



SABERES EM DIÁLOGO

NA REDE, COM A REDE, PARA ALÉM DA REDE

Volume 4

Ana Paula da Silva
Grazielli Fernandes
Gabriele Bonotto Silva
Carolina Monteiro
Organizadores



Programa de
Pós-graduação em
Educação

UNIVERSIDADE
LaSalle



**PREFEITURA DE
CANOAS**
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Ana Paula da Silva

Carolina Monteiro

Gabriele Bonotto Silva

Grazielli Fernandes

SABERES EM DIÁLOGO:
NA REDE, COM A REDE, PARA ALÉM DA REDE
VOLUME 4

Canoas, 2020

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO/CANOAS

UNILASALLE

Prefeitura Municipal de Canoas

Prefeito: Luis Carlos Busatto

Vice-Prefeita: Gisele Ueques

Secretaria Municipal da Educação

Secretária: Eliane Silveira de Freitas

Secretária Adjunta de Projeto Pedagógico: Daniele Ilha

Secretária Adjunta de Gestão: Andreia Ferreira

Universidade La Salle

Reitor: Paulo Fossatti

Vice-Reitor: Cledes Antonio Casagrande

Comissão Científica

Ana Paula da Silva

Carolina Monteiro

Gabriele Bonotto Silva

Giorgia Fabiana Vieira dos Santos

Grazielli Fernandes

Juliana Aquino Machado

Juliana Cristina da Silva

Juliane Soares Falcão Gavião

Rejane Reckziegel Ledur

Revisores

Ana Paula da Silva

Grazielli Fernandes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S115 Saberes em diálogo [recurso eletrônico]: na rede, com a rede, para além da rede: volume 4 / Ana Paula da Silva [et al.], [organizadores]. – Canoas, RS: Prefeitura Municipal de Canoas, Secretaria Municipal da Educação; Unilasalle, 2020. 1150 p. : il.; documento eletrônico. ISBN: 978-65-993480-0-6

1. Educação. 2. Prática pedagógica. 3. Formação de professores. 4. Planejamento educacional. 5. Avaliação da aprendizagem. I. Título. II. Prefeitura Municipal de Canoas. III. Secretaria Municipal da Educação.

CDU: 37.01

Bibliotecária Responsável: Andréia M. Knob Pereira (CRB10/1835).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
ABERTURA.....	15
LIVE DE ABERTURA DO 4º SEMINÁRIO.....	18
MESAS DE TRABALHO	19
REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS MESAS DE TRABALHO	24
LIVE: MESA REDONDA FINAL	26
MESA DE TRABALHO 1.....	27
O PROFESSOR, A ESCOLA E A REDE DE PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	28
AFETIVIDADE COMO CAMINHO PARA O FORTALECIMENTO DO VÍNCULO AFETIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	39
QUEM SOMOS NÓS DO JARDIM 2: A ESCUTA INFANTIL DURANTE A PANDEMIA	48
DISTANCIAMENTO, TEMPOS E ESPAÇOS: QUESTÕES PARA PENSAR O VÍNCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	66
O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS.....	79
COMPETÊNCIAS: CONSTRUÇÃO E ARTICULAÇÃO DO CONHECIMENTO	97
MESA DE TRABALHO 2.....	101
PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	102

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS DOCENTES	111
PDI NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA: UM PLANO DE AÇÃO PARA TODOS	120
DEGUSTAÇÃO DOS SABORES.....	131
EU SOU O HERÓI DA MINHA HISTÓRIA: CONTOS DIVERTIDOS PROTAGONIZADOS PELA INCLUSÃO	143
EMERGÊNCIA PEDAGÓGICA: PANDEMIA DE COVID-19.....	146
AS MUDANÇAS DO FAZER DOCENTE NA PANDEMIA DO COVID-19.....	152
MESA DE TRABALHO 3	162
ARTE, VIDA E CIÊNCIA: LEITURA E ESCRITA COM PROTAGONISMO INFANTIL NO COTIDIANO. UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA PANDEMIA.....	163
EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA	173
PROFESSORA MALUQUINHA: HORA DO CONTO EM TEMPOS DE PANDEMIA	182
EXPLORANDO O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	192
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL DE CANOAS.....	203
MESA DE TRABALHO 4	209
O QUE OS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM UM CONTEXTO PANDÊMICO PODEM EVIDENCIAR?	210
TEMPOS DE PANDEMIA E O DESAFIO DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA CULTURA TECNOLÓGICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS.....	224
ENSINO REMOTO: O CONFLITO ENTRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A “YOUTUBERIZAÇÃO” DO ENSINO	239
O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA PÚBLICA: O OLHAR DO EDUCADOR SOBRE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	249

NOSSO DIÁRIO NA QUARENTENA.....	263
MESA DE TRABALHO 5	274
ASSIM COMO TU PENSAS, TU ÉS.....	275
REFLEXÕES SOBRE A 1 FORMAÇÃO EAD DO CEIA, EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL.....	288
A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSTRUINDO VÍNCULOS SUSTENTÁVEIS	302
MAIS ALUNOS PRESENTES, MAIS FAMILIARES AUSENTES: POSSIBILIDADES DE VÍNCULO ESCOLA E FAMÍLIAS NO AMBIENTE VIRTUAL DA EMEF GENERAL OSÓRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA..	312
RESILIÊNCIA DOCENTE FRENTE AOS INÚMEROS DESAFIOS DA PROFISSÃO	325
PROFESSORAS E CRIANÇAS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE DIÁLOGO E APRENDIZAGEM	335
MESA DE TRABALHO 6	346
PLANEJANDO, ARQUITETANDO, COMUNICANDO E INTERAGINDO: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A COMUNICAÇÃO DOS AUTISTAS NA EMEI LEDEVINO PICCININI EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	347
AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIAGNÓSTICO PRECOCE E INCLUSÃO SOCIAL.....	360
A PRÁTICA DA LEITURA DE CHARGES SOBRE A PANDEMIA NA SALA DE AULA.....	371
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - EBOOK “O MENINO QUE QUERIA BRINCAR NA RUA”	383
A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRABALHO DO AEE NO CENÁRIO DA PANDEMIA	387
EL MONÓLOGO EN LAS AULAS	392
MESA DE TRABALHO 7	397
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: NA EDUCAÇÃO INFANTIL	398
PENSE NO QUADRADO: SER DIFERENTE É NORMAL	405

ESCOLA INCLUSIVA: DIALOGANDO SOBRE AS DIFERENÇAS	418
AUTISMO, FAMÍLIA E ESCOLA: ABORDAGENS PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE COOPERAÇÃO NAS EMEIS.....	434
CURRÍCULO FUNCIONAL: UM PARADIGMA DE APRENDIZAGEM	447
MESA DE TRABALHO 8	452
PLANEJAMENTO: ALFABETIZANDO O PRIMEIRO ANO COM BASE EM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS.....	453
PROJETO PEQUENOS AUTORES: DA SUA CRIAÇÃO À SUA REINVENÇÃO, COMO ESTIMULAR OS ALUNOS AO EXERCÍCIO DA ESCRITA	465
DO LIVRO FÍSICO AO LIVRO DIGITAL: OS LEITORES DA GERAÇÃO DIGITAL	477
O COTIDIANO VISÍVEL NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA: O FAZER PEDAGÓGICO PARA ALÉM DA ATIVIDADE DO DIA.....	485
AS “MARCAS” ENTRE O BRINCAR E O APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	500
LOS PUEBLOS DE TIERRA DE LA CIÉNAGA GRANDE DE SANTA MARTA. SIGNIFICADOS DE SU DESARROLLO SOCIOCULTURAL Y MEMORIA HISTÓRICA	511
MESA DE TRABALHO 9	522
ESTRELAS ALÉM DO TEMPO: DISCUTINDO QUESTÕES DE GÊNERO E RAÇA NAS CIÊNCIAS.....	523
COMPONENTES DO RCC NO ENSINO REMOTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DE ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO COM A PLATAFORMA GOOGLE FOR EDUCATION.....	538
REFLEXÕES DO GRUPO BRICOLAGEM: COMO MANTER OS VÍNCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CANOAS/RS EM TEMPOS DE PANDEMIA?	551
A DOCÊNCIA COMPARTILHADA COMO PROMOTORA DE HORIZONTALIDADES NAS APRENDIZAGENS	573
DOCÊNCIA COMPARTILHADA E O TRABALHO COM OS MÚLTIPLOS NÍVEIS DE APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS	583

MESA DE TRABALHO 10.....	595
ENTRE FLORES, PERCURSOS E NARRATIVAS: CULTIVOS POSSÍVEIS, REFLEXIVOS E FORMATIVOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL.....	596
A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL E OS DESAFIOS DE UMA PRÁTICA AUTÔNOMA, DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	618
DA CRISE À (RE)INVENÇÃO: A (AUTO)FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PONTE DE INTERSECÇÃO 637	
A APRENDIZAGEM FRENTE ÀS DEMANDAS DE UM PERÍODO HISTÓRICO MUNDIAL	648
PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA: CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA AFRO-BRASILEIRA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	661
MESA DE TRABALHO 11.....	678
JOGOS PEDAGÓGICOS COMO INCREMENTO NA APRENDIZAGEM DE GENÉTICA E EVOLUÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	679
A FLEXIBILIDADE DO NÚMERO NO PRIMEIRO ANO.....	691
O USO DE JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	705
PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROJETO JOVENS PESQUISADORES DO ILDO	716
POKÉMON: QUE BICHO É ESSE?	728
MESA DE TRABALHO 12	733
PLANEJANDO O FAZER PEDAGÓGICO: SOLUÇÕES EDUCACIONAIS REMOTAS EM TEMPO DE PANDEMIA	734
DESMOTIVAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	746
ESTUDOS REMOTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA... UM OLHAR DOS PAIS FRENTE À EDUCAÇÃO: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DAS TURMAS DE 2º ANOS DA EMEF GOVERNADOR LEONEL DE MOURA BRIZOLA	763

ESCOLA CONECTADA: A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO ALTERNATIVA AO ATENDIMENTO À COMUNIDADE ESCOLAR.....	777
CAMINHOS DO PRESENCIAL AO VIRTUAL: EVIDÊNCIAS DO PROTAGONISMO DISCENTE DOS PROJETOS	
MONITORIA RECREATIVA E AMOR À VIDA PARA O MÃOS UNIDAS NA WEB	789
ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR LITERATURA EN LA ESCUELA. EN BÚSQUEDA DEL SENTIDO EN TIEMPOS DE PANDEMIA	802
MESA DE TRABALHO 13	814
PROJETO ABC: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - FORMAÇÃO DE REDE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	815
ENCURTANDO DISTÂNCIAS: O INCENTIVO À LEITURA ATRAVÉS DE LIVES NO FACEBOOK	827
LABIRINTO DA APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA GAMIFICADA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO	839
AVALIAÇÃO DO USO DAS FERRAMENTAS GOOGLE EM TURMAS DO BLOCO PÓS-ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL.....	849
A CONSTRUÇÃO DO CONTATO ENTRE ESTUDANTES, ARTISTAS E AGENTES CULTURAIS DO RIO GRANDE DO SUL.....	860
SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO - SAP COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO	872
MESA DE TRABALHO 14.....	883
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS .	884
O BRINCAR E A IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	894
SEMANA DA LEITURA NA EMEF GOVERNADOR LEONEL DE MOURA BRIZOLA.....	898
ARTE E LINGUAGEM AUDIOVISUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO	899
DIÁRIOS DA QUARENTENA.....	904
MESA DE TRABALHO 15	912
ELABORAÇÃO DE APP MOBILE: FERRAMENTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA	913

MEMES, POR QUE FAZÊ-LOS? SE NÃO FAZÊ-LOS, COMO ENTENDÊ-LOS? UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS CRIAÇÕES DE MEMES POR ADOLESCENTES E ADULTOS	924
O PROFESSOR, O ALUNO E A EDUCAÇÃO EM MEIO A UMA PANDEMIA: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EMEF PROFESSOR THIAGO WÜRTL.....	938
O REFLEXO DO USO DE TECNOLOGIAS NO PERÍODO DA PANDEMIA	951
<i>CLASS SUPERLATIVE AWARDS</i> COM TURMAS DE OITAVO ANO	957
MESA DE TRABALHO 16.....	961
DA IMPLEMENTAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS AO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE EQUIPES PEDAGÓGICAS DAS EMEFS EM TEMPOS DE PANDEMIA	962
O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR FRENTE AO DESAFIO DA POTENCIALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA POR MEIO DA ESCUTA SENSÍVEL EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19.....	973
20 ANOS NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	990
AS CONTRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	996
1ª FORMAÇÃO TECNOLÓGICA ELABORADA PARA OS COLEGAS DA EMEF FRANCISCO PINTO BANDEIRA	1005
MESA DE TRABALHO 17	1010
INFÂNCIAS REFUGIADAS: UM ESTUDO DA MANUTENÇÃO DOS VÍNCULOS NO CONTEXTO PANDÊMICO	1011
A BUSCA DO AUTOCONHECIMENTO MEDIANTE REFLEXÕES DE ARTE E CIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID19	1028
A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI E AS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS EM CONTEXTO DE PANDEMIA.....	1039
HIGIENE BUCAL E HÁBITOS ALIMENTARES	1053
POR UMA ESCOLA ANTIRRACISTA EM TEMPO INTEGRAL	1060

MESA DE TRABALHO 18.....	1066
PROJETO CONHECENDO O CORPO HUMANO.....	1067
PROJETOS PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES E PLANEJAMENTOS COLABORATIVOS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO.....	1082
AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E A APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA.....	1087
INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE PRÁTICA DE SUCESSO EM UM ANO DE AFLIÇÕES PEDAGÓGICAS.....	1091
ROTEIROS INTERDISCIPLINARES NOS ANOS FINAIS DA EMEF ERNA WÜRTH.....	1096
MESA DE TRABALHO 19.....	1102
1 FEIRA MULTIDISCIPLINAR EMEF MONTEIRO LOBATO	1103
A INTERDISCIPLINARIDADE POSSÍVEL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	1110
A CONSTRUÇÃO DE TAREFAS INTERDISCIPLINARES DURANTE A QUARENTENA: O OLHAR DO PROFESSOR DE SÉRIES FINAIS	1121
EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS: IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	1127
CARTOGRAFIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO RCC EM TEMPOS DE PANDEMIA	1132
ENCERRAMENTO	1147
ALECRIM	1147

APRESENTAÇÃO

O projeto Saberes em Diálogo é desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação de Canoas, por meio da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos, em parceria com a Universidade La Salle, desde o ano de 2017. Tem como objetivo dar visibilidade às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental por profissionais da educação, estudantes e comunidade escolar, por meio do incentivo à pesquisa. Tal movimento acontece através da reflexão sobre a prática, da troca entre pares e da sistematização e socialização dos conhecimentos produzidos no interior da escola. Esse trabalho é conduzido por uma Comissão Coordenadora, composta por assessores da SME, professores da Universidade La Salle e professores das escolas municipais de Canoas¹.

Assim, o projeto se organiza a partir de um conjunto de estratégias, a saber: reuniões ampliadas, constituídas por momentos em que a abordagem do trabalho se direciona para questões metodológicas e de organização do projeto e da escrita, com temas gerais; reuniões dos grupos de estudos, a fim de promover a aproximação dos professores com interesses de pesquisa relacionados, coordenados por membros da comissão; oficinas sobre temáticas específicas que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa e na escrita do artigo; Seminário Municipal, momento em que são apresentados os resultados das pesquisas e narrativas de práticas pedagógicas realizadas pelos professores e professoras durante o ano. Neste

¹ Composição da Comissão Coordenadora: Adriano Reinaldo Follmann (Time Google/SME), Alysson Isaac S. Bentlin (EMEF Sete de Setembro), Ana Paula da Silva (DFPP/SME), Carolina Monteiro (DFPP/SME), Ceres Helena Vargas Moreira (CEIA), Cidia Maria da Silveira (DEI/SME), Cristiane Bernardes De Boite (DFPP/SME), Elisângela Oliveira (EMEI Nilton Leal Maria), Flávio César O. da Rosa (EMEF João Palma da Silva), Gabriele Bonotto Silva (DFPP/SME), Grazielli Fernandes (DEF/SME), Gilberto Ferreira da Silva (Universidade La Salle), Giorgia Vieira (DEI/SME), Gisele Bervig (DEI/SME), Juliana Aquino Machado (DFPP/SME), Juliana Cristina da Silva (DFPP/SME), Juliane Soares Falcão Gavião (DEI/SME), Rejane Reckziegel Ledur (DFPP/SME), Renato Albuquerque (Time Google/SME), Rosana Fachel Medeiros (EMEF Nelson P. Terra), Rosana Soares Pinheiro (EMEF Irmão Pedro), Silmara Coelho (EMEF Theodoro Bogen) e Silvia Senna (Time Google/SME).

momento final, também há um movimento de aproximação com pesquisadores externos à Rede Municipal de Ensino, numa relação de horizontalidade.

Em 2020, chegamos ao quarto ano do projeto Saberes em Diálogo. Um ano que iniciou com muitos planos e expectativas, mas que foi atravessado pela pandemia do Covid-19 e a suspensão das atividades presenciais por tempo indeterminado. Inspiramo-nos nas palavras de Cecília Meireles, ao dizer que "a vida só é possível reinventada", pois reinvenção parece ter sido a palavra do ano para professoras e professores do mundo todo e também para o Saberes em Diálogo. Desde o lançamento, passando pelos encontros de grupo de estudos², reunião ampliada³, oficinas⁴ e chegando ao Seminário⁵, todas as atividades foram realizadas de forma virtual.

Contudo, o que poderia significar uma desmobilização da rede pesquisadora, que vem se constituindo nos últimos anos, ou um enfraquecimento do projeto, resultou no maior número de participantes dentre as quatro edições do Seminário Municipal Saberes em Diálogo. A quarta edição deste Seminário, realizada entre os dias 4 e 6 de novembro, contou com a apresentação de 97 trabalhos, 195 professores/as inscritos/as como autores/as e 565 inscritos como ouvintes, distribuídos em 19 mesas de trabalho. Uma alegre surpresa foi a participação de uma mãe de aluno, da EMEF Leonel Brizola, que também contribuiu como autora de sua pesquisa na escola. Além disso, contamos com a participação de 19 interlocutores externos oriundos de diversas cidades, estados e países, tais como Porto Alegre,

² Os grupos de estudos foram divididos por temáticas, para enriquecer as discussões ao longo do ano. São eles: G1 - Identidade e Diversidade; G2 - Linguagens; G3 - Gestão e Formação; G4 - Espaços e Interações; G5 - Processos de Aprendizagem e Letramento; G6 - Escola, Comunidade, Sujeitos e Relações; G7 - Inclusão; G8 - Tecnologia; G9 - Ludicidade.

³ Por meio de *Live* no Youtube, o início do segundo semestre foi marcado pela Reunião Ampliada com a temática "Pesquisa na Educação Básica em tempos de pandemia".

⁴ As oficinas de 2020 foram quatro: 1) Ateliê de escrita; 2) Instrumentos de pesquisa e análise de dados; 3) Recursos tecnológicos para pesquisa em tempos de pandemia; 4) Medo de apresentar em público e Como organizar uma apresentação.

⁵ Registros fotográficos e mais informações sobre o 4º Seminário estão nas páginas iniciais deste e-book..

Esteio, Sapucaia do Sul, Novo Hamburgo e Parobé, no Rio Grande do Sul; São Paulo, Espírito Santo, Bahia, Paraíba e Amazonas; Uruguai, Argentina, México, El Salvador, Portugal e Espanha, evidenciando a proposta desta edição do evento que teve o seguinte título: "Saberes em Diálogo: na rede, com a rede e para além da rede".

Apresentamos, nesta publicação, uma síntese do trabalho realizado neste ano tão atípico. Dentre os textos aqui publicados, encontram-se os artigos produzidos a partir das pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto, as narrativas com relatos de práticas pedagógicas realizadas nas escolas da rede e algumas das contribuições dos interlocutores externos convidados que se dispuseram a dialogar com a nossa rede a partir de seus próprios projetos e pesquisas. De modo geral, os textos expressam as inquietações, as possibilidades, os desafios enfrentados, as soluções encontradas e a busca incessante por uma educação pública de qualidade, apesar de todas as dificuldades presentes no cotidiano escolar.

Esperamos que tenham uma boa leitura!

Ana Paula da Silva

Grazielli Fernandes

Gabriele Bonotto Silva

Carolina Monteiro

ABERTURA⁶

Débora Lopes Paim⁷

“Minha escrevivência vem do cotidiano dessa cidade que me acolhe há mais de vinte anos e das lembranças que ainda guardo de Minas, vem dessa Pele-Memória - história passada, presente, futura que existe em mim. Vem de uma teimosia, quase insana, de uma insistência que nos marca e que não nos deixa parecer, apesar de. Pois entre a dor, a dor e a dor, é ali que reside a esperança”

(Documento sem data, escrito por Conceição Evaristo, sobre a sua trajetória pessoal e profissional)

As palavras da escritora Conceição Evaristo me fazem pensar nesse viver e narrar-se, viver e contar sua história e dos seus. Sobre viver, ainda que algumas dores sejam mais dolorosas - muito mais - do que as minhas, que carrego.

Então penso na pandemia... e no sobreviver para contar. Nem todos os trabalhos do Saberes 2020 são ligados ao que estamos passando. Mas ainda assim, foram escritos durante esse período. O virtual, ganha novas peles-memórias do que decidimos fazer com o tempo que nos coube ao sobreviver esse período.

Essa teimosia docente, quase insana, de esperar. De querer, desejar um mundo cada vez melhor.

O Saberes, então, é a oportunidade de insistirmos em sobreviver. Atravessados e atravessando a pandemia, quarentena. Máscaras, cílios, olhos e brilhos. O quanto nos pegamos rezando, pedindo, imaginando, como seria se tudo acabasse logo ali. Mas não acabou. E quando acreditaram que enterramos nossas esperanças, é justamente daí que brotam as sementes. Assim se põe o Saberes em Diálogo 2020: um ato de resistência! De sobrevida!

Decidir, escolher, ficar, contar... verbos me vem à mente! E declamo em voz alta: Saberes é vivenciar, experienciar, agir! Atravessar, autorizar-se... É pôr-nos nesse espaço de vida e escrita, de vida e leitura, de *Escreviver*, como nos traz Conceição. Escrever sobre o que se vive, viver com o que se escreve (ou sobreviver depois que se

⁶ Texto escrito pela professora Débora Paim, lido por ela na *Live* de abertura do 4º Seminário Saberes em Diálogo.

⁷ Graduada em Pedagogia pela UFRGS. Pós-graduada em Orientação e Supervisão Escolar pela Unicid. E-mail: debora.paim@canoasedu.rs.gov.br

escreve - ou ainda, cartografar as sobre-vidas). Dialogar com o que se sabe. Permitir-se aos não saberes. Deleitar-se em possibilidades, fruir com o que toca as camadas da memória, dos desejos, da pele.

Invadir nosso próprio espaço; despir-se. Despedir-se em camadas de alguns crédulos, vestir-se com outros. Acompanhar a nudez prática. Contemplar a pele-memória do que se vive no cotidiano. Nossas marcas, nossos corpos, nossos “eus”. Re-Formar-se. Pesquisar nosso próprio ofício, olhando para si, voltando-se a si. O que se faz? O que se escolhe? O que se duvida? O que encanta? Olhar a si, mas voltar-se ao não “eu” também: olhar para dentro e para fora, assumir-se entre mundos. Por em diálogos os saberes que co-existem. Co-existir entre os múltiplos saberes. Ocupar o lugar de quem produz conhecimentos - e escolher produzi-los.

