dividido em coortes, com frequência presencial uma vez por semana.

Diante deste cenário o Projeto retornou, desta vez com ênfase também na profissão do carteiro, produzindo interferências, construindo valores de sentidos.

Neste segundo momento, os alunos escreveram uma carta para sua professora, levaram até a “caixa dos correios” que estava no portão da escola, onde deveriam colocar em envelope com seu endereço, para que assim a professora pudesse responder e o carteiro entregar na residência de cada um.

Diante do cenário de distanciamento social repentino a estratégia da utilização do recurso e ferramenta de ensino, exigiu parceria com as famílias para contextualizar a vivência da expressão oral e escrita lúdica por parte da criança através da CARTA.

2 Carta uma das mais antigas formas de comunicação

Por meio das cartas, uma boa parte da história da humanidade ficou registrada e pode ser contada, isso porque quando enviamos carta, contamos fatos que está acontecendo, opinando sobre acontecimentos sociais e toda essa informações constroem pistas que podem ajudar a recompor a vida como vem ocorrendo no decorrer da história.

Durante ao longo do tempo, a carta foi escrita em muitos tipos de materiais e muitos foram os canais pelos quais era enviada. Desta forma as primeiras cartas eram escritas com papiro, um tipo de papel feito com uma planta deste nome e serviu de suporte para as pessoas escreverem e enviar mensagens, muitos anos depois foi inventado o pergaminho um papel feito de pele de carneiro.

O papel que usamos hoje foi inventado 100 anos depois do nascimento de Cristo.

Com o avanço da tecnologia, mensagens podem ser enviadas sem a utilização do papel, no entanto não é capaz de transmitir as emoções da escrita no papel.

2.1 Objetivos

O objetivo principal do projeto foi demonstrar como as pessoas podem se aproximar afetivamente e efetivamente pela carta, refazendo a memória viva de nossa vida e da escola. Utilizando diferentes linguagens oral e escrita, motora, visual, sonora, estética, entre outras para se expressar e partilhar sentimentos em um contexto de isolamento social

Objetivos Específicos

Nosso objetivo Específicos foram que a criança entenda que escrever cartas é um jeito maravilhoso de compartilhar como eles se sentem, e receber cartas pode ser um jeito de entender como os outros estão se sentindo. Pode ser uma pequena cartinha como “estou pensando em você” ou uma entre muitas atividades lúdicas para crianças, como escrever uma historinha. O importante é que eles terão a chance de pensar sobre o que gostariam de escrever e praticarão a leitura de imagens e a escrita à mão começada pelo desenho.

3 METODOLOGIA

Para nortear o projeto teórico e prático estudamos com ênfase a Proposta Municipal de Bauru, para posteriormente elaborar os planos de trabalho e o desenvolvimento de uma didática pautada na promoção de experiências por meio das áreas, conteúdos e eixos. Favorecendo um trabalho de socialização mais protagonista e participativo para às crianças de até cinco anos de idade.

Nossas referências bibliográficas se baseiam em Vygotsky, cujos postulados orientam um processo de ensino aprendizagem que envolve a escola, família e sociedade, lugares privilegiados para intervenções e condução das práticas docentes e discentes. Na mesma questão, ressaltamos que a escola se traduz em um conjunto de estímulos que reforça a interação, considerando o ser humano um ser em transformação. Apesar da existência de diferentes e divergentes posturas sobre o desenvolvimento humano, compreendemos que a teoria sócio-histórico-cultural valoriza o sujeito e os dois eixos estruturantes: a interação e a linguagem no processo de desenvolvimento do ser humano:

“... conclui que a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos; constituindo-se na principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É na situação de interação que o sujeito está em um momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação do conteúdo que recebe da realidade exterior”. (Vygotsky apud Meier e Garcia, 2011, p.59).

Assim é pela linguagem que o sujeito se comunica e absorve situações presentes e ausentes do contexto em que está inserido, assim a linguagem é o principal meio de mediação

do ser humano. Neste sentido é por meio da fala e da brincadeira, que é inerente à criança, ela aprende e faz grandes descobertas, que contribuem para o seu aprendizado, assim segundo Vygotsky (1998), é a atividade principal, pois “cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança”, ou seja, quando brinca, a criança realiza ações, além daquelas que sua idade lhe permite realizar, agindo no mundo que a rodeia, adquirindo inúmeros conhecimentos. O autor considera que a criança em seu processo de desenvolvimento, apresente o nível de conhecimento real, quando é capaz de realizar tarefas com autonomia. Já o nível de desenvolvimento potencial só é alcançado na mediação de outra pessoa mais capacitada, interferência essa fundamental na aprendizagem da criança.

Ao brincar, interagir e se comunicar a criança usa signos que podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos ou situações da sua vivência. Assim sendo, é por meio das interações sociais, considerando os aspectos: social, motor, cognitivo e emocional do indivíduo, que a criança se desenvolve. A brincadeira propicia a interação e reflexão da realidade, onde a criança inconscientemente oferece elementos aos adultos, para que dessa forma consciente venham a intervir em seu mundo infantil e contribuir para a sua formação e desenvolvimento enquanto protagonista da aprendizagem. De acordo com esta concepção pedagógica, o conhecimento é uma construção social, a qual a aprendizagem é baseada na exploração do ambiente, nas interações sociais e relações entre pensamento e linguagem. Meier e Garcia, citam que de acordo com Vygotsky.

“... os adultos que cuidam de um bebê não lhe proporcionam apenas cuidados únicos, mas colocam sobre ele certas representações sociais (imagens, ideias, expectativas) que introduzem no mundo da cultura. Se o bebê nasce num mundo simbólico em que os significados vão sendo usados pelos indivíduos para controlar seu meio ambiente e a si próprio, é na interação com os outros membros da sua cultura e com os meios de comunicação que ele, posteriormente, pode escolher entre diferentes modos de comportamento, construindo novos modos de ação”. (2011, p. 59).

O desenvolvimento infantil torna-se marcado por experiências históricas, tradições culturais no qual o sujeito está inserido, construindo sua cultura. O papel da linguagem é fundamental neste desenvolvimento, pois as crianças não aprendem apenas convivendo, conhecendo e explorando o meio, mas dialogando, organizando ações, resolvendo problemas, fortalecendo vínculos afetivos, ouvindo os adultos, observando e imitando ações até construir seus conhecimentos para significar sua história.

Dessa forma, as crianças serão protagonistas no seu processo de construção, como atestam as proposições de Vygotsky (1896/1934), fatores sociais, culturais, históricos e institucionais podem influenciar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesta o professor torna-se mediador de conflitos, dando suporte no processo, preocupando-se com o todo e não apenas com os resultados. Nesse sentido Meier e Garcia afirmam que:

“Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprende por si só”. (Meier e Garcia (2011, p.72)).

Deste modo para que se tenha um currículo que traga a oportunidade de transformações, é preciso conhecer concepção teórica que o embasa, não obstante, que conceba a criança como ser atuante nos diferentes contextos sociais, que saiba procurar as informações em múltiplas fontes, para transformar o meio e a si próprio, desde a Educação Infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elaboração do referido projeto foi necessário reconstruir prática, compartilhar com alunos e familiares conhecimentos e experiências para assim efetivar a realização da “Correspondência da Saudade”. Todos nós queremos que nosso futuro seja melhor, e para isso uma forma é que nossas crianças cresçam e consigam estabelecer e manter ótimos relacionamentos, a carta é uma maneira de encorajar essa prática desde cedo. Para mandar uma carta eles terão que se esforçar, dedicar carinho e tempo para criar algo para outra pessoa. Além disso, eles terão que esperar pacientemente pela carta de resposta.

REFERÊNCIAS

- BAURU. Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1996.
- ELLIOT, J. Action research f Action research for educational change. Filadélfia: Open University Press, 1991.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática Social. In: Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 2003.
- LÜCK, H. A Gestão Participativa da Escola. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, L. M. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____, Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações. 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

ZUQUIERI, R. O Ensino de Ciências na Educação Infantil: análise de práticas docentes na abordagem metodológica da pedagogia histórico-crítica. 2007. 201 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Bauru. Bauru, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90857>> . Acesso em: 20 Abr. 2017.

ZABALA, A. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CONGRESSO



3

A CONTRADIÇÃO ENTRE VISTAS E PLANIFICAÇÃO: Um estudo de figuras geométricas provenientes de uma Atividade Orientadora de Ensino

Autor: Ghislaine Teixeira de Macedo

Coautor: Marisa da Silva Dias

Eixo: Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

A História da Matemática apresenta o caminho que essa Ciência percorreu diante das necessidades primitivas do homem. A Geometria, uma das áreas da Matemática, tem grande relação com o cotidiano e desenvolveu-se a partir da intenção do homem em resolver um problema.

O problema é, costumeiramente, disparador para a busca de soluções que muitas vezes se tornam a resposta para várias situações. Historicamente a Geometria surgiu da necessidade de se medir um terreno e apesar de sua óbvia praticidade ela foi negligenciada no ensino de Matemática nas escolas, por muito tempo. Lorenzato (1995, p.3) destaca ao menos dois motivos para explicar esta indiferença à Geometria: muitos professores não deterem o conhecimento e por normalmente, este conteúdo estar no final das unidades dos livros didáticos, que eram usados como guias para o currículo e por isso acabavam por não serem alcançados durante o ano letivo.

O ensino de Geometria, no entanto, vem sendo valorizado cada vez mais. Os PCNs trouxeram uma visão diferenciada para os conceitos geométricos ao apresentar que por meio deles “o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive.” (BRASIL/PCN, 1997). Mais recentemente a BNCC dá ênfase na geometria da transformação que coopera com o desenvolvimento da percepção espacial dos alunos. Este projeto terá seu foco no trabalho com figuras geométricas sólidas e planas, a partir da contradição entre vistas e planificação, na busca de desenvolver a percepção espacial do aluno conforme sugere a BNCC.

Para o desenvolvimento do projeto será aplicada a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), proposta de Moura et al (2010) e que tem por base a Teoria da Atividade de Leontiev e a Teoria Histórico Cultural.

O problema que deu início a este projeto foi a implantação da Nova Matriz Curricular de Bauru 2020. Ela foi replanejada, de acordo com a BNCC, e trouxe novos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. As habilidades que se referem à planificação de figuras planas e espaciais, no eixo de Geometria criaram expectativas e inquietações nesta pesquisadora em como se processa a compreensão do aluno das características das figuras geométricas e como proporcionar um ensino que vá além da memorização e que aconteça dentro da abordagem histórico-cultural, que valoriza as relações sociais no processo de aprendizagem do indivíduo, onde o aluno ao entrar na escola, já traz conhecimentos aprendidos em sua experiência com o cotidiano e que devem servir como ponto de partida para o conhecimento teórico e o professor é o mediador do ensino, que valoriza as relações humanas desenvolvidas na escola e acredita que o movimento histórico se repete no processo de educação e, para tanto, propõe um problema para alcançar seu objetivo.

Diante do momento vivenciado nas escolas municipais de Bauru, desde março de 2020, com o distanciamento social em virtude da Pandemia, a ideia inicial de aplicação do projeto não aconteceu e, sendo assim, o foco está sendo direcionado para a escolha de documentos a serem organizados, codificados e categorizados segundo a Análise de Conteúdos (Bardin, 2016) e a organização de uma proposta de trabalho segundo os princípios da Atividade Orientadora de Ensino.

2 METODOLOGIA

Os fundamentos para a elaboração deste trabalho foram pesquisas e estudos sobre os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, cujo principal é Vygotsky e para quem a história e cultura se articulam na apropriação das qualidades humanas a partir das relações sociais, isto é, o homem histórico está em constante transformação na relação com a cultura e com os instrumentos culturais que os transformam. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, se tornam relevantes para o sucesso deste projeto a Teoria da Atividade, o Pensamento Teórico e Atividade Orientadora de Ensino.

Inicialmente foi feita a seleção, estudo e análise de produções científicas em bancos de dados e produções acadêmicas de trabalhos realizados que abordam o estudo da geometria dentro do tema de vistas e planificações de sólidos geométricos em uma perspectiva histórico-cultural. Para este fim foi utilizada a análise de conteúdos apresentada pela autora Lawrence Bardin em seu livro de mesmo título.

A atividade prática será planejada a partir da Atividade de Pesquisa e fundamentada na Teoria da Atividade de Leontiev, para quem os elementos constitutivos de organização da pesquisa devem ser: a necessidade, o motivo, os objetivos, as ações e operações (Leontiev,

1984). Tal proposta será organizada por uma AOE onde os sujeitos envolvidos serão o professor, sujeito da atividade de ensino e que deve propor a ação de investigação e o aluno, sujeito da atividade de estudo, que se envolve nas ações que o levem à transformação.

A necessidade será gerada através de uma situação-problema proposta pelo pesquisador para que os sujeitos envolvidos pesquisem, discutam e levantem argumentos, coletivamente, sobre as relações e contradições entre Vistas e Planificação. O problema impulsionador para a pesquisa deve incluir uma Situação Desencadeadora de Ensino, indicados no Currículo Comum de Bauru, pela professora Flávia Asbhar: “Na AOE, a atividade dos estudantes é mobilizada a partir de um problema de aprendizagem, que pode ser materializada por meio de diferentes recursos metodológicos, entre eles o jogo, as situações emergentes do cotidiano e a história virtual do conceito”. (2016, p.113)

Esta pesquisa será executada através de ações que envolvam experiências significativas com o uso de materiais que permitam aos envolvidos contornar sombras de objetos; utilizar instrumentos como espelho e/ou espelho mágico que ajudem a refletir objetos tridimensionais em bidimensionais; construir figuras planas e espaciais; planificar sólidos. A intenção é que ao manusear, construir, observar, dialogar e discutir o aluno se envolva em situações de aprendizagem ativa para aquisição do conhecimento científico e assim, formar o pensamento teórico.

Quanto aos resultados espera-se proporcionar o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos a partir da formação do novo conhecimento que será verificado por suas falas na elaboração dos pensamentos comparados as falas do início do projeto e por suas anotações pessoais.

Entende-se que ao desenvolver com os alunos uma estratégia que aborda a AOE, a proposta irá trabalhar dentro dos fundamentos teóricos e metodológicos da Rede Municipal e as hipóteses são que ao ser aplicada os envolvidos participem de uma experiência dinâmica de construção coletiva dentro de um processo lógico-histórico e que ao ser analisada a aprendizagem dos alunos dentro do conteúdo das figuras geométricas planas e espaciais se confirme o desenvolvimento do pensamento teórico destes, por meio de suas falas e pensamentos comparados ao início do projeto e por suas anotações pessoais.

Com a realização deste projeto, espera-se responder aos seguintes questionamentos: (I) Trabalhar com vistas favorece a compreensão da planificação? (II) Que relações os alunos fazem entre vistas e planificação? (III) Como os alunos visualizam as características das figuras geométricas através da planificação? (IV) Como estruturar o ensino de figuras geométricas para favorecer a construção do pensamento teórico do aluno?

3 DESENVOLVIMENTO

Na BNCC a habilidade que fundamenta este trabalho é “(EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones),

relacionando-as com suas planificações.” Para que tal habilidade se desenvolva em alunos do 3º ano, a proposta é que se envolvam em experimentos significativos dentro dos fundamentos teóricos da rede municipal de Bauru.

A pesquisa por produções científicas que trabalham os conceitos geométricos de vistas e planificação vem confirmando a relevância deste trabalho, uma vez que são raros os que focam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e se afunilam ainda mais quando a pesquisa caminha para a associação entre ambos. A intenção é que este trabalho auxilie o professor a refletir e criar ações que favoreçam o desenvolvimento teórico do aluno quanto as características das figuras geométricas espaciais.

Para a Teoria da Atividade o conceito de Contradição, que é o elo entre vistas e planificação neste trabalho, vai muito além de uma proposição ser contrária a outra e sim a ideia de transformação de uma atividade vigente em outra culturalmente mais avançada e que acontece enquanto o sujeito e objeto se relacionam mediados por artefatos e em atividade coletiva. A partir deste entendimento, o professor deve criar situações desencadeadoras que visem promover a aprendizagem do aluno criando a necessidade de ele ter um motivo para aprender.

Contudo, para que a atividade realmente potencialize o desenvolvimento do professor e do estudante, é preciso que o motivo da atividade de ensino coincida com o objeto da ação do professor, seu alvo; e que no caso do aluno também ocorra a coincidência do motivo da atividade de estudar como o objeto da ação do aluno (forma-se) (LONGAREZI; PUENTES, 2013, p. 95).

Como o objetivo é construir as características dos sólidos geométricos através de uma experiência de vistas anterior a planificação, é importante que o professor, sujeito responsável pelo ensino, mobilize os alunos, sujeitos do aprendizado, para que enquanto se envolvem em ações coletivas desenvolvam conceitos já produzidos historicamente pela sociedade apropriem-se de conhecimentos teóricos oferecidos pela escola. Para Moura estas ações coletivas são a situação desencadeadora de aprendizagem:

A situação desencadeadora de aprendizagem deve contemplar a gênese do conceito, ou seja, a sua essência; ela deve explicitar a necessidade que levou a humanidade à construção do referido conceito, como foram aparecendo os problemas e as necessidades humanas em determinada atividade e como os homens foram elaborando as soluções ou sínteses no seu movimento lógico-histórico.” (MOURA, 2010, 223)

O produto deste trabalho pretende superar o entendimento de figuras planas e espaciais e suas características, apenas por memorização e construir o pensamento teórico do aluno

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um trabalho ainda em andamento que pretende ter como produto uma revista, “Revista Matemática - guia orientador” que servirá como roteiro de estudos para que alunos alfabetizados a partir do 3º ano do Ensino Fundamental o completem com autonomia.

O roteiro de estudos contará com atividades que propõe pesquisas, desenhos, experiências, construção e desconstrução de figuras planas e espaciais para que a partir da contradição entre vistas e planificação, o aluno desenvolva a percepção espacial., descrevendo as características de alguns sólidos geométricos.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.2, n.29, p.108-118 (maio/agosto). Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 22 jun.2020.
- BAURU. Currículo Comum do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf Acesso 20/06/2020
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf . Acesso em 15/05/2020
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF,1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 14/05/2020
- LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? Educação Matemática em Revista. v. 3, n. 4, p. 3-13, 1995
- MOURA, M. O. de (1996b). A atividade de ensino como unidade formadora. Bolema, 2(12), 29-43.
- _____. Et al. A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber, 2010
- _____. A educação escolar como atividade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 9., 1998, Águas de Lindóia.
- _____. et al. ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: UNIDADE ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 10, n. 29, p. 205-229, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3094>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

; ARAUJO, E. S.; SERRÃO, M. I. B. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. *Linhas Críticas*, v. 24, 13 fev. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19817> Acesso em 24 de Junho de 2020

QUEROL, Marco Antonio Pereira, CASSANDRE, Marcio Pascoal e BULGACOV, Yára Lúcia Mazziotti. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. *Gestão & Produção* [online]. 2014, v. 21, n. 2 [Acessado 11 Julho 2021], pp. 405-416. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-530X351>>. Epub 10 Jul 2014. ISSN 1806-9649. <https://doi.org/10.1590/0104-530X351>.

A ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO E O ENSINO DE GEOMETRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Autor: Marisa da Silva Dias

Coautor 1: Gisele Cristina Cardoso Roque

Coautor 2: Gláucia Luciana de Almeida Ferreira da Silva

Eixo: Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é analisar as produções acadêmicas disponíveis sobre o ensino de geometria no ensino fundamental com base na atividade orientadora de ensino (MOURA, 2010). Para termos uma noção mais ampla das produções, foi utilizada a base de dados do Google Acadêmico.

Os resultados quantitativos foram separados nos segmentos Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Primeiramente, um levantamento quantitativo identifica as produções de dez anos a partir do ano 2000 e, posteriormente, no período de 2010 a 2021, em dois períodos de 6 anos, para termos uma primeira noção da evolução das pesquisas e demais produções que abordam a geometria no ensino fundamental sob pressupostos da atividade orientadora de ensino (AOE).

A escolha da análise qualitativa dos resultados versa sobre ensino e aprendizagem com envolvimento de estudantes. Compreendemos que essa abordagem seja a do interesse dos docentes que ensinam matemática nesses segmentos de ensino levando em consideração o evento e o tempo para comunicação oral. Outro critério é a consonância da área de pesquisa das autoras, o XXXXXXXX que prioriza investigações de caráter empírico realizadas por docentes com estudantes. Por isso, trabalhos teóricos e de cunho de formação de professores não estão selecionados neste trabalho. A pesquisa computou 4 produções dos 236 resultados obtidos referente ao Fundamental I e 1 dos 79 resultados no Fundamental II.

A breve apresentação das produções no item seguinte visa contribuir com as reflexões dos docentes que ensinam geometria, pois apontam caminhos profícuos para o desenvolvimento tanto do docente como do estudante uma vez que:

Na AOE, ambos, professor e aluno, são sujeitos em atividade e como sujeitos se constituem como indivíduos portadores de conhecimentos, valores e afetividade que estarão presentes no modo como realizarão as ações que têm por objetivo um conhecimento de qualidade nova. Tomar consciência de que sujeitos em atividade são indivíduos é primordial para considerar a Atividade Orientadora de Ensino como um processo de aproximação constante do objeto: o conhecimento de qualidade nova. A atividade, assim, só pode ser orientadora. Nesse sentido, a AOE toma a dimensão de mediação ao se constituir como um modo de realização de ensino e de aprendizagem dos sujeitos que, ao agirem num espaço de aprendizagem, se modificam e assim também se constituem em sujeitos de qualidade nova. (MOURA et al., 2010, p. 218)

Corroborando com a ideia de que o ensino deve ser um processo de aproximação do objeto de estudo e de que o sujeito deve ser compreendido como indivíduo social e histórico, o Currículo Comum para o Ensino Fundamental da cidade de Bauru (BAURU, 2016) entende que a escola é o local onde o patrimônio cultural se torna patrimônio do sujeito e, no caso da matemática, proporcione uma aprendizagem que não se resuma apenas às resoluções de exercícios matemáticos.

2 O ENSINO DE GEOMETRIA E A ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO

A atividade orientadora de ensino (AOE) está fundamentada na teoria histórico-cultural e na teoria da atividade. De acordo com Moura (2010) a AOE permite a mediação entre a atividade de ensino e atividade de aprendizagem, em que a atividade de ensino é do professor, pois é ele que define os procedimentos de como organizar o ambiente para o ensino de conceitos. A atividade de aprendizagem é do estudante, com o objetivo de que ele aprenda, que possa se apropriar dos conhecimentos teóricos e se desenvolva.

A AOE é mobilizada inicialmente por meio de uma situação desencadeadora de aprendizagem, que deve:

[...] contemplar a gênese do conceito, ou seja, a sua essência; ela deve explicitar a necessidade que levou a humanidade a construção do referido conceito, como foram aparecendo os problemas e as necessidades humanas em determinada atividade e como os homens foram elaborando soluções ou sínteses no seu movimento lógico-histórico. (MOURA et al., 2010, p.103-104)

A situação desencadeadora de aprendizagem é o núcleo da AOE, pois é ela que contempla uma proposta que coloca os estudantes em atividade. A história virtual é um dos recursos didáticos para a organização da situação desencadeadora preconizada por Moura (2010) e que foi utilizada nas produções acadêmicas pesquisadas. Essas histórias recebem esse nome pela relação com problemas vivenciados pela humanidade. O uso do termo virtual é por que a história não pretendem ser fiel ao que realmente aconteceu, contudo, de alguma forma, refletir no meio educativo a essência dos conceitos a serem aprendidos. Elas podem ser organizadas utilizando dramatização, carta, fantoches, vídeo, entre outros.

A breve explanação sobre situação desencadeadora de aprendizagem e história virtual é para que o leitor compreenda os resultados obtidos neste trabalho, porém mais detalhes podem ser obtidos em Moura (2010).

As tabelas 1 e 2 mostram os dados quantitativos das produções acadêmicas a partir de 2000 no que se refere ao ensino da geometria e a atividade orientadora de ensino (AOE) nos níveis do Ensino Fundamental I e Fundamental II

TABELA 1 – A ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO E O ENSINO DE GEOMETRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Período	2000 a 2009	2010 a 2015	2016 a 2021
Totais	12	56	168
Fundamental I	0	2	2

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir do Google Acadêmico.

Nota: Levantamento realizado de 04/07/2021 a 08/07/2021

TABELA 2 – A ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO E O ENSINO DE GEOMETRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Período	2000 a 2009	2010 a 2015	2016 a 2021
Totais	1	18	60
Fundamental II	0	0	1

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir do Google Acadêmico.

Nota: Levantamento realizado de 04/07/2021 a 08/07/2021

Observa-se que as produções acadêmicas vão aumentando no decorrer do tempo, porém não acontece o mesmo quando especificamos as produções realizadas com estudantes do ensino fundamental no que se refere ao ensino de geometria e a atividade orientadora de ensino. Sob os critérios apontados quatro produções referem-se ao Ensino Fundamental I e somente uma no Ensino Fundamental II.

No segmento do Ensino Fundamental I, Vaz (2013) analisa na dissertação a compreensão dos professores quanto à organização do ensino a partir dos encaminhamentos metodológicos da AOE. Apresenta um estudo sobre a prática de professores participantes do CluMat (clube de matemática), bem como o desenvolvimento de uma AOE a partir de uma história virtual que envolve conceitos de figuras planas e sólidos geométricos com enfoque na relação entre o

plano e o espaço, com destaque ao cubo, suas características e nomenclatura. No contexto da proposta de história virtual a situação associa o cubo a uma caixa d'água, em que a situação é problematizada.

A conclusão apresenta a participação dos docentes no CluMat e as reflexões de suas práticas no ensino da matemática a partir do estudo da AOE, indicando novos olhares para o modo convencional do ensino e novos rumos. A própria análise dos sujeitos concluiu que a situação desencadeadora criada não proporcionou a percepção do movimento histórico do conceito.

Embora esse trabalho tenha sido selecionado pelos critérios iniciais de busca estabelecidos, observa-se que as análises se referem a formação de professores que desenvolveram ações com os estudantes a partir de iniciativas de elaboração de situações desencadeadoras de aprendizagem.

O outro trabalho analisado nesse segmento de ensino (SILVIA, VITORINO, 2015) traz contribuições teóricas para a prática do ensino da geometria nos anos iniciais, especificamente as relações espaciais. Os autores afirmam que as crianças organizam seus deslocamentos em pequenos espaços, mas quando eles se ampliam, cabe a escola organizar esse ensino e articular a teoria à prática, permitindo as transformações do sujeito e da realidade escolar. São sugeridas quatro atividades para serem desenvolvidas nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, contendo objetivo, descrição, conteúdos, tempo estimado, materiais e as etapas de desenvolvimento. Contudo, o trabalho considera a importância do embasamento teórico do professor para que a aprendizagem realmente se efetive através de unidades didáticas planejadas como uma AOE.

Destacamos deste trabalho sua contribuição teórico-prática, pois não basta o docente ter em mãos a história virtual para aplicar com seus estudantes, a AOE implica uma atividade docente diferenciada que reflete diretamente nas ações pedagógicas, na condução do ambiente de aprendizagem.

O Caderno Didático “Contribuições da teoria histórico-cultural para o currículo de matemática dos anos iniciais” (OLIVEIRA; DIAS, 2017) integrante da dissertação “Contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino de matemática nos anos iniciais” (OLIVEIRA, 2017) também foi selecionado. Seu objetivo é proporcionar aos educadores o conhecimento de atividades em diversos anos do Ensino Fundamental I e, para tanto, há explanações acerca da Atividade Orientadora de Ensino. A dissertação traz uma coletânea das produções científicas publicadas a partir de 2012 (até meados de 2016) no que se refere ao ensino de matemática nos anos iniciais com base na teoria histórico-cultural.

No eixo espaço e forma do Caderno é abordada a geometria plana e espacial, contendo uma situação desencadeadora de aprendizagem a partir de uma história virtual *Chapeuzinho Lilás e o lobo mau* que foi um dos resultados também computado no presente trabalho, qual seja, de Vaz (2013). Todos os movimentos da aplicação dessa atividade que compõem especificamente o cubo, suas propriedades e nomenclatura são descritos no Caderno Didático: história virtual, orientações didáticas, problema desencadeador, recursos didáticos e avaliação.

A dissertação de Ferreira (2017) faz uma comparação das tarefas de geometria realizadas por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental e as do 2º ano desse mesmo segmento de ensino, com o propósito de verificar em que medida se dá a formação do pensamento teórico

da geometria. Como material de pesquisa, foram utilizadas as tarefas realizadas pelos estudantes do 2º ano que constavam em uma dissertação, cujo resultado apontou em uma falta de prioridade no ensino da geometria, com 10% das atividades escolares desenvolvidas para esse eixo, além de não contemplarem aspectos lógico-históricos dos conceitos.

Em busca de dados para a comparação, a pesquisa relata que analisou cadernos dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental e, a partir da amostra, foi verificado que 30% do período de 200 dias letivos foi dedicado ao ensino da matemática, com ênfase para outros conceitos em detrimento da geometria. Notamos, com esse trabalho, que a geometria não é abordada com equidade, nem no 2º ano e nem no 4º ano.

As considerações finais do autora apontam, através da coleta de dados, que o ensino da geometria proposto nos materiais não assegura ao estudante a apropriação dos conceitos geométricos e nem a formação do pensamento teórico, e como caminho para solucionar essa questão apontam a materialização da concepção da Atividade Orientadora de Ensino.

No Ensino Fundamental II, o trabalho de conclusão de curso de Padoim (2020) apresenta aspectos práticos e teóricos referentes a um estudo da aprendizagem dos conceitos de círculo e circunferência, contendo uma situação desencadeadora de aprendizagem proposta para estudantes do 9º ano, a fim de sanar as dificuldades diagnosticadas nos simulados da escola. São descritas as atividades realizadas no trabalho: atividades práticas e situação-problema que envolvem medição de raio e circunferência de roda de bicicleta e cálculo da área do círculo por aproximações.

Observa-se que todas as produções que fizeram parte deste trabalho possuem situações desencadeadoras de aprendizagem que se desenvolvem partindo de situações com materiais manipulativos familiares para os sujeitos, criando problematizações. Este fato corrobora com um dos princípios da formação do pensamento teórico para formação do conceito pelo indivíduo (DIAS, 2007).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora cada trabalho apresentado seja similar no tocante a concordância da efetividade dos pressupostos teóricos e da prática da AOE no ensino, cada um tem a sua especificidade com respostas particulares nos contextos que foram desenvolvidos. Foi possível verificar que em todos eles houve reflexões imperiosas sobre a prática docente à luz da AOE, evidenciando um processo de apropriação docente mesmo quando trazem resultados da aprendizagem dos estudantes.

Mediante os resultados na temática em questão, defendemos a necessidade de mais pesquisas no campo da matemática acerca das discussões da AOE no ensino da geometria no Ensino Fundamental para contribuir com a formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BAURU. **Currículo Comum do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf
- DIAS, Marisa da Silva. **Formação da imagem conceitual da reta real**: um estudo do desenvolvimento do conceito na perspectiva lógico-histórica. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FERREIRA, Merly Palma. **As bases para a organização do ensino de geometria: uma análise sobre as tarefas escolares**. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Silvia Pereira Gonzaga de Moraes. Maringá, 2017.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 29, p. 205-229, jul. 2010.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo (org). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.
- OLIVEIRA, Michelle Cristina Munhoz di Flora. **Contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino de matemática nos anos iniciais**. 2017. (173 f). Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.
- OLIVEIRA, Michelle Cristina Munhoz di Flora; DIAS, Marisa da Silva. **Caderno Didático: Contribuições da Teoria Histórico Cultural para o Currículo de Matemática nos Anos Iniciais**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150597/oliveira_mcmf_oe_bauru.pdf?sequence=1> Acesso em: 05. Jul. 2021.
- PADOIM, Lais Baioto. **A significação dos conceitos círculo e circunferência por estudantes do 9º ano: entendimentos produzidos a partir da elaboração e desenvolvimento de situações desafiadoras de aprendizagem**. 15 p. Monografia (Licenciatura de Matemática) — UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, RS. 2020.
- SILVA, Elaine Pereira; VITORINO, Maria. **Unidades didáticas: relações espaciais**. 2015. Disponível em: <<http://www.labeduc.fe.usp.br/wp-content/uploads/Unidade-Did%C3%A1tica-Rela%C3%A7%C3%B5es-Espaciais-1.pdf>> Acesso em: 05. jul. 2021.
- VAZ, H. G. B. **A atividade orientadora de ensino como organizadora do trabalho docente em matemática**: a experiência do clube de matemática na formação de professores dos anos iniciais. 2013. 153 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2013.

ATIVIDADES PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: perspectivas e resultados

Autor: Giovanna da Silva Pedro

Coautor 1: Eliza Dionisio Moreno

Coautor 2: Pedro Augusto Otero Sabino

Coautor 3: Kleper de Oliveira Rocha

Eixo: 02 - Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Vários autores defendem que atividades práticas alinhadas com o conteúdo teórico proporcionam que os alunos tenham maior interesse pelo conteúdo de Ciências. Especificamente, atividades práticas experimentais que venham a corroborar uma teoria apresentada alinhada correlacionada com observações ou fatos de nosso cotidiano, faz com que a teoria apresentada esteja também aplicada. Isso faz com que o conteúdo de Ciências tenha significado na vida do estudante (BASSOLI, 2014).

Quando estas atividades práticas experimentais são realizadas em sala de aula, pelo aluno e com equipamentos apropriados, desmistifica que atividades experimentais podem ser realizadas somente em laboratório, por cientistas inteligentes e com equipamentos extremamente difíceis de manusear.

Desta maneira, desde 2016, vem sendo desenvolvido um projeto de extensão universitário, sediado na Faculdade de Ciências da Unesp campus de Bauru, cuja premissa é levar estas atividades experimentais para uma escola pública de ensino fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano (11 aos 14 anos). O projeto veio se aperfeiçoando ao longo dos anos e hoje sua proposta de aplicação é pautada num pluralismo metodológico, incluindo, dentre outros, o referencial teórico da Metodologia ativa de aprendizagem (MOTA; ROSA, 2018), da Aprendizagem Significativa de Ausubel, o trabalho em grupo (COHEN; LOTAN, 2017)

Com a mudança do BNCC (EDUCAÇÃO, 2021), é proposto que atividades experimentais sejam realizadas como processo e este “deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes [...] de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus

conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem”. Desta forma, este projeto, através de práticas experimentais na área da Ciências Biológicas, Física e Química, vem suprir e ajudar docentes da escola com esta demanda.

2 METODOLOGIA

Desde o ano de 2020 o projeto visa ainda suprir uma parte da demanda de Tecnologia (disciplina proposta no currículo estadual paulista) através da inserção do Arduino em algumas práticas experimentais e, desde 2019, inserindo formulários na forma de pesquisa de opinião, para saber o quanto os experimentos têm auxiliado os alunos na escolha do itinerário formativo do ensino médio.

Evidentemente que com a pandemia, tanto os experimentos quanto os formulários não puderam ser aplicados na escola, no entanto, tem se trabalhado no desenvolvimento dos experimentos com aplicação de Arduino além de acompanhamento do canal do Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP) no Youtube para rearranjo dos experimentos segundo a BNCC (CENTRO DE MÍDIAS, 2021).

Resumidamente, o projeto é executado pelos graduandos do projeto na escola parceira após a(o) docente da disciplina de Ciências abordar o conteúdo teórico. Os alunos são inicialmente instigados com algumas perguntas relacionadas com os experimentos, são divididos em grupos segundo suas próprias escolhas e os equipamentos dos experimentos são apresentados. Novamente são instigados a pensar o que poderia ser feito com aquilo e instruções são transmitidas para montagem. Após a realização dos experimentos, os alunos são instigados a buscar respostas para explicar o ocorrido.

As atividades práticas experimentais são sempre realizadas pelos alunos do ensino fundamental em grupos, auxiliados pelos alunos de graduação e o orientador, nas áreas de Biologia, Física e Química (CASTRO, 2020; OLIVEIRA, 2019). Excetua-se à isto as atividades demonstrativas, onde os graduandos apresentam a atividades para grupos de alunos.

3 RESULTADOS

Mediante a execução do projeto foi possível obter resultados como: (i) alunos do ensino fundamental empolgados e engajados na realização dos experimentos; (ii) professores empolgados com a proposta; (iii) graduandos empolgados em atuar como docentes e com os alunos.

É interessante notar como as atividades em grupo proporcionam um momento de troca de experiências entre os alunos e a oportunidade deles aprenderem com seus pares. Observou-se que por vezes os próprios alunos resolveram alguns problemas na hora de montar

os experimentos ou, um aluno que entendeu como aplicar o conceito teórico (ou uma determinada equação) passou a explicar para os outros.

Através dos formulários aplicados, é possível observar que os experimentos auxiliam os alunos na escolha de uma área do conhecimento ou itinerário formativo. Evidentemente que não se deseja que os alunos escolham pela área de Ciências (o que também não foi o foco dos experimentos ou do formulário identificar isso), mas sim que as atividades práticas ajudem a direcionar para uma escolha.

Neste momento de pandemia e com o projeto acompanhando o Centro de Mídias do Estado de São Paulo (,2021), está havendo um momento para repensarmos as atividades práticas no contexto das mudanças implementadas pela BNCC e pelo Currículo Paulista através do Inova Educação (,2021).

Como resultado, a tecnologia com base no Arduino está sendo inserida em alguns experimentos, apresentando-se as linhas de programação necessárias para àqueles que não possuem o conhecimento, as explicações necessárias para serem apresentadas em sala de aula e também um levantamento dos sites gratuitos mais indicados para a(o) docente aprender sobre o assunto. O Arduino poderia inclusive fazer parte da disciplina de Eletivas proposto pelo Inova Educação (,2021) e de Tecnologia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para melhor elucidação das análises dos resultados quantitativos obtidos até o momento, seria importante realizar entrevistas com alguns alunos. Isto de fato ampliaria o leque de conclusão acerca da interpretação dos resultados quantitativos.

Mesmo as práticas experimentais poderiam ser realizados de forma demonstrativa como eventos de ancoragem (TOOLS FOR AMBITIOUS SCIENCE TEACHING, 2021), a fim de que o custo para aquisição dos itens necessários seja minimizada e os alunos tenham a oportunidade de ver uma atividade experimental alinhada com a tecnologia.

AGRADECIMENTOS

Aos professores José Humberto Dias da Silva, Rodolfo Langhi e Sérgio Pereira por colaborarem diretamente no projeto. À “PROEC” (Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura da Unesp) e à “Prograd/Vunesp/Núcleo de Ensino” da Unesp pela concessão das bolsas e aporte financeiro.

REFERÊNCIAS

- BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. **Ciência & Educação**, v. 20, n. 3, p.579-593, set. 2014.
- CASTRO, G. O. et al. Química no ciclo fundamental II: a realização de atividades experimentais.. In: SOUZA, S. A. **O Ensino Aprendizagem face às Alternativas Epistemológicas 5**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. p. 85 - 97. DOI: 10.22533/at.ed.65720020710
- COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A.. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para salas de aula heterogêneas. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 214 p. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé, Mila Molina Carneiro, Paula Márcia Schmaltz Ferreira Rozin ; revisão técnica: Mila Molina Carneiro, José Ruy Lozano.
- EDUCAÇÃO, Ministério da (Org.). **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.
- MOTA, A.R.; ROSA, C.T.W. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, [s.l.], v. 25, n. 2, p.261-276, 28 maio de 2018. UPF Editora. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v25i2.8161>. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161/4811>>. Acesso em: 01 jul 2021.
- OLIVEIRA, A.C.; CASTRO, G.O.; COSTA, M.L.F.D.; LIMA, P.A.B.; ROCHA, K.O. Application of practical Biology activities in the 7th municipal fundamental teaching: practice, conceptual map, and qualitative reflexes. In: **Bulletin 21 - Interdisciplinary dialogues in action-research: possibilities and challenges**. 1 ed. Manchester: Manchester Metropolitan University, 2019, v. 1, p. 16 - 27. ISBN 978-910029-4-66. https://www.carn.org.uk/site/assets/files/2232/carn_abril19.pdf
- Secretaria da Educação. **Transformação hoje, inspiração amanhã**. 2021. Disponível em: <https://inovva.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 09 jul. 2021.
- Secretaria da Educação. **Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo**: educação mediada por tecnologia. Educação Mediada por Tecnologia. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC4PxhhCLUs1ESKz5EwuepMw>. Acesso em: 09 jul. 2021.
- TOOLS FOR AMBITIOUS SCIENCE TEACHING. **Planning for engagement with important science ideas**. Disponível em: <https://ambitioussciencelearning.org/planning-engagement-important-science-ideas-2/>. Acesso em: 09 jul. 2021.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO

Autor: Pedro Henrique Barbosa Nadim

Coautor: Lílian Aparecida Ferreira

Eixo: 02 – Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1. INTRODUÇÃO

A avaliação vem assumindo um papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem e tem se constituído como um dos temas mais desafiadores e complexos da Educação, bem como, da Educação Física escolar.

Diante do avanço tecnológico que se observa na contemporaneidade e das novas demandas sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais que se apresentam à sociedade, faz-se necessário que a Educação escolar e, portanto, também a Educação Física, busquem se reinventar no sentido de aproximar o processo de ensino dos diferentes temas e objetos de conhecimento à realidade vivida pelos estudantes, para que as aprendizagens possam ocorrer de maneira mais efetiva.

De acordo com Luckesi (2001), os professores têm grande dificuldade em avaliar, dada a histórica prática de exames escolares. Assim, segundo o autor, aprender a avaliar é uma tarefa emergente na contemporaneidade, uma vez que isso significa não apenas conhecer as produções teóricas sobre avaliação, mas também, aprender a avaliar na prática.

Na visão de Hoffmann (2004), a escola e a sociedade estão em constante transformação e, conseqüentemente, a avaliação também se transforma e se concretiza numa ação reflexiva sobre a ação, assim como, a realidade na qual se insere, e a necessidade de acompanhamento do aluno na trajetória de construção do conhecimento.

Ainda em Hoffmann (2004), são destacadas as contradições entre o discurso e a prática, propiciando uma dicotomia entre a educação e a avaliação. Estes dois fatos não podem ser vistos como distintos, separados, uma vez que caminham juntos com o único propósito de investigar e refletir sobre a ação pedagógica.

Com relação às funções da avaliação, Luckesi (2000) salienta que a avaliação pode servir de crítica ao caminho percorrido, uma vez que apresenta-se como ferramenta necessária no processo de construção dos resultados que se planejou alcançar, assim como na análise e no redimensionamento da ação. Nesse sentido, a avaliação, enquanto prática comum no ambiente escolar, deve ser organizada e planejada de acordo com objetivos coerentes com os processos de ensino e de aprendizagem propostos.

Conforme Fernandes e Freitas (2007), as decisões resultam de avaliações, e esse processo é complexo e relevante, por isso deveria contar com a participação de todos os envolvidos nas relações de ensino e de aprendizagem. Desse modo, há a preocupação em incluir o estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, viabilizando que ele participe como protagonista da construção do seu aprendizado, tornando-o responsável e consciente dos caminhos em busca do conhecimento, entendendo, porque, para que e como se aprende.

Darido (1999), ao analisar publicações sobre avaliação, já sinalizava que poucos professores informavam os estudantes a respeito dos critérios que utilizavam para avaliar, evidenciando a dificuldade em tratar a avaliação como um processo que interessa a todos.

Com base nestas reflexões, este estudo teve como objetivo investigar a avaliação das aulas de Educação Física sob o ponto de vista dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente estudo trata-se de uma pesquisa em andamento referente ao curso de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da UNESP de Bauru/SP.

O desenvolvimento do trabalho ocorreu com base na abordagem de pesquisa qualitativa e do tipo exploratória. De acordo André (1995) a pesquisa qualitativa caracteriza-se por se contrapor ao esquema quantitativista, uma vez que defende uma visão holística dos fenômenos, levando em conta todos os envolvidos na situação em suas interações. Ela também se caracteriza por ter uma perspectiva que busca compreender e não explicar o que está sendo investigado, partindo da análise de um ambiente natural e demandando intensa descrição (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Com relação às pesquisas exploratórias, Gil (2002, p. 41) aponta que “[...] estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Os participantes da pesquisa foram 34 estudantes de turmas do 9º ano do ensino fundamental e das 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, sendo 17 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, de uma escola da rede pública estadual localizada em uma cidade do interior do Estado

de São Paulo. A todos eles foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, sendo o primeiro para os responsáveis pelos estudantes e o segundo para os próprios estudantes.

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários, contendo perguntas abertas e fechadas, abordando as perspectivas dos estudantes sobre os processos avaliativos nas aulas de Educação Física. Segundo Lüdke e André (1986), os questionários podem ser utilizados como método de coleta de dados em pesquisas, são questões direcionadas aos participantes da investigação para que seja possível obter informações de interesse do estudo.

Vale ressaltar que, devido ao cenário de pandemia de Covid-19, a coleta de dados foi realizada por meio de recursos tecnológicos que respeitaram o distanciamento físico entre as pessoas, sendo via *e-mail* e *WhatsApp*.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Uma análise geral das respostas dos estudantes quando questionados se gostariam ou não de participar, juntamente com o professor e seus colegas, na elaboração das formas de avaliação para as aulas de Educação Física e os porquês, apontou que a grande maioria dos discentes apresentava interesse em participar das reflexões em torno da avaliação e da elaboração dos recursos/instrumentos avaliativos juntamente com o professor e seus pares.

Tal revelação caminha na mesma direção do que destacou Charlot (2000), ao defender que a integração do estudante no processo de avaliação pode torná-lo não só sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro num grupo de iguais, construindo valores e, consequentemente, o próprio conhecimento.

Ainda sob a mesma perspectiva, Freire (1987) assinala que uma educação libertadora é caracterizada pelo fato de os educandos se sentirem sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar e sua própria visão de mundo. Desse modo, a aprendizagem não deve ser uma transmissão de informações, de técnicas, mas deve ser um processo dinâmico, vivo, que se realiza pelo diálogo com todos os participantes dos processos de ensino e de aprendizagem (FREIRE, 1987). Assim, educador e educando são sujeitos dos mesmos processos, aprendendo e crescendo juntos. Essa relação concebe o processo contínuo de tomada de consciência e de modificação, no qual a autoavaliação, a avaliação mútua, e a permanente avaliação da prática educativa são uma prática constante. Para tanto, a avaliação está imbricada na prática educativa e não se reduz a um pedaço da mesma.

Com relação à manifestação de interesse, a construção do processo avaliativo de maneira dialogada e colaborativa, possibilitando a inclusão de todos os alunos em tal processo, assim como o desenvolvimento de formas inovadoras de se avaliar e da autonomia, foram as justificativas mais presentes nas falas dos discentes. Além disso, uma outra parcela dos estudantes, interessada em participar da elaboração da avaliação, sinalizou a relação da avaliação

com o processo de aprendizagem, como também, um modo de o professor coletar os dados referentes ao que os alunos aprenderam.

Nesse sentido, de acordo com Kunz (1991), para se promover mudanças referentes à concepção dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Física, é de grande importância que o planejamento pedagógico seja desenvolvido a partir do contexto sociocultural local e que os estudantes sejam envolvidos nas decisões de estruturação e organização das aulas do referido componente curricular.

Todavia, alguns estudantes manifestaram não querer participar da elaboração dos recursos/instrumentos avaliativos nas aulas de Educação Física, alegando, principalmente, que cabe ao professor realizar esse trabalho, uma vez que ele possui uma formação específica para isso, como também, um maior conhecimento e experiência nesse campo do ensino.

Isso implica em analisar, discutir e propor novos recursos e instrumentos avaliativos, e dessa forma pensar na participação dos discentes, como uma prática coletiva, entendendo que o educando participa ativamente na construção do seu aprendizado, analisando o que aprende, como aprende e porque aprende.

4 CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

A partir da análise dos resultados, podemos depreender que houve demonstração de interesse na participação dos estudantes tanto das reflexões quanto da construção dos recursos/instrumentos avaliativos nas aulas de Educação Física. Tal aspecto sinaliza para a importância de um maior envolvimento dos discentes nos processos avaliativos, fato que pode contribuir para que a avaliação nesse componente curricular assuma outras configurações, mobilizando os alunos como protagonistas nesses processos.

Contudo, os dados revelaram a necessidade de mais pesquisas relacionadas à temática da avaliação na Educação Física escolar, no que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, no intuito de se buscar uma melhor compreensão que auxilie os docentes a repensar, efetivamente, as maneiras de se conduzir os processos avaliativos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto, 1994.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. **Anais...** V Seminário de Educação Física escolar, Universidade de São Paulo, 1999.

FERNANDES, Claudia Oliveira.; FREITAS, Luiz Carlos. Indagações sobre currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (Orgs.). **Currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-41, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 21 de jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

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

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mito & Desafio**: uma perspectiva construtivista. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

_____. **Avaliação Mediadora** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

CIÊNCIAS NATURAIS E APRENDIZAGEM: uma estratégia de ensino a partir da formação de uma horta sustentável com uma turma de 5º ano do ensino fundamental

Autor: João Pedro Ávila

Coautor: Renata Biem Henrique

Eixo: Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi resultado do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e teve por objetivo apresentar um estudo de caso com alunos do 5º ano sobre a formação de uma horta no ambiente escolar e seu processo de aprendizagem envolvendo a conscientização ambiental e a sustentabilidade.

Para a realização desta pesquisa escolheu-se a reutilização de garrafas pets e a montagem da horta em grupos de alunos. Desta forma, Giroux (1997, p. 35) afirma que: “A interação em grupo proporciona aos estudantes as experiências de que necessitam para perceber que pode aprender uns com os outros”, contribuindo para a construção de habilidades e competências garantindo uma conscientização ambiental.

As embalagens de garrafas pets tem se tornado um dos materiais mais usados na indústria, é um material de fácil acesso, geralmente são descartados pela sociedade e poluem cada vez mais o meio ambiente causando catástrofes climáticas e territoriais. Segundo a reportagem “nos últimos dez anos, a população do Brasil aumentou 9,65%. No mesmo período, o volume de lixo cresceu mais do que o dobro disso, 21%. É mais consumo, gerando mais lixo, que nem sempre vai para o lugar certo” (TRIGUEIRO, 2013). Uma forma de minimizar este impacto seria a reciclagem das garrafas pets para fazer hortas sustentáveis. Sendo assim, entende-se que a reciclagem promove uma nova utilização para algo que iria para os aterros sanitários.

Nesse processo é importante que a comunidade escolar esteja presente com iniciativas que colaborem para enfatizar as relações entre o homem, a sociedade e a natureza.

Diante deste contexto, o estudo foi realizado com alunos do 5º ano de uma escola municipal localizada no município de Agudos- São Paulo.

2 A HORTA SUSTENTÁVEL INSERIDA NO AMBIENTE ESCOLAR

A horta na escola promove um laboratório vivo onde o aluno consegue entender a importância da reciclagem, o processo de sustentabilidade e como acontece. Morgado (2006, p. 45) afirma que:

A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos.

Para os alunos a horta no ambiente escolar traz benefícios como a participação no cultivo, na colheita das hortaliças, o despertar da consciência ambiental, bem como a estimulação de atividades fora do âmbito escolar contagiando os familiares e a comunidade escolar, além da proposta de interdisciplinaridade que contempla as etapas do manuseio e cuidado com a horta.

Nesse processo, a criança pode assimilar uma nova cultura alimentar, já que na época da colheita poderá incluir novos legumes e hortaliças em sua alimentação e compreender a importância dos alimentos saudáveis. Pimenta e Rodrigues (2011, p. 5-6) afirmaram que:

É fundamental que se lance mão da educação ambiental na promoção de uma nova cultura alimentar nas escolas, fazendo-os conhecer a importância dos alimentos, da higienização desses alimentos, do valor nutritivo, sobretudo despertando gestores escolares, pais e alunos para a análise crítica sobre propagandas de produtos alimentícios pouco nutritivos, levando-os a consumir aqueles mais nutritivos.

Milaré (2009, p. 68) esclarece que “a educação ambiental tem um papel integrador: combinando disciplinas, saberes, ensinamentos, aprendizados, práticas”. Sendo assim, do ponto de vista pedagógico a horta sustentável promove a interdisciplinaridade e a conscientização do meio ambiente, ajuda também na socialização entre os alunos.

3 O PAPEL DO PROFESSOR E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

O professor tem um papel fundamental incentivando a consciência ambiental a partir a técnica da reciclagem como abordagem, mostrando a importância da reciclagem, demonstrando como pode ser trabalhada no contexto escolar como função de aprendizagem socializadora. Tardif e Lessard (2011, p. 49) afirmam que:

A docência como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transforma-lo através do uso de utensílio e de técnicas. No mesmo sentido ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos.

A teoria e prática são dois elementos inseparáveis, interligados e interdependentes, o sentido de uma está ligado na interação com a outra. Konder (1992, p. 115) destaca que:

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cortejando-os com a prática.

No contexto da práxis pedagógica o professor possibilita que o aluno exerça a cidadania transformadora como filosofia de vida, a partir de sua prática conforme Phillippi Junior, Romero e Bruna (2014, p. 472) explicam:

Cabe ao educador criar condições para que ocorra a educação ambiental seja incorporada como filosofia de vida e se expresse por meio de uma ação transformadora. Não existe educação ambiental apenas na teoria, o processo de ensino e aprendizagem na área ambiental implica exercer a cidadania proativa. A educação nada mais é do que a própria educação, sua ação transformadora deve estar apoiada na ética, na justiça social e na equidade.

Compreende-se que com esse projeto da horta sustentável o professor promove sua práxis pedagógica empenhada numa ação pedagógica crítica, humanista e libertadora.

4 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi desenvolvida na EMEF e Creche Professora Lydia Thiede localizada no município de Agudos/ SP, com os alunos dos 5º ano do Ensino Fundamental I, durante o

primeiro semestre de 2019. A metodologia foi dividida em duas etapas, a primeira parte foi bibliográfica, com a seleção de pesquisas sobre o assunto abordado, com o intuito de levantar informações e entender os resultados obtidos. A segunda etapa foi envolveu a preparação para montagem da horta. O estudo foi uma pesquisa de campo com observação das ações e os resultados analisados de forma qualitativa conforme as ideias de Minayo (2002) entendendo o método de análise qualitativa como subjetivo e relacionado à realidade social, observando os significados, motivos, atitudes, crenças e valores dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

5 RESULTADOS

Observou-se adesão ao projeto, os alunos e a professora participaram ativamente da proposta. As etapas para a montagem da horta envolveram: a apresentação do projeto de horta à diretora e professora da turma, que aceitaram prontamente a proposta. A seguir, escolheu-se o local para a implantação da horta na escola considerando a luminosidade natural e um espaço onde as plantas poderiam se desenvolver sem muitos problemas. A proposta da horta foi apresentada aos alunos que receberam com entusiasmo a ideia.

Os alunos junto com a professora estudaram quais alimentos poderiam ser plantados, levando em consideração o tempo do cultivo e a facilidade para se produzir em um curto prazo. Decidiram por rúcula, alface roxa, salsinha, cebolinha, feijão e acelga.

Os materiais utilizados para fazer a horta foram trazidos pelos alunos: garrafas pet, pedra, terra vegetal, pedra ou pedrisco, areia de construção, faca e arame.

O trabalho com a horta na escola favoreceu o envolvimento dos alunos possibilitando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acontecendo a práxis dentro do ambiente escolar. As aulas teóricas aconteciam na sala de aula e em seguida o grupo era levado para a horta, acontecendo assim a aprendizagem significativa.

Com o tempo notou-se que a horta tornou-se um recurso importante para a aprendizagem de assuntos que se referem ao solo, ar, água e seres vivos de forma prática. Com o final do projeto a escola manteve a horta sustentável até o início da pandemia, momento que devido à interrupção das aulas presenciais, não houve como dar continuidade à proposta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o trabalho com a horta na escola serviu como fonte motivadora para a valorização de um ambiente sustentável, percebeu-se a importância da preservação do meio ambiente. O professor nesse trabalho desenvolveu um papel bastante importante, auxiliando a comunidade escolar no planejamento, execução e manutenção das hortas.

Como fatores negativos foram citados os seguintes elementos: a falta de parceria por parte da comunidade, alguns pais reclamaram e não aceitaram o trabalho dos filhos na horta apontando o risco de acidentes com o uso de ferramentas agrícolas.

No entanto, destacam-se fatores positivos dentre eles o cuidado com a natureza, desenvolvimento da consciência ecológica, valorização da vida e mudança de postura social perante o planeta.

Outro aspecto apontado foi que a implantação da horta sustentável incentivou o cultivo de novas hortas nas residências dos próprios alunos, além de promover a valorização do trabalho do campo, antes os alunos tinham uma percepção que o trabalho do campo era um trabalho pejorativo diante de outras profissões da sociedade. Foi notado também aproximação do aluno à realidade, a possibilidade de adquirir hábitos alimentares saudáveis, conhecer o sentido da sustentabilidade e sua proximidade com a vida de todos.

REFERÊNCIAS

- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KONDER, L.. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MILARÉ, É. Direito do ambiente – a gestão ambiental em foco: doutrina, jurisprudência, glossário. 6. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2009. p. 68-69.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORGADO, F. S. A Horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar: experiências do projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis. 2006. 50f. TCC (Graduação em Agronomia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/118768/230911.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- PHILLIPPI JUNIOR, A.; ROMERO, M. A.; BRUNA, G. C. (Ed.). **Curso de gestão ambiental**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.
- PIMENTA, J.C.; RODRIGUES, K.da S.M. Projeto horta escola: ações de educação ambiental na escola Centro Promocional Todos os Santos de Goiânia (GO). **II SEAT – Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade**. UFG / IESA / NUPEAT - Goiânia, maio de 2011, p. 1-11. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/52/o/29_Horta_na_escola.pdf. Acesso em 05 fev. 2019.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para a teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuck. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TRIGUEIRO, A. Volume de lixo cresce em proporção maior que a população brasileira: Em 2012, 24 milhões de toneladas foram descartadas inadequadamente Geração de lixo por pessoa aumentou de 955g por dia para 1,223 kg. **Jornal da Globo**. São Paulo, 27 maio 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2013/05/volume-de-lixo-cresce-em-proporcao-maior-que-populacao-brasileira.html>>. Acesso em: 16 set. 2019.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS PARA ALÉM DE SUA APARÊNCIA

Autor: Neusa Moreira de Sousa Leite

Coautor: Rosa Maria Manzoni

Eixo: Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

São muitos os problemas educacionais a serem discutidos, enfrentados e refletidos no Brasil, mas a função da escola, quando se trata do ensino público, é um dos mais complexos, pois perpassa por muitos olhares que apontam suas impressões e, para cada um, existe uma razão para sua existência. Na educação básica, no Brasil, muito se tem estudado sobre quais são as funções da escola, pois, ao longo do tempo, foram se atrelando várias funções a essa instituição que é considerada, para nossa sociedade, uma das formadoras dos indivíduos. Diante disso, este estudo busca refletir qual a função da escola, como ocorre a formação de conceitos e suas contribuições para o desenvolvimento humano das crianças no processo educacional.

O embasamento teórico deste estudo está pautado na Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2007); na Pedagogia Histórico-Crítica, com a contribuição de Saviani (1999; 2011) e de Martins (2013; 2016) que abordam o tema da função da escola e a formação de conceito em seus estudos, possibilitando aprofundar e refletir as ações pedagógicas em sala de aula em busca de novas práticas que sejam capazes de formar e desenvolver o ser humano.

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E FORMAÇÃO DE CONCEITOS: PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES

Saviani (1999) mostra as contradições que cada tendência pedagógica apresenta em seu momento histórico e demonstra a necessidade de superação dessas tendências pedagógicas que acabam sobrevivendo até hoje no nosso sistema de ensino. A tendência tradicional pauta-se na perspectiva religiosa e a escola é centrada no professor que transmite conhecimento aos alunos de forma gradativa e tem o propósito de integrar o indivíduo à sociedade e o princípio é a transmissão de conhecimento. Quem não se adequa é colocado à margem (marginalidade da educação). Trata-se de uma pedagogia que não conseguia incluir todos.

Com a universalização da educação, surge o movimento Escola Nova. Observa-se, então, uma mudança no comportamento do sistema educacional com a biopsicologização, em que se acreditava que se conseguiria ajustar à sociedade aquele indivíduo que ficava à margem no sistema tradicional. Acontece o deslocamento de alguns eixos, por exemplo, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade. O princípio, agora, é aprender a aprender e o professor é visto, nesta perspectiva, como gerente do processo de ensino. No ideal escola novista deixou-se, em segundo plano, o conhecimento historicamente sistematizado que acabou sendo destinado para uma camada específica da população, que é a elite. Já nas camadas populares estes são renegados a segundo plano.

Há também a tendência liberal tecnicista que tenta organizar a sociedade para formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho, formando sujeitos apenas para execução das ações.

Já a Pedagogia Histórico-Crítica pensa na perspectiva da transformação social, não pensa em uma mudança de comportamento individual somente e tem como princípio a educação como projeto de sociedade, ou seja, um compromisso com a educação e com a sociedade.

As tendências pedagógicas da escola tradicional e escola nova são pedagogias que reforçam esse processo de desigualdade social e da exclusão social na qual estamos reproduzindo as formas de dominação que são históricas e que estão presentes também na escola.

É na crítica às tendências pedagógicas tradicionais, escola novista e tecnicista, que surge a Pedagogia Histórico Crítica. Essas tendências pedagógicas tiveram seu papel histórico que possibilitou a superação por incorporação para se chegar à Pedagogia Histórico-Crítica.

A Escola Nova provocou a diluição do conteúdo destinado às camadas populares. Por isso Saviani (1999) passa a defender os conteúdos escolares. Para esse autor, é preciso garantir ao aluno da classe popular o acesso a conhecimentos historicamente elaborados.

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não

vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1999, p. 66).

É na valorização dos conteúdos que se apontam para uma pedagogia revolucionária que é uma pedagogia crítica, ou seja, a pedagogia a ser implementada precisa ser revolucionária e crítica. Para Saviani (1999), tanto na perspectiva da escola tradicional como na escola novista está ausente a perspectiva histórica, não crítica e idealista.

Saviani (2011) sugere uma metodologia viva em relação à educação e sociedade, com uma pedagogia constituída por etapas, quais sejam: a prática social (como ponto de partida e de chegada); problematização; instrumentalização e catarse. No que se refere à prática social, o caminho é o movimento da passagem do conhecimento sincrético da realidade para um movimento sintético da realidade.

Na Pedagogia Histórico-Crítica Saviani (2011) contribuiu com seus estudos pontuando que a principal função da escola é a transmissão dos conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade, com o propósito de transformar as relações humanas de produção de sua existência. A transformação social perpassa pela escola no sentido que é ela que irá subsidiar ou não o indivíduo para atuar de forma consciente no meio em que vive.

Saviani (2011) mostra que, para se produzir um bom resultado na educação, é preciso que se realizem ações de transformações históricas sempre constantes e permanentes. A escola, para ele, precisa resgatar sua função eminentemente educativa, ligada ao saber sistematizado.

A Pedagogia Histórico-Crítica obriga o professor a assumir o compromisso em relação à qual direção deverá empregar o seu método de ensino no processo educacional e a priorização do conhecimento clássico, que é entendido como aquele conhecimento que resistiu ao tempo e é isso que garante a validade de um conhecimento e extrapola o momento em que o conhecimento foi proposto. Sendo assim, a concepção de escola é a de que é um lugar privilegiado onde ocorre a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados. Tem como concepção de desenvolvimento humano a de que nos tornamos humanos na relação com os outros indivíduos, sendo o homem um produto de suas próprias ações e que seu próprio desenvolvimento é histórico.

Para atingir esse desenvolvimento humano Saviani (2011) destaca a importância do papel da escola e sua principal função. Para o autor (idem, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A afirmação de Saviani deixa claro que é no ato educativo que ocorre o processo de humanização. Dessa forma, esse processo de humanização ocorre na conquista por cada indivíduo dos atributos que caracterizam os seres humanos por um processo histórico de desenvolvimento de formação. Isso, portanto, significa oportunizar a cada indivíduo particular as condições e possibilitar relações para que se aproprie e desenvolva o que o gênero humano já conquistou e desenvolveu historicamente ao longo do tempo.

Nossa formação humana é histórica e social, ou seja, só o biológico não garante o desenvolvimento humano; é necessário as condições plena para o desenvolvimento do processo

de humanização. Assim sendo, ninguém se humaniza sozinho; é preciso percorrer um caminho que não é espontâneo, e não é construído pelo indivíduo solitariamente. O processo de humanização exige apropriação da experiência humana acumulada que será sintetizada em conhecimento teórico que, por sua vez, é a prática social traduzida de uma forma abstrata. Isso possibilita-nos irmos para além das aparências das relações e dos fenômenos.

Ao afirmar, em seus estudos que a escola é um espaço privilegiado para a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e referenciado pela prática social da humanidade, Saviani (2011) assevera que não pode se limitar aos conhecimentos práticos do cotidiano. Para o autor, é preciso que esses conhecimentos sejam apropriados em sua totalidade para o desenvolvimento de um homem omnilateral, ou seja, um indivíduo com formação em sua totalidade sem divisão entre conhecimento manual e teórico. Nesta perspectiva, a escola não deve apenas satisfazer a necessidade do aluno; é preciso criar a necessidade do aprender, a qual é produzida socialmente, e é dialética assim ensinamos para criarmos a necessidade de aprendizagem.

A Psicologia Histórico-Cultural, com os estudos de Vigotski (2007) contribuiu para compreender o psiquismo dos seres humanos como unidade das funções psicológicas a serem desenvolvidas e como ocorre a apropriação dos conhecimentos socialmente construídos e postula que é a aprendizagem que promove desenvolvimento das funções psicológicas. As funções psíquicas são as nossas capacidades de captarmos sensorio perceptualmente a realidade e expressarmos por meio da linguagem.

Caracterizada a função da escola no processo de humanização, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, e associando ao desenvolvimento das funções psíquicas, na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural, percebe-se a coerência entre essas duas teorias para a educação escolar. Nas palavras de Martins (2016, p. 46), “a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural se encontram em torno de um ideal comum: a formação de um novo homem, apto à construção de novos tempos”.

2.1 Formação de conceitos e o desenvolvimento humano na escola pública

A formação de conceitos na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural é compreendida como um processo em que todas as funções psíquicas elementares, como memória, percepção, sensação, atenção, e as superiores, como linguagem, pensamento, emoção e imaginação, serão requeridas em uma complexa atividade de pensamento na qual o resultado é a requalificação das funções psíquicas elementares para superiores, onde os novos conceitos adquiridos cada vez ganha um significado mais abrangente.

Na Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem promove desenvolvimento nas crianças e a intencionalidade e o planejamento das ações educativas é que irá garantir o alcance desse desenvolvimento, sendo que, quanto mais a criança aprende, mais seu psiquismo irá se desenvolver. Para Martins (2013, p.79),

[...] o desenvolvimento da criança supera os limites dos condicionantes orgânicos quando eles ainda estão, meramente, se iniciando! Portanto, os processos elementares e superiores não são hierarquizados, tendo-se nos primeiros uma suposta “base” para os segundos. O percurso do desenvolvimento não ascende do natural ao cultural, mas imbrica contínua e permanentemente essas linhas.

O processo de conhecimento implica a construção do mundo no subjetivo de cada criança, no qual o conteúdo das relações intersíquicas é internalizado, tornando-se intrapsíquico que, por sua vez, depois, retroage no intersíquico novamente.

São os conteúdos escolares estruturados sistematizados de forma intencional que provocará o desenvolvimento dos processos de humanização em cada criança para que passe a pensar o mundo e as relações nas quais está inserida. Segundo Martins (2013), existe entre o estímulo e a resposta um elemento de intermeio que passa a significar o estímulo e orientar a resposta. O estímulo passa a ser olhado mais a fundo, por dentro, sendo analisado para melhor orientar a resposta, adquirindo, assim, o autocontrole da conduta. A esse elemento de intermeio Vigotski chamou de signo.

O signo, para Martins (2013) é o salto qualitativo para o desenvolvimento humano, pois nele a humanidade significou os objetos e passou a transmitir essas significações para seus descendentes e representar essas significações sob a forma de palavras. Para a autora, ao olhar para o signo já se identifica o seu significado o qual é expressado através da palavra, ou seja, imagem dotada de significação. Ao representar o objeto para além da sua aparência, no seu amplo significado é que a palavra passa a ocupar o lugar de conceito, em cujo processo a formação de conceito não é simplesmente a reprodução da palavra.

Assim, quando o professor ensina está significando sinais em que o signo está mediando a aprendizagem e faz com que a criança se aproprie de um conceito. Neste contexto, o professor é o responsável por disponibilizar os signos a ser aprendidos, pois o signo precisa ser portado por outros humanos e é este que disponibilizará para o aluno. Desta forma, o professor apropria-se de um universo simbólico e consegue objetivá-lo e, assim, disponibilizá-lo socialmente. A apresentação do signo não pode ficar na mera representação em palavra. Só estando em relação com o desenvolvido que a criança se desenvolve, pois o ser mais desenvolvido alavanca o desenvolvimento do menos desenvolvido.

Na interiorização de signos, os processos de apropriação educacional é a gênese do psiquismo complexo. Nas palavras de Vigotski,

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base a operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. (VIGOTSKI, 2007, p.58)

É a linguagem que possibilita a criança se apropriar do universo cultural ao qual é inserida desde seu nascimento.

Para Vigotski (2009), o significado das palavras é eminentemente cultural, ou seja, não está na criança. Assim sendo, é preciso de um trabalho educativo para que se aproprie desse significado, que é cultural e externo. O significado da palavra irá expressar a unidade entre o pensamento e a linguagem, mas isso só ocorre após o entrecruzamento entre as funções pensamento e linguagem, pois, no início da vida, elas se desenvolvem em paralelo. Com a internalização dos signos, essas funções se entrecruzam e a linguagem passa a ser intelectual e o pensamento verbal (VIGOTSKI, 2009).

Na formação de conceitos, Vigotski (2009) identificou três momentos: pensamento sincrético, que não é mediado por signos, portanto, não é verbal apenas, ocorre por percepções dos fenômenos; pensamento por complexos, que é mediado por signos e que tem características objetivas da aparência dos fenômenos, e pensamento conceitual, que possui características essenciais dos fenômenos.

A tarefa do pensamento é estabelecer relações, ou seja, nexos com outros objetos e fenômenos e essa atividade é conduzida pelo professor e mediada pelos signos, que têm o objetivo de ampliar as relações de nexos já existentes para adquirir novas relações, formando novos nexos em busca da consciência da realidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da exposição teórica, foi possível refletir e aprofundar mais na busca da compreensão do desenvolvimento humano das crianças no processo educacional, cujo desenvolvimento radica no conhecimento dos conteúdos das disciplinas. É o conhecimento que irá provocar o desenvolvimento. No entanto, não será qualquer conteúdo, mas aquele retirado da cultura acumulada historicamente e organizado, planejado, sistematizado, estruturado e com intencionalidade. Esse conteúdo apropriado pelo aluno, resultado de um ensino intencional, irá servir de base para novos conhecimentos, formação e complexificação das funções psicológicas superiores num processo dialético, superando os conhecimentos cotidianos em direção aos mais complexos.

A escola pública necessita dessas reflexões para que possa oferecer aos filhos da classe trabalhadora o conhecimento ao qual tem direito, para que esses conteúdos possam contribuir para uma tomada de consciência e se tornar uma ferramenta para uma transformação social.

REFERÊNCIAS

- MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- _____. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru**, p. 41-79, 2016.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

TRABALHANDO CONCEITOS MATEMÁTICOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA EXPERIÊNCIA COM MATERIAL DOURADO

Autor: Jaqueline Stela Vilas Boas Sanches

Coautor: Andreia Ruiz do Nascimento

Eixo: Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

O ensino da matemática contribui na formação intelectual, no desenvolvimento do raciocínio lógico e na capacidade de abstração do aluno. Para possibilitar a compreensão do saber matemático é preciso estimular o aluno a unir teoria, prática e intuição, buscando atividades que propiciem sua interação com o conhecimento.

No que diz respeito a essa interação com o conhecimento, Paes (2006) destaca a noção de “fazer matemática”, esclarecendo que esse fazer é oposto às práticas de reprodução e que, embora a educação matemática também envolva a transmissão de conhecimentos, esses se materializam na vivência do aluno. “Além de trabalhar com a preservação dos saberes escolares, é preciso proporcionar oportunidades para que o aluno expresse seu raciocínio, desenvolva argumentos e explicita seus algoritmos espontâneos.”

Nesse sentido é preciso dar ao aluno a oportunidade de aprender de forma significativa, indo além de um saber mecânico e repetitivo; um aprender no qual ele participe reelaborando o saber historicamente produzido, percebendo e compreendendo o que faz e o porquê faz.

Considerando esse papel ativo que aluno deve ter na construção do conhecimento matemático, torna-se necessário buscar estratégias que promovam a interação entre teoria e prática. Os materiais concretos são recursos que possibilitam essa relação.

Embora a utilização de materiais concretos, por si só, não garanta a aprendizagem, a inclusão desses recursos associada à mediação apropriada do professor torna as aulas de matemática mais dinâmicas e interativas, “incentivando a busca, o interesse, a curiosidade e o espírito de investigação, instigando os alunos na elaboração de perguntas, desvelamento de

relações, criação de hipóteses e a descoberta das próprias soluções”. (NOVELLO et al., 2009, p.10733)

Dentre os recursos concretos que podem ser explorados nessas aulas está o material dourado, um recurso que possibilita o desenvolvimento de habilidades fundamentais na aprendizagem dos conceitos matemáticos.

Criado pela médica e educadora Maria Montessori, o material dourado inicialmente foi feito de contas douradas que, colocadas em hastes de arame, formavam agrupamentos de 10 (dezenas), de 100 (centenas) e de 10 quadrados de 100 que eram unidos para formar 1000 (unidades de milhar). Depois, um seguidor de Montessori, Lubjenska de Lenval, substituiu as contas douradas por cubos de madeira. Esse material elaborado por Lubjenska é utilizado até hoje com o mesmo nome ou Base 10. (CARDOSO, 1992)

O material dourado permite a visualização das características, ou propriedades do Sistema de Numeração Decimal (SND) e essas características são compreendidas por meio da prática de resolução de problemas e não apenas via instrução. O ensino e a aprendizagem desse sistema constituem-se em uma tarefa por vezes complexa, uma vez que é um processo de reconstrução do caminho feito pela humanidade para criar o número. (ANDRÉ, 2009)

[...] a compreensão gradual do SND possibilita a ampliação das potencialidades de lidar com algoritmos e procedimentos operatórios e a ampliação do campo numérico, passando do universo dos números resultados da contagem para os números resultados das medições, dos números “inteiros” aos números “quebrados” e – por que não? – para o universo dos números que extrapolam os limites da primeira imaginação: reais, imaginários, hiper-reais... (BRASIL, 2014, p. 7)

O material dourado como recurso didático concreto facilita a compreensão do SND e, também, dos métodos para efetuar os algoritmos das operações. Seu uso favorece o ensino e a aprendizagem ao estabelecer a relação entre o concreto e o abstrato para a construção de conceitos matemáticos.

Com o objetivo de estimular a aprendizagem ativa e auxiliar os alunos a analisar as características do sistema de numeração decimal estabelecendo relações entre unidade e dezena, o trabalho com conceitos matemáticos a partir do material dourado aqui proposto, foi aplicado em dois grupos de quatro alunos do 2º ano de uma escola de médio porte no interior paulista.

Importante ressaltar que, devido ao contexto da pandemia causada pela COVID 19, essa turma foi dividida em quatro grupos que realizam seus estudos na modalidade híbrida. Cada grupo frequenta as aulas presenciais na escola durante uma semana e durante outras três semanas, realizam atividades de forma remota.

2 ESTRATÉGIAS

- Três aulas de 50 minutos para cada grupo.
- Nomenclatura e equivalência: nesta atividade o professor faz a apresentação do material dourado introduzindo o nome das peças, mostrando a relação entre elas e as regras válidas de agrupamentos e desagrupamentos.
- Exploração livre: depois de uma breve apresentação do material, é dada a oportunidade para que os alunos manipulem e explorem o material, de maneira livre, sem regras.
- Construções: a fim de que os alunos encontrem formas rápidas de contagem, o professor pede aos alunos que construam uma figura qualquer com as peças do material e depois contem quantos cubinhos foram utilizados. É demonstrada, também, a possibilidade de contagem de 10 em 10 com as barrinhas.
- Montagem: para perceber a relação entre as peças o professor estimula os alunos com perguntas como: quantos cubinhos podem formar uma barra? Quantas barras são necessárias para formar uma placa?
- Ditado: tem por objetivo relacionar cada grupo de peças ao seu valor numérico. Depois de demonstrar alguns exemplos, o professor dita ou escreve números na lousa e as crianças devem mostrar as peças correspondentes.
- Representações: escrita em numerais e por extenso a partir de fichas contendo representações de números com o material dourado. Os alunos também poderão fazer a representação inversa, ou seja, desenhando as peças do material dourado a partir dos números.
- Valor posicional: representar números com algarismos iguais em posições diferentes para observar e perceber a diferença entre as quantidades.
- Jogos com dados: utilizando dois dados (um para dar a quantidade de dezenas e outro a de unidades) os alunos construirão números fazendo a representação com o material dourado e também de forma escrita em uma ficha contendo as indicações.
- Representações variadas: Fichas contendo o mesmo número para serem representados de quatro maneiras diferentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou oferecer um ambiente diferente e interativo para os alunos e professoras durante as aulas de matemática fazendo uso do material dourado. O projeto configura-se como alternativa aos exercícios de treinos repetitivos nos quais os alunos aprendem a reproduzir conceitos matemáticos, entretanto sem conseguir compreender o que fazem.

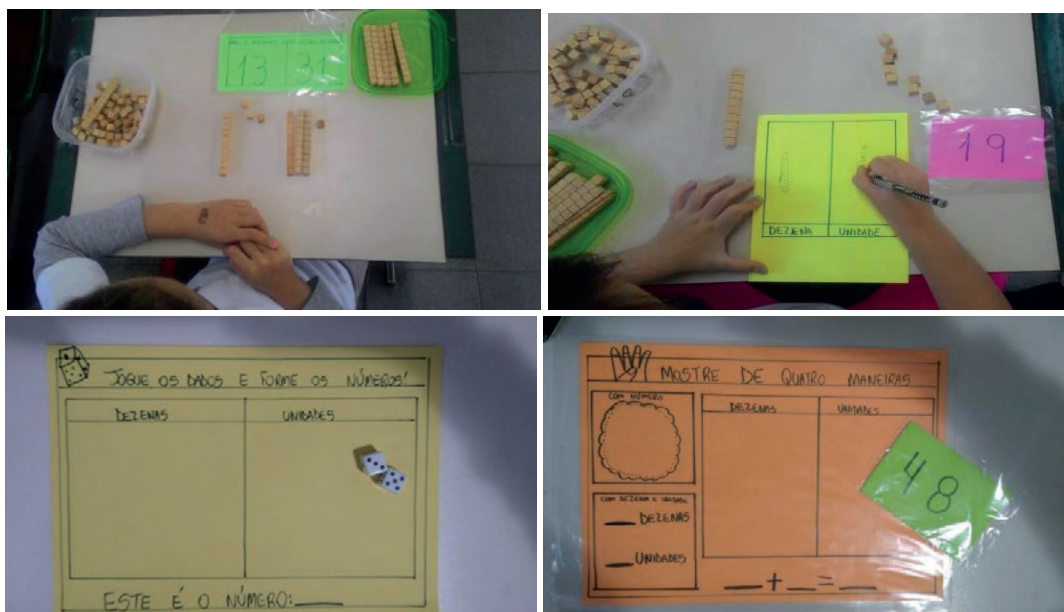
Consideramos que o uso do material concreto aplicado de forma adequada e com a devida mediação do professor contribui para concentração das crianças possibilitando uma aprendizagem mais significativa e construtiva. Com o material dourado as relações numéricas abstratas, passam a ser visualizadas e experimentadas de forma concreta, tornando mais fácil a compreensão.

Importante ressaltar que consideramos ainda a importância da utilização de variados recursos e metodologias, sendo o material dourado apenas um dos recursos possíveis de ser trabalhado na construção de conceitos matemáticos.

As estratégias aplicadas com a exploração manipulação do material dourado, além de terem contribuído para aulas mais interessantes e dinâmicas, tornaram os processos de construção do número mais fáceis de serem compreendidos e possibilitaram novas formas de assimilação relação e organização dos pensamentos.

A quantidade reduzida de alunos e a necessidade de distanciamento social devido ao contexto da pandemia, por um lado limitou a troca de ideias entre os alunos. Por outro lado, porém, possibilitou uma observação mais pontual por parte dos professores. Os alunos demonstraram bastante interesse durante a manipulação do material e foi possível verificar as estratégias de cada aluno na realização das atividades e fazer as intervenções necessárias para que avançassem na compreensão dos conceitos.





REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Tamara Cardoso. O sistema de numeração décima no ensino inicial de matemática: Contribuições do ábaco e do material dourado. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, v. II, nº 1, p. 99-110, 1º semestre de 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4941>. Acesso em: 05/07/2021
- BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Construção do Sistema de Numeração Decimal** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.
- CARDOSO, Virgínia Cárdua. **Materiais didáticos para as quatro operações**. São Paulo: IME – USP, 1992.
- KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- NOVELLO, Tanise Paula et al. **Material concreto: uma estratégia pedagógica para trabalhar conceitos matemáticos**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE., 2009, Paraná, p.10730-10739. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3186_1477.pdf. Acesso em: 05/07/2021
- PAIS, Luis Carlos. **Ensinar e Aprender Matemática**. São Paulo: Autêntica, 1º. Ed. 2006.

CONGRESSO

5

O ensino da produção textual embasada pelo interacionismo sociodiscursivo.

Autor: Viviane Fernanda Sylvestre

Eixo: Práticas Pedagógicas- Ensino Fundamental.

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Especificamente acerca da língua escrita, vemos que é uma das atividades culturais mais complexas e elaboradas, uma vez que “[...] o pensamento deva expressar-se completamente nos significados formais das palavras adotadas e pela precisão sintática”. (VIGOTSKI, 1998, p.327) Assim, se vê que envolto nessa atividade intelectual, o escritor tem a possibilidade de se revelar nesse mundo, inicialmente, ignorado, e entender a realidade a sua volta e a si mesmo, fazendo-se sujeito histórico, que deixa sua marca pela palavra escrita.

Ao pensar nisso, se faz importante um processo de ensino sistematizado da leitura e da escritura, visto que é necessário ler e escrever de tal forma que garanta as possibilidades ao sujeito de participação social enquanto cidadão e, então promova sua emancipação cultural.

Acerca do ensino da linguagem no Brasil, é fato que o ensino da língua oral e escrita ao longo dos anos foi embasado por diferentes teorias que ora enfatizam a gramática e ora o estilo. Mas, atualmente, o ensino dessas práticas de linguagem oral e escrita deve ser pautado por teorias que defendam o gênero textual como objeto de ensino e que este seja trabalhado de maneira sistemática através das sequências didáticas, para que os alunos se tornem letrados, e sejam capazes de se comunicar, nos mais diferentes contextos de comunicação, que saibam interpretar de maneira autônoma e crítica a variedade de textos presentes na sociedade, enfim que se tornem sujeitos emancipados culturalmente. Para isso, apresentaremos os pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), desenvolvido por Bronckart e pelos estudiosos genebrinos, que podem contribuir para o trabalho do professor no que se refere ao ensino da produção textual dos educandos.

2 SINTESE DO QUADRO TEÓRICO E METODOLÓGICO DO ISD

Bronckart (2003) apresenta o estudo da linguagem que envolve alguns conceitos de texto, gênero, ação e atividade através das interações verbais. Desta forma, o autor acredita que a língua só é aprendida por meio das produções verbais, realizadas em diferentes contextos de comunicação. Por isso,

[...] a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc., são considerados como textos, de tamanho eventualmente muito diferente, mas dotados de características comuns: cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas uma às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna (BRONCKART, 2003, p. 71)

Pelo excerto, se vê que o texto é produzido pela atividade humana através da linguagem e vinculados à necessidade, contexto e motivos do sujeito. Além disso, o texto também é visto como unidade de elaboração verbal que transmite uma mensagem linguisticamente organizada e que causa um sentido ao destinatário. Por fim, o autor supracitado faz a última definição de texto como sendo,

[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de gênero de discurso” (BRONCKART, 2003, p. 75, grifo do autor).

Compreende-se então que todo texto pertence a um gênero e, por sua vez, estes são abundantes e não são formas estáticas. Por isso, os gêneros podem mudar sua finalidade de acordo com o tempo que foi elaborado. Inclusive, Bronckart (2003, p. 100) emprega o termo intertexto como sendo “[...] conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas”.

Sobre a escolha do gênero utilizado pelo agente produtor há

[...] um confronto entre os valores atribuídos pelo agente aos parâmetros de sua situação de ação (entre as representações que tem do contexto físico e do contexto sociosubjetivo de seu agir) e os valores de uso atribuídos aos gêneros disponíveis no intertexto.

Essa escolha apresenta as características de uma verdadeira decisão **estratégica**: o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado a aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a “imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação (BRONCKART, 2003, p. 101).

Vale destacar também, que o gênero, sendo historicamente produzido, realizado num determinado contexto é sempre caracterizado pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. O primeiro se refere ao assunto do texto. O estilo diz respeito às capacidades linguísticas do texto, como por exemplo; os pronomes, tempos verbais e modalizadores. Já a construção composicional do gênero faz parte das capacidades discursivas na quais são definidos os tipos de discursos e as sequências tipológicas.

Bronckart (2003) deixa claro que, após decidir a escolha do gênero, é preciso estabelecer que tipo de discurso o agente deve utilizar para elaborar seu texto. Dessa maneira, os tipos de discurso são entendidos [...] como formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos [...]”(op. cit., p. 149). Os mundos discursivos, segundo o autor citado acima, são os mundos da ordem do narrar e do expor criados pela atividade de linguagem. A ordem do narrar é quando o tempo não tem relação com o discurso produzido. Em contrapartida, a ordem do expor é quando o tempo tem relação com o espaço no qual o discurso foi produzido. Visto isso, Bronckart (2003) apresenta os quatro tipos de discurso que podem estar presentes na produção textual que são: discurso interativo, teórico (ordem do expor) relato interativo e narração (ordem do narrar).

Outro ponto importante na teoria do ISD vincula-se sobre a organização interna do texto que Bronckart (2003) chama de três folhados superpostos. Logo, o texto seria composto por três camadas de sobreposição que são: a infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Para ele, a infraestrutura do texto é a mais importante, pois engloba o plano geral do texto, os tipos de discursos e as sequências tipológicas. Não menos importante, temos os mecanismos de textualização, que seria o nível intermediário do texto, e são representados pelos conectivos, que articulam as sequências tipológicas, coesão nominal e verbal. No final da organização do texto há os mecanismos enunciativos que englobam o gerenciamento de vozes do agente produtor, e às modelizações lógicas, deônticas e apreciativas.

Enfim, o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2003) acerca das atividades de linguagem possibilitou outros estudiosos a fundamentarem seus trabalhos sobre o ensino de gêneros de textos nas escolas. Schneuwly e Dolz (2010) destacam que o gênero pode ser usado tanto nas práticas sociais como também transformá-lo em objeto escolar, em específico no ensino de produção de textos escritos e orais. Em função disso, os autores consideram o gênero como uma megainstrumento, uma vez que sustenta a atividade de linguagem nos mais variados contextos de comunicação e ainda o gênero serve de parâmetro para o processo de produção textual na escola.

Nessa perspectiva, os pesquisadores de Genebra recomendam que o gênero textual deve ser ensinado na expressão oral e escrita por meio de uma sequência didática, isto é, conjunto de atividades de ensino planejadas de forma sistemática. Por este motivo, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 83, grifos do autor). Isto posto, as sequências didáticas oferecem aos alunos a possibilidade de fazer uso das práticas de linguagem secundárias ou aquelas que os alunos pouco dominam.

A sequência didática fornecida pelo grupo de Genebra envolve quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, os módulos e a produção final. Dessa maneira, inicialmente, o professor apresenta aos educandos qual o gênero que será trabalhado em sala de aula, a finalidade do mesmo, o contexto de produção, a quem se dirige a produção oral ou escrita, e mostra aos alunos a importância desses conteúdos para a respectiva atividade de linguagem.

Num segundo momento, eles realizam a primeira produção textual acerca do gênero escolhido. Para o professor essa prática de linguagem é uma avaliação formativa, já que é por meio dela que o educador define o que será aprimorado nos módulos da sequência didática. Em seguida, é feita atividades sistemáticas para cessar as dificuldades de diversos níveis que os discentes possuem acerca do domínio das capacidades de linguagem para produzir um determinado texto.

Posteriormente, ao terminar os exercícios desenvolvidos nos módulos, chega a hora da produção final na qual o aluno põe “[...] em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 90).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, por meio de uma pesquisa bibliográfica, apresentou os fundamentos teóricos que dão suporte a teoria de Bronckart (2003), além é claro de identificar como seria a atividade de linguagem fundamentada pelo ISD. Em síntese, a teoria do interacionismo sociodiscursivo juntamente com o grupo de Genebra tem muito a contribuir nas práticas pedagógicas referentes ao ensino da linguagem oral e escrita, pois possibilita ao professor mais um embasamento teórico e didático para realizar com sucesso as práticas de ler e escrever. Sendo assim, utilizar os gêneros como objeto de ensino e o uso das sequências didáticas, como forma de planejar o trabalho sistemático das práticas discursivas sociais permite o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para que os educandos possam atuar no mundo letrado de maneira proficiente. Isso é, sem dúvida, um grande progresso para os estudos que orientam o ensino da língua portuguesa no Brasil. Por este motivo, os conhecimentos produzidos pela teoria do ISD devem ser disseminados no interior das escolas, especificamente, nas aulas da língua materna.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M, VOLOCHÍNOV, V. N. **Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. SP: Hucitec, 1981.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2003.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercados da Letras, 2010.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.
- LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 250f. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Campus de Bauru-São Paulo, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998

O FUTSAL FEMININO NO PAÍS DO FUTEBOL: IMPLICAÇÕES DOCENTES NA PRÁTICA DO FUTSAL DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Autor: Danielly de Souza Ferreira

Coautor: Matheus Belizário Brito

Eixo: Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

O futebol é uma modalidade esportiva, coletiva e mundialmente conhecida sendo parte do patrimônio cultural mundial, uma vez que, é uma prática de fácil acesso, com alto índice de crescimento e que sofreu diversas adaptações ao longo dos anos (NAVARRO, 2008). No Brasil, o esporte se difundiu rapidamente, tornando-se muito mais que uma meramodalidade esportiva e despertando o interesse das mais diversas pessoas e classes sociaissem conhece-lo e praticá-lo (FRANCO, 2010).

Colaborando com tal ideia, a Pesquisa Nacional de Amostras a Domicílios (PNAD), realizada com milhões de pessoas no ano de 2015 investigou a prática de atividades físicas por brasileiros. Os resultados desta pesquisa mostraram que o esporte mais citado foi o futebol, sendo praticado por cerca de 16,6 milhões de pessoas, demonstrando a grande aceitação do esporte no país (IBGE, 2015). Todavia, números alarmantes também foram encontrados, dos 16,6 milhões de pessoas, 94,5% dos praticantesdo esporte são homens, indicando que mesmo com a grande aceitação do Futebol no país,a segregação do esporte perdura até os dias atuais.

Em decorrência da grande aceitação e da prática massiva por homens, a seleção brasileira masculina, mantém sua ótima colocação no ranking da Federação Internacional de Futebol (FIFA), sendo a única pentacampeã da história da Copa do Mundo de Futebol (CBF, 2020). Em contrapartida, mesmo com todas as barreiras existentes relacionadas ao preconceito e discriminação, a seleção feminina também é considerada como uma das melhores seleções da América do Sul, tendo a jogadora Marta, considerada 6 vezes a

melhor jogadora do mundo, maior artilheira com 110 gol de ambas as seleções e tornando-se uma jogadora de referência. (CBF, 2019).

Em relação aos investimentos no esporte, encontra-se uma grande discrepância em relação ao fator gênero, bem como, na visibilidade midiática. Uma pesquisa realizada pela UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) e divulgada em 2018, indica que apenas 2,7% da cobertura midiática é destinada ao futebol feminino. Outro dado importante é o investimento realizado pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF) no Futebol

Feminino. Em 2017, a equipe feminina campeã do Brasileirão recebeu uma premiação de R\$ 120 mil reais, esse valor é 141 vezes menor do que a quantidade ofertada ao time masculino campeão do mesmo campeonato, recebendo o montante de 17 milhões de reais (RAMOS, 2018).

Embora haja essa disparidade de investimentos entre os gêneros, o Brasil é sem dúvidas uma potência no futebol e no Futsal feminino, esporte criado na década de 1930 a partir das regras e características do Futebol (VOSER, 2019). O site da Confederação Brasileira de Futebol de Salão (CBFS, 2019), mostra que a seleção feminina de Futsal é considerada como a melhor seleção do mundo, sendo Hexacampeã do Torneio Mundial de Futsal e da Copa América de Futsal, organizada pela Confederação Sul-Americana de Futebol (CONMEBOL).

Apesar das grandes conquistas, tanto o Futebol quanto o Futsal feminino, sofreram e ainda sofrem com preconceitos advindos de ideais e premissas arcaicas. Em 2019, a coluna do Globo Esporte publicou uma linha do tempo sobre a trajetória do futebol feminino até os dias atuais, demonstrando que antigamente as mulheres foram proibidas por cerca de 40 anos de praticar esporte (SOUSA; ALTMANN, 1999). Desde então, as mulheres tentam persistentemente vencer barreiras relacionadas a quebra de paradigmas e enfrentamentos de preconceitos e discriminações associados a estereótipos existentes atualmente.

Em decorrência destes fatores, percebe-se que o Futsal é pouco praticado no ambiente escolar por meninas até os dias atuais. Segundo Daolio (1997), essa “exclusão” feminina durante as aulas do futsal pode ser explicada devido a crença da população em relação a prática do esporte estar reservada a homens, afirmando que no Brasil, esse esporte é uma “área reservada masculina”. Outro aspecto importante que contribui para esse quadro, é a ausência da discussão de gênero pelo professor no contexto da disciplina (CORREIA, 2008), contribuindo para a reprodução de uma Educação Física mais hegemônica (SOUSA; ALTMANN, 1999).

Segundo Ferreira (2014), durante as aulas de Educação Física na escola, existe sempre uma tensão nas relações de gênero, principalmente quando se desenvolve o conteúdo esporte, em virtude da forma como este conteúdo é tratado nas aulas, realçando a predominância do mais forte e do mais habilidoso, auxiliando na diferenciação de ambiente de práticas na qual meninos e meninas não se misturam.

Cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar e analisar com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal de movimento, de tal

forma que compreendam os sentidos e o significado impregnado nas práticas corporais (SOUZA JUNIOR, 2018). Como o professor transmite o esporte no ambiente escolar, pode acentuar os estereótipos de gênero nas aulas de Educação Física, como por exemplo, determinar as atividades por sexo, designando a dança para meninas e o Futsal para meninos.

2 OBJETIVO

Portanto, o objetivo deste estudo será identificar os aspectos relevantes sobre a prática ou não do Futsal por meninas no ambiente escolar junto aos professores de Educação Física. Assim, esperamos ao final deste estudo aprimorar o entendimento sobre as questões de gênero, preconceitos e dificuldades encontradas pelas alunas na prática do esporte, em especial, na modalidade do futsal. Visando desta forma, utilizar as aulas de Educação Física como uma ferramenta importante para a alteração deste paradigma instaurado, valendo-se do Futsal como um fenômeno cultural e social.

3 METODOLOGIA

O presente estudo encontra-se em andamento e participarão do mesmo, professores de Educação Física das escolas estaduais do município de Bauru.

Como critérios de inclusão do estudo, será realizado um sorteio com os professores de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que lecionam na cidade de Bauru, com prática docente de no mínimo dois anos realizadas de forma presencial e que possuem carga horária maioritária no ensino médio, nível de ensino no qual a presente pesquisará se desenvolver. Todos os professores de Educação Física sorteados e que aceitarem participar da pesquisa, irão ler e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O desenvolvimento do estudo ocorrerá por meio de uma perspectiva qualitativa. Segundo Severino (2007) o surgimento deste tipo de pesquisa ocorreu devido ao entendimento de que pesquisas quantitativas não são suficientes para compreender como ocorrem as relações entre sujeito e o mundo. Ainda, este estudo segue todos os parâmetros éticos e morais em pesquisa, sendo aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da instituição (CAAE-44802721.9.0000.5502).

Os procedimentos iniciais do estudo consistem na realização do contato com estes profissionais por meio de ligação, sendo o objetivo e os procedimentos experimentais elucidados para o indivíduo. Em seguida, de forma presencial, será entregue ao participante, o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após a assinatura do mesmo, se iniciam os procedimentos experimentais do estudo.

Em sequência, uma folha contendo um questionário será entregue ao sujeito, que deverá respondê-lo de forma individual. O questionário utilizado consiste em um instrumento com quatorze questões abertas, proposto por Hunhoff (2017). As questões deste questionário serão descritas a seguir:

1. Comente sobre alguns fatores que você acredita que dificultam a prática das meninas no futsal.
2. Como você vê uma mulher praticando um esporte como o futsal? Você poderia comentar um pouco sobre o que você acha sobre isso e sobre os possíveis preconceitos encontrados?
3. Quando o tema é futsal, que estratégias utiliza para tratá-lo em aula?
4. As aulas costumam ser executadas de forma mista ou separada? O que você acha sobre isso?
5. Como você justifica a escolha pelas aulas mistas ou separadas?
6. Vantagens e desvantagens de se trabalhar dessa forma a partir da sua prática pedagógica?
7. Os alunos indagam o porquê realizam as aulas em turmas mistas e/ou separadas? Você percebe que eles preferem aulas mistas ou separadas?
8. Diante de tanta diversidade no futsal, quais são as suas principais referências para a organização do planejamento durante o ano?
9. O que busca alcançar através do ensino do futsal?
10. Como você percebe a relação entre os gêneros nas aulas de Educação Física?
11. Pensa ser importante trabalhar a questão de gênero em suas aulas?
12. Descreva os desafios que enfrenta para desenvolver a prática do futsal nas aulas de Educação Física.
13. Sobre expectativas que procura alcançar durante a prática do futsal, são as mesmas para meninos e meninas?
14. Os níveis de participação nas aulas de futsal são as mesmas entre meninos e meninas? Se você vê diferenças, por que você pensa que isso acontece?

As questões serão explicadas pelo experimentador até o entendimento completo do sujeito, sendo repetidas quantas vezes forem necessárias. A escolha de questionários com perguntas abertas, tem como finalidade propiciar ao sujeito a oportunidade de discorrer de maneira livre e mais elaborada sua opinião sobre o assunto. Após responderem o questionário, o professor entregará sua folha impressa com as respectivas respostas para a pesquisadora responsável, para armazenamento dos dados e análises futuras.

4 ANÁLISE DE DADOS

Os dados armazenados serão analisados por meio da técnica de “Análise de Conteúdos” (GOMES, 2015). Esta técnica é utilizada como uma ferramenta para análise das comunicações, principalmente no campo da psicologia e sociologia. Gomes (2002) descreve que a análise de conteúdo é um agrupamento de técnicas em que se destacam duas funções: 1-Verificação de hipóteses e/ou questões: possibilita encontrar as respostas para os questionamentos realizados, auxiliando na confirmação ou não das hipóteses; 2- Descoberta do que está por trás dos conteúdos encontrados: permite ir além dos resultados apontados pelos sujeitos da pesquisa. Além disso, ambas as funções podem se complementar durante a prática (GOMES, 2002).

Logo, a análise de conteúdo permite com que o pesquisador conduza o processo de diferentes maneiras, gerando novas possibilidades e estabelecendo um limiar através das opções estipuladas (MORAES 1999). Com base nesta perspectiva, a análise de conteúdo não deve focar de forma extrema apenas no texto ou resposta do aluno e nem ser tão subjetiva, levando o pesquisador a forçar seus ideais e valores (CAMPOS, 2004, p. 613).

Deste modo, esta pesquisa seguirá uma base indutiva-construtiva, na qual, serão criados “subeixos e eixos” a partir dos dados encontrados. Gil (2010) destaca a necessidade de serem identificados “tópicos chaves” para a discussão dos resultados de um estudo, assim, serão delimitadas “subeixos e eixos” para esta análise, contendo os temas que surgirem repetidamente logo das respostas do questionário do professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade e a cultura inerentes do nosso país, acabam não favorecendo a prática do futsal por meninas. De maneira geral, a Educação Física, se utilizada como ferramenta de transformação, pode auxiliar na alteração deste cenário. Consequentemente, o professor de Educação Física possui um papel significativo neste processo, contudo, os estudos realizados têm demonstrado práticas e atitudes condizentes com a diferenciação do gênero.

Por exemplo, Altmann (1998) verificou em seu estudo, realizado no Estados Unidos, que professoras apresentam frequentemente interesses específicos em suas aulas, resultando na interação com os alunos através de atividades comumente realizadas pelas meninas, dificultando a prática das mesmas em atividades predominantemente masculinas, como o futsal.

Corroborando com esta ideia, Daolio (1997), aponta que existe uma certa preocupação em vários docentes de Educação Física em desatrelar-se de várias práticas preconceituosas e preconizar assim, atividades que assegurem a igualdade de oportunidade a todos os alunos.

Ademais, Louro (1997), demonstra que um número abundante de professores evita desenvolver atividades e exercícios para as meninas que ocasionam contato físico ou que possam

conter certa dose de agressividade, indagando que tais práticas podem machucar partes dos órgãos femininos.

Sendo assim, após a finalização deste estudo, avançaremos no entendimento sobre a relação da prática docente e da participação de meninas em conteúdos esportivos, em especial, o Futsal. Contribuindo para que os professores repensem seu comportamento, incentivando a prática do esporte por meninos e meninas sem diferenciação, despertando o interesse de meninas em participar das aulas de futsal na escola e posteriormente, fora dela. Para que isso ocorra é imprescindível que os futuros professores se envolvam em discussões sobre gênero durante sua formação inicial e os professores atuantes invistam na formação continuada.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Belo Horizonte, 1998. 110p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- CAMPOS, C. J. G. **Método de análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Rev. Bras. Enferm., Brasília (DF), v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.
- CBF, Confederação Brasileira de Futebol. **FIFA reconhece o Brasil como maior vencedora da copa do mundo SUB-17**. 2020. Disponível em: < <https://www.cbf.com.br/selecao-brasileira/noticias/selecao-base-masculina/fifa-reconhece-o-brasil-como-maior-vencedor-da-copa-do-mundo-sub-17>>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- CBF, Confederação Brasileira de Futebol. **O Brasil na Copa do Mundo Feminina: relembra campanhas da Seleção**. 2019. Disponível em: < <https://www.cbf.com.br/selecao-brasileira/noticias/selecao-feminina/o-brasil-na-copa-do-mundo-feminina-relembre-as-campanhas-da-selecao>>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- CBFS, Confederação Brasileira de Futebol de Salão. **Vamos conhecer um pouco mais a Seleção Brasileira de Futsal Feminino?** 2020. Disponível em: <https://www.cbfs.com.br/post/vamos-conhecer-um-pouco-mais-a-selecao-brasileira-de-futsal-feminino>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- CORREIA, M. M. **Representações de Gênero na Licenciatura em Educação Física**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói.
- DAOLIO, J. **Cultura: Educação Física e Futebol**. Campinas – SP: Unicamp, 1997.
- FERREIRA, L. D. **Gênero e educação física escolar: Limites e possibilidades quando se trabalha o eixo temático esportes**. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2014.
- FRANCO, L. C. P. A. **Adaptação das atividades de aventura na estrutura da escola**. 2010. 5º CBAA – Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura. São Paulo: Editora Lexia.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010, p. 37.
- GOMES, R. **A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOMES, R. **Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HUNHOFF, P. E. **Educação física: futsal feminino na escola uma questão de gênero**. 2017. Trabalho De Conclusão De Curso-Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul. Santa Rosa, RS.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Práticas de esporte e atividade física: 2015 / IBGE**, Coordenação de Trabalho e Rendimento - Rio de Janeiro: IBGE, p.80, 2017. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100364.pdf>>. Acesso em: 02 de Jun. de 2021.
- LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- NAVARRO, A. C. **Futsal**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2008. p. 1-170
- RAMOS, B. D. **Invisível e sem patrocínio, futebol feminino brasileiro resiste**, 2018. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/esportes/2018/05/invisivel-e-sem-patrocinio-futebol-feminino-brasileiro-resiste/>>. Acesso em: 19 de Mar. de 2021.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual – São Paulo: Cortez, 2007, p.121-124.
- SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar**. 1999. 52-68 p. Trabalho de Conclusão de Curso. CEDES, Campinas.
- SOUZA JUNIOR, O. M. **Educação Física Escolar, Co-Educação e Questões de Gênero**. In: DARIDO, Suraya Cristina; MAITINO, Edison Moraes (orgs). Pedagogia Cidadã: caderno de formação, Educação Física. São Paulo: UNESP, 2004.
- VOSER, R. **Futsal: Princípios técnicos e táticos**. 5.ed. São José: ULBRA, 2019.

O QUE E POR QUE SE ENSINA: REFLEXÕES SOBRE OS JOGOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PERSPECTIVAS DE PROFESSORES

Autor: Jean Fabiano Marcato Lamana

Coautor: Lílian Aparecida Ferreira

Eixo 2: Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

O jogo é um fenômeno intimamente ligado à história da humanidade, produzido culturalmente ao longo dos tempos. Deste modo, jogar é algo inerente ao ser humano, carregado de sentidos e significados, materializando um fenômeno antropológico que serviu como um facilitador da comunicação entre os seres humanos (MURCIA Et al. 2008).

Segundo Neira (2009) jogar é uma atividade espontânea e automotivada, parte fundamental da nossa herança cultural, também, um componente do nosso bem-estar cotidiano, uma forma de conhecermos e nos relacionarmos com o mundo a cada dia.

Nesta perspectiva, Neira (2009) defende que a temática jogos seja problematizada no currículo escolar a partir da teorização cultural.

Ainda que os jogos sejam evidenciados como um dos conteúdos da Educação Física, não é incomum o questionamento da ação deste docente na escola, muitas vezes, de forma reducionista e pejorativa, com frases do tipo: “Ser professor de Educação Física é moleza, só brinca, não é?”, “Como eu queria ser professor de Educação Física, só dá joguinho?!” Há aí uma visão na qual o ato de jogar não é considerado como algo sério, e por isso não contribuiria com a formação dos estudantes na escola. Neira (2009), ao se contrapor a esta percepção, assinala a necessidade de compreensão dos jogos como patrimônio cultural.

Problematizar os jogos, considerando seus aspectos culturais, possibilita uma prática docente consciente e coerente com a realidade educacional, fundamentada em conhecimentos relativos ao sujeito e ao processo, dentre eles: “Para quem ensinar”, “O que ensinar”, “Como ensinar”, e “Para que ensinar” (NEIRA, 2009). Os jogos, sob esse olhar, oportunizam um

aprofundamento em seus aspectos culturais e de significação, descortinando novas práticas culturais e relações de poder que nos permitem tratar da diversidade e das interações entre as pessoas.

Sob estas orientações, o objetivo deste estudo foi identificar o que e por que os professores tematizavam os jogos em suas aulas.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho tem natureza qualitativa, pois, de acordo André (1995), caracteriza-se por defender uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

A abordagem qualitativa foi escolhida porque possibilita realizar uma análise complexa do cenário, evidenciando os “[...] significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2002, p. 21) estabelecidos nas relações humanas. Com este enfoque, balizamos a presente proposta pela pesquisa descritiva-interpretativa, tentando revelar “[...] tendência e padrões e relações de inferência” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

A coleta foi realizada por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas através do *google* formulário, tendo uma devolutiva de 45 professores de Educação Física.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

De modo a compreender o cenário apresentado, perguntamos aos professores se eles tinham acesso à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 43 professores afirmaram ter contato com o documento, enquanto 2 colocaram que isso não tinha acontecido.

O número identificado, revela que quase a totalidade de docentes expressou conhecer a BNCC.

Entretanto, no referido documento (BRASIL, 2018), o ensino da Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental está organizado em dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos), divididos da seguinte forma no decorrer dos anos letivos: a) 6º e 7º ano: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura; b) 8º e 9º ano: Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Como podemos observar, o conteúdo jogos na BNCC é contemplado somente até o 7º ano do Ensino Fundamental, sendo que para o 6º e 7º há indicação de jogos eletrônicos.

Diante desse cenário, foi perguntado aos 43 docentes: Você sabia que o conteúdo jogos aparece na BNCC até o 7º ano?

Como resultado desta consulta: 11 professores nos informaram que tinham ciência sobre o fato; 9 professores não tinham este conhecimento; 25 professores não disseram nada sobre esta questão.

Nesta análise, podemos conjecturar que, apesar de dizerem que conheciam a BNCC, a grande maioria não sabia ou não se manifestou sobre esta questão dos jogos, podendo indicar uma leitura superficial do documento ou uma manifestação de resistência ao mesmo. De todo modo, somos levados a refletir sobre os motivos que poderiam sinalizar para a não presença efetiva deste conteúdo nos anos finais do Ensino Fundamental, talvez uma associação dos jogos ao universo da infância, excluindo-os da juventude e da vida adulta. Galhardo (2020) supõe que a associação do jogos/brincadeiras como algo característico da infância pode se dar por consequência da própria história e transformação da sociedade, pois na revolução industrial, com a carga de trabalho atribuída aos operários, a sociedade alimentou uma concepção de que a humanidade precisaria produzir riquezas e, daí, jogar passou a ser visto como algo improdutivo.

Para avançar na compreensão desta discussão, os professores foram questionados sobre quais jogos eles trabalhavam em suas aulas, os mais lembrados foram: jogos tradicionais/populares (18), jogos cooperativos (13), jogos de tabuleiro (12), jogos pré-desportivos (10), queimada (7), pique-bandeira (5), jogos competitivos (4), jogos com bola (4), jogos coletivos (3), lutas/combate (2), jogos eletrônicos (2), estafeta (2), handebol (2), individuais (2), recreativos (2), três-corta (2), voleibol (2) entre outros jogados que foram lembrados apenas uma vez. Vale ressaltar que cada professor poderia indicar mais de um jogonesta questão.