Escrevivências ou as sobrevivências ao escrever. Pesquisa de si e do mundo. Ocupar esse lugar de fala e contar a nossa trajetória, nossa história. Ouvir de si pela própria voz. Efetivar-se e constituir-se educador nos seus próprios discursos. Pesquisa do ofício, sim! Teórica também! Como bem disse o Professor Gilberto na Abertura do Saberes: “Onde é que nós estamos? Com quem nós estamos? E desde onde podemos pensar aquilo que nos propomos?” E ainda, pesquisa da vida: escolher observáveis, sensibilizar-se com o rotineiro. Negar a casualidade. Escolher olhar. Pôr-se em movimento e buscar; pesquisar o que nos moveu, o que nos movimenta. Falar do que se faz, por que se faz, como se faz, para quem se faz, o que se faz.

Mas ir além: escolher fazer parte do Saberes em Diálogo, é pôr-se na disponibilidade de dialogar. Narrar-se? Sim! Mas ouvir também. Ouso dizer que, tão válido quanto escrever, é escutar as vivências: receber o pedaço do outro, acolher a doação do outro, o corpo-memória do outro. Escutar. Escutar o outro. Escutar a si. Compartilhar, trilhar, dividir. Fazer sentido a si e ao outro. Cruzar ideias, fatos e falas. Fazer-se rede. Constituir-se na rede, com a rede, para além da rede: e com esses fragmentos, construir algo - juntos. Colaborar. Com o outro elaborar. Ocupar esse lugar de fala - coletivamente!

Atrever-se.

E para encerrar, brinco com a música dos compositores e sambistas brasileiros Jorge Aragão, Flávio Cardoso e Paulinho Rezende

Quem foi que falou
Que eu não sou um PROFESSOR atrevido
Ganhei minha fama
NUMA RODA DE FALA

Fico feliz em saber
O que fiz pela EDUCAÇÃO, MAS ME faça o favor
Respeite quem pôde chegar
Onde a gente chegou

Também somos linha de frente
De toda essa história
Nós somos do tempo da PANDEMIA
Sem FAMA, sem glória

Não se discute talento
Mas seu argumento, me faça o favor
Respeite quem pôde chegar
Onde a gente chegou
E a gente chegou muito bem
Sem a desmerecer a ninguém

TRAZENDO no peito um certo RECEIO
E UM “Q” DE QUERER

Hoje em dia EU POSSO dizer
EDUCAÇÃO é nossa raiz
Tá chovendo de gente
Que fala dos DOCENTES e não sabe o que diz

Por isso vê lá onde pisa
Respeite a camisa que a gente suou
Respeite quem pôde chegar onde a gente chegou

E quando pisar NUMA ESCOLA
Procure primeiro saber quem eu sou
Respeite quem pôde chegar onde a gente chegou

E A GENTE CHEGOU MUITO BEM!

BEM-VINDOS AO 4º SABERES EM DIÁLOGO!

LIVE DE ABERTURA DO 4º SEMINÁRIO



Programação de abertura:

Painel: "Formação Continuada de Professores: diálogos para além da rede"

Prof. Juliana Aquino Machado - Projeto Saberes em Diálogo

Prof. Adriana Maria Barbosa Guimas - Coordenadora Geral/formadora SEMED/DDPM - Rede Municipal de Manaus (AM)

Prof. Pesquisador convidado: Daniel Hugo Suarez (Universidade de Buenos Aires/Argentina)

MESAS DE TRABALHO



4º SEMINÁRIO MUNICIPAL
**SABERES
EM DIÁLOGO**
NA REDE, COM A REDE, PARA ALÉM DA REDE

MESAS DE TRABALHO
05/11/20 - 9H

MESA DE TRABALHO 1 http://gg.gg/saberes-mesa1	A1 - O professor e a rede de proteção das crianças e adolescentes	EMEI Vó Picucha	Ângela Maria Dias Flório
	A22 - Afetividade como caminho para o fortalecimento do vínculo afetivo em tempos de pandemia.	CEIA EMEF João Palma da Silva	Ceres Helena Vargas Moreira Tânia Mara Schiz Vânia Regina Torres
	A24 - Quem somos nós do jardim 2: A escuta infantil durante a Pandemia	EMEI Vó Maria Aldina	Cristiane Michelon
	A72 - O olhar do professor sobre os registros fotográficos	EMEI Nilton Leal Maria	Jaqueline Peruzzo Rubia Leite Stasiak Shirley Bento Fenselau
	A68 - Distanciamento, tempos e espaços: questões para pensar o vínculo na educação infantil	EMEI Vó Babali	Tanise Reginato
	Competências: construir e articular o conhecimento	Rede Municipal de Parobé	Shirley Alexandra Fetter
MESA DE TRABALHO 2 http://gg.gg/saberes-mesa2	N4 - Emergência pedagógica: pandemia de COVID-19	EMEF General Osório	Áurea Altenhofen
	A5 - Processo de aprendizagem para crianças com deficiências múltiplas na educação infantil	EMEI Bem me Quer	Aline da Silveira Smidt
	A64 - PDI na perspectiva da escola inclusiva: um plano de ação para todos	EMEF Tancredo de Almeida Neves	Patrícia Rodrigues de Almeida
	A66 - Degustação dos sabores	EMEF General Osório	Rosemari Brehm de Oliveira
	N1 - Eu sou o herói da minha história: contos divertidos protagonizados pela inclusão	EMEF Walter Peracchi	Aline Rodrigues da Silva Audrei Lehdermann Silveira
	A61 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS DOCENTES	EMEF Leonel de Moura Brizola	Mariele da Silva de Souza
	As mudanças do fazer docente na pandemia do COVID-19	Rede Municipal de Sapucaia do Sul	André Luciano Alves
MESA DE TRABALHO 3 http://gg.gg/saberes-mesa3	A3 - Arte, vida e ciência: leitura e escrita com protagonismo infantil no cotidiano. Uma experiência formativa na pandemia.	EMEI Beija-Flor EMEI Terezinha Tergolina	Adriana Silva da Costa Vidaletti Giorgia Fabiana dos Santos Liziane Araújo da Silva
	A8 - Educação infantil e a escola em tempos de pandemia	EMEI Pintando o Sete	Ana Cristina Marques P. Pinheiro Jéssica Soares Rodrigues
	A23 - Professora Maluquinha: hora do conto em tempos de pandemia	DEF/SME	Christiane Costa de Oliveira Luciane de Melo G. Trojahn
	A36 - Explorando o sistema de escrita alfabética através dos gêneros textuais	EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola	Fabíola dos Santos Kucybala Josiane Langhans
	N6 - Desafios da educação escolar em tempos de pandemia: relato sobre UMA prática docente no Ensino Público Fundamental DE CANOAS	EMEF Santos Dumont	Damiana Ballerini
	Movimentos na escola da infância e os processos formativos na pandemia	Unidade de Ed. Infantil Ipê Amarelo UEIII/UFMS	Ana Carla Bayer
MESA DE TRABALHO 4 http://gg.gg/saberes-mesa4	A4 - Tempos de pandemia e o desafio da implementação de uma cultura tecnológica nas escolas da Rede Municipal de Canoas	Time Google / SME	Adriano Reinaldo Follmann Renato Avellar de Albuquerque Sílvia Letícia de Senna
	A6 - Ensino Remoto: o conflito entre o processo de aprendizagem e a "youtuberização" do ensino	EMEF Sete de Setembro	Alysson Isaac Stumm Bentlin Mariana Aita Dadda Rafael Gambino Teixeira Roberto Pinto Artigalás
	A11 - O que os processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em um contexto pandêmico podem evidenciar?	SME/DEI	Anne Gabriela Ferreira de Abreu Márcia Rosiara Rodrigues Patrícia de Sá Alves
	N16 - Nosso diário na quarentena	EMEI Gente Miúda	Caroline Cristiano Cardoso Renata Silva dos Santos
	A46 - O uso de tecnologias educacionais na escola pública: o olhar do educador sobre o uso da tecnologia na prática pedagógica	EMEF Nancy Pansera	Caroline Rodrigues de Lima Poggetti
	A oferta da Educação Infantil durante a Pandemia COVID-19: desafios e possibilidades de estar com as crianças	Rede Municipal de Novo Hamburgo	Letícia Streit



MESAS DE TRABALHO

05/11/20 – 11H

MESA DE TRABALHO 5 http://gg.gg/saberes-mesa5	A38 - Resiliência docente frente aos inúmeros desafios da profissão	EMEF Castelo Branco	Fernanda Paixão de Vargas Marciele Taschetto da Silva
	A21 - A relação família e escola na educação inclusiva: construindo vínculos sustentáveis.	EMEI Jornalista Marione Machado Leite	Cecília Maino Pinheiro Maria Adriana Valencio Soares
	A14 - Assim como tu pensas, tu és	EMEI Profª Terezinha Tergolina	Bruna Willers Calvett Cerli Silvani Hermann Schumacher Cinéia de Vargas Eliane Dalle Laste Karen Medianeira G. Bechuetti Márcia Rejane Bandeira Gonçalves Rosângela Camargo Fiuza da Silva Tatiana Corrêa Zwetsch
	A16 - Reflexões sobre a i formação ead do ceia, em tempos de distanciamento social	CEIA	Carolina Silva Lopes Mancilha Katia Cilene da Silva Liliane Veiga
	A25 - MAIS ALUNOS PRESENTES, MAIS FAMILIARES AUSENTES: possibilidades de vínculo escola e famílias no ambiente virtual da EMEF General Osório em tempos de pandemia	EMEF General Osório	Daiana Bastos de Menezes Maura Reis dos Santos Priscila Bier da Silveira Rita Magueta Simone Muller Montipó Valdelena Vasconcellos
	Professoras e crianças em tempos de ensino remoto: criação de espaços de diálogo e aprendizagem	Rede Municipal de Porto Alegre	Silvia Nilceia Gonçalves Aline Siemionko dos Santos
MESA DE TRABALHO 6 http://gg.gg/saberes-mesa6	A9 - Planejando, arquitetando, comunicando e interagindo: a construção do conhecimento e a comunicação dos autistas na EMEI Ledevino Piccinini em tempos de pandemia	EMEI Ledevino Piccinini	Andréia Freitas da Rosa Carmen Maria Gonçalves Godoy Daiane Bayer Rodrigues Fabiana Helena Ribeiro Fernanda Teixeira dos Santos Márcia Regina Albrecht Maria de Fátima de Quadros Martinha Aires Sílvia Maria Oliveira dos Santos Vivian Pires
	A51 - Autismo na educação infantil: diagnóstico precoce e inclusão social	EMEI Vó Babali	Joyce da Rosa Mendes
	N3 - A educação especial e o trabalho do AEE no cenário da pandemia	EMEF Gov. Walter Peracchi de Barcellos	Audrei Lehdermann Silveira
	A76 – A prática da leitura de charges sobre a pandemia na sala de aula	EMEF Irmão Pedro	Carla Letuza Moreira e Silva
MESA DE TRABALHO 7 http://gg.gg/saberes-mesa7	Empleo de los monólogos en las escuelas	Lima - Peru	Nelly Carmela Jiménez Torres
	A10 - Sala de recursos multifuncionais na educação infantil	EMEI Vó Babali	Ângela Beatriz Renz da Silva
	A20 - Pense no quadrado: ser diferente é normal	EMEF Gov Leonel de Moura Brizola	Cássia Letícia Padilha Malheiros Mariele da Silva de Souza
	A33 - Escola inclusiva: dialogando sobre as diferenças	EMEF Pernambuco	Fabiane Leão Melo Cerani Vieira dos Santos
	A62 - AUTISMO, FAMÍLIA E ESCOLA: Abordagens práticas para a construção de um ambiente de cooperação nas EMEIs	EMEI Vó Picucha	Mylene Cristine Silva de O. Paula
	A63 - Currículo funcional: um paradigma de aprendizagem	EMEF Paulo VI	Natália Garcia
MESA DE TRABALHO 8 http://gg.gg/saberes-mesa8	Projeto Lembrar é combater! Esquecer é permitir!	E.M.THOMÁS MEIRELLES - Rede Municipal de Manaus	Soraya Freire de Oliveira
	A12 - Planejamento: alfabetizando o 1º ano com base em evidências científicas	EMEF Santos Dumont	Ariane Simão de Souza
	A17 - Projeto Pequenos autores: da sua criação a sua reinvenção, como estimular os alunos ao exercício da escrita	EMEF Theodoro Bogen	Carolina Sperber Rosa
	A67 - As “marcas” entre o brincar e o aprender em tempos de pandemia	EMEF Fundamental Theodoro Bogen	Silmara Coelho
	A39 - Do livro físico ao livro digital: os leitores da geração digital	EMEF Theodoro Bogen	Francielle Costa Glaucia Silva da Rosa
	A56 - O COTIDIANO VISÍVEL NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA: O fazer pedagógico para além da atividade do dia	EMEI Profª Marilene Machado	Lisandra Regina Gonçalves da Silva Uiadia Maria da Costa Rocha
	Los pueblos de tierra de la Ciénaga Grande de Santa Marta. Significados de su desarrollo sociocultural y memoria histórica	Colômbia/ Santa Marta Institución Educativa	Luis Alfredo González Monroy



MESAS DE TRABALHO

05/11/20 – 14H

MESA DE TRABALHO 9 http://gg.gg/saberes-mesa9	A15 - Componentes do RCC no ensino remoto da educação física: um relato de experiência através de elementos da gamificação com a plataforma Google for Education	EMEF Gonçalves Dias	Carla Dias da Silveira
	A13 - Estrelas além do tempo: discutindo questões de gênero e raça nas ciências	EMEF Santos Dumont	Bruna Bettamello Medeiros Caroline Guilardi Lopes Fábio Rosa Faturi Paula Tatiane Froehlich Sachser Selma Regina Lapazin
	A40 – A docência compartilhada como promotora de horizontalidades nas aprendizagens	EMEF Jacob Longoni	Gabriela da Silva Franco Mariana Leonhardt
	A43 - Docência compartilhada e o trabalho com os múltiplos níveis de aprendizagem em tempos de pandemia: relato de experiências	EMEF Erna Würth	Graciela Stefanello Márcia Gamba Sandra R. Krupp Tatiane Z. Nardin
	A29 - Reflexões do grupo Bricolagem: como manter os vínculos na Educação Infantil de Canoas/RS em tempos de pandemia?	EMEI Bem-Me-Quer EMEI Beija-Flor EMEF Carrossel EMEF Vó Sara	Elen Maísa Alves da Silva Adriana Silva da Costa Vidaletti Elenir Aguiar Bassan Gláucia de Oliveira Gomes Lima Valmir dos Santos Dorneles Júnior
	Plano de Inovação Pedagógico	Coimbra/Portugal	Ana Margarida Taborda
MESA DE TRABALHO 10 http://gg.gg/saberes-mesa10	A26 - Os modos de se constituir coordenador-formador e de sua resignificação em tempos de isolamento social	DEI/SME	Debora Suzana Berlitz Fraga Débora Paim
	A27 - Da crise à (re)invenção: a (auto)formação continuada como ponte de interseção	EMEF Guajuviras	Deise Josiele Rodrigues Sabino Jordane Fernandes Alves Paula Kuhn Ramos
	A30 - A aprendizagem frente às demandas de um período histórico mundial	EMEF David Canabarro	Elisângela Krafchinski Trentin Renata Lúcia Schuler
	A7 - A gestão da escola pública municipal e os desafios de uma prática autônoma, democrática e participativa	DEF/SME	Ana Carina Raupp da Silva
	A47 - Projeto Consciência Negra: contribuições à construção identitária afro-brasileira numa perspectiva decolonial	EMEF Carlos Drummond de Andrade	Isadora Klein Wenzel Kátia Renata Quinteiro Juliano Fábio Pinto de Melo Gilberto Ferreira da Silva
	Projeto Aquilombamento	Rede Estadual da Bahia Colégio Estadual Dep. Luís Eduardo Magalhães	Patricia Ribeiro
MESA DE TRABALHO 11 http://gg.gg/saberes-mesa11	A31 - Jogos pedagógicos como incremento na aprendizagem de genética e evolução no ensino fundamental	EMEF Edgar Fontoura	Evelise Ferreira Pereira
	A32 - A flexibilidade do número no primeiro ano	EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola	Fabiane Aparecida P. de Almeida Gabriele Bonotto Silva
	A34 - O uso de jogos no ensino de história	EMEF Santos Dumont	Fábio Rosa Faturi
	A44 - Pesquisa na Educação Básica: Projeto Jovens Pesquisadores do Ildo	EMEF Eng. Ildo Meneghetti	Graziane Ortiz Righi Marcelo da Silva Cardoso
	N13 - Pokémon: que bicho é esse?	EMEF Pref. Edgar Fontoura	Maria Letícia Ferraretto
	Curriculo local, segurança rodoviária: passeadeiras e trilho par bicicletas.	Coimbra/Portugal	Maria da Luz Pedrosa
MESA DE TRABALHO 12 http://gg.gg/saberes-mesa12	A35 - Estudos remotos em tempos de pandemia... um olhar dos pais frente à educação: vivências pedagógicas das turmas de 2º anos da emef Gov. Leonel Brizola	EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola	Fabiola dos Santos Kucybala Márcia Elisa Bairros Cunha Márcia Regina Pinzon Alvez
	A28 - desmotivação do aluno no processo ensino-aprendizagem	EMEF Tancredo Neves	Édina Cássia Morandi da Cunha
	A49 - ESCOLA CONECTADA: a utilização de recursos tecnológicos como alternativa ao atendimento à comunidade escolar	EMEF Pernambuco	Janice Cruz de Azevedo Michele Barbosa dos Santos Sabrina Rosa Gonçalves Tatiane Fillmann Câmara
	A69 - Caminhos do presencial ao virtual: evidências do protagonismo discente dos projetos Monitoria Recreativa e Amor à Vida para o Mãos Unidas na Web	EMEF General Osório	Úrsula Carina Segala Priscila Bier da Silveira Maura Reis dos Santos Cristine Dias de Azevedo Dalana Bastos de Menezes
	A2 - planejando o fazer pedagógico: Soluções educacionais remotas em tempo de pandemia	EMEF Cel Francisco Pinto Bandeira	Adriana da Rosa Botelho Ana Lucia Silva de Castro Ana Luisa Silva Nunes Andréa Cardoso Santana Andrea Metzner Rodrigues Claudia Medianeira C. dos Santos Luce Helena dos Santos Avila Mariane de Oliveira Azzi Marilete Coimbra de Chaves Priscila Nunes Barcella Rafaela Barbosa Antunes Tauana Posebon dos Passos
	Enseñar a leer y a escribir literatura en la escuela. En búsqueda del sentido en tiempos de pandemia	Argentina/Buenos Aires	Laura Vanesa Suárez



MESAS DE TRABALHO

05/11/20 - 16h

MESA DE TRABALHO 13 http://gg.gg/saberes-mesa13	A37 - Encurtando distâncias: o incentivo à leitura através de lives no Facebook	EMEF Odette Freitas	Fernanda Dornelles Maciel Márcia Frank de Rodrigues
	A42 - Labirinto da aprendizagem: uma proposta gamificada em tempos de ensino remoto	EMEF Theodoro Bogen	Glaucia Silva da Rosa
	A48 - Avaliação do uso das ferramentas Google em turmas do bloco pós-alfabetização em tempos de distanciamento social	EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola	Janaina Mota Fidelis Ariane Souza Bonato Pâmela Padilha de Oliveira
	A59 - A construção do contato entre estudantes, artistas e agentes culturais do rio grande do sul	EMEF Santos Dumont	Manoela de Barros B. F. Ribeiro
	A71 - PROJETO ABC: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - formação de rede e desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras	DFPP/SME	Carolina Monteiro
	Serviço de Apoio Pedagógico - SAP como possibilidade de transformação	Rede Municipal de Esteio	Marcia Regina da Silva
MESA DE TRABALHO 14 http://gg.gg/saberes-mesa14	A19 - Docência na educação física em tempos de pandemia: desafios e perspectivas	EMEF João Palma da Silva EMEF Prof. Dr. Rui Cirne Lima	Caroline Maciel da Silva Débora Raquel da Silva
	A57 - O brincar e a imaginação na educação infantil	EMEI ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA	Luciana Fonseca Mello
	N9 - Semana da Leitura	EMEF Leonel de Moura Brizola	Janaina Souza de Moraes
	N14 - Arte e linguagem audiovisual: relato de experiência no ensino remoto	EMEF Leonel de Moura Brizola	Marília Oliveira Henriques
	N20 - Diários da quarentena	EMEF General Osório	Rosemari Brehm de Oliveira Amanda Rodrigues Viegeli
	Projeto desengaveta meu texto	Rede Estadual da Paraíba	Patrícia Rosas
MESA DE TRABALHO 15 http://gg.gg/saberes-mesa15	A50 - Elaboração de app mobile: ferramenta no ensino de geografia	EMEF Pernambuco	Janice Cruz de Azevedo
	A65 - Memes, por que fazê-los? Se não fazê-los, como entendê-los? Um estudo comparativo entre as criações de memes por adolescentes e adultos	EMEF Dr. Nelson Paim Terra	Rosana Fachel de Medeiros
	A70 - o professor, o aluno e a educação em meio a uma pandemia: o ensino de geografia na emef professor Thiago Würth	EMEF Professor Thiago Würth	Vinício Luís Pierozan
	N10 - O Reflexo do Uso de Tecnologias no Período da Pandemia	EMEF Professora Nancy Ferreira Pansera	Kellen Cardoso Barchinski Caroline Rodrigues de L. Poggetti
	N19 - Class Superlative Awards com Turmas de 8º Ano	EMEF Theodoro Bogen	Rosana Ruas Machado Gomes
	Quatro Elementos de Interação em Quatro Níveis de Aprendizagem: Um Procedimento Didático-metodológico para a Aprendizagem em Tempos de Pandemia	Rede Estadual do Espírito Santo	Fabício Antunes
MESA DE TRABALHO 16 http://gg.gg/saberes-mesa16	A52 - Da implementação dos projetos político-pedagógicos ao contexto de ensino remoto: reflexões sobre a formação de equipes pedagógicas das emefs em tempos de pandemia	DFPP/SME	Juliana Cristina da Silva Gabriele Bonotto da Silva Juliana Aquino Machado Ana Paula da Silva
	A53 - o papel do gestor escolar frente ao desafio da potencialização da prática pedagógica por meio da escuta sensível em tempos de pandemia covid-19	EMEF Guajuviras	Juliana Krug Alex Soares Totti Fernanda Longoni Pfeil Paulo Ricardo do Amaral Pinto
	A60 - As contribuições do supervisor escolar para uma escola inclusiva	EMEF Gov Leonel de Moura Brizola	Mariele da Silva de Souza
	N18 - 1º Formação Tecnológica Elaborada para os colegas da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira	EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira	Rafaela Barbosa Antunes Tauana Posebon dos Passos
	A75 - 20 anos na educação: perspectivas formativas na Educação Infantil	DEI/SME	Cídia Silveira Giorgia dos Santos
	Gestão escolar e PPP: caminhos e memórias em tempos de pandemia	São Bernardo do Campo/SP	Ana Lúcia Borges



MESAS DE TRABALHO

05/11/20 - 18H

MESA DE TRABALHO 17 http://gg.gg/saberes-mesa17	A54 - INFÂNCIAS REFUGIADAS: UM ESTUDO DA CONDIÇÃO DE REFÚGIO NO CONTEXTO PANDÊMICO	DEI/SME	Juliane Soares Falcão Gavião
	A55 - A Educação do século XXI e as desigualdades sociais em contexto de pandemia	EMEF João Paulo I EMEF Carlos Drummond de Andrade EMEF Rui Cirne Lima	Laura GalloTirandelli Isadora Klein Wenzel Suliane Fontella Rodrigues
	N7 - HIGIENE BUCAL E HÁBITOS ALIMENTARES	EMEF Ministro Rubem Carlos Ludwig	Dilce Dresch
	N12 - POR UMA ESCOLA ANTIRRACISTA EM TEMPO INTEGRAL	EMEF Ministro Rubem Carlos Ludwig	Mariáh Oyarzabal da Luz Patrícia Regina Rodrigues Guterer
	A41 - A BUSCA DO AUTOCONHECIMENTO MEDIANTE REFLEXÕES DE ARTE E CIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID19	EMEF Rio Grande do Sul	Giovana da Gama Michele Beltran Antunes
	Los desafíos de la educación en tiempos de pandemia	Uruguai/Montevidéo Instituto de Profesores Artigas	Sabina Ximena Innetti Pino
MESA DE TRABALHO 18 http://gg.gg/saberes-mesa18	A58 - PROJETO CONHECENDO O CORPO HUMANO	EMEI Vó Maria Aldina	Luciana Perusso Scheffer
	N2 - PROJETOS PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES E PLANEJAMENTOS COLABORATIVOS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO	EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira EMEF Monteiro Lobato	Ana Luisa Silva Nunes Fernanda Tamara Kmiecziq Roque Katielle de Oliveira Felix de Sena Larissa Zoch Larrossa Tauana Posebon dos Passos
	N5 - AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E A APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA	EMEF Walter Peracchi de Barcellos	Bruna Barcelos Koling Lidiane Beatriz de Oliveira
	N8 - Interdisciplinaridade no ensino remoto: um relato de prática de sucesso em um ano de aflições pedagógicas	EMEF General Osório	Gabriela Moch Schmidt Rhenan Pereira Santos Rosemari Brehm de Oliveira Natasha Karenina Muniz Nienov Amanda Rodrigues Viecei
	N11 - ROTEIROS INTERDISCIPLINARES NOS ANOS FINAIS DA EMEF ERNA WÜRTH	EMEF Erna Würth	Marcel Silveira Barbosa Pablo do Couto Corroche
	Educar de frente al tempo	México/Ciudad de México Escuela Primaria Manuel Acosta	Angélica Guevara Colin
MESA DE TRABALHO 19 http://gg.gg/saberes-mesa19	N15 - A CONSTRUÇÃO DE TAREFAS INTERDISCIPLINARES DURANTE A QUARENTENA:	EMEF Nancy F. Pansera	Matheus de Farias Soraia da Silva Netto Kellen Cardoso Barchinski Caroline Rodrigues de Lima Poggetti
	A73 - A interdisciplinaridade possível em tempos de pandemia: uma experiência formativa de um grupo de professores	EMEF Assis Brasil	Mônica da Silva Gallon Jonathan Zotti da Silva Ana Paula Pereira da Costa Debus Gisele de Assis Taís do Amaral Castilhos da Silva Paula Mandelli
	N17 - Educação PARA e EM DIREITOS HUMANOS: identidade de gênero e sexualidade nas aulas de história	EMEF Governador Leonel de Moura Brizola	Priscila Spindler Corrêa Nunes
	A45 - I FEIRA MULTIDISCIPLINAR EMEF MONTEIRO LOBATO	EMEF Monteiro Lobato	Inez Maria da Silva Bueno Luciana Medeiros de Siqueira
	A74 - CARTOGRAFIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	DFPP/SME	Rejane Ledur Juliana Aquino Machado Gilberto Ferreira da Silva
	Impacto del proyecto prácticas restaurativas, prevención de violencia y cultura de paz implementado por la Universidad de El Salvador	El Salvador	Miguel Isaac Meléndez Córdova

Registros fotográficos das mesas de trabalho

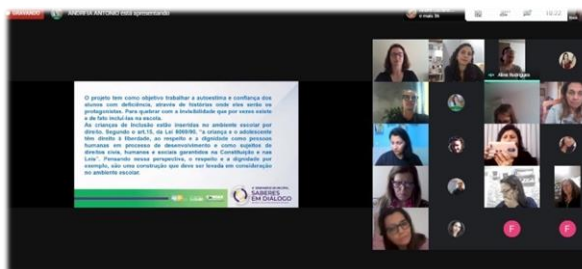
Abaixo da foto, temos a informação sobre o número de participantes no momento dos encontros no Google Meet; após, disponibilizamos as gravações no YouTube Formação de Professores Canoas.

MESA 1



108 participantes

MESA 2



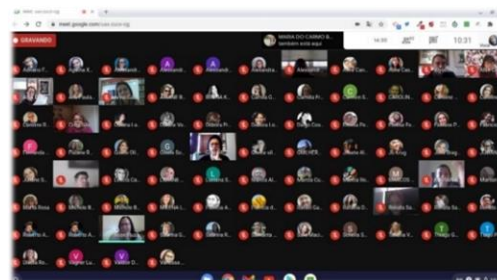
80 participantes

MESA 3



62 participantes

MESA 4



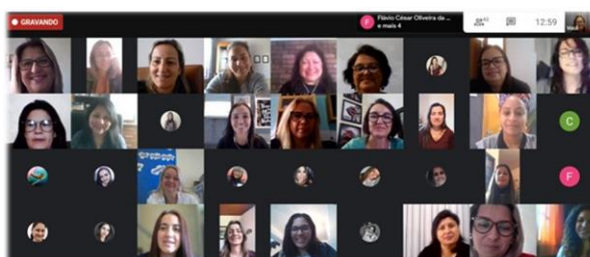
122 participantes

MESA 5



125 participantes

MESA 6



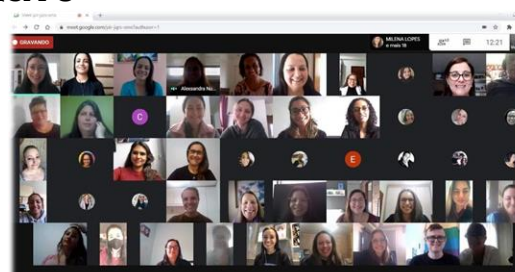
76 participantes

MESA 7



41 participantes

MESA 8



97 participantes

MESA 9



120 participantes

MESA 10



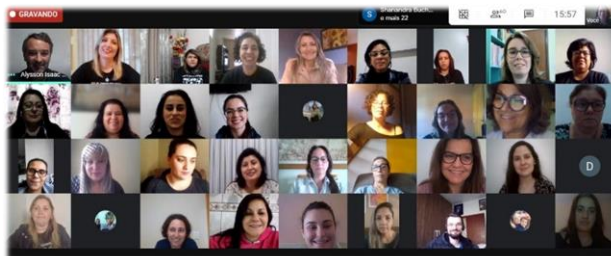
93 participantes

MESA 11



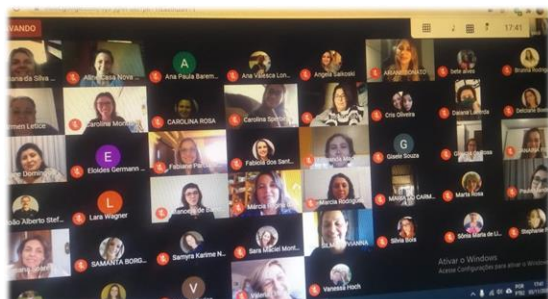
66 participantes

MESA 12



113 participantes

MESA 13



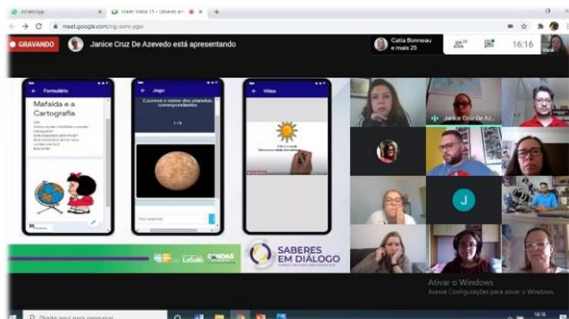
90 participantes

MESA 14



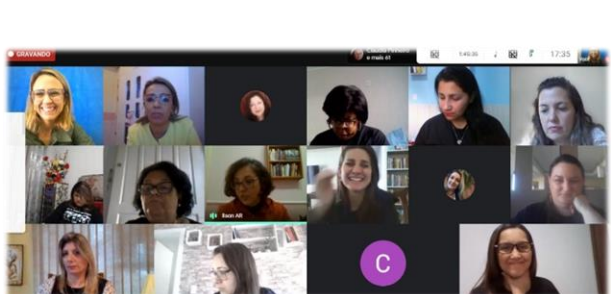
95 participantes

MESA 15



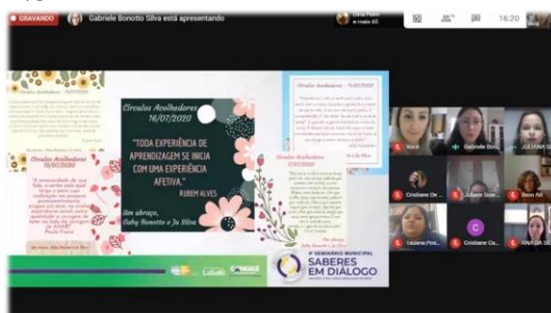
58 participantes

MESA 16



87 participantes

MESA 17



87 participantes

MESA 18



137 participantes

MESA 19



97 participantes

LIVE: MESA REDONDA FINAL

“Entre o espaço da experiência e o horizonte de expectativa”



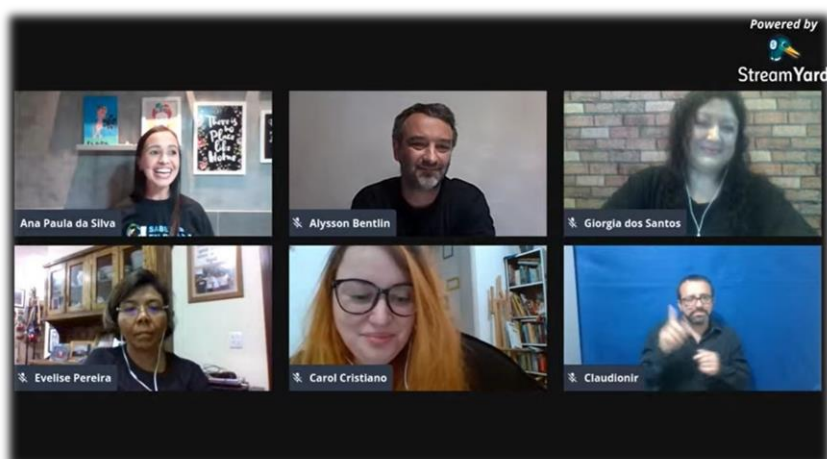
Programação do encerramento:

Mediadores: Alysson Bentlin e Giorgia Santos

Convidados: Ana Paula da Silva (SME), Evelise Pereira (EF), Caroline Cristiano (EI)

Fechamento: Juliana Silva e Gilberto Ferreira

Registros fotográficos da Mesa Redonda Final



Emoção nos bastidores <3



Link para presença: <http://gg.gg/sab>

MESA DE TRABALHO 1

O PROFESSOR, A ESCOLA E A REDE DE PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Ângela Maria Dias Flério⁸

INTRODUÇÃO

Partindo do lugar de professora de Educação Básica na rede Municipal de Canoas, tendo passagem anterior pela Rede de Assistência Social de Porto Alegre, quando trabalhei no CREAS/FASC (Centro de Referência Especializado da Assistência Social), e também na Rede de Acolhimento da FPE (Fundação de Proteção Social), minha prática é permeada por um olhar mais abrangente que se caracteriza por uma inquietação, questionamento e desejo de envolvimento mais profundo junto à comunidade escolar e, por decorrência, na Rede de Proteção.

Dessa forma, preocupo-me em conseguir algumas respostas sobre como o professor atuante em escolas da periferia, estando sujeito a perceber alguma situação em que alunos estejam sofrendo negligência, abusos, violência intrafamiliar, deve agir e com quem pode contar como parceiros na busca de solução dessas demandas. Por conta dessa preocupação, venho pesquisando e buscando respostas que possam facilitar a participação e envolvimento da escola, mais precisamente o professor, no funcionamento do Sistemas de Garantias do Direitos das Crianças e Adolescentes no município de Canoas.

DESENVOLVIMENTO

O professor tem em seu dia a dia muitos desafios e cobranças. Seu papel na sociedade parece nunca receber a valorização merecida, o que deixa muitos desses profissionais com sentimento de frustração e desânimo, sentimento este que, por mais que justificados, não deveriam permear uma prática tão importante para o desenvolvimento e progresso de uma nação.

⁸ Graduada em Pedagogia (PUCRS), Professora de Educação Básica I da Prefeitura de Canoas. Trabalhou com agente educadora no CREAS (Centro de Referência Especializado em Assistência Social) Partenon, em Porto Alegre, e na FPERGS (Fundação de Proteção Especial do Rio Grande do Sul).

Acrescente-se o fato de surgirem situações em que esses profissionais se veem frente a casos de alunos em vulnerabilidade, estando sujeitos a miséria, abusos, violência física e/ou sexual. Diante de uma suspeita, percebida e analisada de forma discreta, porém atenta pelo professor, qual pode/deve ser seu procedimento? Naturalmente pressupõe-se que o professor, envolvido com seu fazer docente, tendo a convicção de que não pode ficar passivo diante de um quadro de negligência ou abuso, ainda que não totalmente confirmados, mas substanciada por observação cuidadosa, o que fazer, então?

Em minha experiência na área social, em Porto Alegre, participava frequentemente de reuniões da rede, nas quais havia o convite e incentivo para a presença de todos os órgãos envolvidos no atendimento das crianças: Postos de saúde, escolas, representante da assistência social, e conselheiros tutelares. Nessas reuniões, eram discutidos casos de famílias em situação de vulnerabilidade trazidos por cada um desses partícipes. A situação era apresentada e, na medida do possível, eram definidas estratégias viáveis que deveriam ser administradas por cada órgão, com prazo de retorno de informações na próxima reunião. Era um processo dinâmico, não totalmente eficiente por conta das dificuldades existentes devido à falta de pessoal suficiente, dificuldades no fluxo de encaminhamentos, porém, havia esforço e parceria na busca de soluções.

Embora as experiências de contato tenham sido positivas, no sentido de boa recepção e troca, não foi efetiva como esperado, uma vez que foram contatos individuais, conversas rápidas e pontuais. Nessas ocasiões, busquei informações sobre casos específicos com os quais me deparei em cada um destes dois anos anteriores.

Dediquei-me a pesquisar o assunto, e dessas buscas resultaram dois trabalhos, que apresentei no Projeto Saberes em Diálogo, em anos anteriores, com este mesmo tema: A Práxis Pedagógica em contextos de Vulnerabilidade (Saberes 2018) e A Práxis Pedagógica em contextos de vulnerabilidade - Desdobramentos (Saberes 2019), nos quais eu trazia alguns tópicos, quais sejam:

- Inquietações sobre os desafios que os professores da Rede Municipal de Canoas enfrentaram diante da percepção de casos de alunos vulnerabilidades (negligência, miséria, suspeita de abuso e/ou violência);

- Apresentação de como deveria acontecer o fluxo de encaminhamentos à luz dos documentos e normativas do SUAS (Sistema Único de Assistência Social) e do Sistema de Garantias;

- Registros de alguns movimentos realizados na busca de efetivação de parceria com a REDE de proteção de crianças e adolescentes;

- Desdobramentos e progressos alcançados durante o ano de 2019 na busca por respostas aos questionamentos originais.

Refletindo sobre o fazer pedagógico em Canoas e tendo percepção de casos de extrema vulnerabilidade, quer seja por quadro de miséria, suspeita de abuso ou violência, colocam-se com mais frequência do que o desejado no cotidiano escolar, e no intuito de trazer respostas e mesmo orientações facilitadoras do processo de encaminhamento, não parei de buscar maneiras de solucioná-las, mesmo durante a quarentena.

Um importante passo foi dado ao entrarmos em contato com a professora Giorgia Fabiana Vieira dos Santos.⁹ Atualmente fazendo parte da equipe de coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Canoas, essa professora tem um profundo interesse sobre o papel e a participação do professor/escola na Rede de Proteção no município.

Realizamos uma entrevista não estruturada, mais claramente identificada como uma troca de ideias e impressões sobre um tema de interesse mútuo. Os eixos norteadores dessa conversa foram: percepção acerca da problemática da violação dos direitos de crianças e adolescentes no município; conhecimento dos serviços que compõem a rede de proteção; fluxo e encaminhamentos realizados; percepção acerca do funcionamento da Rede no município; como o profissional se insere na Rede; e percepção sobre o papel da escola no Sistema de Garantia de Direitos.

⁹ Graduada em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil, Mestrado em Educação, experiência como Monitora do PIM, Intérprete de LIBRAS. Atualmente trabalha na Assessoria Pedagógica da SME.

A professora Giorgia trouxe contribuições ao compartilhar sua experiência quando diretora de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), diante da percepção de casos de negligência e/ou violência (física ou sexual) que surgiam em sua escola e a impotência que sentia por não saber a quem recorrer para as tomadas de providência e encaminhamento. Relata a necessidade de tomada de atitudes e posicionamentos diante de circunstâncias de suspeita de que alguma criança matriculada na escola esteja sob risco de abuso ou outra situação de risco a sua segurança.

Note-se que a escola não tem a atribuição de solucionar problemas relacionados à violação de direitos, mas a obrigação de encaminhar estes casos às autoridades competentes, sendo o Conselho Tutelar a primeira e adequada instância a se recorrer na maioria das situações (SANTOS, 2014, p. 45).

Da necessidade de mais esclarecimentos, surge a ideia de uma pesquisa de mestrado que resulta Trabalho de Conclusão “Rede de proteção à infância: ampliando a noção de cuidados na Educação Infantil” e posterior artigo com o mesmo tema intitulado “Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano”.

Trata-se de pesquisa qualitativa, onde busco aferir, no âmbito da educação, o que se entende por cuidado e como o município de Canoas tem tratado a questão da indissociabilidade do cuidar e educar nas políticas públicas, com vistas a um redimensionamento do que seja cuidar, verificando com suas escolas de educação infantil tem se inscrito na rede de proteção à infância (SANTOS, 2014, p. 23).

Nessas produções, percebe-se uma busca por esclarecer os caminhos que possam nortear o envolvimento e participação do professor/escola no processo de resolução de casos surgidos com crianças da Educação Infantil. Em sua caminhada, a autora traz uma pesquisa sobre o funcionamento da rede de proteção em Canoas e conclui que ainda há movimentos a serem feitos para que se possa dizer que os atores de fato envolvidos com parte do tripé base dos direitos das crianças e adolescentes estejam em sintonia e trabalhando em parceria. Todo esse processo realizado pela professora Giorgia ocorreu exatamente no período anterior a minha chegada a Canoas, o que me traz então dados importantes para que eu possa discorrer a partir de agora com minhas observações e descobertas.

Outro aspecto interessante das trocas com a professora Giorgia é que fui apresentada a autores até então desconhecidos por mim que desenvolvem trabalhos pertinentes ao tema. Dentre eles, cito Murillo José Digiácomo, promotor de justiça do Paraná, o qual apresenta um grande acervo de produções a respeito da rede, do atendimento, medidas protetivas, enfim, tudo que se refere à proteção dos direitos da criança e adolescentes.

Algo que realmente chama atenção nas publicações do promotor é a referência frequente e direcionada ao papel da escola e importância da participação e parceria dos professores no sistema de garantia de direitos.

[...] é fundamental que professores e educadores em geral tenham consciência de que, de uma forma ou de outra, são integrantes do mencionado “Sistema de Garantias” / “rede de proteção” dos direitos da criança e do adolescente e, como os demais, detém uma parcela da responsabilidade pela plena efetivação dos direitos infanto-juvenis preconizada pelo já mencionado art. 1º, da Lei nº 8.069/90 (DIGIÁCOMO, s/d., p. 6).

Em seu texto, a professora Giorgia faz referência ao Manual de fluxos e procedimentos da Rede de Proteção Social, publicada pela Secretaria Municipal de Educação. Ao acessarmos essa publicação, entendemos que atendia à ideia a que se propunha, segundo a introdução do documento:

Este Manual de Fluxos e Procedimentos, portanto, tem por objetivo ser um apoio para os profissionais da educação, informando quais os órgãos municipais responsáveis por políticas e ações públicas de enfrentamento das violências sociais, bem como dos fluxos de atendimento que a rede municipal de educação pode lançar mão para encaminhar as situações que são enfrentadas no cotidiano escolar (CANOAS/SME, 2013, p. 1).

Consideramos, no entanto, que poderia preencher mais lacunas, uma vez que trazia apenas a descrição dos órgãos pertencentes à Rede, como recurso de encaminhamentos, mas não esclareceu mais assertivamente como a rede de proteção poderia/deveria funcionar. Na referida publicação, consta que:

As Redes de Atendimento Social têm por objetivo conformar uma ação articulada entre os órgãos públicos, e privados, facilitar o acesso às políticas públicas potencializando, assim, sua resolutividade, Guará afirma que “trabalho articulado em rede e à integração de objetivos, ações, serviços,

benefícios, programas e projetos dirigidos à população que se encontra mais vulnerabilizada, em termos pessoais e sociais” (CANOAS/SME, 2013, p. 1).

A expressão Rede sugere entrelaçamento e, como conhecemos, a Rede de Proteção assistencial é o conjunto de entidades, profissionais e instituições que buscam garantir a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes.

A sistemática estabelecida pela Lei nº 8.069/90 - o Estatuto da Criança e do Adolescente - para plena efetivação dos direitos infanto-juvenis importa na intervenção de diversos órgãos e autoridades, que embora possuam atribuições específicas a desempenhar, têm igual responsabilidade na apuração e integral solução dos problemas existentes, tanto no plano individual quanto coletivo (DIGIÁCOMO, s/d, p. 1).

Acrescentando a adjetivação “articulada”, cuja definição em tese é algo estruturado, planejado, planeado, planejado, preparado, arquitetado, combinado, acertado, harmonizado, podemos dizer que a referência “rede articulada” traz em essência a ideia de um processo de entrelaçamento estruturado, o que sugere uma parceria, participação organizada e não apenas um processo de notificação estanque.

A articulação da escola com outros integrantes do "Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente" é, assim, da própria essência da sistemática idealizada. para consecução de um bom resultado (DIGIÁCOMO, s/d, p. 6).

Esclarecendo um pouco mais, trazemos parte do texto de apresentação do projeto do instituto Unibanco:

A escola é uma das instituições que compõem a chamada rede de proteção à infância e adolescência. Juntamente com atores de outras áreas, como Saúde e Assistência Social, os profissionais da educação devem zelar pelos direitos da população dessa faixa etária, previstos no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, s/p).

Neste momento, trago para a discussão o fluxo de encaminhamentos de acordo com o que pude averiguar na Rede de desenvolvimento social de Canoas nestes dois anos de pesquisa: Pesquisando pelo termo *REDE de ATENDIMENTO*, no município de Canoas, encontramos a página que apresenta os Serviços de orientações para crianças e adolescentes, visando desenvolver, executar e monitorar as políticas para os direitos destes. Nesta página, encontramos a apresentação do que vem a ser a

Diretoria da Criança e do Adolescente, além da indicação dos locais de atendimento às crianças e adolescentes da cidade de Canoas, que são:

- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Canoas (COMDICA);
- Centro de Referência em Atendimento Infanto-juvenil (CRAI);
- Centros de Atenção Psicossocial Infância e Juventude (CAPS IJ);
- Centro de Prevenção às Violências;
- Centro de Referência em Assistência Social (CRAS);
- Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS);
- Conselho Tutelar.

Localizamos um mapa com os endereços das instituições que compõem a Rede de Atendimento. Não encontramos referência que indicasse que a educação fosse vista como um dos órgãos de garantia dos direitos das crianças. No entanto, o texto da BNCC fala sobre uma das competências da rede de educação básica 1, que é

[...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BNCC, 2017, p. 17).

A expressão “suas comunidades” parece referir-se claramente ao território fora dos portões da escola, e a referência a “trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos” não parece restringir-se ao ensino. Segundo Machado e Machado (2009, p. 3), “A própria escola, em suas relações com a família e a comunidade, exige atenções que extrapolam os limites das possibilidades de atendimento pela educação formal e que explicitem a emergência de um olhar socioeducativo para seu entorno”.