Por fim, os professores responderam sobre o porquê ensinar o conteúdo jogos na escola: Ensinar competências e habilidades (5), inserir modalidades esportiva (2), como instrumento de aprendizagem (2), cumprir objetivos específicos (2), trabalhar cultura/manifestações culturais (2), contribuir com os demais conteúdos (2), favorecer interações (2), consonância com a BNCC (2), assemelham aos esportes (1), atender solicitação dos estudantes (1), aumentar o leque de atividades (1), auxiliar no aprendizado dos alunos (1), como estratégia de desenvolvimento de outros conteúdos (1), diversificação de experiências vivenciadas (1), estimular a criatividade dos alunos (1), formação do indivíduo (1), para o desenvolvimento individual e coletivo (1), pela facilidade e dinâmica (1), pelo prazer do jogo e para seguir o currículo (1).

Podemos observar que algumas respostas apresentadas pelos docentes caminham ao encontro da utilização dos jogos como ferramenta pedagógica, sendo utilizado como estratégia de ensino para outras finalidades. Tal aspecto caminha na direção contrária ao que preconiza a BNCC, quando indica a importância de se distinguir os jogos como conteúdo específico dos jogos como ferramentas auxiliares de ensino, ou seja:

O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para serem estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes

na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros. (BRASIL, 2018 p.212)

A utilização dos jogos para introduzir/trabalhar os conteúdos esportivos, igualmente parece se desviar da proposição de dar relevo aos aspectos culturais dos jogos, na medida em que fortalece o processo de esportivização da Educação Física, deixando o conteúdo jogos como mero coadjuvante do conteúdo esportes. Sedorko e Finck (2016) assinalam que tal postura contribui para reverberar, em grande parte dos alunos, a associação imediata da Educação Física com a prática de esportes, gerando, com este fato, uma redução das amplas possibilidades que poderiam ser trazidas com as diversas manifestações da cultura corporal (jogos, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura, atividades circenses, práticas corporais introspectivas, dentre outras...).

Defendemos que esse contexto precisa ser alterado, de modo que os estudantes possam construir novos sentidos aos jogos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos como conteúdo da Educação Física escolar são reconhecidos pelos profissionais da área, porém, a partir dos resultados encontrados, este conteúdo é trabalhado por muitos como meio, ferramenta para atingir outros objetivos e não como finalidade em si mesma.

Apesar dos avanços observados nos últimos anos, o processo de esportivização da Educação Física ainda é latente na ação pedagógica e os jogos seguem sendo utilizados como forma de introduzir ou trabalhar os esportes.

Portanto, por meio deste levantamento de dados, ressaltamos a necessidade de propor outras reflexões acerca desta problemática, envolvendo novas mobilizações da formação inicial e continuada de professores de Educação Física no correspondente ao conteúdo jogos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

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

GALHARDO, S. **O ensino do conteúdo jogos na Educação Física: possibilidades e desafios**. 2020. 170f. tese (Docência para Educação Básica) Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 1ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002..

MURCIA, A. M et al. **Aprendizagem através do jogo**. Porto alegre, RS: Artmed, 2008.

_____. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Volume 8, número 2, 2009

SEDORKO, M. C; FINCK, S. C. M. **Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, Brasil. Journal of Physical Education [online]. v. 27, e2745, 2016.

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autor: Valdirene Soares dos Santos

Eixo 2 – Práticas pedagógicas do Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho com tema OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, relata práticas pedagógicas adotadas durante a pandemia da COVID-19, experiência e o desafio de trabalhar com ensino à distância, no ensino fundamental em uma escola pública de forma remota.

Com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia. O Conselho Nacional de Educação (CNE), de forma a apoiar e legalizar a utilização do ensino remoto, em 28 de Abril de 2020 lançou parecer tornando favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do COVID – 19. O parecer foi homologado pelo Ministério da Educação, em 29 de Maio de 2020.

O impacto na aprendizagem causado pela pandemia da Covid-19 é maior entre alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública.

Portanto, objetivamos com esse estudo compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização dos alunos no ensino fundamental durante a pandemia da Covid-19.

Diante do contexto da pandemia da COVID-19 as escolas precisaram se adaptar para garantir o direito à educação expresso na Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN.

Numa sociedade marcada pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Rose e Meyer (2002, apud ALBA, 2006) nos revelam que:

As tecnologias trazem para os educadores um imenso leque de recursos didáticos para lhes dar oportunidade de responder às diferenças individuais e às múltiplas facetas de sua aprendizagem, proporcionando meios variados, ferramentas e métodos, graças à flexibilidade que têm as tecnologias para se adaptar às diferentes necessidades dos estudantes, ajudando a superar as dificuldades e apoiando-se nos aspectos com maior potencial (ROSE e MEYER 2002, apud ALBA, 2006, p. 148)

Durante período de ensino remoto o desafio foi orientar e ambientar os alunos de uma escola Estadual do município do interior do estado de São Paulo, do 5º ano ao 9º ano do ensino fundamental, anos finais sobre o uso dos recursos e ferramentas tecnológicas (Google Meet, WhatsApp) necessárias para dar continuidade ao ensino a distância.

2 METODOLOGIA

Inicialmente foi realizado um levantamento sobre acesso das tecnologias dos alunos, possíveis a serem utilizadas, que venham somar no desenvolvimento do educando durante esse período de isolamento frente a Pandemia do COVID-19.

O processo de alfabetização presencial já é uma dinâmica cheia de particularidades que devem ser observadas, analisadas e, sobretudo, respeitadas, para que seja eficiente. No entanto, o processo de alfabetização na educação remota se torna ainda mais especial e necessita de total acompanhamento do professor e da família.

Nesse contexto, escolas e profissionais da educação começaram a criar estratégias para minimizar as consequências das suspensões de aulas presenciais e promover a continuidade do ensino, de forma remota, mediado pelas tecnologias.

Na medida em que a situação atual delegou a inserção do ensino emergencial, cabe destacar que seu contexto soa diferente da modalidade Educação a Distância, o que significa que não são sinônimos. Este segundo já existe e em sua definição no Art. 8º da LDB:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Decreto 5.622, de 19.12.2005, que regulamenta o Art. 8º da Lei 9.394/96 (LDB).

Tal situação, não só escancara as mazelas da desigualdade social brasileira, mas também revela o profundo engajamento social de professores, alunos e suas famílias na busca pela educação. O acesso à Internet no Brasil tem aumentado, mas ainda persistem diferenças no acesso de renda, gênero, raça e regiões.

A pandemia de COVID-19 forçou uma reinvenção ou adaptação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola públicas mediado pelas tecnologias digitais. Porém, as desigualdades sociais refletem fortemente no acesso à essas tecnologias. Conforme gráfico 1 abaixo a educação brasileira utilizou diversos recursos para desenvolver as aulas no formato remoto.

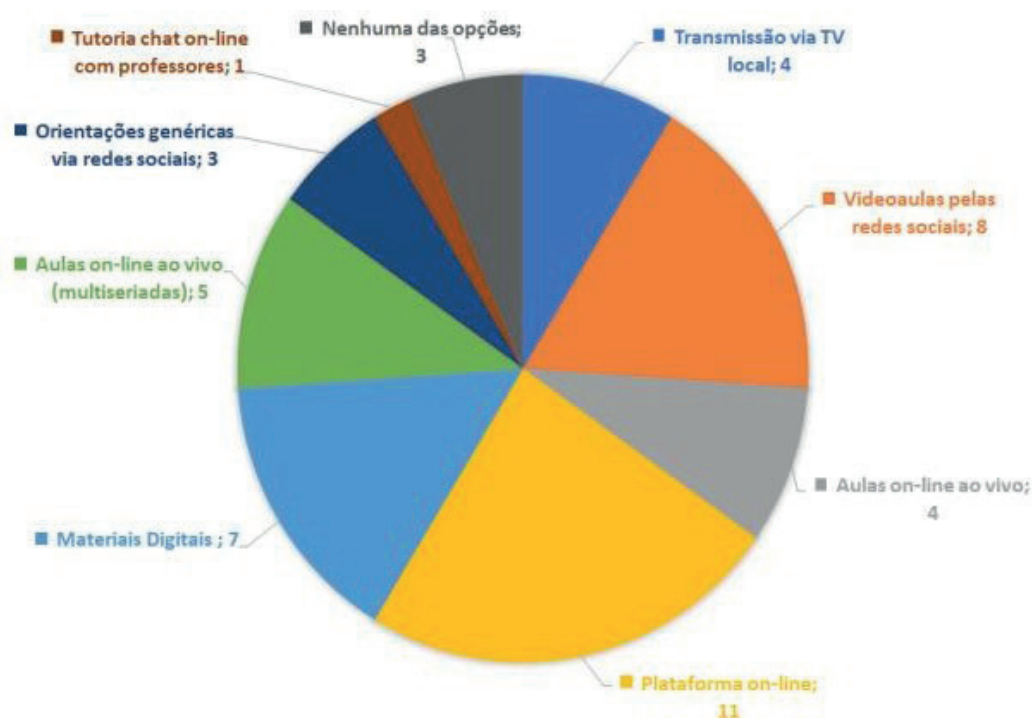


Gráfico- 1: Diferentes meios digitais para ensino remoto.

Fonte: Adaptado de Centro de Inovação para Educação Brasileira -CiEB(2020).

Para alguns alunos que tinham acesso à plataforma, ao WhatsApp e compreendiam mensagens escritas: assim recebiam e enviavam vídeos de rotina, entregavam fotos, vídeos e áudios;

Por outro lado, havia alunos que não conseguiam visualizar vídeos longos, visualizavam imagens e compreendiam mensagens escritas.

Também outros parte possuíam acesso limitado e precisavam de áudio, pois não compreendiam mensagens escritas (famílias não eram alfabetizadas) e/ou os aparelhos eletrônicos não tinham memória suficiente para receber vídeos. Dessa forma, enviavam a devolutiva de atividades impressas para escola ou narravam o desempenho da criança por meio de ligações.

E tinham alunos também que o acesso era limitado e faziam alguma atividade impressa, enviavam as fotos no WhatsApp da professora ou as devolvia na escola para apreciação da docente. Pouco participavam de outras formas por razões diversas.

Diante dessas realidades heterogêneas, o principal desafio do ensino remoto foi manter o vínculo das crianças com a escola e viabilizar um canal de diálogo com as famílias, para estabelecer constante comunicação sobre os desafios e as possibilidades de cada uma para

organização e reorganização do trabalho pedagógico. Foi importante tranquilizar os responsáveis e adaptar alguns recursos tecnológicos conforme a necessidade de cada família, pois notou-se que tanta informação gerou, de início, certo apavoramento e ansiedade aos responsáveis pelas crianças.

Na sequência, foram coletados via questionário on-line (Google Forms), criado exclusivamente para verificar quais os alunos não têm acesso a internet e necessitam de atividades impressas. O público-alvo foram 395 (trezentos e noventa e cinco) alunos do 5º (quinto) ao 9º (nono) ano do ensino fundamental, de uma escola estadual, no período de 16 a 22 de maio de 2021, observou-se os seguintes perfis e possibilidades:

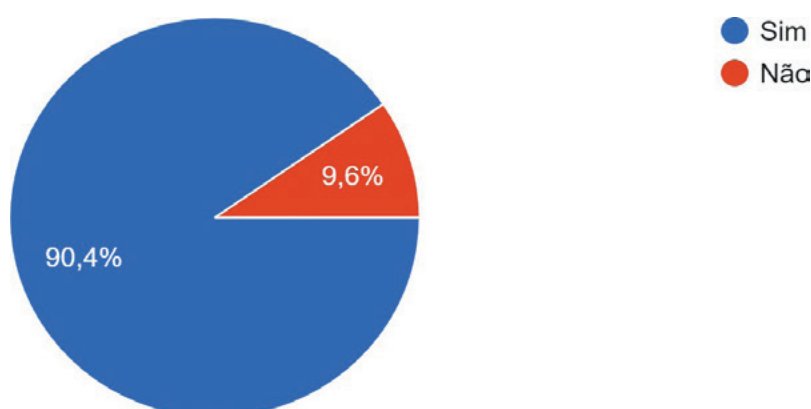


Gráfico – 2: Alunos que tem acesso a internet

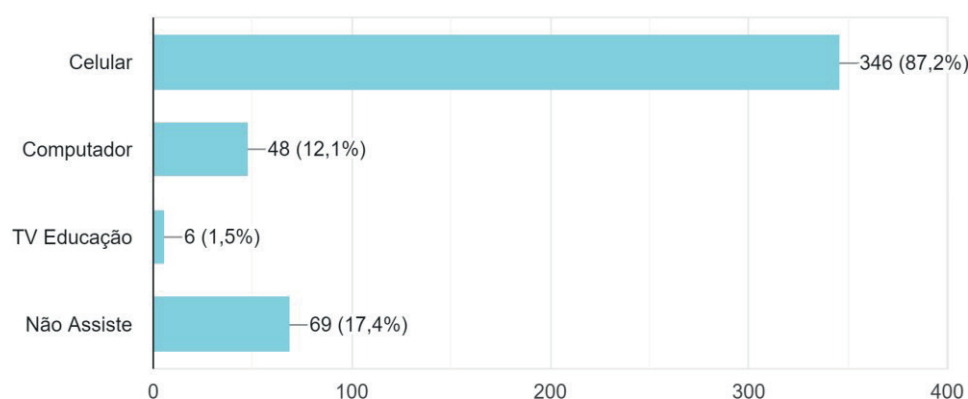
Fonte: (Santos, 2021)

Quando perguntados sobre os equipamentos a que tem acesso nesse período de pandemia, a maioria dos estudantes afirmam que tem apenas celular, conforme tabela 1- a seguir.

Tabela – 1

Qual tecnologia você utiliza para assistir as aulas?

397 respostas



Fonte: (Santos, 2021)

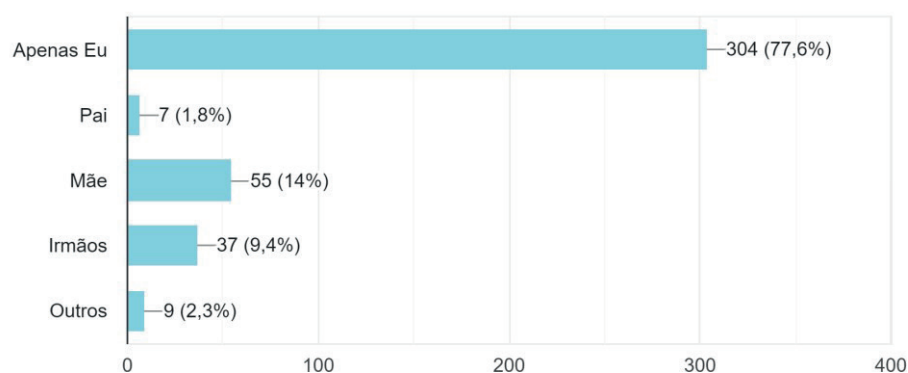
No Brasil, as soluções adotadas variaram de acordo com as condições de cada estado ou município. Não podemos ignorar que, em alguns casos, o que foi feito não pode ser chamado de ensino. Um exemplo foi a entrega de material impresso nas casas dos alunos, como aconteceu em alguns municípios. Apesar de louvável, isso não poderia ser chamado de ensino, pois não houve nenhum tipo de interação entre alunos e professores e nem processos de avaliação. Se se transfere para a família a responsabilidade de trabalhar o conteúdo com seus filhos e, ainda, se os responsáveis por esses alunos aceitam esse desafio, o que temos na verdade é educação domiciliar.

Alguns pontos preocupantes no Ensino Remoto dizem respeito à qualidade e abrangência desse modelo, o desconhecimento das consequências afetivas e sociais na vida de professores e alunos, sobretudo nas famílias mais pobres que estariam à margem do processo de ensino remoto. A EaD sempre foi vista com preconceito, como se fosse educação de segunda categoria. De acordo com a pesquisa que realizamos com os alunos, o celular não tem computador com câmera para aulas assíncronas, conforme a tabela, abaixo.

Tabela - 2

Quantas pessoas utilizam o mesmo celular que você?

392 respostas



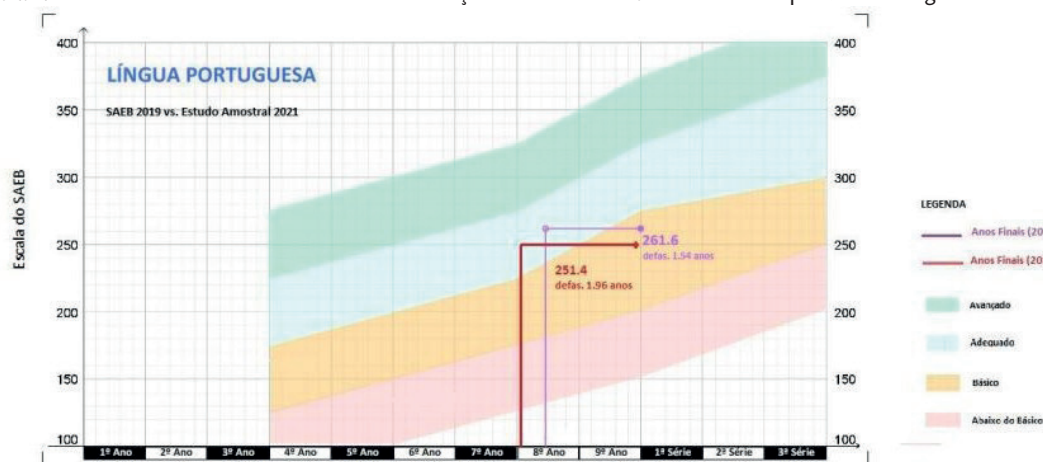
Fonte: (Santos, 2021)

Como falamos anteriormente, muitos são os desafios enfrentados pelos docentes no processo de alfabetização de crianças, com a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia do COVID-19, aumentaram os desafios. Contudo foram acentuados, devido ao ensino remoto, com a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, com atividades não presenciais síncronas e assíncronas.

3 Perda de aprendizado no brasil durante a pandemia de Covid-19 e o avanço da desigualdade educacional

Entre 2015 e 2019, a proficiência média de alunos do 9º ano aumentou 7 pontos na escala Saeb em matemática, e 8 pontos em língua portuguesa¹¹. Ao comparar esse aumento com os resultados da simulação para o cenário mais otimista, encontra-se que o aprendizado não realizado representaria 21% da evolução alcançada nos últimos quatro anos em matemática e 22% da evolução em língua portuguesa; já no cenário pessimista, seria equivalente a 112% da evolução em matemática e 118% da evolução em língua portuguesa.

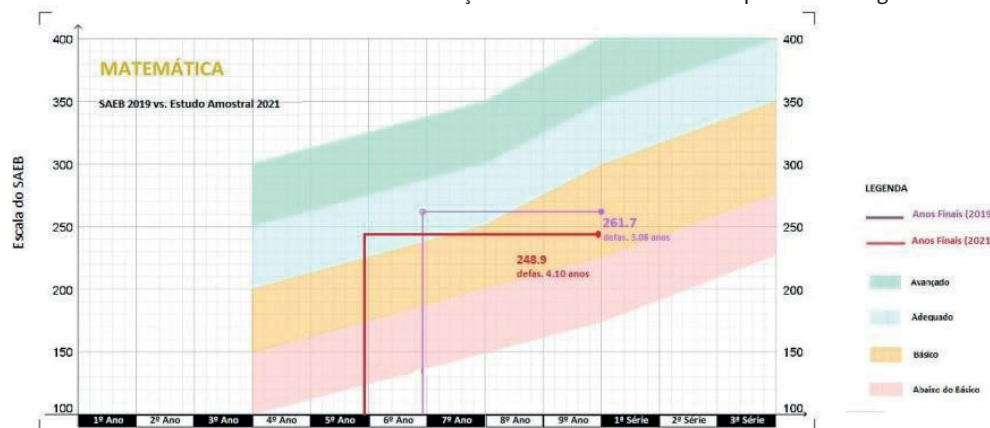
Figura 1: O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA- Mapa de Defasagem – Anos Finais



Fonte: SEDUC-SP 2021

A principal conclusão é que o ensino remoto é excludente e agrava a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional, não garantindo os direitos fundamentais previstos legalmente. “Em situação normal, ir à escola é um obstáculo para muitos alunos. No ensino remoto, o desafio é estar conectado e conseguir fazer um trabalho minimamente qualitativo.

Figura 2: O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO NA MATEMÁTICA - Mapa de Defasagem – Anos Finais



Fonte: SEDUC-SP 2021

Conforme dados supracitados a interrupção das aulas leva a uma redução significativa no aprendizado dos alunos. “Em segundo lugar, entendemos que, em um cenário de interrupção das aulas presenciais, o aprendizado dos alunos depende do acesso ao ensino remoto e esse acesso é desigual no Brasil, como evidenciado pelos dados da Seduc (2021).

Materiais utilizados:

Utilizamos para a pesquisa com estudantes, Formulário Google Forms. Para aulas no ensino remoto os professores estão utilizando diversos recursos, entre eles estão

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia afeta estudantes e professores, de modo que todos estão sofrendo modificações e interrupções em suas vidas, durante o período de isolamento social.

Outra questão que precisa ser tratado é questão de acesso à internet, para possam cumprir a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Se o acesso à tecnologia não estiver garantido dentro das escolas, fica difícil cumprir a quinta competência da BNCC, que diz respeito à utilização de tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma crítica, de forma que se tenha uma compreensão de coisas relacionadas às leis de segurança de dados, que os estudantes saibam como funcionam os algoritmos de busca”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF. MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 25 abr. 2021.

CARMO, V. O. **Tecnologias educacionais**. São Paulo, SP: Cengage, 2016.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf> Acesso em: 19 abr, 2021.

ROSE, D.H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. ASCD, 2002.

SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEDUC. **Sistema de Avaliação das Escolas Estaduais do Estado São Paulo**, Seduc/Cesgranrio, 2021.

REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA UMA CULTURA CORPORAL LÚDICA E DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER EM PROJETOS SOCIAIS

Autor: Daniela Fernanda Horacio

Coautor: Rodrigo Chechi Marineli

Eixo: Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Há algum tempo as escolas não dão o devido valor ao lúdico e isso decorre do contexto neoliberal, sobretudo das políticas públicas educacionais paulistas. O jogo nas escolas é visto como instrumental ou então como sem valor educacional para os alunos, e neste caso, é preciso preparar profissionais com conhecimentos para que possam compreender, interpretar e utilizar o lúdico como forma de desenvolvimento da criança e para ampliar o aprendizado da mesma, tanto na Educação Básica quanto na continuada. Tal prática não é desenvolvida de um dia para o outro, porém, é extremamente necessário que a criança vivencie o lúdico, dele usufrua, se aproprie e faça bom uso por toda a vida.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sarmento (2008) revela, por meio de estudos em sociologia da infância, uma posição dominante dos adultos perante a questão da infância, visto que as crianças não são vistas como “*seres sociais de pleno direito*.” (p. 19)

Dessa forma, no decorrer dos anos, a criança, bem como a infância, caracteriza-se apenas como uma fase de submissão, que necessita dos adultos e na qual é educada para perpetuar as vontades e necessidades da sociedade em que se insere.

Sarmiento (2008) demonstra a influência da Modernidade na educação das crianças, com a criação de instituições sociais (creches, reformatórios e orfanatos), que servem como forma de assistencialismo, que se caracteriza por “retirar da esfera pública os cidadãos mais jovens, especialmente se estes apresentam indicadores potenciais de desviância ou indigência econômica” (p. 19), ou seja, crianças economicamente e socialmente desfavorecidas.

Assim, Sarmiento (2008, p. 22) conclui:

[...] Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância - independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta.

Nesse sentido, parte-se da seguinte concepção de criança, para que se possa intervir de maneira adequada, de forma que contribua significativa para seu desenvolvimento. Assim:

Creemos que a criança não é um simples receptáculo de informações, mas deve ser considerada como um ser criador, um ser capaz de escolher e selecionar os instrumentos de que necessita para seu desenvolvimento total. (STOKOE, 1987, p. 29)

Assim, entende-se que a escola não deve em seu principal objetivo, substituir a educação que é de responsabilidade de seus pais. Na escola, a criança deve poder desfrutar de atividades e aprender conteúdos que podem estar em déficit ou até mesmo ausentes em sua educação, não prestando assistencialismo. “É nessa primeira parte da infância que aprendemos coisas que serão decisivas para toda a vida, por exemplo, a bem usar os recursos da imaginação” (FREIRE, 2009, p. 15).

Dallari (1986, 19-65) analisa os direitos da criança e destaca a importância do “Direito de ser, de pensar, de sentir, de querer, de viver e de sonhar”. Tais direitos consistem, resumidamente, no entendimento da criança como um sujeito em desenvolvimento, produtor de cultura. “[...] é preciso não ignorar também que, como ser humano, toda criança já nasce dotada de inteligência, de vontade e de sensibilidade.” (DALLARI, 1986, p. 22)

Assim, o direito de ser, significa, segundo Dallari (1986, p. 26):

Assegurar a criança o direito de ser pessoa significa dar-lhe a possibilidade de ser o que realmente é, sem necessidade de esconder, fingir, de representar para evitar a agressão de um adulto.

“O que o direito de pensar exige é que a criança não sofra a imposição ou censura de ideias por arrogância ou intolerância dos pais.” (DALLARI, 1986, p. 27)

“O respeito ao direito de sentir das crianças permitirá que elas cresçam de acordo com suas características e que consigam o pleno desenvolvimento de sua personalidade” (DALLARI, 1986, p. 45)

“O direito de querer significa a possibilidade de ter uma vontade livre.” (DALLARI, 1986, p. 47) Tal direito não deve ser confundido com o fato de satisfazer todas as vontades da criança, pois não se deve estimular o querer sem limites. Segundo Dallari (1986, p. 48) tal fato consiste na “degradação do querer”.

“O direito de viver só existe quando se dá à criança a possibilidade de participar da vida. Para viver com plenitude a criança deve ter direito de pensar, de falar e de agir com liberdade” (DALLARI, 1986, p. 54)

Dallari (1986) escreve sobre o direito de sonhar, que quando pensado enquanto algo que está sendo cada vez mais restrito na infância faz perceber que as crianças estão perdendo a oportunidade de criar a cultura de sonhar, de acreditar que algo impossível é possível. Segundo Dallari (1986):

A criança que não tiver o direito de sonhar ainda não começou a viver ou já está condenada a uma vida cinzenta, mais sobrevivência do que vida. A criança sem sonhos está limitada ao mundo da razão, a executar rotinas com maior ou menor dificuldade, a resolver os problemas do dia-a-dia de olhos no chão. Essa criança poderá conseguir usar a razão com toda a falta de graça de que são capazes os extremamente racionais ou poderá ser limitada também como racional, mas nunca terá encanto, o mistério, a emoção e a ousadia dos sonhadores. A criança sem sonhos é como uma águia nascida sem asas (DALLARI, 1986, p. 61)

Tal reflexão é de suma importância quando se percebe que os direitos acima abordados estão intimamente relacionados a um único direito, o direito de sonhar, pois, antes de todos os outros, é necessário permitir que a criança seja criança, que ela sonhe, e a partir daí é obrigação sociocultural estimular o ser criança e dar multisignificados às suas experiências.

Marcellino (2007) cita Dallari em sua análise ao direito de sonhar demonstrando que tal direito vem sendo negado, pois há uma busca incessante em tornar a criança um adulto. Marcellino (2007) conclui:

[...] Essas considerações, do meu ponto de vista, não devem ser entendidas apenas de uma perspectiva individualista, ou mesmo de faixa etária. Para a proposta de educação que defendo, não conferir à criança o direito de sonhar é prejudicial não apenas a ela, mas à sociedade como um todo. (MARCELLINO, 2007, p. 80)

É necessário proporcionar à criança, uma oportunidade de experienciar e explorar o conhecimento que essa possui do próprio corpo para que, como nos mostra Stokoe (1987), “a

criança comece a percebê-lo e a querê-lo e não sentir-se inibida nem envergonhada ou incomodada por causa dele. Isso também ajuda a estabelecer uma melhor relação corporal com os demais.” (STOKOE, 1987, p. 30), o jogo é a forma mais apropriada, para isso, por ser natural e sociocultural ao mesmo tempo.

3 METODOLOGIA

Para a análise em questão, verificamos a necessidade de utilização de pesquisas bibliográficas, documental e de campo, tendo como instrumento de coleta de dados a utilização de um diário de bordo e entrevista semiestruturada.

O estudo de campo visa revelar o aprofundamento das questões propostas neste trabalho, verificando por meio das observações, as relações entre os saberes e os fazeres pedagógicos no campo do lazer. Estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes (GIL, 2017).

A pesquisa ocorreu entre os anos de 2020 e 2021, em um Projeto Social Municipal, localizado em um município do interior do Estado de São Paulo com a participação de 25 crianças com a faixa etária de 9 a 10 anos.

Para além do levantamento das práticas e da formação dos profissionais, foi elaborado um livreto composto por vivências de jogos e brincadeiras tradicionais dos alunos do Ensino Fundamental organizados a partir da classificação de interesses do lazer de Dumazedier (1999), nos quais se classificam em: interesses físicos esportivos, interesses manuais, interesses intelectuais, interesses artísticos e sociais, essas vivências foram realizadas em duas aulas de 50 minutos por semana.

A proposta inicial da pesquisa foi de inserir atividades lúdicas na rotina escolar dos alunos e envolvê-los, proporcionando um repertório de jogos e brincadeiras tradicionais. Isso não aconteceu ao acaso, mas sim, porque previamente já havia sido pesquisado a necessidade de recuperação da cultura lúdica e dos jogos tradicionais infantis, os quais as crianças demonstravam não conhecer, nem vivenciar.

As atividades foram desenvolvidas na quadra, em sala de aula e pátio. Cada uma teve objetivos específicos, baseando-se na observação dos alunos enquanto brincavam, onde a prioridade fundamentou-se no resgate de jogos e brincadeiras tradicionais. Durante e após de cada atividade, eram realizadas anotações em diário de bordo, no qual era registrado as atividades, a apreciação das crianças e o nível de conhecimento que elas possuíam sobre determinada brincadeira.

A realização da entrevista semiestruturada, aconteceu com 6 professores licenciados em Educação Física, que atuam no Projeto Social, e conteve três partes, a primeira compreendeu a formação acadêmica de cada professor, a segunda parte abordou a visão dos educadores sobre a Educação, e a terceira parte os professores foram indagados sobre a importância do lúdico e o lazer na escola.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Considerando que o objetivo deste estudo foi resgatar o lúdico, os jogos e as brincadeiras tradicionais, notou-se que as crianças possuem carência de acesso sociocultural a estes elementos, pois a maioria das brincadeiras e jogos que foram propostos, não eram conhecidos pelas crianças.

Nas entrevistas realizadas os docentes relataram pouco ou quase nenhum conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, sobre as formas de aquisição do contexto em que vivem. Isso ficou claro, sobretudo na entrevista, na questão sobre a opinião de cada professor em relação a até quando a criança precisa brincar, quando um educador respondeu que a criança precisa brincar somente até o quinto ano de Ensino Fundamental.

Raramente a atividade lúdica é considerada pela Escola, e quando isso acontece, as propostas são tão carregadas pelo adjetivo “educativo”, que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa. Ao invés do “riso poético”, a sisudez do realismo. Algo parecido com os “passeios educativos”. Isso sem contar os dias de lazer obrigatórios. Aí a festa é compulsória e, como não poderia deixar de ser, desastrosa. Mesmo nos intervalos, as filas para o lanche, banheiro, o acesso ao pátio, dificultam e restringem a vivência do brinquedo. Mal ele começa, já soa a campanha que chama para os “deveres” (MARCELLINO, 2007, p.85)

Em relação ao lúdico ainda, os professores participantes da pesquisa, demonstraram desconhecimento conceitual a respeito do lúdico, quando se recusaram a responder a questão relativa, alegando que não sabiam responder a pergunta em termos específicos, e também quando um educador afirmou que o lúdico é “Jogos e brincadeiras educativas, com finalidades pedagógicas”.

O caráter e o adestramento do lúdico, na sua instrumentalização pela Escola, pode ser verificado, por exemplo, na análise do cotidiano da pré-escola, onde “todas as atividades propostas guardam essa filosofia de trabalhar preparando a criança para a série futura do primeiro grau”. Um dos sintomas de que essa tarefa vem sendo bem cumprida pela pré-escola, é o fato de que geralmente seus frequentadores não precisaram cursar os “períodos de adaptação”, realizados antes do início das aulas da primeira série do primeiro grau, para iniciantes. (MARCELLINO, 2007.p.87.)

No projeto desenvolvido, se verificou a necessidade de colocar as crianças em contato com a cultura dos jogos tradicionais infantis, e isso foi feito, com quase nenhum material, ou confecção de pequenos brinquedos como as cinco marias, cordas e amarelinhas.

Assim, não se trata, pois, de usar o jogo como ferramenta para aprender algo posteriormente, sempre visando um objetivo ou finalidade. “Mas sim que a Escola resolva aprender do

jogo, do sonho, buscando pistas para a felicidade. Se há algo a ser modificado, é a realidade ao sonho e não o contrário” (MARCELLINO, 2007, p. 86).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema escolar brasileiro se mostra desatualizado e despreparado frente às mudanças sociais e tecnológicas para exercer a função de desenvolver a expressão, criatividade e o pensamento crítico.

Esses aspectos do brincar que envolve a criança permitem a interação com o real e a fantasia, a aprender sobre o objeto e conteúdos relacionados, além de ser muito prazeroso. No entanto, para que o lúdico seja visto como favorecedor da aprendizagem na escola, Macedo (1995, p. 15) propõe que as crianças apresentem as seguintes qualidades: “prazer funcional; serem desafiadoras; criarem possibilidades ou disporem delas; possuírem dimensão simbólica e expressarem-se de modo construtivo ou relacional”. Cada um desses indicadores nos permite compreender a presença do lúdico no processo de aprendizagem e a avaliar as atividades escolares conforme a dimensão lúdica, promovendo o prazer, a alegria, a superação, possibilidades, motivação e direção.

Por isso a importância de inserção dos projetos nas escolas, pois auxiliam a escola para a sua atualização, dinamicidade e flexibilidade frente à sociedade e suas necessidades existentes, isso porque a escola é um instrumento de inserção do aluno em sociedade. Uma vez tendo conhecimento disso, deve-se levar em conta que ser humano é movimento e é essencial que se desenvolva essa característica em cada aluno para que o mesmo tenha conhecimento corporal e melhor desenvoltura para com o mesmo e a sociedade.

REFERÊNCIAS

- DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAC, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1999.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.
- MACEDO, Lino. **Os jogos e sua importância na escola**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1995.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. **Expressão Corporal na pré-escola**. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1987.

SISTEMA DE NUMERAÇÃO INDO-ARÁBICO: um estudo com estudantes da educação básica

Autor: Cristianne Butto Zarzar.

Coautor: Linda Mónica Gómez Ortiz.

Coautor: Eliane Moraes de Jesus Mani.

Eixo: Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

A origem do nosso sistema de numeração tem antecedentes no ano de 300 a. C. na Índia. A princípio os hindus inventaram símbolos para os números de 1 a 9 e símbolos diferenciados para as dezenas completas, assim como para as centenas (100) e milhares (1.000), os chamados números de Brahmi (IFRAH, 1988), como se mostra na Figura 1.

Figura 1. Números Hindus

—	=	≡	𑀓	𑀔	𑀕	𑀖	𑀗	𑀘
1	2	3	4	5	6	7	8	9
𑀠	𑀡	𑀢	𑀣	𑀤	𑀥	𑀦	𑀧	𑀨
10	20	30	40	50	60	70	80	90
𑀩		100		𑀪		1000		

Fonte: escuelapedia.com

Do mesmo modo que no surgimento de outras civilizações, os hindus utilizaram uma marca repetitiva, de até três vezes para os primeiros números e símbolos especiais para os agrupamentos de base 10. A princípio, não incorporaram a ideia de um símbolo para o zero, o que implicava em usar um amplo repertório de símbolos para a escrita de grandes quantidades, bem como se enfrentava o mesmo conflito para representar uma quantidade vazia.

À medida que o sistema evoluiu, os hindus estabeleceram um método de numeração aditivo e posicional de base 10, simplificaram a escrita deixando apenas os primeiros números

com a incorporação de um número para o zero, pois reconheceram a importância desse número para representar a ausência de quantidade como valor nulo, assim como, a possibilidade de ser o elemento que ‘guardava o lugar’ ou ‘recebia o vazio’ na escrita de um número, o qual deveria comunicar de maneira eficiente o valor posicional e com ele representar a quantidade, conforme se apresenta na Figura 2.

Figura 2. Números hindus de 1 ao 9 incluindo o 0

१	२	३	४	५	६	७	८	९	०
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0

Fonte: (ANDAMUZ; BRACHO, 2017)

Este sistema simplificado permitiu operar os números, no sentido de se poder fazer todo tipo de cálculo aritmético. Ainda, a partir das contribuições dos babilônios, foi incorporado o valor posicional, que admitiu atribuir um valor diferente a um mesmo símbolo de acordo com o lugar que ocupa em relação aos outros, na representação gráfica. O sistema de numeração hindu consolidou as propriedades que são utilizadas atualmente.

Por último, foram os árabes que adotaram o sistema de numeração hindu difundindo seu uso, em razão de intercâmbios comerciais, e foram eles os responsáveis pela introdução de um sistema de numeração com símbolos próprios na Europa, por meio da evolução dos símbolos hindus, como se apresenta na figura a seguir.

Figura 2. Números árabes

٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Fonte: (ANDAMUZ; BRACHO, 2017)

Finalmente, com este uso e a universalização do sistema de numeração indo-arábico se simplificaram os símbolos até chegar aos números decimais, conforme os utilizamos nos dias de hoje.

Sendo assim, a intenção de um sistema de numeração é atribuir a cada número um nome e uma representação gráfica, utilizando um reduzido repertório de signos, seguindo regras, que permitam a representação de qualquer quantidade. Desta feita, pode se expressar como $N = S + R$, onde N é o sistema de numeração considerado, S são os símbolos permitidos em um sistema e R são as regras de geração que indicam quais números são válidos e quais são aqueles não válidos no sistema. Por exemplo, no sistema de numeral decimal a representação de ‘2’ é válida, ao passo que a representação no sistema binário, a partir dos símbolos permitidos e das regras de geração, a mesma representação seria {10}.

De acordo com Díaz e Butto (2011), o sistema de numeração decimal indo-arábico é um sistema posicional e polinomial. É posicional uma vez que o valor de um dígito depende tanto do símbolo utilizado, como da posição que ocupa no número. E, polinomial visto que se refere à representação de um número, em que cada figura é um coeficiente do polinômio base 10, a exemplo, no número 735 cada uma das representações gráficas é uma potencia de 10: $7 \times 10^2 + 3 \times 10^1 + 5 \times 10^0$.

O sistema de numeração decimal se caracteriza por um agrupamento regular, em que o número de elementos que se agrupam e que representam a base é igual ao número de símbolos utilizados na escrita (TERIGI; WOLMAN, 2007). Neste sentido, a invenção do zero foi uma importante contribuição que permitiu a representação de uma coluna vazia. Se contarmos de 1 ao 9, quando alcançamos o próximo número precisamos reutilizar os símbolos na coluna da próxima ordem e registrar na coluna das unidades o espaço vazio, e assim seguir contando.

Finalmente, o sistema de numeração conserva a propriedade aditiva, ou seja, a quantidade representada em todo o número é a soma dos valores relativos de cada um dos dígitos que os compõe. Os números escritos, ou numerais, são descritos por dez símbolos, a saber: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, os quais seguindo as regras, anteriormente mencionadas, podem representar qualquer número.

A partir desse breve relato histórico podemos considerar que várias civilizações têm contribuído para a consolidação de um sistema de numeração, os quais foram inventados pela necessidade de conceder um símbolo aos objetos quando se pretende quantificá-los, e saber o seu valor nas atividades de trocas comerciais. As antigas culturas buscaram uma forma de representar essas contas por meio de símbolos que eram traduzidos em uma determinada quantidade. Assim surgiram os sistemas de numeração.

Vale destacar que o conhecimento dos sistemas de numeração faz parte dos planos e currículo do ensino fundamental, em especial o sistema de numeração decimal indo-arábico, que são utilizados não somente para contar, mas também para se operar com eles. Dessa forma, é importante que os estudantes os conheçam e usem de maneira eficiente.

Nesse mesmo sentido, é importante investigar o conhecimento matemático que os alunos do ensino fundamental possuem sobre o assunto, bem como compreender o conhecimento intuitivo que apresentam antes de iniciar a instrução escolar. Desta forma, indagar sobre as ideias matemáticas das crianças permite a implementação de propostas didáticas em sala de aula, além de conhecer o desempenho do pensamento matemático infantil e o papel da escola no desenvolvimento e implementação de propostas didáticas de acordo com o progresso do pensamento matemático.

Vários estudos mostraram as ideias intuitivas que as crianças desenvolvem sobre o conceito de número natural, o sistema de numeração decimal indo-arábico e como essas noções avançam gradualmente no sentido de compreender as regras convencionais do sistema. Ademais, esses estudos reportam como a escola pode proceder na transição entre essas ideias intuitivas e as regras formais, para que os estudantes possam acessar os conteúdos matemáticos no ensino fundamental, e assim aprender com desenvoltura a operar o sistema decimal indo-arábico, a ser usado nas operações matemáticas básicas.

Vários autores têm investigado o desenvolvimento dos conceitos numéricos implícitos no sistema de numeração decimal, por exemplo, os estudos de Gelman, Rochel e Gallister (1978) que abordam os conceitos numéricos implícitos em tarefas de comparação de quantidades. Ainda, Fuson (1988; 1990), pontua o uso da palavra número e enfatiza o trabalho com unidades multiunitárias; Lerner e Sadovsky (1994) descrevem as hipóteses e regras intuitivas que as crianças elaboram sobre o sistema de numeração decimal indo-arábico antes de ingressar na escola; Nunes e Bryant (1997) e Terigi e Wolman (2007) direcionaram atenção para a aprendizagem do sistema de numeração decimal indo-arábico. Do mesmo modo, Scheuer *et al* estudaram as regras intuitivas das crianças para expressar conceitos numéricos adquiridos; Brisuela (2004), Brisuela e Cayton (2010) reportaram os tipos de representações não convencionais sobre o sistema de numeração decimal. E, em estudos sobre abordagens didáticas, Block e Alvarez (1999) e Ramirez e Block (2006) analisaram situações didáticas para favorecer aspectos relacionados com a noção de número natural.

De acordo com Lerner e Sadovsky (1994), que analisaram o processo de conceituação e desenvolvimento de hipóteses para construir o pensamento matemático, as crianças elaboram regras intuitivas para entender a funcionalidade do sistema. As autoras mencionaram que os estudantes são capazes de interpretar e desenvolver as regras do sistema, e que de modo gradual, vão consolidando suas próprias hipóteses até chegar a adquirir essas regras. De acordo com os achados neste estudo, as crianças elaboram quatro hipóteses sobre o sistema numeral decimal: 1) a quantidade de algarismos corresponde com o tamanho do número representado, ou seja, quanto mais algarismos a quantidade tiver, maior será o número; 2) a posição do algarismo como critério de comparação (o primeiro é o que manda), o valor do algarismo é atribuído conforme o lugar que ele ocupa. Assim, se há um número com a mesma quantidade de algarismos, o maior será aquele que tem maior representação gráfica; 3) a numeração escrita corresponde com a numeração falada, as crianças escrevem os números do modo como o escutam; 4) o rol de números nulos, como os números que representam os agrupamentos das dezenas, centenas e unidades de milhar, por exemplo, cem (100), oitocentos (800) ou mil (1000), uma vez que são aqueles que são escritos de forma convencional.

Na mesma direção, Scheuer; Sinclair, Merlo de Rivas e Tiéche (2000) advertem que os estudantes exploram as regras intuitivas para expressar os conceitos numéricos que tem adquirido, e que a escrita não convencional evidencia a compreensão sobre como funciona o sistema de numeração.

Sendo assim, vários autores têm organizado noções sobre como as crianças elaboram o conhecimento sobre a escrita numérica: noções múltiplas, noções de números e classes de números, noções logarítmicas, noções compactadas, entre outras.

Martínez e Guerrero (2013) exploraram ideias de estudantes que cursam o segundo e terceiro ano do ensino fundamental. Para tanto, investigaram a relação entre a escrita numérica e a compreensão do sistema de numeração de base dez por meio da transcodificação de numerais verbalizados para números arábicos e a composição de fichas de valor, e concluíram que o erro mais frequente frente a tarefa de escrever números arábicos diz respeito a transcodificação literal, pois estabelecem uma correspondência direta coma expressão verbal,

anotando todos os zeros que correspondem a centenas. E, embora tenham sido observados melhores resultados na composição dos números com fichas de valor, este material não mostra explicitamente a representação do valor local e, portanto, não facilita o entendimento desta regra pelos estudantes.

Já, Hederich; Camargo e Ávalos (2016) destacaram o conflito dos estudantes quando passam das expressões morfossintáticas orais para as expressões numéricas escritas e devem mostrar a diferença, considerando por um lado as raízes dos números correspondentes aos primeiros dígitos e os sufixos que expressam a posição, e por outro lado, os regras que são aplicadas para a composição de números de primeira ordem, isso, somando o papel que representa o zero e sua localização no número, seja como um marcador de ausência ou como o elemento que dá o valor do lugar. Os autores concluíram que os estudantes desenvolvem ideias para expressar numerais verbais na forma escrita e geram um sistema de processamento sintático estável, que é desestabilizado conforme a gama de números aumenta e as crianças ajustam suas ideias para obter acesso a uma compreensão gradual das regras do sistema de numeração decimal.

Esses estudos fornecem um ponto de partida para considerar que a antecipação das variáveis didáticas deve gerar conflitos nas salas de aula para o avanço nas noções matemáticas das crianças e na compreensão da estrutura do sistema de numeração decimal indo-arábico.

A presente pesquisa teve como objetivos: estudar a transição de ideias intuitivas para as regras formais que os estudantes elaboram no Sistema de Numeração Decimal Indo-arábico; desenhar uma sequência didática para o Sistema de Numeração Decimal Indo-arábico como uma via de acesso para o desenvolvimento de pensamento numérico infantil; e, acompanhar as ideias intuitivas sobre o pensamento numérico dos estudantes descritas quanto aos níveis de pensamento em desenvolvimento progressivo dos conceitos trabalhados no estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS DA PESQUISA

Este estudo se pautou na pesquisa do tipo *Design Research*, ou investigação por desenho, que de acordo com Molina, Castro, Molina e Castro (2011) trata-se de uma metodologia da Didática das Ciências, que visa compreender e melhorar a realidade educacional.

A investigação por desenho é especificada nos experimentos de ensino por meio do projeto de um Caminho de Aprendizagem Hipotético (THA). Conforme Confrey (2006), Steffe e Thompson (2000), neste tipo de desenho os pressupostos do modelo teórico podem ser verificados, mas transformados em hipóteses. O modelo de Simon (1995) é retomado e o termo professor é adaptado para pesquisador para enquadrá-lo na proposta da experiência de ensino de Steffe e Thompson (2000), considerando que, dentro da sala de aula, o professor é o pesquisador que explora o raciocínio e a aprendizagem dos estudantes em primeira mão, para confirmar ou descartar hipóteses de que se tem levantado sobre os processos de aprendizagem, com base neste desenho da sequência de atividades.

No ciclo de ensino de matemática de Simon (1995), torna-se evidente que a seleção de conceitos matemáticos é o ponto de partida do THA. Portanto, é fundamental que o pesquisador se aprofunde nas conceituações iniciais das crianças, para que o plano de atividades e as suposições sobre os processos de aprendizagem são consistentes com o ponto de partida do objetivo de ensino.

Os experimentos de ensino permitem determinar efetivamente o desenho didático, e segundo Steffe e Thompson (2000) e León e Calderon (2016) são uma sequência de procedimentos em sala de aula.

León, Díaz e Guilombo (2014a) valorizam esses experimentos de acordo com a participação dos atores, pois o desenvolvimento conceitual é fundamental para os estudantes. Ainda, para os professores é valioso estimular o pensamento conceitual em seus estudantes. Já, para os pesquisadores, é pertinente tanto estimular o desenvolvimento conceitual dos estudantes quanto promover interações com o professor.

Assim, nesta investigação foi realizado um experimento em sala de aula. Neste tipo de experiência de ensino o investigador colabora com um professor, que também faz parte da equipe investigativa para assumir responsabilidades no ensino, a partir de um desenho desenvolvido em conjunto. Desta feita, a equipe de pesquisa colaborou com a professora, que também fez parte da equipe, e com um grupo de estudantes com os quais foram desenvolvidas as atividades de aprendizagem. Cabe mencionar que o professor foi envolvido na concepção e análise das atividades.

Foram participantes do estudo vinte estudantes com idade entre cinco e seis anos, matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola pública na Cidade do México.

A primeira etapa do estudo consistiu na elaboração de um questionário exploratório inicial, cujo intuito foi investigar, antes de iniciar o ensino da matemática formal, as ideias que as crianças desenvolveram sobre as regras do sistema de numeração decimal, seguido de uma entrevista clínica individual. Nessa etapa do estudo foi recuperado o conhecimento das crianças sobre as regras que regem o sistema de numeração decimal indo-arábico.

Concluída a aplicação dos questionários iniciais, posteriormente, foram realizadas entrevistas individuais em seis dentre as vinte crianças que responderam ao questionário. A aplicação das entrevistas durou aproximadamente 40 minutos. Buscou-se indagar sobre as noções que as crianças construíram sobre o número natural e o sistema de numeração decimal indo-arábico, de acordo com as ideias matemáticas abordadas no questionário.

Na segunda etapa foi planejada uma sequência de atividades com base no objetivo de aprendizagem. Para isso, levaram-se em consideração as habilidades e os conhecimentos com os quais as crianças possuem como ponto de partida, traçando um possível caminho de progressão na aprendizagem. Nesta fase, foram propostas uma sequência de atividades com números naturais, além de atividades envolvendo as regras do sistema de numeração decimal indo-arábico.

Na terceira e última etapa focalizou-se a identificação do progresso, a partir dos níveis de pensamento em desenvolvimento progressivo que as crianças apresentaram na conceitualização matemática do número natural e do sistema de numeração decimal, desenvolvidas nas fases de preparação e experimento em sala de aula.

Com base no que foi encontrado nos questionários exploratórios sobre escrita numérica com o grupo de estudantes participantes do estudo, ficou evidente que do total de 20 crianças às quais o instrumento foi aplicado, sete crianças estavam localizadas no nível de desempenho inicial, sete no nível intermediário e seis crianças no nível superior de conceitualização matemática. Os resultados mostram que as crianças com um nível inicial de aproveitamento representaram cerca de 30% da população total, com base na análise de suas respostas. Esses dados sugerem que estes participantes estão em processo de aquisição do sistema de numeração decimal indo-arábico e do sistema alfabético, pois não estabeleceram diferença entre o uso de números e letras, e seu repertório de grafia para representar os números foi limitado. Além disso, os numerais ainda não têm um sentido numérico para eles, então os números estão intimamente ligados a uma série numérica como uma *string* inquebrável, ou seja, as crianças recorrem à contagem sempre a partir de um para nomear os números, ou para identificar o numeral que eles vão escrever.

As crianças com nível de desempenho médio contam de sua faixa de domínio da série de números orais que vai de 1 a 29 aproximadamente para escrever os números, as crianças os interpretam como quantidades de dois dígitos que estão dentro de sua faixa de domínio e, portanto, é possível que eles podem reproduzir um fragmento da série numérica ou identificar os números anteriores e posteriores. Isso sugere que, embora existam crianças que demonstraram um nível médio de aproveitamento nos resultados gerais com domínio de um fragmento da série de números, especificamente na faixa de 20, houve aquelas que exploraram com algumas ideias intuitivas sobre como escrever números, especialmente com os cento e mil nós; da mesma forma, acrescentavam zeros às suas escritas sem critério definido pelo número de algarismos e era apenas para diferenciar os números ditados.

As crianças que se apresentaram em um nível médio de desempenho demonstraram domínio para escrever os números de 1 a 29 aproximadamente. Eles interpretaram quantidades de dois dígitos, dentro de sua faixa de domínio e, portanto, é possível que possam reproduzir um fragmento da série numérica ou identificar os números anteriores e posteriores. Isso sugere que existem crianças que demonstram um nível médio de aproveitamento dos resultados, com domínio de um fragmento de uma série numérica, especificamente em um intervalo de 20, e existem aquelas com algumas ideias intuitivas sobre como escrever números, sobretudo números como cem e mil, desse modo agregam zeros em suas escritas sem critério definido, servindo apenas para diferenciar os números ditados.

Os resultados da intervenção didática mostraram que a maioria das crianças conseguiram obter. Por outro lado, os resultados da intervenção didática mostram que a maioria das crianças foi capaz de fazer avanços significativos nas regras do sistema de numeração decimal indo-arábico, indo da elaboração das regras intuitivas às regras formais sobre o sistema.

avanços significativos nas regras do sistema de numeração decimal indo-arábico, avançando da elaboração das regras intuitivas às regras formais sobre o sistema.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigou as concepções que as crianças desenvolvem sobre o sistema numeral decimal indo-arábico, seguido uma proposta didática, e demonstrou a importância de se conhecer as noções intuitivas que as crianças desenvolvem sobre o sistema numeral decimal indo-arábico antes de iniciar a instrução escolar, indicando que o ensino não só considere essas ideias iniciais, mas também permita que o professor crie oportunidades em sala de aula, para que, gradualmente, as crianças possam se aproximar da convencionalidade da escrita de números.

REFERÊNCIAS

- Andaluz, N., y Bracho, R. (2017). *La aritmética del siglo XXI*. (Cap. 1). Madrid: Catarata
- Brizuela, B. (2004). *Mathematical development in young children. Exploring notations*. New York: Teachers College Pres.
- Brizuela, B., y Cayton, G. (2010). Anotando números desde preescolar hasta segundo grado: el impacto del uso de dos sistemas de representación en la presentación. *Cultura y Educación*, 22(2), 149-167.
- Clements, D., y Sarama, J. (2009). Learning trajectories in early mathematics – Sequences of acquisition and teaching. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (pp.1-6). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. from <http://literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=270>
- Díaz, Y., y Butto, C. (2011). Adquisición del concepto de adición por niños de primer y segundo grados de primaria de una escuela pública del Estado de Morelos. En: *Investigación en Comunicación Humana: problemas, intervenciones y nuevas tecnologías*, Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México.
- Fuson, K. C. (1990). Issues in place-value and multi-digit and subtraction learning and teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(4). 237-280.
- Gelman, R., y Gallistel, C. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hederich, C., Carmargo, A., y Ávalos, A. (2016). Transcodificación de numerales verbales a formato arábigo en educación básica primaria. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 27-46. DOI: 10.11144/Javeriana.m8-17.tnvf

- Ifrah, G. (1988). *From one to zero. A Universal History of Numbers*. New York: Penguin.
- Ifrah, G. (1987). *Las cifras. Historia de una gran invención*. España: Alianza.
- León, O., y Calderón, D. (2016). *Elementos para una didáctica del lenguaje y las matemáticas en estudiantes sordos de niveles iniciales*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- León, O., Díaz, F., y Guilombo, M. (2014a). Diseños didácticos con incorporaciones tecnológicas para el aprendizaje de las formas geométricas, en primeros grados de escolaridad de estudiantes sordos 1. *Revista Científica*, 20, 91–104.
- León, O., Díaz, F., y Guilombo, M. (2014b). Diseños didácticos y trayectorias de aprendizaje de la geometría de estudiantes sordos, en los primeros grados de escolaridad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 9–28.
- Lerner, D. y Sadvosky, P. (1994). El sistema de numeración: Un problema didáctico. En C. Parra y I. Saiz (Comp.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, (pp. 95–184). Buenos Aires: Paidós.
- Butto, C., y Martínez, C. (2012). Abordaje basado en competencias: la resolución de problemas aditivos en el nivel básico. *Horizontes Pedagógicos*, 14(1), 30–42.
- Martínez, B., y Guerrero, D. (2013). Relación entre escritura de numerales arábigos y composición de fichas de valor en niños de grados segundo y tercero de educación básica primaria. *Pensando Psicología*, 9(16), 23–31.
- Nunes, T. y P. Bryant (1997). *Crianças fazendo matemáticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Prieto, C. (2012). *La comprensión del sistema de numeración decimal y su adecuado uso en las operaciones aritméticas (Maestría)*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Ramírez, L., y Block, D. (2006). Análisis de situaciones didácticas para el aprendizaje del número en preescolar. *Documento DIE-CINVESTAV*, 59.
- Scheuer, N., Sinclair, A., Merlo de Rivas, S., y Tiéche Christinat, C. (2000). Cuando cuento setenta y uno se escribe 10071: niños de 5 a 8 años produciendo numerales. *Infancia y aprendizaje*, 90, 31–50.
- SIMCE. (2008). *Niveles de Logro 4° Básico para Educación Matemática*. Chile: Ministerios de Educación
- Simon, M. (1995). Reconstructing mathematical pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26/2, 114–145
- Steffe, L., y Thompson, P. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh & A. E. Kelly (Eds.), *Research design in mathematics and science education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 267–307.
- Teregi, F., y Wolman, S. (2007). Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 43, número dedicado a la enseñanza de las matemáticas. Madrid: OEI.

Super-heróis nas aulas de História: arte-educação, HQs e Guerra Fria nos anos Finais do Ensino Fundamental

Autor: Daniel da Silva Barbosa¹.

Colaboradores/coautores: Profa Dra. Márcia Aparecida Barbosa Vianna².

Eixo 2: Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Local de realização: EMEF prof. Valdomiro Casagrande, Município de Dois Córregos.

Período de realização: 2020.

1 INTRODUÇÃO

As Histórias em Quadrinhos são por si só, fontes históricas primárias que podem ser trabalhadas na disciplina de História. Entretanto, nesta experiência relatada propôs-se seu uso como ferramenta didática no desenvolvimento crítico e artístico dos estudantes. Sua expressividade, capacidade de abarcar conjuntos de simbologias e servir como veículo próprio de comunicação formando grupos de consumidores dispostos a vislumbrar o universo dos super-heróis que, desde a Antiguidade, é um lugar onde gerações de jovens depositam suas fantasias, criam formas de interpretar o universo real e pensar soluções para problema que a vida cotidiana não permite solucionar. De Hércules ao Super-Homem, sempre precisamos de esperança para lidar com as intempéries políticas e sociais. Situar os HQs no período histórico da Guerra Fria é relativamente fácil por ter sua ascensão dentro desse contexto, juntando a ideia de tecnologia inovadora e avanços científicos, além de criar uma expectativa de um futuro antecipado nos personagens ou reinterpretando o passado histórico. Destarte, sua capacidade de criar um discurso pelo qual lutar facilita o envolvimento os estudantes na reflexão de assuntos de nossa atualidade. Que tipo de super-herói a Guerra Fria necessitava e qual o super-herói que precisamos hoje? Ou melhor, pelo quê vale a pena lutar?

1 Mestrando do Programa Docência para a Educação Básica, UNESP Campus de Bauru. Professor da Rede Estadual e municipal em Dois Córregos. Email: ds.barbosa@unesp.br.

2 Docente da UEMG, unidade de Poços de Caldas, atuando na área de Linguagens e Códigos. Email: marcia.vianna@uemg.br.

2 METODOLOGIA

A decisão de trabalhar os HQs como ferramenta didática e estímulo para criação e senso crítico surgiu no início do ano de 2020, quando o docente propôs aos estudantes pensar procedimentos didáticos ativos, atrativos e significativos para eles. Os estudantes, todos das turmas 9º ano A, B e C da EMEF professor Valdomiro Casagrande, município de Dois Córregos. A escola, apesar de ter um espaço físico bastante amplo, acabou por não ser utilizada, pois a pandemia chegou e impossibilitou a exposição como combinado. Acabamos por realizar de modo online.

Tendo a imagem como veículo que nos informa (MANGUEL, 2001), mas também como algo não tão direto de comunicação (BURKE, 2017), propomos pensar a imagem do HQ igualmente são matérias do somos feitos, dos sentimentos, desejos e anseios. Alberto Manguel (2001 p. 27) escreveu que “só podemos ver aquilo que, em algum feitio ou forma, nós já vimos antes. Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis”. Ou seja, não deciframos os símbolos contidos numa imagem se não soubermos reconhecê-los numa. Talvez isso foi o que levou no passado professores, pais e alguns círculos sociais levantar “desconfianças” dos efeitos negativos que os HQs pudessem causar nos jovens (RAMA; VERGUEIRO, 2014). A falta de habilidade leitora de imagens causa manifestações assombrosas baseadas em teorias absurdas. Apesar disso, os HQs são exemplos muito práticos para trabalhar com os símbolos históricos da Guerra Fria e até mesmo exercitar o quão é profunda a leitura simbólica das imagens.

E para que não fiquemos apenas na análise histórica, mas avancemos para o atrativo e significativo desejado pelos estudantes, utilizamos a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1975). Justamente por ter como característica a dinamicidade na tríade *contextualização-ver-criação* que privilegiou a experiência criativa e artística dos estudantes na criação de imagens carregadas de simbologias transparecendo suas expectativas sobre a sociedade atual.

Trabalhamos o desenvolvimento desse projeto em quatro aulas extras sincrônicas aos assuntos de aula (Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria). Na primeira aula, exercitamos habilidades de uso da ferramenta, pois era novidade para os estudantes. Depois exercitamos a habilidade questionadora, os estudantes procuraram realizar várias perguntas para a imagem em destaque (Super-Homem).

Por que os super-heróis usam cueca por cima da calça?
Quais elementos usados para a inspiração da obra?
Qual o motivo de uso das cores em questão?

3 Link para acessar PDF da aula: https://drive.google.com/file/d/1VEVZU_dOCe_F7YuUnresauvZ5l2lSw5X/view?usp=sharing.

Reparem que os estudantes foram deixando a vergonha e se permitindo navegar pela curiosidade. Antes de entrarmos no assunto HQs e História da Guerra Fria, se instigou os estudantes a escrever se os estudantes fossem super-heróis, pelo quê eles lutariam? E qual poder teriam?

Lutar pela igualdade no mundo ou fazer as pessoas acordarem que não existem diferenças entre elas!

Defender motivos familiares ou por um mundo alternativo não deixando as energias malignas interferirem no mundo real.

Controlar o tempo.

Uma personalidade boa “aquele que ajuda os outros”.

Ler mentes!

Note que o aspecto fantasioso se mistura com a expectativa positiva pela sociedade, busca de soluções para o mundo onde vivem. Os estudantes ficaram responsáveis de fazer um super-herói para o mundo atual como atividade para o próximo encontro, além de escolher um personagem de HQ para realizar uma breve pesquisa histórica.

No segundo encontro do projeto, o professor conduziu a reunião explicando o uso dos heróis desde a Antiguidade até o século XX para destacar as características específicas dos super-heróis de História em Quadrinhos. A tecnologia utilizada, o contexto da Cultura de Massa, os avanços científicos se tornando cada vez mais especializados, além dos usos ideológicos durante a Guerra Fria para governos ter acesso aos jovens (RAMA; VERGUEIROS, 2014). A pesquisa que os estudantes realizaram teve um papel importante no segundo encontro, pois a ambientação histórica que levantaram do personagem preferido para pesquisa desenvolveu habilidades nos olhares dos estudantes ao analisar as imagens que o docente passava no slide. Nessa etapa do projeto, acredita-se que rompemos a barreira que Fonseca (2005) diz do uso meramente ilustrativo em aulas de história e passamos a dialogar com a imagem, reconhecendo suas ambiguidades e possíveis leituras (2017). Houve em alguns os próprios estudantes debatendo para definir certas simbologias como a questão da *cueca por cima da calça* que ultrapassou o cômico e entrou em questionamentos de aspecto histórico-antropológico da sociedade norte-americana⁴.

No final desse encontro os estudantes apresentaram seus super-heróis para a atualidade. Alguns parodiaram o Homem-Abelha (Homem-Aranha). Devido ao contexto recente da crise política brasileira, outros insistiam em criar super-heróis contra a corrupção. A luta contra o preconceito ganhou destaque em alguns estudantes, talvez pelo contexto das polaridades extremas que o ano de 2020 herdou de 2019. Entretanto, todos fizeram histórias que justificassem as fraquezas e ideais de seus personagens, pensaram em valores que fossem justos de ser defendidos, mesmo que ignorassem que até os super-heróis são pegos pelas encruzilhadas

4 Para acessar o PDF da aula: <https://drive.google.com/file/d/18VKih9EWz3wtuUN98ZVafR3yqlfZZiu/view?usp=sharing>

da vida (IEWIN; MORRIS; MORRIS, 2005). Os quadrinhos em geral, servem tanto uma janela para ver o mundo como uma forma de abrir espaço para discussão de temas mais áridos ou mais sérios (VERGUEIRO; RAMOS, 2009). E foi isso que no terceiro encontro.

Para o terceiro encontro, foi proposto aos estudantes pesquisar um tema específico dentro da temática Guerra Fria e criar um super-herói, apesar de haver inúmeros personagens já criados (MARVEL, 2005). Os estudantes nem pensaram em parodiar outros personagens, já tinha a experiência e habilidade de transformar valores e ideologias em simbologias imagéticas. Com total liberdade de escolha para a ideologia que iriam trabalhar e qual a abordagem iriam ter. Este encontro, sendo o último, os estudantes apresentaram seus personagens segundo história, fraquezas, ideologia, oponentes, etc.

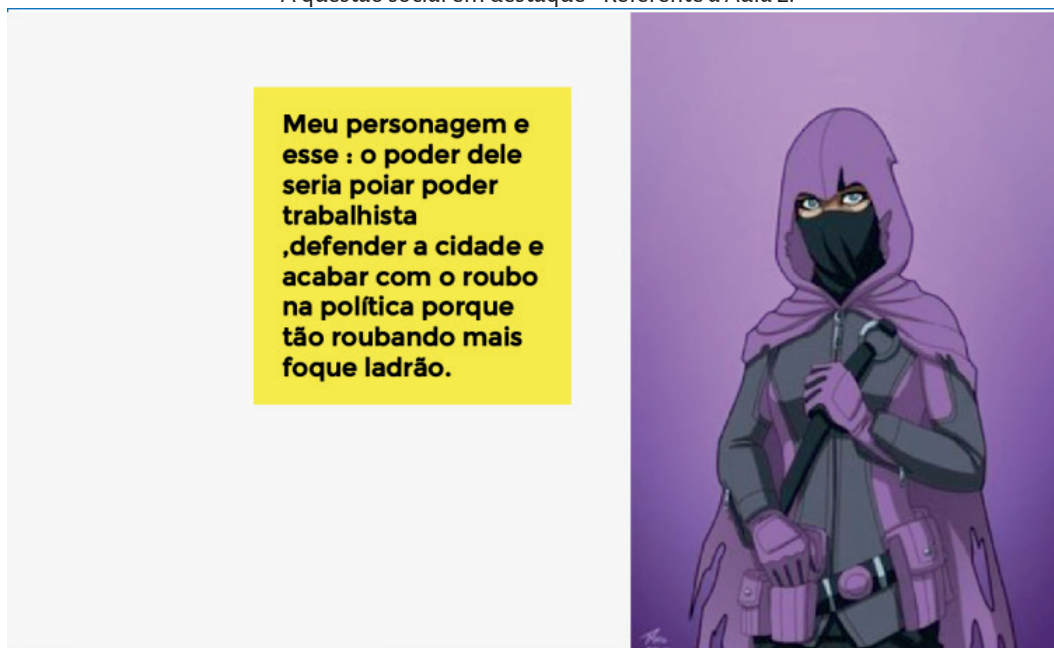
2 RECURSOS

Como a pandemia se instalou no primeiro semestre de 2020, esperávamos que no segundo semestre poderíamos realizar presencialmente. Mas nada. Então tivemos que realizar estes encontros de forma online. Utilizamos as ferramentas disponível pelo pacote do *gmail institucional* dos estudantes: *Google Meet*, *Google Forms* e *Jamboard*. Os estudantes foram aprendendo a mexer na medida em que íamos utilizando. Quem dispunha de microcomputador teve facilidade dos estudantes que se limitavam dos aparelhos celulares. Também o horário – reuniões foram noturnas – somou para a desistência de alguns alunos.

IMAGENS

Abaixo temos alguns exemplos das produções dos alunos. As três primeiras Figuras são os super-heróis que os estudantes achavam que a sociedade atual deveria ter.

Figura 1:
A questão social em destaque - Referente à Aula 2.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 2:
O Enredo com forte simbologia - Referente à Aula 2.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

As Figuras abaixo estão na atividade associada aos personagens criados para a temática da Guerra Fria.

Figura 3:

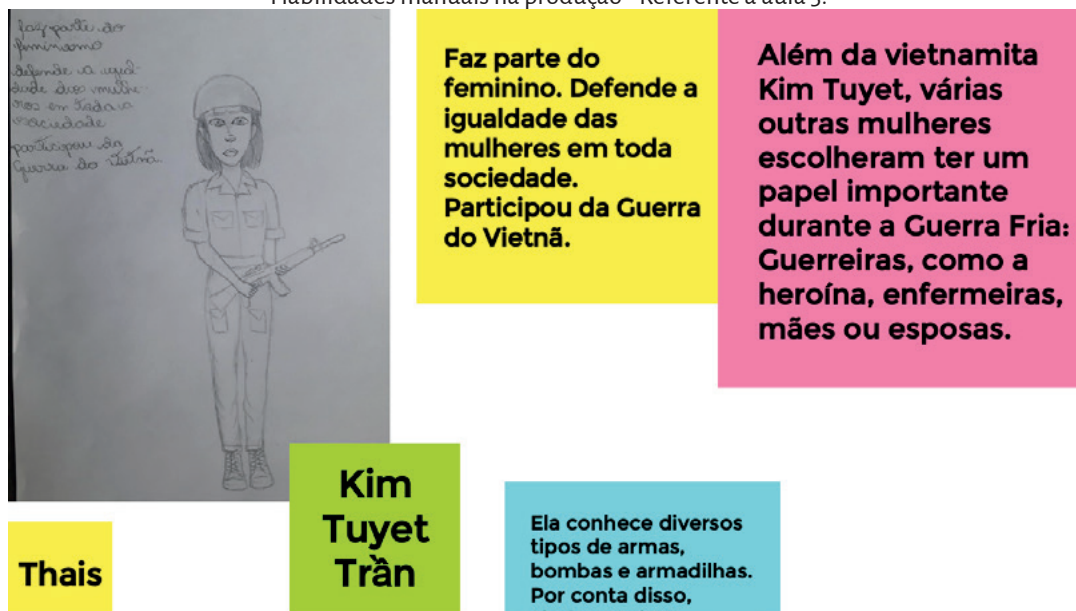
O caráter crítico ao capitalismo desregrado que se apoia ao movimento reacionário sem negar as relações capitalistas - Referente à Aula 3.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 4:

Habilidades manuais na produção - Referente à aula 3.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Nas imagens em destaque verifica-se que os estudantes produziram formas de comunicação simbologia através de suas imagens. Ana Mae Barbosa (2005, p. 32), no tocante o uso dinâmica da arte de forma dialógica com o estudante escreveu que:

a arte-educação é certa epistemologia da arte como pressuposto e como meio são os modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador [...]. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte.

Segundo Barbosa nas palavras acima, é evidente nas produções dos estudantes não apenas o desenvolvimento de habilidades resultantes de uma educação do olhar frente às imagens HQs, bem como seu uso como espaço de reflexão da sociedade da qual os estudantes participam, cuja necessidade de se posicionar se mostrou instigada pelo uso dos HQs⁵.

CONCLUSÃO

As considerações finais apontam que a metodologia escolhida garantiu os objetivos desejados, pois os estudantes não só se inseriram no universo simbólico dos HQs como educaram seus olhares para apreciar a arte, bem como reconhecer que na leitura de uma imagem há a necessidade de averiguar sua simbologia. Igualmente os estudantes foram incentivados a desenvolver suas habilidades artísticas como veículo de comunicação crítica sobre a sociedade que eles participam.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. Editora Cultrix, LTDA, 1975.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidencia histórica. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2017.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2005.
- IRWIN, Willian; MORRIS, Matt; MORRIS, Tom. **Os super-heróis e a filosofia**: verdade, justiça e o caminho socrático. Trad. Marcos Malvezzi Leal. São Paulo: Madras Editora, 2005.

5 Para assistir ao clipe do projeto: <https://drive.google.com/file/d/1fEa51zUzL8Z8FRJCAgqQjnu6wpwbJhdv/view?usp=sharing>

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARVEL. **Enciclopédia Marvel**. BARUERI, SP: Panini, 2005.

PALHARES, Marjory Cristiane. **História em Quadrinhos**: uma ferramenta pedagógica para o Ensino de História. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf> Acesso em: 09 de fevereiro de 2020.

RAMA, Ângela (Org.); VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula**. 4.ed. São Paulo: Editora contexto, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). **Quadrinhos na Educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

CONGRESSO



DA IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO E SUAS ÁREAS DE INTERESSES AO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: Uma Proposta Interdisciplinar

Autor: Verônica Dall'Acqua-Cruz

Coautor: Raíssa Donatti de Lima

Coautor: Ana Luiza Zana Martins de Castro

Coautor: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Eixo 04: Práticas Pedagógicas – Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial, segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), tem como público alvo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD), o que também é estabelecido pela Lei Nº 12.796 de 2013, a qual altera a LDB 9.394/96 (BRASIL, 2013). Ambas as legislações instituem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para este público, para que assim seja assegurado a plena participação desses alunos (BRASIL, 2008; BRASIL, 2013).

Os alunos com AH/SD apresentam elevado potencial e envolvimento com as áreas do conhecimento humano, as quais são: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade, sendo que elas podem se manifestar de forma isolada ou combinada. Além disso, estes educandos demonstram alto grau de criatividade e elevado comprometimento com a aprendizagem e realização das tarefas de seu interesse (BRASIL, 2008).

As características mencionadas na legislação brasileira são baseadas na Concepção dos Três Anéis da Superdotação, descrita por Joseph Renzulli (2014), explicitando que o comportamento superdotado é desenvolvido a partir da intersecção dessas três características. Diversos documentos legais, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e a Lei Nº 12.796 de 2013, amparam o atendimento educacional de estudantes com AH/SD garantindo o acesso, a permanência e o atendimento de suas necessidades

específicas, na escola comum, por meio da aceleração de estudos ou do enriquecimento curricular. De acordo com o Relatório de Marland (1972), estima-se que 3% a 5% da população apresente AH/SD, sendo que Joseph Renzulli amplia para até 20% da população (RENZULLI, 2014).

Uma das maiores dificuldades em realizar tal atendimento deve-se ao fato da pouca identificação destes estudantes, deixando-os “invisíveis” dentro da sala de aula. Faveri e Heinzle (2019) apontam dois movimentos que favorecem a invisibilidade das pessoas com AH/SD: a insegurança e falta de informação dos professores e outros agentes escolares sobre as ações que devem ser tomadas para o desenvolvimento desta população e a falta de políticas que busquem a identificação dessas pessoas.

Nesta perspectiva, uma das maneiras de realizar a identificação é através da avaliação multimodal, que consiste em utilizar vários instrumentos para avaliar um mesmo grupo de habilidades. No caso da AH/SD este método é válido por permitir a identificação de quais áreas o aluno possui mais domínio intelectual, acadêmico, e além disto, pode apontar questões relacionadas às Habilidades Sociais e eventuais dificuldades no âmbito escolar e pessoal (MENDONÇA, 2015). O processo de avaliação dos alunos com identificadores de AH/SD visa a confirmação através de um complexo processo que envolve o mapeamento de características relacionados a habilidade acima da média, motivação e criatividade, a partir da aplicação de testes psicológicos, pedagógicos, entrevistas e questionários que envolvem os pais, professores e alunos.

O modelo de enriquecimento escolar (Schoolwide Enrichment Model - SEM) de Joseph Renzulli é “um programa de enriquecimento utilizado com estudantes superdotados e talentosos academicamente e uma abordagem de enriquecimento geral para todas as escolas interessadas em desenvolver os pontos fortes e talentos de todos os educandos” (RENZULLI, 2014, p. 539). O principal objetivo do SEM “é introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misturem enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola” (p. 541). O SEM é dividido em etapas: enriquecimento do tipo I, II e III. O tipo I expõe “todos os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, hobbies, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular [...]”. O enriquecimento do tipo II visa estimular novos interesses [...]” (RENZULLI, 2014, p. 545-546), momento em que os alunos podem aprofundar-se nos conteúdos, experienciando técnicas e/ou recursos; no tipo III os alunos, normalmente aqueles que tem AH/SD, desenvolvem projetos de pesquisas, produtos, técnicas, etc. nas áreas de seus interesses. Nesse momento, os estudantes desenvolvem seus projetos em grupos (denominados clusters) pois apresentam os mesmos interesses e habilidades em uma determinada área do conhecimento humano. Por meio dessas etapas vislumbra-se o desenvolvimento em nível avançado para os estudantes com base em seus pontos fortes, interesses, estilos de aprendizagem e modos de expressão.

Desta forma, a identificação de alunos com AH/SD e a proposta de enriquecimento curricular concilia com o objetivo 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), o qual institui “assegurar a educação inclusiva

equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”.

2 OBJETIVOS

Geral

- Confirmar altas habilidades/superdotação em crianças e adolescentes com indicadores;
- Ofertar o enriquecimento escolar de Joseph Renzulli aos alunos participantes do projeto;

Específicos

- Qualificar professores e famílias a reconhecerem sinais de AH/SD nos estudantes;
- Promover atividades de Enriquecimento dos Tipos I, II, III.

3 METODOLOGIA

O processo de avaliação dos estudantes com indicativos de AH/SD está sendo realizado de maneira remota devido a pandemia da COVID-19, que iniciou em março de 2020 permanecendo até o presente momento. O procedimento com os alunos e pais ocorre através de encontros semanais *online* e síncronos, pela plataforma *Google Meet*, e são gravados com a devida autorização dos participantes. Aos alunos são aplicados os seguintes instrumentos: Roteiro de entrevista, Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), Inventário de Estilo de Aprendizagem de Kolb, Escala para Avaliação da Motivação Escolar Juvenil (EAME-IJ), Questionário de Identificação e Indicadores de Altas Habilidades e Superdotação - Aluno (QIAH/SD - A), Teste de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS - 21) e o Teste de Desempenho Escolar (TDE - II). Junto aos pais são aplicados os seguintes instrumentos: Entrevista de Anamnese, Questionário Socioeconômico, Roteiro de Entrevista, Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), Checklist de características associadas a superdotação (CCAS) e Questionário de Identificação e Indicadores de Altas Habilidades e Superdotação - Responsáveis (QIAH/SD - R). Anterior ao início dos atendimentos, o termo de consentimento é lido aos pais e a criança. Aos professores é solicitado que respondam os seguintes instrumentos: Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), Escala para Avaliação das

Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores – Revisada (SRBCSS - R), Questionário de Identificação e Indicadores de Altas Habilidades e Superdotação - Professor (QIIAHSD - Pr), Lista Base de Indicadores de Superdotação (Delou). Os instrumentos são devidamente encaminhados à escola por e-mail, explicando o projeto e a importância da participação dos professores, ressaltando que em alguns casos solicita-se que o docente do ano anterior participe do processo de avaliação por ter maior contato e conhecimento do comportamento do aluno em sala de aula. Para este momento, todos os instrumentos foram adaptados da maneira necessária para o uso online, sendo que a maioria deles são aplicados por meio da plataforma *Google Forms*.

Em relação ao enriquecimento curricular, as atividades são ofertadas de maneira remota pela plataforma *Google Meet*, abrangendo as várias áreas do conhecimento a partir de oficinas de arte e música, realização de experimentos científicos, apresentações de projetos e laboratórios de pesquisa situados na Unesp de Bauru.

O planejamento dessas ações decorre do estudo, solicitada pelo Ministério Público e concluído em 2018, “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru” (Fapesp – Processo no 2015/22397-5) que demonstrou a necessidade de promover a construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas no espaço escolar, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante envolvido na trama relacional da ação educativa. Assim, um novo projeto foi iniciado em quatro escolas públicas (duas estaduais e duas municipais) intitulado “Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas” (Fapesp – Processo no 2019/05068-9).

A equipe é composta por professores, alunos da graduação e pós-graduação e colaboradores externos, e portanto, estão em constante atividades ligadas aos seus respectivos cursos, além disso, participam do Grupo de Estudo e Pesquisa “A inclusão da pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, momento em que estudam a temática específica deste projeto e vinculam às suas respectivas pesquisas, cujo desenvolvimento ocorre nas atividades extensionistas.

4 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2020, o projeto avaliou 18 crianças com indicativos de AH/SD e está com 22 crianças em processo de avaliação no ano de 2021. Os estudantes são encaminhados por profissionais da saúde, da educação ou por demanda espontânea. Todas as ações que envolvem este projeto de extensão decorrem de atividades relacionadas ao ensino e pesquisa. Desse modo, aos graduandos trata-se de oportunidade de participarem ativamente, ainda como estudantes, da prática profissional integrada aos setores da sociedade, em trabalho multidisciplinar, para além do universo acadêmico, promovendo sua formação integral.

Portanto, a avaliação dos estudantes com indicadores de AH/SD contribui para a identificação deste público, promovendo o desenvolvimento deles através das atividades de enriquecimento curricular, que potencializam as suas habilidades. Além disso, o projeto conta com atendimento e assistência às famílias e equipe pedagógica na identificação de sinais de AH/SD e no manejo junto aos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 12.796**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, de 4 de abril de 2013.
- FAVERI, F. V. M.; EINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019.
- MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented**. Report to Congress. Washington, DC: Congress, 1972.
- MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal**. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 10 jul 2021
- RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014.

EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: formação profissional e a importância da inclusão da criança com deficiência

Autor: Taís Pelição

Coautor: Debora Gambary Freire Batagini

Coautor: Rubens Venditti Júnior

Eixo 04: Práticas Pedagógicas – Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Para alguns, a conceituação da deficiência é sinônimo de desqualificação, uma catástrofe a ser evitada, uma condição de vergonha, algo a ser escondido dentro do espaço pessoal ou familiar. Para outros, a deficiência é símbolo de auto identidade, fonte de orgulho e poder, uma força que une uma comunidade repleta de valores, direitos humanos, cidadania e celebração das diferenças (ALBRECHT; SEELMAN; BURY, 2001, p. 02).

Para Diniz (2007, p.19), “deficiência” passou a ser considerada, há tempos, um termo político, uma expressão da desvantagem social sofrida pelas pessoas com diferentes lesões e durante o movimento de redefinição da deficiência pouco se ouviu falar dos direitos dessas pessoas e muito dos termos que foram ou são usados para classificá-las.

No ano de 2015, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou as Diretrizes em Educação Física (EF) de Qualidade (EFQ), que trata da obrigatoriedade de que crianças com deficiências (CCD) tenham acesso igualitário na participação de jogos, recreação e esportes, incluindo aqueles no sistema escolar. Para tal garantia, é apontado o professor como um elemento-chave, e em muitos casos, esses educadores carecem de preparação e apoio para o ensino de CCD, o que destaca uma necessidade por serviços de apoio relativos à inclusão, para ajudar esses professores, principalmente aqueles que ainda estão desenvolvendo suas competências na área (UNESCO, 2015, p. 36).

O tema está em alta, ainda despertando interesse e curiosidade, pois é pouco tratado efetivamente nas universidades, formando muitos profissionais com dúvidas acerca da

atuação profissional com as PCD, principalmente na Educação Física Escolar (EFE) (AUTORA1, 2018; AUTORA2, 2020). Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo contextualizar o papel da formação profissional e a importância da Educação Física Adaptada no processo de inclusão das crianças com deficiência.

2 DESENVOLVIMENTO

A EF só começa a se preocupar com as atividades para as PCD, aproximadamente, no final dos anos de 1950, quando surgiu a Educação Física Adaptada (EFA), destinada a atender as PCD. Porém foi em 1958, no Brasil, que se desenvolveu os esportes adaptados, através da fundação do Clube dos Paraplégicos em São Paulo e do Clube de Otimismo no Rio de Janeiro. Os programas eram denominados ginástica médica, com enfoque do médico e nas práticas (COSTA; SOUSA, 2004).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, garantindo que a educação de PCD seja parte integrante do sistema. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, tendo direito fundamental a educação, por isso as crianças com necessidades educacionais especiais também devem ter acesso às escolas regulares que possuam orientações inclusivas, combatendo atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva que possa alcançar a educação para todos, com escolas que proveem a afetividade (BRASIL, 1994).

De acordo com Sassaki (2012), a história das PCD pode ser dividida em quatro etapas. A primeira delas, conhecida como “exclusão”, foi caracterizada pelo abandono dessas pessoas, que foram afastadas da sociedade. A segunda etapa foi a de “segregação”, onde por piedade ou conveniência, a sociedade e o governo enclausuravam as PCD em instituições terminais, oferecendo abrigo, alimentos, vestes e recreação. Já a terceira é vista como a etapa de “integração”, proporcionando oportunidade para que algumas PCD recebessem serviços públicos e particulares de reabilitação (algumas conseguiam ser matriculadas em escolas comuns ou inseridas no mercado de trabalho), as demais PCD não tinham acesso aos serviços. A quarta e última etapa, denominada “inclusão”, trouxe o lema de participação plena e igualdade, como princípio, defende as necessidades de adaptação e adequação do sistema, eliminando barreiras, a fim de que todos pudessem participar em todos os aspectos sociais (SASSAKI, 2012).

O ideal é os professores de EFE estejam preparados para enfrentar os modelos de exclusão, segregação e integração que ainda estão presentes nas escolas, criando oportunidades para que seus alunos sejam inclusos em suas aulas.

Segundo AUTOR3 e Sousa (2008), o profissional de EF precisa “encantar” os estudantes através de recursos pedagógicos como o jogo, a motivação e a atuação profissional. Se torna cada vez mais importante a elaboração de conteúdos diversificados que atendam aos interesses e as necessidades de todos os estudantes presentes nas aulas, sempre buscando

metodologias prazerosas e motivadoras, ou seja, contribuir para o aprendizado, também pode melhorar a atuação profissional desses professores:

É preciso respeitar as características próprias das diferentes idades, as diferenças entre cada criança, através de atividades lúdicas para motivá-las à prática constante e levar em conta os aspectos e contextos socioculturais (AUTOR3; SOUSA, 2008, p. 48).

Outro aspecto importante levantado por AUTOR3 e Sousa (2008), é sobre a troca de experiência entre os próprios professores, chamada de ensino reflexivo. Os profissionais de EF podem difundir seus conhecimentos e fornecer algumas alternativas de ação aos outros professores da escola, ou vice e versa, o que se torna importante até mesmo aos estagiários em formação.

Através do jogo, por exemplo, é possível o desenvolvimento afetivo-social de todos os envolvidos, e de princípios como cooperação, participação, convivência, emancipação e autonomia. Os alunos participam das atividades de forma ativa e crítica, aprendendo a respeitar as limitações dos demais participantes, caberá ao profissional de EF estimular todos esses aspectos (AUTOR3; SOUSA, 2008).

Para Strapasson e Carniel (2007), a EF tem o papel importante no desenvolvimento global dos alunos, principalmente aos que apresentam alguma deficiência, ela procura tratar do aluno sem que haja desigualdade. Desta forma a EFA tem sido valorizada e enfatizada como uma das condições para o desenvolvimento motor, intelectual, social e afetivo das pessoas, respeitando as diferenças e limitações de cada aluno.

Paulon (2005) aponta a formação profissional como uma das demandas mais emergentes, pois existe um consenso sobre uma participação mais qualificada dos educadores, esse despreparo figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva. O curso de formação de professores pouco abrange temas relacionados com a educação inclusiva e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos:

A inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as diferenças (PAULON, 2005, p. 34).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na EFA para CCD o conteúdo não é diferente, mas sim adaptado, assim como o próprio nome já diz. Independente da escolha de atuação do profissional da área, haverá sempre a possibilidade de se trabalhar com PCD. Porém, frente a necessidades de adaptações ambientais sem o conhecimento adequado e com a novidade da inclusão, cada vez mais educadores se

mostram desmotivados, e percebem a importância do preparo profissional (FALKENBACH; LOPES, 2010). Além da capacitação profissional, ainda é preciso um trabalho conjunto com familiares, amigos, profissionais dedicados, reforçando assim, conhecimentos na área da inclusão.

Para que haja a efetiva prática de inclusão, os profissionais, precisam aprender a aceitar as diferenças individuais, incentivar e promover a valorização das pessoas, sejam essas com ou sem deficiência, e a cima de tudo, estimular a cooperação entre elas (MEDEIROS; FALKENBACH, 2008).

O educador, sendo a pessoa com contato e relação mais próxima da CCD, se torna responsável pela organização do ensino, facilitando a interação social. Segundo Medeiros e Falkenbach (2008), uma ação conjunta com outros profissionais da escola seria ideal, onde todos pudessem trabalhar juntos.

Uma CCD, não deve ser dispensado das aulas de EF, caso aconteça, professores e escolas estarão excluindo um aluno da sociedade e das práticas corporais essenciais para seu desenvolvimento (FERNANDES; AUTOR3, 2008).

A inclusão não é mais um tema encontrado apenas nas instituições de ensino, mas está sendo discutida em empresas, mídia, clubes, esportes, etc. Uma sociedade inclusiva necessita de adaptações vindas de estruturação, programas de trabalho, atuação profissional, novas tecnologias para atender qualquer que seja o indivíduo.

Profissionais que trabalham diretamente com outros indivíduos devem se manter conscientes que há infinitas possibilidades e capacidades de adaptação e aprendizagem. É necessário estar preparado para quebrar paradigmas da sociedade, diante da atuação no campo da EFA, e superar desafios que vão além da própria capacitação profissional, até a atuação com PCDs e os preconceitos envolvidos (FERNANDES; AUTOR3, 2008).

REFERÊNCIAS

ALBRECHT, Gary L.; SEELMAN, Katherine D.; BURY, Michael. **Handbook of Disability Studies**. Sage Publications, Inc. California. 2001. 852 p.

AUTORA2. **Estágio curricular supervisionado em atividade física para pessoas com deficiência e formação profissional**: um estudo de caso na UNESP Bauru. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (Legislação - Secadi). **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área nas Necessidades Educativas Especiais. Ano de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

COSTA, Dr. Alberto Martins da; SOUSA, Ms. Sônia Bertoni. Educação Física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para

o século XXI. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, SP, v. 25, n. 3, p.27-42, maio 2004. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/236/238>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

DINIZ, Debora. **O que é Deficiência**. São Paulo, Brasiliense, 2007. 75p.

FALKENBACH, AtosPrinz; LOPES, Elaine Regina. Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p.1-18, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/9469/8394>>. Acesso em: 16 maio 2018.

FERNANDES, Carla Andréia Fabiani; AUTOR3. Educação Física Adaptada na Formação Universitária: Reflexões sobre a preparação do profissional de educação física para a atuação com pessoas com necessidades especiais. **Movimento e percepção**, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 9, n. 12, jan./jun. 2008 – ISSN 1679-8678.

MEDEIROS, Juliana; FALKENBACH, Atos Prinz. **A relação professora/aluna com necessidades especiais nas aulas de Educação Física da escola comum**. Fev. 2008. Disponível em <<http://www.Efdeportes.Com/efd117/aluna-com-necessidades-especiais-nas-aulas-de-educacao-fisica.Htm>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, SP, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48p. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26653/000531919.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

AUTORA1. **Educação física escolar**: motivações e conflitos na atuação profissional no atendimento às pessoas com deficiência. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual** (RBTV). v. 12, n. 12, 2012. Disponível em: <<http://www.espanholacessivel.ufc.br/falar.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

SOUSA, Marlus Alexandre. Tornando o “Jogo Possível”: Reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. **Pensar a Prática** 11/1: 47-58, jan./jul. 2008.

STRAPASSON, Ms. Aline Miranda; CARNIEL, Franciele. **A Educação Física na Educação Especial. Revista Digital** – Buenos Aires, año. 11, n. 104, Enero de 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/EdF_Ed_Especial.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018.

UNESCO. **Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas**. Brasília. UNESCO, 2015. 86 p., il.

ENSINO COLABORATIVO: Ferramentas Digitais como Estratégias para o Ensino e Aprendizagem em Tempos de Pandemia.

Autor: Lorinisa Knaak da Costa

Coautor: Marilaine Aparecida Lopes Pinto Garcia

Coautor: Raquel Battaiola Estremes

Eixo 04 - Práticas Pedagógicas – Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Com o atual cenário, em que as mudanças educacionais se fizeram emergentes, devido a uma pandemia mundial da Covid-19, em março de 2020, intensificou-se no Brasil o contágio da doença provocada pelo coronavírus. Diante do agravamento da doença, fundamentado em pesquisa a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma das formas de prevenção contra a infecção, recomendou o distanciamento social, evitando aglomerações. Diante da situação mencionada o governo, em todas as esferas, decretou o distanciamento social, modificando a rotina de toda uma população (SHIMITE; KOGA, 2021).

As escolas tiveram que reorganizar suas atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. No Brasil, por meio do Ministério da Educação, medidas como a flexibilização do total de dias letivos, e diretrizes da migração de um ensino presencial para um ensino remoto foram divulgadas (MEC, 2020). “O ensino remoto, como mencionado, significa um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem diversificadas que podem incluir desde videoaulas ou ensino on-line até atividades impressas enviadas aos alunos, além da leitura de livros” (PEREIRA; MODESTO, 2021, p. 45).

A escola desempenha um papel muito importante na vida do estudante, favorecendo a apropriação dos bens culturais por meio da apresentação dos conteúdos e de práticas pedagógicas que efetivem esta ação. Para Leontiev, o processo educativo possibilita a transmissão do conhecimento produzido e acumulado por gerações anteriores. Nas palavras do autor, “o

movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Kenski (2001, p.103) pontua que “o papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido”, o que demanda novos engenhos pedagógicos e administrativos, com práticas pedagógicas que efetivem a aprendizagem. Também sobre isso, Capellini e Zerbato, afirmam:

A ideia tradicional de que todo conteúdo ensinado e aprendido deve ser registrado de uma única forma, por meio da escrita formal no caderno -o famoso lápis e papel- precisa ser desconstruída e, por outro lado, é necessário mostrar aos profissionais da educação que um desenho, a oralidade, o recorte de uma figura, a interpretação de um assunto ou a escrita no computador, podem e devem ser considerados registros do aprendizado do estudante, sobre o mesmo assunto trabalhado em sala de aula. (CAPELLINI e ZERBATO, 2019, p.23).

Com o atual cenário, em que as mudanças educacionais se fizeram emergentes, o ensino dos conteúdos em plataformas digitais apresentou-se como uma estratégia para a construção do conhecimento, apontando que o papel do professor, em todas as épocas, é ensinar de forma intencional, a cultura clássica através de práticas pedagógicas que efetivem a aprendizagem.

Com isso, uma turma do Infantil V, da educação infantil, numa escola pública, no interior do estado de São Paulo. Tendo nesta turma matriculados estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE). E, ansiando por soluções que minimizassem os impactos do distanciamento social nas atividades escolares municipais. Escolheu-se a plataforma *Zoom Meetings*, para a realização dos encontros síncronos, como estratégia para continuar o desenvolvimento das atividades escolares e possibilitar a interação entre escola e família no modo não presencial e *on-line*, mantendo o distanciamento social.

Na, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996, p. 1), evidencia, a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica que tem: “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Nessa nova realidade, de oferta do ensino por meio de recursos digitais, de forma síncrona, o empenho e a participação da família nas propostas educativas, especialmente na Educação Infantil é condição basilar para a compreensão, realização e mediação das atividades e vivências desenvolvidas na plataforma digital.

2 MUDANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As escolas brasileiras fecharam suas portas do dia para a noite devido uma pandemia e o ensino ocupou um outro espaço, tempo e forma de comunicação e mediação. As

transformações que ocorreram exigiram do professor uma nova postura, uma busca por novas práticas.

Para enfrentar as transformações, o professor se viu obrigado a se aperfeiçoar com a tecnologia, buscando estratégias digitais para atuar em diferentes áreas do conhecimento. Para Lampert (2011), a tecnologia é uma ferramenta importante e da qual o professor deve se apropriar considerando que este serviço esteja disponível. Elas, as tecnologias, não diminuem a importância da figura do professor. Nas palavras do autor:

A tecnologia educativa tem sua importância na apreensão de novas formas de conhecimento, na oxigenação da prática docente, na reorganização, através de novas abordagens, do processo de ensino e aprendizagem, porém é indispensável assinalar que a tecnologia só por si não irá mudar nada nem substituir o professor atualizado permanentemente. (LAMPERT, 2011, p.52)

A partir do exposto, vê-se que a figura do professor dentro do ambiente de ensino é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e pela construção de novos conhecimentos, levando em consideração que sua prática pedagógica tem papel muito importante no desenvolvimento intelectual e de aprendizagem das pessoas sobre as quais incidem as práticas de ensino.

De acordo com Vigotski (1999, p.107), “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”.

Os professores tiveram que planejar o processo de ensino e aprendizagem de forma remota, algo complexo e imediato. Os conteúdos/conhecimentos a serem ensinados tiveram que ser adaptados, reorganizados as novas formas de apresentação.

Moran (2007) afirma que, “as tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso”. Sendo este um grande desafio para os professores, dominar as ferramentas digitais, buscar informação e adequá-las ao contexto social da aprendizagem.

3 DESCRIÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Até março de 2020, os estudantes permaneceram com suas atividades presenciais. Após essa data, as atividades planejadas eram postadas no site da Secretaria Municipal, no Facebook da escola e no grupo de *whatsapp* do responsável pela criança.

Diante da necessidade dos estudantes com deficiência matriculados na turma do Infantil V, de acordo com o relato dos responsáveis, durante o período do ensino remoto, começaram a apresentar comportamentos relativos à agressividade, irritabilidade, resistência,

dificuldade de concentração e de atenção. De um modo geral, os pais dos estudantes da turma, relataram que estavam encontrando dificuldades quanto à realização das atividades remotas.

A partir, do apoio solicitado, por parte dos responsáveis pelos estudantes com deficiência. Iniciou-se uma pesquisa e discussão entre os professores do ensino comum, da educação especial e da direção para verificar, qual seria a melhor forma de desenvolver as atividades de forma síncrona. Escolheu-se a plataforma *Zoom Meetings* que permite realizar salas virtuais de maneira simples, tanto pelo celular quanto pelo computador.

Os procedimentos para acessar as aulas de forma síncrona, exigiu que os familiares das crianças, utilizassem a internet por meio de aparelhos eletrônicos (telefone móvel celular/computadores). Primeiramente, verificou-se se todas as famílias tinham acesso a internet, todos responderam afirmativamente. Seguidamente, enviou-se para o responsável pelo estudante um link para baixar a plataforma *Zoom Meetings*, para quem iria acessar a plataforma pelo celular.

Os três primeiros encontros participaram somente os responsáveis pelo estudante, para planejar de forma colaborativa. De acordo com Capellini e Zerbato:

O trabalho com o Ensino Colaborativo não envolve apenas os professores das disciplinas comuns e professores de Educação Especial, envolve também profissionais especializados que atuam na escola, gestão administrativa, funcionários em geral, familiares, comunidade externa e os próprios estudantes envolvidos no processo formativo. (CAPELLI; ZERBATO, 2019, p. 40).

Nos encontros foram escolhidos os conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, apontado pelos responsáveis conteúdos mais complexos para serem trabalhados. Ficou definido também que as aulas de forma síncrona seriam desenvolvidas uma vez por semana, num tempo de cinquenta minutos. Tendo o apoio sempre de um responsável para acessar o link da plataforma, organizar o material que seria utilizado pelo estudante, na aula de forma *on-line*.

O responsável acessava o link enviado pela professora de educação especial, no horário estipulado, e aguardava ser aceito para então ser inserido na sala de aula virtual.

As atividades eram elaboradas de acordo com a Proposta Pedagógica do Município, de forma colaborativa, com a professora do ensino comum e a professora de educação especial. Vigotski (2008) sinaliza sobre a especificidade da atividade infantil, registrando que o trabalho pedagógico para ser humanizador, precisa contemplar a atividade principal que qualifica a relação da criança com o mundo, a brincadeira.

A escola da Educação Infantil assume o papel de criar necessidade no estudante de estar em atividade envolvida em propostas que contemplem “o ouvir e contar histórias, as cantigas populares, a expressão na dança, a escolha de papéis nos jogos de faz de conta, a livre expressão no desenho, na pintura, no teatro, dentre outras propostas nas quais tenha a oportunidade de desenvolver plenamente as qualidades humanas” (KUSUNOKI; CONCEIÇÃO, 2021, p. 32).

Nas aulas síncronas, várias estratégias foram utilizadas, tais como: gincana, música, contação de história, experiências, relatos, momento da novidade, projeto, denominado “Leitura em Família”, parlendas, cantigas populares e poemas. Como ferramenta para tornar as atividades mais atrativas, utilizaram-se as animações do *Powerpoint*, trata-se de um *software* que possui diversos recursos e permite a projeção de apresentação dos slides e o *WordWall*, sendo esta uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado. Foi utilizada para criar atividades para serem realizadas pelos estudantes em forma de jogo. Onde eles aprendem brincando. Para jogar é preciso acessar o link que era enviado pela professora, escrever o nome da criança, e jogar.

Moran (2007, p. 12) afirma que, “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo”. De acordo com o autor, o professor, irá identificar a ferramenta mais adequada para trabalhar os conteúdos a serem desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com seu objetivo, mediante o ensino intencional e planejado.

Para Fonseca (2007), é importante que se invista em planejamentos e em práticas pedagógicas nas quais se dê importância às funções cognitivas, enfatizando-as no processo de ensino-aprendizagem. Passando a integrar ciência e conhecimento, os docentes terão condições de planejar práticas que contemplem todos os alunos, com ou sem deficiência. Vigotski (1997) enfatiza que o ensino deve ser pautado em ações educacionais que exijam formas elevadas de pensamento.

As aulas de forma síncrona foram desenvolvidas durante o segundo semestre de 2020, com a participação de todos os estudantes. No início, dois estudantes com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) apresentaram resistência para participarem, os responsáveis foram orientados a participarem e deixar que o estudante aos poucos aceitasse esse novo formato de ensino, observando a plataforma. Após quatro aulas de forma síncrona, todos os estudantes estavam participando forma satisfatória, sem a necessidade de reforçadores.

Ao final do semestre, verificou-se a importância das aulas de forma síncronas, pois os estudantes apresentaram, interação, atenção, aprendizagem e as famílias sentiram-se valorizadas e tornaram-se parceiras da escola no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos. Verificou-se que todos os estudantes com ou sem deficiência, tiveram aprendizagem.

Nas atividades planejadas e propostas, há o objetivo para que, ao realizarem as atividades, os estudantes tenham condições de mobilizarem processos psíquicos que os façam avançar qualitativamente em seu psiquismo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia afetou abruptamente todas as áreas da sociedade e criou a necessidade de reorganização de todos os espaços, especialmente nas escolas. A busca por estratégias para continuar os processos formativos nos diferentes níveis de ensino.

Em nossa compreensão, a reorganização foi necessária neste momento, mas observamos que uma escola distante da presença física, principalmente na Educação Infantil apresenta lacunas importantes para o processo de formação humana.

Grandes foram os desafios, o ensino remoto foi pensado de modo brusco, sem um estudo detalhado de sua usabilidade e tampouco de seus efeitos. Destaca-se que a adoção das tecnologias em um momento de pandemia, foi inevitável, mas isso não implica, necessariamente, em um processo de Transformação Digital. A necessidade de interação e convívio ficou evidente neste período de pandemia. Mas as tecnologias digitais, neste momento foram de extrema importância e ressaltamos que é necessário que as mesmas sejam utilizadas pós-pandemia.

Este momento vivenciado se mostra como uma oportunidade das escolas, professores e a sociedade que a Transformação Digital na Educação se tornou um tema oportuno para o debate. Para que na prática possam ser utilizadas e, influenciar mudanças no processo de ensino-aprendizagem que posicione a educação num contexto cada vez mais relevante para a evolução da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de2020-248564376>. Acesso em: 05 jul. 2021
- CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é Ensino Colaborativo?** 1ª Ed. São Paulo: Edicon, 2019.
- KENSKI, Vani Moreira. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, Amelia Domingues de, CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.
- KUSUNOKI, Karolyne Aparecida Ribeiro; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Educação infantil em tempos de pandemia. In: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. **De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social**. (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, p. 23 – 40, 2021.
- LAMPERT, Ernâni. O professor universitário e a tecnologia. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 4, n. 1/2, fev. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/262>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MORAN, José Manuel (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13ª Ed. São Paulo: Papirus, 2007.

PEREIRA, Adriana Alonso; MODESTO, Rosimeire Fernanda Frazon. Reflexões sobre os aspectos educacionais do processo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19. *In*: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. **De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social**. (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, p. 42 – 56, 2021.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira; KOGA, Fabiana Oliveira. Pandemia da COVID-19 e educação: o ensino remoto na educação básica e na Educação Superior no Brasil. *In*: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. **De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social**. (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, p. 69 – 81, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Fundamentos da defectologia**. *In*: Obras escogidas. Tomo V. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução do russo Paulo Bezzerra (1ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESCOLA: lazer e inclusão

Autor: Carita Pelição

Coautor: Hellen Casanova Felisbino

Coautor: Afonso Antonio Machado

Eixo 04 - Práticas Pedagógicas – Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Com o decorrer dos anos, principalmente a partir da década de 2000, através de leis como o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a dinâmica das instituições escolares sofreu mudanças drásticas pois tornou-se obrigatório matricular e incluir alunos com algum tipo de deficiência e com altas habilidades/superdotação, tendo que adaptar a estrutura de seus edifícios, materiais didáticos, promover aperfeiçoamento de docentes e a rotina das aulas.

Não somente as escolas se viram impactadas com essas mudanças, mas a sociedade de forma geral. Basta fazer uma breve observação pelos ambientes que circulamos para notar rampas para cadeirantes, banheiros adaptados, informações em Braille, vídeos em Libras etc. Contudo, todas essas transformações mencionadas ainda não foram capazes de atender a todas as necessidades das pessoas com deficiência, visto que muitas delas deixam de participar ativamente da vida pública por não haver estrutura concreta que dê suporte a elas, acarretando em exclusão.

Um exemplo de exclusão para se considerar é o de crianças com deficiência motora no contexto escolar que, em aulas que envolvem movimentação do corpo ou manipulação de brinquedos, acabam sendo deixadas de lado e privadas do lazer e diversão por diversos motivos que não serão esmiuçados neste estudo. No entanto, considerando especificamente a conjuntura educacional, é evidente a importância de se pensar com mais seriedade na inclusão eficaz das crianças com deficiência (especialmente deficiência motora, nosso ponto-chave), principalmente no que tange ao lazer e diversão.

Nesse sentido, acreditamos que um debate mais intenso acerca do tema “lazer, aprendizagem, inclusão e acessibilidade” deve ser promovido, partindo da escola, que é o ambiente mais propício para a concretização e divulgação do conhecimento.

2 LAZER E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Para falarmos de inclusão social, faz-se necessário destacarmos um breve contexto histórico deste assunto, de modo que:

A inclusão social tem se consagrado no mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1980, como lema impulsionador de importantes movimentos sociais e ações políticas. Na Europa e nos Estados Unidos da América, já nos anos 1970, a inclusão social das pessoas com deficiência figurava entre os direitos sociais básicos expressos em importantes documentos legais e normativos. Gradativamente as sociedades democráticas vêm divulgando, discutindo e defendendo a inclusão como direito de todos em relação aos diversos espaços sociais (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 378).

Contudo, essa discussão precisa ter uma certa urgência, já que, segundo Barrozo, é direito da pessoa com deficiência “ser integrada na sociedade em diversas áreas, como cultura, lazer, esporte, educação e trabalho, pois faz parte deste social como todos os outros” (2012, p. 17). Nessa vertente, fica evidente que não basta apenas os órgãos e entidades do Poder Público mudarem espaços acrescentando rampas, corrimãos ou outro diferente recurso inclusivo, sem “assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive os direitos à cultura, desporto, turismo e lazer” (BARROZO et al, 2012, p. 17).

Isto posto, é certo que “o processo de inclusão das pessoas com deficiências é um grande desafio para todas as áreas de conhecimento, em especial, [...] às demandas que esse público traz para os estudos no campo do lazer” (CARMO, 1991 *apud* MENEGHETTI, 2013). Carmo (1991) salienta ainda que:

Considerando a amplitude do lazer e a perspectiva de que ele é resultado da construção cultural e histórica das pessoas em seus distintos contextos, o lazer não pode ser visto como pertencente e possível à apenas uma classe social ou a determinado grupos de pessoas, pois qualquer situação de privação desta experiência seria um contrassenso (Carmo, 1991 *apud* MENEGHETTI, 2013, p. 9).

Contextualizada a inclusão, especifiquemos agora o que é o lazer. Dentre as muitas definições que circundam esse termo, Dumazedier caracteriza o lazer como:

um conjunto de ocupações, às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1973, p.34).

Já Mazzotta e D'antino alegam “que o lazer é entendido como aquilo que se escolhe por propiciar o sentimento de bem-estar, diferentemente do que se deve fazer pela própria sobrevivência” (2011, p. 383). Considerando, portanto, as ideias supracitadas acerca do lazer, inferimos que este está diretamente relacionado à saúde, uma vez que a OMS (Organização Mundial da Saúde) a compreende como sendo “o bem-estar físico, mental e social, não somente ausência de enfermidades” (BARROZO *et al*, 2012, p. 23).

Assim, para que o lazer e a inclusão de pessoas com deficiência realmente ocorra, é preciso levar em consideração, não só a importância das adaptações para a efetivação da inclusão social, como as contribuições das tecnologias e, principalmente, a interação e vivência com outros indivíduos. Afinal, “é no contexto social que as pessoas adquirem habilidades e se desenvolvem, e é através das relações sociais que os homens atribuem significados e aprendem o que é típico e normal” (BARROZO *et al*, 2012, p. 17).

2.1 Inclusão, lazer e acessibilidade na escola

Podemos enfatizar que “a inclusão social ocorre na vida social em algum espaço instituído ou estruturado, seja na família, na escola, no parque, na empresa ou em qualquer outra forma de organização social” (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 385). No entanto, é certamente, dentro do espaço da escola que a inclusão e a acessibilidade são mais comentados porque a demanda de alunos com algum tipo de deficiência aumentou após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, no ano de 2015. Nessa perspectiva, reiteramos que, independente do ambiente, a tríade *inclusão, lazer e acessibilidade* só se firmará quando as relações entre os indivíduos forem creditadas.