Complementando esse raciocínio, citamos a Resolução nº 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) que preconiza que esse Sistema precisa articular-se com todos os sistemas de operacionalização de políticas públicas, como saúde, educação, assistência social, trabalho, entre outros. Corroborando, trazemos o olhar da justiça, nas palavras de Digiacomo

[...] profissionais e técnicos com atuação junto a outros órgãos, programas e serviços integrantes da pluricitada “rede de proteção à criança e ao

adolescente” que, como visto, todo município deve possuir e da qual a escola (que também a integra) pode se servir. (DIGIÁCOMO, s/d, p. 23).

Em seu texto, a professora Giorgia destaca a “função educativa da escola, associadas às ações de cuidado, desta vez sob a perspectiva de proteção” (SANTOS, 2014, p. 44) e que “atender a criança na escola infantil é assegurar-lhe o acesso a tudo que ela tem direito nesse âmbito” (SANTOS, 2014, p. 43). Mais significativo ainda é a percepção de que, segundo Brancher (2000, apud SANTOS, 2014, p. 54), “Enquanto não perceber sua posição no sistema para poder interagir com ele, a escola continuará sendo um amortecedor de situações aflitivas com as quais, na maioria das vezes se vê arcando, solitariamente.”

Para além do movimento necessário para que a escola se posicione e participe da Rede de Proteção, existe ainda a resistência percebida em nossa caminhada, que é a inclusão por parte dos demais órgãos da escola como participante efetivo nesta proposição.

A escola tem papel importante no Sistema de Garantia de Direitos. Cabe também a ela assegurar o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente promovendo a prática da cidadania e participação dos meninos e meninas, além de notificar, por exemplo, casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos ao Conselho Tutelar. Ainda hoje, no entanto, ela tem dificuldade de se assumir como parte dessa grande rede. E o próprio Sistema, por sua vez, em geral não a reconhece como tal (UNICEF, 2009, p. 118).

Isto é fato posto e inexorável e continuará sendo assim, a menos que haja uma mudança de atitudes, quebra do paradigma de comportamento passivo, refletido na cômoda posição de elemento observador, que percebe, identifica as demandas e encaminha para outros órgãos, considerados de forma estanque como responsáveis pela solução, isentando a escola de uma participação mais ativa nas discussões e processos.

Uma das características políticas importantes da educação infantil é a de que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos. Desse modo, as políticas de educação infantil precisam estar integradas com as políticas das secretarias de saúde, de justiça, de meio-ambiente e outras, pois todos esses âmbitos têm grande expectativa com um serviço de educação infantil de qualidade (BRASIL/MEC/SEB, 2009, p. 20).

Importante deixar claro que toda esta discussão advém do fato de que, ainda que, normalmente a escola se relacione com serviços de saúde e faça contato Conselhos Tutelares, quando se vê diante de situações de violência que envolvam seus alunos, por vezes, devido a múltiplos aspectos envolvidos, ocorre a necessidade de a Rede de Proteção ser ampliada. A discussão e troca de informações podem levar a proposições nas quais cada participe, incluindo a escola, poderá fazer a diferença na resolução dos problemas.

CONSIDERAÇÕES

Revendo minhas anotações, baseadas no movimento feito nestes dois anos na Rede de Ensino de Canoas, posso perceber alguns avanços, mais propriamente no sentido de compreender como está organizado o sistema de garantia de direitos do município, quais as propostas a serem levadas a efeito, programas, esforços, para que a proteção infanto juvenil se efetue. Refiro aqui as palavras de Digiacomo:

[...] se a comunidade escolar como um todo der o exemplo no que diz respeito ao exercício de cidadania, e ocupar os espaços destinados à participação popular junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (e outros conselhos populares), poderá contribuir de forma ativa e decisiva para seu adequado funcionamento e, em última análise, para estruturação da “rede de proteção à criança e ao adolescente” e consequente solução da imensa maioria dos problemas que afligem crianças e adolescentes, trazendo benefícios incomensuráveis não apenas a estes, mas a toda sociedade (DIGIACOMO, s/d, p. 9).

Analizando esses apontamentos à luz do brilhante trabalho de pesquisa realizado pela colega Giorgia, que me apresentou ao cenário canoense de seis anos atrás, percebo que houve um tímido progresso. Antevejo que haverá mais passos positivos a serem dados, na medida em que o assunto é trazido a discussão, ainda que de forma tímida e esporádica, mas sim, de modo enfático. Trago as palavras da professora Giorgia, que diz:

Creio que minha principal constatação através desta pesquisa é que o poder público, nas esferas executiva, legislativa e judiciária, é quem deve garantir nos níveis federal, estadual e municipal, o cumprimento das leis de proteção

à criança, mas é dever de todos, políticas setoriais, sociedade civil e família, se articularem e mobilizarem para que isto se efetive (SANTOS, 2014, p. 60).

Certamente, há ainda movimentos a serem planejados e organizados. É necessária uma revisão mais aprofundada do funcionamento da Rede de Proteção e em especial da articulação entre os atores, formações esclarecedoras aos professores, acesso ao cronograma das reuniões de Rede/quadrante, disponibilização de pessoal para participação nessas reuniões. Concordo com a professora, quando diz concluir que:

Por conta destas conclusões, é possível afirmar que a dimensão da proteção integral à criança não está consolidada ainda em Canoas, embora seja possível observar na trajetória histórica da educação infantil da cidade, bem como em sua configuração atual, avanços e progressos na melhoria da qualidade e quantidade de atendimento ofertado (SANTOS, 2014, p. 59).

Para encerrar, refiro aqui a emblemática frase da autora e colega que vem ao encontro das minhas aspirações, ao pesquisar e trabalhar com este tema:

A noção ampliada do cuidado com vistas a proteção não pode ficar restrita ao conhecimento acadêmico ou jurídico, mas antes, deve ecoar dentro das escolas, em cada sala, no discurso de cada profissional que ali trabalha, bem como em toda a população (SANTOS, 2014, p. 60).

Acrescentaria, humildemente, que, além de ecoar no discurso, é premente que este olhar de proteção inspire nossas ações de tal maneira que se torne parte de nossa prática de forma a não ser questionada ou discutida, mas uma postura pedagógica instintiva e instituída.

REFERÊNCIAS

BRANCHER, Leoberto Narciso. Organização e gestão do Sistema de Direitos da Infância e da Juventude. in:

KONZEN, Afonso Armando et al. (Orgs.). **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000. p.18-65.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para Construções das Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

CANOAS. Secretaria Municipal da Educação. **Manual de Fluxos e Procedimentos da Rede de Proteção Social.** Canoas/SME, 2013.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **O Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente e o desafio do trabalho em "Rede"**. Disponível em: https://mppr.mp.br/arquivos/File/Sistema_Garantias_ECA_na_Escola.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

FERREIRA, Ana Lucia. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. In: ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Orgs). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [on-line]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/FIOCRUZ, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302-10.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009: o direito de aprender — potencializar avanços e reduzir desigualdades.** Brasília: Unicef, 2009.

INSTITUTO UNIBANCO. **Escola desempenha papel importante na rede de proteção a crianças e adolescentes.** Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/escola-desempenha-papel-importante-na-rede-de-protecao-a-criancas-e-adolescentes/> acesso em 12/10/2020

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 02 out. 2020.

MACHADO, Evelcy Monteiro; MACHADO, Larissa Monteiro. O Campo de trabalho do educador social escolar e não escolar na organização da pedagogia social no Brasil. **Anais do XXIV Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação**, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0181.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SANTOS, Giorgia Fabiana Vieira. **Redes de proteção à infância: ampliando a noção de cuidado na educação infantil.** 2014. 63 f. Especialização em Docência na Educação Infantil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115442>. Acesso em: 10 out. 2020.

AFETIVIDADE COMO CAMINHO PARA O FORTALECIMENTO DO VÍNCULO AFETIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ceres Helena Vargas Moreira¹⁰

Tânia Mara Schiz¹¹

Vânia Regina Torres¹²

INTRODUÇÃO

Em meio ao distanciamento social e incertezas que vivemos neste momento, nos unimos para nos reinventar, aprender e principalmente fortalecer o vínculo existente. Dessa forma, somos três professoras com diferentes experiências, vivências e trajetórias, que se uniram para traçar estratégias de como alcançar nossos alunos e suas famílias. E o que temos em comum? Temos formações semelhantes na área pedagógica, sendo duas pedagogas com formação em psicopedagogia e uma professora de português-inglês, com formação em Psicologia. Nossa trajetória na Rede Municipal também é das mais variadas, com tempos e espaços diferentes, mas com a mesma paixão pela inclusão e desenvolvendo nossas atividades no Centro de Educação Inclusiva e Acessibilidade - CEIA, nas áreas da aprendizagem e das relações e emoções. Trabalhamos com crianças e adolescentes com deficiência e sabemos da importância de um trabalho baseado na afetividade, em que o vínculo é a base para uma aprendizagem significativa.

Sabemos que a criança e o adolescente necessitam construir o vínculo com o ensinante. Salientamos que, em se tratando de crianças e adolescentes com deficiência, o vínculo se torna extremamente necessário para que a aprendizagem tenha significado e, assim, ela possa construir seus conceitos e conhecimentos. Nesse

¹⁰ Professora em anos iniciais. Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Unilasalle e especialização em psicopedagogia Clínica e Institucional. E-mail: ceres.moreira@canoasedu.rs.gov.br

¹¹ Professora em anos iniciais. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar na Unisinos. E-mail: tania.schiz@canoasedu.rs.gov.br

¹² Professora Português Graduada em Letras – Português/Inglês pela universidade UFRGS e Bacharel em Psicologia pela Universidade PUC com Especialização em ensino de Inglês e especialização em psicologia social. E-mail: vania.torres@canoasedu.rs.gov.br

sentido, surge nossa problemática: como fazer conexões emocionais necessárias ou realizar a preservação do vínculo a distância? Estávamos iniciando os atendimentos quando a pandemia começou, e não tivemos tempo para ter contato com nossos pares, alunos e suas famílias, quando, de forma abrupta, fomos afastados. Sendo assim, como seria possível estarmos conectados emocionalmente se estamos todos distantes, professores, alunos e famílias? Foi a partir desta problemática que surgiram nossas inquietações, reflexões e estratégias, para que mesmo distantes pudéssemos estar perto.

Dessa forma, temos como objetivo construir e preservar o vínculo afetivo entre professor e aluno em tempos de distanciamento social a partir de uma relação afetiva. Para alcançar esse objetivo traçamos algumas linhas de trabalho que permeiam as relações com alunos e famílias. Apresentamos aqui as estratégias utilizadas para que as conexões emocionais sejam mantidas e o vínculo afetivo seja fortalecido.

1 A FORMAÇÃO DO VÍNCULO AFETIVO E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Estudos nos mostram que o estabelecimento do vínculo afetivo entre professor e aluno facilita o processo ensino-aprendizagem e, assim, uma aprendizagem significativa pode se realizar. Para compreendermos essa relação, abordaremos primeiramente as noções de Emoção, Apego e Vínculo.

As emoções são reações sentidas no corpo, como exemplo, podemos citar o medo cujas reações no nosso corpo podem ser de tremor, suor ou voz trêmula, dentre outras. A partir da compreensão sobre emoções, vamos dirigir nossa atenção para a noção de apego o qual é a mais profunda das emoções. É a primeira emoção interpessoal. Entendemos por Apego o sentimento do bebê em relação a seus pais e cuidadores. Baseados na necessidade de segurança e proteção as crianças se apegam instintivamente a quem cuida delas com a finalidade de sobreviver. O bebê por ser frágil necessita dos cuidados especiais que provêm do amor da mãe ou do

seu cuidador principal. Assim, o bebê se sentirá seguro para explorar e conhecer o mundo a sua volta.

As primeiras relações de apego afetam o indivíduo para o resto de sua vida. A criança que tem em sua experiência um modelo seguro de apego vai desenvolver expectativas positivas em relação ao mundo, acreditando na possibilidade de satisfação de suas necessidades. Já, outra criança, com um modelo menos seguro, poderá desenvolver expectativas menos positivas em relação ao mundo. É a partir do apego que, ainda quando bebês, criamos a base para nossas relações vinculares.

Estudos mostram que existe uma causalidade entre as experiências de um indivíduo com seus pais ou cuidadores e sua capacidade posterior de estabelecer vínculos. Essa emoção vivida pela criança com sua mãe ou cuidador poderá ser vivenciada como positiva e segura e ela vai transferir essa vivência para relações posteriores, de igual forma, o que facilitará suas atividades no trabalho, na vida social, afetiva ou escolar. No entanto, se essa emoção vivida pela criança com sua mãe ou cuidador for negativa, ela poderá transferir essa experiência para relações posteriores, não acreditando, por exemplo, na satisfação de suas necessidades.

O Vínculo é definido pelo comportamento de apego, é a ligação emocional que se forma entre uma criança e seu cuidador. É a forma com que cada um interage com o outro. Conforme Pichon-Rivière (2007, p. 24), vínculo é a “maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com o outro ou outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento”. Existe, assim, uma causalidade entre as experiências de um indivíduo com seus pais ou cuidadores e sua capacidade posterior para estabelecer vínculos.

A criança constrói um modelo representacional de si mesma dependendo da forma como foi cuidada. Vínculo seguro propicia o ambiente seguro no qual as crianças podem correr riscos, realizar atividades de aprendizagem, iniciar novos relacionamentos, crescer, com vistas a serem adultos saudáveis e socialmente aptos. Assim, as crianças tornam-se interessantes para seus cuidadores e para outras pessoas, bem como mais capazes de enfrentar a ausência parental e se relacionarem mais prontamente com adultos reais. A criança com um vínculo inseguro com um

cuidador pode ter dificuldades de trabalhar em conjunto com outras pessoas e regular seus humores.

O professor é a primeira pessoa significativa fora do ambiente familiar. Assim como os alunos irão transferir suas primeiras vivências na relação com seus pais, na relação com seu professor, da mesma forma acontecerá por parte do professor para com seu aluno. Conforme Oaklander (1980, p. 342), “crianças que veem o professor como frio e indiferente, que não são tratadas como seres humanos e dignos de valor, aprenderão menos”. Professor e aluno devem estabelecer uma relação de afetividade para que haja condições reais de aprendizagem. É importante que o professor tenha serenidade e paciência em situações difíceis para que a criança tenha a paz que necessita.

A partir das noções de Apego e Vínculo anteriormente descritas, bem como a importância destas nas relações posteriores do indivíduo e, aqui, em especial, a relação professor e aluno, destacamos a importância da permanência deste vínculo durante a suspensão das atividades presenciais.

2 AFETIVIDADE E VÍNCULO NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Sabemos que o vínculo é uma relação afetiva estabelecida por meio da convivência entre os seres humanos. Levando em consideração que o primeiro ambiente social do qual a criança participa ativamente depois da família é a escola, as relações a partir dela tornam-se de suma importância para a construção do campo afetivo da criança, pois, a partir delas, todas as outras se darão. Dessa forma, o professor, além de mediador no processo de construção da aprendizagem, deverá também oportunizar a construção de vínculos saudáveis no ambiente escolar.

O professor tem a função de estabelecer o vínculo e, uma vez que este acontece, o professor torna-se uma referência para o aluno. O educador então passa a ser a base de segurança no contexto escolar para a criança, que responderá a essa relação de forma a interessar-se pela aprendizagem, construindo-a de forma significativa.

Wallon, em seus estudos, aponta a escola como condutora da formação humana e da inserção da criança na sociedade, sendo assim, o professor estará não

somente “ensinando”, mas colaborando para a construção do campo afetivo de seu aluno oportunizando a formação de um ser social, relacional e ativo socialmente, constituindo-se assim, como sujeito.

O afeto, além de indispensável nas relações, é também o potencializador de conhecimentos, pois é em função dele que a motivação para aprender se dará, assim como suas atitudes serão modificadas também. Uma relação em que o professor não seja somente o ensinante, mas que possa também ser um aprendiz, será de troca, de novas experiências e principalmente de parceria e crescimento mútuo. Nesse sentido, Freire (1996, p. 52) no diz que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Isso somente se dará numa relação de cumplicidade e confiança, onde haja troca e ambos assumam o papel de ensinante e aprendiz ao mesmo tempo. Assim, a aprendizagem terá significado para o aluno, pois somente aprendemos com quem conhecemos e acreditamos, conforme nos afirma Fernández:

Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendiz) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47 e 52).

Para que a construção do vínculo entre professor e aluno seja estabelecida, o professor desempenhará nessa relação um papel de extrema importância. Deverá dedicar-se a conhecer seu aluno, sua história prévia e o contexto em que vive, com um olhar atento a cada um e suas potencialidades e habilidades, formas de resolução de conflitos e postura frente às dificuldades enfrentadas. A relação entre ambos deverá ser baseada no diálogo, em que o professor seja o incentivador e não bloqueador das atitudes do aluno. Para isso, o professor deverá conduzir a prática com autoridade docente e não autoritarismo.

Em se tratando de autoridade docente, o professor é aquele que, em sua prática pedagógica, prima pelo diálogo, resolução de problemas e conflitos de forma coletiva, que instiga o aluno a pesquisar, sem receio de que ele venha a construir conhecimentos que ele, enquanto professor, não esteja apropriado. O professor com autoridade docente não é aquele que decide sozinho e sim aquele discute os problemas, levando os alunos a refletirem sobre eles e tomarem decisões conscientes,

respeitando e auxiliando no crescimento de todos, no sentido de um amadurecimento coletivo, pois o problema de um é de todos, assim como o sucesso de um também é todos.

Em meio à diversidade em que vivemos, o professor necessita ter um olhar atento a todos os seus alunos, principalmente em se tratando de alunos de inclusão, pois estes já trazem consigo muitas vezes a marca da rejeição e exclusão familiar e social. Esses alunos, ao chegar na escola, necessitam de acolhimento, afeto e compreensão. Dessa forma, quem irá desempenhar o papel de mediar as relações escolares entre o aluno de inclusão e seus pares será o professor.

O vínculo com o aluno de inclusão é mais difícil de ser construído em alguns casos, mas, uma vez que este é estabelecido, torna-se muito forte, fazendo com que a aprendizagem se torne significativa e seu olhar frente às situações e ao mundo ao redor seja também modificado. Portanto, a afetividade é o caminho para a inclusão, a mediadora das relações saudáveis e a propulsora da aprendizagem significativa.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de um fortalecimento dos aspectos afetivos entre professor e aluno neste momento atípico em que estamos vivendo, no qual não estamos presentes fisicamente, permanecendo ligados emocionalmente.

3 ESTRATÉGIAS PARA FORTALECIMENTO DO VÍNCULO AFETIVO ATRAVÉS DO ENSINO REMOTO: A TRAJETÓRIA DE UM TRABALHO

Estamos vivendo tempos difíceis. De um dia para o outro, nossa vida mudou radicalmente no trabalho, na família e na vida social. Pensávamos que seriam apenas alguns dias, mas os dias foram passando e com eles vieram o medo e a angústia. Então, tivemos que olhar de forma positiva e otimista para superar os obstáculos. Nós, professoras do Ceia, sentimos a necessidade de estabelecer estratégias de acolhimento e fortalecimento do vínculo afetivo. Para tanto, precisamos reinventar nossa prática pedagógica nos atendimentos às famílias e aos alunos de inclusão.

Refletindo sobre a afetividade nas relações humanas, neste contexto, destacamos a construção do módulo 5: “Afetividade e aprendizagem: Um caminho

para construção de conhecimentos significativos”, o qual fez parte da Formação virtual para professores, realizada pelo CEIA/DEIN (Diretoria de Educação Inclusiva) do município de Canoas. O módulo nos permitiu refletir sobre a importância do vínculo afetivo e afetividade na relação professor-aluno.

Refletindo sobre nossa prática atual no modo virtual, encontramos muitos desafios: Como preservar o vínculo afetivo na relação professor-aluno através do trabalho remoto? Como ter e manter a afetividade no mundo virtual? Galvão ressalta:

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. Entre os fatores da natureza orgânica e da natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca (GALVÃO, 2012, p. 29).

Assim, como nos traz Galvão (2012) sobre a ação que o meio exerce sobre o indivíduo, realizamos diversas atividades, partindo da necessidade de escuta e da importância da afetividade entre professor-aluno e famílias. Nossas práticas realizadas foram:

- Mensagens para famílias: o principal objetivo desta prática era levar uma mensagem de otimismo e motivação e fortalecer o vínculo afetivo, para este momento, em que muitas famílias estavam vivenciando momentos singulares. Tivemos um retorno positivo, por meio de mensagens que demonstravam sentimentos de gratidão e acolhimento.

- Atendimentos em grupo para os alunos de inclusão: estão sendo realizados por meio de sala de aula virtual via rede social WhatsApp e Messenger, pois são de mais fácil acesso para as famílias. Tivemos muitas dificuldades quanto à utilização de outros meios, seja pela falta de internet ou desconhecimento das famílias. Pensamos que este processo deveria ser o mais prático e simples para alcançar um número significativo de alunos. Esta prática é um desafio, pois sabemos das dificuldades de estar em um meio virtual com alunos neurotípicos. Com os alunos de inclusão e suas diferentes dificuldades, este processo se torna mais complexo e requer de nós um aprimoramento, sensibilidade e conhecimento mais apurado para que todos se sintam acolhidos e tenham o fortalecimento do vínculo afetivo.

- Atendimentos às famílias de forma coletiva: ainda estamos aprimorando esta prática, construindo um momento de escuta e trocas de saberes. Nos momentos de escuta, é oportunizado um espaço para que as famílias possam estabelecer ações que beneficiem a rotina diária dos seus filhos. Nós professoras auxiliamos com conhecimentos e sugestões visando ao fortalecimento do vínculo afetivo que irá permear o desenvolvimento das potencialidades dos alunos de inclusão.

- Atendimentos às famílias e alunos de forma individual: esta prática vem sendo realizada por meio de mensagens escritas, de áudio e de vídeo. Por meio desses contatos, em alguns momentos, eram realizadas orientações sobre as dificuldades enfrentadas na rotina diária. Nesses momentos, as famílias e alunos estão tendo um espaço para falar e serem escutadas com atenção.

Nossas práticas ainda estão sendo realizadas e podemos dizer que a cada dia estamos nos reinventando, temos muitos fatores positivos a serem elencados, assim como dificuldades a serem superadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos da importância da afetividade na relação professor-aluno, a qual é mola propulsora para uma aprendizagem significativa. É por meio dela que potencializamos o desejo de aprender. Com a suspensão das atividades presenciais, em virtude da situação de pandemia, surgiu a necessidade de preservação do vínculo afetivo, para que ao retornarmos possamos dar continuidade ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido.

Oportunizamos aos nossos alunos atividades de modo remoto, a fim de preservar o vínculo afetivo existente, anterior a esse momento atípico. Nesse sentido, algumas práticas foram realizadas. Acreditamos que através delas, foi possível possibilitar o fortalecimento do vínculo afetivo professor-aluno, assim como, em alguns momentos, criamos esse vínculo, pois tínhamos alunos novos que ainda não tinham sido atendidos no modo presencial. Ainda enfrentamos algumas dificuldades de interação com algumas famílias. Esperamos que, a partir desse vínculo mantido,

possamos dar continuidade às atividades voltadas ao ensino e aprendizagem, as quais serão facilitadas pelo vínculo afetivo existente entre professor e aluno.

Ressaltamos a falta do contato humano e da afetividade professor-aluno na forma presencial, momento em que podemos olhar e ser olhado, ouvir e ser ouvido, falar e ser escutado, bem como ser compreendido na singularidade. No entanto, por tratar-se de uma situação nova para ambas as partes, professor e aluno, não temos conhecimento da extensão e qualidade desse vínculo mantido. Assim, percebemos a importância de futuros estudos com relação a esses aspectos.

REFERÊNCIAS

FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. 7. ed. Tradução de Ekiane Toscano Zamikhowsky. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OAKLANDER, Violet. **Descobrendo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. 15. ed. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Summus, 1980.