Para Marcellino (2000a), as relações entre o indivíduo, seu meio social e sua época, bem como sua situação econômica, política e religiosa, devem ser consideradas para que seja mantida a dialética entre homem e lazer. A especificidade concreta do lazer é colocada por Marcellino (2000b), como reivindicação social, e é uma questão de cidadania e de participação cultural. Além disso, é fruto da sociedade urbano-industrial, e incidido sobre ela como gerador de novos valores que a contestam, para além do próprio lazer (BARROZO *et al*, 2012, p. 23).

No entanto, a escola, principalmente a pública, “tem como compromisso oportunizar condições para sua clientela construir conhecimentos, atitudes e valores, contribuindo na formação de cidadãos críticos, éticos e participativos nos contextos que integram” (BRASIL,

2004). Sendo assim, é papel da instituição escolar difundir conhecimento com relação à inclusão, ao lazer e à acessibilidade e, acima de tudo, garantir que esses aspectos aconteçam eficazmente dentro dela.

2.2 Escola e comunidade escolar: importância da cooperação na inclusão

Para Bezerra, a escola é um nicho “tradicional de socialização de conhecimentos (NOGUEIRA, 1999) e é espaço privilegiado para efetivações de mudanças, ao envolver a comunidade nas questões educacionais” (BEZERRA, 2010, p. 281). O autor diz ainda que as “ações escolares devem ser consolidadas em um contexto participativo, integrador de todos seus segmentos, sincronizadas com o contexto atual” (BEZERRA, 2010, p. 281).

Como já apontamos; é papel da instituição escolar difundir conhecimento com relação à inclusão, ao lazer e à acessibilidade, principalmente no que se refere às pessoas com deficiência:

as relações com pessoas com deficiência são, muitas vezes, marcadas pelo sentimento de estranheza. E o sentimento ambíguo é que determina o afastamento, o que impede o contato pelo medo da identificação e que sejamos analogamente humilhados (Silva, 2006; Crochik, 2007). [...] Sabe-se que quanto mais desconhecidas e supostamente distantes forem as condições individuais e sociais das pessoas com deficiência, maiores serão as possibilidades de instauração do medo nos relacionamentos interpessoais. A proximidade de uns com os outros e a sua interação viabilizam a afirmação do outro como sujeito, e é esse o ponto fundamental da necessidade e importância da inclusão social para todos (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 386).

E, em que se enquadra o envolvimento da comunidade, a escola deve:

mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade (BRASIL, 1998, p. 10).

Bezerra alega que “esse processo de interação deve ser pautado no diálogo e na confiança. Para isso a escola deve oportunizar “situações de encontro” a fim de conhecer os recursos da comunidade e os aspectos da sua realidade [...]” (2010, p. 282).

2.3 Escola inclusiva

“Quando se fala em esporte, cultura e lazer no que diz respeito à garantia de acesso a todos os cidadãos, obrigatoriamente é necessário perpassar por questões de acessibilidade” (BARROZO *et al*, 2012, p. 24), principalmente quando o assunto em pauta refere-se às crianças com deficiência, uma vez que a exclusão dessas nos espaços pertencentes às instituições de ensino e equipamentos destinados à recreação é uma forma intolerável de discriminação e uma violação dos direitos fundamentais dessas crianças à igualdade, à inclusão e ao lazer.

Além dos direitos ao lazer e à acessibilidade garantidos por lei às crianças com deficiência, lembramos que a brincadeira e o lúdico são fundamentais na garantia do aprendizado infantil, pois “as atividades de lazer carregam consigo um alto potencial educativo, um caráter de educação permanente” (BLASCOVI-ASSIS, 2003, p. 108 *apud* MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 383). Mello lembra ainda que “as atividades de lazer constituem um dos possíveis espaços para a recuperação do lúdico, uma vez que elas são um dos canais possíveis de transformação cultural e moral da sociedade” (MELLO, 2003 *apud* MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 383).

Desse modo, diante dos argumentos apresentados, consideramos essencial que o aprendizado não seja exclusivamente vinculado à sala de aula comum, perpassando por ambientes não formais, que garantirão o contato com os saberes sociais e o desenvolvimento humano do indivíduo. Uma escola inclusiva que garanta o lazer, a saúde e educação de pessoas com e sem deficiência se faz extremamente necessária, primeiro porque “a educação como um direito de todos é definida no artigo 205 da Constituição [...]”, sendo também um “dever do Estado e da família, [e] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (CAPELLINI, 2018, p. 28). Segundo, porque os recursos acessíveis, “a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir [...] [o] indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura” (GALVÃO FILHO, 2012, p. 4). Para ZAPPAROLI:

As atividades lúdicas possuem grandes vantagens para o trabalho com a criança com deficiência, pois estas vivenciam muitas situações de fracasso no seu dia a dia, e o uso da ludicidade pode contribuir para aliviar as pressões em relação aos seus resultados. [...] Ao brincar, diversas habilidades estarão sendo estimuladas: atenção, memorização, coordenação motora, linguagem (MANZINI, BRACCIALI, REGANHAM, s/d). No brincar, a criança interage com o meio e, com o outro. Neste sentido, aprende como ser e agir no mundo. Aprende sobre as coisas, sobre as regras, aprende a cooperar, a compartilhar experiências, interesses e necessidades (ZAPPAROLI, 2014, p. 21).

Segundo Kishimoto “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade” (2011, p. 20) e o autor Vygotsky afirma que a criança brinca como uma forma de interiorizar aquilo que apreende do mundo (ZAPPAROLI, 2014, p. 23). Isto posto, infere-se que o desenvolvimento infantil é inerente ao brincar, mas não um brincar pelo brincar e sim um brincar com responsabilidade, com mediação pedagógica, que estimule

habilidades, que esteja diretamente relacionado ao aprendizado cognitivo, sensorial e motor. Sobre isso, Vygotsky diz:

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse em uma altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (VYGOTSKY, 2008, p. 35 *apud* ZAPPAROLI, 2014, p. 22)

Evidenciamos, portanto, que o brincar é uma linguagem comum a todas as crianças, inclusive às crianças com deficiência e que é “um dos caminhos para fazer frente à realidade congelada e opressiva de muitas escolas e trazer a vida à tona” (DIAS, 2011, p. 50). Então, por que algumas instituições escolares e até mesmo administrações públicas teorizam sobre o assunto através de leis e PPPs (Projetos político-pedagógicos), mas, na prática, acabam excluindo esses indivíduos? Afinal, Capellini destaca “que o Brasil, inclusive, é um dos países que mais tem leis para garantir os direitos de todos os cidadãos” (2018, p. 35), mas que, inegavelmente, possui o enorme desafio de garantir que os direitos não sejam violados no cotidiano de todos eles. Para a autora:

As leis existem e pretendem garantir a real inclusão das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em todos os contextos, provendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Mas para que elas sejam cumpridas de fato, é necessário que a sociedade e cada um de sus cidadãos as façam valer. Por isso é fundamental que todos na sociedade e principalmente, na escola cumpram o seu papel de direito e de deveres (CAPELLINI, 2018, p. 36).

Com relação ao questionamento feito anteriormente, este apresenta muitas respostas e, uma delas pode estar relacionada à falta de vivência, ao desconhecimento da necessidade do outro, uma vez que a teoria proferida por meio de legislações difere-se da prática, que deve, inevitavelmente, analisar e interagir com aqueles que realmente disfararão dos produtos produzidos no contexto inclusivo:

Na perspectiva da diferença, entende-se que as deficiências sempre existiram e continuarão existindo. Diversas expressões igualam e tornam as pessoas diferentes ao mesmo tempo, dentro de determinado grupo ou sociedade. Esse movimento é semelhante ao que vivemos dentro dos grupos dos quais participamos, por esta ou aquela característica – ao mesmo tempo em que uma característica nos iguala, outras nos diferem. Entender o outro enquanto diferente não significa aceitar que ele difere de nós, mas sim buscar alternativas para nos comunicarmos, promovendo interação e desenvolvimento coletivo (CAPELLINI, 2018, p. 26).

Assim, para que a escola contemporânea possa utilizar novos recursos pedagógicos com base no desenvolvimento do aluno por intermédio da ludicidade e atender às demandas da educação inclusiva, é preciso pensar na coletividade, pois “alguns principais aspectos que devem mudar no processo de transformação da escola é o meio social, a mentalidade da comunidade escolar e das famílias de estudantes que constituem fatores decisivos para uma escola inclusiva” (CAPELLINI, 2018, p. 50).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou claro que o Brasil possui legislação específica sobre a inclusão de pessoas com deficiência, mas que existe uma real necessidade de se discutir melhor sobre este assunto, envolvendo, essencialmente, aqueles que são os maiores interessados; as próprias pessoas que possuem deficiência.

Percebemos que, na verdade, a maioria dos órgãos públicos e entidades governamentais acabam modificando espaços com a intenção de adaptá-los e cumprir determinações legais. No entanto, o envolvimento social, extremamente importante para o desenvolvimento de qualquer cidadão, está sendo deixado de lado.

A escola, como ambiente acolhedor e propício à difusão do conhecimento, deveria praticar a inclusão, mas também acaba tropeçando em muitas barreiras, tornando o caminho para tal fim ainda longínquo. Mas percebe-se que através do lazer, do lúdico e da brincadeira, elementos pertencentes à essência da criança, a inclusão ganha mais força, tendo, portanto, que ser considerada pelos professores e instituições escolares.

REFERÊNCIAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9050: 2004 – **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. ABNT, 2ª Edição. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- ALEX, Sun. **Projeto da Praça**: convívio e exclusão no espaço público. – 2. Ed. - São Paulo: Senac, 2008.
- BARROZO, Amanda Faria [et al]. Acessibilidade ao esporte, cultura e lazer para pessoas com deficiência. Universidade Presbiteriana Mackenzie. CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.12, n.2, p. 16-28, 2012.
- BEZERRA, Zedeki Fiel [et al]. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010.

- BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência** - 3 ed. - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 07 de maio de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 1 - Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília – DF, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série)**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2018.
- DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- GALVÃO FILHO, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/TA_educacao.pdf>. Acesso em 13 abr. de 2020.
- KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. – 14 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1, p. 15-48.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde Soc.** São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.
- MEDEIROS, Bruna Larine Dantas de; NUNES, Talita Cirne. Acessibilidade e inclusão em espaços coletivos de lazer. **VI Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído**. VII Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral. Recife, ENEAC – ano 10. 23 a 25 de maio de 2016.
- MENEGETTI, Ana Paula. O Processo de Inclusão por Meio do Lazer. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 9-14, Jul./Dez., 2013.
- ZAPPAROLI, Kelem. **Estratégias lúdicas da criança com deficiência**. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

PARCERIA COLABORATIVA ENTRE UNIVERSIDADE - ESCOLA: um relato de experiência do contexto escolar¹

Autor: Camila Elidia Messias dos Santos

Coautor: Alessandra Moreira Cavalieri

Coautor: Juliana da Cunha Carlos

Coautor: Nereide Braz dos Santos

Eixo 04 - Práticas Pedagógicas – Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar trouxe importantes transformações ao sistema de ensino, principalmente no atendimento às demandas dos alunos considerados Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)². Desse modo, o trabalho multidisciplinar entre os profissionais da saúde e da educação tem sido apontado como fundamental para a superação das dificuldades vigentes (MACHADO; ALMEIDA, 2014).

Esse tipo de parceria também conhecida como trabalhos colaborativos ou consultorias colaborativas são realizadas entre pesquisadores e docentes na busca de solucionar os problemas de diversas ordens relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, e ao mesmo tempo possibilitar a contínua formação dos profissionais (SOUZA, MENDES, 2017; LAGO; TARTUCI, 2020).

A consultoria colaborativa pode ser definida como uma proposta de atuação conjunta entre dois ou mais parceiros de diferentes áreas, como: os psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas, assistente social, terapeutas ocupacionais etc. O consultor e o consultado utilizam os

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

2 De acordo com o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, considera-se Público-Alvo da Educação Especial às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

diferentes saberes com o objetivo de resolverem algum problema do contexto escolar (BELLO; MACHADO; ALMEIDA, 2012; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; PEREIRA; MENDES, 2014).

Vários estudos vêm reportando que a realização de pesquisas interventivas, como a consultoria colaborativa têm se mostrado efetiva para a melhoria da inclusão escolar (DONATI; CAPELLINI, 2018; LAGO; TARTUCI, 2020; PEREIRA; MENDES, 2014; SANTOS; RODRIGUES; CAPELLINI, prelo). Acuna (2017), a fim de conhecer a interface entre psicologia e Educação Especial. Os participantes concluíram que a atuação do psicólogo pode contribuir com o desenvolvimento de processos educacionais mais inclusivos. A parceria entre a Educação (ou Pedagogia) e a Psicologia tem se mostrado efetiva para a realização de trabalhos em sala de aula.

A partir dos pressupostos da consultoria colaborativa o estudo de Pereira e Mendes (2014) demonstrou como o psicólogo em contexto escolar pode trabalhar em conjunto com professoras da classe comum. A psicóloga acompanhou seis professoras que tinham alunos com deficiência auditiva (DA) matriculados. Em todos os alunos das salas, foi aplicado o Teste de Desempenho Escolar (TDE) antes e após o programa. A prática da consultoria envolveu observações sistemáticas da pesquisadora, reuniões quinzenais com as docentes e reflexões sobre a prática educativa e planejamento de estratégias. Os resultados do estudo apontaram que, ao estruturar práticas diferenciadas para os alunos com DA sala de aula, também se beneficiaram das novas estratégias os alunos que apresentavam dificuldade em face a explicação formal utilizada pelo professor.

A consultoria coletiva vem sendo associada a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) pois considera que esta abordagem consiste em uma proposta de currículo acessível que atenda às características, interesses e necessidades individuais de todos os estudantes, com ou sem deficiência (COSTA-RENDERS; GONÇALVES, 2020).

Prais (2020) objetivou analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseado no DUA, realizado junto às professoras de uma escola, por meio de uma pesquisa colaborativa visando ao aprimoramento do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. De modo geral, os resultados reafirmaram as potencialidades da formação colaborativa que promoveram um efeito de mudança na atuação das docentes, bem como, evidenciaram a importância do DUA como conteúdo formativo para práxis inclusivas atendendo às necessidades vivenciadas pelas professoras colaboradoras em seu contexto de trabalho.

Sendo assim, considerando que a realidade brasileira se depara com escassos investimentos na Educação, particularmente na área da Educação Especial, ocasionando déficits na formação inicial e formação continuada dos profissionais o objetivo da presente pesquisa consiste em descrever um relato de experiência sobre a parceria colaborativa desenvolvida entre universidade e uma escola pública com vistas a ampliar as possibilidades de inclusão escolar.

Aspectos éticos

A presente pesquisa, vinculada ao macroprojeto SUPRIMIDO POR CONTER IDENTIFICAÇÃO obedeceu aos aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, sendo submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, da Faculdade de Ciências, da UNESP, campus de Bauru/SP, com o protocolo CAEE: 21890919.2.0000.5398, sob o número do parecer 3.634.519. Em seguida, obteve-se o consentimento da Diretoria de Ensino e da Secretaria Municipal da Educação (SME) da cidade onde se realiza o estudo, respeitando-se todos os cuidados éticos. Aos participantes foi solicitada a sua anuência, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONEP, 2012).

2 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa descritiva, do tipo pesquisa-ação e participante, pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (COZBY, 2012) com características da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Participantes e local

Participaram deste estudo uma pesquisadora com formação em psicologia, a vice-diretora da escola e duas professoras colaboradoras de classe comum de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental localizada em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. Os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente.

Procedimento de coleta e análise dos dados

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e a autorização da Secretária de Educação no município, foi realizado contato preliminar com a escola em dia previamente agendado para explicação dos objetivos da pesquisa e convite para participação. A mediação para a colaboração da universidade e a escola pública foi realizada por intermédio da vice-diretora que após identificação da demanda da escola e do contato da universidade convidou duas professoras para participação na pesquisa e receberem consultoria colaborativa para auxiliar no processo de inclusão escolar.

Em seguida, a pesquisadora participou dos horários de planejamento escolar para explicar os objetivos da pesquisa e convidar as professoras. Após o aceite, as participantes assinaram o TCLE e responderam ao Questionário de informações sociodemográficas

- professores- (QIS-Prof) e ao Protocolo para avaliação do processo de inclusão – professores – (PAPI-Prof).

Foram realizadas reuniões iniciais quanto aos procedimentos de pesquisa e esclarecimento das dúvidas das docentes e estabelecido os dias para a realização das consultorias colaborativas. As consultorias colaborativas são realizadas uma vez por semana, de modo individual, pelo *Google Meet* de acordo com a disponibilidade de cada docente. Ambas as professoras permitiram as gravações dos conteúdos para análise posterior. Os dados foram categorizados e analisados conforme Bardin (2011).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fim de possibilitar melhor compreensão dos resultados previamente alcançados, esses foram organizados em dois tópicos, considerando: a parceria colaborativa de acordo com a escola, representada neste estudo pela vice-diretora e as perspectivas das professoras participantes sobre a consultoria colaborativa.

A parceria colaborativa de acordo com a escola

A apresentação e discussão ora empreendidas resultaram das relações dialógicas estabelecidas entre a pesquisadora e a direção da escola. Dessa forma, a geração dos dados caracterizou a atividade inicial realizada na escola, por meio do convite feito pela pesquisadora para toda equipe escolar, norteado pela problematização acerca das dificuldades de aprendizagens dos alunos evidenciadas pelos professores, para a parceria num modelo colaborativo entre a universidade e escola.

Após o convite realizado, duas professoras manifestaram interesse e concordância em participar da parceria colaborativa, compreendendo que o trabalho educativo deve respeitar as especificidades de cada criança, considerar a mesma como sujeito de direitos e protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Sob este enfoque, as consultorias colaborativas promoveram modos de pensar em condições de ensino que envolvesse a todos os alunos e possibilitasse produções coletivas, no âmbito da sala de aula, sem, no entanto, apagar ou negar as singularidades de cada criança.

Assim, a consultoria colaborativa considerou as diferentes formas de aprender, buscando evidenciar nossas concepções de sujeito, e como foram produzidas tais concepções, para podermos ressignificá-las, a fim de empreender novas possibilidades de ensino. Conforme salienta Araújo e Almeida (2014) quando se estabelece a parceria entre diferentes profissionais, aumentam-se as possibilidades de encontrar soluções para as necessidades educacionais dos alunos. Desse modo, a parceria colaborativa entre a escola e a universidade contribuiu para

potencializar contextos mais inclusivos tanto no ambiente escolar, como também no âmbito da sala de aula.

Perspectivas das professoras sobre a consultoria colaborativa

De acordo com a professora Ana, ao ser convidada a receber consultoria colaborativa, ficou bastante interessada para saber o que seria esse trabalho. Ao ser explicado que seria uma forma de melhoria no atendimento dos alunos PAEE e que o objetivo era o desenvolvimento de estratégias que abarcasse todos os alunos da turma, uma vez que os estudantes sempre apresentam facilidades e dificuldades no seu aprendizado, esses necessitam de diferentes formas de apresentação de um mesmo conteúdo. Sendo assim, a professora considerou que seria uma excelente oportunidade de receber novas formas de planejar e ensinar os conteúdos essenciais.

Após o envio do material para leitura e estudos sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), percebeu que já o aplicava em suas aulas, mas agora era possível fazê-lo de forma mais consciente e proveitosa. A literatura evidencia essa estratégia como um recurso atual ao contexto educacional para a construção e a consolidação de uma escola inclusiva (COSTA-RENDERS; GONÇALVES, 2020).

Desse modo, com a realização das consultorias colaborativas, ela passou a selecionar os conteúdos que considerava que os alunos tivessem maiores dificuldades durante a avaliação realizada, e por meio da colaboração incluiu em seu planejamento a sequência das atividades que julgou ser a mais apropriada naquele momento.

Outro aspecto importante foi a gravação das aulas, esta serviu de fonte de dados para (re)orientar a prática pedagógica, visando um melhor aproveitamento no ensino dos conteúdos, além de reorganizar o planejamento da próxima aula, possibilitando maior assertividade tanto na abordagem quanto na forma de apresentação dos conteúdos. Os resultados a cada semana são considerados mais favoráveis, pois percebe-se que as crianças estão avançando em suas aprendizagens.

Já a professora Bia destacou que “Ter alguém em sala de aula observando nosso trabalho é sempre muito desafiador e empolgante. Todas as vezes que a gestão me ofereceu esta oportunidade eu aceitei, pois é certo que algo irá ser acrescentado”. Segundo a professora, ao ser proposto o trabalho de consultoria colaborativa na sua sala de aula, ela aceitou, pois sabia que estava relacionado aos alunos que eram atendidos na sala de recursos, mas ainda não estava claro o que seria o projeto.

Na primeira consultoria, o diálogo estabelecido norteou o trabalho e possibilitou colocar em prática os princípios do DUA nas aulas. O DUA consiste em elaborar diferentes formas de aprendizagem sobre um mesmo conteúdo, pois os alunos não são iguais, não aprendem da mesma maneira, e se nosso objetivo é que todos aprendam, precisamos proporcionar situações diferenciadas.

Ainda de acordo com a professora, nesse período pandêmico os alunos ficaram mais de um ano fora da escola, o abismo na aprendizagem se agravou ainda mais, demandando dos

professores um grande empenho para alcançar os mesmos objetivos. O DUA tem colaborado não somente com os alunos que são atendidos pela sala de recurso, mas também com todos os alunos da sala, já que grande parte apresenta uma significativa defasagem de aprendizagem decorrente do ensino remoto. A parceria está sendo muito positiva, pois a consultora sempre traz novas ideias e sugestões para as atividades. Podemos perceber os resultados no dia a dia, todos os alunos envolvidos e aprendendo cada um em seu tempo.

Conforme os resultados alcançados, ainda que inicialmente apontam para a contribuição da parceria estabelecida entre a universidade e a escola. Esse estudo corrobora com as pesquisas já desenvolvidas sobre os resultados positivos da consultoria colaborativa para o processo de inclusão escolar (MACHADO; ALMEIDA, 2014; PEREIRA; MENDES, 2014; BENITEZ; DOMENICONI, 2016; LAGO; TARTUCI, 2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados por ora alcançados, apontaram que os trabalhos desenvolvidos entre a escola e seus profissionais em conjunto com a pesquisadora proporcionaram novas formas de planejar e (re)planejar estratégias que visem a inclusão do maior número possível de alunos.

Sendo assim, acredita-se que a realização de parcerias colaborativas desse tipo tem potencial para melhorar a qualidade do ensino comum tanto aos alunos com e sem deficiência. Pois, além da partilha das responsabilidades, possibilitam o compartilhamento de trocas e aprendizagem entre os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ACUNA, J. T. **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru. 2017.
- ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 341-352, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLO, S. F.; MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. A Parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e Professor: análise dos diários reflexivos. **Rev. Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 46-54, 2012.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 3, p. 141-155, 2016.

- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.
- COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A. N. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa**, v.18, n.3, p. 104-120, 2020.
- DONATI, G. C. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. C. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 13, n. esp. 2, p. 1459-1470, 2018.
- COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.
- COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2012.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 136p.
- LAGO, D. C.; TARTUCI, D. Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.15, n. esp.1, p. 983-999, 2020.
- MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa na Perspectiva dos Professores. **Meta: Avaliação**, v. 6, n. 18, p. 222-239, 2014.
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. **Educar em Revista**, v. 41, n. 1, p. 81-93, 2011.
- PEREIRA, V. A.; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa do psicólogo: Contribuições e desafios para a inclusão escolar. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F (Org.) **Práticas inclusivas fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: Wak Edidora, 2014, p. 187-213.
- PRAIS, J. L. de S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**. 2020. 300 f. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- SANTOS, C. E. M.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Consultoria colaborativa e educação inclusiva: uma revisão sistemática de estudos brasileiros. **Revista psicologia escolar e educacional**, prelo.
- SOUZA, C. T. R. MENDES; E. G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 23, n. 2, p. 279-292, 2017.

RELATOS DE MÃES OUVINTES SOBRE OS PROCESSOS COMUNICATIVOS COM FILHOS SURDOS

Autor: Lidiane Augusta Ferrari Botteon

Eixo 04 - Práticas Pedagógicas – Educação Especial e Inclusiva
Modalidade: Comunicação Oral

1 Introdução

A criança é significada e ressignificada na fala da mãe, e é a partir da alienação, ou não, a esse lugar materno que a criança irá se constituir, segundo a psicanálise francesa a partir de Lacan, conforme referido por Lieber (2015). Além disso, em sendo a Língua de Sinais uma língua diferente da utilizada pelas mães ouvintes com filhos surdos, faz com que essas mães tenham a sensação de serem imigrantes dentro de seus lares (FORMIGONI, 2004), por não conseguirem se comunicar, conduzindo-as a não aceitarem essa situação.

O impacto que ocorre e envolve os pais no momento da descoberta da surdez de seus filhos causa inicialmente um distanciamento entre eles seja pela surdez em si ou pela fuga, fazendo com que a criança surda seja prejudicada em seu processo de formação biopsicossocial desde a primeira infância, o que acaba por comprometer toda sua vida. Para suprir esse prejuízo, há necessidade fundamental do conhecimento da Língua de Sinais como forma de comunicação entre pais ouvintes e filhos com surdez. O distanciamento dos familiares no processo de comunicação com o sujeito surdo é a primeira barreira linguística com implicações na inclusão social e no desenvolvimento de linguagem do sujeito surdo (FRANCO, 2015).

As interações humanas se iniciam no âmbito familiar, que, por ser considerado como a primeira escola onde as capacidades das crianças são desenvolvidas, torna-se o local ideal para se iniciar o desenvolvimento de base para os surdos. Tavares (2011) refere que há possibilidade do aproveitamento de todas as oportunidades de estimulação geradas no lar, no caso de pais preparados e mães conscientes de seu papel de acolhimento e interação com o filho surdo. Dessa forma, a compreensão dos pais sobre a surdez é primordial para a qualidade

na formação de seus filhos surdos, uma vez que o processo de aquisição de linguagem é uma constituição subjetiva da criança, iniciada desde os primeiros laços de interação com a mãe.

Neste contexto, observa-se a necessidade de compreender como ocorrem as experiências comunicativas nas famílias com filhos surdos e se há ciência sobre as dificuldades geradas pelas prováveis barreiras com as falhas na comunicação. Entende-se que a tomada de consciência sobre métodos diferenciados e mais favoráveis para o desenvolvimento da comunicação com surdos seria essencial, e contribuiria com interações familiares relevantes para o desenvolvimento das crianças surdas.

2 MÉTODO

Uma pesquisa investigativa com caráter qualitativo, com projeto foi devidamente aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, via Plataforma Brasil (CAAE nº1831115), cujo foco voltado a compreensão de como ocorreram as experiências comunicativas de mães ouvintes no lar com seus filhos Surdos é abordado neste artigo. Foram convidados a participar mães ouvintes com filho Surdos, residentes em uma cidade do interior do estado de São Paulo, levando em consideração como critérios de inclusão que as mães deveriam ser ouvintes e seus filhos Surdos em idade escolar, frequentando, educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Foram contatadas quatro mães, porém, somente três aceitaram participar da pesquisa, ora denominados de forma fictícia pela letra M e numerais (1,2 e 3).

O acesso às mães dos alunos surdos foi viabilizado pela Secretaria de Educação do Município e os primeiros contatos foram por telefone. Após a aceitação inicial das mães, foi possível agendar datas e horários para que a pesquisadora fosse até a residência de cada uma delas, quando foram explicados os objetivos da pesquisa e solicitada autorização formal para a realização da entrevista, que se consolidou em seguida na própria residência, em local privado e individualmente. As entrevistas foram áudio-gravadas e devidamente transcritas para se proceder ao levantamento dos temas mais recorrentes, a saber: modalidades de comunicação com seus filhos Surdos e eficácia do processo comunicativo.

Os roteiros das entrevistas foram elaborados pela pesquisadora. As perguntas exploram a importância da relação entre a concepção de surdez que os adultos detêm e o desenvolvimento psicossocial da criança surda, foi considerando que a família e a escola representam dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades contemporâneas, buscou também identificar como mães ouvintes descrevem as formas de comunicação estabelecidas com seus filhos surdos na infância e suas expectativas sobre o desenvolvimento dessas crianças, além de, compreender a eficácia do processo comunicativo no lar.

A percepção de mães ouvintes sobre os processos comunicativos vivenciados no lar com seus filhos surdos

Ao iniciar a entrevista todas as participantes mostraram-se ansiosas para falar sobre o assunto, e as três foram esclarecedoras em suas respostas, sendo estas permeadas por lembranças, principalmente, sobre a descoberta da surdez de seus filhos.

Com relação à de que forma acontece a comunicação entre as mães e seus filhos surdos foram unâimes em dizer que consideram normal, utilizando a linguagem oral, de forma semelhante a utilizada com outros interlocutores adultos ou crianças ouvintes, ou seja, foi considerado por elas como um processo satisfatório. Duas delas citaram a utilização de gestos para complementar a comunicação em determinados momentos, mas sem fazer referência a LIBRAS e sim a gestos caseiros.

Com meu filho sempre procuro falar com a boca com ele, às vezes se eu percebo que ele não entende, às vezes, eu mostro o que eu quero e aí e, ele ouve o que eu estou falando pra ele. (M1)

Normalmente, como se eu tivesse aqui conversando com você, eu converso com ela, normalmente. (M2)

Hoje normal. Ela fez implante com dois anos de idade e, iniciou a fono aos 6 meses de idade, com um ano ela só balbuciava. Ela começou a ouvir com três anos, nesta fase a comunicação era através de gestos caseiros. (M3)

Ao se referirem ao ouvir, ter audição normal, como algo necessário para o processo de comunicação, as respostas das mães corroboraram a forte influência da pedagogia corretiva, instaurada no século XX, na qual os Surdos se encaixariam em um modelo de medicalização da surdez, visto mostrarem a expectativa de seus filhos poderem ser curados e passarem a ouvir. Deve-se aqui ressaltar que foram mais de cem anos tentando a correção e a normalização na educação de surdos, com instituições especiais reguladas pela caridade e beneficência na busca da cura da surdez (SKLIAR, 2013). Nessa perspectiva, manteve-se a cultura social de controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Quando as mães enfatizaram em suas respostas a utilização da linguagem oral como exclusiva com seus filhos surdos, revelando não procurarem outras formas de aproximação comunicativa ao alcance de surdos, portanto, provavelmente, tiveram processos pouco satisfatórios de comunicação com eles e consequentemente de interação mãe e filho na primeira infância. Evidenciou-se um provável déficit na questão do desenvolvimento emocional da criança, que ocorre a partir da presença constante de condições suficientemente boas nos diversos aspectos das relações entre a mãe e a criança (WINNICOTT, 1993); sendo que as interações humanas são permeadas pela linguagem que oferece o significado das coisas concretas ou não presentes no contexto da criança (VYGOTSKY, 1998 e 2007).

Em decorrência da indagação direta sobre como as mães avaliavam a interação comunicativa entre elas e seus filhos, as respostas foram bastante firmes com relação as interações comunicativas serem satisfatórias, em quaisquer circunstâncias. Com essa assertividade, as mães deixam clara a não aceitação da surdez, acreditando que as crianças entendiam tudo com o uso da linguagem oral.

As falas das mães deixam clara essa negação. M1 destaca não ter plena convicção de que o processo de comunicação tem sido satisfatório, pois, embora ache que o filho entende tudo, associa essa compreensão ao aprendizado obtido na escola e se distancia das interações no lar. M2 mostrou-se insegura na resposta e revelou contradições com a resposta anterior, na qual apontou que indicava objetos quando a criança não compreendia a mensagem, indicando que sempre a filha escuta e compreende, mesmo à distância, ou seja, definindo o processo como satisfatório. M3 relata falar normalmente com a filha e destaca que ela compreende tudo inclusive quando assiste à televisão, mas músicas a filha surda não acompanha por questões de ritmo. Nesse caso, M3 dá indícios de que a compreensão da filha com a oralidade é satisfatória, sendo a única exceção à percepção de músicas.

Eu acho que sim, ele entende tudo. Ele aprendeu muito esse ano passado na escola. (M1)

Sim, muito, muito, a gente é muito... (Entrevistadora: mas ela entende tudo o que a Sra. fala, ou a Sra. precisa as vezes mostrar?) Não, ela entende tudo o que eu falo. Entrevistadora: e quando a Sra. fala com ela de longe é preciso chegar mais perto?) Normalmente, comotivesse conversando com você eu converso com ela. (Entrevistadora: se a Sra. estiver em um cômodo da casa e ela em outro, ela entende ou a Sra. tem que chegar mais perto?) Mesmo que tá longe ela entende. (M2)

Sim, hoje falamos com ela normal, em casa tudo é normal ao assistir televisão ela compreende tudo, mas música ela ouve e não compreende a letra, não consegue acompanhar o ritmo por ser muito rápido. (M3)

Mesmo ao serem indagadas mais objetivamente sobre a possibilidade de utilizarem formas diferentes de comunicação para conseguir compreender melhor seus filhos surdos, as mães mantiveram falas semelhantes as já citadas nas questões anteriores, ignorando a possibilidade de utilização de LIBRAS e esperando que os filhos as compreendessem por linguagem oral ou gestos caseiros, deixando claro não terem outras estratégias de comunicação. Opinião essa reforçada por M3, ao dizer que com a oralidade desenvolvida pela filha propiciou melhoria no processo de comunicação.

Não, só a fala e mostrar o objeto, o que tem que ser feito. (M1)

Não, não precisa tudo normalmente. (M2)

Quando ela não era oralizada, tinha que ficar frente a frente para falar com ela, atualmente, não. (M3)

Com certeza, caso a linguagem oral e os gestos indicativos não produzam uma comunicação plenamente satisfatória, conforme parece ocorrer segundo as respostas obtidas, a interação mãe ouvinte e filho Surdo fica prejudicada. Em sendo assim, a compreensão efetiva entre mãe ouvinte e filho surdo, muito importante na questão da afetividade entre ambos, essencial para o desenvolvimento, também terá prejuízo. Entendo que o desenvolvimento da criança não é estático no contexto em que ocorre e nem fixo em si mesmo, está sempre em um estado de transformação em relação à idade da criança e às necessidades em constante mutação, e que depende das condições necessárias de um processo afetivo de interação entre a mãe e o filho para o crescimento individual da criança (WINNICOTT,1993), os processos de comunicação descritos pelas mães podem ter sido deficitários. Na falta de processos de comunicação realmente satisfatórios e efetivos, necessários para a interação entre a mãe e o filho, podem ocorrer prejuízos relevantes no desenvolvimento emocional e conseqüentemente no global da criança.

Destaca-se, também, como um dado relevante nas respostas analisadas das mães a não aceitação da surdez evidenciada pelas tentativas constantes de que a criança ouça por diversas formas e compreenda a linguagem oral e pela falta de referência à utilização da Língua de Sinais, ou seja, as mães não cogitaram utilizar a LIBRAS com seus filhos Surdos. Esse posicionamento revela a crença de que crianças que usam a LIBRAS são desqualificadas perante aquelas que aprendem a falar, como destacado por Schiavon (2012). É necessário realçar que LIBRAS é considerada uma língua e que todas as crianças surdas podem adquirir a Língua de Sinais desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda.

Paiva e Silva (2000) sinalizam que há uma visão clínico-terapêutica na questão da surdez, ou seja, os surdos são vistos como tendo uma deficiência auditiva, a qual deve ser curada para que eles possam se aproximar do normal, o ouvinte. Nessa perspectiva, caso não se orientem corretamente os familiares, ocorre um prejuízo para os surdos com perdas auditivas severas e profundas, devido a dificuldades na compreensão e no uso da língua na modalidade oral e passam a apresentar rendimento muito baixo em todos os aspectos do desenvolvimento.

Sob a ótica das mães ouvintes, participantes desta pesquisa, o processo comunicativo ocorre, predominantemente, por meio da linguagem oral, na oralidade e com uso de gestos habituais. Na percepção das mães não há prejuízos para o processo comunicativo, pois, na maioria das vezes, consideram-no como eficiente. No entanto, dois elementos emergem dessas percepções: a falta de informação sobre a importância da aquisição da Língua de Sinais desde a primeira infância para evitar atrasos de linguagem nas crianças surdas e a não aceitação da surdez pela negação dessa condição na espera que a audição e a fala vão se desenvolver e tudo caminhará para a normalidade, ou seja, para a utilização da linguagem oral.

A literatura aponta que, a aquisição da Língua de Sinais pelos Surdos, defendida pelo Bilinguismo, pode ser adquirida mais naturalmente pela criança surda, que passará a desenvolver-se linguística e cognitivamente sem dificuldades (SKILIAR, 2003; PAIVA e SILVA, 2000; LACERDA, 1998; GOLDFELD, 1997) Sendo possível evitar atrasos na linguagem, além de, melhorar todas as intercorrências tais como: percepção, formação de conceitos, atenção e memória,

desde que a introdução na Língua de Sinais ocorra em idade semelhante à que a criança ouvinte adquirem a língua oral.

Considerações finais

Evidencia-se que as mães ouvintes de crianças surdas fazem uso constante da linguagem oral e utilizam gestos caseiros para se comunicarem. Esse comportamento conduz a uma comunicação insatisfatória, embora as mães erroneamente não a considerem assim. É fato que algumas mães buscaram mudar de estratégia de comunicação ao perceberem dificuldades de compreensão pelas crianças, mas, talvez até por falta de conhecimento, continuaram utilizando a oralidade como via de principal e não houve menção à utilização da Língua de Sinais. A raiz inicial dessas atitudes pode estar na não aceitação da condição de surdez, induzindo a necessidade de buscar a normalidade da audição e da fala. A participação de seus filhos Surdos nas comunidades Surdas e a utilização da Língua de Sinais, no lar, poderiam minimizar essas dualidades e favorecer os processos de comunicação tão necessários nas interações mãe e filho.

Em relação à condição da surdez, ficou claro que mães esperam a normalidade por meio do desenvolvimento da fala e do desenvolvimento da audição, pois quando as crianças falavam ou escutavam com auxílio de amplificação sonora individual, mesmo que não houvesse comunicação plena, as mães consideravam normais e se sentiam satisfeitas. As mães entrevistadas esperam que seus filhos surdos ouçam e falem.

É possível entender, neste estudo, que o bilinguismo está longe de acontecer de forma plena, pois mães não se posicionaram em favor da Língua de Sinais como forma de comunicação com filhos surdos. Nota-se que a falta de conhecimento sobre os benefícios da aprendizagem da Língua de Sinais desde a primeira infância para indivíduos surdos ainda é um entrave para o desenvolvimento satisfatório deste indivíduo. Ocorre o caminho inverso ao que o Bilinguismo defende, pois primeiro os pais buscam, a todo custo, o aprendizado da linguagem oral e o desenvolvimento da audição e não o aprendizado da Língua de Sinais como primeira língua, desconhecendo que por meio do conhecimento da Língua de Sinais se processaria o desenvolvimento da língua portuguesa na modalidade escrita e oral.

REFERÊNCIAS

- GOLDFELD, Márcia, **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. Ed. Plexus, São Paulo, 1997. 171p.
- LACERDA, Cristina, Broglia, Feitosa. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, n. 46. Campinas, setembro 1998, p. 68.

- LIEBER, Sofia Nery. **Aspectos da Constituição de uma criança surda pela fala do ouvinte: Entre traços e significantes**. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- NEVES, Regiane Timoteo das. **Políticas Públicas de Inclusão de alunos com deficiência de 1994 a 2014: limites e perspectivas na inclusão de alunos surdos no município de Colombo-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação – linha de políticas públicas e gestão da educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2016.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. 81p.
- PAIVA, Angélica Bronzatto Silva, **O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2000.
- SCHIAVON, Daiane Natalia. **Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara-SP.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. In: SKLIAR, Carlos (org.). 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 189 p.
- TAVARES, Mércia. **Os efeitos do diagnóstico nos pais da criança surda: uma análise discursiva**. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 169 p.
- WINNICOTT, Donald Woods. **A família e o desenvolvimento individual**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 247 p.

SUPERDOTAÇÃO E DUPLA EXCEPCIONALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL

Autor: Beatriz Padilha da Silva.

Centro Universitário do Sagrado Coração. bia_padilha8@hotmail.com.br

Coautor: Ketilin Mayra Pedro.

Centro Universitário do Sagrado Coração. ketilin.pedro@unisagrado.edu.br

Eixo: Práticas Pedagógicas – Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são aqueles que

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Indivíduos com AH/SD podem demonstrar potencial e interesse nas mais diversas áreas do conhecimento, tais como: interpessoal, intrapessoal, espacial, musical, corporal, linguística, lógica e naturalista.

As principais características desses indivíduos consistem em: facilidade ao desenvolver atividades de seu interesse, vocabulário avançado, excelente atenção, concentração, liderança, alto grau de curiosidade, persistência, independência, autonomia, iniciativa, criatividade, imaginação e repertório de informações de múltiplas áreas, memória fotográfica e, muitas vezes, dispensam auxílio dos profissionais em suas práticas. (MORALES CHÁCON, 2010).

Para o teórico Renzulli (1986), os indivíduos com AH/SD possuem três traços básicos de comportamentos, nomeado por ele como teoria “dos três anéis”, são eles: habilidade acima da

média, envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Dessa maneira, o autor compreende que o fenômeno da superdotação deve ser analisado com base na expressão desses três comportamentos.

Há inúmeros mitos que perpassam o fenômeno da superdotação, um deles consiste na crença que os indivíduos com AH/SD apresentam alto desempenho em todas as áreas do conhecimento, no entanto, geralmente as habilidades são direcionadas a uma única área do saber, portanto, é comum também que haja dificuldade ou distúrbio de aprendizagem em outras áreas. Juntamente a esse aspecto, surge também a ideia de que todo indivíduo superdotado apresentará um QI excepcional, mas tudo dependerá da sua área de domínio e das demais características individuais do sujeito (WINNER, 1998).

Foi elencado como objetivo geral: Analisar as produções acadêmicas sobre Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito da dupla excepcionalidade, juntamente com os objetivos específicos: Identificar as produções acadêmicas sobre Altas Habilidades/ Superdotação no âmbito da dupla excepcionalidade; delinear um panorama sobre as produções existentes no campo da dupla excepcionalidade e verificar o impacto dos resultados obtidos nas produções.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Histórico das Altas Habilidades/Superdotação

No Brasil, o cuidado com o público-alvo com AH/SD começou desde 1929, desse modo, ao longo do tempo muitas leis foram criadas, associações, núcleos e houve muitos avanços significativos. Em 1972 deu-se início às discordâncias para a escolha do nome, dentre elas: Excepcionais, Dotação, Habilidades Especiais, Superdotados e diversos outros.

Em 2018 optou-se por utilizar a nomenclatura AH/SD, expressando sinônimos e não oposição, porém no ano de 2013 iniciou-se um debate indicando que os termos podem ser compreendidos como opostos. Assim, ainda não há um consenso na área sobre a padronização da nomenclatura, sendo que cada pesquisador faz sua escolha com base no seu referencial teórico.

O Decreto nº.7.611, disserta a respeito da responsabilidade em garantir serviços de apoio especializado para que não haja adversidades escolares (BRASIL, 2011), ou seja, as crianças com AH/SD têm o direito ao apoio especializado de acordo com suas necessidades e adverso ao que muitos acreditam, elas precisam de auxílio para valorizar, desenvolver melhor suas potencialidades, trabalhando em conjunto com os aspectos psicológicos e emocionais, com o propósito de não deixar lacunas e perdas significativas que as fazem díspares. Dessa forma, é recomendável que a identificação e avaliação das AH/SD ocorra da forma mais precoce possível, assim os estudantes podem ter suas necessidades educacionais atendidas.

Helena Antipoff, professora de psicologia em 1929, foi uma das primeiras pesquisadoras no Brasil que trabalhou com o tema da superdotação, promovendo de 1951 a 1955 os primeiros seminários sobre a infância excepcional. Ela teve como objetivo destacar a existência dos alunos “excepcionais” e direcionar seus esforços para criar instituições que viabilizassem o atendimento personalizado a essas crianças e aquelas nas quais eram encontradas abandonadas, com a finalidade de educar e reeducar utilizando os métodos da Escola Ativa, assim como fez em 1940, com a instalação da Escola da Fazenda do Rosário.

2.2. Histórico da Dupla Excepcionalidade

Ferreira (2019) aborda em sua dissertação a ideia de Baum *et al.* (2017, p. 59):

Os estudos referentes à Dupla Excepcionalidade se iniciaram no século XX a partir das pesquisas de Leta Stetter Hollingworth (1920), que, ao investigar os estudantes superdotados, identificou que alguns apresentavam dificuldades de aprendizagem. Suas constatações proporcionaram outras pesquisas direcionadas a investigar a presença de talento e ao mesmo tempo uma dificuldade ou deficiência associada.

James J. Gallagher em 1975, identificou e nomeou as pessoas com AH/SD que apresentavam dificuldades de aprendizagem como *Twice Exceptional*, por conseguinte, correlacionou as particularidades observadas e com algum tipo de deficiência (PRIOR, 2013; COLEMAN *et al.*, 2005). Seguidamente de muitos estudos e análises, Reis, Baum e Burke (2014) mencionaram que nas últimas três décadas dobrou-se a quantidade de estudantes caracterizados por talentosos e com habilidades extraordinárias.

A 2e pode ser composta pelos seguintes tipos, Síndrome de Asperger (SA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Aprendizagem (TA), Transtorno do Espectro Autista (TEA), dentre outros, sendo possível descrevê-los da seguinte maneira, a SA, em maioria dos casos, os indivíduos têm prejuízo nas interações sociais, desenvolvimento restrito, ações repetitivas, assim como seus interesses e atividades, facilidade em memorizar, não tendo atrasos cognitivos ou na linguagem e ágil em atividades que envolvem raciocínio lógico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram realizadas diferentes pesquisas nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES (CAPES) e na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), não tornando possível a inserção de informações do último, por apresentar as mesmas pesquisas, com os descritores equivalentes nas quais os anteriores trouxeram. Esses descritores foram estabelecidos da seguinte maneira: Dupla Excepcionalidade

And Superdotação e Dupla Excepcionalidade And Educação Especial. No intervalo temporal de 2016 a 2020, foram encontradas um total de oito dissertações

Após a revisão de literatura realizada verificamos que das 8 produções acadêmicas encontradas, 2 foram desenvolvidas por americanos, sendo a maioria retratando sobre TDAH, Asperger e AH/SD, diferenciando de Alves e Nakano (2015) e Lopes e Gil (2016) que abordam a Dislexia e Deficiência visual, respectivamente, no âmbito da 2e.

Ao analisarmos as contribuições das pesquisas, constatamos que há contribuições diversas dentre elas, interligadas ao que foi descrito pela Ogeda (2020): a importância da inclusão dos estudantes no ensino regular e o apoio das salas de recursos, a desvalorização do público-alvo da educação especial em sala de aula, a desconsideração perante os profissionais de diferentes áreas denominam como único responsável pela educação desse aluno, os educadores especiais, desconsiderando outros serviços necessários para a formação de qualidade do educando.

Sobre a 2e que compreende o fenômeno das AH/SD e o TDAH, é possível verificar que os mitos e crenças interferem no processo de identificação e no desenvolvimento do indivíduo. Há inúmeros mitos que perpassam o fenômeno da superdotação, um deles consiste na crença que os indivíduos com AH/SD apresentam alto desempenho em todas as áreas do conhecimento

Há que se destacar que a escassez de instrumentos pedagógicos que possibilitem ao professor um rastreamento inicial da 2e, e a pouca inserção do tema em curso de formação inicial e continuada acarreta uma baixa informação sobre o tema por parte da comunidade, das escolas e das famílias, dificultando assim um atendimento educacional que atenda as especificidades desses indivíduos. De acordo com Ogeda (2020, p. 32) “esses estudantes estão em um grupo de risco para dificuldades sociais, emocionais e insucesso escolar, e propõem uma definição, a fim de que os profissionais identifiquem esses estudantes e desenvolvam programas para atender às suas necessidades”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos desenvolvidos e a pesquisa em andamento, há conteúdo a ser revisto, analisado e incluído, portanto, a partir do que foi exposto, nota-se o baixo número de pesquisas encontradas indica que a produção científica em nosso país sobre a referida temática ainda é incipiente, de modo que há pouca inserção do tema em cursos de formação inicial e continuada, ocasionando assim pouco acesso em relação a temática parte da comunidade, das escolas e das famílias, dificultando a oferta de um atendimento educacional especializado que atenda as especificidades desses indivíduos, consequentemente, a importância de os profissionais aprofundarem e expandirem seus conhecimentos sobre o assunto. Pode-se destacar também que mesmo os profissionais qualificados e experientes na área sentem

grande dificuldade na caracterização de crianças com 2e, de modo que há poucos procedimentos e instrumentos padronizados que garantam uma identificação e intervenção efetiva.

Destacamos a necessidade de desmistificar os mitos e crenças, uma vez que estes interferem no processo de identificação da 2e no desenvolvimento do indivíduo. Com base nos achados das pesquisas, indicamos ainda a necessidade de promover parcerias com profissionais de áreas multidisciplinares, de modo que a identificação e o atendimento educacional especializado sejam assertivos e significativos para o estudante. Além disso, é importante considerar o acolhimento dos familiares, evitando assim evitando adversidade social, emocional, dentre outros conflitos comuns baseado nas novas descobertas.

Para finalizar, resgatamos uma brilhante reflexão feita por Ogeda (p. 185, 2020), que sintetiza nosso sentimento ao término da pesquisa.

Que nós saibamos, humildemente, nos unir na luta pela quebra de paradigmas instaurados historicamente; faço um apelo para não que deixemos de lado os que de nós mais precisam, os marginalizados, os desviantes, os estranhos, os enigmáticos, os indecifráveis... Aqueles que nos desafiam, deixando mais perguntas que respostas e que, por muito tempo, foram excluídos, em oportunidades, do sistema educacional e sabotados enquanto sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Rev. psicopedag.** [online]. 2015, vol.32, n.99, p. 346-360. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-84862015000300008. Acesso em: 15 fev. 2020.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2010, vol.14, n.2, p.301-309. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BARBOSA, A. J. G. O método das pesquisas sobre talento: análise a partir de artigos indexados na base de dados Scielo. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.). **Ciência e conhecimento em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 115-124.
- BAUM, S. M.; SCHADER, R. M.; OWEN, S. T. **To be gifted and learning disabled: Strength-Based Strategies for Helping Twice-Exceptional Students With, ADHD, ASD, and More**. 3th. ed. Waco, Texas: Prufrock Press, Inc. 2017.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 set. 2020.
- CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, Dec. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142003000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2020.
- FERREIRA, R. **Proposta Metodológica de Investigação da Dupla Excepcionalidade: Precocidade e Transtorno do Espectro Autista.** Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. 25 mar, p. 1-179, 2019.
- KALBFLEISCH, M. L.; IGUCHI, C. M. Twice-exceptional learners. In: PLUCKER, J; CALLAHAN, C. M. (Orgs.). **Critical issues and practices in gifted education.** Waco: Prufrock Press; 2008. p. 707-20.
- LOPES, B. J. S.; GIL, M. S. C. A.. Altas Habilidades/Superdotação Percebidas pelas Mães nos Seus Filhos com Deficiência Visual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.22, n. 2, p. 203-220, Jun 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382016000200203&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2021.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MASSUDA, M. B. **Indicadores De Dotação Em Educandos Diagnosticados Com Transtorno De Déficit De Atenção/hiperatividade.** Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. 26 fev., p. 1-176, 2016.
- MORALES CHÁCON, K. **Alta dotación y talentos en la niñez:** aspectos básicos. San José: C.R: Litografía e Imprenta LIL, 2010.
- OGEDA, C. M. M. **Superdotação E Transtorno De Déficit De Atenção/hiperatividade:** Um Estudo De Indicadores E Habilidades Sociais. Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. 14 de fev., p. 1-234, 2020.
- OMOTE, S. Produção Acadêmica em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C.M. **Ciência e Conhecimento em Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p.13-24.
- PFEIFFER, S. I. Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v.32, n.4, p.717-727, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2015000400717&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2021.
- PRIOR, S. Transition and students with twice exceptionality. **Australasian Journal of Special Education**, v. 37, no. 1, 2013, p. 19-27. Acesso em: 24 nov. 2020.
- REIS, S. M.; BAUM, S. M.; BURKE, E. An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, n. 3, p. 217-230, 2014.

- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs.). **Conception of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986, p. 53-92.
- SOUTO, W. K. S. C. **Inclusão Educacional De Um Aluno Superdotado Com Transtorno De Asperger No Ensino Fundamental: Um Estudo De Caso**. Universidade de Brasília Instituto de Psicologia: Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Fev., p. 1-174, 2019.
- UBERTI, L. B.; ROSA, R. . R. . **Dupla excepcionalidade no filme “O Som do Coração”: uma reflexão sob a perspectiva neuropsicológica**. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e211997094, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7094. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7094>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- VILARINHO-REZENDE, D.; SOUZA F. D.; LIMA S. A., EUNICE M. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Revista de Psicología**, Lima, v. 34, n. 1, p. 61-84, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So25492472016000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- WINNER, E. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CONGRESSO



9

O JOGO TEATRAL E SUAS DIFERENTES ABORDAGENS NA SALA DE AULA

Autor: Debora Cristina de Camargo Ramiro

Coautor: Valéria Biondo

Coautor: Susan Renata Lopes

Eixo 05: Políticas Públicas, Gestão Educacional e Direitos Humanos

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Fundamentada na bibliografia especializada e com o apoio de profissionais da área, esta pesquisa aborda os benefícios que os jogos e oficinas teatrais aplicados em ambiente escolar promovem no nível de aprendizado artístico e no desenvolvimento pessoal dos alunos, auxiliando em outras áreas da formação do indivíduo, como nas atividades em grupo, na interação e respeito ao próximo, na memorização, na criatividade, no autoconhecimento, estimulando os aspectos cognitivos, e também desenvolvendo o senso crítico e a convivência social.

O teatro e a humanidade andam lado a lado desde os ritos nas sociedades primitivas, representações de lendas, de deuses, heróis, tragédias, mortes, comédias e renascimentos. Dito isso, o teatro vem se adaptando junto com as necessidades dos seres humanos. Os primeiros registros do uso da arte de forma educativa foram feitos por Platão e Aristóteles, que o consideravam fundamental para educação. (VIEIRA, 2010)

Desta forma, os jogos e oficinas teatrais como recursos pedagógicos enfocam principalmente na formação do aluno como indivíduo social. As práticas artísticas proporcionam harmonia entre o individual e o coletivo, agregando para o dia a dia transformações que são importantes para as interações e obrigações sociais.

2 A ARTE E OS JOGOS TEATRAIS

Em tempos em que a arte é cada vez mais censurada e é muitas vezes mal interpretada, seus benefícios são por vezes esquecidos. A arte, com leveza, trata de assuntos pesados, trazendo para o reprodutor e para o receptor a consciência de uma verdade não absoluta, mas sim uma dentre inúmeras realidades. Como ressalta Soares (2007) “A arte humaniza, e se ela humaniza, precisamos mais do que nunca, da sua utilização no meio educacional e mais ainda na sociedade de um modo geral.”

A forma lúdica com que o teatro permite elaborar a aprendizagem e estimular a criatividade, desperta no praticante o interesse e a melhor compreensão de outros aspectos da vida, tanto individual quanto coletiva. Com a prática das atividades, ele sente-se mais à vontade para compartilhar suas dificuldades e anseios, estimulando a liberdade de expressão e a superação de limitações que possam dificultar seu desenvolvimento.

De acordo com Viola Spolin (2010), o jogo teatral desenvolve no indivíduo uma liberdade dentro dos limites e das regras estabelecidas. Os jogos teatrais envolvem temas diversificados, promovendo o despertar do senso crítico e incentivando a busca por respostas. Assim como ressalta Lugão (2009) “A função da arte fica nítida à medida que ela transforma e nos traz o conhecimento do mundo, não um conhecimento abstrato, mas afetivo e real”. E, por ser baseado em problemas a serem solucionados, o aluno é estimulado a procurar respostas e soluções, envolvendo sua concentração e o deixando seguro para vivenciar a cena.

O teatro é um dos meios de comunicação e expressão mais eficientes pois, nas vivências artísticas é onde a liberdade de expressão se faz mais presente e é através dos estímulos em que as oficinas teatrais provocam que o aluno cria sua liberdade pessoal, fazendo com que ele traga uma contribuição honesta, desenvolvida através dos jogos de interação e comunicação. (SPOLIN, 2010)

Uma das áreas de trabalho do Programa de Educação da Unesco (2014-2017) é a Educação para Cidadania Global. Ela busca fomentar três dimensões conceituais nos educandos: habilidades cognitivas (aquisição de conhecimentos, compreensão e raciocínio crítico), habilidades socioemocionais (sentimento de pertencimento à humanidade, compartilhamento de valores e responsabilidades, demonstração de empatia e solidariedade, respeito pela diversidade) e habilidades comportamentais (ações de forma afetiva e responsável no contexto local, nacional e global, por um mundo pacífico e sustentável).

Neste contexto, teatro mostra-se como uma linguagem especialmente completa quando oportuniza a interação, internalização, uso da palavra e afetividade. Aplica práticas de memorização, atenção, coordenação motora e espacial, sendo uma atividade que só é possível de ser realizada em ações sociais colaborativas, com exercícios cognitivos e afetivos objetivando a construção de conhecimentos.

2.1 O Jogo Dramático, o Jogo Teatral e o Teatro do Oprimido

A psicologia genética de Jean Piaget defende que o indivíduo, ao longo de sua vida, passa por diversas etapas de desenvolvimento. Além disso, este método contribui diretamente na educação infantil. Assim como cita Bastos:

Desta forma, na passagem do jogo dramático ao teatral pode ser considerado o processo de descentração, partindo-se de um jogo mais individual, dependente da relação do sujeito com o fazer teatral, para um mais socializado, que se baseia nas relações entre os indivíduos e na coordenação dos diferentes pontos de vista. (BASTOS *et al.*, 2014, p. 80)

Peter Slade (1978), expõe em seu livro “O jogo dramático infantil” as diferenças entre as abordagens nas práticas teatrais para crianças de diferentes faixas etárias, em relação ao teatro e o jogo dramático. Ele explica como o jogo para as crianças, desde o primeiro ano de vida, reflete na verdade, a reprodução da vida cotidiana. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta e como as crianças promovem aprendizado das condições mais adversas possíveis, por causa da sua maravilhosa imaginação. (SLADE, 1978)

Já o Jogo Teatral tem como maior característica, o jogo de regras. O Jogo Teatral pressupõe um conjunto de princípios pedagógicos que constituem um sistema educacional. Por exemplo, a zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky, como conceito de avaliação. Este conceito promove, de forma assídua, a construção das formas artísticas. Dessa maneira, a criança estabelece com seus parceiros uma relação de trabalho, onde a imaginação é combinada com a prática e a consciência da regra do jogo. (KOUDELA, 1985)

Além disso, o autor brasileiro Augusto Boal, ao longo de sua carreira, nos privilegiou de seus estudos e métodos aplicados, de onde surge o Teatro do Oprimido, onde o teatro é utilizado como ferramenta política, ética, social e estética, buscando uma transformação social e um desenvolvimento crítico individual. O Teatro do Oprimido de Boal está conectado com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, que tem como principal aspecto a “libertação do oprimido”. Ou seja, o oprimido desvenda o mundo da opressão, entendendo os motivos que antecedem e as possíveis abordagens para que possa resolver o problema em questão.

O Teatro do Oprimido tem a sua base, segundo Boal na forma dialogal do teatro, adotando os princípios da metodologia de Freire, para quem ensino é “transitividade, democracia, diálogo”. Boal denomina seu método de intervenção social e política, inspirando-se na teoria de Freire de que “todo mundo pode ensinar e todo mundo pode aprender”. Ambas as metodologias sofreram influências da ação revolucionária do Movimento Popular de Cultura (M.C.P.), nos anos 60 do Brasil, que empreenderam uma significativa alfabetização (também política) da população do campo e das cidades, mas foram eliminados pela ditadura (1964-84). O M.C.P. oferecia cursos de

arte culinária e de teatro, bordados e filosofia. Freire e Boal iniciam no mesmo projeto, porém sem manterem nenhum vínculo de parceria, trabalharam em cidades distintas (Boal em Recife e Freire no Rio Grande do Norte). (TEIXEIRA, 2007, p. 120)

O jogo teatral na metodologia do Teatro do Oprimido, traz a ideia dos “*espect.-atores*”, criada por Augusto Boal, onde os espectadores podem intervir na encenação (existe uma cena com uma situação problema e os espectadores dão ideias de soluções onde a cena muda conforme as sugestões). Estas práticas funcionam no desenvolvimento do estudante de maneira eficaz quando colocada nas práticas de suas realidades individuais. Assim como nos jogos baseados no Teatro-Fórum, onde as dramatizações são feitas com situações reais, que se encaixam nas abordagens de temas contemporâneos e sociais, como o *bullying* por exemplo.

Desta forma, os jogos teatrais fazem com que os educandos se localizem como seres biopsicossociais, ao se identificarem através da cultura, como seres sociais e conectados com o mundo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta os benefícios que os Jogos Teatrais aplicados em sala de aula promovem no aprendizado dos alunos, tanto como prática artística quanto no desenvolvimento social. É fundamentada nos autores especializados da área, como Viola Spolin, Peter Slade, Augusto Boal e em nos conceituados pesquisadores do desenvolvimento infantil.

Ao expor as diferentes abordagens dos métodos, coloca a importância de cada linguagem e de como podem ser ferramentas úteis nas práticas em sala de aula, quando aplicadas de acordo com as faixas-etárias apropriadas ao processo de desenvolvimento do indivíduo.

Pretende assim, estimular a pesquisa e a prática do Teatro em sala de aula, como atividade artística, como mediador do aprendizado e como estímulo a criatividade, despertando no praticante o interesse e compreensão de aspectos variados da vida de forma individual e coletiva. Desta forma, o aluno sente-se livre para compartilhar suas dificuldades e anseios, estimulando a liberdade de expressão e a superação de limitações que possam dificultar seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Clarisse Zan de Assis *et al.* **Jogos dramáticos e teatrais: aproximações com a Psicologia Genética de Jean Piaget e contribuições à Educação Infantil.** 2014.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

LUGÃO, Káthia Gomes. **O ensino da arte no desenvolvimento integral do indivíduo conhecer a si próprio**. Rio de Janeiro, 2009. 58 f. Monografia (Pós-graduação em “Lato Sensu”). Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C203672.pdf acesso em 28 jun. 2021.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Alexsandro Rosa. **A importância da arte para a socialização**. Revista Ibero Americana, 2007.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões Sócio Educacionais do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. Barcelona, 2007.

VIEIRA, Rita de Cássia. **Jogos teatrais como instrumentos pedagógicos e transformadores de realidades sociais**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, Brasil. (2010).

O PENSAMENTO DECOLONIAL E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA INFÂNCIA: uma reflexão sobre a cultura indígena

Autor: Cristiane Nunes Pereira dos Santos

Coautor: Rudson Caetano Rodrigues

Coautor: Fernanda Rossi

Eixo: Política Pública, Gestão Educacional e Direitos Humanos

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, objetivamos empreender uma reflexão teórica em torno do pensamento decolonial e da interculturalidade crítica, assumidos como os fundamentos para o trabalho pedagógico com as crianças da educação infantil, com a temática indígena, sobretudo no campo da Cultura Corporal.

Teóricos, predominantemente da América Latina, como Quijano (2005), Walsh (2007), Torres (2007), Mignolo (2003, 2007) apresentam debates e discussões sobre os conceitos e teorias que circunscrevem o pensamento decolonial.

O pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de uma única visão de mundo possível (eurocentrada) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos que busca o direito à diferença e uma abertura para um pensamento-outro (MIGNOLO, 2007). A interculturalidade crítica é uma proposta que vai de encontro aos grupos de pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização, é uma construção de ações que visam uma transformação social no que se refere ao respeito às diferenças e saberes culturais, é uma luta para criar condições de poder, saber e ser muito diferentes do que temos hoje (WALSH, 2007).

A lei 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008), torna obrigatório o ensino da temática história e cultura indígena nas escolas brasileiras e, do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) trazem em seus princípios básicos – éticos, políticos e estéticos – o compromisso de respeito, solidariedade, combate aos preconceitos,

rompimento de formas de dominação e a importância de possibilitarmos o contato das crianças com histórias e culturas de outros povos. Já a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), traz nos objetivos do campo de experiência: o eu, o outro e o nós, a manifestação de interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

No trabalho com as crianças pequenas cabe destacar que as experiências corporais são fundamentais para a apropriação do mundo. Como afirma Hunger (2011, p. 871), “o desenvolvimento da criança está relacionado ao movimento corporal, sendo este um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil pleno”.

Diante desse contexto, a questão disparadora que guia esta pesquisa, de natureza teórica, consiste em: o que podemos aprender com a cultura corporal das crianças indígenas? Para responder tal questão, nossa reflexão neste trabalho busca promover o pensamento em torno de uma prática pedagógica que valorize a cultura indígena nas escolas de educação infantil, por meio da cultura corporal. educação infantil é uma fase importante para construir identidades positivas de si mesmo e do outro.

O percurso metodológico de análise está fundamentado nos estudos de Mignolo (2007), Quijano (2005), para interpretar o conceito de decolonialidade, nas reflexões empreendidas por Walsh (2007) em torno da interculturalidade crítica e de Daolio (1995) e Costa Neto (2016) para contextualizar e refletir sobre a cultura corporal indígena.

2 O PENSAMENTO DECOLONIAL E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E ANTIRRACISTA

Em primeiro lugar é oportuno esclarecer os conceitos de decolonialidade e interculturalidade crítica. Para tanto, primeiramente vamos diferenciar os conceitos de colonialismo e colonialidade. Conforme Quijano (2007), o colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração. Torres (2007) define o colonialismo como uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação. No entanto, a colonialidade se relaciona a um poder que vai além da relação política e econômica; esse poder se mantém vivo nas relações de trabalho, conhecimento, autoridade e autoimagem de um povo. “Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” (TORRES, 2007, p. 131).

Quijano (2005) propõe o conceito de colonialidade do poder quando ocorre a invasão do imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma seu próprio imaginário; se funda na imposição de uma classificação racial, inferiorizando os povos africanos e indígenas por pertencer a outra raça.

É importante transpor o pensamento pós-colonial com “o pensamento decolonial que propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações”, representados pelas tradições eurocêntricas (COSTA NETO, 2016, p. 51), inclusive nos currículos escolares.

O pensamento decolonial vem sendo construído para visibilizar as lutas contra a colonialidade e faz uma crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados, conforme ressalta Mignolo (2003).

Outros conceitos importantes para compreender o pensamento decolonial são: pensamento-outro e o pensamento crítico de fronteira. Walsh (2005) afirma que através do conhecimento de outros modos de viver, de poder e de saber gera-se um outro conhecimento, um pensamento “outro”. A mesma autora considera o pensamento de fronteira como um processo de tornar visível outras formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. Mignolo (2007) traz o pensamento decolonial como luta que fomenta a divulgação de outra interpretação, que traz uma visão silenciada dos acontecimentos e mostra os limites de uma ideologia imperial que se apresenta como a verdadeira (e única) interpretação desses mesmos fatos.

Nesse escopo, a interculturalidade crítica questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. É a construção de um novo espaço epistemológico, não é mera inclusão de novos temas no currículo, mas uma transformação estrutural e sócio-histórica que deve ser parte do processo educativo e permite a troca de conhecimentos de maneira crítica e respeitosa, destaca Walsh (2005).

Portanto, Walsh (2005) afirma que decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Nesse enfoque, Walsh (2007) alega que a Pedagogia Decolonial poderia contribuir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade crítica que é uma nova visão pedagógica, muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber. Ressaltamos que a autora concebe a pedagogia como política cultural.

Além disso, Walsh (2007) acrescenta que a interculturalidade significa um processo de relação, comunicação e aprendizagem entre as culturas, com respeito mútuo e igualdade; um diálogo entre os diferentes saberes, práticas e ações sociais concretas visando a conscientização, responsabilidade e solidariedade. A autora ainda pontua a interculturalidade crítica não como processo ou projeto étnico, mas como um projeto de existência, de vida.

Enfim, essa reflexão dialoga na promoção de práticas humanizadoras, que lutam pela superação das relações de colonialidade do saber, do ser e do poder.

3 A CULTURA INDÍGENA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CULTURA CORPORAL

Seguindo a linha de pensamento, na qual as práticas da cultura corporal são fundamentais para a formação das crianças da educação infantil, a temática indígena poderá ser introduzida, refletida e valorizada no âmbito dessa área do conhecimento. De acordo com Daolio (1995), as diferenças culturais se manifestam pela linguagem corporal específica, pois aprendemos a cultura através do nosso corpo. Logo, entendemos que pela cultura corporal é

possível realizar o compartilhamento de saberes entre crianças de comunidades indígenas e não indígenas.

Neira e Nunes (2006) afirmam que o movimento humano é configurado como linguagem e os diferentes grupos se manifestam por meio de seu patrimônio cultural. Sendo assim, as crianças ao brincar, jogar, imitar, criar ritmos, se apropriam e criam o repertório da cultura em que estão inseridas. Castro e Neira (2009) acrescentam que nas sociedades indígenas o corpo possibilita finalidades expressivas em rituais, danças e brincadeiras.

No entanto, o conceito e uso dos corpos variam de uma etnia para outra. É importante que a criança indígena vivencie plenamente sua infância, brincando, se apropriando de saberes, conhecimentos e práticas corporais, em suas relações com adultos e outras crianças (MANAUS, 2017). Ao pesquisar essas práticas corporais poderemos encontrar uma riqueza cultural que poderá ser compartilhada com as comunidades não indígenas e contribuir para o currículo de cultura corporal.

Ao observar o trabalho das temáticas indígenas em escolas urbanas, identificamos, assim como Melo; Ribeiro e Dominico (2020), que as práticas ainda se diferenciam muito nos diversos contextos escolares: algumas fundamentadas na interculturalidade e outras que ainda trazem a concepção indígena somente em datas comemorativas, de maneira estereotipada e isolada (MELO; RIBEIRO; DOMINICO, 2020). Portanto, conforme afirmam Corezomaé e Gonçalves Júnior (2016) é fundamental esclarecer, conscientizar e sensibilizar para a luta dos povos indígenas, pela resistência à folclorização de sua cultura e reconhecimento da sua identidade, rompendo, assim, com seus estereótipos. Com essas intervenções, as crianças passam a ter outras percepções dos povos indígenas, com um olhar de reconhecimento e valorização.

Segundo a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal do Ensino de Bauru (BAURU, 2016), é relevante que, tendo em vista a formação da identidade da criança, o(a) professor(a) realize ações sobre a questão das diferenças e semelhanças entre as pessoas, destacando o trabalho com a identidade étnica.

Kramer (2003) explica a importância desses conteúdos estarem contemplados nos projetos político-pedagógicos das escolas, reconhecendo as diferenças, atuando e combatendo a desigualdade. Não podemos deixar de mencionar Santos (2006, p. 462) quando afirma que “temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”, portanto, é nessa linha de pensamento que as práticas educacionais devem ser conduzidas.

Pretendemos fazer uma breve contextualização histórica sobre como se deu a obrigatoriedade da inclusão da temática indígena no currículo oficial da educação brasileira.

Segundo Brighenti (2015), durante todo o período colonial, o Estado buscou formas de inferiorizar ideologicamente os povos indígenas e justificar sua eliminação perante a sociedade, devido a interesses sobre a terra. Desse modo, houve uma descaracterização da cultura indígena que contribuiu para a extinção de muitas línguas indígenas. Em 1988, com a Constituição Federal, os indígenas conquistam o reconhecimento da diversidade étnica, o

direito à educação diferenciada, a valorização das suas manifestações culturais e o direito da preservação da sua língua materna (BRASIL, 2019).

Na década seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu que nos currículos do ensino fundamental e médio, o ensino da História do Brasil deveria apresentar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente a cultura indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram os temas transversais, a diversidade cultural e a crítica à visão eurocêntrica dos conteúdos escolares (BRASIL, 1997).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), é um documento orientador que subsidia as novas práticas das escolas indígenas, e contou com a participação de especialistas, técnicos e professores indígenas em sua formulação. O documento apresentou considerações gerais sobre a Educação Escolar Indígena, por meio de fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada (BRASIL, 1998).

Mas foi por meio da Lei 10.639/2003, que se tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro no Ensino Fundamental e Médio, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados no país, especificando que conteúdos referentes a essa temática deveriam ser ministrados em todo currículo escolar (BRASIL, 2003). Já em 2008, a Lei nº 10.639/2003 sofreu alterações, sendo ampliado seu texto, e originando a Lei nº 11.645/2008, que acrescentou os estudos da história e culturas dos povos indígenas nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados (BRASIL, 2008).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, nº 20/2009, trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e orienta o atendimento da educação escolar infantil indígena e quilombola em suas especificidades (BRASIL, 2009).

A Resolução CNE/CEB nº 05/2012 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, respalda a Educação Escolar Indígena específica, intercultural, diferenciada, bi/multilíngue, comunitária e de qualidade. Traz orientações sobre a educação escolar indígena infantil, quando solicitada pelo povo indígena (BRASIL, 2012).

Embora todas essas ações políticas para superar as desigualdades sociais por meio da lei, é fundamental que os processos educativos em todos os meios e não apenas na educação escolar transforme o conhecimento sobre a história e cultura indígena concretamente e não apenas legal, especialmente em sociedades multiculturais, conforme afirma Brighenti, 2015.

Baniwa (2013) provoca um questionamento sobre estas conquistas legais que contextualizamos até aqui e aponta que mesmo sendo um direito conquistado pelos povos indígenas através da Constituição de 1988, essas “conquistas” legais foram permitidas devido ao sentimento de culpa pelos massacres e mortes sofridas pelos indígenas durante o processo de colonização. Sendo assim, a reflexão sobre esse tema vai além dos fatos apresentados, sendo

importante recorrer sempre ao viés teórico do pensamento decolonial e interculturalidade crítica.

É importante destacar a importância do conhecimento da cultura dos povos indígena para um trabalho efetivo, consciente e que promova um diálogo intercultural, o que pode e deve iniciar na primeira etapa da educação básica: a educação infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir as práticas educacionais na infância em uma perspectiva decolonial e de interculturalidade crítica é uma forma de acolher a cultura corporal de outros povos e comunidades. É importante dar voz, escuta e visibilidade às culturas que foram rejeitadas e desvalorizadas em contextos no qual somente as concepções eurocêntricas são aceitas e reconhecidas como lógica dominante. É imperativo, antes de tudo, reconhecer as especificidades inerentes a determinados grupos humanos nos currículos escolares.

A lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) precisa ser vivenciada nas escolas, sendo a educação infantil importante etapa escolar para trabalhar as diferenças em todos os sentidos. Reconhecer e valorizar a cultura indígena, adquirir um outro olhar para diferentes concepções de mundo, respeitar o “pensamento outro” são fatores que contribuem para a construção de uma sociedade humana, justa e sem preconceitos.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, G. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, com destaque para o processo de implantação do modelo de territórios etnoeducacionais proposto pelo Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g8xtDDhx5Jo>. Acesso em: 12/07/2021.
- BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**, Bauru, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivossite/seceducao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em 06 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n.13/2012, de 15 junho de 2012. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 15 jun. 2012. Seção 1, p.18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Poder **Executivo**, Brasília, Seção 1, p.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição atualizada. Governo do Estado de São Paulo, setembro de 2019.
- BRIGHENTI, C. A. **Decolonialidade, ensino e povos indígenas: Uma reflexão sobre a lei nº 11.645**. XXVIII Simpósio Nacional de História, 27 a 31 de julho de 2015. Florianópolis- S.C
- CASTRO, D. M.; NEIRA, M. G. **Cultura corporal e educação escolar indígena- um estudo de caso**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 34, p. 234-254, jun. 2009.
- COREZOMAE, L. F; GONÇALVES JÚNIOR, Etnomotricidade de povos indígenas: educando na e para as relações étnico-raciais na educação física. In: CORSINO, L.N; CONCEIÇÃO, W. L. **Educação Física escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08**.1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- COSTA NETO, A. G. **A denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial**, Revista EIXO, Brasília- DF, v. 5, n. 2, julho-dezembro de 2016.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas-SP, editora Papirus, 1995.
- KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.
- MANAUS. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus**. Manaus, 2017.
- MELO, A.; RIBEIRO, D; DOMINICO, E. **Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil**. Acta Scientiarum. Education, v.42, e 43470, EDUEM, 2020.
- MIGNOLO, Walter. Histórias Globais/ projetos locais. **Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto**. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad

epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, siglo del Hombre Editores, 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: Edgardo Lander (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: editora CLACSO, 2005. p.227-278.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo, editora Cortez, 2006.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latino-americanas**. Quito: Ediciones Abya-yla, 2005, p. 13-35.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/ Pedagogia decolonial**. In: Memorias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

O PENSAMENTO DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Autor: Rudson Caetano Rodrigues

Coautor: Cristiane Nunes Pereira dos Santos

Coautor: Fernanda Rossi

Eixo: Política Pública, Gestão Educacional e Direitos Humanos

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, de natureza teórica, discutimos o que é o pensamento decolonial, a partir dos estudos pós-coloniais, com vistas a estabelecer uma relação com a educação das relações étnico-raciais diante do currículo cultural da educação física.

Diante das constantes transformações nas demandas e conjunturas sociais da contemporaneidade, a educação é chamada a responder a desafios que promovam o desenvolvimento dos(as) estudantes inseridos em uma educação democrática, que lide melhor com o multiculturalismo que colore o nosso ambiente escolar.

Percorrendo o histórico da educação física escolar, constata-se que diversas propostas curriculares permearam o desenvolvimento das identidades dos(as) estudantes, como afirma Silva (2016), desde propostas consideradas como tradicionais até aquelas concebidas como críticas de currículo. Constata-se, também, que os currículos escolares e de educação física por muito tempo apenas reproduziam os saberes colonizados e estabelecidos pela cultura dominante.

Diante desse cenário, Santos (2019) afirma que são necessárias problematizações acerca das relações de poder entre colonizados e colonizadores e suas implicações nas relações étnico-raciais. Rompendo com vertentes epistemológicas hegemônicas, esse autor propõe o pensamento decolonial.

Nesse sentido, o objetivo deste ensaio teórico consiste em refletir sobre os diálogos possíveis entre os estudos pós-coloniais, o pensamento decolonial e a educação das relações étnico-raciais na perspectiva cultural da educação física.

O percurso metodológico de análise está fundamentado, especialmente, nos estudos de Hall (2006), Santos (2019), Torres (2007), Quijano (2005), Reis e Andrade (2018), Carvalho e Rosevics (2017), Oliveira e Candau (2010), para interpretar os conceitos de colonialismo, colonialidade e pensamento decolonial; Almeida (2018) para interpretar conceitos acerca do racismo, e nas reflexões empreendidas por Silva (2020), Munanga (2005), Neira e Nunes (2011) e SESI (2020) em torno da educação das relações étnico-raciais na escola e suas implicações na aula de educação física, na perspectiva do currículo cultural.

2 DO PÓS-COLONIALISMO AO PENSAMENTO DECOLONIAL

O colonialismo europeu gerou (e ainda gera) extensas e complexas marcas sociais nos povos colonizados. Essas marcas provocam transformações culturais profundas na subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo, colonizados e colonizadores. Entretanto, nos processos de colonização uma das consequências é a subalternização epistemológica do povo colonizado, marginalizando seus saberes e suas culturas (REIS; ANDRADE, 2018).

Após a Segunda Guerra Mundial a capacidade da Europa manter seus direitos políticos sobre suas colônias entrou em declínio. Carvalho e Rosevics (2017) nos alertam que as estruturas de poder internacional se alteraram, possibilitando uma onda de independências ao sul do globo e o surgimento de reflexões chamadas de pós-coloniais.

A fim de problematizar as relações políticas, econômicas e epistemológicas entre os povos colonizados e colonizadores, o projeto pós-colonial visa identificar e denunciar as formas de dominação e de opressão presentes nessas relações (CARVALHO; ROSEVICS, 2017). A crítica à centralidade da modernidade europeia, a análise discursiva a partir do olhar do colonizador e suas consequências na formação identitária dos sujeitos, foram as principais linhas reflexivas dos estudos pós-coloniais.

No cerne dos estudos pós-coloniais está a “descentração” das identidades modernas, a partir do deslocamento do conceito de cultura (HALL, 2003). Assim, esse descentramento gerou uma “crise de identidade”, visto que as sociedades modernas do final do século XX se fragmentaram em diversas possibilidades culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade.

Alguns estudiosos, influenciados pelos estudos pós-estruturalistas de Michel Foucault e Jacques Derrida, ganham destaque nesse projeto pós-colonial, como Franz Fanon, Aimé Césaire, Stuart Hall, Eduard Said, Homi Bhabha, dentre outros.

A compreensão do pós-colonialismo deve ocorrer sob duas óticas: um período histórico, que se sucede à independência das colônias, e a segunda é um conjunto de práticas que

visam ressignificar as narrativas do colonizador, problematizando as relações de poder entre colonizadores e colonizados (SANTOS, 2019).

Convergindo com o pensamento pós-colonial, o pensamento decolonial propõe um rompimento com subjetividades eurocentradas, incorporando os saberes e culturas de povos originários e historicamente marginalizados como epistemologias legítimas (REIS; ANDRADE, 2018). O pensamento decolonial busca questionar não somente os espaços de poder colonizados e subalternizados, mas também os territórios geopolíticos em que essas relações de poder se materializaram.

O movimento do pensamento decolonial toma força na América Latina, formado por intelectuais como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Arturo Escobar, entre outros (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). A ideia principal do grupo é que colonialidade e modernidade caminham juntas, sendo uma constitutiva da outra.

Neste momento, faz-se necessário distinguir dois termos enfatizados pelo grupo e bem demarcados nos estudos decoloniais: colonialismo e colonialidade. Para Torres (2007):

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131).

Segundo Oliveira e Candau (2010), o efeito epistemológico da colonialidade é a centralização geopolítica da produção de conhecimento (como estratégia da modernidade europeia) que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou a produção de conhecimentos “outros”.

Ao encontro desses conceitos e analisando as diferenças multiculturais resultantes desses processos, Quijano (2005) denuncia que o processo de colonialidade e seus reflexos sociais são estruturados a partir da distinção pela ideia de raça e da construção da subjetividade do subalternizado. Esse mesmo autor explica que raça nada tem a ver com processos biológicos e sim com a hierarquização de grupos humanos, inferiorizando grupos humanos não-europeus.

3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A América Latina foi categorizada por um padrão de poder estabelecido através da codificação das diferenças entre colonizadores e colonizados na ideia de raça, marcada por uma suposta distinção biológica que, naturalmente, inferioriza uns em relação a outros (QUIJANO, 2005). Os povos colonizadores assumiram essa ideia como elemento constitutivo das relações de dominação e de poder.

Essa ideia de raça, não concebida antes da América, produz a formação de novas identidades como índios, negros, mestiços e tais identidades se configuravam relações de poder, estabelecendo hierarquias e papéis sociais correspondentes (QUIJANO, 2005). Nas palavras deste mesmo autor: “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”.

Segundo Almeida (2018), as questões étnico-raciais encontram-se no cerne de problemáticas estruturais, institucionais e ideológicas em nossa sociedade e estabelecem relações que muitas vezes privilegiam alguns grupos da sociedade e oprimem outros grupos sociais, inclusive dentro do nosso ambiente escolar.

E como descreve Munanga (2005):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete sem dúvida o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis de amanhã (MUNANGA, 2005, p. 15).

Para que ocorra a promoção de um pensamento comprometido em eliminar categorizações, desenvolver a inclusão social e a cidadania no sistema educacional brasileiro, visando eliminar as desigualdades raciais, em 2003 o governo federal sancionou a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e em 2008 a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Seguindo essas mesmas diretrizes, o Ministério da Educação (MEC) normatiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz, de forma transversal e integradora, a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (BRASIL, 2018).

Para Oliveira e Candau (2010), o racismo epistêmico considera os saberes não ocidentais como inferiores e, por isso, é necessária uma reconstrução da base epistemológica para que se pense os currículos e novos espaços para uma pedagogia decolonial.

A promoção de uma educação que tematize as questões étnico-raciais, visando erradicar discriminações e preconceitos, é a promoção de uma educação antirracista (SILVA, 2020).

A aula de educação física é um ambiente fértil para promover um espaço escolar como momento privilegiado para se afirmar as diferenças, também para promover a decolonização dos saberes, defendendo a inserção e o reconhecimento no currículo de manifestações corporais historicamente marginalizadas e ausentes no ambiente escolar, valorizando suas culturas e suas formas de existir. Para concretizar este objetivo, uma via profícua é articular estas temáticas com o currículo cultural da educação física, conforme refletimos a seguir.

4 CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Buscando inspirações nas teorias críticas e pós-críticas de currículo, o currículo cultural da educação física concebe o movimento humano como linguagem e forma concreta de relação do sujeito com o mundo (SESI, 2013). Desta forma, as aulas de educação física escolar tornam-se ambientes onde os estudantes podem compreender a complexidade dos aspectos técnicos, táticos, culturais, sociais, históricos, econômicos e suas ocorrências na sociedade, contribuindo para a formação de estudantes com identidades democráticas (SESI, 2020).

Compreendendo-se a educação física como componente que dialoga com as questões multiculturais, busca-se compreender as histórias de lutas dos praticantes de manifestações corporais historicamente marginalizadas na sociedade, tematizando as tensões étnico-raciais presentes na sociedade (SESI, 2013).

Nesse contexto, professores e professoras buscam propor situações didáticas nas aulas de educação física referenciadas por princípios ético-políticos (reconhecimento da cultura corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos) que visem valorizar as diferenças que permeiam as práticas corporais e visibilizar culturas, de forma não hegemônica (NEIRA; NUNES, 2011).

Subsidiando a práxis pedagógica, os princípios ético-políticos da justiça curricular e descolonização do currículo visam trazer mais igualdade no conjunto de práticas corporais tematizadas nas aulas de educação física, inserindo no currículo manifestações corporais que historicamente foram marginalizadas no ambiente escolar (SESI, 2020).

É importante ressaltarmos que o princípio ético-político da descolonização do currículo vai além de apenas apresentar a cultura de povos colonizados. Para Neira e Nunes (2011) um currículo descolonizado nas aulas de educação física destacará não só os conhecimentos e práticas corporais de grupos historicamente dominados, em especial, indígenas, negros e povos da América Latina, mas também tematizará nas aulas suas lutas, sua diversidade identitária, seus preconceitos étnico-raciais e proporcionará a legitimação de suas culturas. Busca-se uma reversão de conhecimentos hegemônicos nas aulas de educação física, proporcionando uma participação multicultural, mais equitativa e a formação de identidades democráticas.

Diante dessa perspectiva do currículo cultural da educação física, o(a) professor(a) organizará o seu percurso didático, direcionado pelos procedimentos metodológicos de

mapeamento, reconhecimento da cultura corporal dos estudantes, leitura, aprofundamento, ampliação, ressignificação, registro e vivência (SESI, 2020). Esses procedimentos não possuem uma linearidade e permite que o(a) professor(a) os redirecione conforme sua prática.

Destacamos aqui o procedimento da leitura das práticas corporais. Comprometido(a) na busca do maior compromisso possível do objeto de estudo numa realidade social, cultural e política, o(a) professor(a) desenvolve situações didáticas das quais os(as) estudantes buscam compreender como a manifestação corporal é organizada e representada em outros espaços, quais discursos que a legitimam, quais aspectos políticos e sociais dessa prática (SESI, 2020).

Dessa forma, as situações didáticas que favoreçam uma leitura diferenciada e aprofundada da prática corporal, poderá favorecer leituras acerca das relações étnico-raciais.

E como nos lembra Oliveira e Candau (2010), combater o racismo a partir da escola propondo a divulgação, produção e problematização de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico, é reforçar uma luta antirracista.

Para isso, adotar uma postura de valorização das diferenças, questionando discursos construídos acerca das práticas corporais; questionar os discursos das relações étnico-raciais, seus preconceitos e discriminações; reforçar a luta antirracista dentro da escola são aspirações do currículo cultural da educação física.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, podemos concluir que os estudos pós-coloniais e o pensamento decolonial fornecem um pensamento curricular para tematizar nas aulas de educação física outros saberes possíveis, além daqueles hegemônicos.

Na perspectiva do currículo cultural da educação física podemos notar a presença de princípios pedagógicos oriundos dos estudos pós-colonialistas e dos estudos decoloniais, trazendo à tona suas implicações pedagógicas na tematização das práticas corporais e na educação das relações étnico-raciais, reconhecendo e valorizando culturas historicamente marginalizadas e subalternizadas.

Portanto, além de uma luta decolonial de poder e saber, o campo de disputa em torno da educação das relações étnico-raciais vai além da epistemologia educacional e/ou da cultura corporal, apresentam um projeto de existência e de vida.

REFERÊNCIAS

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

- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <<https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2021.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, set. 2011.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais** CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Org.). **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perseu, 2017, cap. 8. P. 187 – 192.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO. **Proposta curricular de educação física Sesi-SP: ensino fundamental ao ensino médio - 2013**. São Paulo, 2013. 160 p.
- SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SÃO PAULO. **Referencial Curricular do Sistema Sesi-SP de Ensino: Ensino Fundamental - 2020**. São Paulo, 2020. 279 p.
- SILVA, Clesivaldo. A educação étnico-racial na base nacional comum curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista?. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25., 2020, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: ANPED, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6739-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.
- TORRES, Nelson Maldonado. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

OS DESAFIOS DO ENSINO NA PANDEMIA: relatos da coordenação pedagógica e do fazer docente

Autor: Marco Antonio de Souza

Coautor: Andrea Rodrigues da Silva Medeiros

Coautor: Gisele Aparecida da Silva

Eixo: Política e Gestão Educacional

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Em meio a tantos desafios para o ano de 2020, veiculou-se nas mídias sociais o surgimento de um vírus em território chinês denominado *Sars-Cov-2*. Atordoados com tantas informações ventiladas pelas autoridades técnicas e científicas referente a Covid-19, já em meados do mês de março, todos os Sistemas de Ensino no país começaram a se organizar para desenvolver uma proposta de ensino aos estudantes em geral, que em princípio objetivava apenas *manter o vínculo da escola com o estudante*, e que, gradualmente, modificara-se para uma mistura de Ensino Presencial e Educação à Distância (EAD) - denominado como *o Ensino Remoto Emergencial - ERE*.

O supramencionado termo se popularizou no Programa Roda Viva em 13 de abril de 2020, por Priscila Cruz - Presidente da Organização Não Governamental (ONG) “Todos pela Educação” (ARAÚJO; PEREIRA, 2020, p. 231). Nessa ocasião, além da denominação, a entrevistada definiu o ERE “como um caminho alternativo e necessário para evitar a evasão e sérias lacunas de aprendizagens dos estudantes”.

Por isso, buscou-se com a presente pesquisa, responder às seguintes indagações: a) De que forma ocorreram as aulas com o uso de plataforma digital ou de aplicativos (App) na substituição ao ensino presencial? b) Como se deu a interatividade e a convivência socioemocional da turma com seus professores no ERE? c) Que estratégias ou recursos foram eficientes para garantir o ensino dos estudantes? d) Quais as impressões e atitudes realizadas pela Coordenação Pedagógica (CP) e pelos professores no decurso do ERE nas escolas de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais?

As experiências descritas a seguir são decorrentes de pesquisas, em uma Escola A, no município de Bauru (SP) com mais de 500 mil habitantes, com o relato da CP e a outra Escola B, no município de Ourinhos (SP) com pouco mais de 100 mil habitantes, com o relato dos docentes. Segundo informado pelos autores proponentes, apesar dessas localidades apresentarem peculiaridades, as análises e as observações dos cenários evidenciaram grandes desafios que em algumas vezes, apresentaram semelhanças e em outras diferenças à realização do ERE.

Logo de início, a hipótese mais provável versou sobre a importância da incorporação dos pressupostos teóricos na elucidação e no norteamiento das decisões coletivas, frente aos conflitos e aos desafios resultantes do ensino remoto e das demandas dele provenientes. Em seus impedimentos, bem como nas descobertas das lições aprendidas na pandemia, encontrou-se os referenciais e metodologias para resolver, apoiar, enfrentar e ressignificar tanto as práticas da CP, como as dos docentes, por meio de diálogo e de autoconhecimento.

Apresentou-se como objetivo geral do estudo na pesquisa: descrever como a CP e os professores dos Anos Iniciais entenderam e reagiram ao chamado feito pelos Sistemas de Ensino ante ao ERE enquanto práticas sociais. Por sua vez, os objetivos específicos correlatos, foram: i) descrever as impressões da CP e dos professores ao longo do processo de ensino na modalidade remota como prática social; e ii) apontar as ferramentas utilizadas no desenvolvimento desse trabalho nesse ínterim.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Na investigação em questão optou-se pelo referencial teórico da pesquisa com a interpretação qualitativa, por meio do delineamento da pesquisa participante e seu enfoque nas contribuições dos estudos de Flick (2009), Vigotski (2009), Puig (1998 a, 2004 b), Araújo e Pereira (2020, p. 23) à realização da análise e discussão dos resultados.

Puig (1998 a) pontua os quatro elementos ou comportamentos preponderantes necessários à intervenção com os “educandos” ou estudantes: - *aceitação acolhedora e positivado educador em decorrência de sua percepção*; - *a autenticidade ou coerência*; - *a concepção positiva da pessoa e das relações humanas*; e - *a maturidade emocional do educador* (PUIG, 1998 a, p. 194-199).

Segundo Araújo e Pereira (2020, p. 232), de todos os formatos desenvolvidos no ERE, os autores salientam que “os recursos tecnológicos poderiam ser utilizados como auxiliares da educação presencial”. Igualmente, reforçam a finalidade socializadora da educação, como forma de manter os alunos conectados, considerando os aspectos socioemocionais de todos os atores afetados em detrimento da pandemia.

Para melhor definição das expressões *ferramentas educacionais* e *ferramentas digitais*, aproveitou-se da fundamentação presente no curso do *Ensino Híbrido: Práticas e Orientações*, oferecido aos profissionais da educação em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pela Escola de Formação de Profissionais da Educação Paulo Renato de Souza – EFAPE (2020) do Governo do Estado de São Paulo:

[...] a expressão “ferramenta educacional” será usada como sinônimo de “recurso educacional” ou “recurso didático”. Ao utilizarmos um desses termos nos referimos a instrumentos ou sistemas voltados a potencializar o ensino e a aprendizagem – filmes, vídeos, livros digitais, *games*, *sites*, aplicativos, programas, motores de busca, salas de aula virtuais, ambientes virtuais de aprendizagem etc. Por “ferramentas digitais” tomaremos todos os recursos construídos para o meio digital e acessíveis mediante o uso de dispositivos de informática, como computadores, *tablets* e *smartphones* (EFAPE, 2020, M-2).

Finalmente, com a realização das atividades propostas impressas e na plataforma, percebeu-se a necessidade da valorização da linguagem e das ferramentas educacionais citadas como uma oportunidade do exercício delas. Para Vigotski (2009, p. 196), “a criança não cria linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos”, o que nos impulsiona a considerar que os docentes sempre se utilizaram dessa ferramenta para ensinar, representando em razão da modalidade de ensino em questão, como um grande desafio a ser superado e incorporado à prática docente.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico perpassou diferentes etapas da pesquisa participante que, na visão de FLICK (2009, p.31), objetivou a “compreensão dos processos sociais de produção, (...) por meio da participação dos pesquisadores durante seu desenvolvimento”, no caso do primeiro segundo relato.

A CP retratou que, ao participar do processo do ERE em sua localidade, na coordenação dos trabalhos impressos e on-line ofertados no site da Instituição Escolar, ela precisou coletar, organizar, postar as atividades didáticas e pedagógicas do primeiro ao quinto ano. Esclareceu que, os professores encaminharam semanalmente, as atividades de ensino ou sequências didáticas (SDs), com assuntos contextualizados e temáticas variadas, considerando a proposta curricular da escola, do Sistema de Ensino, além de seguirem as diretrizes referentes à modalidade adotada.

O relato da professora do terceiro ano proponente, ao mencionar o uso do diário de bordo, explicitou que o documento citado era proveniente da escrita semanal com respeito às impressões acerca do trabalho remoto e projetos em geral. Ele se constituía de registros virtuais preenchidos por ela na plataforma do curso de Extensão Universitária, promovido por Instituição de Ensino Superior Pública em EAD e que, mediante a questões pontuais colocadas e analisadas pela orientadora, eram levantados vários aspectos do contexto profissional contemporâneo, visando à reflexão sobre a práxis pedagógica vigente em suas dimensões: cognitivas, afetivas, relacional, didática e atitudinal.

Assim sendo, todo material coletado se tornou indicativo para observação na pesquisa. Em um primeiro momento, a análise da entrevista semiestruturada realizada em formulário on-line pela CP e, em seguida, a análise documental do diário de bordo da professora sobre as práticas realizadas em diferentes formas de registros. Destacou-se então as percepções dos coautores, tais como: impressões da comunicação inicial, ajustes de procedimentos, estratégias de roteirização dos estudos e da utilização das ferramentas digitais a fim de composição de um corpo de análise, para as discussões e considerações finais.

3.1 Relato da CP da Escola A

Dentre os vários desafios da CP, se destacou na escola A o uso dos instrumentos para a aprendizagem em virtude do ERE até então pouco conhecido, o que lhe obrigou a assumir uma posição pessoal protagonista, considerando como cada professor utilizou a tecnologia antes daquele momento.

Todo o percurso dos docentes da escola A foi acompanhado pela CP, que manteve a ação acolhedora, colaborou e mediou as percepções acerca do ERE. Os professores foram convidados a participar de um formulário elaborado no *Google Formulários* (configurado como caixa de seleção de respostas), como instrumento para otimizar, levantar dados e organizar os procedimentos para o ano seguinte, caso a escola permanecesse com o ERE, uma possibilidade real não descartada.

Do formulário aplicado, duas perguntas foram selecionadas para caracterizar as impressões dos professores (as) relativas à situação de pandemia e do ERE vivido. A primeira: quais foram as suas maiores dificuldades? E a segunda: quais os desafios superados nesse ano atípico de ERE?

No que tange ao quesito “maiores dificuldades” constatou-se que: 45,02% reside em lidar com as tecnologias; 2,40% em trabalhar precisamente em grupo; 2,40% em organizar o tempo diário; 2,40% em lidar com alterações ou mudanças no exercício do trabalho; 14,30% em conciliar rotina do filho estudante com o trabalho home office; e 2,40% citaram a demora nas orientações da Equipe Técnica para o preenchimento dos documentos e atribuição de notas. No que tange ao quesito: “os desafios superados no ERE” apurou-se que: 85,70% em capacidade de lidar com o inesperado; 23,80% em compreender melhor o trabalho dos outros; 21,40% em criar uma imagem positiva da família e dos alunos e; 52,40% em utilizar as tecnologias a favor do trabalho.

Acredita-se que esse indicativo acerca dos desafios tenha se dado devido às incertezas que o ERE representou, tanto aos órgãos dirigentes quanto a CP e docentes, visto que essa modalidade de ensino nunca foi utilizada e os acertos devidos à condição de classificação do município diante da pandemia, ora possibilitava avançar, ora indicava recuo nas ações de envio e recolhimento das atividades dos alunos.

Assim, dos participantes da pesquisa, 52% indicaram que superaram o desafio de utilizar as tecnologias digitais a favor do trabalho e do potencial de adaptação docente,

porque conseguiram de uma maneira ou outra incorporá-las de forma diferente do habitual e de seu aprendizado constante.

3.2 Relato da Professora da Escola B

Após um recesso dado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), professores e estudantes receberam informações para acessar a nova sala de aula - o *Google Classroom*, sem informações mais precisas ou formação continuada. A professora e seus pares (dentre eles o outro coautor) classificaram como equivocada a maneira empregada pelos órgãos diretivos da Educação do Município ao ERE, sobretudo no aspecto comunicativo das decisões.

As primeiras atividades realizadas na sala de aula virtual foram relativas à Covid-19, por intermédio de sequências didáticas. Atividades simples que tinham como objetivo: a adaptação e exploração por parte dos estudantes às ferramentas e recursos da plataforma e a retomada dos estudos, o vínculo com os professores e colegas de sala estreitados no ensino presencial.

Após quase trinta dias de uso e adaptação da plataforma, novamente a SME emitiu um comunicado aos pais solicitando a retirada do material físico didático, pois teriam a continuidade dos conteúdos por meio do ERE, mudando assim a dinâmica e a rotina inicial implantada no decurso das aulas.

Em reunião por videochamada (VC), os professores do 3º ano da Escola B definiram consensualmente a organização dos trabalhos, assim distribuídos: cada professor pesquisaria e desenharia a tarefa, faria adaptações no planejamento e compartilharia com os demais por e-mail. Resolveram de forma colaborativa a elaboração de roteiro de estudos por área de conhecimento, que tinham por objetivo facilitar a interpretação e o entendimento para colaboração dos pais, esclarecer as diretrizes, os procedimentos metodológicos e as expectativas de ensino e aprendizagem.

Ao perceber a baixa interação dos estudantes e as queixas feitas pelos responsáveis na perda do interesse na realização das atividades propostas quanto ao uso da plataforma, o grupo de professores dos terceiros anos e a equipe gestora da Unidade Escolar decidiram: organizar e realizar cinco eventos culturais integrados, com o intuito principal de aumentar a participação interclasses como ingrediente de cuidado socioemocional das crianças.

De forma flexível e organizada, foi oferecido um cardápio variado de atividades à comunidade escolar (estudantes e familiares), sempre contando com o uso de ferramentas e/ou recursos digitais articulados pelos professores, promovendo cada vez mais oportunidades de utilização de aplicativos e ferramentas tecnológicas.

As ferramentas educacionais utilizadas antes da pandemia com maior frequência, eram: *Facebook*, *WhatsApp*, *Youtube*, *Google Drive*, *Google Workplace*: formulários (forms), documentos, planilhas e *Gmail*. Durante a pandemia ampliou-se o repertório dos professores que se dispuseram ao uso: *Google Meet*, *Teams*, *Kahoot*, *Mentimeter*, *Google Sites*, *Maps*, *Wordwall*, *Mobizen Live*, *Messenger*, *Youtube Go*, *Canva*, *VideoShow*, *SlideShare*, Câmeras e áudios do

Smartphones, Google Classroom, Google Workplace: Jamboard, agenda, Keep, chat, Mindmeister, podcast entre outros.

Diante disso, a decisão de se empenhar no domínio e na busca de formas de inserir tais ferramentas potencializaram a qualidade da prática pedagógica e o conhecimento dos professores, colaborando para garantia da interatividade que empolgou e motivou os estudantes na realização do ERE.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo e com a análise e discussão dos resultados coletados, evidenciou-se o empenho realizado pela CP e professores no ERE, visto que os chamados dos Sistemas, nem sempre ocorrem de forma democrática ou participativa.

Nesse sentido, a CP focou seu esforço no investimento de orientações auxiliares na prática pedagógica, como tutoriais de uso das ferramentas digitais, apoio, acompanhamento constante e assessoria diária à utilização eficaz de professores, alunos e responsáveis.

No caso da professora da Escola B, os docentes se sentiram completamente desassistidos e se dispuseram, em caminhada horizontal e autônoma, na busca de ferramentas digitais e referenciais teóricos apoiadores que envolvessem seus estudantes. Tratou-se de um ingrediente motivador a participação do professor como protagonista de sua formação em serviço.

A rotina no ensino presencial possibilitava e exigia a utilização de muitos outros recursos didáticos, entretanto, a tecnologia digital era uma ferramenta pouco utilizada antes da pandemia, no ERE as tecnologias associadas ao uso da internet foram um dos maiores obstáculos encontrados, em virtude do menor domínio dos adultos, o que gerou desconfortos, insegurança e desvelou as dificuldades dos docentes.

A sistemática adotada pela CP e professores nas duas realidades, no trato com as ferramentas digitais e os procedimentos, em grande medida trouxeram a inovação como mola propulsora, visto que, superaram os desafios encontrados em todo o percurso e conseguiram dessa forma, finalizar as atividades do ano letivo na modalidade remota.

Por fim, a CP percebeu que os docentes da Escola A, demonstraram altruísmo e determinação ante aos imprevistos e entraves que se colocaram ao longo do ERE em 2020 e ressaltou que se manteve sempre aberta ao acolhimento, na garantia do respeito e no incentivo do grupo de profissionais da Unidade Escolar. A Professora da Escola B e o outro coautor, reconhecem o empenho na prática dos docentes dos terceiros anos e o quanto isso contribuiu para que, os familiares das crianças percebessem não só a importância desses profissionais na articulação do ensino e da aprendizagem quanto no cuidado dos aspectos socioemocionais, fatos constatados em seus depoimentos orais em reuniões e devolutivas escritas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Priscila Silva Rosas de; PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. Os desafios do Ensino Remoto na Educação Básica. **Revista Leia Escola**. Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa- 3. ed. Porto Alegre, 2009.
- PUIG, José Maria. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal** – trad. Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 a.
- _____. **Práticas Morais uma abordagem Sociocultural da Educação Moral** – trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004 b
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ensino Híbrido: Prática de Orientação dos Estudos**. São Paulo, 2020. 1ª ed. Disponível em: <https://avaefapez.educacao.sp.gov.br/course/view.php?id=4#section>. Acesso em: 18 Jan. 2021.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2ª ed., 2009.

PROGRAMA INSTITUCIONAL de BOLAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: desafios da formação docente em tempos de pandemia

Autor: Ana Caroline dos Santos Alves

Coautor: Cassia Silva de Carvalho

Coautor: Yasmin Moretti

Coautor: Bruna Maria Biazotto

Eixo: Política e Gestão Educacional

Modalidade: Comunicação Oral

1 A formação docente

Este resumo tem como objetivo divulgar o resultado de ações pedagógicas coordenadas e implementadas pelas licenciandas do Centro Universitário - Unisagrado, a partir do Programa Institucional de Iniciação à Docência (doravante PIBID) na EMEF “Nacilda de Campos” durante o 1º semestre de 2021.

O PIBID realiza a concessão de bolsas aos alunos de cursos presenciais para que participem da rotina de escolas públicas das redes municipais e estaduais. O intuito é antecipar o vínculo entre os futuros professores e a sala de aula através da articulação do Ensino Superior (licenciaturas) e a Educação Básica. O subprojeto conta com a participação de 18 alunos (16 bolsistas e 2 voluntários). O subprojeto de Língua Portuguesa, campo de estudo deste trabalho, é composto de 8 bolsistas e a supervisão local de Vinícius Gustavo Pinheiro Guimarães, sob a coordenação da professora Dra. Flávia Cristina Bandeca Biazotto, docente da Unisagrado.

2 Atividades assíncronas: planejamento e elaboração

O (PIBID) tornou-se a ponte entre o estudante de licenciatura e a sala de aula. Através do programa, tivemos a oportunidade de verificar a aplicabilidade de teorias relevantes

adquiridas no meio acadêmico. A possibilidade de inserir-se no espaço escolar antes da conclusão da licenciatura nos deu a motivação necessária para empreender ações pedagógicas significativas junto à unidade de ensino EMEF “Nacilda de Campos”. Ainda sobre a questão da “motivação” Freire (1986), em uma de suas elucidativas entrevistas, afirmou:

Acho que essa é uma questão interessante. Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática. É como se, primeiro se devesse estar motivado para, depois entrar em ação! Você percebe? Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar. (FREIRE, 1986, p.15)

O fechamento das escolas em virtude da propagação de COVID-19 constituiu um grande desafio a toda equipe. Todavia estávamos imbuídas dessa motivação mencionada por Freire (1986). Juntamente com o professor-supervisor do subprojeto de Língua Portuguesa, estabelecemos um cronograma de trabalho que contemplava conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos e avaliativos que dessem conta das necessidades dos alunos. Refletimos sobre a relação ensino e aprendizagem sem perder de vista que

a prática pedagógica é complexa e contextualizada, e, portanto, não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: O professor, diante de cada situação, precisará refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado. Um pouco como o antigo mestre-escola, ele precisa ser alguém com autonomia intelectual. (Weisz, p. 54, 2009)

O grupo de 8 bolsistas dividiu-se em quatro duplas. Estabelecemos um plano de atividades assíncronas, considerando como documento norteador o Currículo Municipal de Língua Portuguesa e a Base Curricular Comum Nacional (BNCC). O ensino remoto exigiu que realizássemos constantes reflexões sobre a pertinência das ferramentas tecnológicas disponíveis nesse novo cenário de incertezas. Tal ideia encontra amparo no pensamento de Morin (2000, p. 16) que afirma ser preciso “aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”. Na medida que nos deparávamos com os entraves, sabíamos que vivenciávamos as inescapáveis experiências do magistério, atendendo, assim, aos objetivos do programa, posto que

o PIBID visa aprimorar a formação inicial de professores, possibilitando que os licenciandos integrantes do programa se familiarizem com o ambiente escolar desde o primeiro ano da graduação. Tendo contato, portanto, com as diversas situações que ocorrem no contexto educativo. (BURGGREVER e MORMUL, 2017, p. 99)

Elaboramos atividades remotas que tinham como base os gêneros “Conto de Assombração” e “Charge”, previstos para serem trabalhados durante o 1º bimestre, respectivamente, com as turmas de 6º e 9º ano. Utilizamos uma gama de recursos para que a proposta

didática se tornasse atraente aos alunos. Apresentamos o conceito dos gêneros, suas esferas de circulação e suas estruturas composicionais através da produção de podcast, vídeos e formulários (Google Forms). É importante ressaltar que a transposição do objeto de conhecimento ao espaço digital nem sempre se realiza a contento. Todavia são inúmeros os benefícios à aprendizagem dos estudantes se tal procedimento é feito com êxito. Kenski (2011) observa que

o uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. (KENSKI, 2011, p. 103)

O material produzido foi inserido em uma webpage de domínio Google cujo endereço é <https://sites.google.com/educa.bauru.sp.gov.br/pibidnacildadecampos/in%C3%ADcio> e pode ser acessado a qualquer tempo pelos alunos a fim de complementarem o que aprenderam nas aulas regulares de Língua Portuguesa. Nesse momento adverso, vivenciar práticas docentes enriquecedoras tornou o grupo de pibidianas mais consciente de seu papel social, ao mesmo tempo que, paulatinamente, adquiríamos segurança, motivação e criticidade na condução do trabalho pedagógico.