QUEM SOMOS NÓS DO JARDIM 2: A ESCUTA INFANTIL DURANTE A PANDEMIA

Cristiane Michelin¹³

INTRODUÇÃO

A motivação para trabalhar a Identidade infantil, isto é, a forma como as crianças vão se constituindo enquanto sujeitos, surgiu da diversidade de questões relevantes que o tema aborda. Afinal, quando falamos em constituição do sujeito infantil, estamos nos referindo a uma gama de interações da criança com o meio, seus pares e/ou os adultos que potencializam a interação que ela própria estabelece consigo. Conforme a BNCC, as crianças conhecem a si próprias como sujeitos e também na coletividade, começando com as interações com as outras crianças e adultos (BRASIL, 2017).

Como o processo de identidade é contínuo e se estende por toda a vida, é fundamental que se ofereça, desde a infância, proposições pedagógicas que qualificarão este contato consigo a partir das suas relações com o mundo. As crianças devem ser incentivadas a experimentar e explorar o mundo, pois, quanto mais elas conhecerem os seus contextos de vida, mais fizerem parte da cultura que as cercam e se inserirem em diferentes práticas sociais, mais compreenderão o seu lugar de mundo e, com isso, mais se conhecerão. Em outras palavras, é aprendendo e descobrindo sobre elas e sobre o mundo que as cerca que irão construir sentidos relevantes para a sua vida.

Porém, como fazer isso durante uma pandemia mundial? De que forma convocar as crianças a falarem de si mediadas pela família ou ainda pela tecnologia? Isto é, mais do que propor práticas de manutenção de vínculo às crianças, como tornar tais proposições experiências potentes que convoquem as

¹³ Professora da Rede Municipal de Canoas/RS, graduada em Pedagogia, habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contato: cristiane.michelon@canoasedu.rs.gov.br

crianças, mas também a sua família, a compartilhar com a escola as descobertas, as conquistas e o posicionamento infantil acerca das suas relações mais amplas com o contexto de vida em que estão inseridas? Este foi o tamanho do desafio que nos propusemos.

1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como educadora infantil, venho investindo em uma prática docente que privilegie a criança e a ampliação de seu repertório. Desafio-me constantemente no sentido de oportunizar e oferecer às crianças proposições que as permitam refletir e respeitar a individualidade de cada um dos seus pares, na mesma medida em que se reconheçam como seres que fazem parte de uma coletividade, sociedade, sendo ainda produtores de cultura.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu artigo 4º, definem a criança 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 (2009, p. 12).

Assim, tendo então por base uma noção de criança como sujeito potente e protagonista, propus-me, desde o início do isolamento social, a investir em interações e proposições que possibilitassem às crianças se expressarem, que se conhecessem melhor, falassem dos seus gostos, costumes, o que estavam fazendo em casa nesse momento tão excepcional e tudo o mais que julgassem conveniente, mediante as proposições semanais. Foi desse modo que também conheci um pouco mais sobre cada uma delas e o seu cotidiano, lembrando que tivemos muito pouco tempo de convívio presencial na escola até o início do isolamento social.

Como efeito, estamos nos conhecendo, de fato, ao longo da pandemia, valendo-nos de formas alternativas de interação, isto é, mediados pela tecnologia, suas plataformas virtuais, redes sociais, entre outros. Não é a forma ideal, e enquanto educadores sequer estudamos e nos preparamos para este momento. Contudo, como

diz Alice Proença (2018) existe o *real*, o *ideal* e o *possível*. E é isso que estamos neste momento nos debruçando sobre o que é possível para seguir investindo na criança como centro do processo de educação e cuidado, inclusive durante a pandemia.

Assim, se considerarmos os nossos referenciais, não tenho como pensar esta manutenção de vínculos que possui um olhar atento para a constituição da identidade infantil, sem considerar, por exemplo, os Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiência (BRASIL, 2017). No caso dos Direitos de Aprendizagem infantil, especificamente:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38).

Reunidos, todos, sem exceção, convocam a criança a este exercício de conhecimento de si, a partir da convivência com os outros (sejam eles crianças ou adultos), por meio das brincadeiras e do jogo simbólico, da participação ativa em seus contextos de vida, da exploração das coisas do mundo, bem como a capacidade de expressar-se ao longo deste processo. E tudo isso faz parte da constituição do sujeito infantil, deste caminho trilhado de autoconhecimento pela criança, um

direito, aliás. A criança, portanto, tem o direito de conhecer-se, e a Educação Infantil deve lhe proporcionar experiências significativas que endossam este direito.

Já em relação aos Campos de Experiência, embora se tratem de campos que proporcionam experiências diversas às crianças, estas não são classificadas por áreas de conhecimento, ao contrário, dialogam profundamente entre si, respeitando o caráter multidisciplinar da infância. Nesse sentido, quando propomos um trabalho que explore a construção da identidade infantil, não podemos desconsiderar a potência deste currículo que nos permite proporcionar às crianças as mais diversas experiências de forma dialógica e contextualizada, uma vez que para a criança tudo está relacionado.

Como efeito, procurei priorizar os mais diversos tipos de experiências nas minhas proposições, envolvendo não apenas todos os campos de experiência, mas possibilitando costuras entre aquilo que é da ordem do singular com o plural. Durante as interações, as crianças relataram as mais diversas atividades que estão desempenhando em casa que envolvem corpo e movimentos, uso das linguagens, suas hipóteses sobre o mundo e elas mesmas, e tudo o que diz respeito ao seu cotidiano. Em outras proposições, demos ênfase para a questão artística, em que as crianças puderam exercitar e se expressar por meio de traços, cores e formas entre outros aspectos. Nos nossos encontros virtuais e interações via redes sociais, sempre tive uma posição de escutar as crianças, momento em que conseguiam relatar o que estavam pensando e imaginando. Enfim, criamos um espaço de narrativa no qual elas tanto pudessem se expressar, assim como escutar as experiências cotidianas dos pares.

Na Figura 1 a seguir, são apresentados os cinco campos de experiências, conforme a BNCC (2017).

Figura 1 - Campos de Experiências



Fonte: BNCC (2017).

Como é possível perceber, a criança constrói a sua identidade de forma ativa, isto é, a relação que estabelece com ela mesma, com os outros, sua cultura e contextos de vida, não se dá de forma prescritiva. Ao contrário, é um evento que prescinde da participação da criança, deste diálogo que só ela pode estabelecer com tudo o que a cerca. Tampouco é um trabalho solitário, uma vez que a criança necessita de muitos OUTROS para então se constituir e continuar em estado de constituição de si, afinal, o exercício de se tornar o que se é não cessa com o fim da infância. Constituímo-nos enquanto sujeitos ao longo de toda a nossa vida. Daí a importância de se investir neste diálogo do sujeito com o mundo, desde a infância.

1.1 A manutenção de vínculos

Tivemos cerca de um mês de interações na escola para nos conhecermos e realizarmos as proposições presencialmente. Logo de forma inesperada para o mundo todo, veio a pandemia e tivemos que nos distanciar fisicamente uns dos outros e da escola. Após um breve período totalmente afastados, começamos as interações e proposições de forma remota. Comecei a interagir e conversar com as crianças e famílias por meio do WhatsApp e Messenger, primeiro de forma individual; porém, conforme as semanas foram passando, resolvi criar um grupo da

turma no WhatsApp para estreitar os laços e as crianças conseguirem interagir entre elas de forma mais direta.

Nas proposições remotas, investi em um trabalho lúdico que fosse de fácil realização para as crianças e com materiais que elas tivessem em casa. As sugestões das proposições foram disponibilizadas na página da escola no Facebook, onde as famílias interagiam curtindo as publicações e deixando alguns comentários. O link das publicações era encaminhado via WhatsApp e Messenger.

Ao longo do caminho, tive vários desafios com essa nova forma de interação a distância, como adaptar as proposições de forma remota ou pensar em formas de atingir o maior número de famílias possíveis. Tudo ainda é muito novo tanto para mim como docente como para as crianças e famílias. As devolutivas em relação às proposições foram acontecendo de forma gradual, por meio de mensagens, áudios, fotos e vídeos. Algumas famílias deram mais devolutivas que outras, o que acredito que seja normal neste processo, devido à rotina, ao trabalho presencial ou remoto dos pais ou a outras demandas, segundo a realidade de cada família.

No segundo semestre, começou efetivamente o desafio de realizar o projeto de forma remota com a mediação da família. Mas acredito que o começo dos encontros via Google Meet ajudou na participação e interação das famílias e crianças e facilitou a realização deste estudo. Nos encontros virtuais, consegui realizar algumas proposições do projeto de forma imediata com as crianças e tive devolutivas mais rápidas por parte das que participaram desses encontros.

Dito isso, inicialmente, as crianças começaram falando de si, por meio dos seus nomes e/ou do desejo de conhecer graficamente a sua escrita. Como efeito, contei a elas a história Bichodário, escrita por Telma Guimarães, que abordava a letra inicial dos nomes de diversos animais, além de trabalhar rimas. Isso ocorreu por meio de um encontro virtual, realizado em 08 de setembro, momento em que conhecemos essa história e as crianças puderam estabelecer algumas associações da letra inicial do seu nome com os nomes desses animais. Também fizeram essa relação quando sugeri que procurassem nas suas casas objetos que comesçassem com a mesma letra do seu nome.

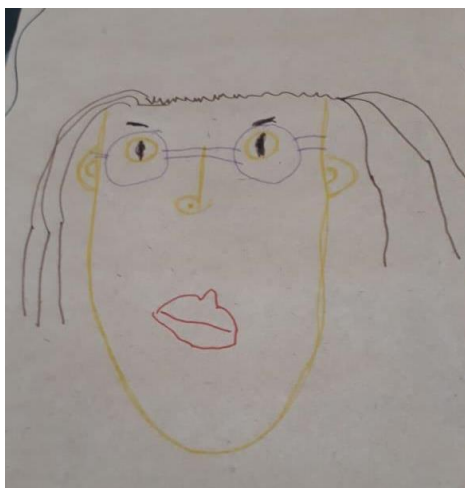
Segundo Coelho e Castro (2010), que aborda a questão do letramento na educação infantil:

Na escola, uma forma de inserção das crianças de Educação Infantil no mundo letrado se dá através da aprendizagem do próprio nome, do qual decorrem vários tipos de trabalho, como, por exemplo, levar a criança a comparar e relacionar a escrita do seu nome com a dos colegas. Outra maneira é levar as crianças a separarem os nomes de meninos e meninas ou até mesmo encontrarem um determinado nome em uma lista. Todo esse trabalho deve estar apoiado no que a criança deve aprender, ou seja, na concepção que a criança tem sobre o sistema de escrita (COELHO; CASTRO, 2010 p. 83).

Embora se considere importante trabalhar o letramento na Educação Infantil, gostaria de fazer aqui uma ressalva. O investimento nos usos sociais da nossa língua, convidando as crianças a realizarem algumas associações, partiu justamente das próprias crianças que se mostram neste momento muito curiosas acerca dos códigos do alfabeto. Ou seja, não se trata de uma proposição de caráter preparatório para o Ensino Fundamental, e sim de privilegiar a curiosidade infantil à medida em que as crianças são convocadas a falarem de si, neste caso, a partir do seu próprio nome.

Em outro encontro virtual, realizado em 22 de setembro, trabalhamos a questão corporal, conhecendo algumas partes do corpo e suas funções por meio da história “Eu Sou Assim”, de Heinz Janisch e Birgit Antoni, que ressalta nossas semelhanças e diferenças com as várias espécies de animais. Conversamos e fiz alguns questionamentos às crianças. Várias interagiram, respondendo e falando um pouco sobre a história, já tecendo algumas hipóteses sobre as diferenças e semelhanças entre elas e os demais colegas. Como proposição da semana, sugeri que elas fizessem o seu autorretrato abordando suas características. Algumas crianças participaram enviando seus desenhos. Essa temática foi muito interessante porque, além de as crianças se conhecerem melhor, puderam perceber que todos nós somos seres únicos e especiais justamente por sermos diferentes. A seguir, alguns desenhos das crianças.

Figuras 2 e 3 - Desenhos das crianças sobre autorretrato.



Manoella (6 anos)

Fonte: Acervo Pessoal



Miguel (6 anos)

Fonte: Acervo Pessoal

Já em outra proposição, as crianças construíram suas “Caixas do Tesouro”, em que pedi para elas colocassem dentro dessa caixa dois ou três objetos que gostam bastante e que tivessem desde muito pequenas. Assim, no dia 05 de outubro, realizamos o encontro virtual para que as crianças apresentassem suas caixas, com os objetos selecionados, sendo que Luiza (06 anos), Miguel (06 anos), Cauã (06 anos), Heloíse (06 anos), Eduarda (06 anos) e Sophia (06 anos) relataram que se tratavam de objetos muito importantes para elas, pois têm apego sentimental por terem desde bebês e fazerem parte de suas histórias.

“Essa foi a minha primeira calça jeans” (Luiza, 06 anos).

“Prof, comprei essa boneca hoje com as moedinhas que guardei” (Heloíse, 06 anos).

Além disso, Heloíse (06 anos), Eduarda (06 anos), Cauã (06 anos) e Miguel (06 anos) também mostraram brinquedos. Sophia (06 anos) e Luiza (06 anos) optaram, por sua vez, pelas roupas que usavam quando eram bebês, entre outros objetos. Foi um momento muito bom, de muita troca entre as crianças, e elas puderam se conhecer melhor e também os seus colegas. A seguir, as imagens dos objetos trazidos pelas crianças.

Figuras 4 e 5 - Imagens dos objetos apresentados pelas crianças.



Luiza (06 anos)

Fonte: Acervo Pessoal



Cauã (06 anos)

Fonte: Acervo Pessoal

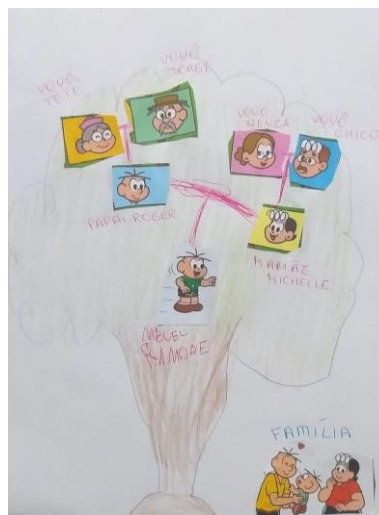
Alinhado aos tesouros, também abordamos a história de vida das crianças e, conseqüentemente, de suas famílias, por meio da produção das árvores genealógicas. Para tanto, sugeri que assistissem a história “As Famílias do Mundinho”, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, que aborda os diferentes tipos de família e como são constituídas, respeitando suas diferenças e especificidades. Elas gostaram e ficaram muito empolgadas na construção da sua árvore, bem como a possibilidade de compartilhar comigo e com os colegas, havendo bastante participação e interação das e entre as crianças. Os desenhos das crianças sobre suas famílias são apresentados a seguir.

Figuras 6 e 7 - Desenhos das crianças sobre suas famílias.



Manoella (06 anos)

Fonte: Acervo Pessoal



Miguel (06 anos)

Fonte: Acervo Pessoal

Essa proposição foi importante porque permitiu que as crianças pensassem sobre a importância da família em sua história. E mais, o quanto a sua história particular está ligada a outras tantas, que somos constituídos de muitos outros sujeitos que vieram antes de nós. É importante mencionar que “O primeiro círculo social que vivenciamos é a família, a qual se torna responsável por grande parte da formação da nossa identidade. Neste grupo já é possível distinguir que cada pessoa (ser) ocupa um determinado papel” (ÁVILA, 2008, p. 09). Em outras palavras:

Ali, [na família] cada um possui traços que o distingue dos demais elementos, ligados à posição que ocupa (filho mais velho, caçula etc.), ao papel que desempenha, às suas características físicas, ao seu temperamento, às relações específicas com pai, mãe e outros membros, etc. (BRASIL, 1998, p. 11).

No decorrer das semanas, enviei às crianças um áudio contando a história “Cachinhos Dourados” e pedi para me enviarem foto do seu livro favorito ou contar por áudio/vídeo sua história favorita. Algumas crianças enviaram em forma de vídeo, sendo filmadas contando sua história favorita. Outras preferiram registrar por meio de fotos mostrando seus livros preferidos e/ou aqueles que os familiares costumam ler para elas em casa. Através dos registros enviados pelas famílias das crianças, percebe-se que o gosto deles por leitura é variado. Alguns gostam de livros clássicos que as mães contam desde pequenos. Outras já gostam também, além dos livros clássicos, de uma literatura mais contemporânea.

Figuras 8 e 9 - Livros favoritos das crianças.



Maria Antônia (06 anos)

Fonte: Acervo Pessoal



Miguel (06 anos)

Fonte: Acervo Pessoal

Segundo a BNCC, é fundamental investir em literatura para as crianças na e da Educação Infantil, uma vez que

A imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros textuais, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (BRASIL, 2017, p. 42).

Mais do que isso, a escolha e o oferecimento de bons livros de literatura às crianças também estão ligados a este processo de constituição de si. Digo isso porque escutar as nossas histórias clássicas, as fábulas, os cordéis e tudo o que já produzimos enquanto cultura é também uma forma de se relacionar com o outro. Cada história carrega consigo um conjunto de significados que são um convite ao CONHECER, fazendo com que a criança, a um só tempo, amplie seu repertório e reelabore suas formas de ser, estar e pertencer ao mundo que a cerca.

Por isso, privilegiei em minhas proposições diversos momentos de contato com a literatura, seja narrando histórias e intermediando nesse processo as hipóteses

infantis sobre o que foi narrado; seja oportunizando que elas relacionem a história contada com o seu histórico literário, comparando as histórias com os diversos textos e livros que têm acesso; ou ainda, seja dando espaço para as crianças compartilharem e discutirem suas memórias e experiências pessoais suscitadas pela história ouvida. Desse modo, espero que todo este exercício tenha sido significativo às crianças.

No decorrer do semestre, observou-se por meio do relato das crianças e suas famílias que a questão da escrita já está surgindo como interesse para muitas crianças. Esse fator se torna ainda mais evidente pelo fato de eles estarem na última etapa da Educação Infantil, sendo que no próximo ano ingressarão no Ensino Fundamental. Isso também é comum com as crianças que possuem irmãos mais velhos que já frequentam o Ensino Fundamental, de modo que observam seus irmãos lendo e escrevendo e desejam fazer o mesmo. Estão desenhando bastante e alguns também estão se arriscando na escrita. Contudo, precisamos deixar claro que aquilo que nomeamos por letramento

[...] começa muito antes de a criança pegar um lápis ou conhecer as letras e as formas de escrever. A partir de suas vivências cotidianas com a família, com a sociedade ou com seus pares, os pequenos participam de tal prática de maneira intensa, através de situações diversificadas e no contato com materiais escritos em lugares diversos e de variadas formas (COELHO; CASTRO, 2010, p. 79).

Como efeito, procuro, na minha prática pedagógica, trabalhar e enfocar em proposições lúdicas, com brincadeiras, canções, contação de histórias, ouvindo as crianças e deixando-as se expressarem. Nas proposições remotas e nos encontros virtuais, oportunizei às crianças seu lugar de fala, lembramos canções que cantávamos na escola entre outros aspectos. Afinal, é na interação com os adultos, seus pares e no seu cotidiano que a criança se desenvolve, amplia seu repertório e constrói a sua própria leitura de mundo.

Em relação a esta perspectiva de Educação Infantil, Beatriz Gayotto ressalta que:

[...] o enfoque do trabalho da Educação Infantil deve ser a socialização da criança, o desenvolvimento das habilidades de ouvir, de se expressar e de negociar. A Educação Infantil deve aumentar os horizontes culturais das

crianças, resgatar as canções, histórias e brincadeiras que elas conheceram em casa e ampliar seu repertório com o dos colegas e com aquele que a professora apresenta, tanto da cultura regional como da mundial. (GAYOTTO apud MACHADO, 2017, s/p).

Questões sobre as rotinas das crianças apareceram de forma latente. As crianças relatavam com frequência o que estavam fazendo em casa nesse momento em que estão afastados da escola devido à pandemia. Algumas crianças comentaram que estão assistindo filmes, jogando em tablets, brincando com os irmãos, jogando quebra-cabeça, inventando robôs com papelão, fazendo desenhos livres e utilizando tintas, brincando com seus brinquedos diversos, panelinhas e bonecas, ou ainda com massinha de modelar e com seus animais de estimação.

Apesar da presença da tecnologia, percebe-se a criança no centro, brincando, interagindo, explorando, criando em sua rotina. Digo isso porque diante os relatos das famílias e das próprias crianças, é fundamental que a escola priorize e continue investindo nas interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo infantil (BRASIL, 2017), de modo que a Educação Infantil deva privilegiar em suas práticas a brincadeira e o jogo simbólico. Segundo Ana Lúcia Machado:

Brincar é substrato para a vida, é o motor da infância que garante a potência para a vida adulta. Brincando a criança desenvolve competências que serão requisitadas mais tarde nas relações interpessoais e de trabalho. Brincar é uma atividade instintiva, natural e espontânea da criança. Ele é essencial para o desenvolvimento infantil integral e saudável, e segue tendo sua importância ao longo da vida adulta, porque afinal somos seres lúdicos. (MACHADO, 2017, s/p).

Contudo, isso não é tudo, embora fundamental para a constituição do sujeito infantil, daquilo que pensa e da forma como ocupa e participa dos espaços sociais. Não podemos desconsiderar que a brincadeira é também importante para o desenvolvimento integral do ser humano. Muito do que acontece na brincadeira é levado por toda a vida. O brincar assume assim um papel fundamental e temos que dar o devido valor. Isso significa que a Educação Infantil deve garantir diariamente à criança possibilidades lúdicas para que ela crie, imagine e se desenvolva de forma plena.

Pelo brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, bem como desenvolver áreas

da personalidade, como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade (LORO, 2015, p. 14).

Sobre a rotina das crianças, principalmente nesse momento com suas famílias em casa, não podemos deixar de destacar outro ponto muito importante na educação e cuidado da criança, que é o caráter pedagógico que a vida cotidiana infantil assume. Isso porque:

Existe, nas atividades cotidianas, a continuidade de determinadas situações que, pela sua repetição, tanto nos asseguram criar intimidade e nos apropriarmos, como também nos dão “terra firme” para podermos vislumbrar o mundo que nos cerca. Ao mesmo tempo, são nelas que emergem acontecimentos imprevistos, abrindo-nos para alargar horizontes e afrontar o desconhecido (FOCHI; CARVALHO, 2017, p. 25).

Quando nos apropriamos do nosso cotidiano, temos um leque maior de possibilidades, percebemos melhor o que acontece ao nosso redor, conseguimos lidar com situações inesperadas, nos aproximamos mais das pessoas do nosso convívio. Afinal, é no cotidiano que brincamos e interagimos, nos expressamos, mediamos conflitos, auxiliamos e somos auxiliados, enfim, aprendemos. Mais do que possibilidades, o cotidiano traz consigo todo um conjunto de experiências concretas às crianças que não apenas ensinam formas de ser e agir em determinado tempo e lugar, como possibilitam que as crianças exercitem a sua participação nestes espaços.

Assim, no dia 13 de outubro, contei em vídeo uma história chamada “Já sou grande, olha o que sei fazer”, escrita por Maria Carluccio. A história trata justamente dessas tantas coisas que as crianças conquistaram em relação a sua independência e autonomia. Após a história, sugeri que as crianças criassem, a partir de gravetos de árvores, um boneco deles mesmos para compartilhar comigo e os demais colegas. Recebi várias devolutivas interessantes, as crianças fizeram bonecos e todos de uma maneira diferente. Vitor (06 anos) inclusive usou uma pinha para fazer o corpo do boneco e os gravetos para fazer os braços e pernas, como podemos perceber nas imagens a seguir.

Figuras 10 e 11 - Boneco criado pelo aluno.