3 Aula virtual: relato de uma experiência significativa

A suspensão do ensino presencial trouxe em sua esteira a necessidade de se encontrar caminhos viáveis para preservar o vínculo do estudantes com a EMEF “Nacilda de Campos”. Houve a necessidade de um esforço conjunto de professores, pais e alunos em garantir que a aula ocorresse em ambiente virtual através da plataforma *Google Meet*. Para nos ajudar a entender o alcance dessa integração de forças, apoiamo-nos em Costin (2020)

Na volta às aulas, quando ocorrer, poderemos entender melhor o impacto da COVID-19 na educação. Para além dos sofrimentos causados a muitas famílias, na forma de perda de entes queridos e de fonte de renda, algumas lições aprendidas em educação ficarão. E elas não se referem apenas aos textos enviados para casa ou as aulas remotas assistidas. Elas dizem respeito à possibilidade de aprender para além dos muros da escola, de envolver as famílias, e de contar com o acesso à Internet de banda larga como um serviço público a ser universalizado como passou a ser, em meados dos anos 1990, a telefonia. (COSTIN, 2020, p. 10)

Nas reuniões semanais com o supervisor local, definimos um plano de trabalho que consistia na aplicação de uma atividade prática junto à turma de 9º ano. Assim como no estágio

supervisionado, para aprimoramento do exercício da docência, cada dupla tornar-se-ia responsável por reger uma aula.

Os planos de aula contemplaram uma leitura de imagem da obra “Espaço entre as palavras”, do artista canadense Rob Gonsalves. Como objetivos, estabelecemos o de desenvolver as habilidades de descrever, de analisar, de interpretar e de relacionar imagens gráficas. Planejamos também a análise da Charge “Novo ambiente das relações trabalhistas” do chargista roraimense Carlos Myrria, publicada originalmente no jornal “A crítica” de Manaus. Estabelecemos como objetivos: identificar formas de apresentação linguística/semiótica; analisar e justificar a relação entre o humor e a crítica para a construção de efeitos de sentido.

As aulas online de Língua Portuguesa ocorriam semanalmente e tinham a duração de, aproximadamente, 1h30. No dia de ministrar a aula, o supervisor local nos deixou à vontade para interagir com os alunos, dando-nos autonomia para a condução do trabalho. Procuramos tornar o espaço agradável para a aprendizagem, à medida que tentávamos controlar o nervosismo, a ansiedade e o medo.

As apresentações iniciais serviram para deixar o ambiente virtual mais descontraído. Primeiramente, entabulamos conversa sobre assuntos que permeiam o universo adolescente. Ao percebemos que a turma estava mais à vontade, apresentamos os conteúdos a serem trabalhados, seus conceitos e as atividades que contribuiriam para a sua aprendizagem. Embora tenham se mostrado um pouco retraídos na resolução das questões, consideramos a participação significativa.

Ao avaliar os resultados, chegamos à conclusão de que os objetivos foram parcialmente atingidos pelos estudantes. Alguns não se manifestaram durante a aula, permanecendo com o microfone e a câmera desligados. No que tange ao nosso desempenho, acreditamos ter alcançado êxito.

2 Considerações finais

Participar do PIBID nos têm dado a dimensão exata da importância de práticas docentes significativas para a garantia de uma Educação Básica que prime pela qualidade. Apesar das atividades desenvolvidas terem contribuído para a nossa formação enquanto licenciandas, sabemos que o ambiente educacional é complexo, exigindo de nós arcabouço teórico-prático.

A pandemia tem agravado a defasagem escolar na rede pública de ensino. Moyses (1995) aponta que o baixo aproveitamento dos alunos, em todos os níveis, constitui um dos grandes problemas da Educação no Brasil. A implantação de programas que venham a aprimorar a formação de estudantes de licenciatura, bem como a qualidade do ensino, é deveras importante para que avancemos na construção de uma escola que atenda aos anseios da sociedade.

Reiteramos a relevância do PIBID para o enaltecimento da profissão de educador, pois sabemos que sala de aula é espaço privilegiado para a transformação de quem ensina e de quem aprende.

REFERÊNCIAS

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

BRUGGREVER, Taís; MORMUL, Najla Mehanna. A importância do PIBID na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de geografia da UNIOESTE - Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 8, p. 98-122, 2017. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art6-v8-n15-Revista-de-Ensino-urggrever-Mormul.pdf>. Acesso em 16 Jun. 2021

COSTIN, C. et al **A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus** [livro eletrônico]. 1. ed. Porto Alegre. Ed. do Autor, 2020.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 6. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

KENSKI, Vani. Moreira. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. 8. Ed. Campinas. Ed. Papirus, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. Ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2000.

MOYSES, L. M. **O desafio de saber ensinar**. 2. Ed. Campinas. Ed. Papirus, 1995.

WEISZ, Telma. **O diálogo o ensino e aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2009.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA de INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): relato de experiências significativas

Autor: Sarah Lídia de Aro

Coautor: Thaize Alessandra Corrêa de Souza

Coautor: Mariana de Freitas Oltremari

Coautor: Thainara Fernandes Cruaia de Camilo.

Eixo: Formação de profissionais da Educação

Modalidade: Comunicação Oral

1 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como facilitador da articulação entre teoria e prática

Este resumo tem a intenção de divulgar o resultado das ações pedagógicas implementadas pelas licenciandas do curso de Letras (Português/Inglês) do Centro Universitário – Unisagrado, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID) na EMEF “Nacilda de Campos” durante o primeiro semestre de 2021.

O PIBID consiste na concessão de bolsas aos alunos de cursos presenciais para que participem das atividades que permeiam o cotidiano escolar. Tem como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros professores e a sala de aula. O programa articula a Educação Superior (por meio das licenciaturas) e as escolas das redes municipais e estaduais. O Subprojeto conta com a participação de 18 alunos (16 bolsistas e 2 voluntários). O subprojeto de Língua Portuguesa, área de estudo deste trabalho, é composto de 8 bolsistas e a supervisão local de Vinícius Gustavo Pinheiro Guimarães, sob a coordenação da professora Dra. Flávia Cristina Bandeca Biazetto, docente do Unisagrado.

2 Planejamento e execução de atividades assíncronas

Os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 modificaram sobremaneira o trabalho inicialmente planejado para os bolsistas do PIBID, tornando necessária a realização de ajustes teóricos, metodológicos e avaliativos que melhor servissem às necessidades do eixo ensino-aprendizagem. Com os alunos da EMEF “Nacilda de Campos” em ensino remoto, estabelecemos, a partir de reuniões semanais realizadas com o professor-supervisor, um cronograma de atividades síncronas e assíncronas em consonância com a grade curricular de Língua Portuguesa do município de Bauru. O intuito era oferecer aos estudantes a oportunidade de complementar o que aprenderam nas aulas regulares, sanar as possíveis dúvidas sobre o conteúdo trabalhado e, mediante o uso de ferramentas tecnológicas, fortalecer o vínculo com a escola. Apesar do complexo cenário para a primeira experiência com a docência, o grupo não esmoreceu e enxergou a possibilidade de ressignificar o espaço de sala de aula. Sobre isso, Cordeiro (2020) afirma que a adoção de medidas sanitárias como o isolamento social fez com que professores reaprendessem o ofício de ensinar, e os alunos reaprendessem a aprender.

É importante ressaltar que durante a elaboração das atividades propostas não desconSIDERAMOS o número significativo de alunos em situação de vulnerabilidade social, sem acesso à internet ou desinteressados dos compromissos escolares. Partimos do pressuposto de que

esse quadro de isolamento social repercute de forma perversa na maioria de estudantes da rede pública de ensino, oriundos de famílias com maior vulnerabilidade econômica e social, que muitas vezes tem a escola como único meio de acesso a internet, principalmente, porque a internet configurasse, muitas vezes, como a principal ferramenta para o acesso ao conhecimento, informação, conteúdos culturais, diversão e lazer. Neste contexto o acesso ao ensino a distância por meio de tecnologias digitais é altamente desigual. (BARRETO et al, 2020, p.11)

Com efeito, responsabilizar-se pelas atribuições da docência deixou o grupo apreensivo, mas ao nos darmos conta de que as inseguranças iniciais eram partilhadas por todas, utilizamos a inexperiência como motivação para o contato com leituras significativas que deram subsídio teórico para o trabalho com a Língua Materna junto às turmas de 6º e 9º ano. A respeito das relações estabelecidas no primeiro contato entre os alunos do curso de licenciatura e os estudantes do Ensino Básico, Carvalho (2012) aponta que

essa experiência permite que os graduandos aproveitem esse momento de contato direto com os alunos para testar, como professores, as inovações que discutiram teoricamente na universidade e/ou observaram com os bons professores da escola básica. (CARVALHO, 2012, p.66)

Para melhor estruturação do trabalho, o grupo de 8 pibidianas foi dividido em 4 duplas que tinham a responsabilidade de elaborar um conjunto de atividades que contemplasse o

trabalho com os gêneros textuais previstos no currículo essencial de Língua Portuguesa. Tal proposta tem fundamento na ideia de que a

[...] a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos se organizam dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino [...] (BRASIL, 2006, p. 23)

Seguindo as premissas da grade curricular de 6º ano, no 1º bimestre foi trabalhado o gênero narrativo “Conto de Assombração”; na grade curricular de 9º ano, o gênero jornalístico “Charge”. O professor-supervisor nos indicou caminhos possíveis para a elaboração das atividades. Realizamos a escolha dos textos, conceituamos o gênero e elaboramos questões que abordassem a sua esfera de circulação, o seu estilo e a sua estrutura composicional. Para isso, também utilizamos ferramentas diversificadas como podcast, vídeos e formulários (Google Forms) na elaboração do material. O resultado do trabalho foi inserido no site <https://sites.google.com/educa.bauru.sp.gov.br/pibidnacildadecampos/in%C3%ADcio> criado pela equipe PIBID para atender às necessidades dos alunos, que podem acessá-las a qualquer tempo para aprimorar o que aprenderam.

3 As atividades síncronas: a experiência de ministrar uma aula

A interrupção das aulas presenciais em virtude da rápida propagação da COVID-19 exigiu que muitos professores se adequassem à nova realidade, introduzindo, definitivamente, a tecnologia em sua prática pedagógica. No entanto, Silva (2011) aponta que as ferramentas tecnológicas (computador, Smartphone ou tablet) precisam estar atreladas a um projeto pedagógico que possibilite o progresso dos estudantes e não aumente a distância entre incluídos e excluídos.

Sobre a necessidade de ministrar a aula aos alunos do Ensino Básico, experiência oferecida pelo PIBID durante a vigência do programa, o supervisor local, também professor de Língua Portuguesa das turmas da EMEF “Nacilda de Campos”, realizou um plano de trabalho que deu a oportunidade das licenciandas aplicarem uma atividade prática junto às turmas de 9º ano através da plataforma *Google Meet*. A escolha da turma, nesse primeiro momento, deveu-se ao fato de os discentes cursarem o último ano do Ensino Fundamental, estando aptos a participar de processos seletivos de unidades de ensino Técnico/Médio como o Colégio Técnico Industrial (CTI), Escola Técnica (ETEC), como concorrer a uma bolsa de estudos em renomadas escolas particulares. O conteúdo trabalhado consta nos editais das unidades de ensino mencionadas.

Em reuniões individuais por dupla, o professor-supervisor apresentou os planos de aula das atividades a serem aplicadas. Esses se constituíam de uma leitura de imagem a partir de duas fotografias que representavam as relações afetivas estabelecidas pelos adolescentes

em épocas distintas; e a leitura e a interpretação do poema “Canção do exílio”, do poeta José Paulo Paes. O supervisor local explicou sobre a pertinência dos objetos de conhecimento escolhidos, das habilidades implicadas, de sua metodologia e do procedimento avaliativo. O planejamento, para melhor condução da aula, tinha respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador do currículo municipal.

As aulas virtuais ocorrem semanalmente em encontros de 1h30. Novamente atuando em parcerias, as alunas bolsistas puderam estar em contato com os estudantes, exercendo a regência da aula. Embora o receio, a insegurança e o nervosismo estivessem presentes, havia uma proposta pedagógica relevante, o que contribuiu para que os conceitos fossem adequadamente trabalhados por todas as integrantes da equipe. Para ganhar a confiança dos alunos, fomentar a participação e fazê-los perceber que continuavam em ambiente seguro, optamos por entabular diálogo que tratasse de assuntos cotidianos como o estilo musical de que gostavam, suas séries preferidas ou se praticavam algum esporte. O direcionamento dado à aula encontra apoio no pensamento de Synders (1998):

O aluno aprende realmente bem o que o cativa, numa atmosfera de aula que lhe pareça segura, com um professor que sabe criar afinidades. Eis porque a escola, ao mesmo tempo, tem de conciliar o intelectual e o afetivo e constitui um lugar privilegiado para operar essa conciliação. A alegria na escola só é possível na medida em que o intelectual e o afetivo conseguem não se opor. (SYNDERS, 1998, p. 92).

As aulas ministradas pela equipe PIBID através do Google Meet propiciaram, além de espaço privilegiado para a aprendizagem dos alunos, momentos de reflexão sobre a própria prática pedagógica, seus desafios e seus caminhos possíveis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com a rotina escolar colaborou significativamente para o aprimoramento de nossa formação, viabilizando, a partir de experiências reais de trabalho pedagógico, uma prática docente agregadora. É consenso entre o grupo que integra o presente relato a ideia de que o PIBID reforçou a vontade de atuar no ensino público e contribuir para a melhora da qualidade da Educação Básica.

Em relação aos benefícios trazidos pelo programa à escola EMEF “Nacilda de Campos”, podemos apontar a melhora na aprendizagem dos alunos, seu crescente interesse pelos conteúdos apresentados de forma mais atraente através de diferentes recursos tecnológicos e maior engajamento na participação das aulas virtuais.

Apesar de termos alcançado êxito na condução do trabalho, sabemos que os entraves ao ensino e à aprendizagem em tempos de pandemia constituem desafios por vezes difíceis de

transpor. Todavia a permanência de programas de valorização do magistério, como o PIBID, pode encurtar o caminho entre a escola que temos e a de que precisamos.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Osvaldo; NATIVIDADE, Marcio; GUIMARÃES, Jane; ARAGÃO, Erika. **Reflexões sobre os efeitos da pandemia na educação brasileira**. Rede CoVida: ciência, informação e solidariedade. 1-11, 2020. Disponível em: <https://redecovida.org/main-site-covida/wp-content/uploads/2020/05/Reflexoeseduca%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 23 jun. 2020.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARVALHO, Ana Maria. **Os estágios no curso de licenciatura**. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**, disponível em: <<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>>. Acesso em 23 jun. 2021
- SYNDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

REFLEXÃO SOBRE A PRÁXIS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Autor: Luis Roberto Rizzi Marraccini

Eixo: Políticas Públicas, Gestão Educacional e Direitos Humanos

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

A função do coordenador pedagógico na Educação Básica presume importantes ações nos processos educativos escolares. Em geral, a realização de suas atividades em conjunto com toda a equipe escolar, necessita colaboração e diálogo, além da troca de experiências cotidianas e principalmente de responsabilidades no que diz respeito formação contínua de docentes, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, visando a melhoria do ensino-aprendizagem dos/as educandos/as.

Portanto, este trabalho visa analisar o contexto de atuação do coordenador pedagógico na Educação Básica de maneira reflexiva com o objetivo de promover considerações sobre a função e importância da atuação desse profissional em relação aos processos educativos, bem como, suas relações com a equipe docente em uma escola pública estadual. Portanto, busca-se através da pesquisa, compreender as questões que permeiam sua atuação no cotidiano escolar.

Nesse contexto, levando-se em conta tais pressupostos, pode-se identificar o coordenador pedagógico como:

“[...] professores licenciados nas diversas áreas do conhecimento (História, Letras, Química, Matemática, Geografia, entre outras) que, após passarem por processo seletivo ou concurso público na sua rede de ensino, encontram-se nas escolas básicas assumindo a função em questão. Assim, estamos tratando da coordenação pedagógica exercida por profissionais da educação não necessariamente pedagogos por formação, ou, dito de outra forma, coordenadores com ou sem licenciatura em Pedagogia” (ARAÚJO, MARTINS e RODRIGUES, 2019, p. 258).

Considerando esses pressupostos, para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa fundamentou-se em análises bibliográficas que abordam temas relacionados com a coordenação pedagógica e gestão escolar. Nesse sentido, faz-se necessário compreender o contexto das atividades do coordenador pedagógico e sua importância em relação às questões pedagógicas que permeiam o cotidiano das instituições escolares, demonstrando assim, a importância de considerar as atividades desempenhadas pelo coordenador pedagógico e sua relação com o planejamento educacional tornando-se este um instrumento orientador de todo o processo educativo, pois constitui e determina as grandes necessidades educacionais de uma escola e sua equipe, indicando as prioridades básicas, ordenando e determinando todos os recursos e meios utilizados pelo coordenador pedagógico e pela equipe gestora para atingir as metas e demandas da realidade escolar. Dessa maneira, Franco (2008), relata ser:

“[...] fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado” (FRANCO, 2008, p. 120).

Sendo assim, torna-se fundamental compreender que o coordenador pedagógico possua boa formação profissional e que possua capacidade de atuação, para que dessa maneira, possa realizar bons trabalhos em relação às práticas pedagógicas, bem como aos processos de ensino-aprendizagem na medida em que consiga promover o auxílio ao corpo docente, além de desenvolver estratégias de apoio aos estudantes.

Nesse contexto, a atuação do coordenador pedagógico possui como premissa principal a promoção de uma educação qualitativa, objetivando o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos/as educandos/as e a cooperação em relação ao contexto de uma gestão escolar democrática e participativa, além de uma de suas mais importantes funções que é fazer com que o/a educando/a desenvolva seus conhecimentos para que possam ter uma visão de mundo mais crítica.

Tendo em vista as questões que permeiam as atribuições do coordenador pedagógico na educação Básica e sua importância para o contexto relacionado aos processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, Souza (2020) considera:

“[...] a coordenação pedagógica como profissionais responsáveis pelo acompanhamento dos planejamentos e formação continuada dos docentes, avaliação de materiais didáticos, conexão entre pais, professores, alunos e todos que compõem a escola. São gestores que assumem e também fazem cumprir atividades designadas pelo próprio PPP existente na instituição e nas legislações nacionais. Além disso, o coordenador/a pedagógico/a tem como uma de suas funções, assim como o/a professor/a, avaliar o processo de aprendizagem e verificar resultados e desempenhos alcançados pelos estudantes” (SOUZA, 2020, p. 22).

Considerando o exposto, nota-se a importância da atuação do coordenador pedagógico como articulador dos processos didático-pedagógicos na escola, com vistas a assegurar a organização das atividades dentro dos parâmetros necessários ao bom andamento das atividades de maneira a favorecer a integração da equipe docente com a comunidade escolar como um todo.

2 O CENÁRIO ATUAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Diante das novas tendências e transformações educacionais ocorridas nos últimos anos, é importante salientar a importância da formação pedagógica do coordenador pedagógico, bem como das atividades desenvolvidas por ele na Educação Básica, e sua atuação junto aos docentes, alunos/as e equipe gestora, buscando cada dia mais a melhoria do cotidiano político-pedagógico no espaço coletivo da escola. Assim dizendo, em relação aos processos formativos pedagógicos na escola, Cunha, Ometto e Prado (2013, p. 172), ressaltam que “[...] os Coordenadores Pedagógicos são os interlocutores privilegiados entre os professores em suas reflexões sobre a prática e responsáveis por promover a formação continuada no cotidiano da escola”.

Para que as atividades do coordenador pedagógico sejam práticas a quem se destina, estas, devem ser realizadas através de uma ação consciente, responsável e profissional, desconsiderando a noção de planejamento como uma receita pronta e imutável, pois cada escola possui uma realidade educacional diferente, com problemas e soluções diferentes. Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico, em conjunto com os demais profissionais da escola, adaptar o seu planejamento educacional, para que assegure o bom desenvolvimento a que ele se propõe, sendo este o de guia das práticas didáticas docentes em sala de aula.

A escola, como instituição de ensino, em seu cotidiano permeado por práticas pedagógicas, atribui ao coordenador pedagógico muitos desafios os quais muitas vezes comprometem a sua ação frente às exigências e demandas relacionadas aos processos de ensino escolar.

Souza (2020) afirma que:

“[...] entre as dificuldades encontradas no trabalho da coordenação estão: a falta de tempo, recursos, apoio burocrático na gestão que ocorre demasiadamente em algumas escolas e que impedem, muitas vezes, de realizar ações mais significativas” (SOUZA, 2020, p. 20)

Assim, os coordenadores precisam ter a convicção de que sua atuação é fundamental para a escola como um todo, de maneira a promover a real integração dos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, promovendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do/a docente através das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças, objetivando contribuir efetivamente

na construção de uma educação de qualidade. Para Araújo, Martins e Rodrigues (2019, p. 258), “A presença da coordenação pedagógica na escola básica pressupõe mudanças no processo educativo como um todo; um trabalho colaborativo que supõe diálogo, compartilhamento de experiências, de responsabilidades, respeito à diversidade [...]”.

Oliveira e Guimarães (2013, p. 101) complementam que:

“O coordenador pedagógico é, sem dúvida, uma base sólida no desenvolvimento escolar, na melhoria do ensino- -aprendizagem, na contribuição direta com todos os envolvidos nesse contexto escolar, na responsabilidade que tem na realização do seu trabalho. Por isso, as ações pedagógicas a serem desenvolvidas, precisam estar explícitas. Todavia, é essencial que ele elabore um plano de trabalho, especificando as ações, o período de realização de cada uma delas, quais os recursos necessários para realizá-las, bem como os responsáveis por cada atividade”.

Portanto, através de uma atuação articuladora, é preciso que o coordenador disponibilize ferramentas e condições para que os docentes atuem de maneira coletiva e dinâmica as propostas curriculares, possibilitando a procura e resolução para os problemas que decorrem dos processos de ensino-aprendizagem, estimulando assim o trabalho em conjunto, bem como a partilha das responsabilidades inerentes ao cotidiano escolar.

Em relação as funções desempenhadas pelo coordenador pedagógico, e sua primordial atuação na Educação Básica, Souza (2020), salienta que:

“Atualmente, as novas exigências que configura o dever da coordenação pedagógica tornaram visíveis a identidade desse/a profissional, seu papel passou a ser de um/a líder participativo/a nas ações escolares como instruir no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), trabalhar conjuntamente com professores no que diz respeito a análise do ensino aprendido dos alunos/as, organização pedagógica, assessoramento da administração e principalmente na formação continuada para professores/as” (SOUZA, 2020, p. 11).

Portanto, a coordenação pedagógica escolar alicerçada na parceria com gestão e docentes, tende a garantir ao coordenador certa autonomia na organização do trabalho pedagógico, indo ao encontro da construção de um modelo de trabalho inclusivo e participativo. No entanto, observa-se certas dificuldades da coordenação pedagógica em relação ao desenvolvimento de suas atribuições visto que, em muitos casos suas ações divergem dos interesses de gestores. Tais dificuldades em muitos casos, podem estar relacionadas a uma gama de situações decorrentes da rotina de convivência estabelecida no ambiente escolar.

Nesse sentido, Soares (2012), enfatiza que:

“[...] os coordenadores pedagógicos sabem de suas atribuições, mas devido à hierarquia do sistema, acatam os pedidos equivocados dos gestores e acabam por contribuir

para o não desenvolvimento das suas funções pedagógicas. Superar essa condição frente à demanda determinada pela gestão cabe ao próprio Coordenador Pedagógico, sendo um dos caminhos possíveis para se alcançar esse objetivo e o de auxiliar o diretor a gerenciar a relação entre sua equipe de trabalho” (SOARES, 2012, p. 11).

Sendo assim, é fundamental que o coordenador pedagógico construa uma relação de confiança com a gestão escolar, sendo necessário a atenção especial no que diz respeito as relações com o corpo docente, numa perspectiva da construção de novas formas de relação no ambiente escolar, cuja interação entre profissionais, seja também foco de reflexão do coordenador pedagógico, especialmente na condução democrática do enfrentamento das questões cotidianas.

Pensar a função do coordenador pedagógico no contexto das relações profissionais estabelecidas no ambiente escolar evidencia, portanto, a sua atuação como elemento fundamental para a construção das trajetórias pedagógicas que auxiliem de forma prática e equitativa os docentes. Diante desse contexto, o coordenador pedagógico em relação as questões inerentes ao contexto escolar e suas atribuições, necessita segundo Franco (2008):

“[...] ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional” (FRANCO, 2008, p. 120).

É importante lembrar que, o trabalho dos coordenadores pedagógicos não pode ser definido apenas como “atividades de supervisão” das questões pedagógicas na escola, mas sim, devendo compreender também as todas as ações que estejam intrinsecamente relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, são significativas as exigências em relação a atuação desses profissionais, o que repercute sobre suas condições de trabalho, sua formação e sua identidade.

Firma-se, pois, diante da complexidade instaurada na educação, o parecer de que a fomentação de qualidade da educação depende em especial de uma boa gestão escolar. Ela é fruto de uma postura democrática - quando se garante à comunidade escolar seu direito legal de participar ativamente das decisões em torno da escola, é participativa - quando se articula diariamente a participação ativa de todos os sujeitos na organização da rotina escolar. O gestor escolar, por sua vez, não poderá gerir todo o processo ensino-aprendizagem sozinho e, por esse fator, torna-se fundamental a função do coordenador pedagógico, como responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola, pelo acompanhamento do planejamento escolar, pela sistematização da formação dos docentes, pela realização de reuniões pedagógicas, pela verificação dos índices de aprendizagem e pelo desenvolvimento do currículo escolar, dentre outros.

Nas palavras de Oliveira e Guimarães (2013, p. 98):

“A ação efetiva do coordenador pedagógico com sua equipe escolar é de extrema importância para o bom trabalho, para a melhoria do fazer pedagógico da sala de aula. Além disso, o coordenador pedagógico busca integrar todos no processo ensino-aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação dos seus profissionais, ajudando-os efetivamente na construção dos saberes da sua profissão”.

Nesse contexto, só haverá melhoria no processo ensino-aprendizagem se houver reflexão sobre a ação docente, descartando equívocos da prática educativa e traçando metas e ações que desencadeiem intervenções individuais e coletivas, que atendam às necessidades dos alunos naquele determinado período educacional. O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar tem sido alvo de discussões e redefinições. Até algum tempo atrás, a sua principal função era compreendida como uma ação de controle da prática pedagógica, entre outras funções uma espécie de fiscal escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa foi possível perceber que a atuação do coordenador pedagógico ocorra através de ações pedagógicas intrinsecamente relacionadas ao pensamento e atuação dialética. Espera-se, pois, que o coordenador pedagógico conheça plenamente o seu espaço de trabalho, compartilhe ideias e conhecimentos, construa o seu papel na escola, tornando-se assim, a ligação fundamental, traçando o seu caminho transformador, formador e articulador.

Lembramos que o trabalho e atuação do coordenador pedagógico são fundamentais para a escola, nesse sentido através das ponderações observadas nas literaturas, nota-se, que em muitos casos sua atuação torna-se burocrática em decorrência das demandas cotidianas do ambiente escolar.

Portanto, torna-se necessário, reconhecer que na medida em que promova ações pedagógicas, ele passe a compreender e mediar as intra e inter-relações que constituem o processo ensino-aprendizagem - o qual deve ser seu foco de atenção principal, já que este, tem a tarefa de organizar o trabalho pedagógico por meio do acompanhamento do desenvolvimento do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão. **Revista COCAR**, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 257 - 277, 2019.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. **Rev. educ. PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 171 - 179, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma prática em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 117 - 131, 2008.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, [s. l.], ano 1, v. 1, p. 95 - 103, 2013.

SOARES, Andrey Felipe Cé. Gestão escolar e coordenação pedagógica: uma relação complexa. **IX Seminário ANPED SUL**, Caxias do Sul, p. 1 - 16, 2012.

SOUZA, Lanúbia Karlla Oliveira Vale de. Concepções de educação emocional e a coordenação pedagógica. **Revista Caparaó**, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 2, p. 3 - 27, 2020.

UM ESTUDO SOBRE A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO ENSINO DE FILOSOFIA

Autor: Gabriela Cavalante Alves Gomes

Eixo: Políticas Públicas, Gestão Educacional e Direitos Humanos

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Este resumo apresenta uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da UNESP em Bauru, que tem como objetivo geral investigar como o ensino de filosofia tem contribuído para a compreensão das diferentes formas de violência contra a mulher, no ensino médio.

Mas por que trazer esse tema para o chão da sala de aula? Entre outras coisas, porque ele possui, ao mesmo tempo, relevância social e educacional. Do ponto de vista social, é um assunto urgente, pois o machismo ainda hoje mata, e tem matado mais na pandemia.

De acordo com a Nota Técnica divulgada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, sobre a violência doméstica durante a pandemia de Covid-19, quando comparados os índices de feminicídio nos meses de março e abril de 2019, com os mesmos meses de 2020, foi verificado o aumento de 22,2% da violência letal contra mulheres, além de maior dificuldade de elas denunciarem os crimes às autoridades. Ainda conforme o referido documento, “Feminicídio é o assassinato de uma mulher pela condição de ser mulher, motivado, geralmente por ódio, desprezo ou o sentimento de perda de controle e da propriedade sobre as mulheres.” (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020, p. 6).

Já o Anuário de Segurança Pública de 2020 traz informações como: uma mulher foi assassinada a cada duas horas no Brasil; foi registrado 1 caso de estupro a cada 8 minutos; e contabilizamos 1 agressão física a cada 2 minutos.

Além dos desafios ligados à violência, também é preciso reconhecer as desigualdades de gênero: baixa representatividade feminina na política, renda menor mesmo com maior escolaridade média, mais tempo de cuidado dedicado à casa e à família (dupla ou tripla jornada) que os homens, menor participação feminina em cargos de chefia e gerência etc.

Mas e quanto ao aspecto pedagógico, que relevância estas questões revelam? O que a educação tem a ver com esta realidade apontada acima?

Para explicitar estas questões, trazemos algumas contribuições. A filósofa Marcia Tiburi, por exemplo, afirma que

Mesmo sem dizer-se feminista, ela sabia – do mesmo modo que todas as feministas de todos os tempos sabem – que as mulheres precisam estudar. Que o direito ao estudo é fundamental para qualquer pessoa e também para as mulheres. E que só esse direito pode nos livrar do sistema de violência física e simbólica que pesa sobre quem é marcado como mulher. (TIBURI, 2020, p.20).

A filósofa aponta para um elemento importante: a educação tem um papel fundamental na medida em que, entre outras coisas, pode contribuir para a compreensão e o enfrentamento da violência contra a mulher nas suas diferentes manifestações, seja a violência mais explícita, como a física, ou ainda aquelas modalidades que podem passar despercebidas pelos espaços sociais e pelas escolas, como a violência a simbólica.

Neste sentido, avançamos quando afirmamos que a educação tem papel importante na compreensão desta temática, pois deixamos explícito que esta não é uma questão individual ou privada, pelo contrário, reconhecemos que este é um problema social grave, complexo, que pode e deve ser pensado também por instituições como a escola. Porém, ainda não dissemos quem, ou melhor, que área(s) do conhecimento deve(m) fazer isso, e de que maneira este trabalho pode ser, ou vem sendo realizado.

Entendemos que esta tarefa não é específica de uma disciplina, e que cada área do conhecimento pode, respeitadas suas particularidades, abordar esta temática e contribuir para que as novas gerações possam construir relações igualitárias e não violentas, dentro e fora da escola. Sobre a importância da educação para o exercício da cidadania, Pontes (2020, p. 70) afirma que através dela é possível ampliar a compreensão que os/as discentes têm do mundo, das relações que estabelecem, dos seus direitos, de sua condição cidadã e dos meios para exercê-la.

Contudo, a autora também aponta que este projeto educacional emancipatório ainda está distante do que é praticado em muitas escolas, visto que o modelo educacional que até o presente impera está fundamentado em “um projeto colonizador, patriarcal e capacitista” (PONTES, 2020, p.71).

Ressaltamos ainda que a educação formal é aqui concebida como uma instituição formadora e que pode, portanto, contribuir para a transformação dos indivíduos e da sociedade, ainda que reconhecidos os inúmeros condicionantes que se impõem a esta atuação. Este é, inclusive, um ponto que a pesquisa aprofundará à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), para não reproduzirmos uma compreensão ingênua ou reducionista do que é, e do que pode, a educação escolar.

Sobre a possibilidade de transformação social a partir da educação, Paulo Freire (2000, p. 31) afirmou: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a

sociedade muda”. Ou seja, se, por um lado, ela não pode resolver por si só as questões relacionadas às violências e desigualdades, por outro, devemos reconhecer que ela pode ampliar as oportunidades de inclusão social e possibilitar debates que nos levem a revisar e, quem sabe, abalar algumas de nossas certezas, especialmente quando estas promovem e legitimam injustiças, violências e desigualdades sociais.

Admitindo, portanto, que há chance de mudança, esperamos que a pesquisa, e o objeto de aprendizagem que será elaborado e aplicado, possam contribuir para a implementação de uma prática pedagógica comprometida com a emancipação, e não com a reprodução de desigualdades, nem com a naturalização de relações violentas, dentro e fora do contexto escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

Feita esta breve contextualização do tema faremos, apresentamos agora um pequeno delineamento da pesquisa.

São objetivos específicos de nossa investigação: a) identificar como o pensamento filosófico desenvolvido por mulheres, e a temática filosófico-feminista, têm sido apresentadas aos estudantes, por meio da análise do Currículo de Filosofia e dos Cadernos Currículo em Ação; b) relacionar o pensamento filosófico à teoria feminista e destacar a produção de pensadoras que se dedicaram ao tema; c) apresentar a violência contra a mulher como um fenômeno amplo, complexo e que engloba diferentes dimensões, podendo ser percebido desde a pequena visibilidade dada às mulheres na tradição filosófica, até sua expressão maior, o feminicídio; d) elaborar um objeto de aprendizagem intitulado: Da invisibilidade ao feminicídio: o que o ensino de filosofia tem a ver com isso?, que será aplicado por meio de uma sequência didática, na 2ª série do Ensino Médio, à luz da Pedagogia Histórico Crítica.

Para isso, além de abordar o ciclo da violência e as diferentes expressões da violência contra a mulher tipificadas pela Lei 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, também almejamos refletir com os estudantes sobre a pequena visibilidade dada às mulheres na tradição filosófica, apresentada aos estudantes através do Currículo desta disciplina, conforme apontamos acima. Isso porque entendemos que existem diferentes graus e formas de violência, e que estes nem sempre são explícitos.

Uma vez identificada e entendida essa lacuna, ou melhor, este silenciamento, como mais uma forma de violência, trabalharemos com os/as discentes o pensamento de diferentes filósofas, especialmente brasileiras, cuja preocupação também perpassa a reflexão sobre temas ligados ao feminino e aos direitos das mulheres. Alguns exemplos destas pensadoras são: Marcia Tiburi, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro e Lélia Gonzales.

Propomos a aplicação da sequência didática, que será desenvolvida e aplicada ao longo da realização desta pesquisa, para o momento definido por Dermeval Saviani como Instrumentalização, em sua obra *Escola e Democracia* (2008). Para ele, a ação pedagógica é

composta por cinco etapas: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final.

Sobre a Instrumentalização, Gasparin (2013, p. 49) afirma que:

Esse terceiro passo do método realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico. Os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos que se apropriam desse conhecimento.

Segundo Gasparin, é nesse momento que os/as estudantes incorporam e se apropriam do objeto do conhecimento que está sendo trabalhado. Também é nesta fase que serão confrontados os conhecimentos prévios que eles possuem sobre o tema, com o conteúdo científico que está sendo desenvolvido, tornando mais elaborada e crítica sua compreensão da realidade, sem, no entanto, destruir ou invalidar o conhecimento anterior.

O referido autor afirma ainda que “A Instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2012, p. 51).

Sobre os aspectos metodológicos, a pesquisa em desenvolvimento é do tipo qualitativa e de caráter exploratório, ou seja, para investigar como o Currículo de Filosofia trabalha a presença de filósofas, de filosofias feministas e o tema violência contra a mulher, serão realizados o levantamento e a análise bibliográfica e documental sobre os temas indicados.

Trata-se também de uma pesquisa de natureza aplicada, pois almejamos que o conhecimento obtido e o objeto educacional de aprendizagem que será elaborado, contribuam para a ampliação de vozes na tradição filosófica, quase sempre restrita a homens, e para a conscientização e a prevenção das múltiplas formas de violência contra a mulher.

A coleta de dados se dará por meio de diferentes instrumentos, como a análise de discurso; por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras/professores de filosofia que atuam em sala de aula ou que estejam, no momento da pesquisa, em outros cargos na área da educação; e de questionários semiabertos com os/as estudantes da 2ª série de ensino médio, público-alvo da pesquisa, em uma escola estadual no interior de São Paulo. A análise dos dados levantados será feita de acordo com o referencial teórico adotado na pesquisa, a saber, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa dissertativa, e para a elaboração do objeto de aprendizagem, as análises de Jane Felipe de Souza, Guacira Lopes Louro,

Simone de Beauvoir, Alicia H. Puleo, Heleieth Saffioti, Pierre Bourdieu, Montserrat Moreno, Lélia Gonzales, bell hooks, Sueli Carneio, Marcia Tiburi, Djamila Ribeiro, Eni P. Orlandi, entre outros.

Este recorte se dá em função de entendermos que estas pessoas desenvolvem/desenvolveram importantes análises sobre a desnaturalização das desigualdades entre homens e mulheres, sobre a relação entre filosofia e feminismo, acerca da violência contra a mulher e, também, no que diz respeito ao entrecruzamento dos conceitos gênero, raça e classe. Ponto importante a ser levado em consideração quando se pretende pensar sobre os desafios de ser mulher no Brasil.

Dito de outra forma, em nossas análises, precisamos admitir que os desafios impostos à uma mulher serão mais ou menos impactados a partir da interferência de variados marcadores sociais da diferença, como geração, orientação sexual, classe, raça e outros. Os indicadores de violência contra a mulher ilustram essa realidade: enquanto a violência contra mulheres brancas tem diminuído, notamos o inverso quando analisamos as estatísticas relacionadas a mulheres pretas e pardas.

É o que aponta o Atlas da Violência de 2020. De acordo com o documento, enquanto o homicídio de mulheres não negras apresentou uma diminuição de 11,7% entre os anos de 2008 e 2018, o inverso ocorreu com as mulheres negras pois, no mesmo período analisado, houve o aumento de 12,4% na taxa de homicídios. Ademais, o mesmo documento apontou que, do total de feminicídios registrados, 68% das mulheres assassinadas no Brasil, eram negras.

Queremos, com a pesquisa, difundir e amplificar vozes que falam da importância de um feminismo para todas as pessoas, para homens e mulheres, que não universalize as vivências e experiências femininas, e que se mostra capaz de denunciar e enfrentar o racismo estrutural que também existe na sociedade brasileira.

Não é verdade que as mulheres não fazem ou fizeram filosofia, ou que tudo o que há de importante foi, ou está sendo pensado e criado pelos homens - como muitas vezes pode parecer quando olhamos para a apresentação da tradição filosófica trabalhada no Ensino Médio. É chegado o momento de conhecer outras vozes, outros ângulos e outros recortes no ensino de filosofia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Supomos inicialmente que, embora seja prevista a reflexão sobre as relações de gênero na 2ª série do ensino médio, o tema violência contra a mulher seja pouco, ou nada, abordado no ensino de filosofia. Também supomos que o conhecimento dos/das estudantes sobre uma filosofia feita por mulheres seja pequeno, uma vez que elas são trabalhadas de maneira pontual. Essas hipóteses, contudo, serão verificadas ao longo da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa de mestrado profissional iniciada recentemente, os resultados obtidos ainda são pequenos e parciais. Do início da pesquisa até este momento,

foram feitos ajustes na temática do projeto, na seleção do público-alvo que participará da pesquisa, na metodologia adotada, bem como alterações no desenho do objeto de aprendizagem (sequência didática) que será elaborado, aplicado e avaliado ao longo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2020**. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/anuario-2020-final-100221.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Infográfico Segurança em números**. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/infografico-2020-final-100221.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência Doméstica durante a pandemia de COVID-19**. Ed. 2. Maio 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica-covid-19-ed02-v5.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- GASPARIN, J.L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Ver. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.
- PONTES, Erica Silva. **A educação no enfrentamento da violência doméstica e familiar**: material didático do Programa de Enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher, Fundação Demócrito Rocha, Universidade Aberta do Nordeste, 2020. Fascículo 5, p. 68-79.
- SAVIAMI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**. 14 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

CONGRESSO



11

Os desafios do Ensino Híbrido e a formação dos professores de LI: novas práticas de ensino e novas posturas de professores e estudantes

Autor: Daniella Cristina Silva Moretto

Coautor: Leila Maria G. Felipini

Coautor: Vinicius Gustavo Pinheiro Guimarães

Coautor: Flavia Cristina Bandeca Biazetto

Eixo: Política e Gestão Educacional

Modalidade: Comunicação Oral

1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) e as novas experiências profissionais

O presente resumo atenta-se por reunir os principais caminhos encontrados para a realização do subprojeto de Letras, parte do programa PIBID, na E.M.E.F Prof.^a Nacilda de Campos, nas turmas de Ensino Fundamental I e II, 5º anos, 7º anos, 8º anos e 9º anos, disciplina Língua Inglesa, no decorrer do primeiro semestre do ano letivo de 2021.

Conhecer a realidade em sala de aula e começar a desenvolver o aprendizado como mediador do saber por meio de uma experiência prática são algumas das propostas do PIBID. Com o cenário pandêmico e as problemáticas advindas dessa realidade, fez-se necessário uma reestruturação das estratégias e metodologias utilizadas no processo, gerando uma ressignificação, tanto no que tange ao ambiente que envolve o processo de ensinar e aprender, quanto nas posturas de professor e alunos.

O Subprojeto de Letras conta com a participação de 18 alunos do curso de Letras Português e Inglês do Unisagrado (16 bolsistas e 2 voluntários), além de 2 supervisores, professores da E.M. E. F. Prof.^a Nacilda de Campos, e 2 coordenadoras de área. O grupo que trabalha com a disciplina de Língua Inglesa, em específico, é composto por 10 desses licenciandos e pela supervisora local, profa. da disciplina de Língua Inglesa, Daniella Cristina S. Moretto, sob a coordenação da Professora Dra. Leila Maria Gumushian Felipini, docente do Unisagrado.

2 Mover a si mesmo

A princípio, com as escolas fechadas e o atendimento aos alunos sendo realizado de modo Remoto, foi identificada, por meio de leituras e breves discussões com os pibidianos, a nova realidade do ensino em nossas escolas, o ensino Remoto e Híbrido.

Artigos relacionados ao tema foram lidos e discutidos em reuniões realizadas pela plataforma Google Meet. Essas discussões permitiram que pibidianos e a professora supervisora compreendessem as possíveis aplicações, fragilidades e potencialidades do programa PIBID, considerando também as adequações necessárias à proposta da Secretaria Municipal de Educação e ao currículo essencial.

Esse foi o primeiro passo em direção às primeiras iniciativas de reconstrução de nossas expectativas referentes ao desenvolvimento do subprojeto. Em seguida, foram compartilhadas ideias de reestruturação do ambiente de aprendizagem, que em nada remetia a estrutura por todos conhecida como sala de aula, mas que ainda deveria contemplar o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa, assim como a interação essencial entre mediadores e conhecimento.

2.1 A crise e as oportunidades

Considerando as dificuldades que geralmente os alunos trazem no que se refere à aprendizagem de uma nova língua, como, por exemplo, a dificuldade na habilidade escrita e aquelas inerentes à situação que nos foi imposta pela pandemia, iniciamos nossa trajetória criando atividades complementares ao currículo essencial. Essas atividades, por meio das quais os alunos pudessem praticar algumas habilidades contempladas no currículo e até mesmo aprofundá-las, foram planejadas para serem realizadas em um ambiente virtual de aprendizagem, contemplando a demanda atual da nossa sociedade.

“Para que haja um processo significativo de ensino e aprendizagem da LI é preciso que os projetos pedagógicos sejam definidos de forma a estarem alinhados com as demandas atuais da sociedade.” (FRANCO, Barbara A.R., p.5, 2020)

Durante essa etapa, as aulas eram apenas remotas (online), a professora das turmas estabeleceu uma rotina com os alunos, que consistia na realização de 1 aula on-line de 60 minutos com cada turma. Assim, possibilitando que a relação professor e aluno fosse reestabelecida e os alunos já se habituassem a realizar atividades on-line.

A apresentação do subprojeto de Letras e dos seus pibidianos aos estudantes da escola E.M.E.F. Nacilda de Campos foi realizada durante essas aulas on-line, contando inclusive com a presença de alguns desses bolsistas como ouvintes. Dessa forma, iniciamos a aproximação entre as partes envolvidas no subprojeto.

A partir de então, iniciamos a busca de um ambiente virtual que possibilitasse manter essas interações e aprofundar as experiências profissionais dos alunos bolsistas. Algumas

iniciativas não deram certo e foram abortadas, como a criação de grupos em redes sociais (Instagram e WhatsApp), haja vista que muitos alunos do Ensino Fundamental não possuem celular e fazem uso dos aparelhos emprestados por seus pais ou parentes. Além disso, foi ponderado que essas ferramentas não permitiam a proposição de atividades complementares, como estava sendo planejado.

Partimos, então, para a criação de uma webpage, ambiente virtual de aprendizagem que pudesse ser acessado e no qual os alunos do projeto pudessem compartilhar propostas de atividades desenvolvidas por eles a fim de estabelecer uma das experiências profissionais inerentes à prática de um professor. Tanto os pibidianos, como os supervisores e coordenadores do subprojeto participaram de uma oficina que abordou a criação de sites. A página criada pelos pibidianos, com a supervisão da profa. de Língua Inglesa (<https://sites.google.com/view/pibidingles21/in%C3%ADcio>) está hospedada pelo Google de forma gratuita e é de fácil acesso aos alunos, já que o link da página pode ser facilmente compartilhado.

A partir dessa iniciativa, foi preciso tratar com os alunos bolsistas das questões de adaptação de atividades para o meio digital, enfatizando recursos disponíveis na ferramenta Google Sites. Entre elas, a publicação de vídeos referentes ao tema a ser tratado em cada atividade e que possibilitassem aos alunos do Ensino Fundamental experimentar as habilidades de “listening” que tanto eram apreciadas por eles quando estávamos em aulas presenciais. Outras possibilidades discutidas foram a elaboração de atividades em formato de formulários, em que os alunos pudessem receber os resultados de suas respostas imediatamente após o envio da atividade e o uso de recursos facilitadores de leitura como imagens e textos em áudio que contribuíssem para a construção de habilidades de aquisição de vocabulário e de inferência de sentidos de palavras e expressões em inglês.

“Os professores como atores nos processos de ensino na modernidade, precisam ter um olhar atento para as novas tecnologias, talvez enxergando-as como parceiras na construção de resultados.” (MONTEIRO, Yuri Santos, p.34, 2020)

Ao colocar essas propostas em prática, enfrentamos alguns obstáculos como a questão de alguns alunos não saberem acessar a página ou não compreenderem como utilizar corretamente os recursos que encontravam nela. Esses obstáculos foram sendo transpostos a partir da retomada das aulas presenciais, haja vista a possibilidade da professora supervisora do subprojeto, que também é a professora efetiva das turmas do Ensino Fundamental, introduzir em suas aulas presenciais a tutoria para os alunos que não conseguiam realizar o acesso.

Percebemos que o professor se tornou responsável pela união do ensino e do acesso à tecnologia em sala de aula, mediando o compartilhamento de conhecimento e incentivando os alunos no processo de aprendizado.

Após esse primeiro passo, iniciamos a interação, de forma Híbrida, entre os pibidianos e os alunos das turmas da E.M.E.F. Prof.^a Nacilda de Campos. Nessa segunda etapa, atividades planejadas pelos pibidianos foram propostas de forma síncrona durante os momentos de aula on-line, sendo mediadas pela professora supervisora que estava em atuação presencial

com alunos na escola e on-line com alunos ainda afastados. Algumas das propostas de atividades foram compartilhadas no website através de formulários, assim como games planejados na plataforma wordwall (<https://wordwall.net/pt>) e disponibilizados por links nos grupos de WhatsApp, vídeos para treinar as habilidades auditivas e atividades síncronas mediadas pelos alunos bolsistas em conjunto com a professora supervisora pela plataforma Google Meet.

3 Considerações finais: as oportunidades

Podemos concluir que essa trajetória nos permitiu experimentar a veracidade de que, em tempos de crise, as necessidades nos impulsionam a nos reinventar, encontrar novos caminhos que permitam fazer o mesmo de formas diferentes.

Reestruturar e ressignificar nossas práticas como professores e alunos de licenciatura foram ações essenciais para conseguirmos superar nossas próprias limitações e as que nos foram impostas. Ficou claro que o papel do professor no processo de aprender do aluno não foi descartado ou superado pelas tecnologias. Além disso, foi possível observar nessa trajetória que, apesar dos recursos tecnológicos disponíveis, os alunos precisam de um mediador, aquele que é a ponte de acesso a esses recursos e que sinaliza como utilizá-los para alcançar o objetivo principal que, neste caso, é aprender uma segunda língua.

No que se refere à proposta do programa PIBID, faz-se lembrar, oportunizar aos futuros profissionais experiência da realidade que enfrentarão, consideramos que alcançamos esse objetivo, já que essa nova forma de ensinar e aprender, cada vez mais mediada por recursos tecnológicos, não será abandonada pelas próximas gerações, ao contrário, espera-se que muitas dessas práticas sejam absorvidas e aperfeiçoadas, aderindo-se ao novo perfil do professor, dos alunos e, conseqüentemente, da escola.

REFERÊNCIAS

- FRANCO, Barbara Alves da Rocha. O uso das TICS como instrumentos para ensino de Língua Inglesa: Perspectivas e Desafios. **Revista CBTeCle**, v.1, p.1-5, 2020.
- FURQUIM, Darcy. **Ensino Híbrido, o que é e como pode ser usado na escola**. 2019. Disponível em: <<http://www.escolasdisruptivas.com.br>>. Acesso em: 15 junho. 2021.
- MASSUCATTO, Daiane e BARROS, Luizete Guimarães. O ensino de Inglês por meio de tecnologias digitais como complemento das aulas presenciais do Ensino Fundamental. **Revista Educitec**, v.6, p.1-15, 2020.
- MONTEIRO, Yuri Santos. Tech Tools: o uso de ferramentas tecnológicas no Ensino de Língua Inglesa. **Revista Docentes**, v.5, n.2, p.31-37, 2020.

PIBID LETRAS: experiências com o ensino remoto de Língua inglesa

Autor: Ana Keren Barreto Dos Santos

Coautor: Bianca do Nascimento Silva

Coautor: Felipe Lorca

Coautor: Mariana Gonçalves de Azevedo

Eixo: Política e Gestão Educacional

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa expor as experiências no ensino de Língua Inglesa, na Escola Municipal do Ensino Fundamental (E.M.E.F.) Prof.^a Nacilda de Campos, vivenciadas por meio do subprojeto de Letras vinculado a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). As atividades foram realizadas de maneira assíncrona, durante o ensino remoto decorrente da pandemia de COVID-19, por 18 alunos, sendo 16 bolsistas e 2 voluntários, do curso de graduação Letras - Português e Inglês. Esses foram posteriormente divididos em 2 grupos específicos, um para o ensino de Língua inglesa, do qual fazem parte os autores deste resumo, e outro para o ensino de Língua portuguesa. Esse subprojeto, que faz parte do Edital 2020, é coordenado pelas profas. Dras. Leila Maria Gumushian Felipini e Flávia Cristina Bandeco Biazetto, docentes do curso de graduação em Letras Português e Inglês do UNISAGRADO (Centro Universitário Sagrado Coração).

O programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tem como objetivos: incentivar, contribuir e elevar a qualidade da formação de docentes, inserindo-os no cotidiano escolar da rede pública de educação, de maneira a proporcionar oportunidades de criação e participação em práticas docentes, contribuindo para a valorização do magistério. O programa busca também incentivar escolas públicas, mobilizando seus professores e tornando-os protagonistas nos processos de iniciação para o magistério, elevando também a qualidade de ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Tanto os licenciandos como os alunos da escola contemplada pelo subprojeto são beneficiados.

2 SUBPROJETO DE LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS

Em específico, tratamos aqui das atividades realizadas nas aulas da disciplina de Língua inglesa na escola EMEF Nacilda de Campos. É a primeira vez que o subprojeto de Língua inglesa do Unisagrado é realizado nessa escola, que recebe também pibidianos dos subprojetos de Pedagogia e de Língua Portuguesa. Esses subprojetos, do edital 2020, iniciaram no segundo semestre de 2020 e serão desenvolvidos até o segundo semestre de 2021, completando 18 meses de atividades.

Para organizar melhor o subprojeto, a supervisora local que é prof.^a de Língua inglesa da escola, a prof.^a Daniella Cristina Silva Moretto, nos dividiu em duplas e trios, os quais trabalham com turmas distintas, sendo os oitavos e quintos anos as turmas contempladas pelos autores e coautores deste trabalho.

Após a divisão dos pibidianos e a distribuição das turmas, começamos, ainda em 2020, preparando atividades que seriam impressas e entregues aos alunos, complementando as atividades já propostas pela nossa supervisora, que também é a professora responsável pelas aulas de Língua inglesa da escola. As atividades foram planejadas conforme o currículo das turmas e foram discutidas semanalmente em reuniões *on-line*, realizadas pela plataforma *Google Meet*, com a supervisora, sendo também discutidas em reuniões semanais, feitas de maneira *on-line* com as coordenadoras do subprojeto, realizadas na plataforma *Microsoft Teams*.

Já em 2021, iniciamos o desenvolvimento de atividades em ambientes *on-line*, mas ainda assíncronas. Após uma oficina sobre a criação de sites, realizada pelo coordenador dos cursos de Computação do Unisagrado e que contou com a participação de todos os pibidianos, supervisores e coordenadores do subprojeto, iniciamos a criação do site PIBID Inglês, pela ferramenta *Google Sites*, que é disponibilizada sem custo pela empresa *Google*. Nesse site, postamos atividades, como, por exemplo, formulários, textos para leitura, vídeos e imagens, para que os estudantes contemplados pelo trabalho realizado pelos pibidianos de Língua inglesa possam acessar e complementar o conteúdo abordado pelos exercícios realizados junto da professora.

2.1 Atividades assíncronas

A *internet* é um instrumento muito presente no cotidiano de todos nós, principalmente durante este momento pandêmico. Assim, a tecnologia na sala de aula se tornou uma grande aliada, ajudando a facilitar o contato entre professores e alunos, mas não só isso, “[...] a tecnologia apresenta-se como instrumento que colabora com o processo de ensino e, incorporada a esse processo, amplia as possibilidades de interação.” (SILVA; BRAHIM, 2014, p. 02).

Desta forma, os novos recursos digitais para o ensino, conhecidos como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), abrem espaço para a criação de um site, um ambiente virtual de aprendizagem, que vem a ser um ótimo recurso pedagógico quando utilizado adequadamente pelos alunos e professores (BRAHIM; SILVA; BRUZ, 2015.). Por isso,

optamos pela criação de um site, o qual foi usado durante o 1.º semestre de 2021, com auxílio das coordenadoras e da supervisora do subprojeto.

O site conta com textos didáticos e formulários com atividades chamativas, utilizando vídeos e imagens educativas, que buscam promover uma interação com os alunos, aprimorando seus conhecimentos prévios e revisando os conteúdos já estudados. Além disso, o uso desse recurso digital permite uma atividade educacional mais criativa e interativa, criada por ferramentas como o *Google Forms*, que possibilita a criação de formulários, e também da ferramenta *WordWall*, que é um espaço de criação e aplicação de jogos.

Com base nisso, para os quintos anos, foram formuladas atividades sobre alimentos, profissões e números na língua inglesa, com emprego das ferramentas digitais já conhecidas, e, para os oitavos anos, produziram-se atividades sobre falsos cognatos, citações, e compreensão de textos em Língua inglesa.

O índice de acesso foi baixo, mas, devido às circunstâncias, como o desinteresse inicial dos alunos, problemas com recursos para acesso (falta ou instabilidade de *internet*, ou falta do aparelho tecnológico para acesso), falta de acompanhamento por parte dos responsáveis, dentre outras motivações, o baixo acesso era inicialmente esperado, portanto, medidas de divulgação do site e das atividades foram realizadas. Entre as medidas adotadas para essa divulgação, a supervisora do subprojeto levou em suas aulas seu *notebook* e passou a demonstrar aos alunos presentes na sala de aula como acessar o site e como realizar as atividades propostas, lembrando-os de que o site está lá para ajudá-los a aprimorar seus conhecimentos e pedindo para eles compartilharem as informações dadas para os seus colegas.

Após essa ação de divulgação da supervisora e de um momento síncrono com os alunos, que consistiu na realização de atividades relacionadas com o conteúdo do site, os acessos aumentaram e tendem a aumentar cada vez mais, já que são atividades interativas e diferentes do conteúdo que costuma ser apresentado na sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as experiências aqui relatadas, é possível notar a importância dessas vivências para a nossa formação como futuros professores, assim como a relevância do subprojeto para entendermos as necessidades e interesses dos alunos e para conseguirmos, enquanto futuros professores, oferecer práticas pedagógicas significativas que atendam os alunos, considerando nosso contexto tecnológico atual (SILVA; PEDRO, 2020).

Apesar das circunstâncias atuais, a importância do subprojeto na formação de futuros educadores não diminuiu, pelo contrário, aumentou, pois, não só auxilia na formação do educador, como auxilia a escola e os professores que, justamente pelo momento em que vivemos, mais necessitam de ajuda para ensinar as crianças num ensino remoto emergencial, sem o devido tempo de planejamento, sem recursos concretos. Além disso, a existência do PIBID

ajuda o aluno, que nesse momento, está desamparado e num ambiente virtual que, apesar de conhecido pela sua geração, não havia sido utilizado pela escola.

Ademais, o ensino virtual assíncrono por si só não garante aprendizagem. Como relatado, os alunos nem sempre acessam o ambiente virtual e realizam as atividades. Acreditamos que os momentos síncronos fazem a diferença e se mostram mais do que necessários, pois é através da interação síncrona com os alunos que dúvidas são resolvidas, discussões são levantadas e um vínculo é criado. Esses momentos podem instigar o interesse do aluno pelo ensino e são essenciais para a divulgação das atividades assíncronas, uma vez que podemos explicar o acesso a elas e demonstrar a realização das atividades.

À frente deste momento tecnológico em que vivemos, com a inclusão crescente de tecnologia no ensino, com previsões para inserções de modelos de ensino que incorporam meios digitais, o que foi vivenciado durante os últimos meses mostra-se como uma vivência vultosa, que fará com que, após a nossa formação, sejamos profissionais preparados para lidar com a inserção da tecnologia na sala de aula e para lidar com o aluno do futuro, o aluno que nasceu nesse período tecnológico e estudou durante o ensino remoto, tornando ainda mais latente a necessidade da preparação tecnológica para o professor do amanhã.

Por fim, diante do desafio que os educadores enfrentam ao tentar incorporar esses novos recursos no ensino, realçamos a importância dessa experiência, especialmente em um momento como esse, em que, cada vez mais, há a inserção da tecnologia nas salas de aula e faz-se necessário investir na formação de educadores prontos para essa nova era tecnológica de ensino.

REFERÊNCIAS

- BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos; SILVA, Edna Marta Oliveira da; BRUZ, Iara Maria. O USO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO APOIO PARA O ENSINO DE INGLÊS NA PERSPECTIVA DE LÍNGUA COMO DISCURSO. **Revista de Letras**, [S.L.], v. 17, n. 20, p. 1-18, 30 jun. 2015. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). <http://dx.doi.org/10.3895/rl.v17n20.2915>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2915>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- Ministério da Educação. **PIBID**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- SILVA, Daniela Certo da; PEDRO, Ketilin Mayra. JOGOS ONLINE NA EDUCAÇÃO: um olhar para as preferências dos nativos digitais. **Mimesis**, Bauru, v. 41, n. 2, p. 7-27, maio 2021. Disponível em: <https://revistas.unisagrado.edu.br/index.php/mimesis/article/view/36>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- SILVA, Edna Marta Oliveira da; BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de M. O uso de mundo virtual 3D no ensino de língua inglesa. In: X ANPED SUL. 2014. **Anais [...]** Florianópolis, 2014. 19 p. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/309-o.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

SABERES DE MORIN NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO

Autor: Rodrigo Chechi Marineli

Coautor: Ana Paula Nascimento Marinho

Coautor: Daniela Fernanda Horácio

Coautor: Márcia Lopes Reis

Eixo 06 - Formação dos Profissionais da Educação

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como proposta apresentar as ideias sobre metodologia de educação na visão de Morin, Ciurana e Motta (2003). Em seguida, será apresentado na perspectiva de Morin (2001), os saberes necessários para a educação do futuro, ou seja, a educação atual. São destacados sete saberes, sendo: 1) As Cegueiras do Conhecimento; 2) Os princípios do Conhecimento Pertinente; 3) Ensinar a Condição Humana; 4) Ensinar a Identidade Terrena; 5) Enfrentar as Incertezas; 6) Ensinar a Compreensão e 7) A Ética do Gênero Humano.

O trabalho é finalizado com alguns apontamentos sobre a temática “Enfrentando as incertezas: as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar” tendo como referências os autores: Amora (2011), Freire (2011), Leite (2011) e Lévy (1993; 1999). O assunto se torna relevante no atual contexto em que estamos vivenciando por conta do coronavírus (COVID-19), pois os métodos adotados pelas instituições escolares passaram por reestruturações fazendo com que toda equipe escolar, estudantes e responsáveis saíssem de sua “zona de conforto” enfrentando as incertezas. Esse cenário faz questionarmos como a pandemia vem contribuindo para que os profissionais da educação e estudantes reconsiderassem suas práticas e metodologias?

2 BREVES APONTAMENTOS SOBRE MÉTODO

O capítulo inicial da obra “Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana” de Morin, Ciurana e Matta (2003)

foca na concepção de método. De acordo com os autores, o método, muitas vezes, é visto como receitas prontas para chegar em um determinado resultado. Para Morin, Ciurana e Motta (2003), quando lemos e reproduzimos algo, pode não ser tão simples quanto parece (até mesmo para uma receita culinária). Nessa reflexão, devemos levar em conta que, ao seguirmos uma receita e/ou método, no meio do caminho, pode acontecer algum imprevisto e o resultado acabar não sendo o esperado. Nessa concepção, o método deve ser visto como uma estratégia do pensamento podendo gerar “um sujeito capaz de aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 18).

Durante essa observação feita pelos autores, podemos fazer uma conexão com o que pode acontecer em uma sala de aula ou gestão escolar. Em diversos momentos professores planejam suas aulas, mas no percurso algo inesperado pode acontecer, por exemplo, algum estudante levantar um questionamento não previsto, a falta de conexão via *internet* para a realização de uma atividade no laboratório de informática, entre outros. Nesse cenário, o professor terá que intervir no seu próprio planejamento e recriar sua metodologia. Essa é a importância para que o método não seja considerado algo “engessado”, mas servir como norteador possibilitando ao professor criar diferentes maneiras de chegar no resultado esperado através de sua criatividade e conhecimentos evidenciando que “o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem.” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 20).

Em determinado momento da obra, os autores vão buscar a relação entre o método e a teoria. De acordo com Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 24):

Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. E é essa intervenção do sujeito o que confere ao termo método seu papel indispensável.

A teoria não é o ponto inicial nem o final. Ela é a partida, a possibilidade para conseguir concluir certos problemas. Teoria e método caminham em união e, para os autores, são considerados essenciais para o conhecimento e aos saberes necessários para a educação, assunto que será discutido na próxima seção.

2.1 Saberes de Morin necessários à educação

Na perspectiva do conhecimento, erro e incerteza humana, na obra intitulada “Os sete saberes necessários à educação do futuro.”, Morin (2001) destaca os principais saberes, na sua visão, para a educação do futuro. O primeiro capítulo, intitulado “As Cegueiras do Conhecimento” menciona que nenhum conhecimento é absoluto, pois existem erros de percepção e ilusão de óptica, ou seja, não devemos confiar nem no que os próprios olhos veem. Morin (2001) cita alguns fatores que tornam os conhecimentos questionáveis, por exemplo, os erros

mentais envolvendo o real e imaginário podendo “pregar peças” em nossa mente. Atualmente, temos as *fake news* como exemplo dessas cegueiras frente ao conhecimento científico.

O segundo saber, “Os princípios do Conhecimento Pertinente”, menciona a importância em situar os conhecimentos ao contexto atual, chamado pelo autor como “era planetária”, pois as informações estão interligadas. Sendo assim, todos os acontecimentos refletem de alguma forma ao resto do mundo. Com as tecnologias, as distâncias diminuíram, facilitando o acesso às informações. Desse modo um questionamento é feito: como articular e organizar todas as informações? Nesse cenário cabe a educação desenvolver a aptidão para organizar o conhecimento. Morin (2001) complementa que essa questão não é um problema local, mas sim universal, pois as realidades e problemas são transversais, multidimensionais, globais e planetários.

Prosseguindo para o terceiro saber definido como “Ensinar a Condição Humana” considera-se que mesmo com as barreiras geográficas e culturais, somos todos seres humanos e devemos reconhecer toda a humanidade. Morin (2001) disserta que por vivermos na Terra, adquirimos uma identidade terrena, mas ao mesmo tempo somos diferentes, com culturas e comportamentos diversos. Segundo Morin (2001, p. 55), “cabe a educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade não apague a ideia de diversidade”.

O quarto saber destacado é “Ensinar a Identidade Terrena” na qual Morin (2001) descreve o surgimento dos primeiros humanos bem como toda a sua evolução até chegar nas inovações das tecnologias, ressaltando a importância em abordar as relações humanas de um ponto de vista global e não apenas local.

O quinto saber, “Enfrentar as Incertezas”, é considerado extremamente atual frente ao cenário pandêmico por conta da COVID-19 enfrentado pelo mundo desde o ano de 2020. Nesse ponto em especial, Morin (2001) menciona a relevância em saber lidar com as incertezas e frustrações. Em nossa vida, não temos o controle de várias coisas, sendo assim, para enfrentarmos as frustrações, devemos estar preparados para todas as mudanças.

Sabe-se que o mundo está passando por mudanças comportamentais devido à COVID-19. Máscaras no rosto, o uso frequente de álcool em gel, distanciamento social, trabalhos em casa e aulas na modalidade remota, fez com que a gestão escolar, professores, estudantes, responsáveis e comunidade por um todo, dependessem ainda mais das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para cunho educacional, causando diversos debates pertinentes e essenciais sobre o acesso às TDIC, classes privilegiadas, Educação a Distância (EaD) entre outros assuntos relevantes para o atual contexto da história da humanidade.

Ao encontro das frustrações e incertezas, o sexto tópico tem como destaque “Ensinar a Compreensão”. Para Morin (2001), um dos deveres da educação é formar cidadãos empáticos com a finalidade de saber ouvir o próximo e se colocar no lugar do outro. Levando em consideração esse assunto, outrora já era previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) um currículo voltado ao Ensino Fundamental que destaca o desenvolvimento de tais habilidades socioemocionais. Segundo o PCN (BRASIL, 1997, p. 46):

Relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas [...] para que o aluno possa dialogar de maneira adequada com a comunidade, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e a ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres.

Não é novidade que as crianças frequentam as escolas cada vez mais cedo, sendo assim, cabe as instituições incluir em seu currículo a humanização entre os estudantes. Abordar a empatia seria, talvez, o primeiro passo para tal desempenho. Nas palavras de Goleman (2011, p. 37):

A empatia é um ato de compreensão tão seguro quanto a apreensão do sentido das palavras contidas numa página impressa. O primeiro tipo de compreensão é fruto da mente emocional, o outro, da mente racional. Na verdade, temos duas mentes – a que raciocina e a que sente.

Precisamos nos atentar e rever o processo de formação desses estudantes. Recentemente, nos deparamos com várias notícias trágicas de acontecimentos em instituições escolares. Focarmos na inteligência emocional, para atividades afetivas, pode ser o começo de uma futura melhora no campo educacional e social sempre valorizando a ética e moral de cada ser em específico (MORIN, 2001).

Morin (2001) finaliza abordando o sétimo e último saber, “A Ética do Gênero Humano”, destacando que a base para ensinar a ética no futuro será a ligação entre indivíduo, sociedade e espécie possibilitando a humanização, respeito e compreensão com as diversidades na cidadania planetária.

2.2 Enfrentando as incertezas: as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar

Como mencionado por Morin (2001), um dos saberes essenciais para a educação é saber lidar com as incertezas. Desde 2020, o ambiente escolar e toda a comunidade vem enfrentando os obstáculos causados pela COVID-19. Instituições escolares passaram a oferecer aulas na modalidade remota, gerando assim, a necessidade de mudanças nas estratégias e métodos, ou seja, reverter a metodologia adotada anteriormente em relação ao uso do papel, lápis e lousa para o uso diário de celulares, computadores e *internet* nesse período emergencial.

Por longo tempo, o ensino foi focado apenas na utilização desses três recursos: papel, lápis e lousa, tendo o professor como detentor de todo conhecimento e os estudantes como meros receptores de informações. Com o passar dos anos, a sociedade de forma geral foi evoluindo. Mediante essas inovações, foram aparecendo diferentes formas de ensino-aprendizagem e as escolas não podem estagnar no tempo com didáticas de séculos passados. Lévy (1993) complementa que desde seus primórdios, a educação é centrada no conhecimento do

professor, na réplica do estudante e em diversas atividades impressas. Com a vinda da informática, esses antigos costumes tendem a diminuir, abrindo espaço para uma nova realidade.

Não se pode limitar a escola apenas ao seu espaço físico. Com os avanços das TDIC, as salas de aula não são “ilhas” afastadas de todo o restante. Nessa vertente, as instituições escolares precisam se reinventar para inserir seus estudantes nessa nova perspectiva. Lévy (1999, p. 172) argumenta:

O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber [...]. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições [...]

O preconceito e resistência do professor quanto ao uso do computador, por exemplo, acaba afastando seus estudantes de terem esse contato e até mesmo fazer com que eles vejam esses aparelhos apenas como diversão e não objetos de estudos. Deve-se mudar essa postura e pensamento para enxergar as TDIC como aliadas. Sobre o assunto,

Não é preciso detalhar que o sistema educacional montado sobre o modelo do professor como centro do saber e reprodutor de conhecimento, infelizmente ainda presente de maneira forte em nossa sociedade, está ultrapassado. Não por acaso é que quem defende este tipo de postura apresenta as maiores resistências aos meios de comunicação. Para estes, os produtos dos meios de comunicação são “competidores” do sistema educacional. Com esta visão, a tendência é regenerar estes produtos de mídia como instrumentos para a formação dos alunos. (AMORA, 2011, p. 22).

Os professores não podem considerar-se o centro de todo conhecimento, pois isso acaba regredindo para um ensino tradicional no qual os estudantes não possuem protagonismo. Em salas de aula, pode-se (e deve-se) ter auxílio das TDIC em um trabalho de pesquisa ou até mesmo para descobrir novos conhecimentos sobre determinado assunto que, talvez, não esteja no material didático do estudante. É preciso incentivar a curiosidade dos estudantes, mostrar outras formas e materiais de pesquisas que vão além dos livros, incluindo, a *internet* com suas bibliotecas virtuais, museus *on-line* e diversas outras possibilidades de descobertas para o “novo”.

Diante tantas inovações, Leite (2011) ressalta que a escola não pode perder seu caráter educativo perante as mídias e TDIC. Cabe à instituição escolar estudar sobre como incorporar as TDIC nos currículos, unindo o uso das mídias com o ato de educar. Os meios de comunicação de massa são cercados de entretenimento sem viés educativo e com objetivos diferentes,

mas apresentam outras opções essenciais para uma boa formação, como jornais, programas educativos e documentários.

Ao fazer uso das TDIC e/ou mídias de massa em sala de aula, professores e estudantes devem ter plena consciência que nesse devido momento elas não estão sendo utilizadas para entretenimento, mas como recursos e estratégias pedagógicas contribuindo com o aprendizado. Continuando nessa vertente, Leite (2011, p. 73):

A escola de hoje, fazendo uso da mídia na perspectiva da TE, precisa ir além da metodologia tradicional de ensino baseada na transmissão da informação, na memorização e no velho ler, escrever e contar. A escola contemporânea precisa ser problematizadora, desafiadora, agregadora de indivíduos pensantes que constroem conhecimento colaborativamente e de maneira crítica.

Quando o corpo docente passar a olhar de modo positivo para a inserção das TDIC e mídias no ensino, espera-se que grande parte seja libertado desse “pré-conceito” que vem enraizado em nossa comunidade. Freire (2011) ressalta que não cabe à mídia-educação ser vista como a solução de todos os contratempos da educação e sociedade, mas pode auxiliar na transformação se usada de forma crítica pelo professor, fazendo de cada estudante um cidadão pensante e não influenciável.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por volta de 1999, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), convidou Morin (2001) para a elaboração de uma obra que discutisse sobre alguns saberes para a Educação do Futuro, sendo assim, foi publicada a obra intitulada “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”. Tempos se passaram e, atualmente, os sete saberes destacados por Morin (2001), são essenciais para uma educação pensada do ponto de vista global com intenção de saber lidar com as incertezas, respeitar todas as culturas existentes prezando pela ética e moral.

O presente trabalho evidenciou, em especial, o quinto saber intitulado “Enfrentar as Incertezas”. Mediante ao atual cenário causado pela COVID-19, estamos lidando com várias incertezas, mas principalmente no âmbito escolar na reformulação de suas metodologias de ensino-aprendizagem. Gestão escolar, professores, estudantes e responsáveis, passaram a utilizar diariamente as TDIC com finalidades educacionais na tentativa de garantir uma educação de qualidade perante o ensino remoto emergencial. Essas tecnologias geram incertezas e “inseguranças” para o cidadão que não possui conhecimentos e habilidades com essas ferramentas, sendo assim, fica nítido o cenário de incertezas que o mundo vem enfrentando desde o ano de 2020.

Conclui-se que a pandemia vem reforçando alguns problemas que anteriormente sabíamos, ou seja, está evidenciando a necessidade de mudanças nas esferas educacionais e sociais. Os textos discutidos nesse trabalho, contribuem para a compreensão de alguns saberes frente ao “novo normal” que está por vir, trabalhando não somente o cenário das incertezas, mas, na tentativa dos educadores formarem seres humanos afetivos, empáticos e responsáveis como pontua Morin (2001).

REFERÊNCIAS

- AMORA, D. Professor, você está preparado para ser dono de um meio de comunicação de massa? In. FREIRE, W. et al. (Org.). **Tecnologia e educação**: as mídias na prática docente. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC. 1997.
- FREIRE, W. (org.). **Tecnologia e Educação**: As mídias na prática docente. 2 Edição, Wak Editora, Rio de Janeiro, 2011.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- LEITE, L. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In. FREIRE, W. et al. (Org.). **Tecnologia e educação**: as mídias na prática docente. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LÉVY, P. **Cibercultura**, São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.
- MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA R. D. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.

SABERES NECESSÁRIOS A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DE QUALIDADE: um olhar sobre as visões estereotipadas da Natureza da Ciência

Autor: Kelly Regina Silva Campos Reversi

Coautor: Luiz Felipe Campos Reversi

Coautor: Rosa Maria Manzoni

Coautor: Alexandre de Oliveira Legendre

Eixo: Formação dos Profissionais da Educação

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Ao versar sobre a atuação do pedagogo, notamos que esse, ao longo do desenvolvimento do seu ofício, necessita evocar uma gama diversificada de conhecimentos, haja vista ser o responsável por ministrar quase todos os componentes curriculares, dentre os quais encontramos as ciências naturais. Por outro lado, a formação desses profissionais pode apresentar algumas fragilidades, especialmente se o ensino de alguns conteúdos e metodologias possuírem um lugar privilegiado, como pode ocorrer com língua portuguesa e matemática, quando comparados com outros saberes (REVERSI *et al.*, 2019).

Embora possamos encontrar a situação posta acima, quando direcionamos um olhar para o ensino de ciências, esse necessita promover uma educação científica de qualidade, uma vez que todos nós precisamos tomar decisões que estão diretamente relacionadas com a ciência diariamente e também fazemos uso de informações científicas em nosso cotidiano (CACHAPUZ *et al.*, 2011). Pensando no ensino de ciências na infância, esse se mostra fundamental, pois, nessa etapa, são desenvolvidas as bases para aprendizagens mais específicas, uma vez que o aluno

[...] não aprende conteúdos estritamente disciplinares, “científicos”. Por isso, temos de buscar conteúdos, num recorte epistemológico [...], que possam ser trabalhados

nessas séries e que levem o aluno a construir os primeiros significados importantes do mundo científico, permitindo que novos conhecimentos possam ser adquiridos posteriormente, de uma forma mais sistematizada, mais próxima dos conceitos científicos (CARVALHO, 1998, p. 12).

A apreensão desses primeiros significados do mundo científico, também chamados de elementos da Natureza da Ciência, pode se dar de diversas formas, não só no ambiente escolar, inclusive por meio da mídia, da literatura, especialmente de obras dedicadas a ficção científica, de propagandas, desenhos, dentre outros. Apesar disso, nem sempre esses elementos são retratados de forma adequada, contribuindo para que os alunos construam uma visão estereotipada sobre a ciência e o conhecimento científico, cabendo, então, ao professor e a escola, atuarem na superação dessas visões estereotipadas.

Dado o exposto, esse trabalho possui como objetivo apresentar algumas das visões estereotipadas acerca dos elementos de Natureza da Ciência, visando instrumentalizar os professores pedagogos, uma vez que esses são responsáveis pela educação científica nas primeiras etapas da escolarização. Desse modo, o pedagogo poderá identificar e desconstruir tais visões para evitar que estas se constituam em obstáculos epistemológicos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Foi realizada uma revisão de literatura do tipo pesquisa bibliográfica e um estudo teórico acerca dos elementos de Natureza da Ciência e um levantamento das visões estereotipadas sobre a ciência elencadas por autores reconhecidos ao que concerne esse tema, especialmente os autores ibéricos CACHAPUZ, GIL-PEREZ, CARVALHO, PRAIA e VILCHES (2011).

Portanto, em um primeiro momento, foram levantados e selecionados os materiais dos autores considerados como referências para compor nosso corpus de estudo teórico. Posterior a essa etapa, empreendemos, a leitura desses materiais, realizando uma análise e levantamento das principais visões estereotipadas sobre a natureza do conhecimento científico encontradas por esses autores tanto na produção acadêmica quanto nas concepções dos professores da educação básica.

Por fim, estabelecemos relações dessas visões estereotipadas com a realidade escolar e com a práxis pedagógica dos professores pedagogos, especialmente com relação aos problemas que essas visões podem acarretar e nos obstáculos que podem impor à uma educação científica de qualidade.

3 VISÕES ESTEREOTIPADAS SOBRE A NATUREZA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Quando versamos sobre o ensino de ciências, um dos temas que está presente em muitas discussões diz respeito à natureza do conhecimento científico. Esse tema em especial é muito caro para o ensino de ciências, pois é muito importante aos indivíduos se aproximarem de uma visão mais fiel de como o conhecimento científico é construído e elaborado para que não tenham visões estereotipadas do mesmo.

Para Gil-Pérez *et al.* (2001), o ensino que transmite visões inadequadas sobre a natureza do conhecimento científico é relativamente comum, até mesmo no ensino superior. Para os autores, é premente, em especial aos professores, terem concepções adequadas sobre os elementos de Natureza da Ciência, haja vista que o fato de não possuírem uma clareza sobre isso não os impede de ministrarem suas aulas, ou seja, de desempenharem seus papéis de “transmissores” do conhecimento científico. Entretanto, sem a promoção de debates ou reflexões sobre sua epistemologia.

Podemos elencar diversas visões deformadas, distorcidas ou estereotipadas sobre a forma de compreensão da natureza do trabalho científico que podem ser transmitidas no ensino, de forma geral, e em especial no ensino de ciências em suas diversas etapas (educação infantil e fundamental, ensino médio e superior).

Gil-Pérez *et al.* (2001) descrevem como possíveis visões distorcidas da ciência a concepção empírico-individualista e ateórica; a visão aproblemática e a-histórica; a visão acumulativa de crescimento linear; a visão individualista e elitista; e a visão neutra de ciência.

A concepção empírico-individualista e ateórica é uma das concepções mais vistas na literatura da área. Baseia-se numa crença de que tanto a observação quanto a experimentação nas ciências não são influenciadas por ideias anteriores, dando um grande destaque a um papel de neutralidade dessas (GIL-PÉREZ *et al.*, 2001).

Como essa concepção coloca a experimentação e a observação como “neutras”, desconsiderando o papel essencial das hipóteses prévias, podem ser reforçadas visões de ciência descontextualizada e exclusivamente empírica. Esse tipo de visão sobre a natureza da Ciência afeta também os cientistas, por abordar estes como sempre conscientes dos métodos que utilizam em suas investigações. “Convém assinalar que esta ideia, que atribui a essência da atividade científica à experimentação, coincide com a de “descobrimiento” científico, transmitida ... pelos meios de comunicação” (Gil-Peréz *et al.*, 2011, p. 44). (CAMPOS, 2017, p. 95).

Essa visão considera que os cientistas trabalham de forma isolada e desvinculada da comunidade científica, e que seu olhar sobre a realidade natural é neutro e isento de aspectos teóricos e ideológicos prévios que orientam sua visão. Como resultado dessa observação e experimentação neutras, considera-se que o cientista produz um conhecimento puramente

objetivo, sem a contaminação de elementos subjetivos ou que estão além daquilo que a própria realidade natural fornece em termos epistemológicos.

A visão aproblemática e a-histórica aborda os conhecimentos científicos já elaborados de uma forma descontextualizada, ou seja, sem evidenciar os problemas que lhe deram origem, assim como as dificuldades inerentes desse processo, e que foram encontradas pelos cientistas. Ou seja, não se abordam as contradições enfrentadas, as limitações tecnológicas e as dificuldades culturais (GIL-PÉREZ *et al.*, 2001).

A apresentação de um conhecimento científico sem a abordagem dos problemas presentes em sua origem, não permite ao aluno apreender a dimensão de que esse conhecimento foi construído buscando responder a uma questão, a um problema. Sem essa noção, os conhecimentos científicos podem parecer aos olhos dos estudantes como construções arbitrárias (CAMPOS, 2017, p. 95).

A visão acumulativa de crescimento linear, como o próprio nome já remete, diz respeito a uma interpretação das construções do conhecimento científico como um crescimento linear, ou seja, cada conhecimento anterior foi apenas acumulado até se chegar ao que sabemos hoje. Ignoram-se, dessa forma, as crises e remodelações pelas quais o desenvolvimento científico passa (GIL-PÉREZ *et al.*, 2001).

É uma interpretação simplista da evolução dos conhecimentos científicos ao longo do tempo, como fruto de um conjunto de investigações realizadas em determinado campo. Esta é uma visão simplista a qual o ensino costuma contribuir, ao apresentar as teorias hoje aceitas sem mostrar o processo de seu estabelecimento, nem se referir às frequentes confrontações entre teorias rivais... (GIL-PÉREZ *et al.*, 2011, p. 49).

Em síntese, essa visão acumulativa de crescimento linear é bastante perigosa, pois ignora as crises, conflitos, rupturas e descontinuidades, assumindo que a ciência opera por acúmulos lineares de conhecimentos em direção a um progresso contínuo (CAMPOS, 2017, p. 97). É perigosa também, pois pode induzir os indivíduos a pensarem que os conhecimentos que temos atualmente são superiores aos conhecimentos do passado, fazendo o que chamamos de uma leitura *whig* da história da ciência.

A visão individualista e elitista talvez seja uma das mais problemáticas quando pensamos nas representações de ciência e dos cientistas veiculadas pela mídia e pela educação informal de modo geral, pois, por meio dessa visão, os conhecimentos científicos são tratados como obras de gênios isolados (GIL-PÉREZ *et al.*, 2001). Essa visão faz uma representação excludente que desconsidera e apaga as minorias, não possibilitando a representatividade de grupos minoritários ao retratar o cientista como um homem cis, heterossexual, caucasiano, sem deficiências, com inteligência muito acima da média e pertencente às classes dominantes. Desso modo, alunos que não atendam à essa descrição, como aqueles que sejam negros, sejam do sexo feminino, possuam dificuldades em algumas matérias escolares, dentre muitos

outros exemplos, podem compreender que o conhecimento científico e as carreiras científicas não lhes são acessíveis (GIL-PÉREZ *et al.*, 2001).

Além disso, essa perspectiva desconsidera o trabalho coletivo, característico da ciência, a troca de conhecimentos e materiais entre equipes diferentes. “Em particular, deixa acreditar que os resultados obtidos, por um só cientista ou equipe podem bastar para verificar ou falsear uma hipótese ou inclusive toda uma teoria” (GIL-PÉREZ *et al.*, 2001, p. 42).

Por fim, a visão neutra de ciência não leva em consideração as complexas relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA), tratando e identificando os cientistas como neutros, acima do bem e do mal (GIL-PÉREZ *et al.*, 2001).

Essa visão pode transmitir a ideia de que toda a ciência e o trabalho dos cientistas não sofrem influências diversas e são desinteressados, gerando a crença de que a ciência é um processo de produção de verdades. Cristaliza-se assim uma perspectiva ingênua de ciência que pode sujeitar os alunos à manipulação por meio de informações científicas, sem que estes reflitam e questionem os interesses que estão envolvidos em tais conhecimentos.

Assim, embora o pedagogo não seja um especialista da área de ciências naturais, se essas visões não forem discutidas pelos professores visando a sua superação, podem provocar sérios prejuízos ao ensino de ciências, assim como prejuízos pessoais, como não permitir com que as crianças se enxerguem enquanto cientistas, seja porque esses são frequentemente retratados como homens caucasianos, seja porque esses também são retratados como gênios.

Fica evidente, dessa forma, a necessidade de uma formação de qualidade aos professores, especialmente aos pedagogos, haja vista terem também a ciência como objeto e instrumento de ensino. Essa formação de qualidade não diz respeito apenas ao ensino de conceitos diretamente relacionados à ciência, mas deve ser entendida de uma forma mais ampla, relacionada a todo e qualquer momento de atuação desse profissional, inclusive na promoção de discussões acerca de questões sobre a ciência que podem emergir na sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o presente trabalho se insere no bojo das publicações voltadas para uma formação docente crítica e de qualidade, para além da dicotomia entre teoria e prática. Neste sentido buscamos contribuir para as atuais discussões na formação dos professores pedagogos ao relacionar os debates epistemológicos acerca da natureza da ciência e suas visões deformadas com a prática pedagógica em sala de aula da educação básica, especificamente no caso do ensino de ciências.

Consideramos que tais discussões precisam ser aprofundadas e difundidas, especialmente entre os pedagogos, uma vez que são os profissionais encarregados dos fundamentos da educação científica de todas as crianças, mas muitas vezes sem ter uma base formativa que dê conta de tal incumbência, ficando o ensino de ciências em segundo ou terceiro plano na formação inicial e continuada desses professores.

Resta agora repensar e reformular os cursos de formação desses profissionais para incluir momentos de discussão e reflexão epistemológica aliando teoria e prática de maneira orgânica, visando a formação integral de um educador, sem que se privilegie alguns aspectos ao preço do apagamento de outros.

REFERÊNCIAS

- CACHAPUZ, António; GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; PRAIA, João; VILCHES, Amparo. **A necessária renovação do Ensino das Ciências**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAMPOS, Kelly Regina Silva. **As contribuições de Albert Calmette para o desenvolvimento da vacina contra a tuberculose-BCG (1905-1933): o estudo de um episódio histórico e o ensino de Ciências**. Dissertação Mestrado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Ciências, UNESP. Bauru, p. 108. 2017.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de, et al. **Ciência no ensino fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 1998.
- GIL-PÉREZ, D.; MONTOTO, I. F.; ALÍS, J. C.; CACHUAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, v.7, n.2, p.125-153, 2001.
- REVERSI, Luiz Felipe Campos; Reversi, Kelly Regina Silva Campos; LOPES, Gabriel Henrique de Oliveira. Metodologias e abordagens para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VII Congresso Brasileiro de Educação, 2019, Bauru. Anais... Bauru: Faculdade de Ciências. 2019.

TÓPICOS ESSENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Autor: Carita Pelição

Coautor: João Lucas Piubeli Doro

Eixo: Eixo 06 - Formação dos Profissionais da Educação

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

A escola brasileira ainda enfrenta muitos desafios para consolidar um ensino que seja integral e de qualidade, que preze pelo desenvolvimento de seus alunos e não pelos interesses políticos e privados dos grandes conglomerados.

A história da educação nos mostra que houve um grande movimento pela desqualificação dos cursos superiores de formação docente e isso se deu porque o objetivo consistia em tornar as escolas instituições com capacidade de formar indivíduos com conhecimentos suficientes para o trabalho e não para o pensamento crítico. Além disso, cursos de fácil acesso, sem desafios, simplistas e massificados, alimentam ainda mais a manutenção da indústria capitalista de educacional.

Acontece que o professor, mesmo em sua formação inicial, necessita buscar recursos a fim de possuir um constructo teórico sólido para ser aplicado na prática. Esta, por sua vez, necessariamente precisa de aparatos fundamentados, caso contrário, será apenas a prática pela prática, insistindo no bancarismo de Paulo Freire, em que docente transmite conteúdos de maneira autoritária, sem qualquer intenção ou consciência pedagógica.

Nesse sentido, fica evidente o quanto o professor carece conhecer profundamente todas as vertentes que envolvem sua profissão e, mais do que isso, saber aplicá-las em sua práxis. É por esse motivo que esta produção textual se faz importante e primordial; uma vez que exige do estudante de pedagogia o compromisso de pesquisar e acurar seu saber.

Isto posto, este trabalho abordará cinco assuntos essenciais ao docente, que serão apresentados na seguinte ordem: avaliação da aprendizagem, história da Educação, currículo escolar, práticas pedagógicas e didática. Terá como objetivos demonstrar os pressupostos desses assuntos e incentivar o estudo continuado.

2 TÓPICOS ESSENCIAIS

2.1 Avaliação da aprendizagem - classificatória e formativa

A avaliação é extremamente importante para que o professor saiba como o seu aluno está desenvolvendo a aprendizagem e se é possível modificar algum processo de ensino para aperfeiçoá-la. Portanto, é fundamental que o docente conheça a teoria que embasa cada modelo avaliativo e seus pressupostos para ter competência de aplicá-las em sala de aula.

O conceito do modelo de avaliação classificatória consiste em dividir os indivíduos de um determinado grupo. Nas escolas, essa divisão normalmente é feita em alunos estudiosos e alunos com mau comportamento. Para Nascimento, Barbosa e Annibal (2017), a avaliação classificatória ou tradicional é organizada com o objetivo de obter respostas prontas e memorizadas.

Na prática, essa avaliação não é eficaz para apontar a real aprendizagem do estudante porque o professor utiliza o resultado obtido, e por meio dele, muitas vezes adquirido pela mera aplicação de fórmulas e textos prontos e preestabelecidos, como um pretexto para separar os estudantes exitosos de outros que não atingiram o resultado pretendido.

Dessa forma, todos os educandos ficam em evidência, mas em posições bem diferentes, quando se observa a nota atribuída a cada um deles, pois ela indica aqueles considerados exitosos, bem como aqueles julgados fracassados, porque tiveram a menor média, encerrando-se o processo de ensino e aprendizagem no momento em que se tem a quantidade do que o aluno aprendeu (SUHR, 2009 *apud* NASCIMENTO; BARBOSA; ANNIBAL, 2017, p. 10).

Em contrapartida, a teoria da avaliação formativa está diretamente relacionada com a jornada completa de formação do estudante. Nela, há um real interesse em compreender como o aluno está aprendendo e o que fazer para contribuir com o seu desenvolvimento escolar. Para Demo (2004, p.156), essa avaliação é qualitativa e “pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos”. Na prática, ela deve “ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2002, p.81).

2.2 História da educação

O percurso histórico da humanidade narra os pontos negativos e positivos que aconteceram ao longo dos anos e, por isso mesmo, é o que rege os futuros rumos a serem seguidos em determinadas vertentes, como é o caso da educação.

O desvelar dos valores encobertos pelos interesses da ideologia dominante requer a pesquisa histórica, e [...] [esta] requer uma fundamentação epistemológica sólida, crítica, que denota o conhecimento da História e da educação dentro dos diferentes paradigmas dos diferentes momentos históricos. A História e a História da Educação, se criticamente enfocadas, podem se constituir instrumentos de superação na formação dos homens de modo a situá-los significativamente na construção do conhecimento numa perspectiva histórica (RABELO; RODRIGUES, 2010, p. 7).

Desse modo, fica explícito que é extremamente relevante que o professor conheça como se deu a construção do percurso histórico educacional, que é o instrumento principal de seu trabalho, e assim conduzir seu trajeto como docente da melhor forma possível, evitando cometer os erros que deveriam ser usados apenas como exemplo daquilo que não se deve reproduzir.

No entanto, o percurso histórico-educacional do Brasil demonstra que a política pública sempre menosprezou a educação e sua narrativa. “Compreende-se que historicamente, a educação sempre foi “usada” como instrumento de divulgação de ideais e interesses dos movimentos históricos” (RABELO; RODRIGUES, 2010, p. 3). Deste modo, esse descaso reflete-se hoje nos cursos de graduação, que não são qualificados para formar um profissional familiarizado com a História. Para Neves e Costa, é preciso compreender que:

o pedagogo carece de familiaridade com o trato do histórico e com o conjunto de reflexões sobre a História, quer no terreno teórico quer na atividade prática, entende-se que está apresentado o desafio da superação dessa carência e que existe a possibilidade de que isso seja conseguido pelos interessados, à medida que a História seja reconhecida como campo de conhecimento e dominada em seus próprios domínios (NEVES; COSTA, 2012, p. 119).

2.3 Currículo escolar

De acordo com Pinheiro (2009), a teoria do currículo escolar tradicional ou não crítica é passível de comparação com forma tradicional de avaliação, já que as duas concepções consideram um ensino rígido, pautado na perspectiva do professor e na transmissão de conhecimentos. Assim, a teoria do currículo tradicional “[...] pode ser resumida como “dar a lição” e

“tomar a lição”, não se apresentando maiores preocupações em vincular as informações com o contexto social onde o sujeito está” (PINHEIRO, 2009, p. 14).

Na prática, o professor expõe para o estudante exatamente o conteúdo que está previsto no currículo, sem considerar a heterogeneidade de indivíduos que compõem uma sala de aula e menos ainda seus ideais. É uma práxis replicada e inflexível.

Conquanto, considerando o panorama cruel retratado, a década de 1960 foi importante ao sugerir “as primeiras teorias que questionavam o pensamento e a estrutura educacional vigente, em específico, as concepções tradicionais do currículo” (PACHECO, 2017, p. 2799). Foi então que a teoria crítica do currículo escolar veio à tona, com a intenção de contestar a opressão que até então era imposta nas escolas. Para Pacheco, “as novas teorias críticas do currículo, preocuparam-se em compreender, baseados na teoria dialética-crítica de Karl Marx (1818-1883), qual era o real papel do currículo na educação” (2017, p. 2799).

Na teoria, o currículo crítico deve ser flexível e levar em consideração as particularidades de seu público-alvo, adaptando os conceitos com base nos conhecimentos prévios dos alunos, em suas realidades sociais e culturais.

Na prática, o professor pode e deve ouvir seus alunos, fazendo-os protagonistas da própria aprendizagem. O professor, portanto, é um mediador do conhecimento.

Quanto às teorias do currículo pós-crítico, estas foram manifestadas após as décadas de 1960 e 1980. Para Pacheco elas trouxeram “em seu âmago uma concepção do currículo como sendo um currículo multiculturalista, e evidenciaram as inúmeras diversidades presentes no mundo hodierno” (2017, p. 2804). Isso significa que a teoria e prática do currículo pós-crítico são similares aos do currículo crítico, porém, com a vantagem de acrescentar os valores socio-culturais contemporâneos.

2.4 Práticas pedagógicas: gestão da sala de aula

Assim como o conhecimento acerca da história da educação, das teorias curriculares e das formas de avaliação, a gestão de sala de aula se faz essencial para que o professor possa exercer sua prática com qualidade e oportunizar o ambiente propício para a aprendizagem dos alunos.

O professor precisa gerir bem sua sala de aula de modo a oportunizar aprendizagem para todos os alunos. Desta maneira, o mau comportamento não pode ser uma desculpa e um empecilho para o exercício do saber. Contudo, “para que ocorra uma compreensão sobre a profissionalidade docente, é preciso que se amplifique o conceito de prática educativa, devendo ser compreendida de forma mais abrangente, e não apenas pela prática didática” (SACRISTÁN 1995 *apud* MARTINS; MORAES; SANTOS, 2014, p. 193).

Vale ressaltar que a educação se trata de uma prática social implicada que se manifesta quando existe um diálogo direto entre teoria e prática, logo, é dever do professor buscar “condições necessárias a sua realização” (VEIGA, 1989, p. 16).

Mas, como a gestão de sala de aula ou as práticas de ensino podem oportunizar a melhoria da aprendizagem? A resposta para essa pergunta está implicada na experiência do professor e, principalmente, em sua formação permanente e interesse na continuidade de seus estudos. Todavia, é possível mencionar algumas práticas norteadoras, como: ouvir todos os alunos igualmente, oportunizar momentos de exposições de falas, mediar debates, incentivar trocas de diálogos construtivos, promover o protagonismo do estudante, observar como cada aluno aprende e adequar a forma de apresentar o conteúdo e de avaliá-lo por fim, demonstrar real interesse pela turma toda.

2.5 Didática

A didática pode ser considerada como uma disciplina ou um campo pedagógico de pesquisa no qual se estuda as possibilidades de processos de ensino, a conjectura educacional e seus objetos. De acordo com Metzner, “a Didática [...] investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais, etc.) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem” (2011, p. 167).

É fato que uma das funções do professor é a organização e o planejamento do ensino, recorrendo constantemente à escolha de uma didática apropriada e eficiente, adequada à realidade da turma e aos conteúdos escolares, respaldando-se, simultaneamente, nas finalidades que pretende alcançar no alunado. Quando o profissional de educação reconhece a importância da didática, está admitindo que teoria e prática são indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem, já que, como ramo específico da pedagogia, investiga os fundamentos, as condições e os processos próprios para a construção do conhecimento (PAIVA; SILVA, 2015, p. 1).

Considerando os aspectos indicados, compreende-se que cabe ao professor ter conhecimento aprofundado de todas as concepções relacionadas à didática para poder desempenhar sua função com excelência. Afinal, é através da didática que o professor será capaz de guiar, modificar ou aperfeiçoar sua aula para desenvolver a aprendizagem de seus alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira ainda precisa percorrer um caminho muito longo e tortuoso em busca de sua qualidade. Isso porque as instituições contemporâneas educacionais seguem um modelo que foi imposto historicamente em decorrência de interesses políticos e comerciais, que visam a formação de indivíduos para o trabalho em detrimento de conhecimentos aqui explanados, gestão de sala de aula, currículo, didática e que fazem diferenças na carreira docente.

Nessa vertente, alguns cursos de pedagogia acabam cedendo à lógica mercadológica e são oferecidos sem a preocupação e a necessária atenção nos temas aqui mencionados. Consequentemente, alunos formados nesses contextos tendem a não valorizar fundamentais conhecimentos relacionados a carreira docente.

Todo esse contexto só faz desqualificar a educação brasileira. Exatamente por isso que o aluno de pedagogia precisa ser incentivado a estudar com afinco, a fim de que essa realidade possa ser revertida e conhecimentos aqui destacados possam integrar em sua formação profissional.

REFERÊNCIAS

- DEMO, Pedro. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação**. Curitiba, Paraná, 2004.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, Nathalia; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Concepção docente: a prática pedagógica em questão. **III Jornada de Didática: desafios para a Docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD**, 2014
- METZNER, Andréia Cristina. O papel da didática na formação dos professores de educação física: a opinião dos discentes. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 166-192, jan./abr. 2011.
- NASCIMENTO, Mari Clair Moro; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Avaliação das Aprendizagens: Representações decorrentes de Práticas Instituídas na Formação Inicial. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.1, p.7-22, Jan.-Jun., 2017.
- NEVES, Fátima Maria; COSTA, Célio Juvenal. A importância da história da educação para a formação dos profissionais da educação. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 113-121, jan./abr. 2012.
- PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. Aspectos históricos das teorias do currículo. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação – Educare**, 2017.
- PAIVA, Rita dos Impossíveis Dutra de; SILVA, Silvana Lúcia de Araújo. A Importância da didática no processo de ensino e aprendizagem: a prática do professor em foco. **RECEI: Revista Ensino Interdisciplinar**, UERN, Mossoró, RN, v. 1, nº. 1, Julho/2015.
- PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **ANALECTA**, Guarapuava, Paraná v.10 n. 2 p. 11-25 jul./dez. 2009.

RABELO, Islei Gonçalves ; RODRIGUES, Rosângela Silveira. A história da educação e a formação docente: possibilidades e contribuições para uma prática emancipada e emancipadora. **V Congresso Internacional de Filosofia e Educação (CINFE) da Universidade de Caxias do Sul**, no período de 17 a 20 de Maio de 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VIVENCIANDO AS NOVAS MODALIDADES DE ENSINO NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE:

um relato da experiência dos agentes de combate às endemias de Bauru/SP

Autor: Gisele Aparecida Alves Corral dos Santos¹

Coautor: Ivete Gonçalves Grecco²

Coautor: João Pereira Araujo Filho³

Coautor: Marta Domingues Gueiros⁴

Eixo 6: Formação dos Profissionais da Educação

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica a dengue como um grave problema de saúde pública devido ao aumento expressivo de casos confirmados nos últimos anos e sinaliza que a metade da população mundial tem risco de contrair a doença. Segundo o site oficial da Secretaria Municipal de Saúde de Bauru (SMS), em 2019 o município vivenciou sua mais significativa epidemia de dengue, com mais de 26 mil casos confirmados e 43 óbitos, seguido por 795 casos em 2020 e 317 casos e dois óbitos nos primeiros meses de 2021.

O Programa Nacional de Combate à Dengue (PNCD) aponta as diretrizes de controle da doença no Brasil, com destaque às ações de educação em saúde para mobilizar a população

1 Enfermeira na Secretaria Municipal da Saúde de Bauru/SP; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, UNESP/Botucatu, giselesantos@bauru.sp.gov.br.

2 Ivete Gonçalves Grecco. Agente de controle às endemias na Secretaria Municipal da Saúde de Bauru/SP, ivetegrecco@bauru.sp.gov.br.

3 João Pereira Araujo Filho. Agente de controle às endemias na Secretaria Municipal de Saúde de Bauru/SP, joaoaraujo@bauru.sp.gov.br.

4 Marta Domingues Gueiros. Agente de controle às endemias na Secretaria Municipal de Saúde de Bauru/SP, marta-gueiros@bauru.sp.gov.br.

na eliminação do *aedes aegypti*, principal vetor das arboviroses nas regiões amplamente urbanizadas. Com intuito de manter ações educativas voltadas à dengue, o PNCD instituiu a formação de equipes de Informação, educação e comunicação (IEC) em todo território nacional (FUNASA, 2002).

Em Bauru, a equipe de IEC está vinculada à Secretaria Municipal de Saúde (SMS) por intermédio do Departamento de Saúde Coletiva (DSC) e da Divisão de Vigilância Ambiental. As ações educativas são coordenadas por uma enfermeira e desenvolvidas pelos agentes de combate às endemias (ACE), principal força de trabalho voltada à dengue no município.

A declaração do estado de emergência em saúde pública gerada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) trouxe um impacto nas ações educativas desenvolvidas pela equipe do IEC em Bauru. As atividades eram pautadas em metodologias tradicionais de ensino, a exemplo de palestras, feiras de exposição com folders, panfletagem, entre outras. O isolamento social obrigatório impôs a paralisação imediata das ações educativas presenciais e nos deparamos com pouca habilidade e conhecimento dos métodos educativos à distância, na manipulação de computadores, dos equipamentos tecnológicos e no uso das mídias sociais com enfoque educacional.

O estudo conduzido em Minas Gerais aponta o ACE o profissional que faz o vínculo entre as ações de vigilância ambiental e a população. Descreve que sua atuação busca a mudança de comportamento da comunidade voltada a eliminação de criadouros do *aedes aegypti* e na interação educativa realizada no domicílio. Contudo, revela que esses profissionais carecem de capacitações permanentes para atuarem como educadores:

A escassa capacitação oferecida aos ACE não condiz com o discurso institucional sobre o papel central de educador, tendo em vista a prática educativa em saúde enquanto ação sistematizada e planejada. [...] indicam a precariedade e falta de investimento na formação dos agentes (FRAGA, 2014).

As dificuldades apresentadas pela equipe de IEC em Bauru foram capazes de transformar a inércia tecnológica em busca ativa por conhecimento, equipamentos e melhora do entrosamento da equipe.

1.1 Vivenciando a necessidade de reformular os métodos de ensino do IEC após a declaração da pandemia do COVID-19:

As ações educativas realizadas pelo IEC são voltadas à dengue com objetivo de envolver a comunidade em atitudes que previnem o acúmulo de água em recipientes diversos, tais como lixo em terrenos baldios, uso de tampa em caixas d'água, entre outros.

Em 2019, a epidemia de dengue contribuiu para aproximar a equipe de IEC das unidades básicas de saúde do município. Com apoio da gestão, os ACE foram inseridos nas salas de espera dessas unidades e desenvolviam atividades lúdicas com foco educativo. Discorriam

sobre as fases do desenvolvimento larvário do *Aedes Aegypti*, a forma de eliminação dos criadouros e os principais sinais e sintomas da dengue, abrangendo mais de 300 municípios ao mês.

Em março de 2020, após a declaração da pandemia pela OMS, a agenda das ações educativas presenciais foi suspensa. O IEC deparou-se com dificuldades para retomar as atividades educativas voltadas à prevenção da dengue, devido à falta de estrutura do serviço público, a exemplo do acesso limitado à internet, poucos computadores com função de áudio e vídeo disponíveis, endereço de e-mail institucional com recebimento restrito de dados e falta de habilidade e conhecimento da equipe com as tecnologias e as mídias sociais, resultando em uma significativa queda das ações educativas.

O estudo conduzido por Avedis Donabedian descreve que a estrutura, aqui compreendida como os insumos tecnológicos e a mão de obra trabalhadora, são peças fundamentais na conquista do resultado, exemplificado pela queda da produção de ações educativas. Defende que os serviços de saúde alcançam melhores resultados ao incorporarem na sua rotina de trabalho um processo bem detalhado, no qual cada indivíduo compreende seu papel de atuação na instituição e proporciona condições para a realização do trabalho oferecendo as ferramentas necessárias (DONABEDIAN, 2005).

A população acostumada com as ações educativas do IEC começou a solicitar materiais educativos no formato de vídeos e o agendamento de reuniões educativas *online*. As novas exigências contribuíram para a realização de capacitações internas na equipe do IEC, voltadas ao uso de endereços eletrônicos com múltiplas funções na plataforma online gratuita, na liberação da diretoria para manipular as plataformas digitais e dar acesso às mídias sociais durante o horário de trabalho com objetivo de compreender o comportamento e as possibilidades de engajar ações educativas nesse ambiente virtual.

Outro fator de impacto foi a busca por fontes fidedignas de informação em saúde, uma vez que a internet disponibiliza materiais com conteúdo incertos e inapropriados. Como descrito no estudo realizado por Fernandes e Montuori (2020) que discorre sobre o universo das “Fake news”, traduzida como falsas notícias e informações disponibilizadas na internet e sua repercussão na saúde. O artigo apontou o impacto negativo que as informações incorretas sobre a produção e a metabolização das vacinas ocasionaram a queda do número de vacinados no mundo e o retorno de doenças imunopreveníveis, tais como o sarampo.

A manipulação das novas tecnologias, a gravação de vídeos, a realização de aulas no ambiente virtual em tempo real, permitiu a equipe de IEC experimentar uma relação apática com a comunidade, justificada pelo distanciamento entre o educador e os educandos. Corroborando com as impressões de Molinete (2021) que descreve os últimos semestres como transformadores para todas as modalidades de ensino, marcado pela busca dos profissionais e instituições para se adequarem às novas tecnologias e métodos de ensino, mas protegendo seu objeto de interação principal, o indivíduo a ser transformado pela educação:

O desafio leva os educadores a desenvolverem posturas e se apropriarem de instrumentos metodológicos que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre o aluno,

como “outro”, de tal forma que, conhecendo as dimensões culturais em que ele é diferente, possam resgatar a diferença como tal (MOLINETE, 2021).

Em 2021, a nova direção ampliou a equipe de IEC, buscando agentes com perfil para o trabalho educativo e principalmente com habilidade e desenvoltura nas plataformas digitais. Após as capacitações e a introdução dos novos integrantes, o IEC começou a desenvolver vídeos e jogos educativos nas plataformas digitais gratuitas. Entre as ferramentas de empoderamento fornecidas a equipe de IEC de Bauru/SP foi a realização do curso Educom.Saúde fornecida pela Secretaria Estadual de Saúde, que contribuiu de forma singular no desenvolvimento das ações educativas nos ambientes virtuais e na interação com a população por intermédio das ferramentas tecnológicas.

1.2 A formação de “Brigadas de combate às arboviroses” na plataforma digital

Historicamente as ações de saúde pública voltadas ao controle de endemias eram realizadas pelos guardas sanitários, profissionais com formação e autoridade militar, com a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS) esses profissionais foram desvinculados do serviço militar e passaram a contribuir com a comunidade com caráter educativo dando origem aos ACE (FUNASA, 2002).

O curso de formação de “Brigadas contra as arboviroses” no município de Bauru ocorre há mais de 15 anos no módulo presencial. Tem como objetivo treinar os munícipes para eliminarem os possíveis criadouros do *aedes aegypti* em seu ambiente doméstico e principalmente em seus locais de trabalho. Ao envolver as instituições, como os hospitais, empresas e escolas, as chefias ficam responsáveis em delegar ao brigadista a inspeção semanal do local de trabalho e entregar mensalmente à secretaria municipal de saúde um boletim detalhado de todos os focos do *aedes aegypti* encontrados e eliminados, contribuindo com a diminuição da transmissão da dengue no município.