Vitor (06 anos)

Fonte: Acervo Pessoal



Vitor (06 anos)

Fonte: Acervo Pessoal

Já na semana da Educação Infantil, propus que as crianças fizessem um desenho sobre o que eles mais gostam de brincar em casa e recebi seus relatos via fotos e vídeo. A maioria relatou que gosta muito de brincar de bola com algum membro da sua família, lembrando que essa brincadeira está muito presente na nossa cultura através do futebol, que é muito conhecido e praticado no nosso país. É um exemplo do quanto a criança vai se apropriando da cultura que a cerca.

Aliás, quando a criança descreve seus gostos e costumes, está se conhecendo, expressando-se através desses relatos, mas também conhecendo melhor seus colegas, ouvindo a narrativa deles e sabendo melhor sobre a cultura da sociedade na qual está inserida. Retomando os Direitos de Aprendizagem, preciso mencionar que fiz questão de privilegiar o direito *conhecer-se* como forma de

[...] construir sua identidade pessoal, social e cultural, construindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38).

Diante disso, trabalhamos na sequência o meio ambiente, o lugar onde vivemos e a importância de cuidá-lo e preservá-lo para que possamos ter um lugar melhor para se viver. Solicitei que eles escutassem a história “O Mundinho”, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, que aborda questões importantes sobre a preservação ambiental. Na sequência, pedi que cada criança desenhasse o seu “Mundinho”, usando da criatividade para incorporar nessa produção expressiva tão pessoal

elementos que fazem parte daquilo que coletivamente chamamos de o nosso planeta. Tive devolutivas muito boas das produções delas. Cada uma elencou coisas importantes que temos no nosso planeta e que devemos preservar, como se observa nas imagens a seguir.

Figuras 12 e 13 - Desenhos sobre o planeta.



Eduarda (06 anos)

Fonte: Acervo Pessoal



Luiza (06 anos)

Fonte: Acervo Pessoal

De um modo geral, e observando a síntese dessas aprendizagens, as crianças reforçaram a importância de cuidar do nosso planeta, a partir da mudança de alguns hábitos do dia a dia que auxiliarão na preservação do meio ambiente. De acordo com as crianças, se quisermos cuidar e preservar o nosso planeta, devemos adotar algumas atitudes importantes, como: cuidar bem do lixo; reutilizar, reaproveitar e reciclar tudo que for possível; reduzir o consumo de água e de energia elétrica; evitar andar somente de carro; comprar apenas o necessário; preferir sacolas reutilizáveis para fazer compras; reduzir o uso de papel o máximo possível, etc. Ainda, segundo as crianças, a partir de suas falas e produções expressivas, devemos nos relacionar de forma saudável com o nosso planeta para termos um lugar melhor para crescer e viver.

Ao trabalhar temas na questão da identidade, como a literatura, a escuta sobre a curiosidade das crianças a respeito dos seus nomes, a representação delas mesmas através de desenho e gravetos, a construção de suas árvores genealógicas, a

importância da preservação ambiental, as crianças puderam se conhecer melhor, pensar sobre elas mesmas, saber mais sobre sua história, com o diálogo que elas têm com a família, com o mundo, com a cultura e com tudo que as cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ano foi diferente para todos devido ao distanciamento social causado pela pandemia. Tivemos que viver e conviver de outra forma muito distante do que consideramos adequado na Educação Infantil. Tivemos que nos reinventar, e com as crianças não foi diferente. Tivemos uma interação distinta que não era mais no prédio da escola, de modo presencial, e sim via redes sociais, interagindo mediante artefatos tecnológicos, como o Google Meet. Embora afastados fisicamente, tivemos sim momentos enriquecedores de diálogo e manutenção virtual dos vínculos. Foram momentos em que as crianças puderam falar de si, da sua vida, de seu cotidiano, reelaborando o contexto mais amplo que habitam e ainda escutando os demais colegas neste mesmo processo.

Em outras palavras, embora afastados e com interações virtuais, as crianças não deixaram de se desenvolver, de tecer suas hipóteses sobre tudo o que lhes interessava, de me indagar sobre tais hipóteses, ou ainda de explorar, fazer suas descobertas em um mundo tão diferente do que conheciam. Isso significa que as crianças não deixaram de aprender em todo este período, tampouco deixaram de se constituir enquanto sujeitos sociais, históricos que habitam junto conosco um mesmo espaço. Elas continuaram convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e se conhecendo. Portanto, também aprendi e conheci um pouco das suas personalidades, suas formas de ser, pensar e agir, a partir deste processo investigativo e de manutenção de vínculos.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Myriam Sela Jayme. **A Identidade e Autonomia em Construção na Educação Infantil**. 2008. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. BRASIL: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Silmara; CASTRO, Magali. **O Processo de Letramento na Educação Infantil**. Pedagogia em ação, v. 2, n. 2, p. 1-117, 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4848>. Acesso em: 10 out. 2020.

FOCHI, Paulo; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Apresentação: a pedagogia do Cotidiano na (e da) Educação Infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pedagogia do Cotidiano na (e da) Educação Infantil. Em aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017, p. 15-19.

LORO, Aline Rafaela. **A Importância de Brincar na Educação Infantil**. 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, 2015.

MACHADO, Ana Lúcia. **Devolvam o tempo de brincar na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.educandotudomuda.com.br/devolvam-o-tempo-do-brincar-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 16 de out. 2020.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos**, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda, 2018.

DISTANCIAMENTO, TEMPOS E ESPAÇOS: QUESTÕES PARA PENSAR O VÍNCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tanise Reginato¹⁴

UMA JORNADA INESPERADA

“Tudo o que temos de decidir é o que fazer com o tempo que nos é dado”

(J.R.R. Tolkien)

Como professora recém ingressada na Rede Municipal de Canoas, iniciei o exercício docente em sala de aula em fevereiro de 2019, trabalhando durante este ano com um grupo misto de bebês. Foi um ano de muito trabalho e diversas aprendizagens, já que, pela primeira vez, atuei como docente e também como professora de bebês. Ao longo do ano, participei de algumas formações, projetos e cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), chegando a me inscrever e participar do grupo de estudos do “Saberes em Diálogo 2019”. Ao mesmo tempo, estava cursando o segundo ano do Mestrado em Educação e, devido a participação em um Congresso Internacional de Educação,¹⁵ o qual coincidia com a data do Seminário Municipal, não pude estar presente nesse evento. Neste ano, retomo minha participação, reconhecendo a sua importância como um espaço de formação continuada, de compartilhamento entre pares e de produção de conhecimento.

Nesta recente trajetória na Educação Municipal, engendrei muitas intenções e desejos para 2020, ano em que estaria atuando com um grupo de crianças de 3 a 4 anos (Maternal II). Havia expectativas de conhecer novas crianças, uma nova sala de referência, nova colega de trabalho, inclusive a perspectiva era de uma “nova escola”, já que, desde o final de 2019, teve início uma grande reforma em nosso

¹⁴ Professora da Escola Municipal de Educação Infantil Vó Babali no município de Canoas/RS, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Mestre em Educação pela mesma universidade. E-mail: tanise.reginato@canoasedu.rs.gov.br .

¹⁵ Conferência Internacional de Pesquisa em Educação – IRED’19: <http://www.ub.edu/ired19/>.

espaço escolar. Mas, ao iniciar o ano, a reforma da escola seguia em plena demanda, e a primeira reunião pedagógica foi realizada em uma escola vizinha, já evidenciando que o ano seria atípico para nossa comunidade escolar. E realmente foi. Porém, ainda não sabíamos “que o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do ‘pré-visto’” (LARROSA, 2015, p. 75).

Depois que a escola foi liberada para receber crianças e, ainda com parte da reforma em andamento, muitas situações rotineiras tiveram de ser adaptadas e improvisadas, desde a sala de referência até o local das refeições. O grupo de minha atuação como docente foi alocado na sala referência do outro grupo de crianças da mesma faixa etária e passamos a realizar em conjunto todas as situações de convivência e interações. Como todo início de ano letivo, estava ocorrendo a adaptação¹⁶ das crianças, em que grupos e horários de permanência na escola ficam relativamente reduzidos. Também, em decorrência da poeira produzida pela obra e do espaço limitado, as novas crianças ingressantes na escola iriam iniciar suas adaptações somente a partir do final do mês de março.

Quando a mídia começa a divulgar a notícia preocupante de que o novo vírus surgido na China, o coronavírus (covid-19),¹⁷ estava se espalhando rapidamente por outros países do mundo, ainda não se imaginava o distanciamento da escola como uma realidade tão próxima e também tão extensa como viria a ser em nosso país. Em meados de fevereiro, com o “desembarque” do vírus no Brasil, a apreensão tomou conta de todos e a continuidade das atividades escolares, assim como tantas outras, aos poucos começou a ser questionada. Já em março os casos confirmados começam a aumentar no país¹⁸ e, no dia 18 de março, tivemos o último dia de aula presencial na Rede Municipal, seguindo com a suspensão por tempo indeterminado.

¹⁶ Adaptação no contexto da Educação Infantil é um período de atenção e acolhida às crianças, mesmo para as que já frequentavam a escola no ano anterior. É um momento de conhecer e transmitir segurança para famílias e crianças, considerando suas emoções, anseios, desejos e formas de se expressar.

¹⁷ Notícia disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,coronavirus-se-desloca-pela-europa-e-oriente-medio-eua-se-preparam-para-enfrentar-epidemia,70003210726>. Acesso em: 20 out. 2020

¹⁸ Notícia disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-03-16/sobe-para-200-o-numero-de-casos-de-coronavirus-no-brasil.html>. Acesso: 20 out. 2020.

No contexto da região metropolitana de Porto Alegre, escolas, comércio e serviços considerados não essenciais foram tendo suas atividades interrompidas ao mesmo tempo que decretos municipais e estaduais foram entrando em vigor, modificando a rotina de todos. Para boa parte da população, teve início a quarentena. Diante de tal situação, e esperando retornar às atividades em breve, vivemos dias de incerteza, de suspensão do tempo e contenção do espaço, dias de espera. No mês de abril, aos poucos, alguns setores de serviços voltaram a funcionar, ainda que com uma série de restrições, e as discussões sobre seguir ou não com o isolamento social tiveram início.

No âmbito da educação, todas as atividades presenciais foram suspensas. Boatos sobre um retorno na metade ou final do mês corriam ao mesmo tempo que o número de casos de pessoas infectadas por covid-19 se multiplicava. No dia 30 de abril, ocorreu a primeira reunião on-line da escola, na qual foram repassados alguns encaminhamentos provenientes da Secretaria Municipal de Educação (SME). Em função da não previsão de um retorno às aulas, foi estabelecido o seguinte:

- Criação de grupos das turmas com os pais das crianças pelo aplicativo *WhatsApp*, visando à manutenção de vínculos com as famílias.
- Envio de proposições (leituras, brincadeiras, atividades, interações) semanais a partir de 04 de maio.
- Registro das interações em documento ou planilha através do e-mail da escola.

As orientações foram estabelecidas pela SME¹⁹ visando reduzir os efeitos negativos do distanciamento, mantendo o vínculo dos professores com a escola e amparando crianças e famílias neste contexto excepcional, considerando inclusive as limitações de tal proposta. No mesmo mês, teve início também um ciclo de formações para os professores da Rede pelo canal da SME no site de vídeos *YouTube*, compostas por estudos *on-line*, que trouxeram diferentes contribuições para pensar e repensar a Educação Infantil antes, durante e depois da pandemia.

¹⁹ Documento disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/1-Orientações-sobre-Ensino-Remoto-SME-24_04_20.pdf. Acesso: 20 out. 2020.

A partir desse panorama complexo e desafiador, tem início um movimento na/da/em rede; movimento de ressignificação de espaços, tempos e vínculos em relação à Educação Infantil. E a pergunta que surge como prelúdio desta escrita é: Que desafios se colocam aos profissionais da Educação Infantil diante do distanciamento social?

Em uma tentativa que se direciona mais para o refletir do que para o responder a tais questões, busco um pensar fazendo, ou seja, no desenrolar da experiência mesma produzir hipóteses que ajudem a compreender tempos e espaços que possibilitem a aproximação e o vínculo junto às famílias e crianças.

Assim, a partir desta introdução, que situa sobre o contexto e motivação de escrita deste artigo, busco traçar na sequência o percurso das vivências e inquietações que se desenrolaram ao longo dos meses deste ano, em que a jornada enquanto professora de Educação Infantil, em um cenário de distanciamento do ambiente escolar, das crianças e das situações mais corriqueiras experimentadas no âmbito da educação, fez-se inesperada. Trago alguns teóricos para o diálogo e finalizo com algumas reflexões que pretendem compor e instigar uma abertura.

O PERCURSO: ENTRE TEMPOS-ESPAÇOS

“Mas às vezes se criam, ou se abrem, outros tempos e outros espaços e outras relações em que essa ordem é quebrada [...]”

(Larrosa, 2017, p. 372)

Considerando o documento de orientação da SME e as instruções da direção e coordenação pedagógica da escola, criamos um grupo no *WhatsApp* a partir dos telefones registrados nas fichas de matrícula dos pais das crianças do Maternal II. No primeiro contato, explicamos que o intuito do grupo seria o de estreitar relações e fortalecer vínculos e estabelecemos algumas regras para o uso desse grupo. Todos os familiares visualizaram as mensagens e obtivemos vários retornos positivos sobre a iniciativa. No mesmo dia, dois pais saíram do grupo.

Para iniciar as proposições no mês de maio, testamos algumas possibilidades, como pedir fotos e enviar textos. Propostas feitas pela coordenação pedagógica também foram enviadas como um desafio relâmpago solicitando vídeos das crianças brincando. Os retornos das famílias ao longo do mês foram tímidos, e a proposta que obtivemos mais respostas foi a de conversar por áudio com cada família individualmente. Foi uma ação realizada por meio de um roteiro de perguntas elaboradas para conhecer um pouco do contexto de vivência das crianças e das dinâmicas familiares durante o afastamento da escola. As famílias reagiram bem ao contato, mostrando-se abertas e confiantes quanto ao trabalho da escola. Quase todos estavam naquele momento com ambos ou com pelo menos um dos pais em isolamento social com os filhos. Das onze famílias do grupo, nove responderam, uma visualizou e não respondeu e uma outra ficou de responder depois, mas não retornou.

O mês de junho já iniciou com uma boa participação das famílias na proposta que seguiu o calendário escolar, com a programação da “Semana de quem cuida de mim”. A proposta com maior retorno foi um convite realizado pela direção da escola para um *Drive Thru*. As famílias receberam mensagens explicativas sobre a retirada de “uma surpresa” com horário e local marcados. Acredito que enviar mensagens privadas para os pais, perguntando e estimulando sua participação na proposta, foi o que contribuiu para a adesão, sendo que cinco famílias foram até o local e três ficaram de buscar a surpresa (uma plantinha) posteriormente.

Mais adiante, no mesmo mês, ocorreu uma proposta de desenho que também teve boa participação e retorno das famílias. Alguns compartilhamentos espontâneos começaram a aparecer no grupo, como fotos das crianças em situações rotineiras (brincando de cabana, decorando bolo). Recebemos, conforme solicitado, alguns vídeos das crianças cantando parabéns para a escola, que comemorou 30 anos no dia 28 de junho.

Já no início de julho, contatamos as famílias em função de um “cyclone-bomba” que passou pelo Estado. Algumas famílias responderam que estavam todos bem. Neste mês, a proposição com maior retorno foi uma história intitulada “O nome da gente”, em que o arquivo da história personalizada com o nome próprio de cada criança foi enviado por link e também contada por áudio na voz da professora. As

famílias reagiram positivamente e agradeceram. Neste momento, conversei em particular com uma mãe que ainda não havia dado retornos acerca das proposições e, em nossa conversa, que foi bastante significativa e amigável, foi possível entender a situação e contexto da família.

Finalizamos o primeiro semestre com a produção do jornal da turma, documentado com montagens de imagens recortadas de vídeos, fotografias das crianças e textos poéticos, sendo esta uma forma que encontramos para buscar a presença sem estar fisicamente conectados. As famílias que responderam ao compartilhamento do jornal elogiaram e fizeram comentários com palavras como “lindo demais”, “amei”, “legal”, e também uma mãe demonstrou certo saudosismo da escola, desejando “que tudo passe de uma vez para recomeçarmos uma nova e linda história”. O jornal foi enviado pelos Correios para cada família na primeira semana de agosto, mas, em função da pandemia e de um período de greve na empresa, até o início do mês de outubro as correspondências não haviam sido entregues.

A primeira proposição do mês de agosto obteve um número significativo de respostas das famílias. Foi solicitado ao grupo que respondesse e enviasse material das crianças acerca dos seus gostos, costumes e preferências musicais. Obtivemos seis respostas, e algumas famílias também compartilharam registros das crianças cantando e dançando suas músicas preferidas. Foi interessante constatar que, na variedade sonora entre as opções trazidas pelos pais, estão apenas os gêneros de músicas de cunho religioso, de personagens infantis populares e músicas midiáticas (pop e sertanejo).

Após acompanhar diversas formações e *lives* com profissionais especialistas na área da educação, em que estes problematizam a complexidade da Educação Infantil em relação ao distanciamento social, trazendo exemplos e possibilidades de trabalho, e o fato de ter transcorrido cinco meses de afastamento da escola, muitas reflexões foram tomando forma. A proposta de trabalho com as famílias passou a ser, dentro das possibilidades, um maior contato com as crianças e um maior engajamento dos pais nas proposições. Mas de que forma isso seria possível?

Ainda em agosto, a partir da música como fio condutor das interações, planejamos um primeiro encontro *on-line* com as crianças, em que, ao final do

encontro, a música “Lavar as mãos”, do grupo Palavra Cantada, seria cantada e acompanhada por violão. A reação dos pais foi de empolgação e todas as onze famílias responderam positivamente ao encontro. Organizamos o grupo em dois encontros para facilitar a participação, interação e escuta das crianças, sendo que sete famílias efetivamente participaram.

Além de emocionante ver e ouvir um pouquinho as crianças, foi muito interessante observar, mesmo que superficialmente, algumas dinâmicas familiares e formas de se expressar das crianças através da linguagem oral, das reações faciais, do modo como interagiam com a tela, com a imagem dos colegas e professoras e também a relação com as mães, já que em ambos os encontros foram as mães que acompanharem seus filhos e filhas.

O mês transcorreu com diversas interações espontâneas em que os pais compartilharam fotos e vídeos dos seus filhos em momentos de brincadeira e descontração e uma participação da maioria das famílias nas proposições semanais. Neste mês, ocorreu um avanço e fortalecimento nas relações de confiança com uma família em específico, representada pela mãe da criança, com a qual conversei e troquei diversos áudios compreendendo ainda mais algumas posições da família sobre a participação nas atividades e diante do compartilhamento e exposição de imagens da criança na internet. Os diálogos resultaram nas seguintes palavras da mãe: “Obrigada prof pela compreensão e respeito” e, contraditoriamente à sua declaração, desde então, houve uma maior participação da família ao longo das semanas seguintes.

O mês encerrou com o evento “VII Congresso Estadual da Educação Infantil”, promovido pela SME, no qual foi proposta uma Mostra das Proposições da Rede Municipal de Educação. Novamente, as famílias responderam com muitos elogios às postagens referentes ao trabalho realizado até então, compartilhado na página do Facebook da Escola.

Em setembro, uma variedade de interações espontâneas surge no grupo. As mães compartilham fotos e vídeos das crianças em situações interessantes, como montando quebra-cabeça, pintando uma caixa com tinta e pincel, fazendo exercícios ou cortando o cabelo. Neste mês, algumas situações complexas trazidas por mães em

conversas particulares com a professora evidenciaram que o momento pede compreensão, apoio e respeito às diversas circunstâncias que vão ocorrendo na vida das pessoas, como doença de familiares, correria e cansaço em função do trabalho, demissão do emprego, saúde fragilizada e sobrecarga emocional.

Considerando o resultado proveitoso do primeiro encontro virtual do grupo e as recentes situações relatadas, realizamos um segundo encontro pensado para celebrar a aproximação da primavera, convidando as famílias para prestar atenção ao clima, à natureza e aos sentimentos de esperança, coragem e renovação de vida que nos remete a estação do ano mais florida. Foi proposta a germinação de sementes de feijão para acompanhar o processo de crescimento da planta como uma forma de conexão com a natureza e a vida. Mais adiante, foi possível perceber o engajamento de vários pais na proposta do feijão, já que estes fotografaram a experiência e levantaram hipóteses sobre o crescimento ou não da semente, sobre a quantidade de água e sobre a cor que ficou o algodão usado na germinação.

Quanto ao encontro, algumas mães relataram seus filhos eufóricos ou ansiosos e uma mãe relatou que esses encontros proporcionam alegria, agradecendo o carinho. Durante a realização da chamada, novamente foi possível perceber particularidades das crianças tais quais, inquietação, uso de chupeta, linguagem oral, desenvoltura, inibição e hábitos alimentares.

Para finalizar o mês de setembro, buscamos pela estratégia da videochamada, porém, desta vez, a ser realizada individualmente, com o objetivo de interagir e observar cada criança em suas particularidades. Apenas uma família não respondeu ao convite e duas acabaram não participando. Foi uma proposta cansativa, afinal, foram nove chamadas de vídeo com duração aproximada de 30 a 45 minutos cada uma, em dias alternados, em horários compatíveis com os pais para garantir a maior participação possível. Foram encontros notáveis, nos quais pudemos observar algumas expressões da criança com o desenho livre e, ao mesmo tempo, conversar com algumas mães. O material resultante destes encontros está sendo revisado e avaliado.

O mês de outubro chegou com elaboração de kits pedagógicos²⁰ pensados para estimular ainda mais a participação e envolvimento das famílias nas proposições semanais e servir de suporte para atividades e brincadeiras planejadas para as crianças. Todo este relato pretendeu lançar ao leitor o panorama geral de interações de um grupo específico de crianças de três a quatro anos de uma escola pública municipal, considerando o contexto de distanciamento social e o recorte efetuado pelo olhar da professora que realiza o acompanhamento do grupo.

2 A (RE)CONSTRUÇÃO DE PONTES

E a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais
além de nossa própria vida (Larrosa).

Toda a complexidade do momento atual forma um cenário imbricado pelas situações vivenciadas por cada família, pelo lugar da escola como um espaço-tempo que se encontra no entre, em suspensão entre foi e o que será, pela diversidade dos sujeitos e convicções envolvidas no processo educativo. Isso indica que a perspectiva que se colocou diante da função docente é extremamente desafiadora e a exaustiva repetição da palavra *reinvenção* parece já não dar conta de algo que vai além do fazer docente. Ou seja, podemos dialogar aqui com a ideia de Edgar Morin, quando este aborda a complexidade em seu sentido original, isto é, como algo “que é tecido junto” entre as partes e o todo.

Todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário (MORIN, 2009, p. 14).

²⁰ Os kits pedagógicos foram planejados e preparados por opção das professoras da turma com o objetivo de reforçar o vínculo afetivo com as famílias. A entrega foi realizada na própria escola com dia e horário marcados, respeitando os protocolos sanitários vigentes. Nas sacolas, foram enviados vários itens que podem ser utilizados no desenvolvimento de atividades e brincadeiras em casa. Os materiais escolares e riscantes (lápis, canetinha, giz de cera, tinta, cola, tesoura, papel) e materiais da natureza (tecidos, folhas secas, ramos de alecrim, argila, carvão, palitos de madeira) foram priorizados visando a potencializar a oportunidade de descobertas.

O coletivo de especialistas em educação *Pansophia Project*, incluindo o pedagogo Mariano Narodowski, escreveu o texto “Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento”,²¹ em que abordam o isolamento social a partir do ponto de vista do campo educativo e sugerem uma adaptação das nossas expectativas à nova realidade, priorizando o vínculo e o contexto socioeconômico de forma a construir um projeto flexível e realista que possibilite uma continuidade educacional por outros meios e com outros tempos.

Assim, os problemas que se colocam ao profissional da educação no atual momento, referindo em especial o profissional da Educação Infantil, é que o contato do educador com o educando se forma por duas interposições, uma tecnológica, outra humana. Somente a partir dessa dupla mediação é que se chega até a criança, em algum nível que não sabemos exatamente qual e que nem temos o controle de saber. Incertezas que não podem paralisar, pois há tudo o que pensar e tudo o que fazer.

À vista disso, temos objetivado, minimamente, proporcionar que as famílias tenham uma interação que possibilite vivências e aprendizagens com seus filhos, nunca pretendendo substituir o professor ou a escola. Conforme Oliveira (2002, p. 181), “O professor tem um papel de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles”, mas sim ressignifica o olhar destes pais para o desenvolvimento integral dos seus filhos, desenvolvimento que deve considerar a importância do brincar.

Quando pergunto sobre os desafios que se colocam ao professor, parece-me difícil relatá-los todos aqui, mas, pela vivência e descrição do percurso apresentado, identifiquei algumas problemáticas proeminentes:

- As concepções de Educação Infantil imbricadas no pensar, olhar e dizer dos pais que denota uma visão de educação exclusivamente ligada ao cuidado presencial e/ou à escolarização envolvendo os processos de leitura e escrita;

²¹ Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>. Acesso: 20 out. 2020.

- A dificuldade das famílias em valorizar o brincar fluido como fonte de aprendizado primordial das crianças pequenas e a dificuldade em buscar alternativas que não sejam brinquedos prontos e produções (como desenhos, pinturas, criações) não estereotipadas, assim como a busca pelo belo, pelo acerto como um resultado final idealizado ao invés da valorização da experiência e do processo de exploração da criança;
- A participação quase que exclusivamente das mães na educação de crianças pequenas com o aspecto de ausência do masculino em uma etapa importante da vida.

A partir dos desafios impostos, para além de tentar trazer soluções prontas, penso ser possível e necessária uma (re)construção da relação família-escola. Falo em reconstrução, pois já temos algo, já existe uma estrutura, uma ligação, ainda que não seja a ideal e, por isso mesmo, talvez necessite de uma grande reforma, de um movimento que transponha algumas certezas para a construção de novos vínculos. Muito já se produziu em termos teóricos sobre a importância dessa relação, porém, no acúmulo de fazeres rotineiros que até então havia na escola, essa relação foi sendo automatizada e diminuída em efetividade e importância.

Para chegar até as crianças, neste período atípico de relações sociais, precisamos de um movimento duplo de abertura, em que o afeto, a escuta e a sensibilidade têm se demonstrado como caminho de elevação dessa ponte que é o vínculo entre escola e famílias. Segundo Larrosa (2015), existe uma relação entre o tempo e a experiência, uma vez que as experiências são cada vez mais raras nos tempos que correm, pois, a possibilidade de que algo nos aconteça exige um gesto de interrupção, uma pausa. A partir da conceituação de experiência do autor, estabeleço um paralelo para significar o vínculo como um processo que também requer

[...] olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

Na escuta e observação dos comportamentos familiares, foi e está sendo possível perceber que o diálogo e a confiança são elementos propulsores de vínculo, pelo qual nos aproximamos, ainda que somente a nível de compreensão. Com Gianfranco Staccioli, é importante lembrar que a “escuta não é uma ação passiva, um deixar acontecer, um comportamento fácil; a escuta é um agir muito ativo” (2013, p. 38). No atual momento, em que não estamos acolhendo as crianças no espaço escolar, a acolhida se expande para as famílias, ainda que alguns se coloquem ausentes nesse processo e nem todos participem ativamente das proposições, a escola e suas educadoras estão buscando se fazer presentes.

CONSIDERAÇÕES: O CAMINHO É A VIDA

Compreender os diferentes e complexos contextos de cada família, não esperar que todos respondam ao chamado da escola de maneira homogênea, observar suas motivações e entendimentos da função da escola de Educação Infantil, trocar áudios, imagens, palavras de afeto e agradecimento são ações que estão proporcionando uma relação respeitosa e amorosa que fortalece os vínculos.

O espaço imposto pelo distanciamento social, designou um tempo próprio em que o convívio social típico da escola se colocou em suspensão e isso não está isento de consequências, mas, a vida das crianças que ali estavam outrora, segue acontecendo e, embora pareça às vezes, a “vida cotidiana nunca é repetitiva. É feita de segmentos, ritmos, repetições, mas são como as ondas do mar, pois se quebram sempre de maneira diferente” (STACCIOLI, 2013, p. 43) e, por isso, os educadores da infância devem buscar estabelecer esse vínculo com um sentido profundo de união e comunhão que coloca a relação educativa em implicação com a vida.

A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la (LARROSA, 2015, p. 74).

Com a ausência do tempo-espaço escolar como conhecemos, precisamos trilhar caminhos que nos permitam compreender a realidade para projetar a ação,

precisamos de abertura e disponibilidade, como um acordo fundamental para a construção do vínculo. A partir da reflexão que a experiência vivenciada permitiu elaborar, desejamos ser capazes de ir além da conexão, desejamos criar conexões. É fundamental buscar tempos e “modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez” (LARROSA, 2015, p. 75) para dar prosseguimento ao movimento de ressignificação de espaços, tempos e vínculos de presença na Educação Infantil. Devemos aprender a enfrentar a incerteza, como diria Morin (2009), pois precisamos abrir a janela.

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

OLIVEIRA, Zilma R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução de Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2013.

O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Jaqueline Peruzzo²²
Rubia Leite Stasiak²³
Shirley Bento Fenselau²⁴

INTRODUÇÃO

Somos uma equipe de três professoras atuantes na Educação Infantil da EMEI Nilton Leal Maria, no município de Canoas/RS. A professora Jaqueline Peruzzo é técnica de desenvolvimento de Educação Infantil em uma turma de Jardim II, faixa etária entre cinco e seis anos. Trabalha com crianças pequenas desde 2004, na cidade de Caxias do Sul, e atua na rede Municipal de Canoas há três anos, entre prestadora de serviços pela rede terceirizada e, há dois anos, em contrato direto com a prefeitura do município. Participou do Projeto Saberes em Diálogo de 2019 com o tema de pesquisa sobre as mini-histórias e atualmente está cursando Pedagogia.

A professora Rubia Leite é pedagoga e, neste ano, está como regente em uma turma de Maternal I na EMEF Nilton Leal Maria. Lecionou ao longo da carreira como professora em outras escolas da rede municipal de Canoas, atuando na área da educação desde 2012. A professora Shirley Bento atua em uma turma de Maternal II como técnica de desenvolvimento de Educação Infantil no município de Canoas. Já trabalhou em comunidades ribeirinhas e periféricas da zona norte de Porto Alegre. Atualmente, cursa Pedagogia e é atuante na educação desde 2006.

A escrita deste estudo refere-se à pesquisa realizada ao longo de 2019 e 2020, nas turmas de Maternal I e II (com crianças pequenas de 2 a 3 anos) e Jardim II (na faixa etária de 5 a 6 anos) na EMEI Nilton Leal Maria. A escola de Educação Infantil pertence a uma comunidade localizada nas proximidades noroeste do bairro

²² Professora da EMEI Nilton Leal Maria; formada em Magistério e graduanda em Pedagogia; E-mail: jaqueperuzzo@gmail.com.

²³ Professora da EMEI Nilton Leal Maria; Pedagoga; E-mail: rubiaparaíso@yahoo.com.

²⁴ Professora da EMEI Nilton Leal Maria; formada em Magistério e graduanda em Pedagogia; E-mail: shirleybento83@gmail.com.

Harmonia, próximo ao centro de Canoas. Atende 167 crianças com idades entre quatro meses a seis anos, no horário das 7h às 19h. As crianças são oriundas de diversas regiões do município, como regiões ribeirinhas, de zona periférica e também com situação de melhor situação econômica. A nossa pesquisa será aplicada em três níveis de desenvolvimento infantil: Maternal I, Maternal II e Jardim II.

Trabalhar no cotidiano na Educação Infantil pressupõe considerar a criança na sua integridade, portanto, a ação pedagógica deve articular tempos, espaços, linguagens e relações para garantir a totalidade das experiências na infância. A participação das crianças se torna importante nesta troca, nossas certezas, incertezas, alegrias e até mesmo as angústias, que dizem respeito às aprendizagens, fazem-nos perceber o quanto isso é natural para as crianças que estão sendo abordadas. É muito importante aprender a olhar e conversar sobre as experiências que vão muito além do registro em sua forma escrita.

Para a apresentação de nosso estudo, os elementos da pesquisa documentada e registrada foram realizados em três salas de referência na escola, que são as turmas de atuação de cada professora: Maternal I, Maternal II e Jardim II. Por meio desse recorte de turmas, pretendemos ampliar o estudo e conhecimento sobre este modelo de documentação, aperfeiçoando nosso olhar como professoras observadoras à medida que nos dedicamos a esse olhar sensível, respeitando seus direitos às aprendizagens, como convivência, brincadeiras, participação afetiva e direito a se descobrir dentro desse espaço.

A partir do trabalho realizado em diversas escolas pelas quais passamos ao longo de nossa jornada profissional, tivemos em conjunto o pensamento de que o registrar não se limitaria apenas em fazer-se de uma escrita sobre o desenvolvimento infantil, necessária pelas normas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2017). Conhecemos, ao longo das formativas pedagógicas, diversas formatações e modelos desse documento, mas cabe ressaltar que fomos convidados a fazer uma breve interpretação sobre o ato de registrar a partir do olhar da fotografia. Ao juntarmos as produções das crianças, realizamos provocações sobre um novo olhar para isso. Os registros fotográficos tornam-se um dos meios

significativos de sociabilização, assim como as descobertas do protagonismo infantil em sua forma criativa e pura.

A participação das crianças se torna importante nesta troca, em que as nossas certezas, incertezas, dúvidas, alegrias e até mesmo as angústias das aprendizagens nos fazem perceber o quão isso é natural. Entendemos como é importante o aprender a olhar e a versar sobre as experiências, protagonizando-as, pois vai muito além do registro em sua forma escrita. É um processo de se permitir documentar-se pelo qual todos nós deveríamos vivenciar. É uma prática docente que se reinventa através da arte histórica.

Para a apresentação de nosso estudo, os elementos da pesquisa documentada e registrada foram realizados em três salas de referência de uma EMEI, em que ampliamos o estudo e conhecimento sobre este modelo de documentação, aperfeiçoando nosso olhar como professoras observadoras, à medida em que nos dedicávamos a esse tempo com respeito aos seu direito à aprendizagem, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Com base em nossos estudos e pesquisas, realizamos o estudo sobre a fotografia como formato de inspiração na visão do professor da Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

Assim como existem as arquiteturas e os ateliês, as propostas pedagógicas vêm evoluindo, influenciadas pela arte, seja ela moderna, contemporânea ou mesmo em seu formato fotográfico. A arte em si sempre esteve presente em nossas vidas, basta lembrarmos que o homem fez suas primeiras grafias em cavernas ao registrar por si um pedaço do que hoje chamamos de história. A fotografia também pode se assemelhar à arte, assim como ao registro, pois nela estamos interligando os fatos.

Este projeto busca investigar os registros fotográficos da rotina escolar como documentação pedagógica com o intuito de promover a educação. Essa é uma técnica diferenciada de registrar a rotina escolar através da fotografia, um olhar mais carinhoso, poético e detalhado dos acontecimentos, sejam eles em uma praça ou em uma atividade em sala de referência, que resulta então nesse olhar voltado à

perspectiva de que a criança desperta interesse pelas atividades de uma forma natural.

O presente trabalho partiu de fundamentos iniciais inspirados por uma abordagem moderna - o registro fotográfico. Nosso objetivo é compreender como esse processo de documentação singular, por meio da fotografia, que envolve o olhar e a escuta sensível para o cotidiano da rotina escolar, contribui para conhecer melhor as crianças e pesquisar como elas aprendem. Essa perspectiva envolve ética e desejo por esse fazer. A discussão sistemática dos registros é ponto relevante à abordagem, reafirmando que documentar é parte integrante do trabalho diário na Educação Infantil.

Na escola, a dimensão estética do processo de registro e documentação por meio da fotografia ganha relevo. Manifesta-se pela qualidade da tão falada escuta sensível para conectar-se com o outro e observá-lo, com compromisso e disposição de acolhê-lo em todos os sentidos. Sabemos que a fotografia como documentação pedagógica é necessária, pois comunica muito mais do que apenas um registro escrito. Ela fala por si só, tendo em vista que esse é um tipo de registro tão potente para as ações infantis.

Reconhecemos, neste processo, a necessidade e a importância de os professores conhecerem um pouco mais sobre recursos técnicos simples e formas compositivas para ampliar suas condições de produzir fotografias pautadas no encantamento das crianças e na capacidade narrativa.

A documentação pedagógica é a elaboração das informações através do registro fotográfico. Ao juntarmos as produções das crianças, reunimos provocações sobre um novo olhar para isso. Os registros fotográficos tornam-se um dos meios significativos de sociabilização, assim como as descobertas do protagonismo infantil em sua forma criativa e pura. Essa mesma documentação pode ser um instrumento de reflexão e transformação das práticas e ações na escola, tendo como um exemplo a mini-histórias.

Trabalhar no cotidiano na Educação Infantil pressupõe considerar a criança na sua integridade, portanto, a ação pedagógica deve articular tempos, espaços, linguagens e relações para garantir a totalidade das experiências na

infância. A participação das crianças se torna importante nesta troca. Nossas certezas, incertezas, alegrias e até mesmo as angústias, que dizem respeito às aprendizagens, fazem-nos perceber o quanto isso é natural para as crianças. Como é importante aprender a olhar e conversar sobre as experiências que vão muito além do registro em sua forma escrita.

Para a apresentação de nosso estudo, os elementos da pesquisa documentada e registrada foram realizados em três salas de referência na escola, que são as turmas de atuação de cada professora no Maternal I, Maternal II e Jardim II. Por meio desse recorte de turmas, pretendemos ampliar o estudo e conhecimento sobre este modelo de documentação, aperfeiçoando nosso olhar como professoras observadoras à medida que nos dedicamos a esse olhar sensível, respeitando seus direitos às aprendizagens como convivência, brincadeiras, participação afetiva e direito a se descobrir dentro desse espaço.

Com base em nossas pesquisas, realizamos o estudo sobre a fotografia como formato de inspiração na visão do professor de Educação Infantil. Percebíamos que, muitas vezes, o corpo docente pedagógico necessitava do documento da criança como forma registrada do seu desenvolvimento ao longo do ano letivo, o que, por um lado, garantia-nos por lei o amparo do que se foi realizado e, por outro, deixava-nos inquietas quanto a tamanhas e longas falas escritas.

Nesse contexto, observamos que muito de nosso trabalho dentro dos projetos realizados com a turma não nos motivava o quanto desejávamos, uma vez que a rotina e o horário se tornam nossos inimigos. Partimos então para um novo olhar e, através de pesquisas, encontramos estudos, professores e obras que também questionam esse diferente olhar as documentações pedagógicas em suas narrativas de registrar. Segundo Rosenberg (2015, p. 2)

[...] o grande desafio para implementar uma educação infantil democrática e de qualidade no Brasil não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana [...].

Em seu livro “Fazeres de professores e de gestores da escola da infância”, os professores Cristiano Alcântara e Ligia Vercelli (2019) entendem que as atividades

de estudo e de reflexão por meio do que se produz de documento na escola fotografias, filmagens, diários escritos, entre outros, podem possibilitar a superação do senso comum e promover a prática sustentada por um conhecimento teórico de forma consciente, crítica e criativa.

Em diversos momentos de nosso trabalho, notamos o quão a arte está interligada à educação. A fotografia nos transmite a ideia de liberdade do ir e vir, de podermos integrar o trabalho ao processo de desenvolvimento da criança. É preciso estarmos atentos aos detalhes, tomarmos um tempo para fazer recortes das fotos no dia a dia. Pela fotografia, podemos perceber as sutilezas dos pequenos detalhes do que acontece no mundo, com um olhar sensível por parte do professor dentro do cotidiano escolar. O fotografar é uma valorização do presente, é dar vida à exatidão do agora. Não podemos fotografar o amanhã, somente o hoje; então, é uma reflexão visual do acaso.

A criança tem realmente esse olhar de criança, ela olha o agora. E nós adultos temos que entender como as crianças olham para esses detalhes. Uma simples brincadeira de olhar para as nuvens e tentar compreender um significado pensando fotograficamente, focar em um ponto do céu e dar ênfase aquele significado, isso é especial. Cunha e Saballa (2017) afirmam que

[...] a fotografia aparece em recentes pesquisas com crianças em diferentes contextos sociais e culturais, possibilitando compreender como meninos e meninas concebem espaços, relações sociais e valores, dentre outros, por memórias, fonte indiciária e expressiva do ser humano como “agentes” que são crianças e fotografias, na acepção sociológica do conceito.

E como que a fotografia pode auxiliar na comunicação com a escola, família e professor e com as próprias crianças no cotidiano?

Dentro da esfera pedagógica, há uma comunidade escolar envolvida com o processo de aprendizagem das crianças. A fotografia mostra tudo que a criança faz. Podemos registrar o seu o dia a dia, avaliar a beleza da infância. Ter a fotografia como base artística para mostrar a vida da criança é uma reflexão muito justa e válida, carregada de sentimentos neste momento em que ela determina seus próprios limites.

Se podemos tirar uma foto geral de um acontecimento e temos o outro lado, de tornar a fotografia intimista, isso mostra muito da personalidade de uma criança, se ela é tímida ou mais expressiva e comunicativa. Percebemos que devemos respeitar o tempo da criança, eternizar o momento, pois elas, muitas vezes, pedem para ser fotografadas para depois poder se olharem no celular; outras querem ser fotografadas, mas, por diversas vezes, saem de perto por vergonha diante daquele grupo. É preciso refletir sobre a forma como elas se enxergam e se comportam no mundo e como o professor pode fazer para que ela se sinta valorizada. Muitas crianças se sentem tão felizes e acabam nos mostrando o que realmente é importante na sua própria visão.

Fotografar é um idioma universal. A fotografia conversa em qualquer lugar do mundo, a espontaneidade de uma fotografia pode comunicar muito. A participação das crianças nas esferas fotográficas sociais se dá pela valorização do seu querer. A fotografia torna-se, assim, um instrumento de socialização, e o exercício da escuta por parte do professor é um processo importante.

Na espontaneidade infantil, podemos obter os melhores registros. Assim, devemos estar atentos ao primeiro *click*, pois não podemos ousar em pedir a reprise dele. Nesse sentido, as documentações pedagógicas não se resumem a um conjunto de documentos destinados à elaboração dos pareceres descritivos do final de trimestre, mas um processo reflexivo da prática pedagógica que, a partir de um olhar e uma escuta atenta, o professor faz registros das “falas das crianças, de imagens do cotidiano, das produções dos meninos e meninas, ou seja, evidências que tornam possível chegar a interpretação de alguns caminhos a serem trilhados” (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2016, p. 169).

A fotografia como movimento

Fotografia não é somente uma janela para o mundo, e sim uma janela para a história. Fotografamos em sequência, que é mais comum para uma documentação pedagógica; fotografamos em câmera lenta; fotografamos de forma “borrada”, que também está coberta de significados, valorizando o momento do movimento.

Fotografar na rotina diária requer, em primeiro lugar, estar atento, pois a principal imagem acontece diante dos nossos olhos. Dependemos das possibilidades para criar as fotografias, não podemos deixar que a determinação da câmera atrapalhe o momento. Para começar, basta força de vontade e qualquer câmera ou aparelho de celular. Precisamos estar abertos às possibilidades do cotidiano; devemos pensar que o que é banal para o adulto pode não ser para a criança. Precisamos ser ágeis, estando preparados para tudo o que acontece; temos que refinar a fotografia, pois, antes de ela acontecer de fato, já está pronta na cabeça do colaborador. Quem fotografa tem cinco segundos que antecedem de fato o registro, e este é um momento para esperar, parar diante daquela cena e aguardar, pois, nem sempre aquele é o momento certo.

Como identificar o que deve ser documentado

É um momento de se exercitar empatia, o que é importante para o colaborador pode não ser para a criança, devemos aprender a retirar o que é valioso para a criança; pensar como isso muda o mundo dela; retratar aquele momento histórico de produção e reprodução de como a criança enxerga o mundo. Devemos refletir sobre a importância daquele momento para a criança; fotografar o belo da infância; fotografar diante das novas experiências e se colocar no lugar da criança. Por exemplo, uma criança ouve uma história sobre pássaros, logo, ela representa o bater de asas; então, decidir o que é mais importante ou não se chama empatia. Precisamos fotografar para selecionar posteriormente o maior número de situações possíveis; observar uma a uma para ver o belo; atentar para a qualidade da foto, perceber o ângulo exato.

A sensibilidade do fotografar

Fotografar é um meio de publicitar o que acontece nas paredes da escola que, muitas vezes, é pouco vista pelas pessoas. Fotografar é uma janela para infinitas possibilidades e reações. A fotografia pode intimidar, porque achamos que ela é

“enfeitada”, mas é pura sensibilização e olhar atento por parte do professor, sem se importar com a câmera, luz, botões. Começar a fotografar é observar ao nosso redor. A fotografia está presente em nossa vida desde o abrir dos olhos até o fechar.

O significado de fotografia

Fotografar é o processo de fixar, em chapa sensível, no interior de uma câmera escura, a imagem de objetos iluminados diante dessa câmera dotada de um dispositivo óptico. É cópia fiel, reprodução exata do retrato.

Não é possível observar a partir do nada, mas também não para observar só para comprovar o que já temos, o professor tem autonomia em para fazer a observação da sua maneira, e com seus critérios dentro do projeto proposto para logo após realizar seus registro fotográfico e destacar o que mais ficar bonito aos olhos, visto que a rotina escolar de uma escola de Educação Infantil se desloca a todo instante, ou seja, crianças pequenas estão em constante movimento dentro de uma única proposta e são protagonistas desses registros (DAVOLI; MELLO; BARBOSA, 2017, p. 28).

“Observar” significava acima de tudo "conhecer". Mas não se trata de um conhecimento abstrato, trata-se de uma emoção do conhecimento que contém toda nossa subjetividade, expectativas, aquilo que esperamos que aconteça, nossas hipóteses e teorias de referência, nas quais nós também estamos refletidos. Segundo Davoli, Mello e Barbosa (2017), a observação reproduz o que o professor pensa, seu olhar sensível ou não e se está realmente conectado com o papel de ensinar. Observar e documentar implica em um olhar atento, uma escuta sensível para que, de fato, sejam reverenciadas as ações dessas crianças. O conhecimento é algo que certamente exige do educador que observa muita dedicação e conhecimento. É a partir da sensibilidade nas observações que esse educador irá conseguir transpor para o registro fotográfico as experiências e emoções de um determinado grupo de crianças, sejam eles a sós ou não.

Diante disso, podemos dizer que apostar no registro através de fotos requer organização do cotidiano e dos fatos, sejam eles em um projeto ou não. O esforço e o olhar cuidadoso do educador unem-se à perspectiva infantil, ao cotidiano de uma Escola Infantil. Um trabalho, enfim, que reflete e nos passa mais visão das cenas,

episódios e momentos que realmente significam algo, sejam eles alinhados ou não aos estudos pertinentes ao momento. Nesse processo, ocupam-se espaços distintos, como o saguão, pátio ou salas de referência, por exemplo.

É necessário registrar fotograficamente as cenas e/ou momentos, e estes registros não podem passar despercebidos, uma vez que exigem certos cuidados que estão para além da estética, afinal, são as imagens que concretizam os fatos. A captura de imagens é um dos elementos fundamentais nesse processo, já que, por meio delas, podemos avaliar a sensibilidade da criança e a perspectiva infantil: se porventura atentou para o registro de todos os envolvidos, se houve preocupação com a integridade da criança como um todo, antes mesmo do próprio registro. Mais do que meros detalhes, os cuidados demonstram, primeiramente, a compreensão do educador em relação à própria noção de infância.