Durante a pandemia COVID-19, o IEC reformulou o curso de formação de “Brigadas de combate às arboviroses” com intuito de inseri-lo no ambiente virtual, no qual foi estabelecido uma parceria entre a equipe de IEC e a Divisão de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde - DGTES que pertence à Secretaria Municipal de Saúde de Bauru. O IEC foi responsável pela busca e análise dos materiais audiovisuais nas plataformas digitais do Ministério da Saúde e a gravação de audiovisuais voltados à prática cotidiana local, assim como a elaboração das provas a serem disponibilizadas ao término de cada módulo. O DGTES forneceu o ambiente virtual, inserindo os materiais na plataforma e disponibilizou as inscrições e certificação do curso oferecido, dando a oportunidade de manter a formação de novos brigadistas no município.

O curso está composto em duas fases: teórica e prática. A primeira, dividida em módulos com carga horária de cinco horas: A evolução larvária do mosquito *aedes aegypti*; Eliminação de criadouros do *aedes aegypti*; O preenchimento correto do boletim de vistoria; Sinais e sintomas da dengue. O segundo, a fase prática, composta pela realização da vistoria

predial semanal pelo brigadista e a entrega do boletim mensal ao IEC. Após três meses da elaboração do curso, contamos com mais de quarenta pessoas capacitadas para atuarem em seus domicílios e empresas.

2 CONCLUSÃO

As adversidades trazidas pela pandemia do COVI-19 geraram um desafio para a equipe IEC, no qual tiveram que se adequar a uma nova realidade. Os integrantes iniciaram a busca por apoio dos gestores para o fornecimento de ferramentas como computadores, internet, capacitações e a inclusão de novos membros na equipe.

A nova realidade possibilitou a criação de materiais educativos, a exemplo de vídeos e folders digitais para divulgação em redes sociais de alta abrangência e a elaboração de cursos em plataformas digitais gratuitas.

REFERÊNCIAS

- Organização Pan-Americana da Saúde. Programa Regional da Dengue. Plataforma de informação de saúde para as Américas (PLISA). Disponível: <https://www.paho.org/data/index.php/es/temas/indicadores-dengue.html>. Brasil; 2021.
- Prefeitura Municipal de Bauru. Bauru confirma mais 9 casos de dengue. 2021. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/materia.aspx?n=38649>. Acesso em: 24/06/2021.
- Fundação Nacional de Saúde. Programa Nacional de Controle da Dengue (PNCD): instituído em 24 de julho de 2002. Brasília: Ministério da Saúde; 2002.
- FRAGA, L. S; MONTEIRO, S. *A gente é um passador de informação: práticas educativas de agentes de combate a endemias no serviço de controle de zoonoses em Belo Horizonte, MG*. Saude soc. 23 (3) Jul-Sep 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300021>.
- DONABEDIAN A. Evaluating the quality of medical care. Milbank Q [Internet]. 2005; 83(4): 691–729. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2690293/>. DOI: 10.1111/j.1468-0009.2005.00397.x.
- FERNANDES C.M; MONTUORI C. A rede de desinformação e a saúde em risco: uma análise das fake news contidas em ‘As 10 razões pelas quais você não deve vacinar seu filho’. Reciis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde. 2020 abr.-jun.;14(2):444-60 | [www.reciis.icict.fiocruz.br] e-ISSN 1981-6278. DOI: <https://doi.org/10.29397/reciis.v%25vi%25i.1975>.
- MOLINETE M. E. EJA: Desafios e Perspectivas em Tempos de Ensino Remoto. UNIASSELVI. SEGS. com.br - Categoria: [Educação](#). 2021.

SALA



INTERFACE ENTRE A NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO: um olhar sob a perspectiva de educadores da Educação Infantil

Autor: Linamary Chiti Camargo

Coautor 1 : Luciana Chiti Pinheiro

Coautor 2 : Elaine Morais de Jesus Mani

Coautor 3 : Dariel de Carvalho

Eixo 01: Práticas Pedagógicas – Educação Infantil

Modalidade: Comunicação oral

1 INTRODUÇÃO

O ser humano não representa uma espécie que repete sempre o mesmo exemplar e que pode servir como modelo exato para todos os outros da mesma espécie. Ao contrário, cada indivíduo é um ser único que sempre está em processo de vir a ser, de se tornar algo mais.

E é na dialética com o mundo que serão proporcionadas as condições necessárias ao seu desenvolvimento e dessa forma, o processo de escolarização se torna uma das principais oportunidades contínuas de estimulação.

Nessa perspectiva, o professor constitui-se como um mediador que propicia a formação e transformação das funções cognitivas (memória, atenção, funções executivas, linguagem, percepção, dentre outras) por meio de suas práticas pedagógicas. As estratégias utilizadas em sala de aula são estimulações que repercutem diretamente no cerebral infantil”. (PUREZA; FONSECA, 2016).

Nesse sentido, as funções executivas (FE) orientam e gerenciam as nossas ações, comportamentos e emoções, “atuam como um maestro que coordena o trabalho conjunto dos nossos diversos sistemas cognitivo/comportamentais/emocionais, conforme a demanda do ambiente ou da tarefa”. (DIAS; SEABRA, 2013, p. 9).

Nascemos com potencial para o desenvolvimento das funções cognitivas, mas que só se expandem à medida que são estimuladas e dessa forma, a implementação de estratégias que favoreçam a estimulação das funções executivas, como o planejamento, o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva, é de grande valia para o desenvolvimento da

criança diante de tantas exigências que o processo acadêmico exige conforme avançam nos anos escolares, contribuindo para a prevenção de problemas relacionados às dificuldades e aos transtornos de aprendizagem e as atividades laborais da vida adulta.

Destarte, Morton *et al* (2013) afirma que treinamentos para estimular as FE em crianças com idade pré-escolar são eficientes para melhorar o êxito escolar e suas competências socioemocionais, podendo levar a mudanças nos circuitos cerebrais.

Compreendendo a neurociência como uma área de interface com a educação, surge a seguinte inquietação: quais os conhecimentos dos educadores de educação infantil sobre as funções executivas?

Para responder a esse questionamento elegemos como objetivo geral da pesquisa: identificar os conhecimentos dos educadores de uma instituição pública municipal da cidade de Bauru de educação infantil sobre a neuropsicologia e a correspondência com as práticas de ensino.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Neurociência e Educação

O sistema nervoso humano é o produto mais complexo e versátil do processo evolutivo. A anatomia, a bioquímica e alguns funcionamentos neurais são relativamente conhecidos, enquanto outras funções ainda são objeto de pesquisa de diversas áreas das ciências. (CROSSMAN; NIERI, 1997).

Lent (2010) elucida que o sistema nervoso é composto pelo sistema nervoso central (reúne estruturas situadas dentro do crânio e da coluna vertebral) e pelo sistema nervoso periférico (reúne estruturas distribuídas pelo organismo), ambos constituídos por dois tipos de células: neurônios (estão interligados, uns aos outros, por meio dos seus axônios e dendritos e são responsáveis por codificar os estímulos externos e internos e tudo o que pensamos ou sentimos em nossa consciência) e neurógliia (executam diversas funções, como de infraestrutura, proteção e de sistema de informação).

Essa interconexão entre os neurônios é responsável pelas transmissões de informações do SNC, assim quando a criança realiza qualquer atividade, motora ou cognitiva, seu cérebro ativa determinados grupos de neurônios que transmitem as informações de um neurônio para outro, formando uma nova rede neuronal e deste modo, o aumento da demanda cognitiva faz com que haja, cada vez mais, um maior recrutamento de novas redes neuronais. (PUREZA; FONSECA, 2016). Migliori (2013) complementa que a velocidade de propagação do impulso nervoso na membrana de um neurônio varia de 10cm/s a 1m/s.

Uma característica marcante do sistema nervoso é a sua permanente plasticidade que é a capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constante entre o ambiente interno e externo. Desse modo, o treino e a aprendizagem levam a criação de novas sinapses enquanto o desuso ou uma doença podem levar ao empobrecimento das ligações entre os circuitos. (COSENZA; GUERRA, 2014).

A neuroplasticidade tem funções necessárias ao desenvolvimento do cérebro humano, mantendo um eficiente processamento das funções mentais. Pinheiro (2007, p 12) afirma:

por meio dos mecanismos envolvidos na aprendizagem, os eventos do ambiente podem moldar os comportamentos. Os cérebros de uma criança e de um adulto são muito diferentes; da mesma forma, os cérebros de crianças em idades diferentes não podem ser comparados. Tais diferenças cerebrais respondem por comportamentos diferentes que, de um lado caracterizam fases de desenvolvimento mental típicas da espécie biológica (*Homo sapiens sapiens*) e, de outro, conferem a cada humano a unicidade do ser.

Sena (2015, p. 24) explana que “tudo o que aprendemos e realizamos acontece a partir dessa comunicação entre os neurônios; e para que essa dinâmica ocorra, é preciso que haja a interação com os estímulos ambientais”.

Sendo assim, a aprendizagem significa formar, justamente, novas conexões e reforçar suas redes de informações, de modo que um ambiente propício para estimulações favoreça o desenvolvimento de novas sinapses da criança, o que é fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo a infância a época em que se formam o maior número de conexões entre os neurônios “durante os dois primeiros anos de vida, desenvolvemos bilhões de sinapses, ante um mundo cheio de novidades” (ESTANILAU *et al*, 2014, p. 83). Cosenza; Guerra (2014, p.146) complementam: “aprendemos desde o nascimento e durante toda a nossa vida e a cada novo aprendizado, novas conexões vão se formando”.

O fator socioeconômico também possui grande influência, principalmente em idades precoces do desenvolvimento infantil. (SEABRA *et al*, 2014).

2.2. Funções Executivas (FE) e desenvolvimento

Conhecidas como controle executivo ou cognitivo, constituem-se como um conjunto de habilidades, fundamentais para o controle consciente e deliberado sobre ações, pensamentos e emoções. (SEABRA *et al*, 2014). De acordo com Diamond (2013), a criança utiliza-se das funções executivas para conseguir gerenciar as diversas demandas necessárias para a execução das atividades cotidianas.

As regiões do cérebro envolvidas com o processamento das funções executivas, é o córtex pré-frontal, área cortical localizada na região anterior do cérebro e na primeira infância, seus circuitos são modificados, esculpidos, consolidados em função das experiências da criança, notadamente aquelas que envolvem interações sociais, sendo determinante para todo o

desenvolvimento posterior e as fases seguintes da vida, esses circuitos continuam a amadurecer até o início da idade adulta. (COSTA et al, 2016).

Cosenza e Guerra (2014, p. 109) reafirmam que as FE se desenvolvem gradualmente desde a infância até a adolescência e atuam como uma interface com o ambiente, ou seja, “quanto mais estimuladas e desenvolvidas, melhor será o desenvolvimento da criança”.

Desse modo, as atitudes dos pais, tais como a afetividade, a receptividade e a disciplina pacífica, que estão relacionadas para garantir o vínculo entre pais e filhos e uma reciprocidade positiva, estão vinculadas às habilidades avançadas da função executiva na criança, da mesma forma, os currículos escolares que se concentram em ensinar habilidades de regulação têm proporcionado um aumento significativo do desenvolvimento do controle executivo na idade pré-escolar. (MORTON *et al*, 2013, p.21).

De acordo com Morton et al (2013) as FE podem ser descritas em três dimensões que se interrelacionam:

a) Autorregulação

Envolve a capacidade de controlar desejos e vontades para fazer o que é certo em determinado momento e relaciona-se com a manutenção da atenção para realizar uma tarefa. Parece ser uma das primeiras habilidades a emergir, já por volta de 6 meses de idade. (DIAS; SEABRA, 2013).

Ao final do primeiro ano, por exemplo, a criança começa a ser capaz de manter o foco de atenção em uma tarefa, apesar de algumas distrações. Por volta dos 4 ou 5 anos, torna-se mais hábil em inibir os seus comportamentos e aos 7 anos são eficazes em lidar com distratores e focalizar a atenção. (PEREIRA *et al*, 2018; DIAS; SEABRA, 2013).

Crianças com melhores habilidades tendem a apresentar na adolescência e vida adulta, menores taxas de evasão escolar e são menos propensas ao uso de substâncias e envolvimento em crimes. (SEABRA *et al*, 2014).

b) Memória de Trabalho

Pode ser entendida como a capacidade de armazenar informações temporariamente e conseguir articulá-las mentalmente. É uma habilidade necessária para que se consiga realizar tarefas cognitivas, tais como estabelecer uma relação entre dois assuntos, fazer cálculos com a mente e estabelecer ordem de prioridades diante de tarefas. (MORTON *et al*, 2013).

Apresenta um longo curso de desenvolvimento que parece iniciar-se precocemente, quando a criança adquire a noção de permanência, ou seja, quando é capaz de reproduzir mentalmente o objeto, continuando a desenvolver-se ao longo da infância e adolescência. (DIAS; SEABRA, 2013).

c) Flexibilidade Cognitiva

Consiste na habilidade em se adaptar a mudanças e usar o pensamento criativo, podendo ser relacionada à resolução de problemas. (MORTON, 2013). De acordo com Diamond (2013), a flexibilidade envolve a inibição e a memória de trabalho

Parece desenvolver-se um pouco mais tarde, iniciando-se por volta do final do primeiro ano de vida e entre 2 a 5 anos quando começam a adequar o seu comportamento a diferentes regras ou ambientes. Continuam a desenvolver-se de forma intensa até próximo dos 12 anos. (DIAS; SEABRA, 2013).

Crianças e adolescentes necessitam dessa habilidade para modificar o foco de brincadeiras, jogos e tarefas escolares. (SEABRA *et al*, 2014).

d) Habilidades emergentes

Dias & Seabra (2013, p. 09) ao desenvolveram um Programa de intervenção em autorregulação e funções executivas (PIAFEX), citaram outras habilidades que emergem a partir das três habilidades principais:

- **organização:** competência de sistematizar informações ou materiais necessários à execução de tarefas;
- **priorização:** capacidade de ordenar a informação com base em sua importância;
- **manejo de tempo:** capacidade de estimar o tempo disponível para a atividade.
- **atenção sustentada:** capacidade em manter a atenção por um período prolongado de tempo.
- **iniciação e persistência** em direção ao objetivo: habilidade de iniciar e seguir uma tarefa em direção a um objetivo.
- **regulação emocional:** processo complexo, caracterizado pela expressão de emoções: autorregulação.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Pesquisa

Pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”.

3.2 Participantes

Professores de educação infantil de uma escola pública no interior do Estado de São Paulo. Inicialmente foi realizado contato com a diretora da escola e explicado a intencionalidade da pesquisa. Mediante consentimento, foi enviado para a Secretaria Municipal da Educação uma cópia do projeto evidenciando os objetivos da pesquisa, bem como a sua relevância para a comunidade escolar.

3.3 Instrumentos de coleta

Será aplicado um questionário com 16 questões abertas e fechadas, dividido em 03 partes, contemplando:

- a. Perfil do grupo: sexo, idade, tempo de trabalho e escolarização.
- b. Conhecimento sobre as neurociências e funções executivas.
- c. Conhecimento das funções executivas e a sua relação com o brincar e atividades diárias.

Para tanto, será necessário que concordem em participar da pesquisa e assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantido que as informações coletadas serão anônimas e não serão utilizadas em prejuízo dessas pessoas, respeitando deste modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa envolvendo Seres Humanos, estabelecidos na Resolução Nº 466/2012 e a Resolução Nº 510/2016, obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

3.4 Procedimentos de pesquisa

Inicialmente foi feito contato com a direção da EMEII informando a intencionalidade da pesquisa, seguida do envio de uma cópia do projeto de pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Bauru evidenciando os objetivos da pesquisa e a sua relevância para a comunidade escolar.

Mediante aprovação, a aplicação do questionário ocorrerá mediante assinatura do TCLE dos participantes da pesquisa, permitindo a coleta dos dados bem como o uso das informações coletadas.

Após a coleta de dados, será realizada a análise dos conteúdos por categorização.

3.5 Análise dos dados

Após a coleta das informações, será realizada a análise dos conteúdos coletados por categorização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa pode contribuir para o avanço da interface entre a área da neurociência e a educação, ao identificar os conhecimentos dos educadores sobre as contribuições da identificação da funcionalidade das funções executivas e a sua aplicabilidade prática no contexto escolar, pois tais conhecimentos o habilita a motivar, a ensinar e a avaliar o a criança observando suas características e potenciais individuais.

Estudos evidenciam que um bom desenvolvimento das funções executivas na infância pode prever um melhor desempenho cognitivo na idade escolar, além de favorecer estratégias socioemocionais e laborais na vida adulta e desse modo, as estratégias adotadas pelo professor podem ser estimulações intencionais fundamentais para o desenvolvimento infantil. À contraponto, o espontaneísmo na ação pedagógica sobretudo do professor de educação infantil ainda se faz presente nos dias de hoje.

Nesse sentido, a implementação de estudos e pesquisas sobre o tema torna-se uma tática pertinente e fundamental com vistas a uma educação estruturante, estratégica, com identidade e reconhecimento social.

REFERÊNCIAS

- COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- COSTA, J.S. *et al.* **Funções executivas e desenvolvimento infantil**: estudo III/ organização comitê científico do núcleo ciência pela infância. São Paulo: fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV, 2016.
- CROSSMAN, A. R.; NEARY, D. **Neuroanatomia**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1997.
- DIAMOND, A. *Executive functions*. *Annu. Rev. Psychol.* n. 64, 68, 2013.
- DIAS, N. M. SEABRA, A. G. Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. **Temas sobre desenvolvimento**, 19 (107): 206 - 212, 2013.
- DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. **Programa de intervenção em autorregulação e funções executivas**. São Paulo: Memnon, 2013.

- ESTANILAU, G. *et al.* **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?** Conceitos fundamentais da neurociência. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 2010.
- MIGLIORI, R. **Neurociências e educação.** São Paulo: Brasil sustentável, 2013.
- MORTON, J. B. *et al.* **Enciclopédia sobre o desenvolvimento da primeira infância.** Canadá: University of Western Ontario, 2013.
- PEREIRA, A. P. P. *Executive Functions in Childhood: Assessment and Preliminary Normative Data for Portuguese Preschoolers.* **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica.** RIDEP · Nº49 · Vol. 4 · 171-188 · 2018 ISSN: 1135-3848 print /2183-6051online.
- PINHEIRO, M. **Fundamentos de neuropsicologia: desenvolvimento cerebral da criança.** 2007. Disponível em: arquivos.info.ufrn.br. Acesso em: 6 fev. 2021.
- PUREZA, J. R.; FONSECA, R. P. **CENA: programa de capacitação de educadores sobre neuropsicologia da aprendizagem com ênfase em funções executivas e atenção.** Ribeirão Preto/S.P., 2016.
- SEABRA, A. G. *et al.* **Inteligência e funções executivas: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica.** São Paulo: Memnon, 2014.
- SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. **Avaliação neuropsicológica cognitiva: linguagem oral.** 2 ed. São Paulo: Memnon, 2013.
- SENA, T. **Neuroeducação – estratégias cognitivas: uma visão para a sala de aula do futuro.** Salvador – versão kindle, 2015.

O CARTEIRO CHEGOU: CRIANÇA VOCÊ MUITO IMPORTANTE PARA NÓS!

Autor: Alessandra de Melo Simões Roman Rós

Eixo: Práticas Pedagógicas

Modalidade :Educação Infantil

1.INTRODUÇÃO

As mudanças vivenciadas hoje nos remetem a novos desafios acerca do processo de ensino-aprendizagem. Na Educação Infantil não seria diferente tendo em vista que a sociedade passa por um período pandêmico no qual a suspensão das aulas presenciais se fez necessário. Com essa situação inusitada a comunidade escolar precisou buscar alternativas para que as crianças mantivessem os vínculos afetivos construídos na escola e sequenciasse seu desenvolvimento integral. Respeitando assim os direitos da infância, potencializando as aprendizagens e mantendo as conexões entre a escola e a família.

De acordo com as DCNEI, em seu art.9º,os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e se apropriar dos conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos o que possibilita aprendizagens ,desenvolvimento e socialização.

Considerado a importância de manter os vínculos com as crianças e evocar a parceria das famílias eu apresentei para a turma da Educação Infantil suas famílias, o projeto intitulado: O Carteiro Chegou que além de manter os vínculos de forma lúdica e interativa, fez um resgate da comunicação por meio de cartas, desenhos, jogos e outros. A proposta curricular foi adaptada ao momento atual de distanciamento social e também utilizada a tecnologia como ferramenta de intercâmbio e ludicidade. Alcançando assim os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar participar, explorar, expressar, conhecer-se) nessa prática escolar. Cunha (2008, p.51) diz que: O afeto, sendo em qualquer que seja a circunstância, é o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz. Ele é um meio facilitador para a educação.

Sobre o tema afetividade bem enfatizado no projeto do carteiro, a ação transpôs os muros da escola, contribuindo para parceria entre toda comunidade escolar, dando significado a uma construção coletiva.

A vivência emocional e a qualidade das experiências e dos laços afetivos são muito importantes para o desenvolvimento humano. As experiências nestes primeiros anos de vida são as que contribuem para que o ser humano estabeleça determinados padrões de conduta e formas de lidar com as próprias emoções. (LIMA e SOUZA, 2001 p.12)

Então é necessário destacar que as ações desenvolvidas pela prática além de proporcionar interação e afetividade também contribuiu para a construção de valores, aprendizado, empatia e também contribuiu de forma bem significativa para a não evasão escolar, nesse período de aula remota.

2. OBJETIVOS

- Vivenciar a afetividade mesmo em tempos de distanciamento social.
- Experimentar emoções, oportunizando o acesso a comunicação, visando estimular a afetividade.
- Levantar hipóteses sobre diferentes gêneros textuais: cartas, bilhetes e outros.

3. METODOLOGIA

Essa ação surgiu com intuito de estreitar laços afetivos entre alunos, professores e toda comunidade escolar, em tempos de distanciamento social (devido a pandemia COVID-19). Com a paralização das atividades escolares, surgiu assim a necessidade dos professores de encontrarem uma maneira de manter os laços afetivos com os alunos e atrelado a esse momento, sequenciar um projeto literário. (O carteiro chegou!) Que foi adaptado para um novo formato em tempos de isolamento social.

Ressalta-se que tal prática embora realizada com crianças da Educação Infantil não está somente vinculada a escrita simbólica formal (letras), mas a maneira como as crianças se comunicam com seus pares e com a professora. Essa interação ocorreu também por meio de recursos tecnológicos como a exposição das ideias e sentimentos através de áudios, filmagens. Na troca de cartas haviam a escrita espontânea como: rabiscos, desenhos e alguns já desenvolvendo a escrita por meio de símbolos em diferentes níveis.

Porém é importante lembrar que a escrita é apenas umas das linguagens com as quais as crianças se relacionam, na maior parte dos lugares é possível encontrar desde que nasce. Portanto é interessante ressaltar que a linguagem escrita seja trabalhada com as crianças de modo significativo e de maneira indissociada de outras formas de expressão. Com isso o projeto O Carteiro Chegou buscou não perder o eixo da Educação infantil que são as interações e brincadeiras.

Com a escola fechada o carteiro animado ficou exposto em um local de muita circulação e com ele as cartas, mensagens e um local que servia como caixa de correio para colocar e tirar as correspondências, o trabalho foi desenvolvido mais ou menos por seis meses (2020), em uma escola pública do município de Luziânia Goiás com turmas da Educação Infantil II.

E assim ele se desenvolveu:

- Preparei um local que seria o ponto de coleta das cartas (na parte externa de uma padaria do bairro, local delimitado, higienizado e com muitos informativos, principalmente sobre os cuidados para o não contágio pelo COVID).
- Eu e outros colegas da escola escrevemos cartas para a turma e eu as coloquei decorando o stand.
- Um vídeo de divulgação explicando o projeto e alertando os pais, que só eles poderiam visitar o local, tirar fotos, pegar as correspondências e levar para a criança tudo isso respeitando os protocolos de segurança.
- A divulgação de tudo que acontecia no correio era feita através de grupos de WhatsApp e outras redes sociais.

4.RESULTADOS

Para uma sondagem sobre a ação desenvolvida foram analisados os seguintes pontos: houve interação por parte das crianças? Elas puderam através das atividades propostas, explorar, observar, vivenciar, brincar, participar da construção da ação? Enfim seus direitos de aprendizagens estão sendo alcançados?

- Diante dos apontamentos observados, é importante frisar que desde a fase inicial da ação, o planejamento da etapa seguinte ia se dando através das indagações surgidas através das crianças.
- Quando a criança mandava um áudio para a turma lembrando o ambiente escolar e destacando uma situação vivida que lhe remetia saudades.
- Através das imagens, desenhos que os colegas compartilhavam.
- Com o relato entusiasmado dos pais que agora com o olhar mais sensibilizado observavam o processo de exploração e desenvolvimento infantil.
- Com o projeto também foi possível trabalhar várias competências socioemocionais tão presentes na BNCC, refletindo assim como as habilidades como: autoestima, autonomia, criatividade, autoconhecimento e outros, podem ser trabalhados na prática e não só em conteúdos programáticos, mas também em atividades corriqueiras e rotineiras das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

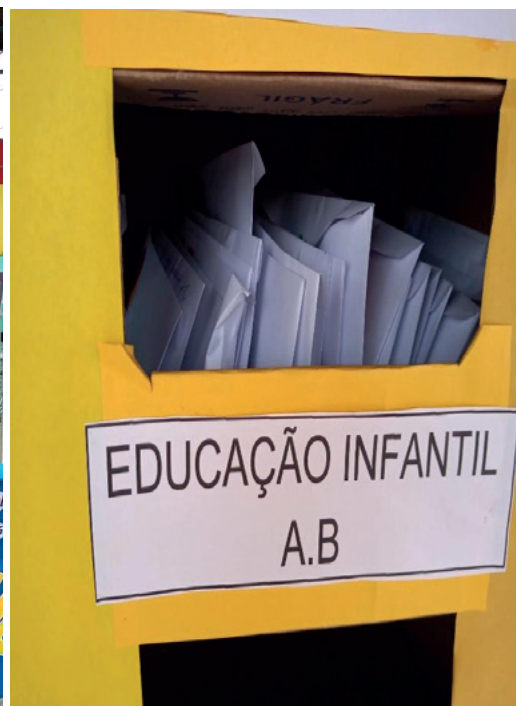
Está ação teve como objetivo sequenciar uma proposta de trabalho significativa com crianças da Educação Infantil, manter os vínculos e construir uma relação de interação e aprendizado. Diante disso avalio que a proposta alcançou o objetivo tendo em vista que a efetiva participação de todos, o comprometimento e a harmonia entre os pares e atrelado ao currículo da educação.

Paulo Freire (1996), ao afirmar que: “Ensinar é uma forma de intervenção no mundo”, convoca-nos a construir um inédito viável, ou seja, compreender e intervir sobre as situações diversas do cotidiano. Assim o presente projeto oportunizou uma significativa interação entre toda comunidade escolar, pois além das crianças, pais, funcionários e outros também passaram a trocar correspondências. O que também contribuiu para que as crianças passassem a ter um olhar mais atento aos profissionais que fazem a entrega de correspondência (carteiro) e assim dando continuidade à ação. Eu avalio positivamente o desenvolvimento do projeto tendo em vista que construímos laços sólidos de amizade, interação e aprendizado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº9.394,20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9396.htm>. Acesso em 10 de julho de 2021.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Volume II. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília :1996
- CUNHA, Antonio Eugenio. Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia :saberes necessários à prática educativa. São Paulo :Paz
- <https://novaescola.org.br/conteudo/12147/bncc-na-educacao-infantil-como-garantir-os-direitos-de-aprendizagem>, Acesso em: 06/07/2021.
- <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Campos-de-Experi%C3%Aancias-PDF-interativo-2.pdf>, Acesso em 08/07/2021.
- LIMA, Elvira Souza. Como a criança pequena se desenvolve. Rio de Janeiro: Sobradinho, 2001.
- Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

Anexos



O CARTEIRO CHEGOU: CRIANÇA VOCÊ MUITO IMPORTANTE PARA NÓS!



O CARTEIRO CHEGOU: CRIANÇA VOCÊ MUITO IMPORTANTE PARA NÓS!



O CARTEIRO CHEGOU: CRIANÇA VOCÊ MUITO IMPORTANTE PARA NÓS!



O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Autor: CRISTIANE REGINA OLIVA

Coautor 1: VANESSA FERNANDES FERREIRA

Eixo 1: Práticas Pedagógicas – Educação Infantil

Modalidade: Comunicação Oral

1. INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um momento histórico devido a pandemia do covid-19, uma realidade que afetou o mundo todo, com mudanças nas diversas situações do nosso cotidiano.

Com o decreto de distanciamento social, para conter a propagação do novo coronavírus, resultou no fechamento das escolas em março de 2020 impactou o sistema educacional. E para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, a solução encontrada foi o modelo de ensino remoto, onde as atividades escolares passaram a ser realizadas no espaço domiciliar por meio de ferramentas tecnológicas.

Esse novo modelo de ensino trouxe muitos desafios aos professores, pois uma educação pautada na tecnologia digital exige criatividade e adaptação. Kinski (2003, p. 30) afirma que “as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo”.

[...] o papel da tecnologia é oferecer condições para que o homem possa satisfazer sua necessidade de sobrevivência, de criar técnicas de facilitação para o trabalho diário, assim como a sua necessidade de interação com o outro por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação. (ARAUJO; VIEIRA; KLEM e KRESCIGLOVA, 2017, p. 5)

Diante do atual contexto, observa-se uma lacuna na relação entre escola e família, onde o professor se depara com queixas dos pais sobre a oralidade das crianças, e argumentam que seus filhos deixaram de se comunicar e se expressar oralmente, por não estarem frequentando

a escola regularmente. Então, como proceder diante de uma necessidade de adaptação real e urgente, sendo a ferramenta mais plausível a tecnologia digital?

Nesse sentido, houve a necessidade de refletir-se sobre a importância da oralidade para o desenvolvimento infantil, discutir como as ferramentas tecnológicas podem contribuir e orientar as famílias para desempenharem um trabalho colaborativo junto ao professor para dar continuidade ao processo que é desenvolvido na rotina da educação escolar:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 42).

2. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da linguagem é suma importância para todo ser humano, pois a comunicação oral está presente no nosso cotidiano constantemente, nas diferentes situações, como falar, conversar, narrar, relatar vivências, experiências e acontecimentos, expressar-se, descrever algo ou situação, dar opiniões, instruir, declamar, explicar, recontar, argumentar, defender uma ideia ou ponto de vista, recitar, citar preferências e sentimentos, responder e elaborar perguntas e até mesmo cantar, como também nas brincadeiras de reproduções orais e jogos verbais. Estes são contextos comunicativos imprescindíveis para o desenvolvimento da linguagem. Para que a criança desenvolva suas habilidades linguísticas e se expresse com clareza e autonomia, é essencial ofertar oportunidades para ela vivenciar situações comunicativas.

De acordo com Bases Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) na educação infantil as crianças têm direitos de aprendizagem para o seu desenvolvimento, e que são garantidos em situações nas quais elas possam desempenhar um papel ativo: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ela propõe também cinco campos de experiências que também precisam ser trabalhados na infância: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O campo de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” aponta que as participações em situações comunicativas cotidianas por meio da interação com outros indivíduos ganham sentido e vão ampliando-se progressivamente, enriquecendo o vocabulário infantil e os demais recursos de expressão e compreensão. Ele traz ainda alguns objetivos relacionado ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças, esperando que elas sejam capazes de:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios; sobre suas vivências, por meios; Argumentar e relatar fatos oralmente em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida; Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas; Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação; Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos; Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história; Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos, etc; Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba; Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos; Produzir suas próprias histórias orais. (BRASIL (2017, p. 49 e 50)

No entanto, devido ao atual contexto e a necessidade de distanciamento social as crianças ficaram impossibilitadas de estarem presencialmente na escola. Este cenário forçou a educação a se adequar na metodologia à distância e ao uso das tecnologias digitais.

A comunicação ficou restrita aos meios tecnológicos, porém é imprescindível que toda criança tenha oportunidade para se expressar oralmente para desenvolver seu pensamento e linguagem. É importante então que professores conscientizem as famílias da necessidade de se manter um diálogo em casa com os pequenos e aplicar as atividades de oralidade proporcionada pelo planejamento docente. Já que, de acordo com Brasil (1998, p. 125), “a construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se.”

Dessa maneira, é importante para a criança “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”. (BRASIL, 2017, P. 38)

De acordo com Chaer e Guimarães (2012, p. 72), “a linguagem oral é um dos aspectos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos, experiências e ingressamos no mundo”.

Do ponto de vista do ensino remoto, é importante buscar possibilidades e caminhos, de como intervir para que as crianças possam avançar em sua oralidade, sem tecnologia a educação não sobreviveria no atual contexto. Hoje tornaram ferramentas imprescindíveis para a continuidade do processo educacional, proporcionando ao professor diversas possibilidades para o planejamento pedagógico.

A educação é um processo, não um fim em si mesmo, portanto precisa sofrer intervenções positivas para o seu aprimoramento. O uso das tecnologias na área da educação pode exercer um papel importante na relação ensino-aprendizagem. (ARAUJO; VIEIRA; KLEM e RESCIGLOVA, 2017, P. 925)

Professores estão superando os desafios e as possibilidades do uso das ferramentas tecnológicas no contexto da pandemia, fazendo as adaptações possíveis para manter a qualidade do ensino e desenvolvimento das habilidades das crianças.

É possível também planejar uma rotina de atividades orais de forma independentes e diversificadas, com o uso de elementos de apoio como figuras, objetos, fantoches, dedoches, livros ou caixa de histórias (tira-se personagens para contação), expressão corporal, entonação de voz, jogos de perguntas e respostas, jogos verbais, histórias contadas pela própria professora, poesia, trava-língua, quadrinha, música, teatro de sombra e outros elementos que viabilizam a linguagem oral, utilizando-se para isso os meios de comunicação tecnológicos.

Concordando com o exposto Chaer e Guimarães (2012), apontam que:

Criar situações, promover atividades como conversas, discussões, poesia, dramatizações, fantoches, leitura de histórias, entrevistas, músicas, reconto de histórias, trava-língua, debates, exposições orais, de forma a possibilitar que a criança se torne mais comunicativa e tenha uma interação maior com o grupo. (CHAER e GUIMARÃES, 2012, p. 76)

Esses recursos poderão ser enviados às famílias por meio de links, grupo de WhatsApp, áudios, videochamadas, PDFs e outros recursos. Planejar situações em que a fala e o pensamento possam atuar de forma interativa e constante, proporciona à criança um melhor desenvolvimento de sua oralidade. [...] “falar e pensar, portanto, não se aprende sozinho, mas na interação com outros. Assim, falar sobre as coisas com os outros ajuda a criança a pensar sobre elas e a desenvolver sua linguagem e seu pensamento”. (COSTA; GUIMARÃES; ROSSETI-FERREIRA, 2003, p.83).

As atuais tecnologias digitais de comunicação e informação nos orientam para novas aprendizagens. Aprendizagens que se apresentam como construções criativas, fluidas, mutáveis, que contribuem para que as pessoas e a sociedade possam vivenciar pensamentos, comportamentos e ações criativas e inovadoras [...] (KENSKI, 2003, p. 9)

Vale ressaltar que o professor é responsável pela sua qualificação e aprimoramento de acordo com suas necessidades. No contexto da pandemia, conhecer os recursos tecnológicos, direciona o docente para novas aprendizagens minimizando as possíveis defasagens da oralidade infantil. visto que o papel do educador, segundo Brasil (2017, p. 39) “é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. E o que se tem para a atuação pedagógica nesse tempo, os recursos tecnológicos.

A escola tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita. A família tem como um dos seus papéis a

socialização da criança, contribuindo com a escola, porém cada qual com suas especificidades e suas complementariedades (OLIVEIRA, 2010).

Portanto, é fato que a escola tem um papel importantíssimo no desenvolvimento da linguagem infantil, mas não pode ser a única responsável. A linguagem oral pode e deve ser complementada em casa, conversar deve ser uma atividade diária e constante em família, as situações de comunicação e expressão devem ser reais, por meio das interações, brincadeiras, contação de histórias, diálogos, recontos, bem como atenção e observação das formas de comunicação da criança.

Portanto, o papel do professor é primordial para conscientizar as famílias sobre a importância do cumprimento de suas funções, bem como planejar com reflexão, pensando em possibilidades e estratégias cabíveis para o sucesso e desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Como coloca Tortajada e Peláez, (1997, p. 143) as “atuais tecnologias digitais de informação e comunicação criam novos tempos e espaços educacionais. Novas formas de ensino [...]”. Escola e família devem estar próximas, para o compartilhamento de responsabilidades, pois situações de comunicação oral não devem deixar de acontecer no âmbito familiar.

A família é o contexto que mais influencia o desenvolvimento das crianças, razão pela qual ela deve estar bastante próximas das equipes escolares de educação infantil. Desse modo, o compartilhamento de responsabilidades sociais entre familiares e educadores tem sido cada vez mais necessário (CORDI, 2018, p. 7)

Dessa forma, considerando as possibilidades de ampliação da capacidade oral das crianças neste contexto pandêmico, a parceria entre educadores e famílias é imprescindível. São necessárias pontes de colaboração para o desenvolvimento dessa habilidade linguística. Um planejamento cuidadoso, criterioso e reflexivo, com orientações pontuais às famílias, auxiliará na tomada de consciência das mesmas, para que cumpram também seu papel de interação com as crianças, estimulando sua fala.

[...] a educação Infantil precisa manter **uma política de parceria com as famílias**, não só em eventos escolares, mas cotidianamente no compartilhamento das aprendizagens das crianças e na valorização das relações com a comunidade escolar, bem como em momentos pontuais de orientação e rocas de experiências relacionadas à questões educativas (CORDI, 2018, p. 7) grifo do autor.

Professores então, podem orientar as famílias a realizarem momentos de conversa com as crianças, fazerem perguntas e obterem respostas, favorecerem a contação de acontecimentos e situações que as impulsionem para a organização do pensamento, sequência de fatos, escolha de palavras e tempos verbais. É importante também ouvir essas famílias, para entender quais são as barreiras que as impedem de realizar as atividades ou manter uma comunicação de qualidade no ambiente familiar, podendo assim causar defasagens na linguagem das crianças. Dessa forma, de maneira colaborativa, juntos busquem novas alternativas.

As devolutivas dos pais são imprescindíveis para reflexões e futuras tomadas de decisões dos professores, em prol de um planejamento mais funcional. Dessa forma, a parceria da família e o retorno das atividades orientam para um replanejamento analítico e efetivo.

Essa conscientização da importância de se manter uma comunicação constante no ambiente familiar fará toda a diferença para o desenvolvimento oral das crianças. E essas ações não demandam ser especializado ou profissional da área.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual modelo de ensino imposto pela pandemia é desafiador, e com a retomada gradual das aulas presenciais, é indispensável seguir protocolos que impedem a presença regular dos alunos na escola. Isso ocasionou a quebra na rotina de e as crianças nesse momento necessitam do apoio familiar para o desenvolvimento da linguagem.

Professores vêm mostrando sua resiliência e empatia para ouvir as famílias, e dessa forma buscar novas alternativas para melhor subsidiá-las, fazendo as adaptações possíveis para manter a qualidade do ensino e desenvolvimento das habilidades das crianças.

Compreende-se, contudo, que vários fatores recaem sobre as famílias, muitas dificuldades se colocam, além de não dominarem os conteúdos elaborados pela escola, nem tampouco as ações e as intervenções pedagógicas, entretanto a comunicação familiar deve estar presente no cotidiano familiar.

Na escola de educação infantil a rotina é baseada na oralidade, sendo um de seus objetivos, o desenvolvimento da linguagem. A linguagem oral é um instrumento fundamental na vida das pessoas. As crianças nesse momento necessitam do apoio dos familiares para o desenvolvimento das atividades e da linguagem.

Para que a linguagem seja desenvolvida é imprescindível que as crianças participem de situações de contextualização da linguagem e um trabalho colaborativo poderá auxiliar professores e famílias a superar os desafios e as possibilidades do uso das ferramentas tecnológicas no contexto da pandemia, bem como desenvolver momentos de oralidade com as crianças.

Professores então, devem também orientar, conscientizar e sensibilizar as famílias sobre seu importante papel no desenvolvimento da oralidade infantil, bem como devem buscar estratégias e formas de transpor os desafios tecnológicos e educacionais para manter a qualidade de ensino. Pois são inúmeras possibilidades para aprender a lidar com plataformas, sistemas e ferramentas tecnológicas e atender às necessidades vigentes dos alunos.

Na atualidade, as tecnologias digitais oferecem novos desafios. As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os seus periféricos, as redes virtuais e todas as mídias), dão origem a novas formas de aprendizagem. São comportamentos, valores e atitudes requeridas socialmente neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade (KINSKI, 2003, p. 4)

Dessa forma, a educação infantil vem buscando meios de otimizar os recursos tecnológicos para atender as necessidades das crianças, devido ao fato de que “a linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais”. (BRASIL, 1998, p.119).

Sendo assim, é de suma importância a união entre escola e família para compartilhamento das aprendizagens das crianças.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Sérgio Paulino de; VIEIRA, Vanessa Dantas; KLEM, Suelen Cristina dos Santos; KRESCIGLOVA, Silvana Binde. **Tecnologia na Educação: contexto histórico, papel e diversidade**. IV Jornada de Didática III Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 de julho 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 31 e 2.
- COSTA; GUIMARÃES; ROSSETTI-FERREIRA. **Conversar para aprender a conversar**. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org). Os fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2003. P. 81-83.
- CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Pergaminho, (3): p. 71- 88, nov. 2012.
- CORDI, Angela. **Pé de brincadeira**: 4 e 5 anos e 11 meses. Livro do professor da educação infantil. Curitiba: Aprende Brasil, 2018.
- KENSKI, Vani Moreira. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003. Disponível me:< <https://periodicos.pucpr.br/index.php/di-logoeducacional/article/viewFile/6419/6323>. Acesso em 02 de julho de 2021.
- OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n. 1, jan./mar. 2010.
- SILVIA, K. F.; PRATA-LINHARES, M. M. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e educação à distância na formação docente: qual inovação?** Revista Educação e Política em Debate. Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 137-150, jan.- abril 2020.

O ISOLAMENTO SOCIAL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PELA INTERNET

Autor: Luciana Chiti Pinheiro

Coautor 1 : Linamary Chiti Camargo

Eixo 01: Práticas Pedagógicas – Educação Infantil

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um período inédito na história do Brasil e do mundo, pois o isolamento social se fez necessário devido à pandemia do COVID-19. As crianças estão em suas casas, as escolas fechadas e os professores buscando formas de contribuir à superação desse momento. Esta pesquisa ocorreu devido a Pandemia e ao isolamento social referente ao ano de 2020.

Sem saber o que nos aguardava no futuro e com necessidades pedagógicas indefinidas, uma Escola Municipal de Educação Infantil Integral (EMEII) assim como outras da rede municipal de Bauru, realizou variadas formas de contação de histórias, de forma simples, tendo como recursos o próprio celular e a página do Facebook da escola.

Ao pensarmos na contação de histórias, logo nos vem à mente o encantamento que esse ato proporciona para o ouvinte. Quando um bom contador conta uma história, seja para crianças, jovens ou adultos, o silêncio toma conta do ambiente, muitas vezes sem a necessidade de sua exigência, pelo simples prazer que a história proporciona (ZIBERMAN, 1998).

Hoje a contação de histórias é bastante utilizada na Educação Infantil, pois o professor mais do que ter simplesmente o objetivo de distrair, a utiliza como um auxílio à prática pedagógica, visando o desenvolvimento da criança como um sujeito de direitos, tendo assim, direito do acesso ao conhecimento acumulado pelos homens ao longo da história da humanidade (SAVIANI, 2011).

Neste sentido, ao relacionarmos a contação de história ao uso dos recursos tecnológicos, surge uma inquietação: esse novo modo de contar histórias pela internet mantém o vínculo entre a escola e o aluno e suas famílias em tempos de pandemia?

A pesquisa apresenta por objetivo verificar o interesse dos alunos e familiares em visualizar a contação de histórias ministradas pela equipe escolar.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Contação de histórias na Educação Infantil

A contação de história instiga a imaginação, a criatividade, a oralidade incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade dos pequenos, pois envolve o social e o afetivo (MACHADO, 2004)

Hoje, a contação de histórias faz parte da rotina das escolas de educação infantil, pois a criança é um sujeito de direitos e necessita ter contato com as produções em todos os campos do saber, sendo as histórias lidas ou contadas, um dos mais importantes recursos na construção do repertório da criança pequena.

Segundo Saviani (2011, p.13) a escola precisa transmitir às gerações mais novas o saber produzido ao longo da história da humanidade. Mas nem sempre foi assim, somente no século XVII para o XVIII é que o papel social da infância e da literatura passou a ter um olhar para os pequenos, onde até então, segundo Zilberman (1998), eram vistos como adultos em miniaturas e participavam de todas as atividades dos adultos, possuindo a mesma cultura literária da classe a que pertencia.

Com o reconhecimento da criança como um indivíduo diferente do adulto, dotado de características próprias, a literatura infantil passa a ter importância no âmbito escolar, contribuindo para a formação sociocognitiva do aluno.

A experiência realista do dia a dia transformou-se em histórias, que através dos contos, objetivaram fatos e verdades que não eram entendidos pela razão. Vieira (2005) complementa que os contos mencionam sempre relacionamentos humanos primitivos manifestando sentimentos muito arcaicos do psiquismo humano.

Durante toda história da humanidade, até hoje, o homem busca sentido para a vida, explicações para as dúvidas, à transmissão de valores para as gerações mais novas impulsionando o ato de contar, ouvir e recontar histórias.

Quando ouvimos um conto, adultos e crianças, temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do “era”. Tal experiência diz respeito à universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, à existência pessoal como parte dessa universalidade (MACHADO, 2004, p. 23).

Mas, não é possível falar na contação de histórias, sem falar sobre a Literatura Infantil. Os contos de Charles Perrault são considerados como o marco zero da literatura infantil no mundo, no entanto as publicações dos seus contos datam somente em 1697, considerando-se como recente se comparado à história da humanidade.

Somente em 1812, na Alemanha, (LAJOLO 1999) surgem fenômenos como os Contos dos irmãos Grimm, seguidos por Andersen, Charles Dickens, La Fontaine, Esopo, entre os mais

conhecidos até hoje. Sem termos a intenção de discutir as ideologias presentes nos contos de tais escritores, cabe dizer, que eram pessoas nascidas com boas formações e que se dedicaram em pesquisar e escrever as histórias contadas e por essa ideia empreendedora para a época, crianças de todo mundo conhecem tais histórias.

No Brasil, a literatura infantil inicia seus primeiros passos com as obras de Carlos Jansen com os Contos Seletos das Mil e uma Noites, Figueiredo Pimentel com os Contos da Carochinha, além de Coelho Neto, Olavo Bilac e Tales de Andrade. Com a implantação da Imprensa Régia, a primeira editora brasileira, os livros infantis começaram a ser publicados em 1808, porém a precariedade da impressão e a pouca tradução e adaptação ao cotidiano das crianças brasileiras, não prosperou.

Segundo Zilberman (1998), somente em 1894, Figueiredo Pimentel lança os Contos da Carochinha dirigida para o público infantil, sem estar vinculado ao contexto escolar. Em 1921, Monteiro Lobato publica *A Menina do Nariz Arrebitado*, livro que foi distribuído para as escolas públicas do Estado de São Paulo. Monteiro Lobato, é considerado um grande revolucionário na literatura para crianças no Brasil, pois além de escritor foi também editor e produtor, comprou a Revista do Brasil que em suas mãos prosperou, culminando com a fundação da Editora Monteiro Lobato & Cia, depois chamada Editora Nacional. Atualmente, há grande número de publicações destinadas ao público infantil.

Há algumas peculiaridades importantes para o entendimento e escolha dos livros para a contação de uma história. A Fábula é a primeira forma de narrativa que se tem registro, do latim *fari*, falar e do grego *phaó*, contar algo. São narrativas de uma situação vivida por animais em situações humanas tendo por objetivo transmitir princípios morais como arrogância, preguiça, astúcia, inveja, ambivalência, culpa, coragem, prudência, sabedoria, entre outros. Destacam-se nesse gênero os autores como Esopo e Fedro e no século XVII La Fontaine teve um papel importante reinventando essa forma literária.

O Conto Maravilhoso possui origem nas narrativas orientais e é considerado o princípio do nascimento da literatura, sendo a coletânea *Mil e Uma Noites*, considerada o modelo mais completo. Destas histórias, nasceram personagens com poderes sobrenaturais, forças do bem e do mal, benefícios de milagres, dentre outras características. O núcleo principal dessas histórias é material, social e sensorial, tendo a eterna busca pela conquista do poder e riqueza.

Conto de Fada, de origem Celta, apresenta natureza espiritual e existencial, possui heróis e heroínas, cujas aventuras estão sempre atreladas ao sobrenatural, ao mistério além da vida e a realização humana. O termo fada significa fatalidade, destino, de origem latina *fatum*. A maioria dos contos começa com “Era uma vez” que reforça a ideia atemporal e o leitor identifica-se com os personagens, pois suas histórias possuem familiaridade de situações como medo, conflito e sonhos.

Alegoria é uma narrativa que exprime uma ideia através de uma imagem, pode ser contada tanto em verso quanto em prosa e pode possuir mais de uma interpretação que depende do repertório do leitor.

Lenda é uma forma narrativa considerada antiga, sua palavra vem do latim *legenda* e significa algo que deve ser lido. Geralmente sua mensagem é curta, pode ser escrita em poesia e prosa, apresenta elementos fictício com fundamentos verdadeiros (que de fato aconteceram). No Brasil, Monteiro Lobato soube registrar em seus livros os personagens A Cuca e O Saci Pererê. Temos também O Curupira, o Boto, O Lobisomem entre outros elementos do Folclore.

Mitos são narrativas breves, relatos organizados de civilizações antigas. Possuem deuses, duendes e heróis como personagens envolvidos em situações sobrenaturais. Fazem parte da Mitologia Grega e Romana.

Desse modo, cabe ao contador, a escolha de uma história considerada própria para a educação infantil. Na escola, geralmente o professor é o responsável pela escolha.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”.

Esta pesquisa foi realizada durante os meses de março e abril de 2020, em uma Escola Municipal de Educação Infantil Integral, durante a Pandemia do Coronavírus. Esta unidade municipal de ensino possuía 180 crianças de 0 a 5 anos de idade regularmente matriculadas na unidade escolar.

Foram contadas três histórias selecionadas pela equipe escolar e quatro histórias/músicas retiradas da Internet, seguindo o desenvolvimento infantil da primeira infância, ambas postadas via Internet, na página do Facebook da escola.

Dessa forma, foram contadas as seguintes histórias pela equipe escolar: A Casa e o Seu Dono (Elias José) a Mosca e a Formiguinha (Fábula de Monteiro Lobato), e a Casinha da Vovó (Parlenda Popular). As histórias ou músicas selecionadas pela Internet foram: Risco e Rabisco, As Mãos Vamos Lavar, A História da Páscoa, Por que Não Posso Ir lá Fora? Vídeo sobre o Coronavírus, cujos objetivos eram de era de aproximação com a escola, instrução, entretenimento.

A análise ocorreu por categorização por números de: acessos, comentários e compartilhamentos.

Discussão

Em meio a Pandemia do Coronavírus, a internet mostrou-se como uma forte aliada. Muitos desafios foram sendo encontrados, pois acreditávamos que em poucos meses, tudo

voltaria ao normal. À medida que o tempo foi passando, a manutenção do vínculo entre escola e aluno foi uma preocupação constante.

Desta maneira, histórias foram selecionadas e contadas pela equipe escolar, assim como histórias e músicas foram selecionadas e contadas ou cantadas por pessoas não conhecidas das crianças e famílias.

Deste modo, foram realizados 4275 acessos, 114 comentários e 32 compartilhamentos, referentes a contação de histórias pela equipe escolar, seguindo os parâmetros: data, título da história, acesso, comentário e compartilhamento.

- 31/03: A Casa e o Seu Dono – 1420 acessos, 72 comentários e 9 compartilhamentos;
- 06/04: A Mosca e a Formiguinha - 937 acessos, 21 comentários e 8 compartilhamentos;
- 19/04: A Casinha da Vovó: 1650 acessos, 20 comentários e 14 compartilhamentos.

As contações de histórias ou músicas retiradas da Internet, obtiveram na totalidade 919 acessos, 05 comentários e 07 compartilhamentos, dispostos do seguinte modo:

- 06/04: As Mãos Vamos Lavar - 309 acessos, 0 comentários e 03 compartilhamentos;
- 07/04: A História da Páscoa – 204 acessos, 04 comentários e 0 compartilhamentos;
- 13/04: Por que Não Posso Ir Lá Fora? – 248 acessos, 0 comentários e 3 compartilhamentos;
- 16/04: Risco e Rabisco – 268 acessos, 1 comentário e 1 compartilhamento;
- 17/04: História do Ministério da Saúde sobre o Coronavírus – 158 acessos, 1 comentário e 0 compartilhamentos.

Observamos que a contação de histórias realizadas por alguém conhecido da criança, tanto o alcance, quanto os comentários e compartilhamentos foram superiores as demais postagens.

Referentes aos comentários de alunos e famílias sobre a contação de histórias pela equipe escolar podemos destacar:

- Mostrei para o João Lucas. Ele falou psiu mãe tô assistindo o vídeo da tia Lu, do elefante.
- A Isa acabou de assistir, ela amou.
- Ah os meninos adoraram (mãe de dois alunos da escola).
- Linda Lu. Cauã e o Miguel amam você (mãe de dois aluninhos da escola).
- Que lindo Lu a Sophia falou mãe é a minha escola adorou a historinha.
- Ouvindo as histórias da tia Lu (postou a foto das crianças sorrindo).
- Oi tia Lu estamos com saudades (postou a foto das crianças fazendo pose, duas alunas da escola).

Essas falas demonstram que as três contação de histórias tiveram um significado diferente com relação às demais postagens e que serviram para aproximar e manter o vínculo entre a criança e sua família com a escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias sempre foi utilizada pelos seres humanos, antes mesmo da escrita. Os homens registravam através de desenhos nas cavernas, aprendizagens que faziam parte do seu dia a dia. Com o passar do tempo, o desenvolvimento da linguagem e da escrita, concomitante com um novo olhar para a criança, que deixa de ser um adulto em miniatura e passa a ser percebida como um ser que possui necessidades diferenciadas de um adulto nasce a literatura infantil, e com ela muita autores que se dedicaram a escrever as histórias que eram contadas de boca em boca.

Assim hoje, nas escolas de educação Infantil, há diversos livros de diversos gêneros literários que são usados, além de uma forma prazerosa de leitura como também, recurso pedagógico para diversas aprendizagens.

Mas tudo ia muito bem! Até o desafio de superar o isolamento social devido ao Coronavírus, e o fechamento das escolas. Criou-se uma necessidade de se manter o vínculo entre a escola, às crianças e suas famílias.

A escola em questão, por meio da internet encontrou maneiras de manter algum contato, postando diversos materiais educativos. Porém, a contação de histórias em comparação as outras atividades propostas, superou em alcance, comentários e compartilhamentos, mostrando-se uma ferramenta importante à permanência do vínculo entre todos os envolvidos no processo escolar.

Essa pesquisa dá margem para diversos outros questionamentos, como ocorre à aprendizagem por meio da contação de histórias à distância, bem como se a falta do contato físico, do sentar-se em roda, do olho no olho, que sempre caracterizou a contação de histórias, tem o mesmo valor que as contadas via internet.

REFERÊNCIAS

- FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler** / Edi Fonseca; Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. – São Paulo: Blucher, 2012. – (Coleção Interações).
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e história**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias** / Regina Machado. – São Paulo: DCL. 2004.
- PERROW, Susan. **Histórias curativas para comportamentos desafiadores** / Susan Perrow; tradução Joana Maura Falavina. – 2ª ed. – São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

- RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.
- SAVIANI, Demerval. 1944—**Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/ Demerval Saviani —11. Ed. rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).
- VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. **O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil**. In: Revista criança- do professor de educação infantil. V.38 p.10; 2005.
- ZILBERMAN, Regina. **Educação Infantil: A importância da Literatura na formação de Leitores de Mundo**. 10ª edição — São Paulo: Global, 1998.

SENSAÇÕES NA CRECHE: reconhecer a si e ao outro como sujeito no mundo por meio das percepções sensoriais

Autor: Amanda Paulino Rossini

Coautor 1 : Érica Vanessa Rubens

Coautor 2 : Rita Melissa Lepre

Eixo: Práticas Pedagógicas - Educação Infantil

Modalidade: Comunicação Oral

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem como objetivo antecipar o vínculo entre os futuros professores e as escolas e salas de aula da rede pública de ensino. No edital 2018/2020, o Pibid desenvolveu seus trabalhos em uma escola municipal de educação infantil localizada em um bairro periférico da cidade de Bauru (SP), na qual foram desenvolvidos projetos de intervenção em consonância com a Proposta Pedagógica para o Sistema de Ensino Infantil de Bauru (2016) e com o plano de ensino das professoras envolvidas e suas respectivas turmas. O objetivo central deste trabalho é relatar o projeto de intervenção que teve como foco o trabalho com 22 bebês voltado ao reconhecimento de si e do outro por meio das sensações e das percepções.

O início da escolarização acontece de forma cada vez mais precoce (FOCHI, 2015) e as crianças de zero a 3 anos, devido ao contexto histórico de ligação com o assistencialismo, são as que mais sofrem com o espontaneísmo, conforme reconhecido por Pasqualini (2016) na Proposta Pedagógica para o Sistema de Ensino Infantil de Bauru (2016), que ainda destaca que a Educação Infantil carrega uma condição de inferioridade em relação aos demais segmentos educacionais. Segundo Kramer, Nunes e Pena (2020), educação e cuidado são indissociáveis e, este último, transcende o atendimento às necessidades físicas, diz respeito à presença, atenção e comprometimento com o outro para sua formação humana.

Tendo como ponto de partida, portanto, a Proposta Pedagógica para o Sistema de Ensino Infantil de Bauru (2016), que se fundamenta na teoria de Vigotski e na Pedagogia Histórico Crítica de Saviani, considera-se, sob a lente de Vigotski, que o bebê em seu primeiro ano de vida sai de um estado de total imperícia, no qual se vê em continuidade com o meio, para, paulatinamente, ir construindo suas bases psíquicas através de percepções sensoriais e motoras mediadas por uma relação de afeto com o adulto, que, por sua vez, vai mediando suas relações emocionais e concretas, possibilitando a apreensão com a cultura (PASQUALINI; EIDT, 2016).

Em contrapartida ao espontaneísmo, direcionou-se os olhares ao berçário, onde nenhuma das auxiliares possuía formação superior completa. Construiu-se um projeto pedagógico sistematizado, trabalhando as sensações não somente através de diferentes materiais e estímulos, como também na interferência direta no espaço, tornando-o mais estimulante e seguro para a exploração autônoma desses bebês, para que fossem capazes de perceber a sua existência (subjativa) por meio das percepções sensoriais e da exploração do espaço.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil corresponde à primeira etapa da educação básica brasileira, cuja finalidade é o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, de tal forma que complemente a atuação da família e da comunidade, sendo oferecida em creches para as crianças de até três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos, ademais, a frequência é obrigatória para as crianças a partir dos quatro anos de idade (idade pré-escolar) e a avaliação é realizada por meio de registros e acompanhamento do desenvolvimento das crianças sem valor de promoção.

De acordo com a Proposta Pedagógica para o Sistema de Ensino Infantil de Bauru (2016), segundo Pasqualini e Eidt (2016), Vigotski estabelece que o desenvolvimento do bebê, em seu primeiro ano de vida, passa por três períodos: o da passividade; o do interesse receptivo e o do interesse ativo. O período da passividade acontece nos primeiros 45 dias de vida, no qual o bebê se encontra em estado de imperícia, totalmente dependente de um adulto; nessa fase eles não se dissociam dos objetos do mundo, ainda estão regulando os estados de sono e vigília e só atendem e reagem de acordo com as suas necessidades fisiológicas. Gradativamente os bebês entram no período de interesse receptivo, momento em que eles já manifestam interesse a estímulos sensoriais, é quando o mundo exterior emerge para eles. Ainda nesse primeiro ano de vida se estabelece o período do interesse ativo e, de acordo com Magalhães (2011, *apud* Pasqualini e Eidt, 2016, p.111), “o aumento do interesse da criança pelo mundo traduz-se também no início de suas atividades comunicativas” e esse interesse se estabelece através da relação afetiva com o adulto, permitindo, portanto, o acesso à cultura que constituirá a sua base psíquica, pois de acordo com Martins (2009, p.14 *apud* Pasqualini e Eidt, 2016, p.113) “a

percepção e a ação constituem, em princípio, um processo único, no qual a ação é continuidade da percepção e vice-versa” (BAURU, 2016).

Isso significa que é no interior da atividade de comunicação emocional direta com o adulto que nascem e tomam forma as ações sensório-motoras, de orientação e manipulação, ou seja, as ações com objetos começam a formar-se justamente partir da comunicação com o adulto. Essa é mais uma razão para caracterizarmos a comunicação com o adulto como atividade dominante do primeiro ano de vida: a partir dela nascem e tomam forma outras atividades (PASQUALINI; EIDT, 2016, p.114).

Somente no início da vida, segundo Vigotski, os fatores biológicos sobressaem os sociais, mas as interações do bebê com seu grupo social e com os objetos de sua cultura são imprescindíveis, já que

desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história (REGO, 2001, p. 59).

É, portanto, nessa relação com o mundo mediada pelo adulto, que o bebê vai incorporando a cultura, ganhando consciência de si e sobre o controle de suas interações, exemplificando, pois, a relevância da ação do pedagogo na interação da criança com o meio. Segundo a Proposta Pedagógica para o Sistema de Ensino Infantil de Bauru (2016),

[] a intervenção do adulto é fundamental para manter a criança envolvida na exploração do objeto, propondo manipulações cada vez mais complexas à medida que a criança vai dominando as operações mais simples. É preciso considerar, também, que as propriedades dos objetos são decisivas para o caráter das operações que o bebê poderá realizar, o que implica que é preciso selecionar cuidadosamente objetos cuja manipulação possa ser promotora de desenvolvimento. As novidades dos objetos (em termos de cores, sons e movimentos) e suas qualidades que vão sendo descobertas durante sua manipulação provocam na criança manifestações de alegria e prazer e contribuem para mantê-la engajada na atividade de exploração (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 119).

Outro aspecto importante para intervenção pedagógica com bebês que consta na Proposta Pedagógica para o Sistema de Ensino Infantil de Bauru (2016), é a relevância da organização espacial do berçário, de forma a favorecer o “progressivo desenvolvimento de sua autonomia no que se refere à exploração e manipulação dos objetos” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p.119). Segundo Horn (2004), é atual o movimento que vem reconhecendo a importância da organização espacial no ensino infantil, mas não é uma percepção nova, posto que é possível identificar essa preocupação em propostas como a da médica italiana Maria Montessori, como as propostas postas em prática das escolas de região de Reggio Emilia, também na Itália, ou

ainda nas Escolas Municipais de Barcelona, na Espanha, citando alguns exemplos. Ela ainda diz que diversos autores ressaltam a diferença entre espaço e ambiente, embora estejam diretamente ligados um ao outro, já que o primeiro diz respeito ao espaço físico, concreto e o segundo, às relações afetivas estabelecidas nesse espaço. Dizendo que

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se com um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas (HORN, 2004, p.35).

De acordo com Horn (2004) e conforme exposto anteriormente, Vigotski estabelece uma relação entre cognição, linguagem e afetividade com práticas sociais, destacando, assim, a importância dos meios sociais, permitindo

[...] inferir, por meio dessa ideia, que é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais ela possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para crianças maiores e menores (HORN, 2004, p.19).

Oferecendo objetos de formas, cores, volumes, pesos e texturas diferentes, contribui-se também para que o bebê se diferencie do mundo que o rodeia. Segundo Oliveira (2013, p. 152), “[...] ao atrelar sua colocação postural conforme lida com esses objetos, variando as superfícies de contato com eles, a criança trabalha diversos segmentos corporais com contrações musculares de diferentes intensidades. Nesse esforço, ela se desenvolve”.

[...] o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções (OLIVEIRA, 2013, p. 197).

Conforme defendido por Horn e pelos demais autores aqui abordados, a forma como o professor organiza o espaço, sobretudo na educação infantil, é também, uma forma de interferir na zona de desenvolvimento proximal, sendo, portanto, um importante instrumento pedagógico para promover a aprendizagem, que será tão mais efetivo quanto mais desafiador e facilitador de atividades conjuntas e quanto mais permitirem a descentração das crianças da figura do adulto.

Considerando que a Proposta Pedagógica para o Sistema de Ensino Infantil de Bauru (2016) se baseia na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, tomamos como base a proposta didática desenvolvida para essa concepção pedagógica elaborada por João Luiz Gasparin e, portanto, trabalhamos com os cinco passos propostos por esse autor: Prática Social Inicial, Problemática, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final (GASPARIN, 2002).

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo. Tendo como norte a Pedagogia Histórico Crítica que fundamenta a Proposta Pedagógica para o Sistema de Ensino Infantil de Bauru (2016), definiu-se por adotar os cinco passos criados por Gasparin (2012) para essa pedagogia: contato inicial com a prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

4. INTERVENÇÃO NO BERÇÁRIO

O berçário da escola parceira atendia a 22 bebês em uma sala única, de espaço reduzido, recebendo o cuidado de 04 auxiliares, sendo que nenhuma possuía formação superior completa.

Partindo da análise estabelecida, no período de adaptação foi possível estabelecer três campos de atuação: uma intervenção na ação das auxiliares, a divisão dos bebês em duas turmas para facilitar a abordagem e intervenção no espaço para torná-lo mais estimulante e capaz de promover a autonomia dos bebês. Para isso, foi previamente estabelecido alguns eixos de atuação que deveriam ser considerados para a promoção do desenvolvimento dos bebês, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

CONTEÚDO	DESENVOLVIMENTO
APRESENTAÇÃO	Período de adaptação: conhecer o funcionamento e a rotina estabelecida na escola. Estabelecimento de vínculos: entender como são as auxiliares e funcionários, como se dão as relações interpessoais e estabelecimento de relação com os bebês, permitindo o entendimento do comportamento e das necessidades de cada um deles.
EXPLORAÇÃO	Possibilitar que os bebês fiquem mais tempo no chão, seja com a ajuda de almofada, seja engatinhando e/ou dando os primeiros passos. Criar estímulos que promovam a capacidade motora através de circuitos, puxar no lençol, apresentação de brinquedos, etc.
TEXTURAS	Expor os bebês a diferentes texturas, tanto na exploração do espaço (chão vinílico da sala, tatame eva, piso concreto dos corredores, areia, grama e folhas, etc), deixando que andem descalços, sempre que for possível. Apresentação de materiais diversos: massinha comestível, tinta comestível (ou convencional para os maiores), toque de tecidos com diferentes texturas, gelatinas, etc. Sempre que possível, usar cores para estimular a percepção visual.

RECONHECIMENTO	Reconhecimento de si e do outro através do uso de espelhos, fotografias e apresentação, sempre que um bebê estiver interagindo ou observando outra pessoa identificá-la, chamando pelo nome. Usar espelhos e/ou fotos para mostrar o próprio bebê, nós mesmos e os amigos, fazendo caretas ou até reconhecimento de partes do corpo, dependendo do nível de desenvolvimento em que o bebê se encontra.
IMITAÇÃO	Ensinar a bater palma, dar tchau, fazer jóia, etc; através de músicas com coreografias fáceis, através de gestos em frente ao espelho, etc.
AROMA	Através da exposição de diferentes cheiros, seja através de massinhas e/ou tintas comestíveis, seja com o aroma dos alimentos, etc
CUIDADO	Estabelecer uma relação de respeito, sempre conversando com a criança e avisando sobre o que vai fazer, por exemplo, avisar que vai trocar a fralda, avisar que vai colocá-la ou tirá-la do carrinho e/ou cadeirão.
PAINEL SENSORIAL	Desenvolver um painel sensorial que dê acesso a objetos do uso cotidiano para que o bebê, paulatinamente, entenda o uso dos objetos e desenvolva autonomia.

O primeiro passo foi o estabelecimento de vínculos afetivos com as auxiliares, com os funcionários da escola e, principalmente, com os bebês. Com o passar do tempo, a maior parte das auxiliares e os demais funcionários da escola, engajaram-se com o projeto e atuaram positivamente no processo de desenvolvimento dos bebês e na melhoria do espaço físico da sala do berçário. Com a mudança de postura na ação das auxiliares e com a melhoria no espaço físico, os bebês passaram a explorar os espaços, de forma que foi possível observar saltos no desenvolvimento da autonomia deles, de tal maneira que a equipe da escola atendeu a demanda inicial de separação física das turmas do Infantil e do Infantil I.

Para que fosse possível acompanhar o desenvolvimento dos bebês, foi imprescindível a realização de registros por fotografias, vídeos e diários individuais, nos quais eram registrados não só os avanços conquistados, como também as dificuldades e interesses que eram demonstrados, de tal maneira que fosse possível identificar quais pontos e objetos deveriam ser trabalhados com os bebês, ou seja, a identificação do que Vigotski definiu como zona de desenvolvimento proximal (ou imediato).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência prática realizada com os bebês evidenciou a importância da práxis pedagógica, de forma que a elaboração, à luz das teorias, de uma ação intencional e planejada que se adeque ao contexto escolar em que se insere, é orgânico, no sentido de que, à medida que se interfere no espaço e no ambiente escolar, a realidade que ali existia vai se modificando e outras demandas vão surgindo. O trabalho pedagógico, sobretudo quando voltado aos alunos ainda pré-verbais, exige o domínio do desenvolvimento infantil e o olhar atento não apenas para o que está emergindo, mas, principalmente para aquilo que está nas entrelinhas. Dessa forma, os registros são de extrema relevância não só para acompanhar o desenvolvimento dos

alunos, mas também para as práticas reflexivas de autoavaliação das ações adotadas que, por sua vez, nortearão as próximas ações.

Pode-se também, como colocado por Kramer, Nunes e Pena (2020), confirmar a importância do acolhimento no processo educativo, sobretudo quando se fala dos bebês o educar e o cuidar não se dissociam. Os espaços, assim como colocados por Horn (2004) não são neutros, eles refletem a intencionalidade (ou a falta dela), tanto que a mudança no espaço se deu como resultado de um processo de diálogo, trocas e reflexões que possibilitou às auxiliares e aos funcionários da escola um novo olhar.

Desta forma, os resultados demonstraram que é possível um trabalho pedagógico intencional e planejado com os bebês e que a potencialidade desse público deve ser alvo de pesquisas e ações na creche. A partir das novas práticas e sob o olhar mais acolhedor e atento por parte das auxiliares, a importância do acesso, pelos bebês, às situações e objetos que aprimoram seu conhecimento cultural, foi evidenciada, despertando educadores envolvidos com o berçário para uma busca de ações pedagógicas que construam bases mais sólidas para o desenvolvimento integral dos bebês.

REFERÊNCIAS

- BAURU. Câmara Municipal. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Bauru/SP**. PASQUALINI, J. C.; TSUAKO, Y. N. (Orgs.). Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 19 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação: **PIBID - Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 19 jun. 2021.
- FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem nas creches?** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- HORN, M da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; PENA, A. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e237202, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/fs7wzvKtfjRWYf8tv8zbX6b/?lang=pt#>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

PASQUALINI, J. C. Educação infantil: nossos desafios e nosso horizonte. *In*: BAURU. Câmara Municipal. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Bauru/SP**. PASQUALINI, J. C.; TSUAKO, Y. N. (Orgs.). Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: BAURU. Câmara Municipal. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Bauru/SP**. PASQUALINI, J. C.; TSUAKO, Y. N. (Orgs.). Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor: Carita Pelição

Coautor 1 : Fernanda Jardim Maia

Coautor 2 : Afonso Antonio Machado

Eixo: 01 - Práticas Pedagógicas – Educação Infantil

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade existem definições claras sobre a criança, a infância e o desenvolvimento infantil que são norteadas por documentos e diretrizes específicos. Conhece-se, sobejamente, as diferenças entre o adulto e a criança e os devidos cuidados e precauções que se deve ter com ela. No entanto, essa concepção nem sempre foi estabelecida, uma vez que até meados do fim do século XVII, a criança era vista como um adulto em miniatura e seus sentimentos e ideologias, bem como seus processos de desenvolvimento, não eram respeitados.

Somente no século XVIII a concepção sobre o ser criança lançou-se como um divisor de águas devido ao Iluminismo, que rompia com os preceitos religiosos em detrimento da razão, defendendo a compreensão do ser humano em todos os campos, o que fez mudar consideravelmente as relações que os adultos mantinham com as crianças.

Hoje, porém, decorridos três séculos da visão Iluminista e mesmo com inúmeros documentos capazes de indicar os melhores caminhos para o desenvolvimento infantil, parece haver um embate na maneira como enxergamos as crianças, a infância lúdica, divertida e simbólica, em oposição às tecnologias e mídias digitais, que por sua vez, destacaram-se no último ano (2020) com a pandemia de coronavírus, como se fosse uma pauta de discussões muito recentes na sociedade.

No que diz respeito à pandemia de coronavírus, do cenário conturbado e incerto por ela gerado, certamente foi possível inferir o quão necessário é o uso de recursos digitais e tecnológicos nos lares das famílias brasileiras e, principalmente, na educação. Portanto, a pergunta que precisa ser feita agora não é se deve-se ou não trabalhar com TDIC - Tecnologias Digitais

da Informação e Comunicação (TEZANI, 2017) no ensino infantil, mas como isso deve ser feito de forma a promover um real desenvolvimento psicossocial, cognitivo e motor?

Cabe ao professor do século XXI conhecer os recursos digitais e tecnológicos educacionais, desde suas normativas legislativas até as possibilidades de aplicabilidade e interação, para que seu uso e aplicação não sejam abusivos ou desgastantes, num momento em que todos estamos sobrecarregados de afazeres mediados pela cibercultura.

2 ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA

Os moldes da escola (pública majoritariamente) como os conhecemos nada tem de contemporâneo ou de contextualizados com a evolução tecnológica e com os comportamentos da sociedade, principalmente das crianças e jovens estudantes que a frequentam (DESCHAMPS; CALEGARI, 2015; DAYRELL; JESUS, 2016). A grande maioria das instituições educacionais parece ter se perdido no tempo, insistindo em conceitos tradicionais de ensino, não tendo claros e definidos seus objetivos (CHIZZOTTI, 2020), convertendo-se, assim, em um espaço pouco atrativo e desatualizado.

Está comprovado que os indivíduos nascem mais envolvidos com a tecnologia e com o efêmero a cada nova geração (TOLEDO *et al*, 2012). É cada vez mais comum vermos crianças, na mais tenra idade, manuseando aparelhos eletrônicos e imersas no universo digital, envolvidas com desenhos animados (a maioria importados), jogos e vídeos no youtube, com total desenvoltura. Peres (2005, p. 15), afirma que “as crianças das atuais gerações já estão sendo formadas a partir da lógica imagética e eletrônica e têm maior domínio do tipo de linguagem utilizada por estes meios [...]”. Para a educadora e artista plástica Edith Derdyk (2010, p. 51):

A ilustração, o desenho animado, a história em quadrinhos, a propaganda, a embalagem são representações que se tornam quase realidade. O elefante desenhado é mais verdadeiro e presente do que o verdadeiro elefante que mora no zoológico, ao qual a criança raramente visita, por exemplo. A criança, hoje em dia, convive com um repertório inimaginável para qualquer criança e adulto do século passado. Antes de reconhecer o Sol, a luz, as estrelas do céu, imagine só, ela já viu suas representações em algum livro ou tela. Vivemos hoje sob o signo da ficção e da paródia (DERDYK, 2010, p. 51).

Nesse aspecto, em um mundo onde nossas relações são dinamizadas e regidas pelas tecnologias, a educação não poderia e não pode ser diferente. Sendo assim, é essencial garantir que as crianças tenham uma educação de qualidade alinhada aos recursos tecnológicos e midiáticos de maneira consciente, crítica e com objetivos específicos.

2.1 Tecnologias e mídias digitais na educação infantil

Estamos vivendo em um período singular na história da humanidade, em que a questão não é mais se as tecnologias e as mídias digitais devem ser utilizadas na educação, mas sim de que forma deve-se fazer uso delas de maneira que seja possível auxiliar as crianças no desenvolvimento de habilidades e competências, bem como em seu processo de aquisição do conhecimento.

No entanto, são poucos os estudos e pesquisas recentes que enfatizam o uso das tecnologias e mídias digitais na educação infantil e, de acordo com Souza (2003), o computador é um dos recursos pouco explorados nessa fase de ensino. Em contrapartida tem-se que a tecnologia na Educação Infantil deve estar integrada aos processos pedagógicos, afinal

o trabalho com as múltiplas linguagens nesta etapa da educação permite o estabelecimento de redes de relações, as quais permitem aos alunos reestruturar suas significações anteriores, produzir boas diferenciações e construir outras/novas significações. De acordo com este paradigma, não basta utilizar os recursos informáticos, é preciso problematizá-los e produzir novas relações numa pedagogia reflexiva (BEHAR *et al.* 2011, p.06).

Cabe ressaltar que tecnologia pode ser definida como um “conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos [...] criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos” (VERASZTO *et al.*, 2008, p.78). Isto é, muitas de nossas ações cotidianas, desde a mais simples até a mais complexa, pessoais e profissionais, são realizadas com a utilização de artefatos na busca de melhores performances, construídos a partir de “conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2007, p.18). No que diz respeito às mídias digitais, Souza faz a seguinte ponderação:

Com a era da globalização e a criação da Internet, surgiu um fenômeno de redes sociais que utilizam as tecnologias da informação e da comunicação para se articular e se auto-organizar, que tomou dimensões globais. Como o avanço das mídias digitais, existe um movimento civil internacional que troca informações, comunica-se e pressiona governos via comunicação eletrônica, e que é muito difícil de controlar e censurar. Mídia digital, conhecimento e a rede são três elementos que caminham juntos e articulados. Pode-se dizer que, com o advento da Internet, o conhecimento aberto está hegemonizando definitivamente a sociedade contemporânea (SOUZA, 2015, p.15).

Nessa perspectiva, as tecnologias e as mídias digitais já não são mais vistas como ferramentas isoladas ou desconexas, pois elas são parte integral das vivências diárias dos cidadãos. Hoje, quando bem utilizadas, são recursos excepcionais na melhora e bem-estar da vida social

e, conseqüentemente, oferecem aos professores a possibilidade de incrementar sua prática pedagógica, aperfeiçoando os processos escolares e transformando as aulas em momentos únicos de aprendizado para as crianças. Machado garante que

não se trata de discutir o uso ou não uso das tecnologias – o que, além de um contrasenso do ponto de vista da racionalidade técnica e da perspectiva histórica, seria estéril, uma vez que elas estão por toda a parte e sua presença somente tende a aumentar. Trata-se de buscar um mínimo de consciência sobre seu uso, que possibilite à escola o exercício das funções primordiais, sem o insólito expediente de deixar-se pautar pelo que as tecnologias permitem ou não realizar (MACHADO, 2004, p.100).

A Lei n.º 9.394 de 1996, denominada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), vai ao encontro da LDBEN, quando assevera:

nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 34).

Dessa forma, o trabalho em instituições de Educação Infantil implica a valorização da criança e de seu desenvolvimento integral por meio da disponibilização de experiências e espaços diversificados de aprendizagem. O ambiente escolar deve, portanto, privilegiar a utilização de tecnologias que desafiem e estimulem a criatividade, a autonomia e a atitude colaborativa e participativa da criança, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento.

Em relação à criança, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, a definem como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, Art. 4º).

Deduz-se, portanto, que as tecnologias aliadas às propostas curriculares da Educação Infantil, permitirão que as crianças explorem novos conhecimentos, aprendendo a pesquisar, questionar, expressar opinião própria, pensar e elaborar ideias de maneira lúdica, interativa e divertida, tornando o processo de aprendizagem mais interessante. Isso tudo com base em estudo aprofundado e planejamento estratégico para a realidade da educação pública.

2.2 Formação docente e o uso de recursos tecnológicos

As possibilidades de aprendizagem dessa geração digital com uso de metodologias ativas são infinitas e também oferecem riscos e certa vulnerabilidade tecnológica, quando seu uso ocorre de forma inadequada, como alerta ainda Kenski (2012) ao enfatizar a necessidade de segurança por parte das instituições de ensino, segurança essa que deveria começar pela formação adequada de professores. Além de transformar os ambientes de aprendizagem, para que as mudanças sejam estruturais e eficazes, é necessário que os profissionais estejam preparados para propor e direcionar novas formas de aquisição de conhecimento.

Espera-se que os alunos sejam críticos, participativos, desenvolvam cada vez mais a sua autonomia na busca e construção do conhecimento, que tenham habilidades tecnológicas para utilizarem ferramentas digitais e promovam o compartilhamento de saberes entre eles e a inclusão dos alunos com deficiência pela pluralidade de possibilidades que as metodologias ativas oferecem nesse novo modelo de ensino.

Se isso é, em parte, o que um docente contemporâneo deve propor e esperar de seus alunos, ele precisa ser o exemplo. É muito comum professores formados até pouco tempo atrás, terem menos conhecimento e habilidade tecnológica do que seus alunos; esse fato já não pode mais ser aceito: a formação do docente necessita prepará-lo para o tipo de ensino que os dias atuais exigem.

Considerando-se, ainda, que a graduação dura somente alguns anos, enquanto a atividade profissional pode permanecer por décadas e que os conhecimentos e competências vão se transformando velozmente, torna-se essencial pensar em uma metodologia para uma prática de educação libertadora, na formação de um profissional ativo e apto a aprender a aprender” (MITRE, 2008, p. 2135).

Para que o docente seja apto a aprender a aprender, ele necessita construir o conhecimento e ter domínio tecnológico, conhecer as inúmeras possibilidades que os meios digitais oferecem para uma educação transformadora. Mudanças na formação docente, mostram-se imprescindíveis para formar novos docentes capazes de atuar com competência nessa nova realidade da educação, todavia existem milhares de docentes atuantes que não foram capacitados para o uso de tecnologia como recurso educacional e hoje vivem seu maior desafio profissional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar um cidadão crítico, participativo, atuante de forma significativa na sociedade, capaz de compreender e utilizar diferentes linguagens são objetivos da educação. Conhecer e fazer uso das novas tecnologias como recurso educacional tornar-se-á direito de aprendizagem, visto que as crianças estão inseridas nesse contexto de forma involuntária e a discussão não se trata mais do uso ou não desses recursos, mas sobre onde, como e quanto utilizar, pois ser um cidadão ativo atualmente implica diretamente em sua capacidade tecnológica, assim como estar sujeito aos riscos e perigos em viver nessa nova realidade.

Em toda a história, a educação infantil foi o último segmento a ser considerado, ter a atenção de pesquisadores e receber incentivo de propostas e projetos políticos. Essa é outra transformação que a realidade tecnológica está impondo, uma vez que as crianças demonstram capacidade inquestionável quanto a aprendizagem, muitas vezes de forma autônoma sobre muitos recursos digitais, demonstram que: ou a educação direciona essa aquisição de conhecimento ou estarão sendo omissos, ocasionando conseqüentemente em um abandono intelectual.

O Referencial curricular nacional para a educação infantil - RCNEI (1998), prima pelo desenvolvimento das capacidades humanas, ao observar o desenvolvimento biológico, emocional, intelectual das crianças e levar em consideração as diferentes realidades socioculturais. Pode-se considerar que a escola não estará cumprindo sua função social se não incorporar o uso de recursos educacionais tecnológicos como base das situações de aprendizagem em todas as suas dimensões. A pandemia do Covid-19 obrigou o progresso da educação e a evolução digital como uma mudança irreversível, o que torna inconcebível o retorno ao formato tradicional de sala de aula.

Ao enfrentar uma situação inesperada é comum observar duas posturas, a de se render às dificuldades e utilizá-las como desculpa para o fracasso, ou avaliar a situação e utilizar as mesmas dificuldades como razão para transformar e conquistar novas possibilidades de superação. Contudo, observa-se a necessidade urgente de alteração na formação de novos docentes e da formação continuada para os professores em exercício, pois o não direcionamento e formação dos mesmos pode proporcionar relevante sentimento de incompetência profissional. Espera-se que a educação infantil seja palco de transformações significativas quanto ao uso da tecnologia a favor da educação e que possa reverberar na construção de novas habilidades e competências desde a tenra idade, com profissionais cada vez melhor formados e adequados aos novos tempos, que já se fazem presentes.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia A. et al. **A validação de objetos de aprendizagem para formação de professores de Educação Infantil.**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: Educação é a base. Ministério da Educação. Brasília. Distrito Federal, 2017.

_____. **Lei n.º 9.394 de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Ministério da Educação. Brasília. Distrito Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. –Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009** - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica.

CHIZZOTTI, Antonio. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-19, e-19288, jan./mar. 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010. Editora UFPR.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

DESCHAMPS, Eduardo; CALEGARI, Diego. Introdução. In. EHLERS, Ana Cristina da Silva Tavares; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Marcio Veira de. **Educação fora da caixa**: tendência para a educação no século XXI. Florianópolis, SC, Bookess, 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre *et al.* Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **R. da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 3. trim. 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da Informação. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. - 8ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012.

MACHADO, N. J. **Conhecimento e valor**. Coleção Educação em pauta: teoria e tendências. São Paulo: Moderna, 2004.

MITRE, S. M. et al . Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, Dec. 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jun. 2021.

- PERES, Francisca Bella. **A televisão em sala de aula como recurso para o desenvolvimento da criança**. Projeto Institucional UNESP/Pedagogia cidadã. Iacanga, Pólo de Bauru, 2005.
- SOUZA, C. B. **Crianças e computadores**: discutindo o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Infantil. 2003. 107f. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas. Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- SOUZA, Márcio Vieira de; GIGLIO, Kamil (orgs.). **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede**: experiências na pesquisa e extensão universitária [livro eletrônico]. - São Paulo: Blucher, 2015.
- TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.2, p. 295-307, jul./dez. 2017.
- TOLEDO, Priscilla Bassitt Ferreira [et al]. O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores. **IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia** – SEGeT, 2012.
- VERASZTO, E. V. [et al]. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, nº 7, 2008.
- VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

UMA VIAGEM PELA HISTÓRIA DE BAURU:

A cidade como espaço de aprendizado e vivências

Autor: Geralda Viana de Castro Coelho

Coautor 1 : Vanessa Marinho Cunha Pescarollo.

Coautor 2 : Adriana Ortega Pereira

Coautor 3 : Roberta Dias da Cruz Tamashiro.

Eixo: 01 Práticas Pedagógicas- Educação Infantil.

Modalidade: Comunicação Oral.

INTRODUÇÃO

O estudo das ciências da sociedade na Educação Infantil tem estreita relação com o conhecimento sistematizado acerca da vida humana e suas relações sociais. A criança na Educação Infantil, já desenvolve uma determinada compreensão acerca da realidade em que está inserida, começa a se reconhecer como parte do grupo, desenvolvendo a linguagem e a autonomia. Neste sentido, a escola deve possibilitar o conhecimento do mundo pela criança orientada pela perspectiva dialética entre o homem e a sociedade, mostrando que a realidade social é uma construção humana de natureza histórica e, portanto, sujeita a transformação. Para essa construção o professor precisa estar consciente do seu papel de mediação no processo de socialização da criança aos elementos da cultura humana, das manifestações culturais e relações sociais, criando condições para que a criança se perceba sujeito histórico social e possa se situar historicamente num tempo e num espaço. Para Leontiev (2014) é necessário que o professor crie e estimule a necessidade de aprendizagem, isso significa que, para aprender e se desenvolver, a criança precisa ser tocada por uma necessidade, que deflagre nela um motivo para agir, se envolver e atribuir sentido ao processo vivido, desta forma, ela estará em atividade. No trabalho com as ciências da sociedade na Educação Infantil a escola deve promover condições para que as crianças compreendam, conheçam e vivenciem o modo de organização da vida social e possam perceber as diferenças de outras organizações sociais e contextos históricos distintos. Cabe ao professor criar o envolvimento da criança em atividades que possam deflagrar essas descobertas, ou seja, é importante uma organização dos conteúdos, atividades que provoquem e estimulem o desenvolvimento. Segundo Neves (2012),

O desenvolvimento do trabalho de sala de aula exige um planejamento das estratégias a serem adotadas para a condução coletiva da aprendizagem dos agrupamentos de classes. Tal planejamento deve então considerar as aprendizagens dos conceitos a serem abordados, os objetivos que temos com relação aos mesmos e a condição de verificar as aprendizagens individuais dos alunos. (NEVES, 2012, p. 49.)

Neste caso o estudo das ciências da sociedade traz grandes possibilidades e situações que possam provocar avanços no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, e compreendemos que o conteúdo dessa área curricular é fundamental para a formação das bases da concepção de mundo da criança, ou seja, de sua atitude frente ao mundo em que vive, as justiça sociais e a diversidade das relações humanas.

A construção das identidades sociais, permite a criança reconhecer-se enquanto como membro de sua comunidade, conhecendo a sua própria história e do seu entorno (comunidade), permitindo a formação das crianças para uma vida social, levando a perceber-se enquanto sujeito e agente da história, pertencente a uma sociedade em constantes transformações. Segundo Neves (2012), o sujeito histórico, nesse contexto, deve ser compreendido como agente social, identificado com os grupos dos quais os indivíduos fazem parte e, muitas vezes, representam. Ainda segundo Neves (2012), o professor deve propor aos alunos atividades a respeito das características de sua própria cultura e outras, para que reconheça a existência de culturas diferentes da sua.

O estudo das populações indígenas e afro-brasileiras oferecem boas oportunidades para esse trabalho de identificação de traços de cultura específicos e, ao mesmo tempo, heranças culturais que podemos reconhecer em nossos hábitos cotidianos. Esse tema se apresenta para o professor como bons recursos para tratar a questão da identidade cultural brasileira, na medida em que possibilita o desenvolvimento de uma reflexão sobre a formação cultural do nosso povo e a identificação das múltiplas influências que essa formação vem sofrendo ao longo de nossa história. (NEVES, 2012, p. 48.)

Encontrar maneiras de apresentar a história e os processos históricos é um desafio para os professores da Educação Infantil, criar maneiras de apresentar conceitos de forma que possam ser apreendidos e vivenciados pelas crianças, para isso o professor precisa compreender o sentido daquilo que ensina, percebendo os desdobramentos desse conteúdo na escolaridade posterior de seu aluno. Segundo Vygotsky,

...o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, em uma combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos determinadas formações intelectuais que realizam funções semelhantes aquelas dos conceitos verdadeiros, ainda por surgir. No que diz respeito à composição, estrutura e operação, esses equivalentes funcionais dos conceitos têm para com os

conceitos verdadeiros, uma relação semelhante à do embrião com o organismo plenamente desenvolvido. Equiparar os dois significados ignorar o prolongado processo de desenvolvimento entre o estágio mais inicial e o estágio final. (VYGOTSKY, 1989, p. 50).

Para que isso aconteça a escola deve promover as condições para que o aluno possa identificar as relações que se estabelecem nos diferentes grupos sociais de que faz parte – família, escola, cidade, grupos étnicos, grupo religioso, etc. – estabelecendo uma relação entre o passado e o presente.

A escola consiste no primeiro espaço de aprendizagem efetiva da criança, é onde ela vai conhecer outros tipos de culturas e mundos, onde o patrimônio cultural da humanidade pode se converter em patrimônio cultural da criança, nós como educadores temos que ter um olhar diferenciado para as atividades, afim de possibilitarmos o desenvolvimento do olhar da criança ao seu meio social. Assim como a sua história pessoal, que vai se construindo desde o seu nascimento, por isso precisamos abordar e trabalhar diferentes áreas do conhecimento além de ajudar a formação dos valores importantes na sua formação como indivíduo, objetivando oportunizar aos alunos o estudo da história local, partindo da sua própria história, para perceber-se participante de uma família, escola, de uma cidade, país e do mundo.

Esse trabalho teve como objetivo realizar uma sequência didática que apresentasse a história da cidade de Bauru, perpassando pela história individual de cada aluno, para isso foi realizado uma pesquisa bibliográfica que embasasse toda a sequência e as ações didáticas, também foi realizado análise diagnóstica sobre os conhecimentos dos professores em relação ao processo histórico da cidade, buscamos com essa pesquisa sistematizar discussões, estratégias e possibilidades do trabalho levando-se em conta faixa etária e dificuldades de apropriação de conceitos nessa fase de escolaridade, relacionando as áreas da ciências da sociedade e do horizonte da formação ético política na Educação Infantil do Município de Bauru, essas áreas do conhecimento fazem parte da Proposta Pedagógica Infantil do Sistema Municipal de Bauru (BAURU, 2015).

Para a pesquisa utilizamos como base o referencial teórico alicerçado na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2001), Neves (2012), Arce (2020). A prática proposta está alicerçada nos seis direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O currículo de Educação Infantil no Município de Bauru (2016) enfatiza a importância de ações na área das ciências da sociedade, destacando as atividades humanas como processos e manifestações historicamente desenvolvidas. Nesse sentido, traçamos uma sequência didática com atividades, brincadeiras, músicas, contação de histórias indígenas, passeios e pesquisa a fim de proporcionar às crianças vivências que promovam o sentimento de pertencimento a comunidade local e promover o desenvolvimento da empatia em relação aos povos indígenas. Portanto com esse trabalho buscamos desenvolver atitudes de respeito à dignidade humana e uma relação crítica frente a história e a sociedade.

2. PLANEJAMENTO E AÇÕES DE ENSINO

O trabalho foi realizado no ano letivo de 2019 com as turmas do Infantil IV (crianças com idade de 4 a 5 anos) na Emei Stélio Machado Loureiro do município de Bauru-SP.

Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica de autores que se debruçaram sobre a história da cidade de Bauru e livros paradidáticos para utilizarmos nas atividades. Em seguida, realizamos uma análise diagnóstica sobre os conhecimentos dos professores em relação ao processo histórico de Bauru, realizamos reuniões semanais de estudo e levantamento das informações para o planejamento da sequência e ações didáticas.

2.1 Sequência Didática

Tivemos como objetivo inicial planejar uma sequência didática de atividades a serem desenvolvidas que possibilitassem aos alunos apropriarem-se da história da cidade partindo do da sua própria história de vida, e assim percebam a relação entre passado e presente.

Inicialmente, realizamos uma roda de conversa sobre os conhecimentos prévios das crianças sobre o que tem na cidade, cada criança pode expor sua ideia, muitos falaram que iam na cidade, ou seja, queriam dizer que iam ao centro comercial da cidade. Com essa conversa foi possível avaliar os conhecimentos prévios dos alunos e planejar as futuras atividades para promover o avanço da compreensão das crianças.

Para isso realizamos uma pesquisa com os pais, sobre a origem e o significado dos nomes das crianças, enviamos essa atividade como uma tarefa de casa. Em outra atividade pedimos que relatassem algo significativo que aconteceu no dia do nascimento do seu filho (a) e sobre a história deles: aonde nasceram, qual dia, mês e ano. Essa atividade possibilitou introduzir a temática da família, pedimos para os pais fotos da família pra fazermos um painel, este conteúdo possibilitou o desenvolvimento da escrita do nome próprio e do sobrenome e da letra inicial do nome, haja visto que algumas crianças ainda não escrevem o nome de forma convencional.

Com o retorno da pesquisa sobre o significado do nome realizamos uma roda de conversa para lermos em grupo a história de cada criança e o significado do nome deles. Foi uma atividade muito apreciada pelas crianças. Partindo da observação do entorno, o meio em que a criança está inserida (família e escola) e fomos ampliando olhar sobre o que é a cidade.

Na roda de conversa tratamos sobre o nome da nossa cidade e da nossa escola e então pegamos o PPP - Projeto Político Pedagógico da escola para leitura sobre a história do patrono da escola, fomos mediando as situações e questionamentos que sozinha a criança não iria fazer até chegar no interesse em saber o significado do nome da cidade, porque será que a cidade também tem nome? Em seguida fomos a biblioteca realizar a pesquisa do nome de Bauru. Constatamos que não tinham muitos livros sobre a história local, as crianças ficaram empolgadas por saberem que o nome de Bauru era indígena. Para essa atividade utilizamos

o notebook e mostramos o site da prefeitura onde tem a história e o emblema da cidade, mais uma vez as crianças ficaram surpresas pois, descobriram que o emblema é o mesmo da camisa deles do uniforme.

Na sequência de atividades foi enviado como tarefa de casa pesquisar recortes de jornais e revistas que mostrassem imagens de Bauru antiga e de hoje. No dia do retorno das imagens da cidade confeccionamos um painel com a linha do tempo da cidade. Organizamos uma contação de história utilizando jogos de montar e trens de brinquedo para contar a história da ferrovia e mostrar como a cidade se formou a partir dela.

Aproveitamos essa pesquisa para iniciarmos o assunto do nome da cidade, pesquisamos a origem do indígena nome de Bauru, chegamos a história dos povos originários no contexto da cidade de Bauru, os povos que estavam aqui antes do Brasil ser “descoberto”. Para isso, utilizamos o vídeo do grupo palavra cantada Pindorama e após a exibição conversamos que Pindorama era o Brasil antes de Cabral, na ocasião utilizamos o globo terrestre para explicar aonde fica o Brasil e como o Cabral chegou aqui. Para sistematizar todos os assuntos trabalhados iniciamos a confecção de um álbum individual, onde realizamos os registros das atividades com desenhos, pinturas e colagens.

Organizamos uma atividade de contação de história com as crianças representando os portugueses e outras que seriam os indígenas e encenamos esse encontro ou desencontro da nossa história. Buscamos valorizar a resistência, a história e culturas indígenas.

Para que houvesse a apropriação do significado do nome da cidade foi realizado uma atividade sobre a história da Bauru, onde foi montado um cesto de frutas, simbolizando o nome que os indígenas deram a nossa cidade, em seguida as crianças fizeram as frutas com massinha e desenharam o cesto de frutas. Durante essa atividade começamos a trabalhar a história de Bauru indígena e iniciamos uma pesquisa com as crianças sobre os grupos que viviam e vivem aqui na nossa região como os indígenas Guarani, Terrena e Caingangues.

Para trabalharmos a história dos povos indígenas montamos um Power Point com a história e imagens de diversos povos indígenas brasileiros para mostrar que esse termo índio é genérico e não respeita a diversidade desses povos, mostramos as imagens dos diferentes povos e sua diversidade de (pinturas corporais, vestimentas, profissões, casas, alimentos e artesanatos) em diversas situações para não criar imagem estereotipada dos indígenas brasileiros. Mostramos os líderes indígenas para as crianças e destacamos os indígenas hoje inseridos em diversos contextos reforçando a ideia que os povos indígenas não estão no passado, mas fazem parte do presente. Essa atividade foi muito interessante para mostrarmos para as crianças que os índios ou indígenas não precisam estar “pelado” ou pintado para ser indígena.

Organizamos uma contação de história da lenda do guaraná e realizamos uma sessão de pintura corporal utilizando urucum e tinta preta, mostrando assim, a grande diversidade dos grafismos indígenas e a diversidade dos motivos das pinturas.

O trabalho com a história dos povos indígenas estava empolgando também as outras turmas e resolvemos fazer uma exposição de artefatos culturais de muitos povos indígenas, buscamos parceria com a ARACI – Associação Cultural Indígena de Bauru, que cedeu diversos

artefatos culturais como: arco e flecha, chocalhos, flauta, cestaria, boneca, vasos, etc. Durante o trabalho diversos assuntos surgiram e realizamos pesquisas com as crianças sobre os costumes e modo de vida indígena (alimentação, moradia, como dormem, como fazem arco e flecha) após a pesquisa as crianças fizeram um registro com desenho. Realizamos atividade com músicas indígena e também do Cocoricó com a música: Tutu tupi, onde exploramos as palavras que são de origem indígena que utilizamos no nosso dia a dia.

Como a nossa escola fica perto da FUNAI – Fundação Nacional do Índio fizemos um convite para o professor Irineu Nje'a da etnia Terena que é da aldeia Kopenoti da Terra Indígena Araribá, município de Avaí, para realizar uma atividade de contação de história do seu povo para as crianças. Foi um dia cheio de aprendizado para as crianças, que puderam se conhecer o Professor Irineu e promover o desenvolvimento da empatia, respeito em relação aos povos indígenas.

Para finalizarmos realizamos uma visita monitorada ao Museu Ferroviário de Bauru onde conhecemos um pouco da história da ferrovia e da sua importância para o desenvolvimento da cidade.

2.2 Resultados e discussões:

Durante a realização do projeto percebemos que algumas professoras não tinham conhecimento sobre a história da cidade bem como dos povos indígenas, assim, foi possível com esse trabalho de pesquisa um aprofundamento do conhecimento histórico por parte dos professores e crianças além da compreensão das relações sociais e as práticas culturais, assim como perceber a importância das produções humanas ao longo da história. Com essa pesquisa foi possível fornecer subsídios para o planejamento de ações de ensino na área da história, geografia e possibilitou inclusive outras ações didáticas planejadas pelos professores participantes da pesquisa, proporcionando o encadeamento de novas atividades e ações didáticas com brincadeiras indígenas e a semana cultural indígena realizada com toda a escola na hora social.

Por fim, acreditamos que é possível com pesquisa e planejamento de ações didáticas promover a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pelo homem e desenvolver uma relação de respeito acerca das diferenças culturais, promovendo desde a Educação Infantil sujeitos que possam atuar na sociedade como autores da sua própria história.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração da sequência didática baseada na pesquisa elaborada possibilitou transversalidade do ensino nas áreas de Ciências da Sociedade e Formação Ético Político, assim

contribuindo com a formação da criança enquanto sujeito histórico-social capaz de compreender e respeitar a diversidade cultural e dinâmica da história.

Pudemos perceber que todos os envolvidos no processo de aprendizagem tiveram apropriações e que a formação e orientação corretas, tanto do aluno quanto do professor, são fundamentais para que essa aprendizagem seja efetiva.

As atividades realizadas demonstram como o trabalho com o eixo das ciências sociais e suas áreas afins contribuem para a formação de um sujeito muito mais crítico, atento e observador da sua história e do processo histórico com muito mais capacidade de compreender a diversidade cultural, com capacidade de conhecer, compreender a formação da sociedade brasileira, valorizando seus povos originários.

REFERÊNCIAS

Brasil, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

HAI, Alessandra Arce. Ensinando Ciências na Educação Infantil. 2ªed. Campinas. SP. Editora Alínea. 2020.

NEVES, Ana Maria Bergamin. Interações: raízes históricas brasileiras. Editora Blucher. 2012. São Paulo.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP [recurso eletrônico], orgs. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível:http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem. Ed. Martins Fontes. São Paulo. 1989.

SALA



EDUCAR EM VALORES: A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL POR MEIO DA CULTURA LÚDICA REGIONAL

Autor: Bianca de Oliveira

Coautor 1: Rita Melissa Lepre

Eixo: Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

A educação em valores na escola tradicionalmente tem ocupado o segundo plano na elaboração dos currículos escolares e nas práticas pedagógicas. Atualmente, porém, tem-se observado uma grande preocupação dos profissionais da educação com a dimensão moral na formação humana.

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de Bauru (SP) ao construir seu currículo defende de forma explícita a presença da educação em valores no currículo escolar voltada à liberdade. Na seção dedicada a esse tema há o esclarecimento da concepção de educação em valores adotada pelo currículo alinhada à teoria histórico-cultural.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental é possível observar que são raras as práticas pedagógicas que contemplam a educação em valores com vistas à autonomia ou à emancipação do sujeito, do mesmo modo que a dimensão lúdica do processo de ensino e aprendizagem aparece como uma possibilidade pouco explorada e compreendida pelos professores.

Nesse sentido, este trabalho apresenta uma possibilidade de se educar em valores a partir da vivência de jogos presentes na cultura lúdica regional, isso porque, os jogos de regras mobilizam os elementos fundamentais para a construção da personalidade moral das crianças, oportunizando a realização de ações educativas direcionadas à moralidade por meio da dialogicidade, reflexão, observação e auto-observação, cooperação e da participação plena dos estudantes em situações morais controversas que permeiam as relações sociais estabelecidas durante a vivência lúdica, no ambiente escolar e nos demais espaços sociais nos quais as crianças participam.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo Mesquita (ano) o propósito da educação em valores é transformar o processo decisório das pessoas nas esferas pessoais e coletivas, educando para a liberdade a partir dos valores de cooperação, superação e emancipação. Pensando nas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, surge o seguinte questionamento: como educar em valores tendo em vista a transformação dos processos decisórios, ensinando-as a julgar, escolher e agir corretamente, respeitando a periodização de seu desenvolvimento?

À vista disso, apresentamos a sequência didática “A construção da sensibilidade moral” em que o jogo de regra aparece como um meio desencadeador de práticas morais que exigem e incorporam valores ao mobilizar a atuação dos procedimentos da consciência moral e os guias de valor que ajudam as crianças a enfrentar situações morais controvertidas.

Sendo assim, a vivência lúdica concede um espaço oportuno e contextualizado para a aprendizagem moral mediada pelas práticas morais procedimentais e substantivas que envolvem a clarificação de valores, o juízo moral, a autorregulação, a deliberação, a reflexividade, os valores, as normas e os guias de valores. Isso porque, quando as crianças participam de jogos aprendem diversos conteúdos e desenvolvem capacidades indispensáveis para a vida, uma vez que o jogo constitui uma ação modalizada (BROUGÈRE, ANO).

Para que exista jogo é preciso que os participantes decidam por entrar e participar desta atividade e a organize, pois sem a oportunidade de decidir não há jogo. Nesse sentido, o jogo aparece como um sistema de sucessões de escolhas, expressos por um conjunto de regras no qual o universo lúdico se constrói a partir de um processo comunicativa de partilha com os demais participantes (OLIVEIRA, 2021).

É com base na vivência lúdica que a criança vai desenvolvendo e integrando à sua personalidade a capacidade de cooperação, diálogo, coordenação de diferentes pontos de vista, sensibilidade moral e emancipação, pois ela se encontra em interação com seus pares e professores.

O jogo constitui um espaço social em que se exercitam processos de decisão, a relação com as regras e ação na incerteza, semelhante às situações da vida real. No jogo, as crianças interagem com seus pares e desenvolvem a curiosidade, o raciocínio, a iniciativa e a honestidade comunicativa, qualidades essas essenciais para que construam o conhecimento sobre e por si mesmas. É a liberdade que faz o valor das aprendizagens no jogo (OLIVEIRA, 2021).

Pode-se afirmar, portanto, que o jogo corresponde a uma necessidade intrínseca da criança e conta com elementos que incentivam seu envolvimento, participação e construção de conhecimentos de forma ativa e livre das pressões adultas. Por essa razão, os jogos de regras se apresentam como um meio de se educar em valores onde os professores têm a oportunidade de construir intervenções educativas que tenham como fim a educação em valores e a construção da personalidade moral com vistas à autonomia e à emancipação das crianças, a partir dos conteúdos morais suscitados durante a situação lúdica, relacionando-as às situações experimentadas na vida real.

Esta sequência didática foi planejada para crianças a partir dos oito anos de idade, pois de acordo com os estudos realizados por Piaget (1932/1994), a respeito do desenvolvimento moral das crianças, é por volta desta idade que a criança passa a ter interesse social ao interagir com seus pares, surgindo à necessidade de acordos mútuos e a observação de regras comuns, havendo uma grande preocupação com a justiça, em que a igualdade vai se estabelecendo com uma força crescente (OLIVEIRA, 2021).

O fato de as crianças dessa faixa etária encontrarem-se mais dispostas à interação social entre pares constitui a base dessa proposta, uma vez que estas são indispensáveis para a construção da personalidade moral (PIAGET, 1930/1996; 1932/1994; PUIG, 1998a).

3 METODOLOGIA

Para a construção desta proposta de educação em valores optamos pela sequência didática por esta constituir-se um modelo metodológico que organiza as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais (ARAÚJO, 2013).

A metodologia da sequência didática é aqui utilizada para favorecer a construção da personalidade moral em direção à autonomia e à emancipação dos sujeitos, utilizando os jogos de regras como um meio desencadeador de situações morais conflituosas de modo que as atividades de ensino estão organizadas em função do núcleo temático valorativo generosidade e em função das práticas procedimentais e substantivas de deliberação, reflexividade, valores e normas.

Por essa razão, esta proposta de educação em valores segue a estrutura da sequência didática que se organiza em: apresentação da situação, produção inicial, oficinas e produção final. A apresentação da situação busca despertar o interesse dos educandos para os temas morais, aqui ela corresponde à explanação do professor ou da professora sobre o jogo de regra a ser vivenciado pelas crianças, explicando suas regras, construindo coletivamente aquelas regras que não estão claras para o funcionamento do jogo e/ou que possibilitem um jogo justo e explicitando os objetivos das atividades propostas (OLIVEIRA, 2021).

A produção inicial realiza-se na vivência lúdica em que o jogo suscita o aparecimento de situações conflituosas, exigindo do grupo, de forma pessoal e coletiva, escolha, coordenação de diferentes pontos de vistas, acordos mútuos com base na cooperação, na justiça, na generosidade e na honestidade e na mobilização dos procedimentos da consciência moral e dos guias de valores (OLIVEIRA, 2021).

A partir das informações adquiridas na produção inicial são elaboradas as oficinas com a finalidade de problematizar a experiência lúdica com vistas a desenvolver a formação dos procedimentos da consciência moral. Neste momento, o professor ou a professora desempenha um papel fundamental ao mediar o processo de ensino e aprendizagem, suscitando a reflexão, a compreensão crítica, a tomada de consciência e o autoconhecimento (OLIVEIRA, 2021).

Ao término dos trabalhos desenvolvidos ao longo das oficinas, os estudantes são convidados a participar novamente da situação lúdica a fim de colocarem em prática os recursos aprendidos para enfrentar experiências morais, o que possibilita avaliar os progressos conquistados (OLIVEIRA, 2021).

O processo de escolha do jogo de regra, no qual esta sequência se fundamenta, partiu da busca no site Mapa do Brincar (2011), um repositório virtual de jogos e brincadeiras presentes na cultura lúdica das crianças de todo território brasileiro organizado pela equipe do suplemento infantil Folhinha do jornal Folha de São Paulo, em que foram selecionados os jogos de regras que pertencessem à região centro-oeste paulista e que admitissem a prática em grupos com uma proposta interessante e desafiadora às crianças, permitindo a participação ativa dos jogadores do começo ao fim do jogo e que propiciasse ao encerramento da situação lúdica a autoavaliação quanto ao desempenho e aos processos decisórios de seus participantes (KAMII; DEVRIES, 2009).

Ademais, os jogos de regras deveriam proporcionar um espaço para a mobilização e formação dos procedimentos da consciência moral e dos guias de valores, aparecendo como um *prácticum* moral onde se estabelecem práticas morais substantivas e procedimentais que tornam possível a construção de personalidades morais (PUIG, 1998a, 2004).

Como resultados dessa busca encontraram-se 16 jogos de regras correspondentes aos critérios pertinentes a esta investigação, a saber: a) Bets; b) Bom barqueiro; c) Caçapinha; d) Corrida pô; e) Doente, morto e caveira; f) Gavião real; g) Gol a gol; h) Jogo do som; i) Linha; j) Pega-pegas; k) Peteca; l) Queima gororoba; m) Queimada abelha-rainha; n) Quem sou eu?; o) Verdade ou desafio; e p) Vinte e um.

Foram analisadas as regras dos 16 jogos encontrados, bem como a coerência destes com os critérios estabelecidos para a sua seleção. Com base nesta análise sistemática, selecionamos o jogo “Pega-pegas”, no qual os participantes escolhem uma pessoa para ser o pegador. Quem for pego deve ficar parado com as mãos juntas sobre a cabeça, imitando uma vela. Para ser salvo e voltar ao jogo, um dos participantes que estiver livre precisa assoprar a vela (as mãos sobre a cabeça) do colega pego.

A partir dos campos de problematização suscitados pelo jogo verificou-se uma abertura para estruturar ações educativas voltadas ao desenvolvimento da sensibilidade moral das crianças, capacitando-as para perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com clareza, como em uma situação de jogo, por exemplo.

Nesse sentido, o valor generosidade se alinha ao propósito desta sequência didática que tem como fim despertar nas crianças a capacidade de perceber questões morais em situações cotidianas nas quais elas não aparecem com clareza. Isso porque a generosidade é o valor que se volta para as necessidades singulares das pessoas o que pressupõe a capacidade de interpretar os motivos de alegria e de sofrimento de outrem, ou seja, requer o desenvolvimento da sensibilidade moral (OLIVEIRA, 2021).

Para alcançar esse fim, fundamentamos as oficinas no método dos enfoques socioafetivos elaborado por Puig (1998b, p. 117) que têm como objetivo desenvolver a “sensibilidade para

reconhecer situações moralmente relevantes e para sentir-se pessoalmente afetados por elas”. Assim, foi proposto um trabalho sobre os sentimentos e as emoções dos estudantes permeados pela reflexão sobre questões que os fazem sentir de diferentes formas e que possibilite a adoção de atitudes e compromissos pessoais que coincidam com os sentimentos experimentados e as opiniões formuladas.

De acordo com Puig (1998b), o procedimento mais adequado para desenvolver a sensibilidade moral consiste na simulação, onde os professores e professoras oferecem aos estudantes oportunidades de vivenciar experiências moralmente significativas sobre situações reais dificilmente acessíveis de outro modo. Nesse contexto, os enfoques socioafetivos partem da vivência que cada criança experimenta ao participar da situação lúdica do jogo “Pega-pegavela”, e se aprofunda na reflexão sobre a sua participação e a participação de outras pessoas que compõem o seu círculo íntimo, os dilemas morais e as atividades de dramatização (*role playing*) (OLIVEIRA, 2021).

Ao unir a experiência simulada à reflexão este método torna possível a reconstrução de ideias e valores e o conhecimento de si mesmo e dos demais. Para isso, é preciso que o professor ou a professora crie um clima positivo na classe, apresente e desenvolva a(s) experiência(s) simulada(s) que permita vivenciar determinadas situações reais, reserve um momento para a análise e a reflexão da(s) experiência(s), dos sentimentos provocados e a realidade que pretende mostrar, permitindo a transposição de aquisições para outros contextos (PUIG, 1998b).

A fim de mobilizar nas crianças o início de uma construção simbólica acerca da sensibilidade moral apresentam-se exemplos do princípio e do comportamento ético fundamentado na generosidade a partir da narrativa literária “A árvore generosa” de Shel Silverstein e da exibição de curtas-metragens que exemplificam atos generosos em diferentes contextos e protagonizados por pessoas de diferentes gêneros e idades.

Essa abordagem baseada em modelos é mediada por diálogos problematizadores conduzidos pelo educador ou pela educadora, proporcionando espaços de reflexividade entre os educandos que, a partir dos questionamentos e das razões e argumentos defendidos, têm a oportunidade de realizarem uma autoavaliação sobre si mesmo, sobre o autocuidado e o cuidado despendido aos demais (PUIG, 1998a).

Em outro momento, as oficinas direcionam-se à aprendizagem de valores em que os educadores e educadoras dedicam-se a ensinar de forma explícita o conceito do valor generosidade de modo que os estudantes vão alcançando progressivamente o domínio conceitual do valor a partir de uma tarefa construtiva que parte de suas ideias morais prévias e culmina nos conceitos e teorias éticas que descrevem e projetam a moralidade humana, de modo que as crianças aprendem a nomeá-lo, generalizá-lo, evocá-lo, imaginá-lo e desejá-lo, convertendo-o em um critério de avaliação e direção moral (PUIG, 2004).

Como forma de aprimorar o ensino e aprendizagem do valor generosidade são propostas atividades que exigem a atuação do juízo moral a partir de dilemas hipotéticos baseados em situações cotidianas vividas pelos estudantes em que questões morais se fazem presente, mas que nem sempre são identificadas com clareza, respeitando o período de desenvolvimento do

juízo moral no qual as crianças se encontram, concedendo espaço para que se aproximem cada vez mais à autonomia moral (OLIVEIRA, 2021).

Ademais, nesta sequência didática são propostas atividades de dramatização (*role playing*) em que as crianças são desafiadas a participar de situações que requeiram um desfecho em que a generosidade esteja presente. Essa atividade mobiliza na criança a descentração cognitiva por meio da troca de papéis e da coordenação de diferentes pontos de vista (PUIG, 1998b).

A participação nessas práticas morais mobiliza todas as dimensões da personalidade dos sujeitos em formação de forma simultânea. Assim, os educandos desenvolvem pouco a pouco as capacidades de transformarem seu meio cultural de forma autônoma e emancipatória, usando certas práticas culturais e procedimentos da consciência moral para solucionar problemas morais em diferentes situações e contextos (PUIG, 2004).

As práticas morais proporcionadas pelas oficinas da sequência didática contribuem também para produzir aprendizagens relacionadas ao domínio vivencial e conceitual dos valores morais, de modo que se ensina a viver os valores entrelaçando-os aos seus significados conceituais. Além disso, as práticas morais produzem o sentimento de pertencimento a uma coletividade ao mesmo tempo em que desenvolvem a identidade moral. Vê-se assim, que os jogos de regras propiciam a formação de valores e o desenvolvimento das capacidades morais que constituem dois níveis de análises diferentes, mas que se supõem mutuamente ao integrar a personalidade moral (PUIG, 2004).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos uma possibilidade de se educar em valores por meio dos jogos de regras presentes na cultura lúdica regional. Os procedimentos didáticos propostos por meio da sequência didática “A construção da sensibilidade moral” não aparecem como uma sequência rígida, mas sim como um direcionamento para a organização do processo de ensino e aprendizagem que conduz à construção da personalidade moral dos estudantes. Uma vez que este modelo metodológico apresenta abertura à criatividade, flexibilidade e liberdade que os professores e professoras necessitam para adequar a proposta à sua realidade.

A compreensão crítica permeia toda a proposta por meio da constância em propiciar momentos de diálogos que incentivam o desenvolvimento de aptidões dialógicas de toda a turma ao envolvê-la em um problema moral, despertando o compromisso em uma troca de razões argumentativas que se aproxime a uma compreensão recíproca na busca de acordos justos e racionalmente motivados.

Esta sequência didática busca suscitar alterações qualitativamente positivas na construção da personalidade moral das crianças, verificando a existência de uma relação coesa e convergente entre o aperfeiçoamento do juízo moral e a prática moral suscitados pela formação e uso dos procedimentos da consciência moral.

Além disso, valoriza a cultura lúdica regional das infâncias brasileiras e estabelece um elo entre os valores e as situações morais controversas presentes na situação lúdica e na realidade vivenciada pelas crianças cotidianamente.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. L. O que é (e como se faz) sequência didática. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013.
- BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo comum para o ensino fundamental municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MAPA do brincar. **Folha de S. Paulo**, 2011. Disponível em: <https://mapadobrinhar.folha.com.br/>. Acesso em: 18 maio 2020.
- MESQUITA, A. M. **A atualidade da educação dos valores na escola**: educação para a liberdade. In: BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo comum para o ensino fundamental municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 361-384.
- OLIVEIRA, B. **A construção da personalidade moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental**. Orientador: Rita Melissa Lepre. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, SP, 2021.
- PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1996. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998a.
- PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998b.
- PUIG, J. M. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DURANTE A PANDEMIA

Autor: Karla Aparecida de Ataíde Ravaneli

Coautor 1: Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2020 nos deparamos com uma pandemia mundial que transformou radicalmente nossos cotidianos. O corona vírus chegou e nos obrigou a permanecer em casa, trabalhar em casa, nos relacionar através da tecnologia e nos afastar das salas de aula enquanto alunos e enquanto futuros docentes. O Programa Residência Pedagógica também foi afetado por essa realidade: um programa que antes contava com ativa participação presencial de alunos dos últimos anos dos cursos de licenciatura no interior das escolas, agora tinha alunos bolsistas que deveriam, por um motivo de força maior, ficar em suas casas e atuar remotamente. Nos deparamos com o desafio de continuar com as atividades.

Então, em uma reunião pela plataforma do Google Meet, organizamos coletivamente um cronograma em módulos para a realização das atividades. Totalizando quatro módulos, cada um é composto por 86 horas para preparação da equipe (leitura e estudo de textos, encontros online e visita à Escola-campo), 12 horas de elaboração de planos de aula (que resultou no planejamento e preparação de materiais para as videoaulas) e 40 horas de regência (filmagem, edição das videoaulas e seu resultado final). Tendo em vista a decisão coletiva pela divisão de tais horas, não pude escolher apenas uma para descrever neste relato. Portanto, cada uma das atividades está presente neste documento.

Tendo compreendido a escolha deste caminho, pontua-se os objetivos. O objetivo geral é descrever a experiência de um semestre letivo vivenciado por uma discente bolsista do Programa Residência Pedagógica. Dele, segue três objetivos específicos:

- Demonstrar cada etapa vivenciada;
- Sintetizar os principais pontos de cada etapa;
- Avaliar a experiência como um todo.

Para que se percorra esse caminho, utilizou-se os textos estudados junto ao Programa e à Professora Dra. Thaís Tezani, coordenadora do Programa, além de referenciais teóricos apreendidos durante a graduação.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS

A concepção que norteia este trabalho consiste em compreender a educação como o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p.13). Dessa forma é defendido uma dimensão científica e emancipadora dos conteúdos e conhecimentos escolares em detrimento dos conhecimentos sincréticos, para que além do senso comum, chaminhe-se para a consciência filosófica (SAVIANI, 1996).

Faz-se necessário apontar que compreende-se a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) como alinhada à políticas neoliberais e práticas do aprender a aprender. Porém, o desenvolvimento desse trabalho segue suas diretrizes pois a mesma encontra-se outorgada e em vigor para todas as escolas do território nacional, incluindo aquele em que o trabalho foi realizado. Para além disso, o comprometimento com a cientificidade e com o conteúdo não foram descartados e procurou-se emancipá-los da redução fragmentada propostas pelas habilidades e competências do documento curricular.

A Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani, consiste em uma práxis pedagógica, de cunho materialista histórico-dialético, crítica e reflexiva disposta a superar a pedagogia da existência e incorporar a pedagogia da essência. Dentro desta concepção de educação os conteúdos são valorizados a fim de que se construa uma pedagogia revolucionária em prol de uma sociedade verdadeiramente igualitária (SAVIANI, 2003).

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seguir estão descritas cada uma das atividades que preencheu, de trabalho e de conteúdo, essa vivência de uma bolsista do Programa, com a finalidade de sintetizar e demonstrar toda essa experiência.

São quatro as partes escolhidas para compor o desenvolvimento deste relato: os encontros online, a visita à Escola-Campo, a observação das aulas do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) e as videoaulas. Vejamos cada uma delas.

3.1 ENCONTROS ONLINE

Nossos encontros ocorreram aos sábados de manhã sempre pela plataforma Google Meet. Pudemos nos encontrar virtualmente com outros bolsistas, os professores preceptores, professores Mestres, Doutores e que já estão em sala de aula que discutiram conosco temas diversos sobre o trabalho docente com a finalidade de nos orientarem sobre o trabalho em sala de aula e sobre como poderíamos proceder enquanto bolsistas do Programa.



Figura 1: Encontro online.

Nossos encontros foram marcados por temáticas relevantes para o trabalho docente, tais quais “Docência na Educação Básica: as contribuições do Programa Residência Pedagógica” (Figura 1), “Educação Infantil e Anos Iniciais: organização e planejamento de atividades” e até mesmo tivemos a oportunidade de participar

remotamente da Reunião de Pais da Escola-Campo Escola Estadual Professor Henrique Bertolucci.

Majoritariamente, as reuniões seguiam o seguinte padrão: apresentação do tema, cumprimento dos convidados que discutiriam a temática, desenvolvimento e debate. Os debates sempre foram muito enriquecedores e os bolsistas participativos.

3.2 VISITA À ESCOLA-CAMPO

No dia 3 de dezembro de 2020, uma quinta-feira, os bolsistas do Programa Residência Pedagógica que estão vinculados à Escola-Campo Escola Estadual Professor Henrique Bertolucci fizeram uma visita ao espaço físico (Figura 2), respeitando o uso de máscaras, álcool em gel, distanciamento e demais exigências sanitárias ocasionadas pela pandemia global.



Figura 2: Visita à E. E. PROF. Henrique Bertolucci.

A escola está localizada na Rua Gabriel Pinto Ribeiro, no bairro Jardim Noroeste no município de Bauru, interior de São Paulo. Atualmente, estão matriculados 449 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo a secretaria da escola. Recentemente, seu espaço físico passou pela reforma de acessibilidade para poder atender sem maiores dificuldades alunos com Necessidades Educacionais Especiais, Público Alvo da Educação Especial. Está localizada em Zona Urbana.

Nossa visita foi dirigida pelas professoras preceptoras Ângela Russo e Patrícia Lima que nos apresentaram o refeitório, banheiros, a sala de leitura, sala de informática, secretaria, sala de direção e de coordenação pedagógica, sala de recursos, salas de aula, parque e quadra. Além de nos apresentarem o espaço físico, as professoras relataram sobre o cotidiano da escola e sobre como seria necessário que os bolsistas apoiassem a escola na retomada de conteúdos devido à pandemia.

3.3 OBSERVAÇÃO DE AULAS DO CMSP

Levando em consideração o contexto mundial que estamos vivendo, tornou-se impossível fazer a observação de aulas presencialmente, dentro dos muros da escola, conforme era feito nas edições anteriores do Programa em nosso campus. Cada bolsista passava por um período de observação nas salas de aula de sua Escola-campo.

Devido a pandemia, nossas observações estavam paralisadas pois a escola estava vazia. As professoras preceptoras então sugeriram que acompanhássemos as aulas do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP).

Nos foi solicitado o acompanhamento de doze aulas que tem em média meia hora cada. Pudemos escolher quais aulas e quais conteúdos assistiríamos, desde que fossem direcionadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Optei por assistir três aulas de Língua Portuguesa, duas de Matemática, duas de Ciências Naturais e Humanas, três de Artes e duas de Educação Física. As aulas são feitas de acordo com as Habilidades e Competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), por exemplo uma aula de Educação Física para o 2º ano que assisti no dia 16 de Setembro de 2020, cuja temática era a “Consciência Corporal”, trazia a seguinte habilidade:

(EF02EF010) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as combinações dos elementos básicos da ginástica geral, comparando a presença desses elementos nas demais práticas corporais. (BRASIL, p. 227, 2018).

Logo no início do vídeo do CMSP, o tema é pontuado e a Habilidade da BNCC descrita ou até mesmo colocada na tela através de um slide. As aulas são oferecidas por diferentes professores, mesmo dentro da mesma área do conhecimento. Muitas vezes não tem uma continuidade e acabam, por essa razão, fragmentando os conteúdos.

Após assistir as aulas, foi preenchida uma tabela contendo as seguintes informações: data da aula, ano para qual estava sendo oferecida, conteúdo, tema, número da Habilidade, descrição da Habilidade, recursos utilizados e avaliação da aula. Esta foi enviada para as professoras preceptoras e a professora coordenadora para que analisassem nossas anotações e observações.

3.4 VIDEOAULAS

Muito trabalho já havia sido feito com os encontros online, estudos, observação de aulas e discussões. Porém, ainda havia as 40 horas de regência paracumprir. Novamente fizemos um encontro pela plataforma Meet para decidir coletivamente o que fazer.

Chegamos a um consenso que neste momento era arriscado e bastante delicado colocar todos nós na escola. Para auxiliar os professores que retomam aos poucos o ensino presencial, optou-se pela produção de videoaulas. Novamente a temática ficou a nossa livre escolha.

Decidi por dividir essas 40 horas em quatro vídeos, somando a preparação dos materiais, planejamento, filmagem, edição, produto final e envio propriamente ditos, sendo 10 horas para cada um dos materiais produzidos.

O planejamento é fator essencial e de extrema importância para a qualidade do trabalho docente (KLOSOWSKI, REALI, 2008) e por isso tantas horas foram separadas para cada uma das videoaulas.



Figura 3: Recorte de videoaula.

Junto com outra bolsista do Programa, Lays Maria Lima Fernandes, produzi quatro videoaulas: duas de Matemática (Figura 3), uma de Língua Portuguesa e uma de Educação Física.

A videoaula de Língua Portuguesa é uma contação de história de um conto africano chamado “Baobá: a árvore de ponta-cabeça” presente no livro “Histórias encantadas africanas” (BELLINGHAUSEN, 2011). As Habilidades da BNCC para essa videoaula foram:

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (BRASIL, p.95-97, 2018).

A de Educação Física por sua vez, contou com um repertório pessoal já adquirido durante o estágio curricular obrigatório que cumpri em uma escola filantrópica de Bauru e tive o contato com técnicas de Yoga para crianças.

As duas aulas de matemática foram direcionadas para o primeiro e segundo anos dos Anos Iniciais e tem como objetivo trabalhar o conceito de número, formas geométricas (Figura 3), quantidades e tratamento de informação.

Ressalto que, com todo o empenho que tivemos, os vídeos tem qualidade. Porém, vislumbro a mesma problemática encontrada na experiência de assistir as aulas do CMSP: não há continuidade nos conteúdos pois trata-se de um número reduzido de horas, além de se trabalhar com uma hipótese de aluno, sem conhecer verdadeiramente as turmas que terão contato com o material.

4 CONCLUSÃO

Durante o relato explicitou-se o quão diferente essa edição do Programa Residência Pedagógica foi das edições anteriores devido ao contexto histórico, sanitário e mundial que estamos vivendo. Houve também a descrição de todo o processo e encaminhamentos das atividades dos residentes bolsistas, bem como elaboração de atividades.

Foram demonstradas as etapas vivenciadas ao longo deste último semestre e cada uma delas teve seus pontos principais sintetizados e até mesmo ilustrados por fotografias dos acontecimentos. Encaminho essas considerações finais como uma grande avaliação do que foi vivido.

Em meio a tantas incertezas e angústias que o trabalho docente em tempos de pandemia ocasionou em nós, professores e futuros docentes, o Programa Residência Pedagógica foi um respiro coletivo de possibilidades.

Digo isso pois todas as atividades propostas nos ofereceram um arsenal teórico para embasar nossa prática, a fim de que essa não se esvazie de teoria e produza uma verdadeira práxis, para transformação social.

Dessa maneira, penso que podemos olhar para essa experiência como possibilitadora de conhecimento tecnológico, teórico, de análise e síntese.

Enquanto futura docente, o Residência Pedagógica me auxiliará a compreender melhor os caminhos da carreira, as dificuldades, as mudanças e como nunca me distanciar do verdadeiro papel da Educação Escolar que é produzir humanidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Histórias encantadas africanas**. BeloHorizonte: RHJ, 2011.
- GUISO, I; GESSER, M. Docência e processos de escolarização: desafios nos anos iniciais do ensino fundamental. **Psicologia: ciência e profissão**, v.39, p.1-16, 2010.
- KLOSOWSKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo de ensino aprendizagem. **UNICENTRO – Revista eletrônica lato sensu**, ed. 5, 2008. ISSN: 1988-6116.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Editora alternativa, 2004.
- SABÓIA, V. S. M.; BARBOSA, R. P. **Base Nacional Comum Curricular: competências, habilidades e o planejamento escolar**. Rev. Pemo. Fortaleza, v.2, n.1, p.1-13, 2020.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

GRÊMIOS ESTUDANTIS E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS: FORMAÇÃO CONCEITUAL

Autor: Gabriela Pinto Braga

Coautor 1 : Flávia Ferreira da Silva Asbahr

Eixo: Eixo 02 - Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

O projeto de extensão sobre Grêmios Estudantis consiste em formar Grêmios dentro das escolas do ensino fundamental. Com os alunos eleitos realizam-se reuniões para desenvolver seu ser político e democrático. Através dessas reuniões, os alunos participantes do Grêmios promovem atividades envolvendo a escola em suas diversas esferas.

Todas as reuniões com os gremistas são mediadas por extensionistas de psicologia, que organizam as atividades realizadas. Uma ferramenta de organização de ensino, pela perspectiva da teoria histórico-cultural, é a ação orientadora de estudo, que trabalha objetivando os conhecimentos humanos constituídos historicamente e criando situações pedagógicas intencionais, que promovam a aprendizagem do aluno (MOURA et al, 2010).

Para a criação de condições pedagógicas, é importante que o adulto mediador tenha como base a zona de desenvolvimento proximal. A ZDP consiste na distância entre o desenvolvimento real, aquilo que a criança consegue fazer de forma independente, e o desenvolvimento potencial, o qual consiste em atividades que a criança não consegue realizar sozinha, porém, com a mediação de um adulto, ela consegue (VYGOTSKY, 1984).

O Grêmios é considerado um local de educação por também ser um espaço coletivo, não apenas uma reunião com um conjunto de crianças, mas sim um grupo engajado, o qual não se reduz à soma das crianças (PISTRAK, 2000). A participação em grupo não é algo inato do ser humano, é necessário que seja ensinada para criança para que essa vivência coletiva traga a transformação e também, novos interesses que vão além do interesse individual, mas que seja um interesse coletivo.

2 OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a organização das atividades realizadas no Grêmio. Como objetivos específicos: analisar o conteúdo trabalhado nas atividades de formação com os alunos do Grêmio, relacionando o planejamento, objetivo e resultados das atividades e avaliar a formação do conceito de “democracia”.

3 MÉTODO

O trabalho foi uma pesquisa exploratória desenvolvida com as 16 crianças que compõem o Grêmio estudantil de uma escola municipal de Ensino Fundamental idades de 8 a 11 anos. Um Termo de Consentimento e Assentimento foi entregue aos pais e estudantes. O projeto também foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade e à Plataforma Brasil.

Para a organização metodológica da pesquisa, tivemos como inspiração o experimento formativo, o qual consiste em um método de investigação baseado na organização de situações de ensino para a análise das mudanças psíquicas do sujeito, e assim, examinando detalhadamente as condições indispensáveis para um desenvolvimento intelectual e motivacional no sujeito (DAVIDOV e MARKOVA, 1987).

Todas as reuniões do grêmio foram filmadas com objetivo de analisar o planejamento, objetivo e a atividade em si. Para a análise de dados, foi considerada a transcrição das reuniões e realizadas análises a partir da Psicologia Histórico Cultural, pensando no movimento dialético dos fenômenos observados.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir do trajeto de reuniões realizado no “Grêmio do Contente”, nome do grêmio participante da pesquisa, pode-se perceber o percurso didático que foi seguido para trabalhar com o conceito de democracia. Este foi escolhido para ser analisado por ser um conceito chave trabalhado dentro do grêmio estudantil, uma vez que o grêmio é uma ferramenta para uma educação democrática e que trabalha o ser político das crianças. Pode-se entender o percurso didático como:

- As reuniões iniciais foram planejadas de modo que as crianças tivessem vivências democráticas. Desde a criação de propostas, eleições, votações dentro do grêmio, a escolha de nome do grêmio, assembleia etc.
- A partir da quarta reunião, foi apresentado para as crianças o conceito de democracia.

- Com o conceito apresentado, as crianças continuaram a realizar atividades de vivências democráticas, porém com a mediação de adultos para que relacionassem as atividades com o conceito estudado

Para a análise da formação conceitual, foram selecionados dois momentos nas reuniões que chamamos de episódio. O episódio selecionado é um primeiro produto da análise e, ao mesmo tempo, um ponto de partida para a própria análise, uma vez que mantém as propriedades do todo possibilitando a compreensão abstrata do fenômeno. Ou seja, o episódio “é utilizado como princípio metodológico da dialética que toma uma unidade (pertencente ao todo) para análise.” (ARAÚJO e MORAES, 2017, p. 46)

O primeiro episódio foi a leitura do livro “O que os olhos não vêem”, de Ruth Rocha, planejada para introduzir aos gremistas o conceito de democracia e relacioná-lo com o grêmio e os sistemas do governo. O livro conta a história de um rei que só ouvia as pessoas grandes, fazendo com que todas as pessoas pequenas se reunissem com pernas de pau e gritassem bem alto para o rei ouvir.

Após a leitura do livro, as crianças relacionaram o rei com o grêmio, ressaltando a importância de ouvir todos os alunos. A partir dessa discussão, as pesquisadoras trouxeram outras possibilidades de hierarquia, como a diretora, governador ou presidente no lugar do rei. Depois, foi apresentado o conceito de democracia no seguinte diálogo:

Pesquisadora 2: *O rei que só escuta a voz dos grandões é um rei mandão, não é? E como é o nome de um rei que consegue ouvir a voz dos grandões e dos pequeninhos?*

Yumi¹: *Bonzinho*

Vinicius: *É o que escuta todo mundo*

Alice: *Justo*

Pedro: *Educado*

Pesquisadora 2: *É verdade, ele é bonzinho, justo, educado... Mas hoje a gente vai ensinar uma palavra que vai explicar o que é isso... Essa palavra é democracia, quem já ouviu falar nessa palavra?*

Vinicius: *É tipo... é... esqueci*

Jonathas: *É tipo... eu sou o presidente e quero fazer uma nova regra, aí tem todos os outros... e eles tem que concordar senão não pode mudar a regra*

Pesquisadora 2: *Então democracia é ouvir a opinião de cada um, mesmo se aquela pessoa é diferente da gente, então se a pessoa é pequenininha, se a pessoa é grandona, pode ter a pessoa que fala alto, a pessoa que fala baixo, pode ter uma pessoa que gosta de uma coisa e outra que não gosta dessa coisa, uma pessoa que acha uma coisa certa e outra que acha outra coisa certa... mas a democracia é ouvir todo mundo, certo?*

1 Todos os nomes dos participantes foram alterados para nomes fictícios

Os conceitos são representações de objetos ou fenômenos cristalizados em uma palavra, destacando certas características do mesmo. Quando são ensinados pela escola, ampliam a visão da criança sobre o mundo e mudam sua interação com a realidade, isto é, modificam a forma e o conteúdo do pensamento humano (SFORNI, 2004). Dentro do grêmio estudantil, condições práticas eram criadas fazendo que surgisse a necessidade na criança de aprender o conceito, por exemplo, o conceito de democracia. Ao passarem por vivências democráticas como eleição, votações, reuniões, surge a necessidade de um conceito que explique o funcionamento dessas relações.

Dessa forma, foi planejado usar um livro infantil que representasse a democracia em sua história para introduzir o conceito para as crianças e, a partir disso, relacioná-lo com as vivências do grêmio estudantil. É importante ressaltar que o grêmio é um local de aprendizagem não formal, no qual não é usado exercícios ou provas para garantir a aprendizagem, como são utilizados em espaços formais. O planejamento vai além do ensino verbal, não centrado no intelectualismo, mas sim pensando no indivíduo integral, integrando ação e compreensão.

Ao falar sobre as características de um personagem democrático na história, as crianças utilizaram palavras como “justo”, “educado”, e foi possível observar durante o ano a relação feita pelas crianças do conceito de “respeito” com o conceito de “democracia”. A questão da participação popular foi compreendida como respeitar a opinião de todos, e apesar de não ser o conceito radical de democracia, é seu primeiro momento de apropriação conceitual. A democracia é um conceito de difícil definição, sendo que nenhuma significação específica possui uma aceitação unânime por sempre carregar valores sociais (NEVES, 2018).

O próximo episódio selecionado para demonstrar atividades de formação conceitual foi o “Jogo dos Pares”. O jogo era composto por dez cartas, cinco com figuras e cinco com palavras, no qual os alunos iriam agrupar as cartas em pares (uma figura com uma palavra). As palavras eram: democracia, representatividade, igualdade, coletividade e respeito; e as figuras: uma urna para democracia; uma pessoa grande e outras pequenas com pernas de pau para representatividade (em referências ao livro trabalhado anteriormente); três pessoas espiando sobre o muro para igualdade; pessoas de mãos dadas para coletividade e figuras dos dedos indicando ordem de fala para respeito.

Os primeiros pares que as crianças adivinharam foram respeito e coletividade. O par de democracia os alunos também acertaram, porém quando foram perguntados sobre o conceito não conseguiram dizer:

Pesquisadora 1: *E na democracia, o que vocês colocaram?*

Paula: *Democracia acho que é votar*

Pesquisadora 3: *Por que?*

Paula: *Ah eu não sei explicar*

Na dinâmica de apropriar o conceito, muitas vezes há um deslocamento entre o particular para o geral ou então do geral para o particular. Pasqualini e Martins (2015, p. 366) discutem

a singularidade e universalidade como unidade contraditória, sendo a expressão singular de um fenômeno imediata e específica e a expressão universal do fenômeno a evidência de suas leis gerais do movimento e conexões internas, ou seja, “a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade”.

No caso da pesquisa, as crianças conseguiram exemplificar o conceito (votar como democracia), ou seja, aprenderam as particularidades, mas não conseguiram se deslocar para o geral, isto é, fazer uma abstração e fazer uma síntese. No episódio, é claramente retratado quando a estudante diz “eu sei o que é, mas não sei explicar”. Em outras palavras, ela aprendeu as características em comum que constituem o conceito, isto é, seus fenômenos singulares, mas não abstraiu em sua universalidade para que uma síntese fosse formada.

A generalização ocorre a partir do momento em que o sujeito tem consciência da existência de características comuns a determinado fenômeno, as quais podem ser representadas por uma palavra que ilustre a universalidade deste fenômeno. A abstração faz parte do processo da generalização, na qual a criança consegue desconsiderar elementos particulares do fenômeno e levar em conta seus elementos essenciais e invariáveis, e dessa forma, constitui algo abstrato, de natureza mental (DAVYDOV, 1982 apud SFORNI, 2004). Assim, os estudantes do grêmio tinham como característica comum o fenômeno de participação popular na palavra democracia, tendo como exemplos concretos a votação, a participação, o governo, a possibilidade de fala e o dever de escutar o outro, os quais foram conversados em reuniões.

Não podemos afirmar que houve uma generalização do conceito, visto que não houve uma síntese. Porém, por meio do episódio, é possível afirmar o primeiro movimento da apropriação conceitual, uma vez que a gremista conseguiu identificar que o exemplo de “votação” fazia parte do conceito abstrato de “democracia”, mesmo que ela não o sintetizou. De acordo com os processos de aprendizagem conceitual de Sforni (2004), os alunos do grêmio ficaram no primeiro momento: Percepção. Neste momento de percepção, os gremistas conseguiam observar as particularidades concretas do fenômeno e explicar essa observação, mas sem abstrair e generalizar.

Apesar das “etapas” de apropriação conceitual soarem como uma lógica formal, é necessário diferenciá-las para a organização do ensino. Mesmo assim é possível seguir na lógica dialética, considerando a zona de desenvolvimento proximal que a criança se encontra para que sejam criadas condições potencializadoras do desenvolvimento do pensamento do estudante. A aprendizagem de conceitos que levam a um desenvolvimento psíquico não ocorre de forma inata, por isso deve ser planejada e mediada. Nesta pesquisa de iniciação científica não foi possível uma análise mais profunda sobre o pensamento teórico e o desenvolvimento psíquico, mas entendemos que o tema da apropriação conceitual no âmbito dos grêmios merece ser aprofundado em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, E.S.; MORAES, S. G. Dos Princípios da Pesquisa em Educação como Atividade. In: Manoel Oriosvaldo de Moura. (Org.). **Educação Escolar e Pesquisa na teoria Histórico-cultural**. 1ed.São Paulo: Loyola, 2017, v. , p. 33 - 49.
- DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concépcion de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso,1987. p. 316 - 337
- MOURA, M.; ARAUJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F. D. ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**. v. 10, n. 29, p. 205-229, 2010.
- NEVES, Jorge Cleber Teixeira. **Valores sociais, educação e resistência: fundamentos ontológicos e contradições históricas**. 2018. 1 recurso online (187 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: Implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, ago. 2015.
- PISTRAK, M. A auto organização dos alunos. In: PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000. p. 169-224.
- SFORNI, M. S. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara: JM, 2004.
- VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

KANGRAM, PLANO DE AÇÃO PARA UM ENSINO MAIS ATIVO

Autor: Thiago Stefanin

Coautor 1 : Matheus de Moraes Teixeira

Coautor 2 : Gegeane Higino da Silva

Coautor 3 : Dorival Campos Rossi

Eixo: Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Projeto interativo, baseado na pesquisa de mestrado “Kangram *maker game: framework* de aprendizagem criativa, *design thinking* e *canvas* para a construção de projetos educacionais” visa aprofundar a pesquisa, sua aceitabilidade e engajamento dos alunos com o método proposto. Devido a abordagem educacional híbrida (BACICH, 2018), tanto digital quanto a analógica, o modelo busca gerar autonomia ao aluno para que este possa perceber seu papel ativo no processo de aprendizagem e diminua a apatia (ALVES, 2016) presente atualmente.

As experiências de ensino disruptivo e as novas formas de ensinar e aprender, em um mundo conectado e personalizado apontam a aprendizagem baseada em projetos como uma solução que oferece uma gama de possibilidades e potências para o desenvolvimento educacional, o ensino pautado na construção de projetos de inovação e criatividade alinha os ideais das habilidades e competências destacadas como necessárias para a sociedade do século XXI.

Em vista disso, existe uma grande relevância em enxergar o aluno como próprio vetor de aprendizagem que necessita do desenvolvimento de metodologias ativas no caminho do protagonismo do processo de aprendizagem, incentivando capacidades de autonomia, gerenciamento de tarefas e estratégias de construção de projetos. Essa busca por uma melhor inserção do aluno no ambiente da sala de aula, vem motivado pelas diretrizes de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, que são um conjunto de metas para melhorar a equidade no planeta.

Tendo esses objetivos como ponto focal, o projeto procura além de suprir a base inicial de criação de ideias, para a pesquisa do aluno em um tema ao qual lhe tenha interesse e seja

condizente com a matéria ministrada, suportar todo um processo de construção, desenvolvimentos, auxílio na documentação, compartilhamento, propagação e soluções, desde a concepção até a sua entrega. Buscando gerar no estudante uma melhor afinidade com a disciplina ao qual o plano se aplica. Ainda mais em um cenário de pandemia de Covid19, com a substituição do ensino presencial pelas aulas remotas, onde os problemas de adaptação de alunos que já tinham dificuldade no ensino tradicional ficaram ainda mais evidentes pois, sem a rede de suporte presente dentro da escola, os estudantes precisam aprender a ter maior responsabilidade em controlar e organizar as informações que recebem.

Entretanto o modelo KANGRAM não busca ser taxado como uma solução simplista para a problemática do ensino em um momento pandêmico, mas reafirmar que o principal vetor do aprendizado é o aluno e uma vez que este volte a possuir um interesse genuíno por resolver problemáticas o ensino se desenvolvera de forma muito mais fluida, por tanto não só buscamos que o próprio estudante busque as suas problemáticas, mas que ele seja direcionado pelo professor a encontrar problemas que despertem sua curiosidade.

2 METODOLOGIA

Um projeto que nasceu tendo como base o laboratório de extensão Saguilab da UNESP e a filosofia adotada por ele, a Cultura Maker (ANDERSON), onde o importante é a tentativa e a ação, mais do que o resultado em si. Logo foi empregado para tanto a pesquisa-ação que Thiollent (1998) retrata como: “[...] conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance”. Corroboramos com Thiollent, em que descreve os projetos participativos que utilizam a pesquisa-ação como metodologia “lidam de modo participativo com os stakeholders implicados em programas sociais, planos de desenvolvimento rural, local ou sustentável, e em educação e gestão voltadas para o meio ambiente”.

Continuando no fio condutor deste trabalho que é a Cultura Maker, temos a ideia do conceito de código aberto, seja ele presente no “Open Design” ou nas ferramentas “opensource”, neste ponto um dos conceitos é a abertura das ideias conquistadas, seja de forma total ou parcial, para os demais, sem haver algum tipo de barreira. Dessa forma algo que foi bem-sucedido em um local pode ser replicado para outro. Uma vez com que a era da tecnologia da informação faz com que vivenciamos um paradigma coletivo da cultura do compartilhamento. E pensar os recursos educacionais não pode deixar de fora essas características. A ONU propôs a criação de Recursos Educacionais Abertos (REA), da criação, concepção e aplicação. Os REA são iniciativas de compartilhamento de materiais educacionais, em todas as camadas possíveis, desenvolver e compartilhar conteúdo pode ser uma alternativa para a criação de novas estruturas educacionais de acordo com as indagações da atual sociedade. O uso de ferramentas *opensource* possibilita essas atividades de ensino-aprendizagem, possibilitando a aplicação e aprimoração dos materiais de acordo com a cultura vigente, língua ou necessidades.

2.1 ATIVIDADES

Jornada do Usuário: Realizando uma pesquisa com os alunos para poder detectar suas dificuldades em relação ao aprendizado e se abordagens mais dinâmicas poderiam ser consideradas incentivadoras para eles. Em sequência explicar por meio de infográficos a forma de realização da atividade e logo após aplicar o método KANGRAM para uma mensuração prática do nível de envolvimento dos alunos com essa nova abordagem. Com os resultados recolhidos e uma posterior discussão, com os alunos, de pontos a melhorar e as necessidades ainda não alcançadas, espera-se obter a melhor interface/plataforma para compartilhamento e registro dos projetos desenvolvidos com o framework KANGRAM.

Diário de Bordo: Uma forma lúdica e interessante de estimular o estudante a buscar ideias, assim como artistas usam sketchbooks para fazer um apanhado e uma biblioteca visual de suas ideias, o diário de bordo possui como função ser um ambiente em que o aluno possa explorar suas ideias antes de entrar na prática ativa do KANGRAM, funcionando como um ambiente pessoal e seguro para que se sinta livre sem haver aqui a necessidade de um método avaliativo ou de rubrica.

Wordpress: Divulgação e compartilhamento dos materiais como forma de alternativa e adaptação ao momento atual de pandemia, serão criadas mídias de comunicação com propósito de servir como apoio a jornada do usuário do framework KANGRAM, tendo isto em consideração, foi desenvolvido um site utilizando a plataforma de publicação *Wordpress*. O foco principal do *website* será em proporcionar instruções de uso da plataforma e da metodologia KANGRAM aos alunos e professores a fim de auxiliar e expandir o registro e a documentação de suas ideias e projetos.

3 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que o modelo KANGRAM possua aceitabilidade pela maioria dos alunos, de forma a poder quantificar a quantos o modelo foi apresentado e quantos efetivamente fizeram uso dele. Porém com enfoque maior na afinidade que aqueles que aceitaram o modelo se mostraram em relação aos demais companheiros de classe.

Pela plataforma possibilitar o contato entre os alunos espera-se que haja uma maior troca de informação entre os próprios para a solução de seus relativos problemas. Por meio desse maior contato é esperado um maior engajamento dos alunos não somente em relação ao projeto particular em si, mas às disciplinas do professor tutor já que este desenvolverá em suas aulas parte significativa das ferramentas de conhecimento que os alunos irão necessitar para a construção de seus projetos.

Logo ao se aumentar o engajamento estudantil nas aulas, esperamos que haja uma melhora não somente por parte dos alunos, mas também em relação aos professores que em virtude desse momento pandêmico se vêem reclusos e com uma baixa aderência em suas aulas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento o projeto se focou na realização de um ambiente virtual para que os alunos possam usufruir de maior facilidade em organizar seus projetos e submeter para uma análise dos professores-tutores, este pode ser acessado por meio do endereço <http://www.kangram.com.br/>, entretanto ainda não se encontra por finalizado. Não obstante o modelo KANGRAM já vem sendo utilizado anteriormente a criação desse projeto por alguns professores da rede pública de ensino da região de Bauru, com resultados satisfatórios no que se diz respeito ao maior engajamento dos estudantes, bem como do melhor desenvolvimento de uma linha de raciocínio crítica por eles.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. **Design de aprendizagem com uso de canvas**. DVS Editora, 2016.
- ALVES, Flora. **Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. DVS editora, 2015.
- ANDERSON, Chris. **A nova revolução industrial: Makers**. Elsevier Brasil, 2012
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.
- BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Penso Editora, 2015.
- BLIKSTEIN, Paulo; KRANNICH, Dennis. **The makers' movement and FabLabs in education: experiences, technologies, and research**. In: **Proceedings of the 12th international conference on interaction design and children**. 2013. p. 613-616.
- BLIKSTEIN, Paulo. **Digital fabrication and 'making' in education: The democratization of invention. FabLabs: Of machines, makers and inventors**, 2013, 4.1: 1-21.
- DOUGHERTY, Dale. **Free to make: How the maker movement is changing our schools, our jobs, and our minds**. North Atlantic Books, 2016.
- FAVA, Rui. **Trabalho, Educação e Inteligência Artificial: A Era do Indivíduo Versátil**. Penso Editora, 2018.
- FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. Ubu Editora LTDA-ME, 2018.

- FREIRE, Paulo. **Education for critical consciousness**. Bloomsbury Publishing, 1973.
- MELO, Adriana; ABELHEIRA, Ricardo. **Design Thinking & Thinking Design: Metodologia, ferramentas e uma reflexão sobre o tema**. Novatec Editora, 2015.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2013.
- PAPERT, Seymour. **The children's machine: Rethinking school in the age of the computer**. BasicBooks, 10 East 53rd St., New York, NY 10022-5299, 1993.
- ROSSI, Dorival C. **Sagui Lab: Laboratório de co-criação e Espaço Maker**. In: Extensão Universitária - Ações e Perspectivas. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016.
- ROSSI, Dorival C.; CABEZA, Edson R.; STEPHANIN, Thiago. **A Cultura Maker como democratização tecnológica**. In: Ciência Alimentando o Brasil. Bauru: Centro Paula Souza, 2016.
- STEFANIN, T. Educação Agora: possibilidade de implementação de projetos educacionais a partir da cultura maker. In: CAMPOS, F. R. ; BLIKSTEIN, P. (Orgs.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019
- THIOLLENT, Michael. **Concepção e organização da pesquisa. Metodologia da pesquisa-ação**, 2008, 13: 47-72.
- VAN ABEL, Bas, et al. **Open design now: Why design cannot remain exclusive**. Bis Publishers, 2014.
- VICKERY, Anitra. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Penso Editora, 2016.
- FRANKLIN, Sayre, Clark. **Traditionally taught students learn; actively engaged students**. **American Journal of Physics**, 2014, 82: 798-801

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO

Autor: Rafael Willian de Lourenço

Coautor 1 : Rafael Willian de Lourenço

Coautor 2 : Michele Anselmo Maticoli

Eixo: Práticas Pedagógicas - Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Em uma realidade em que a Matemática é considerada uma disciplina de elevado grau de dificuldade para as famílias e para os estudantes é compreensível que as aulas e os conceitos de Química sejam também considerados complexos. Muitas vezes, as aulas se resumem a teorias e memorização sistemática de fórmulas e de informações, com um certo distanciamento da aplicação real daquele conhecimento. Nem toda escola de Fundamental II, na qual a Química surge embrionariamente para ser desenvolvida futuramente no Ensino Médio, dispõe de laboratórios e materiais adequados para aulas práticas de Química. Muitas vezes nem as escolas de Ensino Médio dispõe de tais recursos e dos devidos insumos para o estudo e prática da disciplina. Dentro dessa realidade, cabe ao docente a tarefa de criar, dentro do possível, atividades que despertem o interesse dos estudantes ao conteúdo ensinado e esperado dentro do currículo.

A implementação da BNCC e o conhecimento das metodologias ativas de aprendizagem, fomentaram uma discussão já existente com relação à necessidade dos educandos serem mais participativos e reflexivos nas aulas. Consequentemente, no ensino da Química dentro da área de Ciências, essa autonomia e as inovações metodológicas tornaram-se cada vez mais subsídios importantes para as escolas e os professores tornarem as aulas mais dinâmicas e adequadas às demandas da atualidade. Em 2020, com a pandemia da COVID-19 e a suspensão das aulas presenciais, essa discussão ganhou força exponencial e as escolas se viram em caráter emergencial para adaptar as aulas no formato remoto.

De acordo com Nascimento e Coutinho (2016), as Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) são formas inovadoras que estimulam a aprendizagem e a participação do aluno, fazendo com que ele utilize todas as suas dimensões: motora, emocional e cognitiva. O educando

também tem a liberdade de escolha nas atividades propostas, mantendo uma postura ativa diante do seu aprendizado. A aplicação de metodologias ativas no ensino de Ciências (e da Química dentro dela) é uma grande aliada, pois o professor poderá inserir o aluno no contexto apresentado em aula, fazendo-o explorar a sua capacidade de formar opiniões, de se comunicar e a sua criatividade. Além disso, o trabalho em grupo faz parte desse processo e possibilita a interação, a tolerância e aprimora o processo de escuta entre os educandos.

No ensino de Ciências, as metodologias ativas podem compor a parte prática do ensino, que integra a teoria, fazendo que o aluno tenha contato com os conteúdos apenas de forma passiva. São exemplos de metodologias ativas: sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, investigação, gamificação, ensino híbrido e aprendizagem entre pares.

Com a pandemia e o ensino remoto, o ensino híbrido acabou sendo um recurso bastante utilizado pelas escolas, já que as turmas não retornaram no formato totalmente presencial. Esse presente estudo, busca discurrir um pouco mais sobre essa modalidade de ensino no conteúdo de Química, do 9º ano, sobre os átomos e moléculas, fazendo-se valer da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada na Investigação (Problemas).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do Letramento Científico, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, visando assegurar aos estudantes o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da Investigação Científica (SÃO PAULO, 2019).

Cabe ressaltar que, segundo a BNCC, implementar os procedimentos de investigação não significa realizar atividades cumprindo-se um conjunto de etapas predefinidas e que sejam aplicadas por meio de experimentos em laboratório, mas fazer com os estudantes sejam continuamente estimulados e apoiados na proposição de situações a serem investigadas, através de desafios ou resolução de problemas, nas quais possa atuar e se reconhecer como protagonista ativo em seu processo de aprendizagem, inclusive, no desenvolvimento de projetos colaborativos escolares (BRASIL, 2018).

Para Pérez Gómez (2015), “a explosão exponencial e acelerada da informação na era digital requer reconsiderar de maneira substancial o conceito de aprendizagem e os processos de ensino”, no qual implica não somente introduzir equipamentos e infraestruturas que permitem a comunicação em rede, mas o direcionamento por parte dos professores de uma metodologia muito mais flexível e plural, onde a fronteira entre o escolar e o não escolar já não é definida pelos limites do espaço e do tempo da escola, na troca de saberes entre o aluno e o professor, mas uma comunicação múltipla, que exige muito mais atenção e capacidade de

resposta imediata a diversos interlocutores (CUBAN, 2012; Dussel, 2011, apud PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 28-29).

De acordo com Moran (2018), “as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Moran destaca que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015).

A integração das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) no desenvolvimento das metodologias ativas tem proporcionado o que é conhecido como *blended learning*, ou ensino híbrido.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013, p.7).

Dessa maneira, o trabalho com MAA, como é o caso do ensino híbrido, ocorrem quando o aluno interage com o assunto proposto pelo professor, através de questionamentos, discussões, esclarecendo dúvidas, possibilitando a construção de seu próprio conhecimento, sendo o professor o facilitador do processo de aprendizagem, fazendo com que o aluno possa buscar outros meios de adquirir informações, não só obtendo-as através do professor (REGO et al., 2020).

De acordo com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), “o compromisso com a educação integral dos alunos deve valorizar [...] as experiências pessoais baseadas no respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação”. As relações interpessoais e as competências socioemocionais a serem desenvolvidas devem ser evidenciadas e mediadas, neste novo modelo educacional.

3 METODOLOGIA

Esse presente trabalho, tem como objetivo, explicitar a utilização de metodologias ativas de aprendizagem, sob uma abordagem qualitativa, relacionada aos conceitos de Química estudados no ensino de Ciências, especificamente em turmas do 9º ano, de uma escola estadual localizada no município de Jaú.

Com base no estudo sobre a temática “Matéria e Energia”, proposta no material Currículo em Ação: volume 1, do 1º Bimestre, a distribuição dos conceitos se deu através de uma sequência de situações de aprendizagem, relacionadas com as habilidades de percurso do Currículo Paulista, em associação às aulas lecionadas de maneira remota e híbrida, e aos roteiros de atividades elaborados pelo professor e disponibilizados pela escola no Google Drive, e encaminhados via links aos grupos das turmas pelo WhatsApp.

Inicialmente, foi abordado pelo professor a correlação existente entre matéria e energia, através de uma sequência de imagens apresentadas utilizando a plataforma Google Meet e o PowerPoint como recurso didático, para que os estudantes pudessem observar e refletir, como funciona a natureza como um todo, do micro ao macroscópico ou vice-versa, e se apropriarem da construção dos conhecimentos científicos que fazem parte da História da Ciência, com o objetivo de discutir as primeiras ideias sobre o conceito de átomo.

Posteriormente, foi apresentado o vídeo “O que é um átomo?”, disponível pelo Youtube, que trata-se de um exemplo de animação que possibilita uma reflexão sobre a constituição do átomo e os modelos atômicos, e em seguida, com base na metodologia ativa Aprendizagem Baseada na Investigação (ABIn), sob orientação do professor, deveriam refletir sobre as questões propostas, com base em seus conhecimentos prévios e interagir pelo chat ou através de sua fala, respondendo às possíveis respostas, tendo a interlocução do professor para aprofundar os conceitos sobre os aspectos relativos à constituição da matéria. Ao final dessa aula, foi solicitado aos alunos que fizessem os seus registros no caderno e encaminhassem ao professor por foto via WhatsApp ou e-mail.

Em um segundo momento, foi retomado com os alunos pelo Google Meet, as ideias sobre a constituição da matéria (átomo), sendo apresentados por meio de imagens, os conceitos de elemento químico e molécula. Em seguida, foi proposta uma questão de interação para que os alunos pudessem refletir sobre a relação entre átomos, moléculas e os estados físicos da matéria e anotassem no caderno o registro de sua resposta. Para finalizar a aula foi utilizado uma simulação do PhET Colorado, denominada “Estados da Matéria”, que possibilitou verificar e compreender os arranjos das moléculas e suas alterações pelas variáveis, temperatura e pressão.

Em um terceiro momento de aula, dando continuidade aos conceitos trabalhados na aula anterior, foi feita a correção de uma atividade proposta pelo roteiro de atividades pelo Meet aos estudantes, uma atividade do material “Currículo em Ação”, no qual deveriam observar através de ilustrações os fenômenos destacados, indicando os nomes e a explicação para

cada um. Para finalização dessa aula, foi apresentado o diagrama de mudança de estados físicos e a influência da pressão, em recipientes abertos e uma panela de pressão.

Ainda com relação à abordagem atomística, a fim de discutir o caráter histórico, coletivo, cultural e provisório das ciências, foi solicitado através do roteiro de atividades, que os alunos realizassem uma pesquisa sobre a investigação histórico-científica dos modelos atômicos e construíssem uma linha do tempo destacando os anos e as descobertas identificadas de cada modelo atômico.

Na aula seguinte, realizada através do Meet, foi apresentada a evolução das ideias sobre os átomos, relacionadas aos modelos atômicos de Dalton, Thomson, Rutherford e Rutherford-Bohr, abordando algumas características dos átomos de maneira a reforçar o conceito de elemento químico, através de imagens e vídeo explicativo. E em outro momento da aula, foi utilizado o simulador do PhET Colorado “Construa uma molécula”, no qual os alunos puderam verificar de maneira mais prática e interativa os conceitos estudados.

Com a publicação de um decreto da prefeitura da cidade, na data do dia 07 de abril de 2021, autorizando o retorno “híbrido, gradual e responsável” das aulas presenciais a partir de segunda-feira (12), para as escolas públicas, privadas e do terceiro setor, as escolas passaram a adotar o ensino híbrido, e a presença dos estudantes nas atividades presenciais sendo facultativa, e os alunos do grupo de risco que apresentarem atestado médico, sendo exclusivamente através do ensino remoto (PREFEITURA DE JAHU, 2021).

A partir desta autorização, os alunos que não haviam participado regularmente das aulas ministradas pelo Meet passaram a comparecer presencialmente na escola, foi feita uma retomada dos conceitos, utilizando-se de diferentes materiais didáticos e tecnologias (aulas no PowerPoint; vídeos, simulações; apostila Currículo em Ação e livro didático adotado pela escola), e em consonância, foi dada continuidade com as aulas pelo Meet.

Os conceitos abordados na sequência foram sobre transformações químicas que a matéria pode sofrer por meio de reações químicas e de seu balanceamento, reações de combustão e suas implicações no meio ambiente, e por último o estudo das reações químicas e suas leis (Lei de Lavoisier e Lei de Proust).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho, pôde-se observar que a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos de Química nas turmas de 9º ano na disciplina de Ciências, necessária pelo contexto atual da pandemia do COVID-19, os estudantes apresentaram maior interesse em realizar as atividades propostas pelo professor e se apropriarem dos conhecimentos transmitidos, havendo uma participação satisfatória nas aulas remotas pela plataforma Google Meet, e utilizando diferentes Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), desde recursos como o PowerPoint, imagens, vídeos, simuladores, embora não tenha conseguido atingir a totalidade dos alunos, que seria o ideal, muito

provavelmente pela dificuldade de acesso à algum recurso tecnológico (celular, notebook, etc) ou para entrar com o e-mail institucional da Secretaria de Educação (SEDUC), porém a escola ofereceu suporte à eventuais dúvidas ou problemas de acesso, por meio do Professor de Apoio a Tecnologia (PROATEC).

Com o retorno das aulas presenciais na escola o ensino híbrido mostrou-se uma ferramenta importante na manutenção dos hábitos de estudos a todos os estudantes, de maneira que para o ensino desses conceitos de Química, houve um aproveitamento significativo que despertou uma motivação dos alunos pela disciplina que será estudada no Ensino Médio, promovendo a investigação científica e o protagonismo dos estudantes, premissas da Educação Integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2018.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?**. Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

NASCIMENTO, T.; COUTINHO, C. **Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

PÉREZ GÓMEZ, A. **Educação na Era Digital**. A escola educativa. Porto Alegre: Artmed, 2015, cap. 1, p. 28-29. Disponível em: <<https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/121245856.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

PREFEITURA DE JAHU. **Decreto prevê início na próxima semana**. 2021. Disponível em: <<https://www.jau.sp.gov.br/noticia/9285/-decreto-preve-inicio-na-proxima-semana>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes; GARCIA, Tulia Fernanda Meira; GARCIA, Tânia Cristina Meira. **Ensino remoto emergencial: estratégias de aprendizagem com metodologias ativas**. UFRN: SEDIS, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista: área de Ciências da Natureza. São Paulo: Seduc-SP, 2019.

MOVIMENTAR-SE PARA UMA VIDA MAIS ATIVA E SAUDÁVEL

Autor: Jamile de Oliveira

Coautor 1 : Eliziane Cristina Pereira Valentim Ferreira.

Coautor 2 : Fátima Aparecida Marciano Rodrigues

Coautor 3 : Graciela Aparecida Giangiacomo

Eixo: Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um projeto educativo que resulta do estudo e reflexão das pesquisadoras sobre a necessidade de repensar o conceito de corpo difundido nas diferentes esferas sociais, entre as quais a escola, que, não raras vezes, delega tal assunto apenas às aulas de Educação Física, perpetuando a fragmentação do corpo, oposta ao defendido neste trabalho, para o qual o corpo é um conjunto holístico de sensações, funções e relações diretamente vinculadas ao ser, estar e agir sobre o mundo.

Dessa forma, considera-se imprescindível desenvolver a cultura e saúde corporal por meio de uma metodologia que perpassasse as concepções prévias dos envolvidos no processo educativo, como ponto de partida para o aprofundamento e (re)elaboração dos conhecimentos a respeito de si, do outro e do meio em que se estão inseridos.

2. DESENVOLVIMENTO

Todos temos corpos, ocupamos um espaço físico, agimos sobre esse espaço, imprimimos nele nossas intenções e sensações, bem como somos por ele afetado. O corpo é dotado de espírito, ou seja, ele não apenas está, ele é. Merleau-Ponty (2004) realizou um estudo minucioso a respeito da noção de espaço e ocupação dele, da forma de se estar e perceber o mundo,

com isso pode inferir que as particularidades corporais se relacionam com o espaço, que não é homogêneo, de diferentes formas.

Os objetos não são coisas neutras, com a quais estabelecemos relações meramente utilitárias, os objetos evocam comportamentos e reações humanas. O contato do homem consigo mesmo se faz no contato com o meio e com o outro, por meio da linguagem e da cultura que orienta o (auto)conhecimento (MERLEAU-PONTY, 2004).

A educação para saúde do corpo, principalmente, no Ensino Fundamental I, permite e auxilia a criança a desenvolver movimentos, autocuidado, criar e despertar a solidariedade, cooperação e união com os demais colegas. Diante disso, o papel do docente é crucial para promover um ambiente em que as crianças se sintam seguras e confiantes para desenvolver a cultura corporal.

Quando observamos um professor, ele se expressa por meio da fala e, também, do corpo com gestos e movimentos, assim, não basta que domine os conteúdos apresentados, é preciso compreender que o movimento é o meio de expressão fundamental dos seres humanos, vai além de um olhar biológico ou fisiológico, o corpo que corre e cresce é o mesmo que sente, se expressa e conhece (MATOS; NEIRA, 2003).

O processo formativo dos profissionais que lidam diretamente com as crianças precisa fixar o olhar na aprendizagem e no conhecimento das reações e sensações corporais por meio da música, da dança e da experimentação do movimento nas interações estabelecidas cotidianamente entre as crianças, entre a criança e o adulto e a criança consigo mesma. É preciso estimular a oportunidade de compreender o corpo como meio da comunicação e relacionamento com o mundo (RENGEL, 2006).

Perante essas considerações, a educação escolar, e mais especificamente a Educação Física, não é apenas a educação do ou pelo movimento, mas sim a educação do corpo inteiro, que envolve o corpo, a mente e os sentimentos em um mesmo organismo, por isso, a importância da atividade física, do movimento na aprendizagem global do aluno dentro e fora da escola, que estabelece um elo entre o movimento e o desenvolvimento total do sujeito humano (FREIRE, 1997).

O ser humano é um agente ativo no meio, não apenas um produto de seu ambiente, age sobre o tempo e o espaço influenciado pelas relações estabelecidas por aqueles que com ele habitam, por sua curiosidade e necessidade, isso constitui a chamada cultura. Assim, o sujeito desenvolve-se aperfeiçoando aquilo que seus antepassados utilizaram para dominar e transformar o mundo.

A escola possui um papel estratégico no desenvolvimento e formação humana e humanizadora. É lá que se estabelece um ambiente plural, participativo, crítico e interdisciplinar, fatores que implicam na aparição dos valores e juízos morais, nas possibilidades de melhora das condições de saúde emocional, mental e corporal, bem como no exercício da cidadania (AZAMBUJA; OLIVEIRA; HUNGER, 2016).

Acreditamos que os estudantes são capazes de tomar consciência de seus corpos, portanto, são capazes de adotar um estilo de vida ativo, coerente com suas necessidades e

realidade. Percebe-se que a escola incentiva uma cultura de doutrinação do corpo, que privilegia a criança comportada como aquela que faz silêncio, que não apresenta movimentos involuntários durante as atividades e que é capaz de controlar os próprios membros, evidenciando a supervalorização do desenvolvimento cognitivo e que não há, em alguns casos, uma consideração holística do corpo ao propor a educação formal do estudante.

Nesse contexto, a criança passa a maior parte da aula sentada, em uma cadeira que nem sempre respeita a ergonomia do corpo, com a postura desajeitada, sem uma clareza de como poder melhorar isso, acarretando em fadiga, desinteresse, estresse e prejuízo na aprendizagem. Esse é o ponto de partida deste projeto, que pretende estabelecer o desenvolvimento da cultura corporal por meio de momentos dedicados a movimentar-se de acordo com o que dispõe e necessita.

Esse projeto propõe a integração do movimento através da música, dança, brincadeira, alongamento, caminhada, jogo de papeis etc. considerando os sentimentos que estão atrelados ao movimentar-se e outros ganhos que possam obter com isso. Cujo objetivo é promover o movimentar-se em ambiente escolar para uma vida mais saudável e ativa, tanto para os estudantes quanto para os docentes.

O início do projeto se efetiva por meio do diálogo em que a cultura corporal é introduzida por meio de reflexões para alguns questionamentos:

- Você costuma cuidar do seu corpo?
- Você gosta de como é o seu corpo?
- O que é importante para que uma pessoa se sinta bem?
- Pensando nisso, o que é ter um corpo saudável?
- Ser saudável é apenas cuidar da parte externa do corpo? Ser forte? Magro?
- Que atividades te fazem se sentir bem?
- Durante a aula você costuma se sentir cansado? Alguma parte do corpo dói?
- Você pratica alguma atividade física fora da escola? Qual?
- Seus pais praticam alguma atividade física?
- Na escola como é possível movimentar-se livremente?

Parte-se da hipótese de que os estudantes tem concepções incompletas sobre o corpo, por isso o professor será o mediador no decorrer das respostas, direcionando a reflexão sobre a dimensão global do corpo (físico, cognitivo e emocional). Em seguida, os estudantes responderão:

COMO EU ME SINTO QUANDO.... MUITO FELIZ FELIZ TRISTE MUITO TRISTE

ME MOVIMENTO

PARTICIPO DE ALGUM ESPORTE

PRÁTICO ALGUMA ATIVIDADE FÍSICA

FICO MUITO TEMPO SEM ME MOVIMENTAR

ME MOVIMENTO EM EXCESSO

QUANDO SINTO DORES

Todas essas respostas serão parte da avaliação diagnóstica a ser dimensionada pelo professor a fim de planejar as intervenções que promovam o movimentar-se no ambiente escolar e permitam a exploração do material de estudo. Tais intervenções serão propostas três vezes na semana, em dias que não ocorram a aula de educação física, com duração de 30 a 50 minutos, duas delas planejadas pelo professor de classe e uma planejada pelo grupo (alunos). Entre as atividades podem ser sugeridas brincadeiras, alongamentos, caminhada, brincadeira de papéis etc. que estejam articuladas com os conteúdos curriculares.

As intervenções, serão inicialmente propostas pelo professor de classe que escolherá o que será feito sem seguir uma ordem rígida e repetitiva, ou seja, as propostas serão alternadas ao longo dos dias e semanas, evitando uma rotina maçante. As atividades serão planejadas anteriormente, a fim de que os objetivos sejam atingidos com qualidade e acontecerão sem que as crianças saibam o dia, apenas o professor. A seguir apresentamos algumas sugestões de intervenções:

Tema: Dança

Organização Didática:

- Selecionar 2 ou 3 músicas. Nessa aula propusemos o trabalho com a música clássica, porém o professor pode repeti-la selecionando outros ritmos e estilos (samba, MPB, rock, folclórica, etc.), os alunos poderão contribuir com suas indicações e preferências.
- Escolher o local em que irá acontecer a atividade, de preferência um que permita a livre e segura circulação dos participantes pelo espaço;
- Explicar aos estudantes que a dança não é só realizada com movimentos pré-determinados ou ensaiados, ela pode ser espontânea e cada um pode realizar o movimento que desejar;
- Observar os ritmos e conduzir a expressão corporal com as sensações que eles despertam (movimentos rápidos, longos, calmos, agitados, retilíneos, variante);
- Propor diferentes situações de dança: sozinho, em duplas, em grupos e em roda;
- Indicar alguns movimentos caso seja necessário (girar os braços, balançar o corpo);
- Todos realizam a atividade proposta (alunos e professor).

Prática:

- Espalhar-se pelo espaço com certo distanciamento entre todos para que seja possível realizar os movimentos;
- Ao término solicitar que as crianças verbalizem as impressões sobre essa vivência, como puderam sentir a música através do corpo e como se sentiram após ter se movimentado.

Tema: Brincadeiras

Organização Didática

- Selecionar uma brincadeira que pode ser sugerida pelos estudantes (pega-pega túnel, pular elástico, corrida da centopeia, carrinho de mão ou pular corda);
- Retomar as regras com a turma, flexibilizando conforme as sugestões dos alunos.

Prática:

- Vivenciar a brincadeira.
- Ao término solicitar que os estudantes expressem o que sentiram com a vivência, qual a percepção de corpo que tiveram, se houve algum conflito, como resolveram o conflito, o que poderia ter sido diferente/melhor.

Tema: Alongamento

Organização Didática:

- Questionar o que os estudantes entendem por alongamento;
- Explicar a importância e apresentar algumas sugestões de alongamentos;
- Realizar na sala de aula ou no pátio;
- Organizar os participantes em dupla (individual, espelhado);
- Executar os movimentos sem pressa;
- Orientar os alunos quanto a importância da respiração e de não prende-la;
- Observar as expressões (desconfortos, prazer, relaxamento);
- Utilizar ou não músicas;

Prática:

- Alongar partes do membro superior e inferior;
- Ao terminar perceber a postura dos participantes, pedir que escrevam ou desenhem como se sentiram e orientar que tirem um tempo todos os dias para se alongarem.

Tema: Caminhada com obstáculo

Organização Didática

- Sugerir que os estudantes escrevam uma história que será contada em movimento, pode ser uma história coletiva, com o professor como escriba;

- Após ser escrita, a história será lida em um local com espaço para que se movimentem livremente;

- Toda vez que for falado “no caminho tinha obstáculo”, todos devem movimentar-se imitando o narrador da história, por exemplo, pular em uma perna só, andar em zigue-zague, rolar, mexer as mãos, os pés etc.

- Executado o movimento, volta-se para a história até chegar a frase “no caminho tinha obstáculo” e assim por diante.

- Explicar que será necessário atenção para executar os movimentos e ouvir a continuação da história.

Prática:

- Contar a história se locomovendo junto com a turma.

3. AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada com base na observação do interesse, das impressões e participação de todos durante as atividades propostas. Será evidenciada por meio de fotografias e gravações das atividades praticadas, bem como registros físicos com desenhos, escritos etc.

Para as famílias será proposto um questionário com perguntas relacionadas ao comportamento dos filhos, se perceberam alguma diferença no sono, na agitação, em relação a ansiedade, humor, se comentaram em casa sobre os momentos que estavam tendo para movimentar-se, bem como um convite a comparecerem em um encontro na escola voltado a vivenciar uma das atividades e conhecer mais sobre o projeto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto apresentado norteia a práxis pedagógica em sala de aula e permite a abertura para o diálogo e reflexão sobre o corpo, a saúde corporal e o movimento. Espera-se que dele se apropriem professores e pesquisadores que, diariamente, enfrentam o desafio educativo de desenvolver integralmente o sujeito humano.

Ademais, que oriente gestores na elaboração do PPP em um processo democrático e participativo que permita a extensão do projeto às famílias e comunidade, as quais também carecem do desenvolvimento da cultura e saúde do corpo entendido como um todo. Como continuidade e ampliação ao projeto proposto é possível realizar o trabalho com saúde alimentar, musicalização, dramatização e expressão corporal.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, A. P. O.; OLIVEIRA, A. B. de; HUNGER, D. Educação Física escolar e a questão da saúde: análise de dissertações e teses. In: **Educação Física em revista**. v. 10. p. 1-14. Brasília/DF: 2016.
- FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo, SP: Scipione, 1997.
- MERLEAU-PONTY, M. **Conversas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física infantil**: construindo o movimento na escola. 4. ed. Guarulhos/SP: Phorte, 2003.
- RENGEL, L. A dança e o corpo no ensino. In: VENTRELLA, Roseli (Org.). **O ensino de arte nas séries iniciais**: ciclo I. São Paulo: FDE, 2006.

O CORPO NA VISÃO DE CRIANÇAS ESCOLARES

Autor : CAMILA MIELI MOREIRA RAMOS

Coautor 1: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

Eixo: Eixo 02 - Práticas Pedagógicas – Ensino Fundamental

Modalidade: Comunicação Oral

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolveu-se numa realidade escolar do interior do Estado de São Paulo, com alunos de nove e dez anos, de duas turmas de 4º anos, do período matutino, investigando como um grupo de 40 crianças interpreta o seu corpo. Trata-se de um recorte de uma pesquisa intitulada “Educação Física Escolar: cooperação, respeito e empatia em ação”, do mestrado junto ao Programa de Pós Graduação/PROEF

2. O CORPO E AS CRIANÇAS

Refletindo sobre as vivências como docente na área da Educação Física Escolar, percebemos que o corpo das crianças parece ter ficado fora da escola. Os alunos carregam consigo uma visão dualista ocidental filosófica de “corpo e mente” (LOURO, 2000), quando entramos em sala de aula, a percepção é de que ensinamos alunos com “espíritos descorporificados”, onde percebemos que não se sentem pertencentes de sua história corporal. Fato este que nos instigou a compreender melhor a problemática em questão, ou seja, como crianças interpretam o seu corpo, em pleno século XXI?

Em nosso corpo está escrito toda a nossa história, porém é preciso caminhar por ela para vermos como foi pensada e sentida até os dias atuais.

Na Grécia Antiga os corpos eram vistos como algo de poder e visado pelo Estado como um bem de muita valia. Conforme as autoras Barbosa, Matos, Costa (2011, p.25) “O corpo belo era tão importante quanto uma mente brilhante [...]”.

Conforme Vaz (2006) diferentemente no Cristianismo, o corpo transfere-se da ostentação à beleza para o proibido e pecaminoso, ficando nítida a separação corpo x alma. Devendo o

homem se descobrir muito além do corpo, buscar a plenitude com sua alma e lutar contra seus desejos carnaís.

Segundo Cavalari (1996) com a Idade Média o corpo era considerado inferior, serviram como instrumentos das relações sociais, por intermédio de suas características físicas, eram planejados os trabalhos que lhe seriam empregados. Diferentemente com a Idade Moderna passamos a olhar o homem em busca de sua liberdade, o avanço científico e técnico proporcionando ao corpo um olhar de destaque, em estudos e experiências científicas. Constata-se transição neste período do Teocentrismo para o Antropocentrismo.

Marcellino(1999, p.11) destaca que “o corpo é assim, presença constante na vida de cada ser humano, desde o nascimento até a morte, pelo fato de estar sempre em construção e transformações advindas das experiências vividas. [...]”. Segundo o autor observa-se na sociedade brasileira que o lúdico é pouco valorizado na infância, conseqüentemente, a educação do corpo é minimamente trabalhada nas aulas como deveria ser.

Infelizmente, de acordo com Ribeiro (2015), os corpos das crianças percorre manualmente 200 dias letivos sentados em sala de aula ou no pátio no horário do recreio que, na maioria das vezes não podem correr ou até mesmo brincar, ficando quase totalmente a critério das aulas de Educação Física, com apenas duas aulas semanais para os alunos se manifestarem corporalmente e socialmente. Além de autocontrole que os alunos são ensinados a ter para sentar na hora do recreio, andar em fila para se deslocar para as salas de aulas, entrada e saída da escola regida pelos gestores, professores e funcionários do ambiente escolar, o que ocorre ao contrário é visto como bagunça, desordem e indisciplina no cenário escolar.

Segundo Sayão (2002), olhares, gestos, falas, expressões são manifestações de diferentes culturas vivenciadas no decorrer das relações entre EU e o OUTRO e no ambiente que estamos inseridos.

Assim sendo, na presente pesquisa apresentamos análises dos dados do intitulado trabalho “Educação Física Escolar: cooperação, respeito e empatia em ação”, do mestrado junto ao Programa de Pós Graduação – PROEF, em que no tempo presente (século XXI), objetivamos analisar, especificamente, como um grupo de crianças do 4º ano, do período da manhã, de uma escola Fundamental, de um município do interior centro-oeste paulista, interpretam seu corpo.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que utilizamos primeiramente o desenho que, compreendido à luz da perspectiva histórica cultural, é uma forma de linguagem na qual a criança se expressa e constitui a imaginação criadora do ser humano de acordo com as autoras Natividade; Coutinho; Zanella (2008).

Respeitando-se as normas do Comitê de Ética e aplicada o T.C.L.E., com autorização da direção escolar e responsável, foram propostos aos alunos que desenhassem sem nenhuma

intervenção, deixando-os livres para expressarem o que significava CORPO para eles, durante uma aula de Educação Física.

Logo após realizamos a entrevista, a qual se caracteriza quando o pesquisador já tem elaborado as questões com as quais ele pretende obter as informações para seu estudo, porém, lhe é permitido fazer explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema que seja relevante sobre o que pensam (NEGRINE, 1999). As entrevistas foram realizadas individualmente com os alunos e seus respectivos desenhos, com as seguintes questões:

- 1) O que é corpo para você?
- 2) O que você quis dizer neste desenho?

ANÁLISE DE DADOS

Segundo Bardin (2009, p.96) as análises dos dados acompanham etapas o qual destaca, no primeiro momento, a organização desses dados, concomitantemente com leituras relacionadas utilizando técnicas como a leitura flutuante, ou seja, “analisar o texto deixando-se invadir por impressões e orientações [...]”. Após as coletas do desenho sobre o CORPO, fizemos uma releitura e em seguida realizamos às entrevistas individualmente para não gerar nenhum desconforto aos entrevistados.

Em seguida a pré-análise, sendo criado um plano de análise a proceder com o objetivo de sistematizar as informações iniciais e a exploração do material, transcrevemos as entrevistas, destacando os pontos mais relevantes das afirmações coletadas.

Com os dados obtidos e organizados correlacionamos com a literatura específica da área com a finalidade de reagrupá-los, neste momento, conforme categorias de análise criadas, visando unir impressões e opiniões convergentes e divergentes sobre o tema abordado, na sequência, são apresentadas e discutidas a visão dos alunos sobre o CORPO.

3. CORPO E SEUS SENTIDOS

No contexto escolar o tema corpo é abordado de maneira restrita, na maioria das vezes fragmentada nas disciplinas vigentes do currículo, não dispondo de tempo hábil para tal reflexão. Neste sentido, Zobolli, Lamar (2013, p.5) diz que:

O corpo é um objeto múltiplo, que pode representar dimensões bastante diferentes da vida (...) ele evoca numerosas imagens, sugere múltiplas possibilidades de conhecimento, além disso, o corpo é sempre algo inacabável. apud (VIGARELLO, 2000, p. 229)

Os autores salientam que o corpo é resultante de um processo histórico, enraizado de culturas, manifestações internas e externas do indivíduo diante o mundo que o cerca. Por meio da leitura inicial dos desenhos, analisamos como cada criança desenhou o significado de CORPO individualmente. De quarenta alunos, notou-se que vinte e três desenharam um corpo fragmentado, contendo vários órgãos descontextualizados de sua integralidade. O órgão coração foi desenhado por cinco crianças contido dentro do desenho dizeres referente a sentimentos como amor, alegria, paz, compaixão, felicidade. O corpo idealizado pela mídia foi relatado por cinco crianças. E, por fim, sete crianças desenharam o corpo interligando à sua história de vida, destacando alguns depoimentos um aluno mencionou o abraço de sua mãe, já que não mora na mesma casa, outro aluno relatou ser mais corajoso por intermédio de vivências com seu corpo e por fim uma aluna relatou o prazer de ir à casa de sua avó para brincar com seus primos.

Após esta primeira interpretação dos dados e com base nas leituras referentes aos elementos da pesquisa que concerne ao tema, notaram-se aspectos relevantes relatados pelos alunos. E, melhor, após a separação dos desenhos, falas das entrevistas e o reagrupamento das mesmas geraram as categorias temáticas denominadas: *corpo anatômico*; *corpo ideal*; *corpo x mente*; *corpo x alma*, por fim foram colocadas algumas falas dos alunos entrevistados a título de ilustração.

3.1 CORPO ANATÔMICO

Constatou-se por intermédio dos relatos dos entrevistados que, majoritariamente, interpretam o seu corpo como algo fragmentado, ou melhor, foram citadas nomenclaturas de vários órgãos (pulmões, cérebro, rins, coração, intestino). Reafirmando com os estudos das autoras Barbosa, Matos e Costa (2011), a perspectiva “*biologicista*”, ainda, é presente na visão de muitos nos dias atuais, atrelando a um corpo anatômico, esquecido de seu contexto histórico, de suas vivências e, o mais agravante, de sua natureza eminentemente e essencialmente cultural. Destaco a fala da aluna no que diz respeito ao significado corpo:

“Bom pra mim corpo é um conjunto de órgãos, de veias e de muitas outras coisas.

Que tipo de coisas?

Ossos, veias sanguíneas, veias capilares, rins, intestinos e etc [...]”. (Beatriz)

3.2 CORPO IDEAL

Evidenciamos nos desenhos pessoas/CORPOS caracterizadas sempre em uma linguagem aproximada de estrutura física branca, magras e com cabelos lisos; o que nos fez refletir sobre a influência midiática de um corpo ideal. Conforme SCHENEIDER (1999) o corpo é:

Desejado especialmente pelo que pode consumir da indústria cultural, de modo que, para essa nova indústria, o que passa a valer é o que se aparenta ser, não o que essencialmente é. Criam-se assim necessidades para esse corpo que deve estar sempre atento às novidades de um padrão de beleza corporal em constante mutação. (p.34)

3.3 CORPO X MENTE

Segundo Rosário (2006) o indivíduo com sua visão de duplicidade, só conseguem se enxergar em diferentes posições, portanto sinalizo outra afirmação de um aluno entrevistado quando separa o corpo da mente evidenciando o cérebro como o alicerce do pensamento, deixando o corpo como algo inferior.

“É o funcionamento dos braços, das pernas e também pensamento por causa do cérebro [...]” (Gustavo)

3.4 CORPO X ALMA

Outro ponto evidenciado diz respeito à dicotomia corpo X alma, os alunos não se vêem como um ser integral e desassocia seus sentimentos, emoções de seu corpo com isso, reafirmando CAVALARI (1996) cita que:

A visão de homem veiculada pela filosofia não é a de um ser integral, mas de um ser composto de duas partes diferentes e inconciliáveis – uma material, representada pelo corpo, e outra espiritual, representada pela alma ou pela consciência. (p.39)

Com isso também averiguamos por intermédio da fala de um aluno a visão dicotômica que o mesmo enxerga seu corpo.

“... Um lugar para os fantasmas não escaparem de mim.
Porque você acha que tem um fantasma dentro do seu corpo?
Na verdade minha alma né [...]” (Pedro)

Portanto, torna-se claro a importância do papel do professor como mediador para provocar nos alunos reflexões e ações como sujeitos atuantes e criadores de sua cultura, por meio da relação dialógica no processo ensino e aprendizagem na construção do seu CORPO.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Vasconcellos (1992) a metodologia dialética trata o homem por si só contraditório, ou seja, é crucial conectar eu e o outro com o mundo para construção do conhecimento. O aluno precisa ser mobilizado para uma prática significativa por intermédio do professor mediante ações reflexivas para este despertar. O domínio do conteúdo precisa ser trabalhado com clareza e interação professor-aluno.

A Educação Física pode intervir de maneira efetiva na formação do sentido de corpo destes alunos por meio de intervenções elaboradas que busquem ensinar as manifestações corporais da civilização humana numa perspectiva sociocultural e histórica, ou seja, um ser humano se desenvolve a partir da interação com o outro num determinado contexto cultural onde processos de mudanças culminam em novas práticas pedagógicas no contexto escolar vigente.

Portanto faz-se necessário a mobilização conjunta do Projeto Político Pedagógico, elaborado em conjunto, gestão escolar, professores e comunidade escolar; um currículo construído coletivamente a partir de reflexões-ações em sala de aula com conteúdos significativos que compõe os componentes curriculares gerando assim intervenções assertivas para uma melhor Educação qualitativa.

Em suma, práticas inovadoras buscando trabalhar com alunos do século XXI, como a aprendizagem socioemocional com o intuito de estimular a inteligência emocional de uma forma conjunta família e escola contribuindo para a formação integral do cidadão, instigando situações de modo que as crianças e os jovens aprendam a lidar com suas emoções e a do outro, contribuindo para um melhor desempenho acadêmico e ser mais humanizado, valorizando o olhar para o próximo, respeitando-o e ajudando a ser melhor, priorizando-se como objetivos a ser alcançados.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M.R.; MATOS, P.M.; COSTA, M.E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. In: **Psicologia & Sociedade**, 23(1), 24-34, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 2ª. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CAVALARI, R. M. F. **Corpo para malhar ou para comunicar?** O pensamento filosófico e a questão do corpo. In: SOUZA NETO, S. (Org.). São Paulo: Cidade Nova, p.39-49 1996.
- LOURO, Guacira. **Educação & Realidade**: Corpo, escola e identidade. Porto Alegre, v. 25 (2), p.59-76, jul./dez. 2000.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1999.

- NATIVIDADE, M. R., COUTINHO, M. C., & ZANELLA, A.V. **Contextos Clínicos** Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. , 1, 9-18.2008.Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/5473>> Acesso em 01.04.2019.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIÑOS, A. N. S. A. **Pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade / UFRGS / Sulina, p. 61-93. movimento- ano IV – nº 8 – p.19 – 26. 1998/1. 1999.
- ROSÁRIO, N. M. do. **Mundo contemporâneo: corpo em metamorfose**. 2004. Disponível em <http://www.comunica.unisinos.br/semiótica/nisia_semiotica/conteud:os/corpo.htm>. Acesso em: 28.03. 2019.
- RIBEIRO, Camila Borges. O corpo “civilizado” na escola. In: HUNGER, Dagmar; CORRÊA, Evandro A.; ROSSI, Fernanda; HUNGER, D. ; CORRÊA, E. A.; ROSSI, F.; BETTI, M. (Orgs.). **Formação e Intervenção Profissional em Educação Física: olhares e contribuições das Ciências Humanas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p.159-180. 2015.
- SAYÃO, D., T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Rev.Bras.Cienc.Esporte,Campinas** ,v.23,n.2,p.55-67,jan.2002.
- SCHNEIDER, O. **Sobre educação e educação física**. O corpo uma abordagem histórica. In: Grupo PET. Vitória: UFES/CEFD, p.21-40, 1999.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília:abril de 1992(n.83)
- VAZ, P. **Corpo e risco**. [versão online].2006. Disponível em:<<http://www.angelfire.com/mb/oencantador/paulovaz/iNdEX.html>> Acesso em: 01.04.2019
- ZOBOLI, Fabio; LAMAR, Adolfo Ramos. **O lugar do corpo na escola: uma leitura a partir de Bourdieu e Foucault**. Fronteiras da Educação, Recife, v. 1, n. 1, jun. 2013. ISSN 2237-9703. Disponível em: <<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/5>>. Acesso em: 26.03. 2019.

SALA

6

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO DIDÁTICO NO YOUTUBE

Autor: Laura Ribeiro da Silva

Coautor 1 : Melissa Priscila Pires

Coautor 2: Rebeca Lucas Veronez Affonso

Coautor 3 : Eliana Marques Zanata

Eixo: Práticas Pedagógicas – Educação de Jovens e Adultos

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Criado no ano de 1999, o PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) tinha como intuito inicial, auxiliar os funcionários da UNESP a retornar aos estudos, acolhendo, futuramente, toda a comunidade da cidade de Bauru, interior de São Paulo. Ocorre em coparticipação com o GEPEP (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular), possibilitando pesquisas e trocas de experiências na área educacional.

Alcançar a certificação do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos) é geralmente o primeiro motivo que move os estudantes a recorrerem ao programa, porém, a atuação do projeto vai além de proporcionar aos seus alunos esta oportunidade. Seus objetivos incluem a reconstrução gradual da identidade do educando, que foi fragmentada ao longo de sua trajetória, ou seja, não é apenas demonstrar um cálculo matemático ou o que se forma ao unir duas sílabas diferentes, mas sim, moldar um ser crítico a partir da realidade em que vive. Como enfatiza Freire (1970):

Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade “da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil. (FREIRE, 1970, p.57)

O processo mencionado ocorre em parceria com instituições periféricas e é executado pelos alunos da graduação, permitindo a estes a oportunidade de atuar na área da licenciatura, ampliando suas experiências e capacitações. No ano de 2019, os locais estabelecidos foram a Clínica Bom Pastor, a FUNPREV (a partir de um convênio com a prefeitura) e a própria UNESP, formando classes de caráter heterogêneo. As atividades eram desenvolvidas de acordo com as necessidades do educando, portanto, adaptavam-se ao perfil de cada um de modo que não os excluísse com base em seus conhecimentos, mas sim, permitindo que se sentissem acolhidos e integrados.

Posteriormente, a partir do cenário atual de pandemia, as atividades presenciais foram suspensas, levando o projeto a se reinventar e recorrendo, principalmente, às redes sociais. Desde o ano de 2020, estão sendo desenvolvidos conteúdos didáticos nas páginas do *Instagram* e *Facebook*, além de vídeos curtos, interativos e repletos de curiosidades, armazenando todos os materiais em uma pasta do Google Drive. Ao final do mesmo ano, passaram a ser executados vídeos do *Youtube* com conteúdo das provas do exame de certificação, sendo, mais adiante, adaptados a partir da seleção de um tema gerador e com o uso das questões do exame mencionado como forma de relacionar os conteúdos entre si e facilitar a compreensão dos educandos. No presente trabalho, buscamos enfatizar e relacionar o processo de ensino desenvolvido na plataforma do *Youtube*, assim como a metodologia e os recursos utilizados.

2 A CRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DIDÁTICOS

O letramento digital utilizando da plataforma YouTube como instrumento mediador e complementar da prática docente, conferindo ao educando a busca autônoma de determinados conhecimentos através dos vídeos, foi adotado pelo PEJA no segundo semestre do ano de 2020 em virtude da pandemia do novo coronavírus.

Os conceitos teóricos presentes na aprendizagem podem ser aplicados de diferentes formas de acordo com o contexto e as necessidades. Para Piaget e Vigotsky o mediador exerce uma função fundamental. Entretanto, isso não diminui ou desconsidera a condição do aluno de exercer um papel ativo durante o processo de sua aprendizagem. Além do mais, existem diferentes âmbitos de aprendizagem além dos ambientes institucionalizados. Segundo Gohn (2006):

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. (GOHN, 2006, p.2)

No PEJA o trabalho é desenvolvido compreendendo o processo de aprendizagem realizado entre o educando e as Tecnologias da Informação e Comunicação. Os graduandos bolsistas e voluntários vinculados ao projeto são divididos em trios e através de sorteio são definidas as áreas de conhecimento que cada grupo irá abordar, de acordo com o tema gerador, a serem postados semanalmente. Tratam-se de vídeos curtos e acessíveis propondo conteúdos didáticos e atividades voltadas ao público da EJA. Estes conteúdos são publicados na plataforma do *YouTube* no canal “PEJA Unesp Bauru”. O material corresponde a apresentações de *slides* narrados, onde questões já aplicadas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) são contextualizadas e resolvidas de acordo com o tema gerador.

3 A METODOLOGIA FREIRIANA NA ELABORAÇÃO DOS VÍDEOS

Ao iniciar um trabalho com jovens e adultos, o educador deve ter consciência de que os alunos possuem conhecimentos prévios, erro que muitos professores cometem. É uma modalidade de ensino em que os estudantes compõem uma classe multisseriada repleta de bagagem cultural. Oliveira (2007) enfatiza:

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tecituras anteriores e os novos. Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica. O formalismo e a fragmentação dos saberes que vêm caracterizando a grande maioria das propostas curriculares que conhecemos poderiam, assim, ser superados. (OLIVEIRA, 2007, p.87)

Da mesma maneira ocorre no PEJA, os conteúdos ensinados são baseados em temas que interessam os educandos, sendo geralmente algo que está atrelado a rotina deles ou até mesmo um tema que não dominam, mas que desperta neles a curiosidade, portanto, almejam aprender.

Os objetivos do trabalho pedagógico deixariam de ser apenas os de levar ao aluno alguns conhecimentos escolares clássicos formais e passariam a incorporar as possibilidades dos conteúdos de contribuírem para as ações concretas que os alunos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de

vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade. (OLIVEIRA, 2007, p.98)

Desse modo, a essência do ensino nessa modalidade é que o conteúdo tenha um significado para os educandos, ponto majoritário para que a autonomia seja alcançada. Existem inúmeros motivos para que os alunos retomem os estudos, porém, pelo que pode ser observado, o mais recorrente e que retrata uma grande conquista é ser capaz de finalmente escrever o próprio nome no documento, fato que representa o início do processo de reconstrução da identidade do indivíduo. Os educandos geralmente não se dão conta de seu papel na sociedade, já que se submetem ao papel de oprimidos que a classe dominadora lhes impôs. Freire (1970) demonstra:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em incorporar-se a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 1970, p.61)

Portanto, é responsabilidade do educador auxiliar e guiar o estudante no processo de tomada de consciência e reconstrução da identidade, salientando que ele sempre fez parte da sociedade em que habita. É este um dos motivos pelo qual o educador deve se atentar à infantilização do ensino. Ou seja, é preciso reconhecer que o fato de os educandos não terem finalizado os estudos na chamada idade própria não equivale à mesma modalidade de ensino de crianças, pelo contrário, é necessário considerar sua vasta bagagem cultural e realidade, trabalhando nelas de modo que se conduza o indivíduo a alcançar a libertação.

Ademais, a permanência é um ponto que deve ser considerado e discutido. Fatores como trabalho, filhos, tempo e mobilidade interferem intensamente no processo. Portanto, já que os fatores externos já são conflitantes o suficiente, é dever do educador manter um ambiente adequado dentro da sala de aula, como modo de incentivar o educando.

E mesmo que continuem persistindo na sua escolarização, se deparam com fatores internos como metodologias inadequadas, a falta de um currículo apropriado para EJA, avaliações classificatórias e punitivas que não são feitas ao longo do processo de aprendizagem, falta de materiais didáticos e um ensino que não considera suas experiências de vida e a diversidade deste segmento [...] (BERTOLDO e col., 2010, p.14)

Assim sendo, como forma de proporcionar um processo de aprendizagem transformador e, ao mesmo tempo, combater a evasão, é fundamental que o educador permita o protagonismo dos educandos e elabore as aulas de acordo com suas vivências e necessidades. Seguindo essa linha de pensamento, durante a pandemia, o PEJA Bauru buscou transferir essas práticas de ensino para o ambiente *online*, sendo o *Youtube* uma das ferramentas fundamentais para esse processo. Os graduandos bolsistas e voluntários do projeto se organizam em grupos a

fim de produzir vídeos sobre História e Geografia, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, sendo todos unidos entre si através do tema gerador.

4 O ALCANCE DO CANAL “PEJA UNESP BAURU”

Como já apresentado anteriormente, a educação daqueles que não tiveram acesso aos estudos em idade regular é diferente das demais, com a intensa preocupação e compromisso para que não se configure como mero depósito de conteúdo. Segundo Ribeiro (2001), a alfabetização de adultos é uma prática de caráter político, pois se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão, que na maioria das vezes faz parte de um quadro de marginalização maior. E por isso, assim como vimos anteriormente nesta discussão, os conteúdos abordados a este público devem ser abordados de forma diferente, trata-se não só do direito básico que não foi concedido antes, deve respeitar e levar em consideração a cultura e valores individuais como também levar a libertação e a conscientização do indivíduo na sociedade capitalista em que está inserido.

Desde sua criação no segundo semestre de 2020 até o dia 09 de julho de 2021, o canal “Peja Unesp Bauru” contava com mais de 1.500 visualizações e 23 vídeos publicados. Ainda de acordo com as estatísticas da plataforma, o conteúdo publicado foi recomendado mais de 12 mil vezes para os usuários que, de acordo com seu objetivo, poderiam aproveitar o conteúdo oferecido.

Podemos ainda relacionar os resultados obtidos a uma carência de conteúdo didático voltado para Educação de Jovens e Adultos na plataforma de vídeos do *Youtube*. Cerca de 40% da origem do tráfego que chega ao canal do projeto é proveniente da barra de pesquisa da plataforma, que segundo seu algoritmo e o tema pesquisado pelo usuário, classifica os títulos mais relevantes. Exemplo disso é o vídeo intitulado “PEJA BAURU: HISTÓRIA E GEOGRAFIA | Confrontos sociais e território nacional” em que mais de 40% dos usuários foram direcionados ao vídeo através da barra de pesquisa da plataforma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto sintetiza a experiência do Programa de Educação de Jovens e Adultos de promovido pela Unesp – campus de Bauru com o ensino remoto em tempos de pandemia coronavírus, com a elaboração de conteúdos de ensino voltados ao público da EJA através da plataforma de vídeos *Youtube*.

Infelizmente, como relatado por alguns usuários da plataforma em um vídeo postado pelo canal oficial do PEJA, videoaulas destinadas a esse grupo são muito escassas, principalmente quando direcionado a resolução de questões já aplicadas do Exame Nacional para

Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Desse modo, consideramos que aliar a tecnologia com o ensino e a resolução dessas provas é uma boa estratégia que pode proporcionar resultados positivos, amparo e disponibilidade de conteúdo a serem estudados e revisados por esse grupo.

Nos vídeos, buscamos abordar assuntos que chamem a atenção e que sejam de interesse dos educandos apoiados na metodologia freiriana, atrelada a uma comunicação simples e acessível, já que conhecer o conteúdo que o público-alvo “consome” diariamente nos proporciona uma aproximação com sua cultura e suas referenciais, e nos possibilita alcançá-los e despertar o interesse para com o ensino. Construir conexões com a própria cultura é imprescindível para elevar as informações apresentadas em uma aula ao nível de conhecimento significativo. Como já comentado, a busca pela autonomia deve ser incentivada em todos os níveis e grupos sociais.

REFERÊNCIAS

- BERTOLDO, Glauciane A. C.; BARBOSA, Helen de C.; CARMO, Regina A. **Acesso e permanência do aluno de EJA na escola**. 2010. 28 f. TCC (Especialização) Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA. Universidade de Brasília. Brasília.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra S/A. Volume 21. 1987.
- FREIRE, Poliana Cristina Mendonça; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: contradições e possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.L.], v. 1, n. 10, p. 34, 15 jun. 2016. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <<http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2016.3469>> Acesso em 09 jul. 2021.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 29, p. 83-100, 19 set. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602007000100007>> Acesso em 09 jul. 2021
- PAZZINI, Darlin Nalú Avila. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem**. 2013. 15 f. TCC (Especialização) - Especialização em Mídias da Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), [S.L.], 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/729>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). Educação para Jovens e Adultos. **Ensino Fundamental – propostas curriculares para 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.
- SILVA, Renata Borges Leal da; e COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PENSANDO A FORMAÇÃO DE PESSOAS DA TERCEIRA IDADE.

Revista Docência e Cibercultura, v. 4, n. 1, jan-abr, 2020, p. 24-40. <<https://doi.org/10.12957/re-doc.2020.46818>> Acesso em 09 jul. 2021

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p.250-263, maio/ago. 2013. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3063>>. Acesso em: 9 jul. 2021

ZANATA, Eliana Marques et al. PEJA: projeto de educação de jovens e adultos ações no campus de Bauru. **8º Congresso de extensão universitária da UNESP**, p. 1-6, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/142125>>. Acesso em 9 jul. 2021

ZANATA, Eliana Marques; MARQUES, Antonio Francisco. PEJA: programa de educação de jovens e adultos da UNESP campus de Bauru. **4º Congresso de extensão universitária**, 2007, Águas de Lindólia. Anais... São Paulo: PROEX; UNESP, 2007, p. 179 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/145321>>. Acesso em 9 jul. 2021

AÇÕES REMOTAS NO ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Autor: Vilma Aparecida Bianchi

Coautor 1 : Rita Melissa Lepre

Eixo 04: Práticas Pedagógicas- Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: Comunicação Oral

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata a instrumentalização de ações que estão sendo desenvolvidas em uma instituição filantrópica de atendimento para crianças e adolescentes com deficiências no período de pandemia de Covid-19.

No cenário pandêmico provocado pelo coronavírus as pessoas tiveram sua rotina modificada; a pandemia mudou a forma de trabalhar e não foi diferente com as instituições de atendimento à criança e adolescente com deficiência. Com pouco tempo hábil para planejar tivemos que nos adaptar ao modelo de ensino remoto para o qual faltava experiência, recursos e conhecimentos, por conta de ser algo diferente do que já realizávamos. Reavaliar o trabalho que estamos desenvolvendo virou uma rotina da equipe.

Diante da realidade de impossibilidades das atividades presenciais, nossa equipe passou a se encontrar virtualmente, estudando estratégias de como reestruturar nossas ações, objetivando manter a qualidade no atendimento para os alunos. Foi necessário muita resiliência, além de quebrar paradigmas a respeito de trabalhos remotos para ressignificar todo trabalho.

Todos os anos realizamos uma avaliação e elaboramos relatórios utilizando da metodologia piagetiana e pensamos que esse instrumento poderia ser nossa base para elaboração das atividades remotas. Foi assim que iniciamos a confecção das primeiras atividades remotas baseando nos estágios do desenvolvimento cognitivo propostos por Jean Piaget: Estágio sensorio motor; pré-operatório; operatório concreto e operatório formal.

Uma vez que as crianças atendidas apresentam possíveis defasagens em relação ao desenvolvimento da criança típica, não trabalhamos com a idade cronológica, mas com os

estágios de desenvolvimento visando entender seu raciocínio e formas de conduta. As atividades são pensadas e elaboradas para que cada criança tenha autonomia para realizar sozinha ou com a mínima supervisão de um adulto. As atividades são adaptadas de acordo com as dificuldades de cada criança e adolescente. Cada um está em uma fase do desenvolvimento e tem suas diferenças, desta forma não existe um parâmetro único para ser usado com todas as crianças e adolescentes com deficiência, o olhar e a atuação profissional tem que ser de maneira individual.

Buscamos diversificar as estratégias e flexibilizar as atividades com o objetivo de incluir a criança e adolescente com deficiência. Não temos o objetivo de simplificar as atividades evitando os problemas, as dificuldades e as reflexões, mas criando adaptações de acordo com as potencialidades de cada criança.

Buscamos alternar as atividades com questões pedagógicas específicas, lúdicas, de desenvolvimento motor, com jogos, atividades de culinária, atividades com vídeos, fornecendo todos os materiais necessários para a realização das mesmas; pois algumas famílias não dispõem de recursos financeiros para adquirir esses materiais. Também buscamos pensar e enviar atividades solicitando materiais que as famílias tenham em casa, como por exemplo: cadeira, cabo de vassoura, garrafa pet e outros. No início as atividades eram extensas, tinham falhas nos enunciados, mas com o tempo os estudos foram aprimorados e ajustados de acordo com a realidade de cada criança e adolescente.

Para que isso fosse possível, coletamos devolutivas dos pais por meios de mensagens, por questionários digitais, ligações ou até mesmo pessoalmente quando vinham buscar ou entregar a atividade daquele período. Com a devolutiva das atividades pudemos observar que algumas crianças apresentaram progressos significativos no desenvolvimento, enquanto outras retrocederam em virtude das mudanças, da falta de rotina, da dificuldade de ter alguém para auxiliá-los na realização das atividades.

Uma instituição de atendimento para crianças e adolescentes com deficiência atua de forma especializada e individualizada, facilitando o desenvolvimento da criança e do adolescente com deficiência.

2. OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO - O “NOVO NORMAL” DA INSTITUIÇÃO DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA

Uma das grandes dificuldades do dia a dia de uma instituição de atendimento à criança e adolescente com deficiência e suas famílias é a constante diversidade de situações que enfrentamos diariamente. Por exemplo: negligência dos pais, dificuldade do estabelecimento de vínculos entre as crianças e suas famílias, relacionamentos interpessoais conturbados, sobrecarga do cuidador, falta de recursos financeiros das famílias, problemas de saúde, falta de informação sobre a deficiência, diferentes tipos de *bullying*, falta de conhecimento sobre os

direitos e deveres, questões relacionadas ao uso de substâncias tóxicas, dificuldades de aderir ao ensino remoto, cada família apresenta uma demanda específica.

Diante de tantas situações diferentes observamos a necessidade de fazer algo diferente do que estávamos fazendo junto às famílias assistidas pela instituição. Reunimos toda a equipe técnica do projeto com o objetivo de estudar novas possibilidades e assim vimos que uma formação continuada poderia ser uma estratégia que valeria a pena ser experimentada, tendo como plano trabalhar com uma abordagem dinâmica, estimulante e lúdica, sobre diversos aspectos vivenciados pelos usuários no âmbito familiar, escolar, comunitário e espaços socioeducativos do qual eles fazem parte.

A princípio pensamos em 11 (onze) temas distintos que estamos trabalhando com as crianças e adolescentes e outros que serão construídos ao longo do processo, relacionados ao meio em que vivem, aos relacionamentos interpessoais, as interações institucionais dos quais eles participam. Os temas são:

1. Qual a importância do ensino remoto e como os pais podem ajudar os filhos;
2. Prevenção ao abuso sexual das crianças e dos adolescentes;
3. Convivência familiar e as dificuldades do cotidiano;
4. Fortalecimento dos vínculos familiares e a afetividade em tempos de pandemia;
5. Tipos de Bullying e o respeito as diferenças na era digital;
6. Autoestima, habilidades e potencialidades;
7. Atividades lúdicas para trabalhar regras e limites;
8. Adolescência e a exposição na internet;
9. Informações sobre alguns tipos de drogas;
10. Como cuidar da saúde mental das crianças e dos adolescentes;
11. O que podemos fazer para ajudar a preservar o meio ambiente e melhorar a qualidade de vida.

Estes temas estão relacionados à área da assistência social, saúde e educação. Estamos buscando trabalhar com a garantia dos direitos da criança e do adolescente. Deste modo, as atividades oferecidas possuem a finalidade de contribuir para a prevenção e proteção à situação de vulnerabilidade e/ou risco pessoal e social das crianças e adolescentes, ofertando espaço de convívio e desenvolvimento de habilidades, bem como ações direcionadas ao fortalecimento da relação familiar. É de suma importância que as crianças e os adolescentes com deficiência possam aprender sobre tais temas, que colaboram para a autonomia, independência e desenvolvimento global respectivamente, pois tais vivências estimulam a cognição, o enfrentamento e a aprendizagem; tão necessárias de serem alcançadas.

Inicialmente as atividades estão sendo realizadas de forma remota, devido ao momento que estamos vivenciando de Pandemia, depois poderemos adaptá-las de forma híbrida de acordo com a evolução do nosso município nas fases de prevenção ao Covid-19 e finalmente poderemos desenvolvê-la presencialmente de acordo com os protocolos da saúde. Desta

forma iremos desenvolver ao longo de 10 (dez) meses as ações de maneira flexível, se adaptando as situações atuais que estamos passando neste momento. Os encontros estão acontecendo semanalmente por meio do *Google Meet* com a coordenação de uma psicóloga do projeto, com grupos mistos e com a participação de dois professores do projeto, os encontros tem duração média de uma hora e é espontânea a participação da família, da criança ou do adolescente. Enviamos cerca de vinte convites para cada encontro e a adesão é de cinquenta por cento das famílias.

2.1 QUAL A IMPORTÂNCIA DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Entendemos que a criança é um sujeito em desenvolvimento e que a aprendizagem é um processo de construção, a justificativa de realizar a capacitação junto ao público atendido é criar espaços de aprendizagem, discussões, reflexões, debates e formação de acordo com a capacidade de entendimento das crianças, por meio de uma linguagem clara, objetiva, e concreta e, quando for possível, de maneira lúdica. Além dos 11 temas propostos teremos também a construção de outros temas, com assuntos sugeridos pelas crianças ou pelos adolescentes, onde eles poderão planejar o que eles gostariam de fazer, tudo isso com a supervisão da psicóloga responsável pelo trabalho proposto.

A importância do ensino remoto na educação especial é evitar o aumento do déficit de aprendizagem, possibilitando uma formação continuada neste período de Pandemia.

Na capacitação com os usuários buscaremos trabalhar desenvolvendo o senso de reflexão, protagonismo, respeito, proatividade, por meio de trocas de experiências e reflexões adaptadas ao estágio cognitivo no qual eles se encontram.

O objetivo geral do trabalho é capacitar as crianças; os adolescentes; as famílias; as pessoas envolvidas com a pessoa com deficiência e buscar desenvolver habilidades, transformar saberes, na tentativa da construção de valores sociais, morais, culturais, de direitos e deveres, contribuindo na formação integral do ser humano.

Como objetivos específicos, temos:

1. Promover a melhoria da qualidade de vida de crianças, adolescentes com deficiência e seus familiares em seu ciclo de vida, buscando assegurar-lhes o pleno exercício da cidadania e incentivando a sua autonomia;
2. Oferecer programas educacionais adequados de acordo com seus interesses, necessidades e possibilidades, abrangendo todos os aspectos que favoreçam o desenvolvimento global dos usuários, visando sua inclusão, participação e realização pessoal no meio em que vive;
3. Proporcionar orientação familiar de modo a gerar ambiente adequado à pessoa com deficiência, tanto em casa como no contexto em que esta inserida.

4. Ampliar o universo informacional dos usuários e suas famílias, no intuito de desenvolver plenamente uma capacidade ética, para reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios e valores;
5. Prestar serviços de habilitação e promover sua integração à vida comunitária no campo da assistência social, saúde e educação, realizando atendimentos, assessoramento e defesa e garantia de direitos, de forma isolada ou cumulativa;
6. Orientar através de grupos psicossociais; anseios e expectativas das famílias, de modo que consigam superar momentos críticos de insegurança pessoal e social neste momento de pandemia.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do presente trabalho, que ainda está em andamento, podemos observar um maior número de participantes nos encontros virtuais atuais se comparado aos primeiros encontros. Os assuntos discutidos estão produzindo interesse das famílias; pois eles já trazem dúvidas ou reflexões elaboradas por meio das discussões feitas a partir dos temas desenvolvidos.

Ainda estamos adaptando a linguagem e a forma dos encontros virtuais, dependendo do público que está presente. Sempre no início do grupo realizamos uma sondagem dos presentes e realizamos uma acolhida, buscando ouvir um pouco de cada participante.

Quando analisamos os encontros realizados é possível observar que o aprendizado das crianças está se potencializando, uma vez que os conteúdos são relacionados às vivências e dificuldades do cotidiano e estão sendo apresentados de forma clara e lúdica quando possível, todo o material utilizado é adaptado e adequado para o estágio do desenvolvimento do público alvo.

Concluimos que apesar das limitações e dificuldades enfrentadas com a pandemia da Covid-19, o trabalho de atenção e atendimento à criança e ao adolescente com deficiência tem sido possível e se revelou como necessário.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. M. F. **O psicólogo e a pessoa com deficiência**. In: BECKER, E. et al. Deficiência: alternativas de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.31-52.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a Deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe, 1995.
- LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl De; DANTAS, Heloysa. **Piaget Vygotsky Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. 26º ed. São Paulo: SUMMUS, 1992.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1994 p. 23. PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973 p. 424.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: Imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. ISBN 978-85-326-4680-4 – Edição Digital. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

PIAGET, Jean, **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24º Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: LTC, 1980.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

BRINCADEIRAS DE RUA COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS E INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

Autor: Eliziane Cristina Pereira Valentim Ferreira

Coautor 1: Dagmar Aparecida C. França Hunger

Eixo: Práticas Pedagógicas – Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: Comunicação Oral

1. INTRODUÇÃO

O ensino é a incorporação da criança na vida escolar como sua primeira experiência acadêmica, onde terá novos desafios, vivências e aprendizagens em grupo, que antes só ocorria e era desfrutado com seus familiares e amigos.

Atualmente por questões de segurança pública, tecnologia e novas mídias digitais, modificou-se e reiventou-se as formas, interesses e as necessidades de relacionamentos e interações sociais. Sendo assim a escola é considerado um local seguro e permite a inserção em um universo multicultural.

Dentro desse ambiente temos a participação de centenas de crianças e cada uma com suas singularidades e é provável que em dado momento se tenha a presença de indivíduos que possuam alguma deficiência. Para esse público nada é diferente em relação à garantia de qualidade de ensino, porém dentro das vivências é necessário se transpor barreiras cotidianamente.

Esse estudo pretende analisar, se e como professores escolares lidam e propiciam a inclusão de crianças deficientes por intermédio das brincadeiras de rua?

A ludicidade é composta por várias características positivas como apresentado pelos autores (WINNICOTT, 1975; FRIEDMANN; NISTA-PICCOLO, 2012; CASTRO, 2014) e na literatura é possível encontrar sobre essas práticas, mas é escasso quando atrelado a inclusão.

Algumas hipóteses pretendem ser respondidas no decorrer da pesquisa como: Professores Escolares desconsideram a inclusão de crianças deficientes por intermédio das brincadeiras de rua. Professores Escolares atuam plenamente com as brincadeiras de rua

como princípio de inclusão. O Sistema Escolar não propicia a inclusão. Dentre outras que vão surgindo de acordo com o trabalho.

Essa pesquisa será pautada pela pesquisa-ação que segundo Tripp (2005) é uma estratégia educacional onde professores e pesquisadores a utilizam para aperfeiçoar seu ensino em decorrência dos aprendizados dos alunos, e será orientada pelo método da história do tempo presente proposto por Amado e Ferreira (2006) e tem como finalidade auxiliar o processo de inclusão e o resgate cultural das brincadeiras de rua no contexto educacional.

A partir dos dados coletados os mesmos serão analisados pelo método de Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011) propõe: Pré - Análise: fase de organização, elaborar uma programação do que se deve realizar; Exploração do material: fase de análise, administrar as decisões tomadas; Tratamento dos resultados: fase final, a partir dos resultados obtidos.

O público alvo será turmas de Educação Física Infantil que possuam alunos que apresentem algum tipo de deficiência, de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Cerqueira César – SP.

Considerando esses fatores e as supostas dificuldades encontradas por profissionais da área em desenvolver essa temática, esse estudo é relevante para que novas abordagens em relação às práticas educativas contribuam para que o docente em sua atuação profissional possa conduzir através de seus saberes uma educação eficiente e inclusiva.

2. JUSTIFICATIVA

Diante das vivências e da atuação profissional que desempenho no contexto escolar, é possível observar que a inclusão é um processo que vai além dos documentos e leis, embora tenha todo um suporte legal muitas vezes sua efetivação não ocorre.

Diversos fatores podem ser verificados, como por exemplo, falta de instrução dos familiares, ambientes sem adaptações e até mesmo pela necessidade de se ter uma formação continuada pelos profissionais.

A Educação Física é Componente Curricular obrigatório da Educação Básica, e na Educação Infantil através da BNCC tem seus direitos definidos de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento da criança.

Conforme determina a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, no Art. 27.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O educando na Educação Física Infantil está diariamente aprendendo através de propostas lúdicas, e na Educação Física as brincadeiras são conteúdos indispensáveis para se alcançar objetivos propostos para o desenvolvimento do aluno.

Dessa maneira, é de suma importância que o professor oportunize e expanda essas vivências em sua atuação profissional, e se faz necessário propor adaptações para que alunos com dificuldades tenham uma aprendizagem significativa.

O estudo pretende apresentar as brincadeiras de rua como conteúdo das aulas de Educação Física, contribuir com o resgate histórico e fomentar a inclusão no ambiente escolar.

3. OBJETIVOS

O presente trabalho tem por objetivo geral incluir a criança deficiente por intermédio das brincadeiras de rua.

São objetivos específicos: identificar crianças com deficiências; evidenciar se e como Professores atuam com: inclusão, crianças deficientes e brincadeiras de rua e produzir vídeo educacional.

4. REVISÃO DA LITERATURA

Conforme determina o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social que visa complementar a educação recebida da família e da comunidade em que está inserida.

Para Freire (2011) essa fase inicial da infância é responsável por aprendizados que são extremamente importantes para toda a vida.

Considerando que a disciplina de Educação Física tem função essencial de contribuir nesse processo, as brincadeiras de rua tornam-se propostas pedagógicas para se atingir expectativas, sem que as crianças percebam sua finalidade, pois para elas é apenas um momento de brincar e de muita diversão.

Sobre as atividades lúdicas Friedmann (2012, p. 23) afirma que “[...] caracterizam as diversas culturas com seus saberes, suas crenças, seus conteúdos e valores, e levam a marca, a influência de todo o entorno familiar, social, midiático e mercadológico.”

O brincar e os jogos devem ser utilizados como objeto de conhecimento para desenvolver atividades didáticas e segundo Castro (2014, p. 20)

o jogo é diversão e é aprendizagem. É uma mistura de exercício físico, desenvolvimento das qualidades físicas básicas, competência, colaboração, relação social, diversão, recreação e educação; engloba as pretensões dos jogos no ensino escolar.

Ainda sobre a relevância do brincar, Winnicott (1975, p.63)

o brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprios, um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros.

Nista- Picollo (2012) uma vivência prazerosa proporcionada em um ambiente escolar, provavelmente poderá se transformar em uma aprendizagem significativa.

Em relação à inclusão, a escola deve ser um local onde acolha todos sem distinção e discriminação de etnia, gênero, religião, classe social, condições físicas e psicológicas, garantindo e valorizando a diversidade e peculiaridades de todos os indivíduos, para que tenha a participação de todos de forma igualitária.

Mantoan (2003, p. 38) “[...] o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino.”

De acordo com Nista – Piccolo (2012, p. 41)

a aprendizagem acontece por meio de uma interação social somada às oportunidades de experiências significativas que o indivíduo vivencia. Portanto, as características que uma pessoa apresenta são formadas historicamente e socialmente e não apenas biologicamente herdadas.

A aprendizagem através do lúdico permite que aspectos como: cooperação, superação e tolerância sejam trabalhadas cotidianamente, pois brincadeiras e jogos têm como finalidade nesta disciplina de contribuir para a formação integral da criança e atingir os objetivos dos conteúdos propostos.

E quando inserido no ensino já em seus primeiros anos de vida, a criança vivencia um rico repertório de atividades que antes não eram realizadas, e a inclusão acontece naturalmente, pois diante das propostas pedagógicas e convivência com o grupo se aprende não somente conteúdos didáticos, mas também valores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está em andamento e devido a atual situação da Pandemia optou-se por prorrogar a coleta de dados para que possa ocorrer de forma presencial, pois a proposta é de que essas vivências sejam experienciadas em grupo. Ao retornar para escola todos os protocolos de segurança serão seguidos em relação ao COVID- 19.

Pretende-se que com o resultado deste trabalho seja possível obter uma proposta de Educação Inclusiva por intermédio das Brincadeiras de Rua, contribuir para a inclusão e proporcionar o resgate cultural no ambiente escolar, auxiliando os profissionais a trabalhar com essa temática.

REFERÊNCIAS

- ABNT NBR 6023/2018: elaboração de referências.** Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/informativo-gnt---nbr-6023---03-06-2019-1.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- AMADO, J; FERREIRA, M. M. **Usos & Abusos da história oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19/10/2019.
- CASTRO, A. **Jogos e brincadeiras para Educação Física**: desenvolvendo a agilidade, a coordenação, o relaxamento, a resistência, a velocidade e a força. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: Teoria e Prática da Educação Física. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 2011.
- FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IBGE: Educa. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 02 jun. 2020.
- _____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 1996.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2015.

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna , 2003.
- NISTA-PICCOLO,V. L; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil.** 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social.** 2. ed. SãoPaulo: Atlas, 1999.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa.** v. 31. n. 3. p. 443-466. São Paulo: set./dez. 2005.
- VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC.** n. 83. Brasília: abr. 1992.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Imago, 1975.

DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL E AUTONOMIA NA EJA: USO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO SOB PERSPECTIVA FREIREANA

Autor: Leila Mary Motoki

Coautor 1 : Eliana Marques Zanata

Eixo 3: Práticas Pedagógicas- Educação de Jovens e Adultos

Modalidade: Comunicação Oral

1. INTRODUÇÃO

As novas metodologias educacionais que emergiram no contexto da pandemia COVID-19, iniciada em março de 2020, elucidaram muitos desafios para o ensino remoto em todas as escolas brasileiras, principalmente nas escolas públicas, visto que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tiveram que ser amplamente exploradas para a continuidade da aprendizagem mesmo durante o distanciamento social.

A publicação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2019, p.19) que avalia o desenvolvimento da internet no Brasil a partir de Indicadores da Universalidade apontou que o ambiente da internet no país é forte e positivo ao considerar padrões internacionais, no entanto, apesar desse número crescente de usuários, ainda existe grande parte da população que não possui nenhum tipo de acesso à internet. Foi observado que isso se dá, principalmente, entre as pessoas mais pobres, àquelas que possuem mais de sessenta anos e também aos moradores da zona rural.

O presente estudo analisou como se deu a implementação do ensino remoto em uma escola pública que atende alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como os desafios enfrentados pelos discentes e docentes dessa Unidade de Ensino (UE). Reconheceu-se a necessidade de ilustrar reflexões acerca do uso das TDIC para EJA, uma vez que essa modalidade de ensino possui especificidades e desafios ímpares, pois atende estudantes que não tiveram a oportunidade de iniciar ou concluir a Educação Básica em idade adequada.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu Art. 37, será assegurada, pelos sistemas de ensino, a oferta de cursos e exames, gratuitamente,

aos jovens e adultos, para que possam ter acesso às oportunidades educacionais apropriadas. Entende-se, dessa forma, que a inclusão digital desse público – alvo seja importante objeto de análise e discussão com o objetivo de estimular e fomentar meios que possibilitem uma educação equitativa e emancipadora.

2. METODOLOGIA

Foi realizado estudo de cunho qualitativo, por meio de observações, aplicação de questionários aos alunos, registros das atividades e levantamento bibliográfico sobre a temática, articulados à experiência como docente. A pesquisa bibliográfica acerca do uso das tecnologias para o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamenta-se na pedagogia libertadora preconizada pelas obras de Paulo Freire, uma vez elas tratam das relações dialógicas na educação e apontam para o uso da tecnologia de maneira crítica e consciente, ou seja, as ferramentas digitais são consideradas significativas quando potencializam a aprendizagem voltada para formação humanizada e autônoma.

O presente estudo analisou as avaliações, durante a pandemia Covid-19, por meio do ensino remoto em uma escola pública, localizada no interior do Estado de São Paulo, que atende alunos a partir de 18 anos, nos cursos de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A organização de estratégias com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para orientação de estudos se deu em razão às determinações federais da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020), que suspendeu os atendimentos presenciais em todas as escolas. Além disso, novas estratégias foram desenvolvidas para a EJA a partir da homologação da Deliberação CEE 184/2020 (SÃO PAULO, 2020):

Dispõe sobre a avaliação do rendimento escolar para estudantes de cursos na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA) nas instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em razão do surto global da Covid-19

Assim, houve a necessidade de que todos os professores se organizassem para que as avaliações remotas fossem aplicadas. Segundo Bates (2017, p. 71), a rapidez dos desenvolvimentos das tecnologias educacionais exige dos professores modelos sólidos para avaliar quais ferramentas serão eficazes para utilizarem com seu alunos em determinado contexto.

Dessa forma, grupos de *WhatsApp* foram criados e os materiais de estudos, compartilhados em arquivos *Portable Document Format* (PDF) no *Google Drive*. Somando-se ao *WhatsApp*, *e-mail*, *Instagram*, *Facebook*, *Messenger* para a comunicação, foram produzidos *podcasts* e

vídeoaulas com propósito de diversificar as metodologias (MORAN, 2019). Aos alunos foram disponibilizados, *on-line*, todos os cadernos do estudante e atividades complementares com conteúdos considerados essenciais para cada disciplina. Os discentes encaminharam essas atividades para o *e-mail* de cada disciplina ou pelo *Whatsapp* que era administrado pelos professores e posteriormente à correção, realizaram também avaliações por formulário digital.

Os alunos e os professores, nessa modalidade de ensino, vivenciaram diversos percalços com o ensino remoto, dado que muitos não possuíam habilidades com uso das TDIC em seu dia a dia. Tais inabilidades são oriundas da falta de acesso a esses recursos digitais por questões econômicas, além das dificuldades enfrentadas por esses imigrantes digitais. Para Prensky (2001, p.1) é importante entender que a medida que os imigrantes digitais aprendem, como todos os imigrantes - alguns melhores que outros - eles mantêm um certo grau de sotaque que os remetem ao seu passado. O sotaque do imigrante digital pode ser percebido em sua forma de recorrer à internet para obter informações ou ao ler primeiro um manual de um programa em vez de assumir que o próprio programa o ensinará a utilizá-lo. Atualmente, as pessoas mais velhas foram “socializadas” diferentemente de seus filhos e estão no processo de aprendizagem da nova linguagem. Segundo os cientistas, quando a língua é aprendida na fase adulta, vai para diferente parte do cérebro.

Desta forma, não é possível dissociar, mesmo que em contexto de pandemia, as reflexões quanto ao uso das TDIC pela EJA e seu propósito no que se refere à efetivação do currículo na perspectiva crítico-emancipatória.

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades da nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e mulheres. (FREIRE, 2020, p. 127)

As aulas remotas elucidaram ainda mais a exclusão social que permeia a trajetória da construção histórica de identidade dos alunos da EJA em nossa sociedade. Às políticas públicas sociais e educacionais, nunca houve movimentos que priorizassem os educandos pertencentes a essa classe, quanto mais àqueles que, por alguma razão, não concluíram seus estudos em idade considerada adequada.

O desenvolvimento do processo de globalização que sempre fora defendida pelo Capitalismo desnudou a desigualdade acentuada por essa política neoliberal, visto que o acesso aos avanços tecnológicos é ofertado apenas às classes dominantes.

O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 2020, p. 125)

Para Freire (1983), somente uma educação dialógica e problematizante poderá suscitar na construção da consciência dos oprimidos de sua condição e sua relação com o mundo. O enfrentamento da realidade e superação dos obstáculos apenas poderão ser alcançados quando as massas populares reivindicarem por uma sociedade justa e igualitária.

Nessa perspectiva, há necessidade de que educadores e educandos discutam e reflitam sobre a importância da inclusão digital para a aprendizagem, bem como suas vantagens na estruturação da autonomia do conhecimento.

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização. (FREIRE, 1983, p. 160)

O novo contexto trouxe à sociedade evidências quanto à relevância do uso das TDIC para novas formas de aprendizagem, no entanto, estas não se aplicam a todos apenas por meio do empenho dos educadores e do educandos. Essas novas metodologias esbarraram em um problema muito maior e antigo: a desigualdade social e sua relação direta com a educação de qualidade e acesso aos conhecimentos.

Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (FREIRE, 1983, p. 99)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cumprimento às resoluções federais e estaduais diante do contexto vivenciado em 2020, as aulas e avaliações remotas foram implementadas em todas as escolas, inclusive na modalidade da EJA. Constatou-se que essa metodologia não atendeu de maneira satisfatória no que se refere à sua totalidade de alcance entre os educandos. Muitos alunos não conseguiram acessar os materiais para realizar as atividades e avaliações, isso se deu por falta de ferramentas digitais necessárias ou por inabilidade ao uso das TDIC para a aprendizagem.

A principal ferramenta utilizada para a interação entre professores e alunos foi o *smartphone*, o que limitou bastante a visualização dos alunos aos diversos textos disponibilizados, sendo necessário que os professores produzissem *podcasts* para se promover maior acessibilidade. No entanto, nem todos os docentes possuíam conhecimentos e habilidades para utilizarem as tecnologias digitais para a educação, inviabilizando a diversidade de materiais de apoio durante as aulas totalmente remotas.

Os impactos da pandemia COVID-19 despertaram a necessidade de se discutir a exclusão digital que permeia a realidade de muitos cidadãos e que consequentemente, acarretou, além da defasagem na aprendizagem, a evasão escolar daqueles que não conseguiram estudar durante o isolamento social. Assim, compreendeu-se que ainda há muito o que se discutir em relação às metodologias educacionais, principalmente no que concerne a aprendizagens e avaliações remotas com uso das TDIC. Somando-se a essas questões, é inegável a necessidade de que as políticas públicas brasileiras avancem para que a inclusão digital de toda a sociedade seja efetivamente implantada.

REFERÊNCIAS

- BATES, T. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. Tradução: João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. 607 p. Título original: Teaching in a digital age: guideline for designing, teaching and learning. ISBN: 978-85-64803-07-7.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 11 out. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants Part 1. **On the Horizon**, Bingley, v. 9, n. 5, p. 1-6, Sept./Oct. 2001.
- SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução de 24 de julho de 2020. [Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE 184/2020, que “Dispõe sobre a avaliação do rendimento escolar para estudantes de cursos na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA) nas instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em razão do surto global da Covid-19”]. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção I: Poder Executivo, São Paulo, ano 130, n. 148, p. 15, 28 jul. 2020. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fjulho%2f28%2fpag_0015_00295764acc4ce1311326cb006c3139e.

pdf&pagina=15&data=28/07/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100015.
Acesso em: 15 jun. 2021.

UNESCO. **Assessing internet development in Brazil:** using UNESCO's internet universality ROAM-X indicators. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/20200117094619/Assessing_Internet_Development_in_Brazil.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

FACEBOOK COMO RECURSO PARA APOIO AO ENSINO REMOTO

Autor: Mariana Rocha Corrêa

Coautor 1 : Juliana de Lurdes Magri

Coautor 2 : Giovana Igepi

Voautor 3: Eliana Marques Zanata

Eixo: Práticas Pedagógicas – Educação de Jovens e Adultos

Modalidade: Comunicação Oral

1. INTRODUÇÃO

O acesso à educação no Brasil sempre foi distribuída desigualmente, desde os primórdios das primeiras escolas jesuíticas, à educação é tratada como um privilégio das classes dominantes ou como um mecanismo de controle das classes menos favorecidas, limitando o conhecimento dessa. Na perspectiva de Paulo Freire o analfabetismo é como uma castração de homens e mulheres, é uma proibição que a sociedade organizada impunha às classes populares. Desse modo, a exclusão social, o acesso limitado às informações e a desigualdade salarial são na maioria das vezes reflexo do tratamento dado à educação dos mais pobres, ou seja, a desigualdade escolar é consequência da desigualdade social.

Assim, as universidades públicas têm um importante dever com a sociedade, pois essas são responsáveis em tornar o conhecimento acadêmico acessível a todos. Por isso é necessário que haja espaços de trocas da comunidade interna com a externa. É comum que as instituições através de projetos de extensão, como o desenvolvimento de pesquisas, estabelecimento de parcerias e aplicações de planos sociais ofereçam à comunidade assistência à saúde, cultura e educação. Essa relação entre universidade e sociedade promove a transformação individual e coletiva da comunidade interna e externa, pois com a busca por uma sociedade mais igualitária as ações promovidas por esses projetos geram a inclusão de pessoas menos favorecidas, além de dar uma maior visibilidade às atividades desenvolvidas nas universidades públicas.

A fim de diminuir a desigualdade escolar, desde 2000 o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Faculdade de Ciências (FC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, realiza o acompanhamento de pessoas que não concluíram o

ensino fundamental ou médio, a fim de dar continuidade no processo de alfabetização e escolarização. O programa auxilia funcionários da própria universidade e também pessoas nas adjacências do campus, dispondo de parcerias com instituições de comunidades periféricas, igrejas, associações a fim de alcançar espaços comunitários para a organização de salas de aulas, e atualmente com a prefeitura municipal.

Quando as atividades são realizadas, tem-se como objetivo reconstruir a identidade pessoal do aluno, com a intenção dele entender melhor seu aspecto social e cultural, beneficiando seu pensamento crítico, pois

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (FREIRE, 1979, p. 30-31).

Atualmente o projeto conta com dois docentes universitários, Eliana Zanata e Antônio Marques, além de dezessete discentes, sejam eles bolsistas ou voluntários, de diferentes áreas do conhecimento (Ciências biológicas, química, matemática e pedagogia). O projeto possibilita aos alunos experiências na área da licenciatura, através da articulação de atividades, discussões e pesquisas, visto que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1997, p. 25).

Nos últimos anos, devido a pandemia da Covid-19 tivemos que adaptar as nossas atividades para uma maneira de realizá-las remotamente, cumprindo os protocolos de segurança e distanciamento social para isso utilizamos várias redes sociais, para aumentar o alcance efetivo das atividades e uma maior interatividade com o nosso público alvo. Entre as plataformas sociais utilizadas, temos o facebook que visa levar conteúdo informativo através de postagens organizadas pelos integrantes do projeto, pautadas por evidências científicas.

O FACEBOOK E O PEJA

O facebook é uma plataforma digital que foi fundada em 2004 por Mark Zuckerberg junto de seus amigos Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. A plataforma tem como função ser uma rede social onde os usuários podem se conectar para postar fotos, vídeos, frases, mensagens, entrar em grupos e páginas e conversar por um chat. Por ser uma rede online, o facebook consegue estabelecer uma comunicação rápida entre pessoas de diferentes lugares e culturas. A rede possuía aproximadamente 2,2 bilhões de usuários, sendo 130 milhões brasileiros (TECNOLOGIA E CIÊNCIA, 2019).

O PEJA possui uma página no facebook desde 2017. Nos anos que antecederam a pandemia, as atividades práticas e as aulas teóricas eram realizadas de forma presencial, dessa

forma as comissões organizadoras do projeto criaram a página no facebook para que os alunos pudessem acessar algumas informações do projeto pelas redes sociais. Nessa época o uso do facebook ficava restrito para postagem de informações sobre o PEJA e recados que os alunos poderiam verificar quando necessário. Além disso, eram realizadas publicações e divulgações de eventos e congressos para que os jovens e os adultos conseguissem realizar suas inscrições de forma rápida e acessível.

Com a pandemia houve a necessidade de transferir todas as aulas e atividades que eram realizadas de forma presencial para a forma EAD (Ensino a Distância). Com isso os integrantes do PEJA enxergaram na plataforma uma saída para enviar esses conteúdos aos alunos de forma rápida, prática e online, respeitando o distanciamento social, pois assim os alunos não ficariam sem os materiais necessários para os estudos durante o período de isolamento. Dessa maneira, o facebook começou a ser usado como uma ferramenta para levar o conteúdo, que antes era ministrado em sala de aula, para os alunos estudarem de forma online, buscando adaptar o conhecimento as novas medidas de distanciamento durante a pandemia, mas sempre com a intenção de tornar o conhecimento cada vez melhor para o aluno, pois como mencionado por Paulo Freire, “É pensando a prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 43-44).

De início foram realizadas modificações nas configurações da página online. O e-mail e senha de acesso foram trocados para organizar e padronizar os acessos, fazendo com que todos os integrantes do projeto educacional tivessem como entrar e publicar na página com um e-mail e senha padrão. As cores e fotos que ilustravam a página também foram alteradas e as configurações foram reformuladas de forma que as funções da plataforma ficassem mais práticas para os alunos e integrantes conseguissem se comunicar.

A descrição objetiva, a qual se encontra no início da página, também foi alterada e passou a ser “O PEJA acolhe jovens e adultos alfabetos ou que não concluíram o ensino fundamental ou médio em idade adequada, constituindo um público heterogêneo, com objetivos em comum, como aprender a ler, escrever e interpretar textos corretamente, executar operações matemática e empregar o uso de numerais decimais em atividades do dia-a-dia, conhecer os direitos, deveres e leis que regem o mundo do trabalho, desenvolver noções de saúde física, psicológica e mental, discutir a preservação do meio ambiente, etc.”. A nova descrição inicial tem como objetivo fazer com que ao entrar na página e se deparar com essa descrição, os alunos se sintam acolhidos e confortáveis em estarem ali, mostrando para eles que independentemente da idade todos estão ali por um mesmo motivo, aprender, e isso é o mais importante. Além do mais, a descrição tem a intenção de mostrar aos alunos que apesar de em suma maioria os integrantes das comissões serem da área das ciências, o projeto tem como objetivo a formação integral do aluno, em vários âmbitos, e os integrantes consultam livros, publicações e professores de todas as matérias necessárias para postarem os conteúdos completos e confiáveis para que eles aprendam todo o conteúdo necessário.

Junto dessas modificações foi criado um Instagram vinculado ao facebook. A decisão de criar duas redes sociais para um mesmo projeto foi derivada da necessidade de atingir a maior quantidade de alunos possível, visto que o instagram possui usuários mais jovens e o facebook

possui usuários mais velhos. Dessa maneira, efetivar a postagem dos mesmos conteúdos em duas páginas diferentes atingiria um maior número de pessoas com diferentes idades.

Atualmente, são realizadas postagens cotidianas nas redes sociais. As comissões se organizam para postar os conteúdos em dias diferentes da semana, para que assim os alunos tenham contato com o material a semana toda. Uma vez por mês os integrantes do PEJA se reúnem e escolhem por votação um tema gerador que vai ser usado como base para os conteúdos no mês todo. Depois de escolher o tema, as comissões se organizam para pesquisar e buscar informações sobre o assunto para montar vídeos, vídeo aulas, fotos, posts informativos e quizzes sobre o tema mensal com o conteúdo escolar que os alunos precisam estudar. Os materiais são preparados e publicados na página do facebook, que imediatamente são enviados para o instagram. Ao buscar o conhecimento acerca do tema para ensinar os alunos, os integrantes também aprendem, e este processo, segundo a visão de Paulo Freire, é muito importante para a formação dos educadores, pois ensinando também podemos aprender.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...]. (FREIRE, 1997, p.32).

A ideia de usar o facebook como metodologia para o EJA, teve a intenção de criar um nivelamento entre educadores e educandos. Isto porque, as redes sociais permitem que ambos os indivíduos estejam em patamares muito próximos onde podem estabelecer uma comunicação horizontal. Os educadores postam os conteúdos e os educandos podem comentar o que acharam da publicação, curtir, fazer perguntas e nos enviar por chat ou em forma de comentário suas ideias sobre o tema, complementando nosso conteúdo e estabelecendo uma educação dialógica, a qual é citada por Paulo Freire como uma importante ferramenta para a formação crítica do indivíduo. Além disso, eles podem compartilhar as postagens em suas páginas pessoais levando este conhecimento adiante e divulgando o trabalho do PEJA para que mais pessoas possam conhecer e se interessar. Esse processo todo visa uma educação interativa do aluno e educador, quebrando a barreira que há na educação tradicional, onde o professor é o detentor de todo o conhecimento. Nesse modelo, tanto quem ensina quanto quem aprende, aprende e ensina respectivamente.

Outro objetivo do projeto ao usar a plataforma era levar uma educação descontraída e curiosa aos alunos. Por ser uma rede social, o facebook tem um cunho mais divertido, dessa forma conseguimos montar o material de forma curiosa, para que os alunos se sintam instigados a procurar mais sobre aquele tema, o que muitas vezes não ocorre em sala de aula, pois geralmente a educação realizada passa a ser a educação bancária tão criticada por Paulo Freire, que deposita o conteúdo na mente dos alunos e não os instiga a buscar e criticar mais.

As publicações de datas comemorativas são feitas para reforçar aos alunos informações sobre nossa cultura, como Freire reporta constantemente a necessidade de se discutir

cultura na pedagogia. Além de postagens sobre meio ambiente e sobre os direitos e deveres dos cidadãos, que possuem cunho crítico e conscientizador. No geral, a proposta do uso do facebook para levar os conteúdos escolares aos alunos tem como principal inspiração as ideias pedagógicas de Paulo Freire. Como objetivo central, o PEJA possui a intenção de elevar os conhecimentos dos alunos mesmo durante a pandemia, sempre buscando a conscientização e a formação crítica dos alunos, para que os mesmos sejam os transformadores de sua própria realidade.

Por meio de publicações, como fotos, vídeos e enquetes, a página do Facebook possui um alcance de 5.374 com engajamento de 1.121 pessoas. O público se estende de pessoas com 18 a 65+ anos, sendo uma porcentagem de 65.10% mulheres e 34.90% homens, atingindo cidades paulistas como Bauru (40.4%), Cafelândia (10.1%), Pederneiras (9.7%), Jaú (6.1%), Cubatão (6%), São Paulo (1.9%), Lençóis Paulista (1.7%), Promissão (1.3), Agudos (1%) e Marília (1%).

Para Paulo Freire a educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana (COSTA, 2015). Paulo Freire diz que “[...] o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo” (FREIRE 2003, p.79). O método de Paulo Freire baseia-se na estimulação à alfabetização dos adultos mediante a discussões de suas experiências de vida entre si, através de palavras presentes na realidade dos alunos, que são codificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo (BECK, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Facebook está entre as redes sociais mais utilizadas, conectando pessoas e facilitando a difusão de conhecimento. Através da utilização desta plataforma digital, o maior objetivo do PEJA se refere à facilidade do processo de alfabetização de pessoas que não concluíram o ensino fundamental e/ou médio, para realizar a prova do ENCCEJA.

Um dos maiores desafios da educação de jovens e adultos está relacionado com a falta de tempo. Diante dos resultados obtidos das redes sociais deixa claro que cada vez mais as pessoas estão usufruindo delas para aprendizado, e é dessa forma que o PEJA utiliza para estreitar laços com professores e alunos, compartilhando e apoiando processos de alfabetização e continuidade dos estudos.

Baseado no pensamento de Paulo Freire, mais que números, esses resultados mostram que a educação é transformada em realidade presente, estimulando o aprendizado através de experiências e incentivando essa busca pelo aluno/cidadão crítico, ainda que estejamos em tempos de pandemia e de reelaboração das relações e processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BECK, C. (2016). **Método Paulo Freire de alfabetização**. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/>
- BERTOCCO, Larissa; REIS, Glaucia Mariana; ZANATA, Eliana Marques. PEJA-resgatando a cidadania. In: **Congresso de Extensão Universitária**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2013. p. 09717.
- COSTA, José Junior Souza da. **A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica**. 2015. 17 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Ufam, Manaus, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. 2013. 41 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UFPR, Paranavaí-Paraná, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf Acesso em: 9 jul. 202
- TECNOLOGIA E CIÊNCIA (ed.). **Brasil é o 3º país com o maior número de usuários do Facebook**: os brasileiros ficam atrás dos indianos e dos norte-americanos no ranking de países com mais perfis na rede social de Mark Zuckerberg. Os brasileiros ficam atrás dos indianos e dos norte-americanos no ranking de países com mais perfis na rede social de Mark Zuckerberg. 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/brasil-e-o-3-pais-com-o-maior-numero-de-usuarios-do-facebook-02032019>
- ZANATA, Eliana Marques et al. PEJA: projeto de educação de jovens e adultos ações no campus de Bauru. In: **Congresso de extensão universitária da UNESP**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2015. p. 1-6.

USO DA MÍDIA DIGITAL (INSTAGRAM) COMO ESTRATÉGIA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MEIO A PANDEMIA

Autor: Eliana Marques Zanata

Coautor 1 : Mirella Thaisa Ferreira Ranzeti

Coautor 2 : Octavio Cappelletti

Coautor 3 : Willary Kristofer de Almeida da Silva

Eixo: Práticas pedagógicas - Educação de jovens e adultos

Modalidade: Uso de tecnologias da informação

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a legislação brasileira, jovens e adultos que não concluíram os ensinos fundamental e médio na idade adequada podem realizar a conclusão através de cursos e avaliações voltadas ao ensino de jovens e adultos. Entre eles temos o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos) e os cursos da EJA (Educação para Jovens e Adultos).

Nos cursos da EJA, percebe-se uma pluralidade entre os alunos, visto que possuem idades e vivências diferentes. Com isso, é preciso entender que o modo com que o educador irá trabalhar com esses alunos deve ser específico para cada um, pois os níveis de conhecimento serão distintos. Deve-se ser levado em consideração que essas turmas serão formadas majoritariamente pela população trabalhadora e com uma instrução deficiente, o que pode dificultar o processo de aprendizagem. Além de possuírem um tempo limitado para os estudos, é essencial considerar que esses jovens e adultos estão longe das salas de aula há muito tempo, o que pode gerar inseguranças. Com isso, a EJA vem para implantar políticas educacionais que atendam às necessidades desses indivíduos, trazendo inclusão e metodologias atuais para maior compreensão (FELICIANO; FERREIRA; DELGADO, 2017).

Com o ensino no modelo presencial, é possível observar certa evasão por parte desses alunos devido, especialmente, às condições socioeconômicas, o que dificulta a ida até os locais onde as aulas são oferecidas, seja por falta de tempo ou transporte, dentre outros fatores. A

linguagem dos educadores também precisa ser adequada para que os alunos consigam compreender o que está sendo dito. Para isso, se faz essencial trabalhar na formação desses professores para que consigam transmitir o conhecimento de forma que faça sentido àqueles que estão ouvindo.

Dentro da sala de aula o ensino já se faz desafiador, mas agora, por conta da pandemia da Covid-19 e a impossibilidade de comparecimento nos centros educacionais ocasionadas pelo isolamento social, os educadores precisaram desenvolver novas técnicas e metodologias de ensino para evitar a grande evasão desses jovens e adultos, seja por falta de acesso à internet ou sobrecarga de trabalho. O ensino remoto acabou por prejudicar o andamento das atividades e para isso, novas ferramentas precisaram ser aprimoradas e utilizadas, como as redes sociais. Com o uso frequente e crescente da internet, aplicativos e sites populares acabaram se tornando veículos de transmissão de conhecimento acessíveis à população como um todo.

As atividades de alfabetização e letramento foram alteradas e/ou adaptadas ao contexto de pandemia e isolamento social, desta forma, se fez necessário desenvolver conhecimentos básicos de informática junto desses alunos e auxiliar nesse processo de aprendizagem on-line de forma a garantir a inclusão digital, visto que muitos desses jovens e adultos estão começando a ter um contato maior com a tecnologia também no mercado de trabalho (FRANCO, 2003). Logo, é preciso tornar a transmissão do conteúdo acessível nesse sentido, além de estar sempre trazendo referências do cotidiano dos mesmos.

Com isso, as redes sociais se tornaram um meio de extrema importância para o contato com os alunos e também uma “sala de aula” virtual. Como o ensino remoto acaba por diminuir a comunicação entre o educador e discente, sites como Instagram, Facebook, YouTube, TikTok, entre outros, vieram para facilitar e trazer praticidade ao conteúdo dado, tendo a liberdade para um maior uso de imagens, vídeos, gifs, animações, etc., para ilustrar os conceitos. Posts ilustrativos, vídeos rápidos e textos curtos acabaram sendo a melhor maneira de passar conhecimento de forma rápida e simples, podendo ser acessado de qualquer aparelho eletrônico.

O Instagram, rede social de compartilhamento de fotos e vídeos, se tornou uma das principais ferramentas de ensino do projeto PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) devido à sua alcançabilidade e engajamento, o que faz com que atinja mais pessoas além das atuais participantes. O perfil do projeto conta com uma série de publicações de conteúdos didáticos, curiosidades, resolução de questões de provas do ENCCEJA, quizzes e mais, fazendo com que o público consiga interagir com mais frequência e adquirir conhecimento rapidamente enquanto rola o feed da rede social.

Com base em dados de engajamento do perfil do PEJA, o presente artigo busca apresentar as metodologias de publicações que estão sendo implantadas no ensino remoto através do site Instagram, de modo a tentar aplacar a defasagem do ensino público e auxiliar na democratização do ensino, principalmente para o público de jovens e adultos, que são o público alvo do projeto.

2 METODOLOGIA E RESULTADO

A seguinte seção é dedicada a mostrar como o trabalho do Projeto de Educação de jovens e adultos (PEJA) se dá nas mídias digitais, especificamente o Instagram. Assim, dedicamos aqui a metodologia usada pelos integrantes do projeto, para a alimentação dessa rede com conteúdo didático e os resultados de alcance da população externa.

2.1 METODOLOGIA

Com a ascensão das redes sociais na era digital, houve muita mudança, inclusive na área do conhecimento que ficou mais fácil de ser difundido. Uma das grandes problemáticas é o analfabetismo funcional e o baixo letramento digital.

Segundo Tainá Lourenço, em Escolas brasileiras ainda formam analfabetos funcionais, *Jornal da USP* [...] Entre os problemas enfrentados pelo Brasil, está o abandono escolar, que pode vir a ser intensificado pela pandemia da covid-19. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, dos 50 milhões de brasileiros entre 14 e 29 anos de idade, 20%, ou seja, 10,1 milhões, não completaram alguma das etapas do ensino fundamental ou médio. Seja por nunca terem frequentado ou pelo abandono causado pela necessidade de trabalhar, gravidez ou desinteresse em relação às aulas. [...].

Muitas vezes esse problema está atrelado à desvalorização do ensino no país, no qual o Ministério da Educação teve cerca de R\$ 3,5 bilhões cortados: R\$ 2,73 bilhões bloqueados temporariamente e R\$ 1,2 bilhão vetados, segundo a Agência Brasil.

Semanalmente no PEJA são produzidos conteúdos voltados à informação. As postagens geralmente giram em torno de um tema gerador, são distribuídos das seguintes maneiras:

Vídeos do tik tok/ reels

Postagens referentes datas as comemorativas (surgimento e curiosidades)

Postagem dos conteúdos didáticos

Busca-se apresentar o conteúdo com uma linguagem abrangente e de fácil compreensão, para que todos que estão acompanhando possam entender e, como o Instagram é uma das redes sociais mais usadas no Brasil, segundo os sites Toda matéria e Resultados digitais, os conteúdos que circulam por lá é de fácil visualização, por conta de ser uma rede social recheada com imagens e vídeos “uma imagem vale mais que mil palavras”, tornando assim, as postagens mais atrativas.

2.2 RESULTADO

A plataforma de mídia digital Instagram fornece aos produtores de conteúdo uma série de dados analíticos sobre o público que acessa a página, esses dados na plataforma recebem o nome de “Insights”. A partir desses dados é possível para o criador, no caso os integrantes do PEJA, tomar decisões sobre os rumos dos seus posts, sua relevância, seu alcance e seu público alvo. Dessa forma o presente trabalho propõe uma autocrítica sobre a forma dos conteúdos encaminhados na plataforma, tendo como parâmetro o público alcançado por eles.

Uma visão geral dos Insights se divide em três principais fontes de dados: Contas alcançadas, Interações com o conteúdo e o Seu público. O tópico de contas alcançadas fornece acesso ao número de pessoas que transitam pela sua plataforma e qual tipo de conteúdo elas mais gostam de consumir, esses dados são divididos entre os seguidores e não seguidores. A interação com o conteúdo é o número de interações do público com cada tipo de conteúdo, esta seção se divide em cinco partes: Página geram, Stories, Vídeos Reels, Vídeos IGTV e Vídeos ao vivo. Por fim temos Seu público, que apresenta os mais variados dados sobre as pessoas que seguem a página, como localidade, faixa etária, gênero e período de maior atividade.

Os dados abordados neste resumo se limitaram a idade, gênero, e localidade dos seguidores da página do Projeto, porém a ferramenta fornecida pela plataforma apresenta uma vasta gama de possibilidades de análise. A possibilidade de acessar informações como as presentes nos Insights podem ser transformadoras na educação de jovens e adultos, pois elas dão uma base norteadora sobre os educando que estão sendo alcançados por determinado conteúdo.

Abaixo podemos observar o gráfico de crescimento de seguidores da página no período de 30 dias (09/06-08/07). Com ele podemos observar o fluxo de novos seguidores e pessoas que deixaram de seguir o perfil. Aqui é visível que o número de interessados aumentou de forma lenta, à medida que novos interessados seguem o perfil algumas pessoas deixam de seguir.



Figura 1-Gráfico de crescimento da página. Elaborado pelos autores

Em seguida temos a localidade do nosso público, que está em sua maioria se concentra em cidades da região do projeto (Bauru). Essa informação é particularmente interessante se pensar que essas pessoas em uma situação normal de ensino (ensino presencial), não teriam acesso ao conteúdo do Projeto, em decorrência de sua distância da cidade sede do PEJA.



Figura 2-grafico de seguidores por cidade. Elaborado pelos autores

Prosseguindo é possível observar as faixas etárias divididas por gênero dos seguidores do perfil do PEJA, esse dado é especialmente importante devido a possibilidade de comparação com dados reais de analfabetismo na sociedade. Essa informação pode refletir a influência dos trabalhos realizados pelo projeto até aqui.

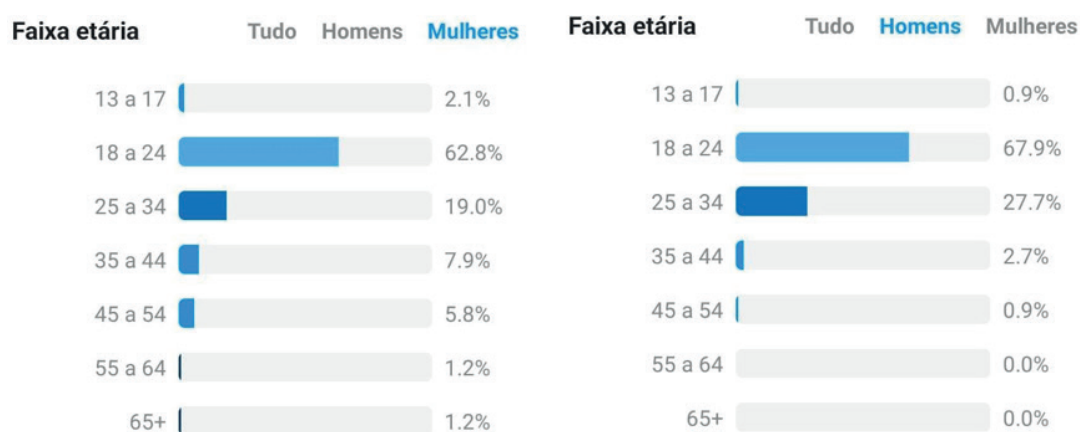


Figura 3-Gráfico de faixa etária de seguidores dividido por gênero. Elaborado pelos autores

Por fim apresentamos os percentuais de seguidores divididos por gênero, que também é um dado relevante em relação a comparação com a realidade, pois podemos discutir se as porcentagens dos gêneros dos seguidores do PEJA batem com as porcentagens dos índices de analfabetismo dentro dos públicos feminino e masculino.

Gênero

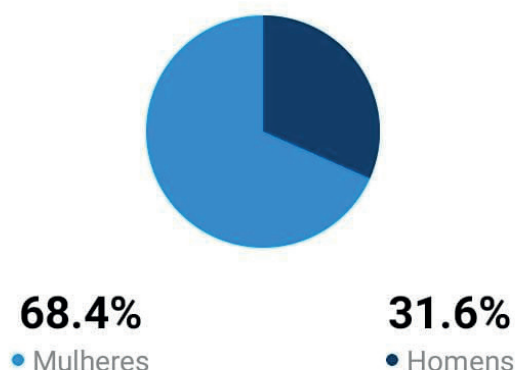


Figura 4-Gráfico de seguidores dividido por gênero. Elaborado pelos autores

Com essas informações em mãos, podemos analisar e contrapor com base nos dados reais de analfabetismo fornecido pela pesquisa nacional por amostra a domicílio contínua atual, do 2º semestre de 2019 do IBGE. A partir das tabelas a seguir podemos obter as informações de analfabetismo por gênero e faixa etária, assim permitindo fazer uma autocrítica ao nosso trabalho de alimentação das redes sociais com conteúdo didático para este público.

Visualizando a tabela abaixo fica evidente quais são as faixas etárias mais afetadas pelo analfabetismo comparadas aos seguidores das páginas do PEJA, no Instagram. A partir dessa comparação, levando em consideração que esses seguidores são o público alvo do projeto, podemos observar o déficit no trabalho realizado até aqui, uma vez que o nosso objetivo é alcançar o público com menor grau de alfabetização e que em contrapartida é justamente esse público que menos alcançamos.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 ou mais de idade, por sexo e grupo de idade.

Idade	Mulheres (%)	Homens (%)
15-17 anos	6,3	6,9
18-24 anos	6,6	7,3
25-39 anos	7,5	8,4
40-59 anos	10,6	11,6
60+	18,0	18,0

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio contínua, 2º trimestre de 2019

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável o papel fundamental da educação de jovens e adultos, que apresenta um caráter transformador na vida de todo cidadão, o Projeto em questão apresenta neste trabalho vem sendo aprimorado dia a dia para proporcionar o melhor ensino possível para todas as pessoas que assim necessitam. No entanto, o momento histórico que estamos vivendo atualmente escancara todas as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, precarizando ainda mais as relações entre educador e educando.

Assim, o trabalho realizado pelo PEJA nas redes sociais, especialmente o Instagram, é de grande relevância, porém a atividade docente é movida pela inquietude de melhoria, dessa forma esse estudo aponta onde mudanças pertinentes podem ser feitas para que o trabalho dos professores seja mais efetivo e transformador.

Portanto concluímos que é necessário criar mais conteúdos que atinjam o público de idade mais elevada, que por sua vez é o mais carente de práticas de alfabetização. Levando em consideração todas as dificuldades que essas pessoas possam ter acessando mídias digitais, também é importante conscientizar amigos e familiares para cumprirem um papel de intermediário entre o professor e educando, criando assim um tripé do conceito para pessoas de idade mais avançada em tempos de pandemia. composto não só por educador e estudante, mas também por um facilitador que leva esse conhecimento para onde ele é mais necessário.

REFERÊNCIAS

- FRANCO, Mônica Gardelli. **Inclusão Digital: Uma proposta na alfabetização de jovens e adultos.** 2003. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/790>>.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra a domicílio continua atual:** IBGE, 2019. Disponível em: <<http://sidra.ibge.gov.br/tabela/7113#resultado>>. Acesso em: 01/07/2021.
- FELICIANO, Creuza Bonono; FERREIRA, Denilza Oliveira Costa ; DELGADO, Omar Carrasco. **O Perfil e os desafios enfrentados pelos alunos da educação de jovens e adultos- EJA.** 2017. 17 páginas. Trabalho de conclusão de curso. Pedagogia pela Faculdade Multivix de Cariacica/ES.
- Agência Brasil**, 2021. Desenvolvimento Regional e Educação tem maiores cortes no Orçamento. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-04/desenvolvimento-regional-e-educacao-tem-maiores-cortes-no-orcamento>> Acesso em: 01/07/2021.
- G1**, 2020. MEC prevê corte de R\$ 4,2 bilhões no orçamento para 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/10/orcamento-do-mec-preve-corte-de-r-42-bilhoes-para-2021.ghtml>> Acesso em: 01/07/2021.

SALA



A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA EXPERIMENTAL E OS FRUTOS 32 ANOS DEPOIS DO INÍCIO: NÚCLEO DE ENSINO RENOVADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRO GRAU

Autora: Leila Fernandes Arruda

Coautora: Leilany Fernandes Rodrigues Arruda da Silva

Eixo: Políticas Públicas, Gestão Educacional e Direitos Humanos.

Modalidade: Comunicação Oral

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

Com esse trabalho desejamos mostrar, diferentes aspectos de uma escola municipal experimental, o NÚCLEO DE ENSINO RENOVADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º GRAU (N.E.R.).

Em 1989 iniciou-se em Bauru uma experiência de implantação de uma escola experimental, não sem antes ser motivo de luta ideológica e política. Desde 1984, fazia parte do Estatuto do Magistério de Bauru a proposta de uma escola piloto com perfil democrático e cuja pedagogia seria baseada na Pedagogia Freinet.

A pedagogia Freinet é uma proposta pedagógica que tem como objetivo modernizar a escola, ou seja, fazer da escola um lugar onde a criança e o adolescente sintam-se à vontade para desenvolver as suas aprendizagens, sem medo de ser reprimido e derrotado. Para tanto, a escola precisa desenvolver uma gama de valores sociais culturais e humanos, alicerçados no bom senso..(SOUZA, D. 2007, p. 65)

Tendo como palco, o Núcleo Habitacional Presidente GEISEL, um bairro de trabalhadores, da cidade de BAURU, inicia-se uma experiência em educação singular, pequena e inexpressiva a princípio e que gradativamente foi tomando corpo e traçando novos caminhos.

Um pequeno grupo de professores e diretores da Rede Municipal de Bauru, auxiliados por docentes da UNESP de Bauru conseguiram que fosse montado um Conselho e se

permitisse o início dessa experiência na contramão do que estava projetado, ou seja, a partir da boa vontade desse grupo, porém sem respaldo político e financeiro.

Em dois de maio de 1989 teve início a primeira classe de educação infantil, com crianças de 4 e 5 anos. Devido a demora na autorização para iniciar-se o trabalho, a maioria dessas crianças eram aquelas que ainda não tinham procurado matrícula por motivos variados. Muitas, por não se adaptarem à escola, outros, por morarem longe das escolas e estarem abaixo da linha da pobreza. Algumas não haviam sequer frequentado uma escola infantil anteriormente.

Criou-se a primeira sala do Núcleo de Ensino Renovado de Educação Infantil e Primeiro Grau, acoplada na estrutura da EMEI Maria Rosa da Conceição Lima, numa das salas de aula. Tínhamos 25 crianças matriculadas. A direção ficou a cargo de Leila Fernandes Arruda, atual diretora da EMEI em questão.

A luta política para conseguir continuar a cada ano, fortaleceu o grupo e a ideologia. As conquistas vinham, sempre com atraso, mas as vitórias nos fortaleciam.

Olhando o passado, com início há 32 anos, pode-se verificar essa experiência como uma escola colaborativa e inclusiva, na concepção de que todas as crianças, professores e pais estavam incluídos no processo pedagógico e administrativo.

Segundo Pacheco (2007) “o processo de inclusão pode ser visto afetando não apenas determinados alunos, mas o grupo todo”. As técnicas Freinet e os princípios da escola incluíam a todos: estudantes, professores, funcionários e pais. Havia um clima que favorecia a união e a aprendizagem. A vida instalava-se na escola.

Até 1996 quando na mudança da Lei de Diretrizes e Base, o Núcleo de Ensino Renovado, era construído de acordo com as necessidades escolares e os entraves eram muitos. Tínhamos constantes falta de salas de aula. Quando conseguimos erguer a primeira sala ambiente, já necessitávamos de outra. Tínhamos falta de funcionários.

Os professores eram trazidos via concurso interno da Prefeitura com convite de participação. Desta forma, nenhum funcionário e/ou docente pertencia ao Núcleo. Eram todos vindos de outras escolas. Durante 2 anos, só tínhamos uma funcionária que fazia a limpeza. Não tínhamos merendeira. Nossa merenda vinha da escola anexa, Maria Rosa, pois depois de dois anos conseguimos no terreno ao lado, a construção de uma sala octogonal de 70 m². Lá instalamos a diretoria, biblioteca, sala de aula, cozinha, ateliês, imprensa. A área em torno da sala, funcionava como lugar para o reforço escolar e merenda. Fomos desafiando as autoridades e construindo nosso ambiente conforme nossas necessidades e nossas vitórias políticas. Mas não nos dávamos por vencidos. Utilizávamos todo o espaço público do bairro. Fazíamos da Biblioteca ramal, nossa sala de aula quando vinham fazer uma modificação no prédio, fazíamos nosso, o banheiro da EMEI; A Sorri, ONG com estrutura própria no bairro, nos cedia sua quadra e piscina para as aulas de Educação Física. A igreja católica do Bairro era o local de nossas Assembleias e o Centro Comunitário do Geisel era local de nossas festas e aulas especiais. Não deixávamos de dar aulas e não pressionávamos a Secretaria da Educação transferindo a ela nossos problemas. Buscávamos soluções domésticas, pois era a nós que deveria incumbir, rever, repensar, aprofundar e redirecionar as concepções de mundo e de educação em

que estávamos envolvidas. Precisávamos reexaminar as ferramentas teóricas e práticas para a partir delas, num processo dialético, elaborar as nossas. Revíamos as teorias e técnicas à luz do pensamento de Freinet e de outros autores progressistas.

Com a lei 93/94 de 1996 as escolas experimentais foram extintas e o Núcleo de Ensino Renovado, passou a ser uma escola comum. Com isso, as conquistas desses anos foram se perdendo, pois os professores tiveram que voltar às escolas de origem, perdeu-se a História. O decreto do prefeito que permitia que os professores dessa escola trabalhassem 8 horas foi extinto e veio para a escola uma diretora e professoras concursadas. Nosso projeto administrativo era que uma das professoras fosse eleita pelos pais e alunos para dirigir a escola durante 4 anos, e isso já não foi possível, pois o Núcleo, segundo a Secretaria da Educação deveria seguir como as demais escolas.

Nosso objetivo é demonstrar depois de tantos anos, os pontos inclusivos deste projeto e a importância do modelo democrático utilizado na Administração da Escola e as Técnicas Pedagógicas (Pedagogia Freinet) para a formação pessoal e profissional de nossos estudantes. Justificamo-nos, por verificar que até hoje as escolas buscam caminhos inclusivos sem muitas vezes encontrá-los. Salientamos que temos contato com os alunos da época de diferentes modos. Encontros pessoais, profissionais, pela mídia, pelos sites sociais e verificamos depoimentos do quão importante foi a escola para todos, sendo que devido seu modelo inclusivo, sua pedagogia ativa, sua administração democrática trouxe diferença na vida das pessoas envolvidas, não só estudantes, mas pais, profissionais e comunidade.

2. PRINCÍPIOS E PRÁTICA EXERCIDAS NO NÚCLEO DE ENSINO RENOVADO

Escolhemos Cèlestin Freinet como nosso referencial teórico principal no Núcleo de Ensino Renovado, pois, para Freinet:

(...) Se quisermos substituir a Escola da verbosidade pela Escola do trabalho, se quisermos aprender a forjar forjando, temos que procurar, criar e fabricar os instrumentos de trabalho na medida das nossas necessidades e possibilidades.

(...) Transformar tecnicamente a escola da saliva e da explicação em inteligente e flexível canteiro de obras, eis a tarefa urgente dos educadores. (FREINET, 1991, p.89)

Segundo SOUZA & DANTAS (2007, p. 35)

A escola é uma instituição que deve acolher indistintamente a todos aqueles que, em idade escolar, a procuram. Assim, sendo, deve estar preparada, tanto do ponto de vista físico como técnico-pedagógico, para cumprir o papel que lhe é reservado: a educação de todos.

As autoras continuam dizendo que a escola deve alicerçar seus princípios e suas linhas de ação no indivíduo para que possa elevá-lo ao máximo de sua dignidade e à realização. Nossos princípios eram alicerçados na Valorização do Trabalho e nas Técnicas Freinet:

- Utilizávamos os temas atuais como elementos geradores da aprendizagem significativa;
- Incentivamos a auto avaliação através do Planejamento cotidiano e semanal das atividades escolares, plano feito em colaboração aluno-professora;
- O Tateio experimental e o ensino crítico era estimulado na investigação da realidade física e social;
- A liberdade e interesse dos alunos eram elementos importantes das práticas pedagógicas;
- O atendimento individualizado, localizado e pontual das dificuldades de cada aluno, facilitava a auto recuperação e as técnicas escolhidas como aula passeio, imprensa escolar, texto livre, correspondência interescolar tornaram o ensino mais natural e acessível a todos.

Conforme já se verificou o Núcleo de Ensino Renovado era uma escola com administração democrática que combinava com a parte pedagógica, desta forma, todo o contexto era cooperativo e inclusivo. Na ocasião da mudança da lei de Diretrizes e Bases em 1996, a escola já tinha até o sexto ano. Construíram-se salas ambientes, pensadas por nós professores e pais junto aos arquitetos da prefeitura municipal. Quais foram as demais conquistas realizadas?

Um trabalho como esse que elaboramos no Núcleo, requer do coletivo de educadores ações maiores do que as comumente mente encontradas nas escolas da rede pública de ensino. Ao Diretor não basta administrar; ele deve envolver-se no pedagógico, assim também como a Coordenadoria necessita envolver-se no administrativo. Os professores se encontram engajados e recebem novas tarefas. Ao mesmo tempo que esse envolvimento produz um ambiente agradável e produz nas pessoas a sensação de fazer parte do processo de construção do projeto escolar, cria mais atividades em todas as esferas e com isso maior necessidade de organização dos papéis e do ambiente escolar. É o fazer novo que precisa ser avaliado e repensado a cada instante. (ARRUDA, 1997)

Na parte administrativa, criamos a *Assembleia* que se reunia no mínimo 2 vezes ao ano para propor e avaliar a escola. Ela era formada por pais, funcionários, professores e estudantes. Reuníamos na igreja católica local devido a necessidade de um espaço maior. Fazíamos divisão em pequenos grupos para que efetivamente houvesse participação de todos. No final da reunião tínhamos um resumo das necessidades da comunidade que eram levadas para a Congregação.

Representantes de pais, funcionários e alunos, formavam a *Congregação* que de forma consistente e frequente, pensava e discutia o caminho a tomar. A Congregação se reunia de dois em dois meses ou quando necessitasse. Nela estavam representantes de todos os setores. Discutíamos e levantávamos metas que a Direção da escola deveria realizar.

A *Direção* passou a ser preenchida por alguém concursado e não por algum integrante do corpo docente, eleito pelos demais e pela comunidade. Ou seja, não importava se a pessoa que preencheria o cargo tinha a concepção administrativa e pedagógica escolhida pela escola.

E por fim, instalamos as *Cooperativas de Classe* preconizadas por Freinet. Os alunos participavam ativamente da organização da escola. As *Cooperativas* eram formadas pelos alunos de cada turma e um professor coordenador. Eram periódicas e discutiam assuntos do dia a dia da turma, tiravam dúvidas, criticavam, sugeriam...enfim, procurávamos com estas reuniões que os problemas não se avolumassem, como também desenvolver nos alunos senso de justiça e de avaliação. “Estes passos não são de todo fáceis, pois precisa-se de modificar a estrutura e a organização das aulas para que estas técnicas, reconhecidas como benéficas, possam ser generalizadas, para o progresso constante da educação.”(FREINET, 1975, p.44)

O fato de modificarmos a Administração, trazendo um colegiado efetivo e de modificarmos a prática em sala de aula proporcionando que o estudante tivesse gerência de sua aprendizagem, que as aulas tivessem *momentos coletivos, em pequenos grupos e individuais*, gerou um clima afetivo e de autonomia que levou pais de muitas crianças e adolescentes que não se adaptaram à escola regular, ou que tinham problemas de aprendizagem ou ainda, crianças e adolescentes com necessidades especiais a procurar a escola. Nesta roda viva percebemos que o modelo que construímos com o auxílio da Pedagogia Freinet que nos alicerçava propiciava esta acolhida e que tínhamos aí um modelo de educação inclusiva. Diz FREINET (1975) “Sim, há um espírito das técnicas Freinet, e consideramo-lo essencial. Mas este espírito deverá ser criado como que automaticamente, com o emprego de nossos utensílios, se não estivermos deformados ao ponto de o empregar em sentido errado.” (p.45). “É possível ensinar bem as crianças sem estar em relação permanente com os pais?” (p. 113). É preciso torná-los parceiros nossos na educação dessa criança que antes de ser estudante, é filho e o será depois. Procuramos trazer os pais de várias maneiras para a escola. Em reuniões noturnas, como auxiliar de direção, para uma noite poética, uma exposição, discutir resultados, pedir ajuda, inclusive como troca de saberes. Freinet trouxe-nos um olhar para o interior da escola. Sem limitar-nos a ele, ensinou-nos a olhar em torno a realidade e a utilizá-la, assim como lutar para sua transformação. A sala de aula estendeu-se para a comunidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje se passaram mais de 30 anos do início do Núcleo de Ensino Renovado como escola Experimental. A História nos mostra que trilhávamos o caminho da escola do futuro. E até hoje esperamos vê-la tornar-se realidade, o que ficou nítido na história, no passar dos anos... ao nascer de forma diferenciada, ao ser construída numa concepção de educação progressista e democrática e com certa liberdade de exercer o *Tateio Experimental*, o Núcleo se tornou uma escola diferenciada. Observamos que não foi pelo aspecto de qualidade organizacional, porém em terem um projeto pedagógico e administrativo único. Hoje num universo de 31 pessoas,

ex estudantes do Núcleo de Ensino Renovado do período entre 1989 a 2004, levantamos as recordações e lembranças e ficamos impactados com o resultado apresentado. Os dados tirados das entrevistas estão abaixo registrados. Colocarei os mais relevantes, os mais citados pelos ex estudantes.

Na formação que eles têm hoje, no universo dos 31 entrevistados temos a seguinte porcentagem: 43,3% possuem pós graduação; 26,9 % possuem curso universitário; 20% fizeram o Ensino Médio e 10% só terminaram o Ensino Fundamental. Nesse universo 9 fizeram Pedagogia e cursos afins; 3 fizeram letras e estudaram Línguas; 6 deles, foram estudar no Conservatório de Música de Tatuí.

Ao verificar a profissão exercida a grande maioria tornou-se professor e músico da Orquestra Sinfônica de Bauru, com quem tínhamos parcerias. Os dados estão a seguir: Temos 9 professores e pedagogos, sendo 01 coordenadora e 01 diretora de EMEII. Têm 6 músicos que também executam tarefas pedagógicas. Os demais, estão em profissões variadas, com 5 pequenos empresários e autônomos.

Ao serem perguntados sobre quais as atividades que se lembram da escola, as mais citadas foram: Livro da Vida; (20 citações); as diferentes atividades artísticas (20 citações); 13 entrevistados destacaram a Sala de Imprensa e suas atividades; 10 falaram sobre a criação e cuidado com animais; 06 comentaram sobre a importância da Horta e cuidados com plantas; 09 perceberam a importância das Fichas de Atividades Curriculares que priorizavam o conteúdo mínimo necessário; 09 se lembraram dos diferentes trabalhos em grupo; 09 não se esquecem das vivências; aulas passeios; de anualmente dormir no zoo e acantonamentos na escola; 08 falaram sobre a importância para suas vidas das cooperativas de classes e das Auto avaliações; 07 citaram as atividades de Educação Física na Sorri com Natação e Campeonatos. Foi empolgante perceber a importância da escola na vida desses estudantes. Ao serem perguntados sobre o que significou a escola para você, destaco uma delas.

A escola foi fundamental para a minha formação, além de contribuir para que valores como o respeito (às outras pessoas, a natureza, aos animais) e responsabilidade estejam sempre presentes orientando minhas ações, despertou em mim através das vivências no nosso cotidiano escolar a curiosidade pelo mundo natural, que mais tarde resultou na escolha da minha profissão.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, F. L. *A ESCOLA EXPERIMENTAL UM DESAFIO AOS EDUCADORES: a prática do Núcleo de Ensino Renovado de Bauru*. Dissertação de mestrado, UNESP, Bauru, 1997.

FREINET, C. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. 4ª ed. Lisboa: Estampa, 1975.

FREINET, É. *O Itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

PACHECO, J. *Caminhos para a inclusão: um guia de aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, D. B. e Dantas, J. D. S. *Pedagogia Freinet: uma abordagem teórica e prática*. Natal, Faculdade CDF Ponta Negra, 2007.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DO PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Autor: Vinícius Gustavo Pinheiro Guimarães

Coautor 1: Flávia Cristina Bandeca Biazetto

Coautor 2 : Daniella C. Silva Moretto

Coautor 3: Leila Maria G. Felipini

Eixo: Política e Gestão Educacional

Modalidade: Comunicação Oral

1 O PROTAGONISMO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) A PARTIR DE AÇÕES PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

O presente resumo tem a intenção de relatar a realização de práticas pedagógicas relevantes a partir da implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola pública do município de Bauru. O Subprojeto conta com a participação de 18 alunos (16 bolsistas e 2 voluntários) do curso de Letras (Português/Inglês) que vivenciaram ricas experiências a partir do contato com a realidade da EMEF “Nacilda de Campos”, contribuindo substancialmente com a formação de crianças e adolescentes matriculados na referida instituição de ensino fundamental I e II. O subprojeto de Língua Portuguesa, área de estudo deste trabalho, é composto de 8 bolsistas e a supervisão local de Vinícius Gustavo Pinheiro Guimarães, sob a coordenação da professora Dra. Flávia Cristina Bandeca Biazetto, docente do Unisagrado.

A pandemia de Covid-19 implantou mudanças significativas no espaço de educação formal, obrigando escolas da rede pública e particular a fecharem seus portões e a promoverem o ensino remoto ou híbrido. Diante desse novo quadro, tornou-se necessário repensar a execução do PIBID na instituição EMEF “Nacilda de Campos” para que pudesse se constituir

como ferramenta aglutinadora de diferentes estratégias. O trabalho foi realizado com os estudantes das turmas de 6º e 9º ano que tiveram as suas necessidades, os seus interesses e as suas potencialidades como norte para o planejamento de atividades que envolvessem metodologias ativas e tecnologias digitais.

2 PIBID EM AÇÃO: CRIAÇÃO DO SITE DE LÍNGUA PORTUGUESA, PRODUÇÃO DE ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS E AS AULAS VIRTUAIS

No 1º semestre de 2021, a fim de encontrar soluções para alguns entraves impostos pelas medidas de distanciamento social, como o fechamento da escola, a defasagem ou a evasão de seus alunos, realizamos reuniões semanais à luz de teorias que suscitaram reflexões importantes a respeito desses temas sensíveis à comunidade escolar. Nesses encontros virtuais, também foram apresentados os perfis das turmas com as quais os pibidianos trabalhariam, a grade curricular da disciplina de Língua Portuguesa, documento norteador das atividades propostas e a elaboração conjunta de um cronograma de ações que teve a intenção de suprir parte das necessidades educativas dos discentes.

Como forma de preservar o contato entre o professor de Língua Portuguesa e as suas turmas durante o período de suspensão das aulas presenciais, vínculo tão importante e construído cotidianamente no espaço escolar, estipulamos o compromisso de um encontro semanal de 1h30 através do aplicativo Google Meet de modo a poder esclarecer possíveis dúvidas sobre o conteúdo trabalhado remotamente. A interação transformou-se em oportunidade para acolher os que mais precisavam de motivação para os estudos, auxílio para organização de rotinas e apoio emocional.

As atividades remotas elaboradas pelo corpo docente da EMEF “Nacilda de Campos” eram retiradas quinzenalmente pelos alunos. Estes também estavam inseridos em grupos de WhatsApp criados pela gestão escolar para facilitar a comunicação. Notamos que parte dos estudantes pouco interagiu com os professores, não dava devolutiva a respeito do material proposto e tinha dificuldade para cumprir o prazo de entrega de trabalhos. Em reunião com os membros do PIBID, surgiu a ideia de criar um site hospedado em domínio Google para que os estudantes pudessem acessar atividades diversificadas. A intenção era, a partir de uma ferramenta tecnológica acessível e objetivos claros para sua utilização, promover a aprendizagem colaborativa.

As novas tecnologias estão influenciando o comportamento da sociedade contemporânea e transformando o mundo em que vivemos. Entretanto, é fato já comprovado que elas, desconectadas de um projeto pedagógico, não podem ser responsáveis pela reconstrução da educação no país, já que por mais contraditório que possa parecer, a mesma tecnologia que viabiliza o progresso e as novas formas de organização social

também tem um grande potencial para alargar as distâncias existentes entre o mundo dos incluídos e dos excluídos. (SILVA, 2011, p. 539)

O fato dos alunos praticarem a leitura e a produção de texto nesse ambiente virtual <https://sites.google.com/educa.bauru.sp.gov.br/pibidnacidadecampos/in%C3%ADcio>) propiciou o que Soares (2002, p.151) defende como letramento digital, sendo “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital”. O site tornou-se um repositório de atividades significativas de Língua Portuguesa separadas por turmas (6º e 9º ano) que têm a finalidade de oferecer material complementar de estudo dos conteúdos trabalhados pelo professor. A webpage também oferece espaço para que os estudantes possam publicar textos autorais.

Não desconsiderávamos que parte dos alunos não possuía os equipamentos necessários (computador, smartphone ou tablet) para acesso às atividades, todavia a escola responsabilizou-se por sanar esse problema, não tendo êxito em alguns casos em virtude da dificuldade para localizar os estudantes, seu desinteresse ou a falta de apoio familiar.

Seguindo o currículo essencial estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, documento que privilegia o trabalho a partir dos gêneros textuais e as orientações constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi possível delegar aos pibidianos a tarefa de elaborar atividades de leitura e escrita que tivessem amparo em uma concepção sociointeracionista de linguagem. Segundo Koch e Elias (2013), a leitura é realizada através da interação entre o autor, o texto e o leitor. Partindo desse pressuposto,

a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser codificado por um receptor passivo. (KOCH & ELIAS, 2013, p. 11)

Koch e Elias (2014) explicam que o processo de escrita ocorre a partir da busca de representações presentes na memória. Ao redigir um texto, o escritor fará uso de palavras que julga adequadas, organizará a estruturação ou utilizará determinado estilo pressupondo o nível de compreensão de seu leitor. A partir de reflexões sobre as teorias mencionadas, o professor – supervisor e a equipe de pibidianos puderam se organizar para a criação de material didático complementar que posteriormente seria postado no site.

2.1 A ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES PELOS LICENCIANDOS DO PIBID

Quatro duplas de bolsistas ficaram responsáveis pela elaboração de atividades que contemplassem os gêneros “Contos de Assombração” (6º ano) e “Charge” (9º ano). A escolha por esses gêneros de texto tem respaldo na grade curricular e priorizou o estudo dos seus elementos composicionais, das esferas de circulação e da função social que possuíam. A seleção também

se justifica pelo fato de possibilitar o trabalho com textos verbais e não verbais, construção de sentidos e a identificação de informações implícitas/ explícitas. Marcushi (2002) sobre o trabalho com os gêneros textuais tem o intuito de:

levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. (MARCUSCHI, 2002)

O trabalho realizado pelos alunos bolsistas foi revisado pelo supervisor local e passou por ajustes para que se adequasse às finalidades estabelecidas para aprendizagem. Os pibidianos utilizaram vídeos, podcast e ilustrações a fim de despertar a atenção dos alunos para o conteúdo proposto. Vale ressaltar que tal estratégia proporciona tanto para os pibidianos quanto para os estudantes do Ensino Básico a promoção de práticas de letramentos multimodais, que segundo Rojo:

São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Rojo, Roxane, “Textos multimodais”, disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>, acesso em 16. De junho

Assim, ao compor textos com finalidades didáticas, os pibidianos foram incitados a refletir sobre os usos da linguagem como objeto e, simultaneamente recurso pedagógico. Já os estudantes da Educação básica, experimentaram formas diferentes de interação, as quais estão presentes nos novos suportes.

Retomando a descrição das etapas desenvolvidas até o momento do PIBID, após a produção citada dos pibidianos, parte das atividades foi transposta aos formulários através da ferramenta *Google Forms*. O professor disponibilizou o link do site às turmas e reforçou a importância do acesso. Informou que a realização desse trabalho no ambiente digital seria considerada para composição da média bimestral, pois também era instrumento de avaliação.

Apesar do número de acessos ao site de Língua Portuguesa estar aquém do que esperávamos, tivemos expressiva participação. É necessário considerar que ainda temos alunos sem acesso à internet, em situação de vulnerabilidade social ou desinteressados de qualquer tipo de ferramenta proposta. Essa situação preocupante que sempre permeou o universo escolar é agravada pela pandemia.

2.2 MINISTRANDO A AULA

Como forma de contribuir com a formação dos licenciandos, organizamos um cronograma de atividades a serem aplicadas por eles durante os meses de maio e junho. Tendo em vista a impossibilidade de ministrarem a aula presencialmente, ajustamos os dias e horários para que essa experiência ocorresse em ambiente virtual através da plataforma Google Meet. De acordo com Carvalho

essa experiência permite que os graduandos aproveitem esse momento de contato direto com os alunos para testar, como professores, as inovações que discutiram teoricamente na universidade e/ou observaram com os bons professores da escola básica. (CARVALHO, 2012, p.66)

O professor – supervisor separou o grupo de bolsistas em duplas, planejou as atividades que seriam aplicadas junto às turmas de 9º ano e nas reuniões semanais deu as orientações de como gostaria que o trabalho fosse realizado. A maior parte dos pibidianos já havia se apresentado aos alunos da EMEF “Nacilda de Campos” durante integração virtual realizada no início do ano. Por ser a primeira vez que assumiam a regência da aula, o supervisor local deu preferência ao trabalho com conteúdo e gêneros textuais que os alunos mais gostavam: poema, charge e a leitura de imagem a partir de fotografia e obra de arte.

Os alunos bolsistas tiveram bom desempenho na condução das atividades práticas. Mostraram domínio de conteúdo, utilizaram boa didática e cativaram os estudantes, conseguindo, assim, maior participação na aula. Conforme alguns relaram, esse momento de interação com as turmas reafirmou o desejo de serem professores, além de ter conferido mais segurança e consciência da função social do magistério.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem contribuído sobremaneira com a intenção de preparar os licenciandos para o trabalho em sala de aula. Ao mesmo tempo, contribui para que o Ensino Superior e a Educação Básica tenham seu vínculo cada vez mais fortalecido.

Apesar dos desafios impostos pela pandemia, conseguimos atingir importantes objetivos do Programa. A partir do constante diálogo estabelecido pelos agentes do PIBID (coordenadoras, supervisores locais e alunos bolsistas) promovemos importantes discussões sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar em tempos tão difíceis para todos. Muitas ideias que surgiram durante as nossas interlocuções foram colocadas em prática e alcançaram êxito, vide o site idealizado e a interação bem-sucedida entre pibidianos e alunos através de plataformas digitais.

A EMEF “Nacilda de Campos” tem oferecido espaço privilegiado para a execução do projeto, pois mostra-se aberta a novas propostas metodológicas, abriga uma gestão democrática e exercita uma política de valorização de seus professores.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Ana Maria. **Os estágios no curso de licenciatura**. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- KOCH, Ingedore; VILLAÇA, Vanda Maria. **Ler e escrever: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, Ingedore; VILLAÇA, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- ROJO, ROXANE. **Textos multimodais**, disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>, acesso em 16. De junho
- SILVA, A. C. da. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 19, n. 72, p. 527-554, 2011. em: <[http://](http://www.scielo.br) <https://www.scielo.br> >. Acesso em: 15 jun. 2021
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n.81, p.143-162, 2002. em: <[http://](http://www.scielo.br) <https://www.scielo.br> >. Acesso em: 15 jun. 2021

A TENTATIVA DE APAGAMENTO DA PRODUÇÃO INTELECTUAL DA MULHER NEGRA NO BRASIL: DO STATUS DO NÃO SER A REPRESENTATIVIDADE E PROTAGONISMO.

Autor: Leandro da Silva Lima

Eixo: 05 V Políticas Públicas, Gestão Educacional Direitos Humanos

Modalidade: Direitos Humanos Relações Étnicas e de Raça

1 - UMA HISTÓRIA QUE PRECISA SER CONTADA.

Seguindo o pensamento Ribeiro (2019) ao abordarmos qualquer tema relacionado ao racismo ou a representatividade do negro, principalmente no Brasil, sempre temos que remeter nossas análises ao momento histórico da escravidão, onde essa “mancha branca” de opressão e objetificação do povo negro começa.

Já se passaram mais de três séculos e nós ainda precisamos justificar com fatos a necessidade de reparação histórica ao povo negro pela sociedade e essa história é certamente uma daquelas que precisamos recontar. Os relatos da brutalidade sangrenta e desumana a que o povo negro foi submetido no período da escravidão deve ser lembrado a cada dia, uma vez que muito de nossa população não conhece os verdadeiros fatos dessa história.

Ribeiro (2019) sempre nos lembra das atrocidades cometidas contra os seres humanos que foram arrancados de suas famílias, de suas terras, de suas raízes culturais e religiosas e lançados em porões fétidos dos Navios Negreiros. Sequência essa que irá traçar o destino de milhares de pessoas, que pautados em um pensamento colonialista onde parafraseando Akotirene (2018), em que esse sistema cisheteropatriarcal, torna o negro um ser inferior, servil e desprovido de qualquer humanidade ou direito, trazido exclusivamente para servir o homem branco, como se sua posse fosse.

Apesar de conhecermos através dos livros de história a ficção da Abolição da Escravidão, os verdadeiros protagonistas passam despercebidos, numa tentativa da mentalidade colonial que, ainda atualmente, tenta colocar como heroína a princesa branca que em um ato supostamente benevolente libertou os escravos esquecendo-se daqueles que lutaram por sua alforria e pela alforria dos seus. Assim, como citado na Publicação do sociólogo Tadeu Augusto Mateus do site Almas Pretas (2021), pode-se determinar como marco da tentativa de apagamento do

protagonismo e da intelectualidade negra no Brasil o dia 13 de maio de 1888, onde os que verdadeiramente atuaram na libertação do povo negro não são citados nos livros de história, e a protagonista torna-se uma figura imperial e salvadora.

O que nos traz ao nosso estudo, uma vez que essas tentativas de apagamento da epistemologia negra persistem em nosso meio, principalmente no educacional, e é ainda mais intensificado quando tratamos das mulheres negras. Nesse contexto a história deve ser reescrita e recontada, com novos fatos e personagens que sejam realmente os protagonistas responsáveis pela grande luta travada para que a escravidão tivesse seu fim.

Akotirene (2018) nos confirma que pelo simples fato da verdadeira história da abolição da escravidão não ser contada de forma correta ela não pode ser realmente vivida.

Começamos pelas leis que supostamente beneficiaram os escravos nos anos que antecederam a Lei Áurea: a lei do ventre livre foi uma tentativa de amenizar tensões e conflitos já existentes que afloravam em prol da abolição, mas consolidava por sua vez a própria escravidão, uma vez que a criança livre, permanecia aos cuidados dos pais escravos, logo era uma extensão da estrutura escravocrata. Na mesma base estava a Lei dos sexagenários onde, segundo os estudos de Mello (1983), os escravos com mais de 60 anos se tornavam livres, ocorre que a estimativa de vida de um escravo no Brasil na época era de 19 anos e, ainda que atingissem a idade, esses ficavam na casa do “Senhor” somente com o título de livres.

Todavia, a história contada sobre a trajetória percorrida pelo povo negro desde a abolição é contada em uma perspectiva que demonstra claramente a tentativa de provar que, na verdade, o branco foi bondoso.

Mesmo a Lei Áurea, “nobre salvadora dos escravos”, não o fez por espontânea vontade, o site Almas Pretas nos faz lembrar que o Brasil foi pressionado pelos demais países a “libertar” os escravos, uma vez que era o único que ainda praticava a escravidão.

Para Ribeiro (2019) em 14 de maio de 1888 uma população negra amanheceu sem local para ir, sem trabalho, sem direitos, vagando por um país que passaria a ignorá-los enquanto seres humanos, jogá-los para as periferias, sem educação, sem saúde, sem ter como se sustentar, marginalizados, perseguidos e mortos por um único critério: a cor da pele. E esse dia de 1888 se estende até hoje.

2- MULHER E NEGRA, A INTERSECCIONALIDADE DO SER: ASSUMINDO O PROTAGONISMO DA RAÇA.

“Este racismo dos negros contra o negro é um exemplo da forma de narcisismo no qual os negros buscam a ilusão dos espelhos que oferecem reflexos brancos”. (FANON, 2020, pag. 15)

Seguindo o pensamento de Fanon (2020), a epistemologia colonial que doutrinou durante séculos a ideia da superioridade branca, em detrimento do negro, trouxe cicatrizes psicológicas, na verdade feridas psicológicas, uma vez que ainda sangram e causam dor. Essa concepção equivocada de superioridade implementou, devido ao sofrimento e ao desprezo, a falsa ideia de que para ser aceito e ter um mínimo de dignidade era necessário tornar-se branco.

Davis (2016) mostra que em contrapartida a essa inverdade, surgem os movimentos negros que tem como alicerce o combate ao racismo e a inclusão do povo negro nos diálogos sociais uma vez que como participantes, em muitas vezes majoritários das comunidades, sua representatividade geral ainda continuou sendo mínima ou inexistente, já que a mentalidade colono-patriarcal continua sendo preponderante, e o racismo uma realidade. No Brasil, segundo o site metrópoles (2019), apenas 2,36% das parlamentares são pretas ou pardas. Nas Universidades não chegam a 3% do corpo docente.

Para Akotirene (2018) desde que houve a implementação da escravidão, o povo africano foi definido como raça e teve seu lugar demarcado na sociedade, sendo seguido pelo estigma da inferioridade da raça que começou sob a ótica do colonialismo.

Fanon (2020) diz que por muito tempo o negro usou como estratégia de burlar este sistema de racismo estrutural alguns “artifícios” para construir uma ascensão social: aceitar perder a cor (características); negar suas raízes (tradições, crenças e religião) e por fim não falar em racismo. O que tornou normal, ou foi normatizado, que termos pejorativos, ofensas e apelidos referentes a cor eram tratados como naturais pela sociedade.

Esses tratamentos racistas comumente o cunho de “brincadeira” e seguem segregando e diminuindo membros da sociedade. Para o site Alma preta (2021) tal ação estende-se inclusive a língua, que traz como aceitável termos e palavras de cunho racista, onde sempre a cor preta ou negra exemplifica o ruim, e o branco o bom: “a coisa tá preta”, “inveja branca”, “magia negra”, “alma branca”. E ainda termos criados para ressaltar a servidão ou mesmo a inferioridade da raça: “criado mudo”, “denegrir”; “mulato”. Esses termos e essas “brincadeiras” devem ser resinificados ou mesmo cair em desuso. Não é mais natural, e isso graças à resistência e a luta negra que não mais se cala diante de tais situações.

“A imagem física de meu pai: mulato, bonito, careca, 47 anos, gorduchinho. É uma pessoa muito bonita, nariz afilado, não tem beijo, pode passar por branco. Como é careca, não dá para ver muito o cabelo ruim de crioulo”. (SOUSA, 1983, pág. 45)

Para Akotirene (2018) um desses movimentos que tem influenciado e trazido ao lugar de fala contra tais atitudes é o movimento do Feminismo Negro. Iniciou-se nos Estados Unidos nas décadas de 70 e 80 e tem como suas principais militantes e pensadores nomes como: [Ângela Davis](#), [Bell Hooks](#), [Kimberlé Williams Crenshaw](#), Patricia Hill Collins e Audre Lorde. Esse movimento tem como um de seus principais nortes o protagonismo da mulher negra em grande escala.

Beauvoir (1970) traz uma análise do movimento Feminista, que implementou lutas pelos direitos das mulheres, que também foram subjugadas pelo modelo patriarcal, onde a mulher era considerada frágil, submissa, que necessitava de ser cuidada pelo homem. A luta feminista que passa pelo direito ao sufrágio, ser reconhecida como independente, tendo direito ao trabalho, a um salário justo por sua força laboral, ser tratada sem distinção e sair do ambiente doméstico.

Para Assis (2019) as mulheres conseguiram o direito de sair de seus lares para trabalhar, mas quem elas trouxeram para dentro de suas casas para realizar o trabalho do qual se ‘libertaram’? As mulheres negras e sua descendência.

Akotirene (2018) ressalta que a interseccionalidade, observa as várias avenidas do ser, que se encontram numa encruzilhada para formar a realidade individual, ou seja, as mulheres não são todas iguais, os negros não são todos iguais, a comunidade LGBTQIA+ não é única uma vez que cada um deles tiveram uma história e vivência em cenários distintos.

É com esse embasamento que podemos observar Sojourner Truth (1850), mulher negra, ex-escrava demonstrando com toda clareza o apagamento da mulher negra, em seu discurso para brancos, em um período que a mulher não poderia se manifestar, já nos mostrando as primeiras lições de interseccionalidade da mulher negra que posteriormente seria definido por Crenshaw (1989), e ensinando que a lição de que a generalização é algo perigoso.

“Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?” (HOOKS, 2014, pg.23)

O apagamento do importante papel da mulher negra segue nesse exemplo histórico. Todos provavelmente já ouviram falar em Martin Luther King, ícone da resistência negra e mártir da luta racial norte americana, porém poucos conhecem Rosa Parks que participou ativamente das mesmas lutas, inclusive sendo pioneira. Esse mesmo dilema podemos ver no Brasil, onde temos grande pensadoras negras, mulheres com grande destaque em suas áreas intelectuais que, no geral, não são sequer conhecidas, a não ser nos movimentos negros ou coletivos, podemos destacar: Sueli Carneiro, [Nilma Lino Gomes](#), [Jurema Werneck](#), [Lélia Gonzalez](#), [Luiza Bairros](#), Nilza Iraci, [Beatriz Nascimento](#), [Djamila Ribeiro](#) e [Carla Akotirene](#).

“Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminismo construídas em sociedades multirraciais e pluriculturais” (CARNEIRO, 2003, pg. 118).

Para Carneiro (2003) esses pensamentos quando vem à tona e populariza essas intelectuais, traz representatividade para milhares de mulheres, jovens e crianças negras que necessitam de um exemplo para tirar de suas mentes o pensamento colonial que ainda impera. Sentir-se representadas, tanto nos campos intelectuais das academias, como no serviço público, na política, na magistratura, no mercado financeiro, e onde mais se possa chegar. Buscando forças no exemplo de luta e não mais transmitir para as próximas gerações de mulheres negras a ideia equivocada e cruel da mulher negra ser apenas um corpo, ou para o sexo, ou para o trabalho.

“A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do estrutural do racismo, capitalismo, e cisheteropatriarcado -produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE, 2018, pg.19).

Na análise de Akotirene (2018), a interseccionalidade, não tem por objetivo criar níveis de maior ou menor sofrimento por qualquer tipo de minoria, e sim demonstrar que as intersecções devem ser levadas em conta para a busca de uma resistência contra a opressão.

2.1 - DA PRÉ ESCOLA À ACADEMIA: CONHECIMENTO COMO MARCO PARA ASSUMIR PROTAGONISMO E REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NEGRA EM TODAS AS ESFERAS DA SOCIEDADE.

Em seu artigo (HOOKS, 2013) defende a educação como prática de liberdade, que transgride as barreiras raciais, sexuais e de classe seguindo com este pensamento. Temos aqui a importância do conhecimento como ferramenta de suporte, em especial para a mulher negra, que é duplamente apagada no contexto social, por ser mulher e negra.

Ainda seguindo o pensamento de Hooks (2000) o feminismo negro, trouxe através da conscientização e da busca de conhecimento pelas mulheres negras, ferramentas que podem alavancar profundas mudanças na vida de todos. Este é o avivamento, o protagonismo que se deve buscar para assumir posições de destaque e representatividade em todas as áreas da sociedade, motivo para buscar o conhecimento, principalmente na escola, desde a pré-alfabetização, até a faculdade.

Na visão de Lima e Rego (2017) deve-se buscar um engajamento de instituições e professores para a criação de ações que tornem efetivas e aplicáveis ações pedagógicas que abordem a cultura afro-brasileira, tendo como base a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003).

Outros fatores como o racismo sofrido na escola, traz cicatrizes profundas, o que provoca nessas crianças uma grande evasão escolar, aumentando a estatística de pouca escolaridade. O conhecimento é a ferramenta de empoderamento que pode possibilitar esse aumento da representatividade da mulher negra em todos os campos da sociedade: medicina, poder público, faculdades, etc. Essa representatividade será o espelho para as demais gerações de descendentes de escravos assumir seu papel de protagonismo na sociedade. (AKOTIRENE, 2018).

Embasando-se no levantamento do IBGE de 2018, pretos e pardos estão mais escolarizados e passaram a representar 50,30% dos estudantes de ensino superior nas universidades. Levando em conta que a população total de pretos e pardos é de 55,8% da totalidade da população brasileira, ainda temos baixa representatividade.

CONCLUSÃO

Podemos concluir assim que a desigualdade ainda continua e temos um longo trabalho a fazer e o papel da educação é fundamental nessa engrenagem. Trazendo essa representatividade para que as gerações futuras possam assumir seu lugar de protagonismo, se sentindo representadas nas suas bancas de defesa na universidade, nos tribunais, no congresso nacional, negras medicas, negras filosofas, negras assumindo o importante papel que sempre tiveram, porém sempre sendo apagado. Esse avivamento só poderá ocorrer através da educação que abrirá essas portas e trará a verdadeira libertação da escravização e, por conseguinte, o extermínio do racismo. Lembrando sempre da educação como instrumento para a mudança do mundo:

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Dayane N. Conceição. **Gênero, sexualidade e educação**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidade, artes e ciências, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. 2005. 274f. Tese Programa de Pós-Graduação em Educação—Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

- CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?lang=pt>> Acesso em 20 jun.2021
- CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>> Acesso em 01 jun. 2021
- DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: 2020.
- GONZALEZ, Lélia. **A Mulher Negra na Sociedade Brasileira (Uma abordagem político-econômica)**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- HOOKS, Bell. **Teaching to transgress. Education as the practice of freedom**. Nova York/Londres: Routledge, 1994.
- LIMA, Daniela da Costa Brito; REGO, Thabyta Lopes. **Educação das relações étnico raciais na educação infantil**. Revista Contemporânea da educação, vol. 12, n. 23. Disponível em: <<http://rbeduca-caobasica.com.br/relacoes-etnico-raciais-educacao-infantil-e-direitos-humanos-alguns-apon-tamentos/>> Acesso em 01 jun. 2021
- MATEUS. TADEU AUGUSTO. **O 13 de maio de e a tal da abolição da escravidão**. <<https://almapreta.com/sessao/quilombo/o-13-de-maio-e-a-tal-abolicao-da-escravatura>> Acesso em 13 mai 2021.
- MELLO, Pedro Carvalho. **Estimativa da longevidade de escravos no Brasil na Segunda Metade do Século XIX**. Universidade de São Paulo, Estudos econômicos, v. 13, n. 01, 1983.
- OLIVEIRA, Mayara. **Parlamentares pretas ou pardas são apenas 2,36% do congresso**. Revista Metrôpoles. Disponível em <<https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/parlamentares-pretas-ou-pardas-sao-apenas-236-do-congresso>> Acesso em 15 jun. 2021.
- RIBEIRO, Djamila. **“O racismo é uma problemática branca”, diz Grada Kilomba**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/201co-racismo-e-umaproblematika-branca201d-uma-conversa-com-grada-kilomba>> Acesso em 01 jun. 2021
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Anti racista**. Belo Horizonte: Companhia das Letras, 2019.
- SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graaal, 1983.

AS ADVERSIDADES ENFRENTADAS NA PANDEMIA COVID-19 NO PNPE: COMO A TECNOLOGIA CORROBOROU NA APRENDIZAGEM

Autor: Mônica Bevilaqua Barros

Eixo 5: Políticas Públicas, Gestão Educacional e Direitos Humanos

Modalidade: Comunicação Oral

1. INTRODUÇÃO

Jovem, segundo a etimologia do latim, vem de *iuv*, *iuvare* que quer dizer ser útil, contribuir para o bem comum. O tema juventude engloba escolhas, convicções, transições. No Brasil, o único dispositivo legal que demarca essa faixa etária é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que circunscreve os 18 anos. De modo geral, os estudos brasileiros recorrem aos parâmetros internacionais, considerando como jovens, a idade até os 24 anos.

O Programa de Estímulo ao Primeiro Emprego possui como requisito básico, que o jovem esteja matriculado e frequentando regularmente o estabelecimento de ensino fundamental ou médio. Devido a pandemia, houve a necessidade das escolas se adequarem com as atividades de forma online. Compreendeu-se que os usuários precisavam de um elo entre eles e o Programa, visto que, o afastamento presencial da escola afetou a aprendizagem. Por consequência, a criação de uma plataforma que pudesse viabilizar a motivação dos jovens e autonomia na realização das práticas solicitadas, foi indispensável.

A análise atual foi baseada nas atividades desenvolvidas, durante a pandemia da Covid-19, mediante ensino remoto em uma Associação, localizada em Bauru/SP, que oferece dentre os cursos, o Programa Estímulo ao Primeiro Emprego, com os participantes de 14 até 21 anos.

2. METODOLOGIA

O estudo qualitativo foi verificado através de observações, atividades realizadas pelos usuários na plataforma (*Google sala de aula*), troca de experiência entre os instrutores e pesquisa associada às relações humanas, já que o Programa está diretamente associado à Secretaria Municipal do Bem-Estar Social. A plataforma *Google Sala de Aula* possibilitou que os adolescentes pudessem realizar às tarefas propostas semanalmente de forma ágil, com interação e devolutivas dos instrutores. As aulas em formato de vídeo e disponibilizadas no canal do *YouTube*, permitiram o acesso de forma mais ampla pelos utilizadores do Programa Estímulo ao Primeiro Emprego.

A análise, similarmente, revelou que a integração dos conteúdos (interdisciplinaridade) influenciou os resultados. Os estudantes preconizam a intersecção entre os assuntos, da abertura à compreensão do ato de aprender.

Interdisciplinaridade, necessidade básica para conhecer e modificar o mundo é possível de concretizar-se no ensino através da eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas. A superação das barreiras entre as disciplinas consegue-se no momento em que instituições abandonem seus hábitos cristalizados e partam em busca de novos objetivos e no momento em que as ciências compreendam a limitação de seus aportes. (FAZENDA, 1979, p.95).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para jovens, têm como principal objetivo a qualificação do indivíduo para o mercado de trabalho e a inclusão social. As noções de competência e empregabilidade estão presentes, buscando alternativas para a melhoria de cada um e também da sociedade local, já que o bairro em que o Programa está inserido é de baixa renda.

A questão central não é de caráter individual nem primeiramente de gênero, de cor ou de raça, mas de classe social. Por isso, a inserção precoce no emprego formal ou “trabalho informal”, a natureza e as condições de trabalho e a remuneração ou o acesso ou não à escola, a qualidade dessa escola e o tempo de escolaridade estão ligados à origem social dos jovens. (FRIGOTTO, 2002, p.193)

Os estudos apontam que os jovens das camadas populares são os mais atingidos pela pandemia: os motivos foram se modificando ao longo do tempo, o surto vai perdendo espaço para a falta de ofertas de trabalho, estudos, e a primordialidade de colaborar em casa. Diante disso, não é possível dissociar os reflexos negativos sofridos na educação básica. O acesso

restrito à uma educação de qualidade somada às frágeis condições para a permanência no sistema escolar, também estão entre os problemas enfrentados.

É dever dos instrutores (Informática, Língua Portuguesa, Desenvolvimento Pessoal) estimularem a alçada da escolaridade, incentivarem a participação cidadã e elevar a autoestima do jovem. Com a criação da plataforma e a produção das vídeo aulas, foi possível constatar o interesse dos usuários do Programa nos temas abordados e o entusiasmo ao retorno gradual presencial da escola.

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. (CAMARGO; DAROS, 2018, p.4)

Foram criados grupos de *WhatsApp* para um melhor compartilhamento dos materiais. Além disso, o recebimento de aparelhos celulares de forma gratuita para os estudantes fomentou a participação e o acesso à plataforma. Foram distribuídos 35 *smartphones*, que corroboraram como recurso significativo para a estruturação dos resultados. Os donativos chegaram por intermédio da parceria entre a Prefeitura Municipal de Bauru e a Receita Federal.

O nível de interatividade dessas tecnologias tem capacidade para construir novas situações de aprendizagem. A instigação da atualidade sugere levar o indivíduo a aprender, sendo de extrema notoriedade que o facilitador se utilize da observação como ferramenta, para que haja a devida análise, respeitando as particularidades de cada usuário.

A tecnologia deve ser inserida no contexto educacional para proporcionar dinamicidade, interação, aguçar a dificuldade e o senso crítico dos alunos, despertando neles a busca pelo conhecimento e o espírito investigativo. As novas tecnologias devem também contribuir para ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas diversificadas, de acesso dos alunos a informação, bem como a ajuda-los a compreender como utilizá-las na busca de novos saberes tornando-os cidadãos capazes de utilizar esses recursos e refletir sobre a sua utilização e as consequentes contribuições para a sua formação. (ANJOS et al, 2013, p. 3)

Algumas escolas brasileiras passam a maior parte do tempo com seus professores em sala de aula escrevendo nos quadros e os alunos realizando cópias. Através do Programa, verificamos que o uso da tecnologia favorece a relação entre instrutor x usuário x família do usuário, pois a transmissão do conhecimento ocorre de maneira empática. O Brasil carece de utilizar os recursos tecnológicos também em sala de aula, para que haja novas perspectivas, como explicita Blikstein (2010, p.3):

É uma tragédia ver, a cada dia, milhares de alunos sendo convencidos de que são incapazes e pouco inteligentes simplesmente porque não conseguem se adaptar a um sistema equivocado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diminuição do emprego com carteira assinada e o desemprego no Brasil são fatores que atingem a população de modo geral. Porém, impactam principalmente os jovens da periferia. A fusão desses motivos, demonstra que o mercado de trabalho é desfavorável, especialmente em relação ao primeiro emprego, já que as vagas costumam ser preenchidas por uma pessoa com mais qualificação. Desse modo, não só os jovens tendem a assumir as funções de qualidade inferior na estrutura das empresas, como também a se submeter a baixos salários e a longas jornadas de trabalho (POCHMANN, 2000).

A realidade das escolas, em sua vasta maioria, não conta com o apoio econômico e preparo profissional para enfrentar os desafios do mundo tecnológico. Um exemplo disso é a internet, pré-requisito básico para o acesso às plataformas, sites. Como consequência temos a inutilização das ferramentas pedagógicas e a evasão escolar. A pandemia Covid-19 distanciou os jovens da escola de forma presencial, e fez-se necessário um trabalho de encorajamento e acolhimento por parte da Instituição.

Concluiu-se que, a grande preocupação da juventude é a importância do trabalho. Esse, por sua vez, não só como provedor de oportunidade de subsistência, mas como um espaço de crescimento e conquista de independência. Por isso, usufruir das metodologias para a auto realização do usuário e impulsão para que frequente o estabelecimento escolar é primordial.

Há uma grande expectativa mundial para que o flagelo que começou em março de 2020, termine com um panorama educacional positivo. Ademais, que as políticas públicas possam incentivar os jovens para o empreendedorismo juvenil, a fim de proporcionar-lhes experiência profissional, além de uma política integrada de proteção social.

REFERÊNCIAS

ANJOS, E.M.O., CONCEIÇÃO, L.B. DAMASCENO, O.P.S. **As Contribuições das Novas Tecnologias para a prática docente**. Revista EDAPECI – Educação à Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais. V.13, n.1, p.3, jan./abr. 2013.

BLIKSTEIN, P. **O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional**. 25 jul. 2010. Disponível em: <http://blikstein.com/paulo/documents/books/Blikstein-Brasil_pode_ser_lider_mundial_em_educacao.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm >. Acesso em: 09 jul. 2021.

CAMARGO, Fausto; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego**: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

COMO OPERAR DESCRIMINAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO DE FORMA A ATENDER ÀS PARTICULARIDADES DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA OU COM SURDEZ¹

Autor: Aline Aparecida Guimarães Rodrigues da Silva

Eixo 5: Políticas Públicas, Gestão Educacional e Direitos Humanos

Modalidade: Comunicação Oral

1. INTRODUÇÃO

Temos o direito de ser igual, sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes, sempre, que a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 1996).

Do estigma ao preconceito, todo o caminho percorrido pela exclusão, deixa uma trilha de direitos humanos desalinhados e ignorados. Fato que por si só pede uma reflexão: É possível igualdade de direitos humanos frente a profundas particularidades que nos diferenciam?

A incansável discussão sobre direitos, políticas e inclusão social torna-se desgastada pela não operação simples de um fator imprescindível: diferenciar com coerência e igualar com respeito às particularidades. Exercício de difícil operação porque descriminar e discriminar podem se tornar próximos na prática embora sejam tão distantes no conceito.

Lançar luz sobre questões tangenciais como descriminar e discriminar, além de observar a pessoa e sua família como alvos do trabalho de percepção formam um tripé, juntamente com a construção de políticas tangíveis e realizáveis. Toda a construção desta perspectiva foi construída sob a égide da afirmação de Hanna Arendt (1989, p. 266) “Onde há política, há espaço público e onde há espaço público, há diálogo; e onde há diálogo, há direitos”. O que remonta ao fato

1 Artigo redigido para Conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Libras - Faculdade Integrada Espírita – Unibem -Atualize Promotora de Cursos e Eventos, na cidade de São José dos Campos, SP, 2014, sob orientação da profa. Ms. Maria de Lourdes Muneiro.

de que não propomos questionar o que não está sendo feito, mas o que de fato está sendo bem feito e precisa ser transformado em Política Nacional de atenção.

Na vanguarda de uma Sociedade utopicamente inclusiva e empiricamente excludente, as Políticas Públicas representam o mecanismo pelo qual o Deficiente Auditivo/Surdo pode acionar sua cidadania.

Há certa resistência em reconhecer um campo de ação específico para a assistência focal e particularizada à Comunidade Deficiente Auditiva/Surda. Tal resistência se expressa pela timidez de Políticas Públicas inclusivas, que ainda não atingiram um patamar de assistência plena, respaldados por uma tríade imprescindível: *compreensão, legitimidade e legalidade*.

Compreensão das particularidades para a elaboração de Políticas afinadas à realidade da Deficiência Auditiva/Surdez e a extensão de suas afetações. Compreensão que promove uma inclusão comprometida com as potencialidades do público focal.

Legitimidade de propostas, projetos e ações que não negligenciem a pessoa e a família envolvida no processo, isto porque, na busca por resolver algumas questões da deficiência, tende-se a observar e atender ao processo físico não alcançando, o comprometimento global.

E, *Legalidade*, porque os direitos do Deficiente Auditivo/Surdo ainda não estão articulados ao processo de gestão, o que compromete seu usufruto.

Nomeamos, discernimos, propomos, questionamos as pessoas com deficiência e os processos que as atendem ou negligenciam. Mas a forma como a sociedade segue fazendo isto, apenas perpetuará um contingente de pessoas que estão fazendo algo, e um contingente de pessoas recebendo algo quando o 'algo' não está sintonizado, equalizado à pessoa e sim atrelado à deficiência.

Esta prática equivocada de fazer política e entendê-la como pública desgasta a cidadania porque fragiliza a acessibilidade social frente às barreiras sistêmicas impostas pela não ação, ou ação equivocada ou mesmo uma boa ação incorporada por uma gestão incompleta.

O que provoca um questionamento incômodo frente às Políticas existentes. Se existe uma busca histórica pela inclusão, porque questionar o que já está sendo feito e não apenas mirar no que ainda não está sendo feito?

Simplesmente porque não se pode atender a uma demanda sem conhecê-la, sem reconhecer suas particularidades e a extensão de suas necessidades. Logo, não se pode projetar e implementar políticas públicas inclusivas e atendimento à Pessoa com Deficiência sem perceber a Pessoa, suas necessidades intrínsecas e extrínsecas. Entendê-la como alvo do processo de elaboração da política e não como portadora do alvo. A Política deve atender a PESSOA e não a deficiência que ela apresenta. A deficiência particulariza, especifica, mas não representa a pessoa, o ser global que tem a deficiência, mas que antes, tem toda uma gama de representação que precisa ser compreendida e não negligenciada.

Ignorar este aspecto da humanização da elaboração opera uma percepção equivocada, que planeja atender de maneira tão fria a questão, visando a patologia. E sabemos que esta visão já foi superada em vários âmbitos das competências que buscam entender as questões frente à problemática. Já existe e, em franco amadurecimento, uma séria discussão a respeito

de como devemos tratar a pessoa e não focalizar apenas a patologia, fazendo da pessoa apenas um portador.

Faz-se urgente a releitura de propostas políticas, para que as ações e medidas percebam a pessoa, e não mais seguir projetando políticas que focalizam a deficiência e ignoram a pessoa de forma integral.

Estigma: Onde a igualdade e a diferença se desencontram gerando exclusão.

Para Rebouças (2008) o estigma social também surge nas relações de afirmação de identidade entre os indivíduos de uma sociedade, aponta três níveis distintos de estigma social: deformidades corporais; fraqueza de caráter e abominação de atos, próximas as reflexões de Freire (1973) sobre a cultura do silêncio e as discussões sobre minoria social, política, linguística e cultural: ser o menor, sentir-se menor, perspectiva que corrobora com o discurso de Skliar (1999), onde concordam sobre os entremeios sociais:

(...) silenciam-se vozes e impõem-se relações de minoria-maioria representadas e validadas pelo processo educacional, fruto da cultura do oprimido. Sofrer no silêncio e sentir-se “menor”, são formas de consolidação de uma política de exclusão que reproduza ideia de “um mundo homogêneo” (SKLIAR, 1999).

Para este autor, existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. E se estas duas concepções não foram consideradas de forma consciente seguiremos defendendo inclusão e praticando exclusão. Precisamos urgentemente de requalificação na forma como vemos e percebemos a deficiência, uma mudança de perspectiva. A Política Pública já olha para a diferença, mas, sem reconhecer as particularidades.

Goffman (1993) afirma ainda que, o significado de estigma, atualmente corresponde mais à desgraça social que marcas que a sinalizam.

PLANOS URBANOS E A DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ: APRIMORAMENTOS, DADOS E FATOS, A INCONGRUÊNCIA ENTRE A DEMANDA E A ASSISTÊNCIA.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), aponta que o número de deficientes físicos no Brasil gira em torno de aproximadamente 14,5% (25 milhões de pessoas). Deste total 5,7 milhões são pessoas portadoras de deficiência auditiva. Expressivos dados numéricos, que motivam a provocação deste estudo na busca por uma percepção aguçada via Políticas Públicas que preconizem a Inclusão social desta Comunidade.

Uma década já se pôs sobre estes dados, o que aponta para o que reserva o último censo, realizado em 2010, ainda não divulgado. Tal incidência numérica relativa à deficiência

auditiva evidencia a urgência em buscar novas Políticas, bem como, o aprimoramento das já existentes.

Promulgada em 10 de julho de 2001, a Lei 10.257, conhecida como o Estatuto da Cidade, regulamenta o capítulo “Política urbana” da Constituição Federal de 1988. Esta Lei tornou obrigatória a elaboração de Planos Diretores participativos para municípios com mais de 20.000 habitantes. Em seu texto, o Estatuto prevê a oferta de equipamentos urbanos e comunitários, transporte e serviços públicos adequados aos interesses e necessidades da população e às características locais.

Existe uma tendência, observável em outros instrumentos de políticas públicas, de tratar de Pessoas com Deficiência sem particularizar cada qual de seus segmentos e o tipo de atendimento que lhe deveria ser destinado. Assim, uma situação análoga pode ser encontrada no Plano Diretor Estratégico de São Paulo, promulgado em 2002. Também ali encontramos uma generalização semelhante, o que nos habilita a sustentar a hipótese de que as políticas públicas ainda expressam um grande desconhecimento da situação concreta de cada segmento.

Em geral, encontramos algumas características em instrumentos como estes, como por exemplo, a indiferenciação das necessidades especiais; o que pode conduzir a um tratamento indiferenciado dirigidos a deficientes visuais, auditivos/surdos e cadeirantes, como se as diferenças entre eles não fossem tão pronunciadas, quanto as que existem entre estes e os não deficientes.

A última atualização de dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) divulgados em 2020, mais de 10 milhões de pessoas tem algum problema relacionado a surdez, ou seja, 5% da população é surda. Entre essas pessoas, 2,7 milhões não ouvem nada. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a estimativa é de que 900 milhões de pessoas no mundo todo podem desenvolver surdez até 2050.

Dados tão expressivos assim evidenciam que a inclusão das pessoas com deficiência auditiva é não só necessária, como urgente. O que o cenário atual no país mostra, no entanto, não é nada favorável. Muitas pessoas surdas ainda não encontram acessibilidade na educação, no mercado de trabalho e em outras tantas áreas fundamentais da vida cotidiana. Apesar disso, algumas empresas buscam fazer a diferença e propõe soluções práticas e viáveis visando a inclusão de pessoas surdas na sociedade.

Alguns teóricos da área defendem a necessidade de territorialização da cultura surda, inclusive buscando alternativas ao espaço escolar. Assim, como a cultura surda não possui um território geográfico para acontecer, ela depende de encontros proporcionados pelos sujeitos que a compõem. Tais encontros não podem ser vistos como espontâneos ou naturais; são encontros provocados, estipulados e alterados pelos próprios sujeitos surdos:

Enfim, a língua de sinais, o olhar surdo, a luta e a necessidade de comunidade são marcas surdas que enunciam uma diferença que precisa de movimento e de espaço para acontecer – daí a preocupação de alguns surdos com o esmaecimento da luta por parte das gerações mais novas e pela desvinculação da comunidade surda em relação ao espaço escolar surdo. A diferença surda necessita ser despedagogizada; para tanto,

dar autonomia e condições, inclusive financeiras, para o movimento surdo estruturar-se parece ser uma condição pela qual muitos surdos lutam, nos dias de hoje. (LOPES, 2007)

Direitos concebidos díspares de direitos consolidados

Os direitos do homem já há algum tempo se transformaram numa ideologia que mascara a ausência de um projeto político.

(Cornelius Castoriadis)

O índice de deficiência no Brasil ultrapassa 10% (dez por cento) da população, fato reconhecido pela Organização das Nações Unidas, mas só recentemente resultou em preocupação constitucional, contudo, o respaldo da legislação precede as ações públicas, o que não significa efetivar o direito.

A Comunidade em questão luta há mais de um século na busca por direitos que efetivem uma melhor vivência da Deficiência. Schwartzman (2003) observa que a inclusão não pode ser feita por força de leis ou porque ela é politicamente correta. Trata-se de um processo complexo, que precisa ser desenvolvido a passos cuidadosos.

Enquanto reivindicações morais, os direitos humanos nascem quando devem e podem nascer. Como realça Norberto Bobbio (1992), os direitos humanos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Para Hannah Arendt (1989), os direitos humanos não são um dado, mas um construto, uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução. Refletem um construto axiológico, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social.

A própria resolução 2.542/75 da Organização das Nações Unidas (ONU, 1975), cuidou de produzir Recomendações Internacionais referentes à Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. Entende-se que, esta iniciativa zela pela coerência entre discernir direitos, conceder e garantir direitos.

Foi em agosto de 2009 que o Brasil ratificou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência junto ao protocolo facultativo, que permite a qualquer cidadão do país denunciar junto à Organização das Nações Unidas, qualquer violação ao tratado, podendo-se afirmar que a presente Convenção terá força de norma Constitucional, considerada como uma nova Constituição para as pessoas com deficiência.

É importante lembrar que a partir deste, um importante Documento de Acessibilidade e Direitos Humanos dos Surdos, foi produzido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, (FENEIS, 2005) do Rio Grande do Sul, o compilado de direitos constitucionais previstos e reivindicações da comunidade Surda.

Uma mudança na concepção de deficiência não se promove, certamente, a partir de decisões tomadas em assembleias nem por meio de leis. Implica uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente

a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, sócio-econômicas e etno-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições ou a elas inerente. (FENEIS, 2005).

Documentos como este revelam o quanto estamos distantes da aproximação entre o ideal e o real, já que dependem de seus aprimoramentos e novas percepções precisam ser acompanhadas por uma consciência patente da sociedade.

Entende-se que a política de atenção não deve se resumir a uma ou outra questão, embora a Saúde Auditiva representa o berço das políticas públicas de atenção a este público.

Em 2005, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estimou a existência de 278 milhões de pessoas no mundo com perda auditiva moderada a profunda. Em decorrência do aumento da população e da expectativa de vida, o número de indivíduos com problemas auditivos vem crescendo. Estima-se que 42 milhões de pessoas acima de 3 anos de idade são portadoras de algum tipo de deficiência auditiva, de moderada a profunda.

Há fontes que citam que, as perdas auditivas na população mundial estão acima de 57 milhões. Deste número: 5,7 milhões estão no Brasil, 450 mil no Estado de São Paulo e 150 mil na Cidade de SP. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, no ano 2000, havia aproximadamente vinte quatro milhões e meio de pessoas portadoras de algum tipo de deficiência das quais, em torno de cinco milhões apresentavam deficiência auditiva.

A deficiência auditiva é considerada como um grave problema de saúde pública. Isto se dá devido à incidência e privação sensorial no desenvolvimento infantil.

A proposta de uma legislação nacional alavanca toda uma área, como aconteceu com a área de Audiologia e os serviços de saúde auditiva, mas é indispensável que questões inerentes de cada região sejam discutidas, para que atinjam necessidades daquela população específica, deste modo, contribuam para o fortalecimento das ações desenvolvidas no país. Além disso, a divulgação desses resultados evitará questões pontuais, mas com ótimo desempenho, não sejam realizadas de maneira isolada em cada serviço, priorizando a qualidade dos mesmos. (BEVILACQUA, 2002)

Com o que se concorda, visto que a condição social do Deficiente Auditivo/Surdo e sua vivência social dependem de uma visão holística, que contemple diagnóstico, tratamento e reabilitação precisos. Processos otimizados de atendimento especializado e de infraestrutura para atender à especificidade das alterações auditivas, como Os Surdos oralizados que não obstante sua condição orgânica, resvalam entre o não reconhecimento de sua condição de forma específica em várias frentes de atenção como a LDB por exemplo, o que deixa uma lacuna

que permite interpretações diversas sobre sua alteridade e direitos, e demanda uma lacuna de Direito efetivo em todos os âmbitos de sua vivência e cidadania.

Urge a necessidade da inclusão quebrar os paradigmas dos achismos e quatro linhas da Lei e alcançar todos os espaços de vivência da Pessoa com Deficiência Auditiva/Surdez.

É preciso efetivar o Direito Humano de conviver com a deficiência auditiva em que nível ou condição de reabilitação for, e garantir o direito de uma criança Surda não oralizada, sinalizante ou Surda Oralizada, mediada ou não por tecnologia como Implante Coclear ou Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), de ser percebida por suas potencialidades e direitos e não apenas pelo seu CID.

No entanto e para tanto, é preciso recondicionar o meio, a consciência e os planos de ação para que a civilidade, a cidadania e a dignidade sejam garantidas por uma Política Pública recondicionada ao Público Deficiente Auditivo/Surdo.

Para Mattos (2002), a magia da inclusão está na postura da sociedade como um todo, reconhecendo que, para além de terem necessidades especiais, as pessoas com deficiência têm direitos, direito ao acesso à escola pública, ao convívio social, ao lazer, ao prazer, ao trabalho.

Vivemos num momento de grandes avanços frente à deficiência auditiva/surdez mas, questões como a fragmentação política e gestões desarticuladas operam um desserviço à Pessoa e à Família que convive com a necessidade diária de superar limites impostos pela deficiência física e, que portanto precisam se desvencilhar das ineficiências políticas.

Quando, porém, as políticas específicas são elaboradas, há um desarranjo em sua abrangência e disseminação, e quando não, a falta de gestão eficiente e comprometida fragiliza todo o processo.

No Brasil, a Saúde Auditiva ganhou atenção especial em 2004, quando da publicação da Portaria referente à Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva. Bevilacqua (2002) refere que, segundo a Academia Brasileira de Audiologia, o momento é oportuno para organizar diferentes discussões, relatos de experiências e bases teóricas para colaborar no desenvolvimento e implantação desta Política.

A autora afirma que, a Academia Brasileira de Audiologia, entende que o desenvolvimento e aprimoramento da Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva se dará pelo diálogo aberto entre os profissionais dos serviços, sociedades científicas, conselhos e gestores nos âmbitos Nacional, Estadual e Municipal.

[...] Pensamos que, o momento atual é muito integrante e interessante; somos protagonistas deste momento histórico, de tudo que está acontecendo ao nosso redor, e nossos desafios são lançados no sentido de transformarmos a realidade dos Serviços de Saúde Auditiva. (BEVILACQUA, 2002)

Em todas as esferas, se o princípio estabelecido objetiva a qualidade de vida do Deficiente Auditivo/Surdo e compreendê-lo de maneira integral, certamente muitas arestas

serão compreendidas pelo escopo de fragilidades sanadas no processo de desenvolver e aprimorar Políticas, Serviços e Sistemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que não basta estarmos caminhando, é preciso estar na direção e sentidos concretos e com objetivos reais, comprometidos com pessoas reais, que saltam de trabalhos como este e, sobrevivem às condições reais. Entendo que há um tempo na Política e um tempo para a Política, mas como a Lívia Mariana (minha filha), os demais Deficientes Auditivos/Surdos não possuem uma tecla *stand by* eles estão aqui agora, e suas necessidades também..

Faz-se necessário frisar, que a questão da integralidade defendida neste escopo, está pautada no ato de tecer juntos, interativamente, o que é incontornavelmente plural, e alcançar este status de unidade, fomentará uma possibilidade prática de exercer direitos, minimizando o *apartheid social*.

No âmago da questão do Direito e da cidadania, o *apartheid social* opera uma discriminação velada onde não cabe mais questionar se existe mesmo ou não marginalização, porque ela existe. O que fica é uma nova consciência de onde reside o duelo, porque ele existe. O antagonismo não pode ser mais incumbência da Deficiência Auditiva/Surdez, já que cerceamento não se cabe somente na limitação sensorial, este é o meu parecer.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H.; **Origens do Totalitarismo**. São Paulo, Ed. Companhia das letras, 1989.

BOBBIO, N.; **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

FENEIS; Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, Rs., UFRGS.

GOFFMAN, E.; **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.^a ed. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1982.

_____. **Estigma**: la identidad deteriorada. 5.^a ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.

LOPES, M. C. ;**Surdez e educação**. Belo Horizonte, Ed. Atentitica, 2007.

MATTOS, E.A.; **Deficiência**, integração/exclusão. Videtur, USP, 2002.

MONDELLI, M. F. C. G.; BEVILACQUA, M.C.; **Estudo da deficiência auditiva das crianças do HRAC-USP**, Bauru, SP: subsídios para uma política de intervenção. São Paulo, Moreira Jr., 2002.

REBOUÇAS, F. Estigma e Identidade Social. **InfoEscola**: navegando e aprendendo, 2008, Disponível em: < <http://www.infoescola.com/sociologia/estigma-e-identidade-social/>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

SANTOS, B. S.; **Pela mão de Alice**. São Paulo, Ed. Cortez, 1996.

SCHWARTZMAN (2003): Address: <http://www.si.org.br/sitesimon/?p=1766&lang=pt.br>.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Ed. Mediação. 1999.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. v. 2. p. 7-14; Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE DO PERFIL DE PESQUISA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Autor: Amanda Del Col Schiassi

Coautor 1 : Ketilin Mayra Pedro

Eixo: Eixo 05 - Políticas Públicas, Gestão Educacional e Direitos Humanos

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

A partir da Terceira Revolução Industrial começam a ser feitas mudanças significativas em vários setores da sociedade, impulsionados justamente pelo desenvolvimento tecnológico. Nesse cenário, são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados. É uma nova configuração, tanto social quanto política, econômica e cultural, que modifica as formas de interação e desenvolvimento da vida humana. Em vista disso, a expressão “sociedade da informação” (SI) remete a reformulação do conceito de comunidade. Assim, ressalta para um aspecto de ascensão da sociedade, acentuado principalmente pelas novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC).

É por meio da utilização de computadores e do processamento da internet que é possível pesquisar e aprender de maneira autônoma, afinal são ferramentas que implicam nas possibilidades de produção de informação e conhecimento, e não somente na produção mas também no acesso às informações. Segundo Castells (1999), essas tecnologias são a transformação de nossa cultura material pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico, que se organiza em torno da tecnologia da informação, na qual o fluxo de informações é contínuo e o conhecimento flutuante e flexível. Nesse cenário, existe um processo constante de mudanças por conta da circulação e manipulação das informações.

Nesse sentido, entende-se que aptidão à produção de conhecimento depende da capacidade de adaptação às mudanças do indivíduo, aplicando os conhecimentos adquiridos de maneira crítica, mesmo depois dos anos formais de escolaridade, e principalmente sabendo

explorar novas ferramentas digitais. O que nos leva a refletir como a cultura digital e o ciberespaço favorecem ou deveriam favorecer o processo de ensino-aprendizagem de estudantes de todos os níveis de ensino, de forma que o acesso à informação é rápido e imediato para aqueles que possuem dispositivos conectados à internet.

Nessa perspectiva, é necessário desenvolver competências digitais para fazer uso adequado das informações a que temos acesso e para saber selecionar entre as informações disponíveis. Essa capacidade pode ser entendida como a habilidade que permite buscar, selecionar e processar de maneira crítica as informações extraídas da internet, entendidas como competências digitais, em especial relacionada ao tratamento da informação.

Lueg (2014) define competência digital como a mobilização de habilidades que permitem buscar, selecionar criticamente e processar a informação; capacidade de se comunicar, usando diferentes suportes tecnológicos e digitais; atuar com responsabilidade, respeitando as normas estabelecidas e aproveitando essas ferramentas para informar-se, aprender, resolver problemas e comunicar-se. A competência digital possibilita que o usuário vá além da utilização técnica e instrumental das TDIC, porém, seja capaz de aproveitar todo o potencial informativo que elas oferecem.

Monereo (2010) elenca quatro competências sociocognitivas a serem desenvolvidas para que os estudantes aproveitem melhor as TDIC: 1- Aprender a buscar informação – desenvolver estratégias de busca e seleção; 2- Aprender a comunicar-se – desenvolver estratégias de leitura, fala e coesão; 3- Aprender a colaborar com os outros – reforçar habilidades cooperativas e facilitar a aprendizagem entre iguais; 4- Aprender a participar da vida pública – estimular o contraste de opinião, argumentação e originar comportamentos solidários.

E quanto à realização de pesquisas na internet, Monereo e Fuentes (2010) apresentam três perfis de buscadores: passivo – aquele que encontra a informação de maneira acidental, não faz nenhum planejamento para execução da pesquisa, encontra o que procura navegando sem rumo na internet; ativo – realiza a pesquisa de modo intencional, mas usa sempre as mesmas fontes de busca, como a Wikipédia; seletivo – tem um objetivo claro de sua pesquisa e preocupa-se com aspectos relacionados à confiabilidade e qualidade.

Mediante o exposto, surgem grandes desafios para a educação: como instruir nativos digitais a passar de meros detentores de informações para um incorporador de saberes? Como os estudantes pesquisam e o que fazem com as informações coletadas? Diante destas indagações, elaboramos o objetivo geral desta pesquisa que consiste em analisar o perfil de pesquisa na internet de estudantes do ensino médio. Especificamente pretendemos: 1. Identificar como estudantes do ensino médio realizam pesquisas na internet; 2. Categorizar o perfil de pesquisa na internet de estudantes do ensino médio; 3. Compreender as competências digitais, relacionadas ao tratamento da informação, de estudantes do ensino médio.

2. MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória que tem por objetivo geral analisar o perfil de pesquisa na internet de estudantes do ensino médio. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram organizados em quatro etapas, sendo a 1ª Etapa - Elaboração de um questionário e sua aplicação piloto, 2ª Etapa - Divulgação do questionário nas redes sociais, 3ª etapa - Coleta de dados e 4ª etapa - organização e análise de dados, redação final da pesquisa e divulgação dos resultados.

Para a realização da coleta de dados foi elaborado um questionário com o objetivo de identificar como estudantes do ensino médio realizam pesquisas e demais atividades na internet, dessa maneira foram elaboradas 11 questões que implicam em conhecer brevemente o aluno e questões relacionadas às competências digitais. O referido questionário foi elaborado na plataforma *Google Forms*, com o intuito de otimizar o preenchimento e a tabulação do referido instrumento, contando também com o fato de que a pesquisa foi realizada durante a chegada do novo coronavírus, SARS-COV-2, responsável pela pandemia da COVID-19, dessa forma, se fez mais coerente formular e divulgar o formulário de modo *online* para cumprir com as medidas sanitárias de distanciamento social.

Realizamos uma aplicação piloto do instrumento de coleta de dados com um jovem estudante do segundo ano do ensino médio, ele certificou que as perguntas estavam compreensíveis e coerentes e não apontou nenhuma alteração nas questões, dessa forma pudemos analisar a aplicabilidade do mesmo e dar continuidade na coleta de dados.

O questionário *online* foi divulgado nas redes sociais, como *Instagram*, *Facebook* e *Whatsapp* a partir da rede de contato das pesquisadoras. Foram elaborados vídeos e materiais informativos para acompanhar o link do questionário e engajar o maior número de participantes possível. Alguns professores da Educação Básica também auxiliaram na divulgação do instrumento ao compartilhá-lo em suas redes de contato. Informamos que a divulgação do questionário aconteceu de 18 de fevereiro a 1 de julho.

Sobre os procedimentos éticos adotados, informamos que o referido projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Centro Universitário Sagrado Coração – Bauru/SP, sendo que todos os participantes da pesquisa (e seus respectivos responsáveis) foram informados dos objetivos do estudo e concordaram com a participação no estudo.

Em relação à análise dos dados, os mesmos foram organizados e analisados com base no referencial teórico da área, de modo que utilizamos a classificação de Monereo e Fuentes (2010), para caracterizar o perfil de pesquisa dos participantes.

Com base no perfil de pesquisa dos participantes, analisamos as competências digitais dos mesmos de acordo com os pressupostos teóricos de Lueg (2014) e também com as orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular (2017).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Obtivemos as respostas de 165 estudantes, entretanto, uma foi desconsiderada pois o participante não se enquadra no público-alvo a quem a pesquisa se destina, nesse sentido foram analisadas 164 respostas. Os participantes da pesquisa estavam matriculados tanto na rede estadual quanto particular de ensino, mas majoritariamente na rede particular, cerca de 78,8%. Em relação ao nível de ensino, a maioria dos estudantes estavam matriculados no primeiro ano do ensino médio.

Perguntamos aos participantes, na primeira questão, a frequência com que eles acessam a internet para realizar pesquisas, os dados evidenciam que 59,4% dos participantes, realizam pesquisas na internet todos os dias, enquanto que 29,7% disseram pesquisar na internet apenas algumas vezes na semana, 11,5% só utilizavam a internet como meio de busca quando precisam realizar algum trabalho escolar, e por fim 2,4% dos participantes dizem pesquisar raramente na internet.

Já na questão 2, visava-se obter qual o meio de acesso que os alunos mais utilizam para navegar na internet, de modo que o recurso mais utilizado foi o celular, com 60% das indicações, enquanto que em segundo ficou o computador com 39,4% dos votos, nenhum estudante apontou o uso de tablet ou de outros recursos.

A questão 3 buscava compreender o passo a passo que os estudantes realizam ao fazer pesquisas na internet. Os dados apontam que, no geral, os alunos sintetizam suas dúvidas em palavras-chave, tendo sempre os mesmos sites como instrumento de busca e confirmação de suas hipóteses. A questão 4 buscava aprofundar mais ainda este tema, pois procurou sintetizar quais sites são mais utilizados para realizar pesquisas na internet. Os dados apontam que os sites mais usados são respectivamente o Google 35,7%, o Youtube 24,8%, Brasil Escola 23,1%, Wikipédia 13,8% e por fim o Google Acadêmico 4,8%. Sites como Brainly, BBC, Toda matéria, Enem.com, Infoescola, Mundo educação e outros também foram citados.

Isso se dá pois os estudantes identificaram o *Google* como uma fonte de pesquisa, quando na verdade trata-se apenas de um portal para pesquisa de informações. Deve-se questionar quanto aos sites que são recomendados pelo *Google* pois, diante das Inteligências Artificiais (IA) qualquer um está exposto a indução do que o computador ou o também entendido algoritmo propõe.

Franzão (2018), diz que a matéria-prima utilizada pelos algoritmos para suas decisões é o big data, ou seja, a enorme quantidade de dados disponíveis no mundo virtual que, com o devido processamento, pode ser transformada em informações economicamente “úteis” que servirão como diretrizes e critérios para o processo decisório algorítmico. Isto é, o algoritmo se adequa para recomendar coisas que você goste com base nas pesquisas que você realiza na internet.

A questão 5 aponta que 86,1% dos estudantes conferem se a informação é verdadeira pesquisando em mais de 1 site, enquanto que 13,9% não. Já a questão 6 implica em quais conteúdos eles mais acessam para se informar. A plataforma mais utilizada é o youtube, compondo

62,4% dos votos, e em seguida os textos com 27,9%, também foram citados podcasts, fórum de discussões, artigos científicos e jogos.

Nesse sentido, a questão 7 questiona o que eles fazem para certificar se essas informações são verdadeiras. Novamente, a maioria dos estudantes afirmaram que buscam em mais de um site para comparar as informações. Cerca de 84,15% dos estudantes de alguma forma, questionam as informações encontradas, seja pesquisando em mais de um site, ou seja contestando as fontes/referências, os autores ou mesmo o conteúdo apresentado. Enquanto que 15,85% afirmaram confiar nas informações encontradas sem muitos questionamentos..

A questão 8 pergunta: “quais as ferramentas de comunicação, aplicativos e serviços online que você mais utiliza?” Como já era de se esperar, as redes sociais estão em primeiro lugar como os aplicativos mais utilizados. Temos o instagram com 32,4%, Whatsapp 29,5%, Twitter 13,1%, Facebook 10,2%, Youtube 10,2% e tik tok 4,6%. Também foram citados aplicativos de entretenimento e compras online, como Amazon, Netflix, ifood, spotify, shopee, discord, mercado livre, americanas e algumas plataformas de streaming como a twitch.

Na questão 9 foi possível agrupar essas plataformas digitais, sendo divididas em 3 categorias: estudos 32,4%, lazer com 32,9% e redes sociais 34,7%. Com a evolução dos recursos tecnológicos, também se expressa a imposição de uma revolução nos relacionamentos. Diante do novo mundo conectado o qual vivemos, os relacionamentos passam a acontecer e se desenvolver por intermédio da internet. Assim, surgem as chamadas redes sociais digitais.

É por meio das redes sociais que circulam as informações, que se mantém a comunicação e a extensão da vida de maneira digital, sendo assim, devemos entendê-las como um instrumento para a construção de uma nova realidade. Para os jovens, as informações só chegam por meio da internet, em especial pelas redes sociais. Entretanto, é preciso que se mantenham atentos e críticos quanto ao que encontram na internet ou como as coisas chegam até eles.

Na questão 10 pretendia-se sintetizar quais as ferramentas que eles mais utilizam para a produção de conteúdo, entre os mais citados temos que 70,7% utilizam o pacote office, mas em sua maioria apenas para word, 22% utilizam o pacote da google, 6,1% não usam nada e 1,2% utilizam outros tipos de ferramentas como canvas e iwork. A questão 11 debate se eles costumam verificar com certa frequência as configurações de segurança do computador, 56,9% diz que não, 34,75% diz que sim, 3,4% diz que somente às vezes e 5,4% não possui computador.

Ser competente digitalmente quer dizer ter aptidão para ser um cidadão digital, usar a internet com segurança, com responsabilidade e cuidado, saber expor seus pensamentos por meio de textos de maneira clara e coesa. Isso é, na internet é preciso estar em uma constante busca de informações, mas ter competências digitais para refletir sobre as informações encontradas nos sites de busca, assim transformando-as em conhecimento. Ser competente é ser questionador e curioso, entender e refletir sobre suas práticas no ambiente virtual. Principalmente quanto aos instrumentos que utilizam para expor ou construir esses pensamentos.

Por fim, a questão 12 reflete quanto ao que o estudante faz caso seus aparelhos eletrônicos apresentarem algum problema técnico 56,9% busca resolver sozinho por meio de pesquisas

na internet, 37,19% busca algum especialista e 6% não fazem nada. Ou seja, mais da metade dos estudantes afirmaram buscar resolver seus problemas técnicos sozinhos. O que parece ser positivo pois é uma das características de um nativo competente digital.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na nova condição social vigente, os jovens têm de ser capazes de aprimorar habilidades e competências para além das questões disciplinares, mas sim pensar na qualidade emocional da suas relações, ser hábil para colaborar e ajudar a construir ativamente uma nova organização, eles precisam confrontar situações complexas, ter conhecimentos multidisciplinar para participar da sociedade de maneira ativa, e tudo isso pode ser desenvolvido principalmente, com o auxílio das TDIC.

O ensino médio é a fase em que os estudantes estão se preparando para ingressar no mercado de trabalho, prontos para construir sua identidade e cidadania. Sendo assim, pode-se dizer que os nativos digitais são jovens, de classe média e na faixa etária dos 15 anos aos 17 anos, que nasceram e vivem num contexto o qual a internet e a tecnologia já fazem parte da vida cotidiana deles. E foi pensando nas competências que esses jovens têm que desenvolver para estarem aptos ao novo mundo, que fez-se necessário a análise do perfil de pesquisa desses estudantes.

Diante do exposto, os dados indicam algumas características apontadas na literatura, que possibilitaram a identificação de como estudantes do ensino médio realizam pesquisas na internet, viabilizando a categorização do perfil de pesquisa de estudantes do ensino médio, os dados apontam que a geração nascida na era digital, isto é, os nativos digitais, utilizam da internet como fonte primária para busca de informações, tem preferência pelo uso de *smartphones* e buscam por conteúdos interativos como vídeos quando estão em rede.

Em relação aos hábitos de pesquisa, as competências envolvendo o tratamento da informação, segurança na internet e uso responsável da tecnologia como meio de comunicação, é possível assegurar que, a maioria dos participantes não possuem a competência do tratamento da informação bem consolidadas, evidenciando ainda perfis ativos/passivos na realização de pesquisas na internet. Em sua maioria, pesquisam com intencionalidade, mas sempre nas mesmas fontes.

É possível acreditar nas informações apresentadas de primeira em sites de busca de informação como os mais utilizados, que são o google, o youtube e o wikipédia? Muitos dos participantes mostraram acreditar nas informações encontradas nesses sites, sem muitas questões, apesar de suas buscas serem feitas de maneira intencional. Sendo assim, conclui-se que as competências digitais, tanto relacionadas ao tratamento da informação, quanto à segurança na internet e capacidade de comunicação desses jovens ainda são entendidas sob a ótica de jovens com um perfil ativo de pesquisa na internet, isto é, em sua maioria usam sempre as mesmas fontes de busca, os primeiros sites que são recomendados quando utilizam do

google, ou os primeiros vídeos quando estão no youtube, enfim, de maneira geral eles apenas não questionam as informações encontradas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 17. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz & terra, 2016. 629 p. v. 1.
- FRANZÃO, Ana. **Algoritmos e inteligência artificial: Repercussões da sua utilização sobre a responsabilidade civil e punitiva das empresas**. Portal Jota, 2018.
- LUEG, C. F. Competencia digital docente: desempeños didácticos en la formación inicial del profesorado. **Revista Científica de Educación y Comunicación**. Educom: Cádiz-Espanha, nov., 2014, p. 55-71.
- MONEREO, C.; FUENTES, M. Ensino e aprendizagem de estratégias de busca e seleção de informações em ambientes virtuais. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 346-363.
- MONEREO, C. Internet, um espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. In: MONEREO, C. (Coord.). **Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender**. Barcelona: Editora GRAÓ, 2010. p. 5-26.
- PALFREY, J; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O PAPEL DA ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS

AUTOR¹ Carita Pelição

Coautor 1: Taís Pelição

Eixo 05: Políticas Públicas, Gestão Educacional e Direitos Humanos

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

É na escola que a formação moral e cívica dos indivíduos acontece, é nela onde o convívio é iniciado e além da transmissão do conhecimento e cultura acumulados ao longo do tempo, a escola tem como papel primordial de formar cidadãos para que consigam encarar com destreza e autonomia as adversidades presentes em nossa sociedade, incluindo questões étnico-raciais.

Existem variadas situações racistas na escola que variam de ofensas entre alunos, de alunos para professores, de professores para alunos e outros graus de intimidações de funcionários, gestão e pais. Esse retrato demonstra claramente que nosso país e, conseqüentemente, a instituição escolar, ainda não superou o racismo.

Mesmo após 130 anos do fim da escravidão, ainda não fizemos da Educação um caminho para eliminar a desigualdade entre brancos e negros no Brasil. O acesso à Educação de qualidade é um direito de todos os brasileiros mas, na prática, sabemos que isso não acontece. Após 130 anos da abolição da escravidão no Brasil, a desigualdade racial ainda persiste na nossa sociedade e, portanto, também dentro da escola pública. Basta olhar os dados do Ensino Básico, onde se vê um cenário preocupante para a juventude negra (BRASIL, 2018, s/p).

Nesse sentido, faz-se extremamente necessário o entendimento do papel da escola diante da construção de uma sociedade antirracista, incluindo aqui outras culturas que fazem parte de nossa nação, como a indígena, por exemplo. Isto posto, esse trabalho tem como

objetivo contextualizar o papel da escola e importância das culturas afro-brasileiras e indígenas para uma sociedade igualitária.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 RETRATO HISTÓRICO

Dizer que o Brasil foi descoberto pelos portugueses é, no mínimo, uma fantasia, afinal, à época moravam por aqui povos inteiros de indígenas. Historiadores afirmam que a descoberta do Brasil foi na verdade uma invasão imposta pelo homem europeu que aqui estabeleceu seus hábitos, sua cultura e seu branqueamento. Branqueamento este que até hoje reflete sérios problemas de questões raciais que ainda não foram superados.

Para usufruir da terra brasileira e seus benefícios, a solução encontrada foi massacrar milhares de indígenas, já que os portugueses perceberam que não conseguiriam “domesticá-los”, uma vez que eram muito perspicazes e conheciam bem a mata. “As narrativas de conquista e colonização enalteciam a ação heroica e desbravadora dos portugueses, enquanto os índios pareciam ser facilmente vencidos, catequizados e transformados por eles” (ALMEIDA, 2017, p. 19) e, assim, para justificar a insanidade que foi a dizimação e menosprezo e tentar amenizar a dívida histórica para com esse povo, estabeleceu-se uma política de descaracterização indígena, pregando-se falsos estereótipos que, infelizmente, são considerados nos dias atuais.

Nessa mesma perspectiva de desmoralização do outro que não fosse o europeu, convenceu-se apelar para a escravização do negro, que fora “despejado aos milhares numa terra parecida com a sua África, de paisagens e climas semelhantes” (CALMON, 2002, p. 49). Calmon afirma que:

Da África viera o negro para os trabalhos da lavoura, em que se mostrara superior ao índio. A economia da colônia, os interesses do comércio e da Coroa, a própria religião (pois os jesuítas, defendendo intransigentemente a liberdade dos indígenas, aconselhava a substituição deles, na roça, pelos negros da Guiné) orientaram para o Brasil uma migração negra que, por três séculos, sangrou os vastos reservatórios humanos d'África (CALMON, 2002, p. 4).

Então, eis que surge a notícia sobre a Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888 – Lei Áurea, “sancionada pela Princesa Dona Isabel, filha de Dom Pedro II, [...] [...] [que] concedeu liberdade total aos escravos que ainda existiam no Brasil, um pouco mais de 700 mil, abolindo a escravidão no país” (BEZERRA, 2019, s/p).

Com séculos de uma história marcada pela escravidão, pelo sofrimento, pela humilhação e pela inferiorização, mesmo após a promulgação da Lei Áurea, não seria de se estranhar, portanto, que os valores negativos que envolviam o negro já estivessem instaurados no consciente coletivo do povo brasileiro. Negativismo este tão enraizado que insiste em converter-se em discursos, ações, comentários e piadas de cunho racista em qualquer situação da contemporaneidade, inclusive no ambiente escolar, que deveria ser um espaço de trocas positivas.

2.2 O PAPEL DA ESCOLA COMO PROMOTORA DE AÇÕES JUSTAS E IGUALITÁRIAS

Nosso país é composto por pessoas das mais diversas cores possíveis, basta olhar para uma sala de aula para vermos o quão colorida ela é. E, pensando apenas por essa vertente, a escola precisaria promover ações justas e igualitárias. É preciso considerar também que a instituição escolar tem três aspectos básicos a considerar no que condiz ao assunto abordado, que são: o dever moral, o cumprimento da legislação e sua função diante da sociedade. No entanto, quando ocorrem situações de racismo dentro dos perímetros da escola, mesmo que virtualmente, muitos gestores não sabem como agir e acabam se abstendo de intervir, ficando o mais neutro possível.

O dicionário online Michaelis define moral como “relativo às regras de conduta e aos costumes estabelecidos e admitidos em determinada sociedade / que procede de maneira honesta ou correta; moralidade / diz-se de tudo que é educativo, instrutivo; edificante” (MICHAELIS, © 2020). Diante do exposto, relativo à situação supracitada, cabe à escola o dever moral, principalmente quando há um pedido de socorro dos estudantes e dos pais, de interceder em favor da promoção de um diálogo consciente com os envolvidos.

Quanto à legislação e documentos norteadores, primeiro cabe ressaltar que a Lei 13.185, de 06 de novembro de 2015, que institui o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática” (*Bullying*), assevera que é “dever do estabelecimento de ensino [...] assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática” (BRASIL, 2015, artigo 5º), ao *bullying* e, como consequência, ao racismo.

Segundo, logo no artigo 1º, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, estabelece como fundamentos “a cidadania; a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988, s/p, incisos II e III). Enfatiza também que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade [...]” (BRASIL, 1988, artigo 5º). A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirma que o ensino será ministrado com base em princípios específicos, como “consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, artigo 3º, inciso XII). Já a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que norteia as práticas pedagógicas, expressa o seguinte:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017, p. 15).

2.3 A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA IGUALITÁRIA

A escola tem o papel de promover ações que viabilizem a justiça e a igualdade, tanto em suas dependências, quanto em seu entorno e junto à comunidade. Isso porque se trata de uma questão moral, legislativa e social que não pode ser deixada de lado e precisa ser tratada com aprofundamento. Mas, antes que a instituição escolar possa abordar as questões raciais que envolvem o nosso país, é preciso saber e entender quais as contribuições e importância das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Os africanos que aqui foram trazidos e os indígenas que já viviam em terras brasileiras, estabeleceram suas culturas. Culturas essas de uma riqueza inesgotável e que merecem destaque, pois agora é parte intrínseca do patrimônio brasileiro. Afinal, nosso país é composto por manifestações que provêm majoritariamente dos povos indígenas e de heranças dos povos africanos.

Nessa vertente, para que a escola se constitua como um ambiente efetivamente igualitário, é essencial que esta discuta não apenas a cultura europeia e norte americana, mas também e principalmente, a cultura afro-brasileira e indígena. Afinal, é na escola onde ocorre a comunhão das pessoas mais variadas possíveis. Segundo Gonçalves:

O ambiente escolar é um local que agrupa diversos seres humanos com as mais variadas divergências. Emergindo assim um grave problema: Já que somos considerados racionais, atribuímos a nossa personalidade um tom de verdade. E quando vislumbramos o outro como diferente ao nosso comportamento, criamos obstáculos e discriminamos este ser, achando que ele se torna uma ameaça a nossa integridade. Tal situação tem como suporte no etnocentrismo. Ou, ainda poderia se dizer que etnocentrismo é: “visão de mundo que considera o grupo a que o indivíduo pertence o centro de tudo. Elegendo como o mais correto e como padrão cultural a ser seguido por todos,

considera os outros, de algumas formas diferentes, como inferiores” (ROCHA 2007, p. 19 *apud* GONÇALVES, 2012, p. 3).

Essa discussão, no entanto, não deve ser feita apenas por exigência da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privado (BRASIL, 2008, s/p), mas para desmarcar o foco etnocêntrico europeu que pouco relaciona-se com nossa cultura contemporânea.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica é um momento histórico que objetiva não apenas mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia para um africano, mas sim ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nessa perspectiva cabe às escolas incluir, no contexto dos estudos, atividades que abordem diariamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das raízes africanas e europeias. O artigo 26, acrescido na Lei nº 9,394/1996, provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos; exige que sejam repensadas relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BORGES, 2010, p. 72).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Políticas afirmativas fazem-se extremamente necessárias, principalmente quando o assunto é educação, uma vez que é a escola a detentora do papel de tornar o estudante um cidadão com capacidade de pensamento crítico, engajado e com o potencial de transformação de si mesmo e da sociedade.

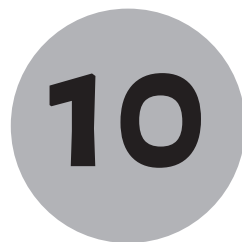
É dever da escola, como um espaço que abrange a maior diversidade possível de pessoas e, conseqüentemente de culturas, enfatizar e discutir acerca da importância dessa interculturalidade como forma de abrir espaço para a democracia, promovendo o acesso ao (re) conhecimento histórica e à construção moral e ética dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, nº 75, 2017.

- BEZERRA, Juliana. Lei Áurea. **Toda Matéria**, 18 fev. 19. Disponível em: <[https://www.todamateria.com.br/lei-aurea/#:~:text=A%20Lei%20Áurea%20\(Lei%20nº,abolindo%20a%20escravidão%20no%20país](https://www.todamateria.com.br/lei-aurea/#:~:text=A%20Lei%20Áurea%20(Lei%20nº,abolindo%20a%20escravidão%20no%20país)>. Acesso em: 20 out. 2020.
- BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **R. Mest. Hist.**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: Educação é a base, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art146>Estatuto%20Municipal%20da%20Microempresa%20e%20Empresa%20de%20Pequeno%20Porte,%20Lei%205.775%20de%202009>. Acesso em: 21 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 21 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015** - Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 21 out. 2020.
- BRASIL. O combate ao racismo passa pela escola. **Todos pela Educação**, 7 maio 2018. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-combate-ao-racismo-passa-pela-escola/>>. Acesso em: 20 out. 2020.
- CALMON, Pedro. **História da civilização brasileira**. - Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.
- GONÇALVES, Fabiane Lucimar da Cunha. **Papel da Escola na Desconstrução do Racismo, Preconceito e Discriminação**: a Fomentação Profissional dos Educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Castelo Branco, 2012. Disponível em: <<https://www.sinpro-df.org.br/wp-content/uploads/2012/01/papel-da-escola-na-desconstrução-do-racismo1.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2020.
- Moral. Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Uol**, © 2020. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/moral/>>. Acesso em: 21 out. 2020.
- OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

SALA



A EDUCAÇÃO EM VALORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Autor: Rita Melissa Lepre

Eixo 06 - Formação dos Profissionais da Educação

Modalidade: Comunicação Oral

1. O QUE É A EDUCAÇÃO EM VALORES?

A partir de uma visão de ser humano integral, ativo e interativo, autores como Puig (1998), García e Puig (2010) e Serrano (2007), definem que o principal objetivo da educação em valores é auxiliar os alunos a aprenderem a viver, adotando um modo de vida que seja sustentável e que queiramos para nós mesmos e para aqueles que nos cercam, tendo a construção da autonomia moral como base. (LEPRE, 2019; GARCÍA e PUIG, 2010)

Para aprender a viver de forma integral é necessário se pensar em uma educação completa que considere e inclua todas as facetas e dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Para tanto, essa educação, que deve focar os principais âmbitos da experiência humana, deve promover: o aprender a ser, o aprender a conviver, o aprender a participar e o aprender a habitar o mundo. (GARCÍA e PUIG, 2010)

O aprender a ser refere-se ao trabalho formativo que cada indivíduo realiza sobre si mesmo para se libertar de certas limitações e construir sua autonomia e responsabilidade. O aprender a conviver é também uma tarefa formativa que objetiva a formação de vínculos, a compreensão dos demais e o compromisso com projetos comuns que visem o bem-estar social. O aprender a participar refere-se ao aprender a viver em coletividade, exercendo direito e deveres, no esforço para ser um membro cívico e um cidadão ativo em uma sociedade democrática e participativa. O aprender a habitar o mundo corresponde ao desenvolvimento de uma ética universal de responsabilidade pelo presente e pelo futuro das pessoas e do planeta. (GARCÍA e PUIG, 2010)

É possível “ensinar” e “aprender” valores morais, mas é preciso pensar tal processo de ensino e aprendizagem a partir das vivências e atividades dos sujeitos e não como algo que possa ser oferecido e recebido passivamente. O professor é, sem dúvidas, o mediador necessário

à construção de uma educação em valores de qualidade, que considere nossa sociedade que é multicultural e pluriétnica, buscando o respeito, a justiça e a democracia. (PUIG, 1998)

A educação em valores é uma tarefa social que deve ser compartilhada entre a família, a escola, a comunidade e a sociedade como um todo, uma vez que só é possível quando ocorre no contexto das relações de cooperação, baseadas no respeito mútuo, na justiça e na democracia. O objetivo da educação em valores é o desenvolvimento da moralidade autônoma e da convivência ética. Construir-se como ser autônomo envolve a atividade do sujeito que é protagonista de seu próprio desenvolvimento moral. Cognição, afeto e moralidade são dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. (CAVALCANTE e LEPRE, 2021)

A escola é um local privilegiado para a educação em valores. A partir de um trabalho pedagógico intencional, planejado e embasado teoricamente, a práxis pedagógica precisa melhorar, para além da construção dos conhecimentos gerais acumulados pela humanidade, o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e morais das crianças. (CAVALCANTE e LEPRE, 2021)

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A EDUCAÇÃO EM VALORES EM UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Para que os professores possam mediar as ações de educação em valores na escola é necessário que os mesmos conheçam, reflitam e investiguem as bases teóricas, metodológicas e práticas sobre o tema.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), criado no ano de 2014, vem oferecendo, nos últimos anos, cursos de formação continuada para professores da Educação Básica, sobretudo, voltados à educação em valores. O objetivo central do grupo é estudar e produzir pesquisa científica sobre temas relacionados ao desenvolvimento moral e suas relações com a educação e oferecer cursos de extensão universitária, minicursos, lives e assessoria às escolas públicas.

Neste trabalho relataremos o processo de execução e avaliação de um curso de extensão oferecido pelo GEPEDEME, durante o ano de 2020, intitulado “Educação em valores na escola”, que foi realizado por 26 professores da Educação Básica de escolas públicas e privadas de Bauru e região. O curso teve a duração de 40 horas e os encontros síncronos ocorreram aos sábados de manhã.

Em virtude do cenário pandêmico apresentado em 2020, o curso foi realizado remotamente, por meio de encontros síncronos, via *Google Meet*, e atividades complementares realizadas pelo *Google Classroom*, com o acompanhamento dos membros do GEPEDEME.

O objetivo geral foi o de refletir coletivamente sobre o tema da Educação em Valores na escola, apresentando suas bases teóricas e filosóficas. Como objetivos específicos foram listados: - Compreender o conceito de educação em valores (bases teóricas e filosóficas); - Conhecer e desenvolver metodologias para a educação em valores e - Produzir material didático voltado a esse fim.

A metodologia adotada nos encontros síncronos foi a de exposição e debates acerca de textos previamente definidos e lidos pelo grupo de professores participantes. O diálogo e a troca de experiências se converteram como bases metodológicas para o desenvolvimento das atividades propostas. No Google Classroom foram disponibilizados textos, vídeos e relatos de experiências, assim como atividades de estudos de casos que foram realizadas pelos cursistas.

O curso se desenvolveu a partir de 03 eixos: 1) conceituação e bases teóricas da educação em valores na escola, 2) bases filosóficas da educação em valores e 3) possibilidades metodológicas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado a esse fim.

No eixo 1 foram apresentados e discutidos os estudos piagetianos acerca do desenvolvimento do juízo moral na criança. As investigações de Piaget sobre o juízo moral na criança sugerem um caminho (*creados*) psicogenético que vai da anomia (pré-moral) à autonomia, passando pela heteronomia. A construção da autonomia moral é uma possibilidade, mas não um fato que ocorra espontaneamente por meio da maturação ou pelo alcance de determinados estádios cognitivos. Para que a autonomia moral seja construída é necessário que o sujeito tenha interações sociais baseadas na cooperação e no respeito mútuo e que possa experienciar as bases da democracia e da busca pelo bem comum. Também neste eixo conceituamos a educação em valores, educação moral ou educação para a convivência ética.

Uma vez que os estudos piagetianos sobre o juízo moral na criança tiveram forte influência das ideias kantianas, no eixo 2 trabalhamos com o conceito de moral, apresentado por Kant, e com o constructo do Imperativo Categórico. Entre as leituras kantianas estava o livro “Sobre a pedagogia” que oferece importantes pistas sobre o conceito de educação defendido por esse filósofo.

No eixo 03 trabalhamos com as possibilidades metodológicas para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica que tenha entre seus objetivos a educação em valores na escola.

A participação dos professores foi efetiva, nas leituras, relatos de experiências, reflexões coletivas e produção de material escrito. A seguir, registramos trechos produzidos pelos participantes sobre o curso:

“Há várias questões que permeiam os estudos sobre a moralidade e, no que nos diz respeito, duas delas nos direcionam de um modo especial: a) Como são formados os princípios morais? b) Como é possível ensinar/aprender princípios e solidificar os mesmos no ambiente escolar?” (Professor Participante)

“Acredito que a temática é extremamente importante e deve ser mantida, a fim de atingir outros profissionais da educação e instituições escolares, uma vez que falta, no ensino básico brasileiro, discutir sobre a moral.” (Professora Participante)

“A cada leitura e releitura, nosso processo cognitivo também absorve os conhecimentos de maneiras diferentes, nosso contexto histórico influencia bastante, nós vamos nos aperfeiçoando também. Aqui vimos abordagens diferenciadas como a filosófica de Kant, a sociológica de Durkheim, a psicológica de Kohlberg e a discursiva de Habermas com Piaget e seu estruturalismo do pensamento genético.” (Professora Participante)

“Sendo assim, descrevo o quanto os estudos realizados esse ano em Educação Moral contribuíram intensamente à minha formação moral enquanto pessoa e profissional da educação, e o quanto minha responsabilidade pode influenciar positivamente ou negativamente a vida dos alunos para os quais me dispus a mediar o conhecimento.” (Professora Participante)

“Acredito, que estudar os textos escolhidos, compartilhar comentários, trocar conhecimentos um com os outros, foi a prova de que a educação é a construção junto do outro, e que é a partir dela que conseguiremos sermos livres e instruídos, pautados nos nossos valores.” (Professora Participante)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do curso nos permitiu a observação de pontos positivos. Os principais foram: - Compreensão do sentido da educação em valores e sua importância na escola; - Contribuição dos temas estudados para a prática pedagógica dos participantes e - Proposição de novos estudos e pesquisas na área. Também foram observados pontos negativos que se relacionaram às limitações causadas pela pandemia e dificuldades com a informática e as plataformas digitais.

Por fim, é possível afirmar que os participantes entenderam que um projeto de educação em valores deve considerar a realidade dos contextos nos quais se desenvolve, as questões políticas e sociais relacionadas à concepção de escola e a formação inicialmente continuada do corpo docente. (BUXARRAIS, 1997).

Assim, ao se propor um programa de educação moral ou em valores toda a comunidade escolar deve estar engajada para que a escola se efetive como *domus* que permita a construção sociomoral, intelectual e afetiva de seus integrantes.

REFERÊNCIAS

BUXARRAIS, M. R. La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

- CAVALCANTE, C. P.; LEPRE, R. M. Técnicas e procedimentos em educação moral por meio da resolução de problemas matemáticos. Livro-Guia para educandos e educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Produto Educacional. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. Bauru: Faculdade de Ciências/UNESP, 2021.
- GARCÍA, X. M.; PUIG, J. M. As sete competências básicas para educar em valores. São Paulo: Summus, 2010.
- LEPRE, R. M. Educação em valores na escola. Curso de Extensão Universitária. Pró-reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEX). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2020.
- SERRANO, G. P. Educação em valores: como educar para a democracia. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PUIG, J. M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998.
- PUIG, J. M. Ética e valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

A EDUCAÇÃO PARA O LAZER NA FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Autor: DANIELA FERNANDA HORACIO

Coautor 1 : RODRIGO CHECHI MARINELI

Eixo: Formação dos Profissionais da Educação

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

Com o ingresso do aluno no Ensino Fundamental, na maioria das vezes passa-se a ideia de que a aprendizagem deve ser centrada somente nos conteúdos tradicionais com ênfase em Matemática e Língua Portuguesa, no entanto, numa sociedade que prioriza em demasia a formação para o trabalho, nega-se o lúdico e o processo de aprendizagem de forma prazerosa e significativa.

Consideramos o lazer:

[...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 2000, p. 34).

Nesse sentido, entendemos que um dos temas que pode ser abordado no âmbito escolar é a educação para o lazer, considerando sua importância do mesmo enquanto direito social e como possibilidade de melhoria da qualidade de vida dos alunos, ressaltando que, o lazer é um campo de ações interdisciplinares, logo, não está associado a apenas uma disciplina, podendo ser amplamente abordado no contexto escolar.

Assim, a presente pesquisa busca analisar e compreender se a formação dos professores que atuam na Educação Infantil e Fundamental I possuem conhecimentos sobre o lazer, o lúdico e o jogo, para que, em sua prática pedagógica possam utilizá-los de forma que contribua de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças.

2 LAZER E EDUCAÇÃO: O LÚDICO NA ESCOLA

Desde cedo, as crianças são inseridas num contexto em que logo nas primeiras experiências com a escola o processo de aprendizagem é um dever, algo penoso e não um prazer. Escola é lugar de obrigação, não de diversão, aliás, diversão é um termo de entendimento ainda muito restrito para muitos pedagogos de todas as áreas. Citamos a expressão “escola não é lugar de brincadeira” como recorrente no meio sociocultural.

Lidar com o lúdico na escola exige preparo dos profissionais entender o desenvolvimento humano, da criança e o conceito de lúdico de forma contextualizada, são essenciais para o rompimento com formas tradicionais de educação.

A educação para e pelo lazer se relaciona com o processo educativo na medida em que os indivíduos necessitam descobrir novas formas de ocupação do tempo livre nas sociedades contemporâneas, e para que se considerem as potencialidades de desenvolvimento pessoal e social por meio das atividades de lazer, contribuindo para a compreensão da realidade e responsabilidade social (MARCELLINO, 2007).

Novas descobertas de possibilidades de ações no campo do lazer podem vir de ações no interior da escola, que busquem tornar as crianças conscientes das possibilidades de ações dentro e fora da escola, tornando o processo educativo mais rico e efetivo, pois há divertimento enquanto há desenvolvimento social e pessoal, de maneira que numa educação para o lazer, para o tempo livre (MELO, 2008), deve-se contribuir para que “os envolvidos ampliem e descubram novas formas de ocupação do seu tempo fora do trabalho e das obrigações diversas” (p. 14). Assim, faz-se

[...] necessário um processo educativo de incentivo à imaginação criadora, ao espírito crítico, ou seja, uma *educação para o lazer*, que procure não criar necessidades, mas satisfazer necessidades individuais e sociais. (MARCELLINO, 2007, p. 62, *itálico do autor*).

O lúdico está intrínseco à infância que se se associa, sobretudo com o jogo. Dessa forma, o lúdico na infância prioriza o desenvolvimento pessoal, intelectual e social do aluno. E o brincar é um espaço de significação e criação cultural (KISHIMOTO, 2002). Macedo (2005, p. 13) afirma “o quanto é fundamental o brincar no desenvolvimento da criança, pois o brincar é envolvente, interessante e informativo”.

Entendendo o jogo enquanto manifestação lúdica e que o mesmo pode, ao mesmo tempo, ser considerado uma ferramenta pedagógica, na qual são abordados os conteúdos pedagógicos, também se trata de um momento em que não se deve, pelo menos não prioritariamente direcioná-lo à um fim que não seja o prazer provocado pela própria atividade (HUIZINGA, 2000; MARCELLINO, 2007). Nesse sentido, consideramos que o jogo também deve ser considerado um componente pedagógico, para que possamos, sem descaracterizá-lo, inseri-lo no cotidiano escolar.

Vale lembrar o que Huizinga (2000) e Marcelino (2007), consideram a respeito do lúdico, para Marcellino (2007, p. 28), o lúdico não deve ser abordado de forma isolada nessa ou naquela atividade, mas como um componente da cultura historicamente situada. Para Huizinga (2000) o lúdico se refere à:

Uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem –se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2000, p. 5).

Sendo assim, além de um estudo sobre as possibilidades de uma educação pelo e para o lazer na escola, necessita-se de uma abordagem mais aprofundada sobre o jogo. Dessa forma, há a possibilidade de uma ampliação na “utilização” do jogo na escola, por meio de ações lúdicas, o brincar, não lotada de conteúdos, e de forma vazia (fazer por fazer).

3 METODOLOGIA

Para a análise em questão, verificamos a necessidade de utilização de pesquisas bibliográficas, documental e de campo, tendo como instrumento de coleta de dados a observação e o questionário junto aos participantes. O questionário está estruturado em três partes: Formação acadêmica, visão dos educadores sobre lazer e ludicidade e os saberes que nortearam suas concepções e a relação e abordagem do Lazer e Ludicidade na escola. O mesmo foi enviado de forma Online pela plataforma do *Google Forms* para treze pessoas. Tal plataforma possibilita a coleta de informações e permite agilidade na coleta de dados na medida em que o/a pesquisado/a pode respondê-lo em local e horário a sua escolha, sem a presença da pesquisadora permitindo maior liberdade e menor interferência possível nas respostas (MOTA, 2019).

O estudo de campo visa revelar o aprofundamento das questões propostas neste trabalho, verificando por meio das observações, as relações entre os saberes e os fazeres pedagógicos no campo do lazer. Estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes (GIL, 2017). A pesquisa ocorre entre os anos de 2020 e 2021, sendo que as observações estão em processo de análise junto aos questionários e currículos dos cursos.

Participaram da pesquisa treze professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I de duas escolas da cidade de Bauru – SP.

Houve estudo e pesquisa de documentos, tais como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), planejamentos de ensino e planejamentos de aulas e currículos das Universidades citadas.

4 RESULTADOS PRELIMINARES

Apresentaremos a seguir as respostas advindas do questionário sob a luz dos estudos e observações realizados até o momento para melhor compreensão da realidade.

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Considerando os saberes docentes como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2004, p. 36), entendemos que o saber do professor não advém apenas da formação acadêmica, relaciona-se com suas experiências desde criança até a vida adulta. Um professor que pouco brincou, ode ter mais dificuldades em compreender a inserção da brincadeira na escola, por exemplo.

Quando indagadas sobre a formação acadêmica ser suficiente para a atuação e compreensão sobre o lúdico, das treze professoras participantes apenas uma alegou ser suficiente. As demais afirmaram que não se sentiam preparadas o bastante para trabalhar o Lazer e Ludicidade na escola.

A formação do professor não se encerra ao terminar uma graduação. O docente processo de formação possui fontes diversas (TARDIF, 2004).

“Investir na apropriação de saberes na formação inicial não garante o sucesso ao exercer a profissão da docência, mas, proporcionará ao futuro professor um referencial de base que atenda as demandas que a profissão exige.” (BLOCK, RAUSH, 2014, p. 250).

VISÃO DOS EDUCADORES SOBRE LAZER E LUDICIDADE E OS SABERES QUE NORTEARAM SUAS CONCEPÇÕES:

As participantes afirmaram que o Lazer é uma atividade prazerosa e divertida para passar o tempo livre e descansar. *“A ludicidade se dá através de jogos, brincadeiras e canções, utilizando a imaginação, criatividade e interação entre pessoas.”* (Professora 4)

No entanto, quando o Lazer se refere a escola, deve ser utilizado com o intuito de ensino aprendizagem.

Enquanto fenômeno social, o lazer na contemporaneidade, configura-se, muitas vezes, pelo descanso ou o consumo de algo. Pouco se relaciona o lazer ao contexto educativo. Como se fossem opostos, como o “trabalho- lazer” / “estudo-lazer”

O lazer, em sua essência, não é possível de ocorrer na escola, mas estimular práticas a partir dos conteúdos culturais, os interesses do lazer, previamente classificados por Dumazedier (1980) como artísticos, físico-esportivos, manuais, sociais, intelectuais, pode resultar em acesso à cultura da vivência do jogo e da criação e desenvolvimento de hobbies e de acesso a passatempos.

Raramente a atividade lúdica é considerada pela Escola, e quando isso acontece, as propostas são tão carregadas pelo adjetivo “educativo”, que perdem as possibilidades de realização do brincar, da alegria, da espontaneidade, da festa. (MARCELLINO, 2007, p. 85).

Quando indagadas sobre qual era a concepção sobre Ludicidade e se possuíam algum referencial teórico sobre o assunto, apenas uma professora relatou possuir embasamento teórico sobre o assunto e as demais não, no entanto, alegaram que Ludicidade é “aprender brincando”, “instigar a imaginação e criatividade das crianças” e “proporcionar interação e socialização entre as crianças”, fatos que evidenciam outros aspectos relevantes sobre a compreensão ampliada do contexto do lazer na educação, mas não revelado academicamente, trata-se de um saber advindo da experiência.

RELAÇÃO E ABORDAGEM DO LAZER E LUDICIDADE NA ESCOLA:

Todas as professoras responderam que há relação e justificaram: *“o Lazer é necessário para que as crianças exerçam sua individualidade, relações saudáveis, promovendo descanso, divertimento e desenvolvimento, pois o Lazer proporciona prazer em aprender.”* (Professora 2)

Porém, observa-se que as atividades oferecidas em demasia acabam perdendo a qualidade educativa atrelada ao prazer, tornando-se algo mecânico e sem sentido para as crianças.

O caráter e o adestramento do lúdico, na sua instrumentalização pela Escola, pode ser verificado, por exemplo, na análise do cotidiano da pré-escola, onde “todas as atividades propostas guardam essa filosofia de trabalhar preparando a criança para a série futura do primeiro grau”. Um dos sintomas de que essa tarefa vem sendo bem cumprida pela pré-escola, é o fato de que geralmente seus frequentadores não precisam cursar os “períodos de adaptação”, realizados antes do início das aulas da primeira série do primeiro grau, para iniciantes. (MARCELLINO, 2007, p. 87)

Por fim, quando indagadas se há um limite para o brincar, sete professores responderam que *sim*, justificando que o professor deve intermediar os jogos e os conteúdos pedagógicos,

seis responderam *não*, alegando que o brincar deve estar sempre presente independentemente da idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a realidade da educação brasileira, na qual se dá pouca importância à educação pelo movimento, e a valorização do jogo e das atividades físicas como primordiais ao contexto educacional, verificamos que, o brincar propicia à criança um espaço para a resolução de problemas que as rodeiam, conduz a relacionamentos grupais, facilita o crescimento, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros e cria zonas de desenvolvimento proximal.

O brincar é mais que um divertimento. Santos (2004) relata que brincando a criança ordena o mundo à sua volta assimilando experiências e informações, e ainda mais, incorporando comportamentos e valores. É através do brinquedo e do jogo que a criança consegue reproduzir e recriar o meio a sua volta, se estrutura afetivamente, se insere na cultura e cria sua identidade.

Portanto, este estudo se sustenta na convivência e no desenvolvimento das crianças, de forma a estimulá-las a serem mais lúdicas dadas as restrições apresentadas para a vivência do lúdico neste tempo histórico.

REFERÊNCIAS

- BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. **Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire**. Unopar cient., ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, Out. 2014.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva: SESC, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- MELO, Vitor Andrade de. **“Projetos sociais” de esporte e lazer: Reflexões, inquietações, sugestões**. In: <http://quadernsanimacio.net>; nº 7; enero de 2008.

MOTA, Janine da Silva. **Utilização do Google forms na pesquisa acadêmica.** Revista Humanidades e Inovação, v.6, n.12, 2019.

SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CONTRIBUIÇÕES DO CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO DAS HABILIDADES SOCIAIS PARA O TRABALHO DOCENTE

Autor: Francinne Gonzalez Andrioni

Coautor 1: Isabella de Oliveira Pascoal

Coautor 2 : Carina Alexandra Rondini

Coautor 3 : Marianne Ramos Feijó

Eixo: Formação dos profissionais da Educação

Modalidade: Comunicação Oral

INTRODUÇÃO

O presente texto teve como objetivo refletir a importância das habilidades sociais, no campo teórico-prático, para uma atuação assertiva do professor, visto que o trabalho docente tem como eixo principal a interação social e desenvolvimento humano em uma instituição social -, a Escola. Para isso, realizou-se um ensaio teórico analisando o trabalho docente pelo viés do campo teórico-prático das habilidades sociais, atrelando as múltiplas variáveis que podem influenciar seu comportamento, como seu desempenho social, ambiente em que este atua, condições de trabalho, entre outras.

CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DAS HABILIDADES SOCIAIS

O campo teórico-prático das habilidades sociais (HS) é compreendido por diversas vertentes teóricas, o que o torna complexo em sua definição e aplicação. De forma geral, podem-se conceituar as habilidades sociais como comportamentos sociais com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, conforme práticas valorizadas em determinada cultura (MURTA, 2005; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

As HS podem ser desenvolvidas em qualquer faixa etária do desenvolvimento humano e contexto (QUITERIO; NUNES, 2017) e têm como ramificação algumas categorias de comportamento, divididas no que Del Prette e Del Prette (2017, p. 28-30) chamaram de “Portfólio

de Habilidades Sociais”, composto por dez categorias, sendo estas: comunicação, civilidade, fazer e manter amizade, empatia, assertividade, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressar afeto e intimidade, coordenar grupo e falar em público.

A análise das habilidades sociais deve ter como ponto de partida o contexto no qual o indivíduo está inserido e atua, ou seja, o desempenho e a competência social desse indivíduo. Logo, para ser considerado “competente” socialmente e apresentar o comportamento habilitado, analisa-se o desempenho social do indivíduo conforme alguns critérios, como: alcançar a finalidade de determinada tarefa social; ter a aprovação social da comunidade relacionada ao contexto daquele desempenho social e; a manutenção e/ou melhoria na qualidade da relação interpessoal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010).

Ao campo das HS, credita-se grande relevância para a atuação dos profissionais da educação, visto que o contexto escolar é considerado uma instituição social e, portanto, o trabalho do professor tem grande influência na dimensão social da educação (ZANOTTO, 2004). Atrelado ao exposto, Carrara (2004) pontua a importância dos professores ensinarem não apenas habilidades acadêmicas, mas sociais – que incluem a comunicação efetiva, ter capacidade de prevenir e/ou resolver possíveis problemas interpessoais, entre outros comportamentos habilitados.

Ao mencionar as diferentes habilidades essenciais ao contexto escolar, propõem-se o destaque das seguintes categorias, delimitadas ao trabalho docente: habilidades sociais educativas docentes, habilidades profissionais e acadêmicas. As habilidades acadêmicas são compreendidas em relação ao estudante, através de comportamento como atentar-se e solicitar auxílio ao professor, expor opinião, fazer e responder perguntas, entre outros. Enquanto as habilidades profissionais são entendidas como os comportamentos de realizar a atribuição e/ou cobrança de atividades, ouvir sugestões, estabelecer e comunicar regras, atender ou recusar pedidos, entre outros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Quanto às classes de habilidades sociais educativas do docente, Del Prette e Del Prette (2008) apontam quatro classes de comportamento, sendo estas: estabelecer contextos potencialmente educativos, transmitir ou expor conteúdo sobre habilidades sociais, estabelecer limites e disciplina e monitorar positivamente. Essas classes mais amplas apresentam subclasses de comportamentos operacionalizados, compondo um total de 32 subclasses.

Sinteticamente e delimitado ao trabalho do professor, pode-se dizer que as habilidades profissionais fazem jus ao trabalho em geral, as acadêmicas ao esperado do estudante e, as habilidades sociais educativas norteiam as práticas educativas consideradas habilitadas para o trabalho docente – sendo consideradas como influentes na promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro (CASALI, 2019).

A literatura pontua estes comportamentos como habilitados para o trabalho docente, vinculados ao conceito de papéis sociais – ou seja, em cada interação a análise do repertório comportamental difere-se ao variar o contexto e os indivíduos envolvidos, como exemplo, pode-se refletir sobre relações diádes entre professores-estudantes, professores-gestores, professores-pais, etc. Para cada díade, o desempenho social pode ser diferente, apesar de compor

uma mesma classe de HS, como no caso da classe de “comunicação”: comunicar-se com um estudante é diferente de comunicar-se com os pais desse estudante, mesmo que o assunto seja o mesmo, e ter o manejo de adaptar esse comportamento no desempenho social seria um comportamento habilidoso da parte do profissional.

Logo, a identificação das habilidades sociais é vista como fator de proteção para o desenvolvimento humano (MURTA, 2005) e sua análise tende a ser subjetiva, ou seja, não há um padrão rígido para aplicação, tanto a intervenção quanto sua avaliação deve ser sempre contextual e coerente com o ambiente que o indivíduo atua e recebe a interferência. Tendo dito isto, faz-se necessário pontuar as influências do contexto escolar no trabalho docente para uma discussão apropriada.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS DE PROFESSORES

Conforme abordado, o desenvolvimento das HS de docentes tende a contribuir para as relações que este estabelece com os alunos, pais de alunos, colegas de trabalho e gestores. De forma recursiva e complexa, o uso das HS depende da qualidade das relações e dos contextos nos quais estão inseridas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar (FEIJÓ, 2017). Isto significa que, as condições que a organização educacional oferece aos docentes e alunos, se adequadas, favorecerão o uso das habilidades sociais, as relações e a comunicação entre eles. Conflitos continuarão existindo, uma vez que são parte das relações humanas, mas serão enfrentados de outras formas.

Vio *et. al.*, (2020) investigaram os aspectos do trabalho de docentes no Brasil a partir de uma análise de estudos publicados em uma base eletrônica de dados brasileira, no período de 2015 e 2020. Sobre os aspectos negativos, apontaram categorias como: demasiadas exigências, condições ruins de trabalho, mercantilização da Educação, dificuldades nos relacionamentos interpessoais e desvalorização da profissão. Durante a pandemia outros aspectos se agravaram principalmente no que diz respeito ao apoio institucional, e socialização com pares, sobrecarregando e desgastando a saúde do docente. Os resultados apontaram para o adoecimento físico e mental dos docentes, gerando impactos também nos alunos e prejuízos para a Educação.

Destaca-se o papel da Psicologia nesses contextos, principalmente a Psicologia Organizacional e do Trabalho. Essa pode contribuir estabelecendo suportes teóricos e metodológicos acessíveis aos docentes, ações de garantia de condições de trabalho justas e satisfatórias, por parte das instituições de ensino e de gestores, inclusive para que o docente não figure como único responsável pelo seu desenvolvimento e bem-estar (VIO *et al.*, 2020). E m se tratando de condições favoráveis ao exercício profissional e ao desenvolvimento e uso de HS por docentes, há aspectos psicossociais de risco à saúde, que devem ser cuidados, tais como intensidade e tempo de trabalho, exigências emocionais, autonomia, qualidade das relações laborais, segurança e suporte organizacional (CARDOSO; FEIJÓ, CAMARGO, 2018). A título

de exemplo de cuidados que podem ser proporcionados aos docentes, Feijó *et al.* (2021), defenderam o desenvolvimento de ações contínuas de formação para trabalhadores e apresentam uma proposta de desenvolvimento de Habilidades Sociais associada aos exercícios de Atenção Plena (*Mindfulness*) em organizações, o que se aplica a escolas e universidades.

Outro estudo que analisou as correlações entre condições de trabalho do professor, indicadores de *burnout*, práticas educativas do professor e repertório de habilidades sociais, além de problemas de comportamento dos alunos, apresentou resultados que apontaram para a importância das condições de trabalho do professor, da melhoria na infraestrutura escolar para prevenção do adoecimento físico e mental. A exaustão emocional gera prejuízos na preparação de aulas, na motivação, na avaliação do aluno e na adoção de práticas educativas inadequadas, interferindo negativamente no aprendizado do aluno, além de gerar sensação de incompetência no professor. Os autores concordam com a importância de programas de intervenções com os professores, para benefícios da sua própria saúde como para atuação em sala de aula junto aos alunos (SILVA *et al.*, 2015). Praun (2016), Selligman-Silva (2011) e Bernardo (2014) salientam que o trabalho, na atualidade, exige um maior envolvimento da subjetividade dos trabalhadores, fato esse que requer ainda mais de seus recursos psicológicos e emocionais. No dia-a-dia docente em que a interação com o aluno é constante, em que diferentes dificuldades de aprendizagem e de socialização podem se manifestar e a proximidade com os pais e responsáveis também é esperada, são elevadas as demandas relacionais e, portanto, a necessidade de uso de habilidades sociais. Diante das reflexões aludidas, se revela a importância do desenvolvimento de repertório de habilidades sociais, para que o professor, a partir de suas capacidades e competências, possa contribuir de forma satisfatória com o desenvolvimento dos alunos e com as relações em seu entorno. As relações interpessoais podem contribuir para o enfrentamento de desafios educacionais como a inclusão. Rosin-Pinola e Del Prette (2014) ao pontuarem sobre propostas educacionais de inclusão, apresentam as possíveis contribuições das habilidades sociais educativas para aprimoramento da qualidade da relação professor-aluno, já que a inclusão escolar, além das dificuldades de aprendizagem envolve também dificuldades interpessoais. As pesquisadoras sugerem uma formação/assessoria de professores, que além de conhecimento sobre os conteúdos que precisam ensinar, deve contemplar um aprimoramento de suas habilidades sociais educativas e seu uso para a viabilização da inclusão escolar. Segundo as autoras, em assessorias ou proposta de inclusão, raramente são postas explicitamente as dificuldades nas interações sociais educativas e inclusivas, ainda que essas sempre estejam presentes.

Viecili e Medeiros (2002) buscaram discutir o uso indiscriminado da coerção por professores, e compararam com dois grupos, nomeados por “com fracasso escolar” (CFE) e “sem fracasso escolar” (SFE). Os resultados demonstraram que os professores utilizaram com maior frequência a coerção em alunos CFE, punindo por critérios distintos de avaliação, como comportamentos de distração, de interação com o colega, bem como, por comportamentos como o de fazer comentários referentes às atividades escolares. Esse fato é corroborado por Mariano e Bolsoni-Silva (2016), ao asseverarem que professores parecem interagir de maneira mais

punitiva e conflituosa com alunos com problemas de comportamento, o que tende a contribuir para o processo de fracasso escolar e redução do envolvimento com os estudos.

Com o cuidado para não responsabilizar professores pelo fracasso escolar ou pelos desafios ainda tão atuais sobre a inclusão escolar, é necessário atentar para a relação de interdependência entre professores, alunos, fatores escolares e extraescolares que também vão interferir nesse processo. Conforme posto por Del Prette, Fernandes Paiva e Del Prette (2005), conhecendo essa interdependência, evitam-se interpretações ingênuas, tais como acreditar que intervenções focais poderão alterar todo o contexto, mas também não se tomam perspectivas imobilizantes, como se aguardar por grandes mudanças sociais resultaria em grandes transformações no cenário educacional brasileiro atual.

Cognetti e Bolsoni-Silva (2019) propõe uma cartilha informativa de habilidades sociais educativas para professores, em que apresentam modos de utilização de práticas educativas positivas e maneiras de aprimorar a interação professor-aluno. É um material rico e de acesso gratuito pela *internet*, que professores possam se beneficiar com explicações claras, sugestões e modelos de práticas e com discussão sobre o contexto de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Profissionais, como os professores, para os quais as relações interpessoais além de intensas e constantes, exercem papel central no seu trabalho, devem ser alvo de ações formativas e de cuidados contínuas. A atividade docente é uma tarefa exigente do ponto de vista emocional e, por isso, é necessário preparo e suporte para o enfrentamento de diversos fatores estressores e para o manejo da comunicação e das relações, o que se alinha à proposta de desenvolvimento de HS. Recomenda-se, porém, que paralelamente à formação continuada de docentes, suas condições de trabalho sejam adequadas, com participação efetiva dos gestores da instituição na melhoria de processos e de contextos que podem ser fonte de sofrimentos e de adoecimento de quem dela faz parte.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2014, v. 26, n. spe [Acessado 21 Junho 2021], pp. 129-139. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014>>. Epub 08 Ago 2014. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014>.
- CARDOSO, H. F.; FEIJÓ, M. R.; CAMARGO, M. L. O papel do psicólogo organizacional e do trabalho (POT) na prevenção dos fatores psicossociais de risco. In: SCHMIDT, M. L. G.; CASTRO, M. F.; CASADORE, M. M. **Fatores psicossociais e o processo saúde/doença no trabalho**: aspectos teóricos, metodológicos, interventivos e preventivos. São Paulo: FiloCzar, 2018. p. 111-136.

- CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. In: CARRARA, K.(org.) **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo – Editora Avercamp, 2004, p. 71-108.
- CASALI, I. G. **Programa de habilidades sociais com pais e professor: efeitos sobre educadores e crianças escolares**. 2019, 249f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2019.
- COGNETTI, N. P.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades Sociais Educativas para professores**: cartilha informativa. Suprema Gráfica e Editora Eireli - Epp, 2019.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, São Carlos, v. 18, n. 41, Universidade Federal de São Carlos, p. 517-530, 2008.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas em análise do comportamento**, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- DEL PRETTE, Z.; FERNANDES PAIVA, M. L. M.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Interações**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 57-72, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072005000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 jun. 2021.
- FEIJÓ, M. R.. O Pensamento Sistêmico e Complexo Aplicado às Organizações e à Gestão de Pessoas. In: CAMPOS, D. C. **Atuando em Psicologia do Trabalho, Psicologia Organizacional e Recursos Humanos**. 2ed. Rio de Janeiro: LTC/Gen, 2017, p. 226-230.
- FEIJÓ, M. R. Et al. Mindfulness and Social Skill Development: association of health promoting tools in organization. **Internacional Journal on Working Conditions**. Porto, 2021. No prelo.
- MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 140-160, jul. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 jun. 2021.
- MURTA, S.G. Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: análise da produção nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, p. 283-291, 2005.
- PRAUN, L. A solidão dos trabalhadores: sociabilidade contemporânea e degradação do trabalho. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 147-160, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172016000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jun. 2021.
- QUITERIO, P. L.; NUNES, L. R. D. de P. **Formação de professores em habilidades sociais educativas e inclusivas: guia prático**. São Paulo: Menmon, 2017.

- ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2014, v. 20, n. 3 [Acessado 18 Junho 2021], pp. 341-356. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>>. Epub 21 Out 2014. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>.
- SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, N. R. da. Et al. O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], 2015, v. 21, n. 3 [Acessado 20 Junho 2021], pp. 363-376. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300004>>.
- VIECILI, J.; MEDEIROS, J. G. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. **Psico-USF** [online]. 2002, v. 7, n. 2 [Acessado 19 Junho 2021], pp. 229-238. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-82712002000200012>>.
- VIO, N. L. Et al. COVID-19 e o trabalho de docente: a potencialização de aspectos precários. **Brazilian Journal Development**. Curitiba, v. 6, n. 10, p. 78717-78728, 2020. Disponível em:<<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/18345#:~:text=O%20isolamento%20social%20na%20pandemia,tamb%C3%A9m%20a%20qualidade%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o>>
- ZANOTTO, M. de L. B. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (org.) **Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes**. 1. ed., Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004, p. 33-48.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO E ESPANHOL: ANÁLISES PRELIMINARES DAS MATRIZES CURRICULARES

Autor: Franciele dos Santos

Coautor 1 : Ketilin Mayra Pedro

Eixo: Formação dos Profissionais da Educação

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é uma das grandes temáticas em voga no cenário educacional brasileiro e um dos fatores que certamente interferem nos problemas educacionais de nosso país. Segunda Gatti (2010), é em função dos graves problemas em relação às aprendizagens escolares, que a preocupação com os cursos de formação de professores cresce, seja em relação às estruturas institucionais de ensino superior, seja em relação aos conteúdos formativos e currículos de cada curso.

Diferentes autores defendem aspectos necessários para a melhoria da formação inicial dos professores. Para Pimenta (1997) e Libâneo (2015) apenas a experiência e os conhecimentos específicos da área não são o bastante para o bom desempenho da profissão docente, também são necessários saberes pedagógicos e didáticos associados, sendo abordados com equilíbrio dentro dos cursos de formação de professores. Perrenoud (2002, p. 16) elenca 10 critérios para uma formação docente de qualidade:

1. Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.
2. Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários.
3. Um plano de formação organizado em torno das competências.
4. Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.
5. Uma verdadeira articulação entre teoria e a prática.
6. Uma organização modular e diferenciada.

7. Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho.
8. Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.
9. Uma parceria negociada com os profissionais.
10. Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho.

Para Nunes (2001, p. 36), “os cursos de formação de professores precisam redirecionar as relações entre teoria e prática”, relacionando os conteúdos acadêmicos com a prática escolar, com a atuação dos professores e com as diferentes realidades culturais e sociais das escolas, levando em consideração as condições adversas de trabalho do professor. Nesta perspectiva, Nóvoa (2017, p. 1109) defende “uma formação para o exercício de uma profissão”.

Diante do exposto e da recente necessidade de adequar os cursos de formação de professores brasileiros à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), bem como a partir de uma experiência de intercâmbio estudantil durante a graduação em Pedagogia, surgem os objetivos do estudo, os quais buscam analisar a formação de professores no contexto brasileiro e espanhol, através da análises das diretrizes para formação de professores de ambos países, bem como da análise dos currículos dos cursos de formação de professores de uma universidade brasileira e outra espanhola, e por fim busca-se identificar semelhanças e diferenças na formação de professores no contexto dos dois países.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi proposta a partir de uma abordagem bibliográfica e documental. Para Marconi e Lakatos (2010, p. 166), a bibliografia pertinente “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” e tem por objetivo permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”.

O estudo consiste em uma análise da formação de professores no contexto brasileiro e espanhol, a partir de uma experiência de intercâmbio estudantil. Para análise do contexto brasileiro realizamos pesquisas bibliográficas e documentais em diferentes fontes, priorizando principalmente consultas em websites relacionados ao MEC. Enquanto para análise do contexto espanhol utilizamos documentos digitais, disponibilizados por uma instituição de ensino superior privada, localizada na Comunidade Autônoma de Múrcia. Destacamos que esses documentos foram cedidos pela instituição durante a realização de um intercâmbio estudantil de graduação.

A análise das diretrizes e currículos dos cursos de formação de professores foi realizada com base no referencial teórico da área. Por fim, evidencia-se que as informações apresentadas na pesquisa podem servir como material de estudo e auxílio para professores, licenciandos e como base para futuras pesquisas sobre a temática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização dos cursos superiores, incluindo nesse conjunto de cursos os de formação docente, no Brasil e na Espanha apresentam discrepâncias. Enquanto o Brasil apresenta diretrizes para que todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do país sigam e adequem seus currículos, a Espanha concede às IES autonomia universitária, ou seja, permite, entre outras coisas, que elas criem seus currículos com maior liberdade.

No Brasil, a diretriz mais recente para a formação inicial de professores é a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019). Essa atual diretriz se pauta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), norteadora da educação básica brasileira (BRASIL, 2018).

No texto da diretriz além das habilidades e competências previstas aos professores, também se encontram os fundamentos da formação docente; orientações para a organização do currículo em conhecimentos científicos, educacionais, pedagógicos, específicos da área e atividades práticas; os princípios e fundamentos pedagógicos do currículo; a carga horária dos cursos, que deve ser de 3200 horas; entre outras coisas.

Na Espanha, a Constituição Espanhola (ESPANHA, 1978) e posteriormente a Lei de Universidades (ESPANHA, 2001) garantem às IES a autonomia universitária, que entre outras coisas permite que elas próprias elaborem seus próprios currículos, desde que estes sejam aprovados pelas respectivas comunidades autônomas e posteriormente homologados pelo Conselho de Universidades (conjunto de representantes de todas as IES do país e do Ministério da Educação).

A carga horária dos cursos superiores é definida pelo *Real Decreto 1125/2003* (ESPANHA, 2003) que determina os créditos europeus como modelo a ser seguido, chamados de ECTS (Sistema Europeu de Transferência de Créditos). Os cursos de formação de professores devem ter ao seu término cumprido 240 ECTS, cada ECTS é equivalente de 25 a 30 horas de estudos, ou seja, os cursos têm uma carga horária de 6000 a 7200 horas.

Outro ponto que vale destaque para as IES espanholas é a necessidade de adequar-se ao Espaço Europeu de Educação, uma medida que facilita o intercâmbio dos estudantes europeus, permitindo que estes terminem seus estudos em mais de uma instituição do território europeu sem tanta burocracia.

3.1 ANÁLISE DAS MATRIZES

A matriz brasileira analisada, do curso de Pedagogia, pertence a uma Instituição de Ensino Superior privada, católica e filantrópica, localizada no estado de São Paulo. A matriz tem uma carga horária de 3200, duração de 4 anos, conta com 44 disciplinas (teóricas e práticas)

e forma profissionais para atuarem na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na gestão e em ambientes informais do ensino. Cabe ressaltar que a matriz brasileira analisada não conta com Trabalho de Conclusão de Curso, pois este não é obrigatório no país.

As disciplinas ofertadas na matriz buscam oferecer aos estudantes conhecimentos que perpassem por uma formação geral, específica e pedagógica da educação. Essas três categorias de disciplinas são distribuídas de maneira intercalada durante toda a duração do curso, não deixando que ocorra uma dissociação ou visão segmentada do ensino, assim corroborando com o que Libâneo (2015, p. 645) defende “[...] a dissociação e a visão segmentada entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico podem explicar uma formação pouco sólida na especificidade disciplinar [...]”.

O curso de Pedagogia brasileiro analisado proporciona uma formação ampla dentro do campo educacional, pois além de focar seus estudos nas disciplinas específicas da área, ainda busca compreender o campo educacional através de outras áreas como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a história, a psicologia. Estando em concordância com o que defende Cericato (2018, p. 141):

[...] de base cultural sólida, ancorado em experiências que favoreçam leituras de mundo interdisciplinares [...]. Não se trata de uma formação cultural simplista ou conteudista, que se esgota no acúmulo de informação, mas, sim, uma formação que permita conectar, significar e pôr em movimento, de modo múltiplo e variado e a partir da história de vida de cada indivíduo, o conhecimento acumulado pela história da humanidade.

Podemos destacar como diferenciais da matriz brasileira analisada as seguintes disciplinas: Psicologia do Trabalho; Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil; Fundamentos Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos; e Pedagogia em Ambientes Não-Escolares; Pedagogia em Ambientes Não-Escolares; Fundamentos Metodológicos da Educação Especial; de Articulação Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas; Ambientes Educativos e Práticas Interdisciplinares e Metodologias de Projetos Educativos; Fundamentos do Ensino a Distância; e Libras.

A matriz espanhola analisada, do curso de *Educación Primaria*, pertence a uma Instituição de Ensino Superior privada e católica, localizada na Comunidade Autônoma de Murcia. A matriz apresenta uma carga horária de 240 ECTS, duração de 4 anos, conta com 32 disciplinas (teóricas, práticas e trabalho de conclusão de curso) e forma professores para atuarem na educação primária espanhola, a qual é referente aos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil.

As disciplinas da matriz espanholas oferecem aos estudantes no primeiro ano do curso uma formação básica, no segundo e terceiro ano uma formação específica e optativa, e o quarto ano é dedicado aos estágios e ao trabalho de conclusão de curso.

O curso de *Educación Primaria* espanhol propõe “uma formação para o exercício da profissão” (NOVOA, 2017, p. 1109), visto que seus estudos têm uma carga horária significativamente maior para disciplinas voltadas para a formação específica e para os estágios obrigatórios,

de modo que proporciona uma formação sólida para a prática educacional como professores para a área da educação primária espanhola.

Podemos destacar como diferencias na matriz espanhola as seguintes disciplinas: *Teorías y Instituciones Educativas; Sociedad Familia y Escuela; Trastorno del Desarrollo y Dificultades de Aprendizaje; Desarrollo de la Comunicación y de las Habilidades Lingüísticas; Atención a la Diversidad e Interculturalidad; Pedagogía y Didáctica de la Religión; e Inglés B1.*

A partir das análises das duas matrizes foram feitas algumas análises e considerações. Apenas doze disciplinas foram classificadas como comuns entre as matrizes, de modo que essas abordavam as seguintes áreas: linguística, literatura, psicologia, história da educação, pesquisa científica, educação para a diversidade, organização e gestão educacional, tecnologia, educação especial, matemática, ciências sociais e naturais.

No que se refere às disciplinas que propõem estudos não comuns entre as matrizes, podemos justificá-las de acordo com as propostas de formação de cada curso. Enquanto a matriz brasileira visa direcionar suas disciplinas para o estudo da educação através de diferentes olhares, bem como para oferecer uma ampla possibilidade de atuação profissional, a matriz espanhola foca seus estudos para a etapa da educação primária, oferecendo uma formação robusta e exclusiva para a atuação profissional do professor nessa etapa educacional.

Também vale ressaltar a expressiva diferença nas cargas horárias dos cursos, o curso espanhol exige quase que o dobro da carga horária exigida pela legislação brasileira. O mesmo acontece com a carga horária dos estágios obrigatórios, a carga horária total do estágio curricular brasileiro é de 400 horas, que perpassam pelos campos de gestão educacional e docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, enquanto a dos estágios espanhóis é de 1100 horas, que perpassam pelos campos de gestão e docência na educação primária.

Perrenoud (2002, p. 29) alerta que é preciso ter cuidado com as formações que propõem “uma vaga reflexão sobre a educação”, bem como os aportes essencialmente disciplinares e que se faz necessário que além das abordagens didáticas, construir “objetos de saber e de formação transversais e coerentes”. O autor ainda cita alguns desses saberes transversais que devem fazer parte dos currículos para os cursos de formação:

- Relações intersubjetivas e desejo de aprender.
- Relação com o saber, ofício de aluno, sentido do trabalho escolar.
- Gestão de classe, contrato pedagógico e didático, organização do tempo, do espaço, do trabalho.
- Diversidade das culturas na sala de aula e no estabelecimento escolar.
- Cidadania, socialização, regras de vida, ética, violência.
- Ofício de professor, trabalho em equipe, projetos de estabelecimento.
- Relação entre a escola e as famílias e coletividades locais.
- A escola na sociedade, a política da educação.
- Diferenças individuais e dificuldades de aprendizagem.

- Pedagogia diferenciada, ciclos de aprendizagem, módulos e outros dispositivos de individualização dos percursos.
- Regulação dos processos de aprendizagem, avaliação formativa.
- Fracasso escolar, seleção, orientação, exclusão.
- Desenvolvimento e integração da pessoa.
- Enfoques multi, inter e transdisciplinares. (PERRENOUD, 2002, p. 29).

Os dois cursos, cada um a sua maneira, abordam grande parte dos saberes transversais apresentados por Perrenoud (2002). Podemos justificar algumas das diferenças de abordagem desses saberes transversais de acordo com as características sociais, culturais, políticas e econômicas de cada país, principalmente porque existe uma grande divergência em todos os âmbitos citados entre o Brasil e a Espanha. Deste modo, a partir das características de cada país o plano de formação de professores deve ser pensado de maneira coerente, “como um percurso a ser construído, e não como uma acumulação de unidades de formação sem coluna dorsal” (PERRENOUD, 2002, p. 25).

Outro ponto importante a se destacar é em relação ao nome do curso em cada país, enquanto no Brasil o curso de intitula Pedagogia e forma professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na Espanha o curso se chama *Educación Primaria* e forma professores para atuarem na etapa da educação primaria. Para a formação de professores para a etapa da educação infantil espanhola, deve-se ser formado no curso de *Educación Infantil*.

Essa diferença de nomenclatura pode ser justificada por uma visão diferente da relação da profissão professor com a pedagogia. Apesar de ambos os países entenderem a pedagogia como a ciência que estuda a educação ou como denominada por Saviani (2007, p. 100) “entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo”, apenas o Brasil associa essa ciência com a formação de professores para as etapas iniciais da educação básica. Na Espanha a Pedagogia na maioria das vezes é desmembrada em cursos de pós-graduação.

Entretanto a proposta de intitular os cursos de formação de professores de Pedagogia no Brasil não se trata de diluir ou desvalorizar a profissão, mas sim de estudar e compreender o fenômeno educacional para formar professores capazes de atuarem como professores dentro da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na gestão educacional e também em espaços informais de educação. Saviani (2007, p. 128) defende o curso de pedagogia ao dizer que este é um “[...] ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual que os incite ao estudo aprofundado dos clássicos da pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada ainda está sendo desenvolvida, de modo que as análises preliminares permitem observar que ambas as matrizes têm pontos positivos e negativos, algumas semelhanças e diferenças. As diferenças, muitas vezes, podem ser justificadas pelas características e necessidades de cada país.

Vale destacar, que as IES não se limitam apenas a oferecer as disciplinas curriculares da graduação, também oferecem a seus estudantes oportunidades para que ampliem sua formação. Dentro dessas oportunidades estão atividades de pesquisa e investigação científica, participação em eventos, projetos de extensão, realização de estágios não obrigatórios e até mesmo o intercâmbio estudantil durante a graduação.

Ressaltamos que a pesquisadora principal deste estudo realizou um intercâmbio a partir de um programa do Departamento de Relações Internacionais da sua instituição de origem. O programa consiste em uma parceria entre a IES espanhola com diferentes IES da América Latina. A partir da experiência vivenciada pela graduanda, durante o intercâmbio, surgiu a necessidade de refletir e comparar a formação de professores entre os dois países.

Assim, as análises preliminares demonstram que as duas matrizes analisadas se complementam, pois enquanto a brasileira oferece uma formação ampla no campo educacional, a matriz espanhola foca seus estudos nas ações docentes, com grande parte de suas horas de estudos voltadas para disciplinas específicas da área.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** Ministério da Educação, Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 20 de dez. 2019.
- CERICATO, L. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. **Revista Veras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-14, 2018.
- ESPANHA. **Constituição Espanhola**. BOE, n. 311, de 29 de dez. de 1978.
- ESPANHA. **Ley Orgánica 6/2001**, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, n. 307, de 24 de diciembre de 2001.

- ESPANHA. **Real Decreto 1125/2003**, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE, núm. 224, de 18 de septiembre de 2003.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- LIBÂNEO, J. C.; Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-250, 2015.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.; **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- NÓVOA, A.; Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- NUNES, C. M. F.; Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, 2001.
- PERRENOUD, F.; THURLER, M. G.; MACEDO, L. d.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: A formação dos Professores e o desafio da Avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, 1997.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 99-134, 2007.

FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: AVALIAÇÃO DE EGRESSOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ.

Autor: JOSÉ ROBERTO ALVES DA SILVA

Coautor 1 : ALDENIZA DE OLIVEIRA XIMENES

Coautor 2 : FABÍOLA REGINA DAMASCENO DOS SANTOS

Eixo: Formação dos Profissionais da Educação

Modalidade: Comunicação Oral

1 INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado do Pará - UEPA, foi criada por meio da Lei Estadual Nº 5.747 de 18 de maio de 1993 é uma instituição pública estadual organizada como autarquia de regime especial e estrutura *multicampi*, gozando de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, uma instituição social e, portanto, está inserida na sociedade paraense há 28(vinte e oito) anos. Portanto, vale ressaltar, como pressupõe Chauí (2001, p. 35), que ela “[...] não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Analisar e compreender o que faz a universidade é, portanto, um dos caminhos para sabermos o que a sociedade deseja da universidade e o que ela, efetivamente, responde a esses anseios. O conhecimento da universidade depende da geração de informações que possam ser apropriadas por aqueles que desejam conhecê-la. Por outro aspecto, a produção especializada no ensino superior apresenta uma carência de informações, embora com gradual aumento de estudos e artigos, acerca dos egressos dos cursos de graduação no país.

Para tal contexto, é imprescindível buscar elementos que contribuam para aumentar tais informações em relação aos egressos, por exemplo, as trajetórias daqueles que deixam a universidade, a contribuição da formação inicial para a atuação profissional, o processo de inserção no mercado de trabalho, o grau de satisfação e perspectiva profissional.

A pesquisa com egressos se apresenta, diante das necessidades de conhecimento sobre a contribuição do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, como uma

possibilidade de identificarmos as representações de tais egressos, acerca da formação inicial para profissionais da educação. Esse retorno, em nossa compreensão, será fundamental para a formulação de políticas de acompanhamento de egressos no sistema de educação superior em geral e nas instituições acadêmicas em particular, no âmbito de um dos cursos de licenciatura da UEPA. Vale ainda salientar, a contribuição de Lousada & Martins (2005, p. 74) que apontam o seguinte,

“[...] conhecer o que fazem (os egressos) como profissionais e cidadãos e suas adequações aos setores em que atuam, possibilita uma reflexão crítica sobre a formação e sua relação com as necessidades do mercado de trabalho.”

Portanto, a Formação de Profissionais da Educação é um tema que conta com inúmeras investigações, pois a sociedade atual exige, cada vez mais, profissionais com maior qualificação, novas habilidades e aprendizado contínuo. Os resultados de tais investigações têm sido utilizados para atualização de profissionais das mais variadas áreas, e capacitação para atuação em uma sociedade em constante mudança, como uma estratégia para adequar perfis profissionais às exigências do mercado de trabalho. É necessário, investigar se os cursos, disciplinas etc., ofertadas ao contexto educacional tem contribuído de fato, para a melhoria do desenvolvimento profissional do indivíduo, de acordo com as definições do projeto pedagógico e das diretrizes curriculares dos cursos ofertados.

Neste sentido, o presente artigo retrata os resultados preliminares da pesquisa intitulada “Trajetórias Profissionais de Egressos de Pedagogia da UEPA”, que se encontra em andamento, realizada com egressos que concluíram o curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE da Universidade do Estado do Pará – UEPA, durante os anos de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017.

Os objetivos do estudo foram definidos em identificar as trajetórias profissionais dos egressos, avaliar o nível de contribuição do Curso de Pedagogia para a atuação profissional e/ou inserção no mercado de trabalho, bem como organizar um banco de dados sobre as trajetórias profissionais dos egressos de Pedagogia.

O presente estudo foi norteado pela pesquisa descritiva qualitativa com a finalidade de analisar os dados levantados juntos aos egressos, bem como propiciar conhecimento aprofundado sobre o evento pesquisado trazendo, além de dados quantitativos, as representações simbólicas resultantes das vozes, de até aqui, 180 (cento e oitenta) egressos, então, sujeitos da pesquisa, que responderam ao formulário online.

A coleta de dados foi realizada a partir da pesquisa documental junto à Coordenadoria de Registro e Controle Acadêmico - CRCA do CCSE/UEPA, assim como recorreremos à Plataforma Lattes e às redes sociais para obtenção dos dados dos 676 (seiscentos e setenta e seis) egressos do curso de Pedagogia, após a obtenção dos dados dos egressos encaminhamos o formulário online, elaborado pelo Google Formulários, concebidos de forma mista, com alternância de questões objetivas com alternativas e questões subjetivas com descrições ou opiniões dos

egressos, tendo os seguintes eixos: perfil do egresso, trajetória profissional atual, avaliação do curso, autoavaliação e convite para grupo focal.

2 PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente estudo foi norteado pela pesquisa descritiva qualitativa com a finalidade de analisar os dados levantados juntos aos egressos, por meio de formulário on line, até este momento e contará futuramente com a realização de grupos focais, de forma remota, considerando a pandemia do novo coronavírus, na perspectiva de propiciar conhecimento aprofundado sobre o evento pesquisado trazendo, ao invés de apenas dados quantitativos, as representações simbólicas que deram “voz” aos egressos sujeitos da pesquisa, permitindo a realização do estudo para a identificação das representações sociais acerca do processo de formação e atuação profissional.

As representações sociais permitem a compreensão e a explicação da realidade assimilada a partir do sistema de valores dos egressos. O ato de representação transfere o que é estranho, perturbador do universo exterior para o interior, colocando-o numa categoria e contextos conhecidos (MOSCOVICI, 2015).

O percurso metodológico do presente estudo, até este momento foi realizado com o desenvolvimento das seguintes etapas: levantamento documental dos egressos, elaboração e encaminhamento do formulário online e sistematização e análise de dados, com ênfase quantitativa.

2.1 LEVANTAMENTO DOCUMENTAL DOS EGRESSOS.

A coleta de dados foi realizada, em primeiro lugar, a partir da pesquisa documental, o qual foi solicitado por meio de contato telefônico e por e-mail junto à Coordenadoria de Registro e Controle Acadêmico do CCSE/UEPA para obtenção dos dados dos egressos no período de 2013 a 2017 do curso de Pedagogia do CCSE - Campus I da Universidade do Estado do Pará.

Tal contato junto à Coordenadoria de Registro e Controle Acadêmico - CRCA para a realização do levantamento dos egressos do período de 2013 a 2017, visou localizá-los por meio de e-mail, telefone, correspondência, redes sociais ou por meio da Plataforma Lattes, visando informar-lhes os objetivos da pesquisa e depois de identificados, verificar os interessados em participar do estudo, encaminhar os formulários online., bem como solicitar o agendamento, se necessário e contar com os egressos, na realização dos grupos focais.

A Coordenadoria de Registro e Controle Acadêmico – CRCA, nos repassou cópia das frequências no ato da outorga de grau e por e-mail, apenas o quantitativo de egressos a cada ano: ano 2013: 168 egressos, ano 2014: 164 egressos, ano 2015: 104 egressos, ano 2016: 117

egressos e no ano 2017: 123 egressos, totalizando o quantitativo de 676 (seiscentos e setenta e seis) egressos.

Apesar da insistência pelo contato telefônico e reiterados pedidos por e-mail, não recebemos justificativas da referida Coordenadoria pela ausência de dados como endereço, telefone ou e-mail dos egressos para realização do contato com os egressos para início do trabalho de campo. Ressaltamos que este atraso de informações e a pandemia decorrente do novo coronavírus, com as medidas de restrição de circulação de pessoas e suspensão de atividades administrativas e acadêmicas na instituição, impossibilitou a realização da pesquisa e contato direto com os egressos durante o ano de 2020, tendo a pesquisa sofrido prorrogação do prazo de conclusão para agosto de 2021.

A alternativa adotada diante do atraso dos dados de contato dos egressos, foi realizar a partir dos nomes dos egressos presentes nas listas de frequências dos atos de outorga de grau, cedidas pela Coordenação de Registro e Controle Acadêmico - CRCA, a busca dos egressos pela Plataforma Lattes. Felizmente, mais de 72% (setenta e dois por cento) dos egressos tinham cadastro na Plataforma Lattes, o que consideramos um dos pontos que merecem atenção no âmbito do Curso de Pedagogia ou qualquer curso no âmbito das instituições de ensino superior, já que o Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Porém para continuar em condições de acesso aos egressos, passamos a recorrer às redes sociais para busca dos mesmos para participação na pesquisa e para nossa felicidade, conseguimos a obtenção da presença dos egressos nas diversas redes sociais pesquisadas. Outra estratégia foi de recorrer aos e-mails dos egressos, quando estudantes da disciplina Tecnologia Educacional ministrada no 3º terceiro semestre do Curso, pelos coordenadores da pesquisa, dos poucos contatos de número de celular dos egressos, não obtivemos sucesso, em virtude de não completar a ligação ou mensagem de número inexistente.

Apesar de todo esforço e estratégias para alcance das informações junto aos egressos, conseguimos encaminhar o formulário para apenas 603(seiscentos e três) egressos e obtivemos o retorno das informações de 180(cento e oitenta) egressos, que passaram a compor os dados das análises aqui apresentadas.

2.2. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

Optamos pela coleta dos dados por meio de formulário eletrônico, para encaminhamento junto aos egressos do curso de Pedagogia do período de 2013 a 2017.

O formulário eletrônico foi elaborado por meio do Google Formulários, vale destacar alguns aspectos que consideramos relevantes para tal escolha, pois as funcionalidades do Google Formulários, apresentam a agilidade em relação ao tempo no processo de coleta e análise de dados e a manipulação de vários questionários.

Outro aspecto importante é a substituição dos questionários em papel por um formulário online que permite a coleta organizada das respostas, poupando tempo e dando melhores condições para se fazer as análises comparativas.

Os formulários eletrônicos foram concebidos com a descrição do termo de consentimento e livre esclarecimento e composto de grupo de questões elaboradas de forma mista, com alternância de questões objetivas com alternativas e questões subjetivas com descrições ou opiniões dos respondentes, tendo os seguintes eixos: perfil do egresso, trajetória profissional atual, avaliação do curso e convite para grupo focal.

3 RESULTADOS PRELIMINARES

Os resultados preliminares apresentados até o presente momento, foram obtidos a partir da participação de 180(cento e oitenta) egressos do curso de Pedagogia, que responderam ao formulário eletrônico, encaminhado por meio de e-mail cadastrado na plataforma Lattes, para o e-mail informado pelos egressos, quando cursistas do 3º semestre acadêmico na disciplina em que os coordenadores da pesquisa foram ministrantes ou do envio do link do formulário pelas redes sociais, representando pouco mais de 26% (vinte e seis por cento) do total da amostra pretendida para realização do estudo.

Neste sentido, apresentamos os dados relacionados ao perfil do egresso, trajetória profissional atual, avaliação do curso e da sua autoavaliação em relação ao processo de formação inicial, bem como da aceitação para participação da atividade de grupo focal.

3.1. PERFIL DOS EGRESSOS

Da presente amostra de 180 (cento e oitenta) egressos respondentes, temos 32 (trinta e dois) do ano de 2013, 41(quarenta e um) do ano de 2014, 34(trinta e quatro) do ano de 2015, 29(vinte e nove) do ano de 2016 e 44(quarenta e quatro) do ano de 2017, com total predomínio do sexo feminino (88%). Em relação à plataforma Lattes 80% alegaram possuir cadastro. Em relação ao turno que concluíram o curso de Pedagogia, temos 14% do turno da manhã, 37% do turno da tarde e 49% do turno da noite. Apenas 23% não exerciam atividade remunerada durante o curso.

3.2. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL ATUAL

Após a conclusão do curso de Pedagogia, apenas 11,7% fizeram outra graduação, no entanto, 84% fizeram algum curso de pós-graduação, sendo que 106 (cento e seis) egressos concluíram curso de especialização, 6 (seis) concluíram curso de mestrado. Ainda cursando

a pós-graduação, temos 29 (vinte e nove) egressos na especialização, 6 (seis) no doutorado e 4 (quatro) no mestrado.

Atualmente, 14% dos egressos não estão exercendo atividade remunerada, porém 17% estão exercendo atividade remunerada fora da área de formação inicial e apenas 69% estão exercendo atividade remunerada na área da formação inicial. Na atuação profissional, temos 40% no setor público e 35% na iniciativa privada e 16% como profissional autônomo.

Em relação a atuação na área de formação inicial, identificamos que 9% estão na Educação Infantil e 17% atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (no setor público), bem como, 7% na Educação Infantil e 13% nas séries iniciais do Ensino Fundamental (na iniciativa privada). Ressaltamos que 165 (cento e sessenta e cinco) egressos desenvolvem suas atividades profissionais no estado do Pará, com predominância na região metropolitana da capital Belém, apenas 15(quinze) egressos se encontram fora do Pará, sendo 3(três) no Rio de Janeiro, 3(três) em Florianópolis – SC, 4(quatro) em São Paulo e 1(um) egresso em cada uma das seguintes cidades ou estados: Curitiba, Amazonas, Distrito Federal, Amapá e 1(um) egresso no estado da Califórnia – USA.

3.3. A AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Os egressos avaliaram positivamente a infraestrutura disponibilizada pela instituição durante a formação inicial, assim como em relação à formação dos docentes que atuavam no curso de Pedagogia, bem como o Projeto Pedagógico, considerando a organização das disciplinas, a relação teoria-prática e articulação com ensino, pesquisa e extensão. Os egressos destacaram ainda as atividades evidenciadas pelos grupos de pesquisas, ações de iniciação científica e formação para a docência e gestão escolar.

Sobre a formação inicial oferecida pela UEPA em relação a outros profissionais de Pedagogia, os egressos também fizeram avaliação muito positiva do curso de Pedagogia da UEPA. Esta avaliação positiva também é evidenciada, quanto aos questionamentos sobre a contribuição do curso para a atuação na docência ou na gestão escolar, bem como para atuação em diferentes modalidades de ensino ou em instituições ou ambientes não escolares. Um aspecto interessante que os egressos ainda destacaram está na contribuição do curso para atuação na pesquisa no contexto educacional.

A manifestação positiva dos egressos sobre a formação inicial, nos remete identificar a reflexão pautada em Nóvoa (1995), pois a formação precisa estimular uma perspectiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participante. Vivenciar este processo de vida em formação inicial implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Vale destacar que apenas 58(cinquenta e oito) egressos não participaram de nenhuma atividade acadêmica ao longo das suas trajetórias de formação inicial, considerando que os

demaís relataram participação na monitoria, bolsistas de programas de iniciação científica ou à docência, bolsista de projetos de pesquisa ou extensão, participação no centro acadêmico do curso de Pedagogia ou voluntário nas semanas acadêmicas do curso ou do Centro de Ciências Sociais e Educação.

Finalizando apenas 10% dos egressos ainda mantém contato com a Coordenação do Curso de Pedagogia, se mantendo ainda este mesmo registro, muito baixo de participação dos egressos nos eventos de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação promovidos pela Universidade do Estado do Pará, pelo Centro de Ciências Sociais e Educação ou outras Instituições de Ensino Superior.

Como etapa final do estudo pretendemos realizar com os egressos, a formação de grupos focais para melhor compreensão do processo de construção de suas trajetórias profissionais. Dos participantes que foram indagados sobre o interesse em participar da referida técnica de pesquisa, 104(cento e quatro) egressos confirmaram o interesse em participar da atividade, o qual estamos finalizando os critérios para definição da formação dos grupos focais, bem como a organização do cronograma, levando em consideração a disponibilidade de dias e horários que os egressos apontaram para participação nesta etapa da pesquisa.

Os dados da trajetória profissional atual dos egressos apontam, em nossa análise que os saberes necessários para desenvolver as atividades de ensino, na sala de aula, são constituídos no decorrer da formação e vivências do professor, tais saberes docentes são constituídos durante a trajetória de vida do professor. E nesta, incluem-se sua formação acadêmica e continuada, seus desejos e realizações, ou seja, sua identidade. É claro, que quando nos referimos aos saberes da docência, temos de destacar o trabalho de Tardif (2002) sobre os saberes disciplinares, curriculares, da ciência da educação, da tradição pedagógica, experienciais e os saberes da ação pedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados preliminares até aqui apresentados, apontam que o Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE, prestes a completar 28(vinte e oito) anos de atuação institucional no âmbito da Universidade do Estado do Pará – UEPA, vem de forma significativa, contribuindo para o desenvolvimento da Educação no Estado do Pará, por meio da formação de profissionais comprometidos com a defesa e a qualidade da educação, em nosso entendimento, reitera o compromisso do Curso de Pedagogia com a sociedade paraense, em consonância com a missão da Universidade do Estado do Pará em “produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia.” (UEPA, 2007. p.17)

Assim, compreendemos, a partir da manifestação dos egressos, a relevância da contribuição do Curso de Pedagogia, da UEPA para a formação dos profissionais da educação, de uma grande região, uma vez que, sabendo-se que as instituições são produtos das ações

humanas, podemos afirmar que tanto a integração das instituições de ensino superior com a sociedade quanto o nível de inovação que delas esperamos, o qual deve caracterizá-las como instituições que estão sempre à frente do seu tempo, dependem sobremaneira da atuação de um dos seus segmentos mais importantes – os professores universitários. Por sua vez, apoiados em políticas educacionais pertinentes, os egressos devem estar se apropriando permanentemente do conhecimento produzido com vistas à objetivação desse mesmo conhecimento, mediante funções de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as exigências sociais do hoje e do amanhã. Nesse contexto, é necessário ressaltar também a atuação da Coordenação do curso de Pedagogia, responsável pela gestão das atividades administrativas e pedagógicas.

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis, **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, USP, v. 16, n. 37, jan./abr. 2005. disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v16n37/v16n37a06.pdf>. Acesso em 20/06/2019.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote.1995

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes.2000

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2014**. NINA, Icléa Costa(org.). UEPA: Belém, 2007.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA DISCENTE NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE VIDEOAULAS

Autor: Roberto Caliani Janeiro

Coautor: Dariel de Carvalho

Eixo: Eixo 06 - Formação dos Profissionais da Educação

Modalidade: Comunicação Oral

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende analisar as possibilidades de construção de autonomia discente com o uso de metodologias ativas aliadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de ensino na etapa final da educação básica com enfoque no uso de videoaulas. Para isso, far-se-á uma breve reflexão sobre práticas de aprendizagem ativas conhecidas para refletir sobre as possibilidades de melhoria na autonomia de alunos do Ensino Médio usando videoaulas.

Percebe-se, na prática docente e no contato com alunos do Ensino Médio, o uso cada vez mais crescente de videoaulas para estudo autônomo. A facilidade de acesso aos materiais virtuais, bem como a fluência digital das novas gerações, proporciona uma busca crescente desse modelo de aula, embora essa se dê de modo aleatório ou com pouco embasamento teórico. Sendo assim, um guia prático para pesquisa e uso dessas videoaulas se mostra importante e urgente para que os educandos dessa faixa de ensino consigam autonomia em sua busca diária por conhecimento.

Ainda no século XXI, são diversos os fatores que mantêm a escolha do método tradicional de ensino em sala de aula por professores e instituições de ensino, em que se destaca o uso de aulas expositivas com verificação de aprendizado ao fim do processo, o que Freire (1996) define como “educação bancária”. Falta de tempo e exigência de cumprimento do currículo estão entre as justificativas principais para a escolha do método tradicional, mesmo sabendo que mudanças comportamentais, sociais e tecnológicas se intensificaram nas últimas décadas no âmbito educacional.

Ressalta-se, no entanto, que não existem motivos para abolir por completo metodologias tradicionais, o que se propõe é aliar ao processo de ensino-aprendizagem outros métodos, aqui consideradas as metodologias ativas, capazes de aprimorar a aprendizagem com o protagonismo do educando na busca por autonomia discente. De acordo com Camargo e Daros (2018), o estudante precisa descondicionar-se da atitude de um simples espectador e receptor de conteúdos e buscar conhecimentos relevantes adotando uma postura mais ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo, ainda em andamento, tem por objetivo elaborar um guia prático e didático para usos e práticas de videoaulas na construção da autonomia dos alunos dos anos finais da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Médio.

METODOLOGIAS ATIVAS, TDIC E AUTONOMIA

Metodologia ativa de aprendizagem, segundo Lovato, Michelotti e Loreto (2018), considera como elemento central do processo o aluno e não o professor, como na perspectiva tradicional de ensino. Sendo assim, o discente se torna protagonista no processo de ensino-aprendizagem desenvolvendo habilidades e competências através da autonomia, da reflexão crítica, da cooperação e da resolução de situações-problema. Conforme os autores, nesse novo modelo, o papel do docente se faz como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

[...] as metodologias ativas são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 464).

Sob essa ótica, entende-se que há urgência não apenas na aplicação dessa inovação, como também na compreensão e planejamento de seu uso de modo a colaborar para a conquista da autonomia dos estudantes dentro e fora da sala de aula seguindo o que aponta Camargo e Daros (2018, p.21)

Destaca-se que o engajamento do aluno em relação às novas aprendizagens é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos de processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional.

Diversos métodos relacionados às metodologias ativas, segundo Bacich e Moran (2018), possuem potencial de levar alunos à aprendizagem significativa por meio da experiência capaz de impulsionar o desenvolvimento, a autonomia, a aprendizagem e o protagonismo. Embora

essa proposta de ensino menos focada no professor não seja nova, vide pesquisas e teorias desenvolvidas por autores diversos, como John Dewey, e movimento como o Escola Nova aqui no Brasil, sua integração com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) proporciona o ensino híbrido ou *blended learning*.

Esse desenvolvimento contínuo da tecnologia como apoio aos processos educacionais alia diversos aspectos pedagógicos com conhecimentos prévios do estudante conforme aponta a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), proposta por David Ausubel (1918-2008), conforme aponta Moreira (1999, p.02),

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Segundo a teoria ausubiana, a construção do novo conhecimento no estudante se dá a partir de outros já estabelecidos em sua estrutura cognitiva. Em outras palavras, para que ocorra a ampliação da aprendizagem de forma significativa, com base na expressão de conhecimento que o aluno já possui, a metodologia a ser adotada deve se contrapor a uma aprendizagem repetitiva e memorialística. Ressalta-se, portanto, a adoção das metodologias ativas como elemento fundamental na construção da aprendizagem significativa.

Ademais, não há como desprezar a tecnologia como instrumento de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, pois ela não só está presente, como também é incentivada por órgãos governamentais nacionais ou internacionais. Conforme Domingos e Castro (2018, p.01), “a legislação e as políticas públicas para a Educação, bem mais que abrir o espaço para a inovação em práticas pedagógicas, a coloca como um fator primordial para a melhoria na Educação no Brasil”.

Desprezar completamente a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica é tão nocivo quanto a adesão irrefletida a produtos tecnológicos como videoaulas. Sendo assim, é importante que haja uma análise prévia por parte dos entes envolvidos no processo educativo para que o conhecimento seja construído de modo adequado e autônomo, colocando o educador no papel de mediador e curador do processo educativo.

A escolha das videoaulas se dá por ser uma ferramenta didática motivadora, já que desperta interesse e sistematiza o ensino na sala de aula (Arroio e Giordan, 2006), além de possibilitar flexibilidade de tempo e de lugar para que o espectador fique mais à vontade para se concentrar em sua análise, já que, por sua natureza assíncrona, os estudantes podem acessá-la a qualquer hora e lugar.

Para que essa busca por videoaulas seja consciente e promova uma aprendizagem significativa nos termos de aquisição de autonomia, algumas rubricas precisam ser previamente definidas, bem como uma análise criteriosa do conteúdo a ser visto pelo estudante. Sendo assim, o presente trabalho apresentará um guia didático com instruções, exemplos, categorias

e usos que podem ser feitos pelos alunos que escolherem esse tipo de material para o estudo autônomo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resta claro que o uso de TDIC e de metodologias ativas na construção de uma aprendizagem significativa é fundamental para o tempo atual, além de ter um papel central na construção da autonomia dos estudantes na Educação Básica. No entanto, é importante que se faça uso consciente e teoricamente embasado para que esse processo se dê de maneira adequada, sendo necessário, portanto, um direcionamento aos estudantes.

Para isso, o trabalho com as metodologias ativas precisa levar em consideração o acompanhamento docente das ações realizadas pelos estudantes e não a simples terceirização do processo. Em outras palavras, a busca por videoaulas deve ser intencionalmente provocada para que os alunos saibam escolher materiais de qualidade e desenvolvam a autonomia importante para a etapa de ensino atual e subsequente.

Logo, o intuito deste trabalho, ainda em andamento, é elaborar um guia didático com práticas e exemplos de uso de videoaulas para que os usuários/estudantes do Ensino Médio construam um percurso autônomo de estudos.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, C. M.; GALLEGU, D. J. HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. Madrid: Mensajero, 2002.
- ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. **O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino**. Química Nova na Escola. nº 24, p. 7-10, nov 2006.
- BACICH, L., MORAN, J (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARROS, D.M.V. **Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual?** Inter-Ação: Rev Fac Educ UFG. 2009;34(1):51-74.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência para o Enem**. Brasília: MEC/INEP, 2009.
- CAMARGO, F., DAROS T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

- DOMINGOS, Silvio Duarte; CASTRO, Monica Rabello de. **Representações sociais de inovação pedagógica por professores da educação básica**. Temas em Educação e Saúde, [S.l.], p. 98-120, jan. 2018. ISSN 2526-3471. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/11206/7410>
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).
- LOVATO, F. L, MICHELOTTI, A., SILVA, C. B, LORETTO, E.L.S. **Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão**. Acta Scientiae 20, 154 (2018).
- MOREIRA, M.A. (1999). **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB.
- SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v. 41, n. 4, 2019.
- VALENTE, V. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.