Tendo em vista a preocupação com a criança diante desses registros, cabe mencionar que o contexto mais amplo deste estudo contou com a atuação de duas educadoras em uma turma; três educadores em outra; e uma educadora em outra turma. Contudo, mesmo em pares, trios ou individuais, tivemos dificuldades para realizar tais registros, já que entendemos que o ato de registrar deve ser colocado em “segundo plano”. Isso porque, se pararmos para avaliar, a rotina escolar é intensa, envolvendo, dentre tantas atividades, momentos para refeição, para escovação dos dentes e para as brincadeiras livres, visto que a Educação Infantil é um constante aprendizado. Portanto, por mais que as fotos carreguem consigo uma intencionalidade, por mais importante que elas sejam nesta modalidade documental, as necessidades da criança serão sempre soberanas em relação ao próprio registro.

Quanto aos critérios de escolha das imagens que compõem as narrativas desse processo de aprendizagem, Santos e Conte (2018) enfatizam alguns pontos importantes a se considerar. Para as autoras:

[...] as fotos devem ter boa luminosidade; o plano de fundo deve ser esteticamente limpo sem muitas informações; as fotos devem ser tiradas na altura da criança; deve-se registrar momentos espontâneos e não criar cenas solicitando ações; as fotos selecionadas devem ter informações diferentes, não repetir a mesma ação por exemplo (SANTOS; CONTE, 2018, p. 7).

Nesse sentido, além do cuidado fundamental com a criança, o educador deve selecionar as imagens que melhor transmitem o significado, bem estruturado e de fácil compreensão, não deixando para trás nenhum campo de aprendizagem de toda essa trajetória. É importante também deixar claro para quem está fora desse processo, seja ele um adulto ou uma criança, o que realmente pretende dizer por meio do registro fotográfico.

A pesquisa com fotografia na Educação Infantil

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar a produção de registros fotográficos, realizados na Escola Municipal de Educação Infantil Nilton Leal Maria, de Canoas/RS. Registros foram realizados em três turmas. A turma de Jardim II é composta por 25 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, cuja responsável é a educadora técnica em educação básica, pois a titular da turma encontrava-se de licença maternidade. O grupo de crianças foi acompanhado desde o início das aulas, em fevereiro de 2020, até o início da pandemia covid-19, em 21 de março. A turma de Maternal I é composta por 15 crianças, entre 2 e 3 anos de idade (turno integral), acompanhada por três educadoras, desde março. A turma de Maternal II é composta por 15 crianças, com idades entre 3 e 4 anos (turno integral), acompanhada por duas educadoras, sendo a responsável pela turma uma técnica em educação básica. O grupo foi acompanhado desde fevereiro de 2020.

A critério de organização, num primeiro momento, realizaram-se os Registros Fotográficos, de modo que escolhemos com antecedência a quantidade de registros que seriam utilizados para o estudo, de acordo com as percepções nas salas de referência. Contudo, tal organização só foi possível mediante a observação das turmas, afinal, foi observando e registrando que pudemos perceber a posição das crianças; aquelas que seriam parte dos registros e as que não participariam diretamente; mas também suas ações, reações, gestos, atitudes, sentimentos e toda e qualquer manifestação infantil, ante este processo de construção e/ou visualização das narrativas que compuseram a sua própria trajetória no espaço escolar.

No momento seguinte, expomos os Registros Fotográficos na área externa e interna das salas de referência em murais, de modo que os familiares das crianças pudessem contemplá-las. Isso nos permitiu observar as reações e manifestações adultas diante dos registros que, de alguma forma, dão conta desta jornada de descobertas protagonizadas pelas crianças juntamente com seus educadores, resultando em um verdadeiro protagonismo. Após todos esses passos de construção, observação e análise, as professoras pesquisadoras também fizeram uma autoavaliação com o intuito de rever as fotografias, respeitando sempre os campos de experiência da criança.

É preciso estarmos atentos aos detalhes, tomar um tempo para fazer recortes das fotos no dia a dia. Ao recortarmos as fotos, podemos perceber as sutilezas dos pequenos detalhes. Devemos, com olhar sensível, parar e olhar o que não é visto. A fotografia nada mais é do que a valorização do presente, a valorização do agora. Nas imagens, palavras e produções recolhidas pelo olhar do adulto que observa e se coloca como interlocutor dos fazeres das crianças, “existe um passado, aquilo que já ocorreu, mas existe o futuro (ou melhor, aquilo que pode vir a acontecer se...)” (RINALDI, 2012, p. 131). Aí está a íntima relação entre interpretar o vivido e lançar-se às novas experiências, fecundadas no processo da documentação.

Não podemos fotografar o amanhã, somente o hoje; então, trata-se de uma reflexão visual de uma ocasião. A fotografia ajuda a desvelar o que é a infância, pois podemos passar a enxergar belas coisas por meio dela. Individualizamos cada aluno, aprendemos a olhar o protagonismo das crianças, podemos dar visibilidade às atividades e ao trabalho do professor que investiga. Esse olhar do professor se tornou muito mais apurado e orgânico, pois, como observado, não se trata apenas de organizar imagens para os pais pensarem como é aquele momento. Compartilhar as fotografias significa uma consciência do que é a documentação pedagógica em uma escola de infância que qualifica a forma de revelar o pensamento da criança.

Ainda sobre as sensações e emoções, as fotos contam histórias e podem ser narrativas das crianças para as famílias. Quando organizamos o material, esse processo torna-se uma forma de dividir com as famílias o que acontece no dia a dia da escola, enriquecendo o vínculo e a parceria. Quando falamos em sensações e

emoções, por meio das fotos, temos a possibilidade de contar histórias de acontecimentos vividos naquele cotidiano.

E como a fotografia pode auxiliar na comunicação com a família e com as próprias crianças no cotidiano? Existem diversos tipos de registro fotográfico, dentre eles podemos citar as esferas social, artística e comunicacional.

Na esfera artística, a fotografia se dá na base artística para mostrar tudo que a criança faz, para mostrar a sutileza desse registro fotográfico. Podemos tornar essa esfera mais bonita; podemos ter a fotografia como base artística para mostrar toda a beleza da infância, carregada de sentimentos no momento em que ela determina seus próprios limites. Na esfera comunicacional, a fotografia é um idioma universal, conversa com qualquer lugar do mundo. A espontaneidade de uma fotografia pode comunicar muito, ou seja, concede-se então à fotografia um papel decisivo na nova comunicação contemporânea. A esfera social acontece pela valorização da participação das crianças, o que elas querem fotografar, tornando a fotografia um instrumento de socialização. É um exercício de escuta a partir dessas perspectivas de escuta.

Assim sendo, apresentamos a seguir os registros fotográficos das crianças, elaborados pelas professoras.

Figuras 1, 2, 3 e 4 - Registro fotográfico, turma de crianças pequenas, Jardim 2. Professora Jaqueline Peruzzo, fevereiro de 2020. Atividade: Desenho de observação, fruta cacau.



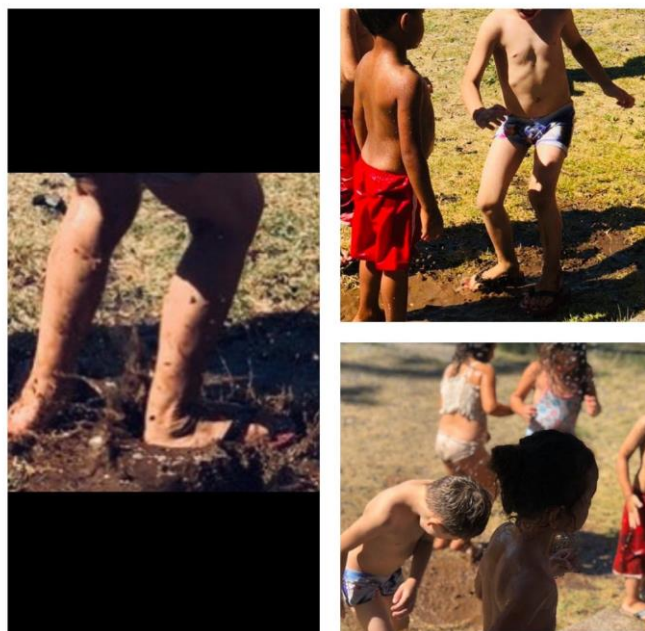
Fonte: Professora Jaqueline Peruzzo (2020)

Figuras 5, 6, 7 e 8 - Registro fotográfico, turma de crianças pequenas, Jardim 2. Professora Jaqueline Peruzzo, fevereiro de 2020. Atividade: desenho de observação, flor de hibisco com tinta comestível de mingau com corante.



Fonte: Professora Jaqueline Peruzzo (2020).

Figuras 9, 10 e 11 - Registro fotográfico, turma de crianças pequenas, Jardim 2. Professora Jaqueline Peruzzo, fevereiro de 2020. Atividade: banho de mangueira em uma tarde quente.



Fonte: Professora Jaqueline Peruzzo (2020).

Figuras 12, 13, 14 e 15 - Registro fotográfico, turma de crianças pequenas, Jardim 2. Professora Jaqueline Peruzzo, fevereiro de 2020. Atividade: desenho de observação da flor dente-de-leão.



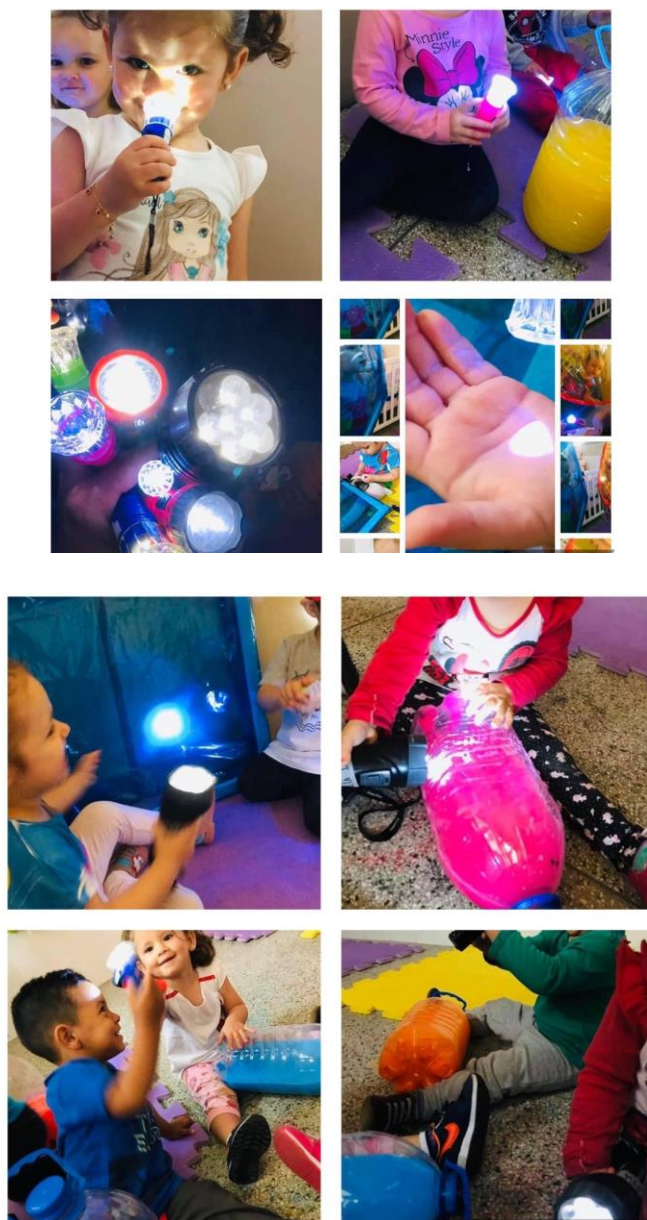
Fonte: Professora Jaqueline Peruzzo (2020).

Figuras 16 e 17 - Registro fotográfico, turma de crianças pequenas, Jardim 2. Professora Jaqueline Peruzzo, fevereiro de 2020. Atividades: produção de tinta com massa de doce de leite e corante comestível e desenho de observação.



Fonte: Professora Jaqueline Peruzzo (2020).

Figuras 18 a 25 - Registro fotográfico, turma de crianças bem pequenas, Maternal 2. Professora Shirley Bento, fevereiro de 2020. Atividade: Luz e sombra.



Fonte: Professora Shirley Bento (2020).

Figuras 26, 27 e 28 - Registro fotográfico, turma de crianças bem pequenas, Maternal 1. Professora Rubia Leite, março de 2020. Atividade: explorando um dos quatro elementos da natureza, a terra.



Fonte: Professora Rubia Leite (2020).

CONSIDERAÇÕES

Na finalização desta pesquisa, olhamos para as crianças e percebemos o quanto elas são potentes e nos dão retorno do que sabem; do que querem saber, por meio de suas falas ou até mesmo do silêncio; das percepções que têm; do quanto são atentas às ações dos espaços e nos deixam felizes em perceber como podemos utilizar esses processos pedagógicos para potencializá-las.

Concluindo este momento de pesquisa, temos a clareza de tratar os registros fotográficos como parte importante das documentações pedagógicas, documentos claros e simples que tornam visíveis as experiências das crianças, para que todos possam contemplar o trabalho que é realizado no dia a dia, inclusive nossas crianças. A perspectiva é de que este trabalho possa se tornar parte integrante do projeto político pedagógico escolar e da rotina docente, ilustrando com materialidade o que vivenciamos na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Cristiano; VERCELLI, Lígia. **Reflexões sobre cenas do cotidiano**. São Paulo: Paco, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EF_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.
- CUNHA, Susana Vieira; SABALLA, Rodrigo. **Arte Contemporânea e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- DAVOLI, Maria; MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- FOCHI, Paulo Sérgio; PIVA, Luciane Frosi; FOCESI, Luciane Varisco. **A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI**. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2016.
- OSTETTO, Luciana. **Registros na Educação Infantil**. PAPIRUS, 2018.
- ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. (Orgs.). **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 216-235.
- SANTOS, Cristiele Borges; CONTE, Elaine. **Mini-Histórias: Uma Possibilidade de Comunicação e Aprendizagens Sociais Na Educação Infantil**. *Revista Gestão Universitária*, v. 10, p. 1-23, 2018. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/mini-historias-uma-possibilidade-de-comunicacao-e-aprendizagens-sociais-na-educacao-infantil--2>. Acesso em: 20 ago. 2020.

COMPETÊNCIAS: CONSTRUÇÃO E ARTICULAÇÃO DO CONHECIMENTO

Shirlei Alexandra Fetter²⁵

INTRODUÇÃO

É primeira semana de novembro quando escrevo este relato. O texto, aqui expresso, tem por objetivo articular práticas experienciadas que se constituem na identidade profissional docente, isto é, a práxis.

O contexto em que se desenvolvem as atividades práticas, a contemplar o objetivo, é na Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Dornelles Vargas, situada na Rua Luiz Tito Martins, 280, Jardim, Parobé-RS. Atualmente, a instituição conta com aproximadamente oitocentos estudantes, desde a pré-escola I até o 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades pedagógicas desenvolvidas integram estudantes dos bairros próximos e das comunidades do interior, devido a sua localização geográfica.

A narrativa, organizada por quem a escreve, apresentará as vivências de se trabalhar a formação integral do estudante de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordando o planejamento integrado e interdisciplinar. Preciso fazer referência à identidade profissional docente, que vem se constituindo de forma reflexiva, por meio da práxis, mediante a observação, a interação e a integração, sobre as quais vou me identificando pouco a pouco e em cuja identificação vou constituindo-me.

DESENVOLVIMENTO

Em razão de trabalhar a formação integral do estudante/educação da EMEF Getúlio, no desenvolvimento do meu ofício como coordenadora da Pré-escola e Anos

²⁵Professor/a (Coordenadora pedagógica) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Dornelles Vargas – Parobé-RS, Doutoranda em Educação pela UNILASALLE – Canoas-RS, Bolsista CAPES, E-mail: fetershirlei@gmail.com.

Iniciais, busco enfatizar um trabalho em que os espaços de aprendizagem possam contemplar o protagonismo do estudante, bem como auxiliar no seu pertencimento em relação à escola, ultrapassando os limites da sala de aula. Destaco que busco colaborar para que os estudantes se tornem protagonistas da sua própria história. Para isso, realizei formações que contemplaram a BNCC, a educação integral-direitos constitucionais, ao passo que, além de um direito constitucional, a educação integral não diz respeito apenas às habilidades cognitivas da criança, mas também ao seu meio, aos sentimentos, à educação emocional, moral e ética (BRASIL, 2017).

Busco, junto ao trabalho pedagógico docente, potencializar os aspectos positivos e as capacidades do aluno, sendo essas as atribuições docentes desta Instituição. Dentro do conceito de educação integral, é necessário “sentir” a criança como um ser individual, com capacidades específicas. Ao grupo profissional, compete entender o estudante e seu desenvolvimento global diante da proposta pedagógica, de forma a atender as necessidades dos estudantes neste espaço em que a educação, o ensino e a aprendizagem se conjugam em um item inseparável.

Para superar a fragmentação disciplinar, que pouco dialogava entre os pares, o que ainda é muito comum nas instituições de ensino, busquei Japiassu (1976), que propõe o método interdisciplinar como uma forma de interação entre disciplinas, conhecimentos e professores, com vistas à formação global e integral dos estudantes. O trabalho interdisciplinar tem garantido interação entre discentes e docentes. Nesse aspecto, a interdisciplinaridade tem despertado possibilidades diferentes de perceber o mesmo fato.

Não deixo de considerar que é imprescindível trabalhar com situações e/ou problemas do dia a dia, que despertem a curiosidade e a descoberta do mundo e das relações. Ao encontro, destaco a elaboração de projetos que partem da contextualização, ou seja, de um assunto de interesse da rotina dos estudantes, dando ênfase à pesquisa em sala de aula e no contexto comunitário fomentando a busca da curiosidade.

Recorro a Freire (1996), para sustentar que a aprendizagem deve ser significativa e transformadora da realidade do estudante e, conseqüentemente, do seu meio. É nas experiências vividas que acontece a transformação, o conhecimento.

Assim, ao trabalhar com projetos, precisamos levar em consideração as vivências das crianças/estudantes. Dessa forma, todos os projetos realizados partem de questões-problemas, dos desafios experienciados no cotidiano das crianças. Ressalto: para que se tenha uma aprendizagem significativa, é necessário que ela seja centrada no(a) educando(a).

O trabalho pedagógico com ênfase na pesquisa evidencia o protagonismo dos estudantes, e isso ocorre realmente na prática, quando possibilitada pelo professor, por meio da mediação do processo. Dessa forma, são proporcionados momentos de aprendizagem significativa, resultando no processo da Educação Integral que exige da gestão pedagógica um amplo esforço de organização dos recursos materiais e humanos. Esses são componentes fundamentais para se desenvolver a Educação Integral, uma vez que os estudantes sentem, pensam e interagem com o mundo.

O tempo, assim, constitui a conjuntura e, ao mesmo tempo, as práticas, numa circunstância de reflexão-ação-reflexão das interações, dos contextos e das ações. O tempo realiza e mostra que “a prática pedagógica, além de acrescentar conhecimentos e propiciar a convivência, ela, também, assegura a postura diante do outro e da vida” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 379).

CONSIDERAÇÕES

Ao contemplar o objetivo de articular práticas experienciadas que se constituem na identidade profissional docente, posso afirmar que ser docente é assumir-se como profissional, é o fruto do saber próprio. Para Freire (1996), há uma dimensão humana, ética e estética que não pode ficar à margem da profissionalização docente, por isso, a identidade pessoal e profissional do/a professor/a é construída na relação com outros profissionais, isto é, outras pessoas, outras metodologias pedagógicas.

Nesta narrativa sobre a constituição de minha identidade profissional docente, apresento-a como reflexão, porque é através dela que constituo minha identidade, percebo-me, vejo-me e quero ser vista. Ou seja, a identidade profissional docente é a forma como defino a mim mesma e aos/às outros/as. É uma construção de “mim

mesma”: uma profissional que vem evoluindo ao longo da carreira docente. Considero, também, que contextos políticos e sociais se “incluem ao meu compromisso pessoal”, a minha disposição para aprender e para ensinar as crenças, os valores, assim como as experiências passadas. A minha identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a minha pessoa e as minhas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se constitui constantemente.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. BRASIL: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

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

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MESA DE TRABALHO 2

PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline da Silveira Smidt²⁶

INTRODUÇÃO

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (O Pequeno Príncipe - Antoine de Saint-Exupéry, 2009, p. 51).

A reflexão proporcionada por Exupéry se opõe à noção individualista de cada um por si e fomenta a reciprocidade. Uma conscientização coletiva de que somos responsáveis uns pelos outros, especialmente pelos que cruzam o nosso caminho e nos enxergam com admiração.

Com essa frase cristalizada em meu inconsciente, quero instigar uma análise sobre nossa incumbência conferida à educação, sobre os laços criados com os alunos e sobre a cautela com os sentimentos e histórias de vida daqueles que nos rodeiam a partir do processo de aprendizagem verdadeiramente inclusivo. É imprescindível construirmos uma educação humanizadora, que valorize igualmente todos os alunos para tornar o termo “especial” redundante, possibilitando, assim, experiências significativas e uma participação ativa da vida em sociedade.

Flexibilizar é garantir o direito à diferença no currículo escolar. Implica a busca pela coesão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a realidade do aluno, suas características sociais, culturais e individuais, incorporando também os diferentes meios de aprender e as múltiplas inteligências presentes em sala de aula. É saber com quem trabalhar: *com uma lista de problemas* ou *com infinitas possibilidades*? O professor pode proporcionar um alto nível de aprendizado vendo a pessoa incrível que existe além do diagnóstico, enxergar a deficiência além das suas limitações. ela pode ser o combustível para o extraordinário.

Como mãe de uma criança com deficiência, percebi que, até aqui, eu era apenas

²⁶ Agente de Apoio à educação Infantil - EMEI Bem me Quer. Graduada em Pedagogia. E-mail: aline.smidt@canoasedu.rs.gov.br.

um rascunho e ele, com suas especificidades, começou a me passar a limpo e, agora, me formatou. Assim, refiz minha rota em busca de crescimento e desejos tão simplórios: consubstanciar na defesa da dignidade, equidade e na melhoria da qualidade de vida.

DESENVOLVIMENTO

Considerando esta interface entre educação e cultura inclusiva nos últimos 30 anos, houve uma importante modificação no processo educacional no que tange à inserção de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular. Um avanço significativo, porém, tal demanda exige uma reformulação entre a reflexão e a realidade concreta das práticas pedagógicas.

O ecossistema educacional da Rede Municipal de Canoas/RS, região metropolitana de Porto Alegre, é pequeno, porém bastante diverso. Segundo dados fornecidos pela Diretoria de Educação Inclusiva, em agosto deste ano, o município tinha um total de 9627 alunos matriculados, em 40 escolas, segundo etapa de ensino - Educação Infantil e 42 Escolas de Educação Infantil credenciadas.

A Rede Municipal é responsável por 82 alunos com deficiências, distribuídos entre 25 escolas de Educação Infantil, sendo que cinco delas possuem salas de recursos. Canoas conta, também, com 67 professores de Atendimento Educacional Especializado e, atualmente, com convênios que oferecem serviços de apoio na área da Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Aprendizagens Múltiplas-Estimulação Sensorial, preparação para o mundo do trabalho, AEE-Psicopedagogia-Iniciação, Braille-Psicopedagogia-Iniciação, Surdocegueira-Braille-O.M, Informática e Alfabetização Braille, Atendimento Infantil Estimulação Sensorial-Terapia Ocupacional.

O número de matrículas não é critério para avaliar o aprendizado do aluno com deficiência. É necessário que a escola ofereça todos os recursos por direito e ações relacionadas ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, da nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Portanto, é preciso ter um consenso igualitário ao acesso deste alunado, um

consenso de educação inclusiva ideal que atenda às necessidades especiais de todos e que possibilite explorar as potencialidades e não as deficiências. A relação com as diferenças não deve ser simplificada pela pressa, pelo descuido e pela rotina da Educação Infantil, pois as consequências dessas ações influenciam negativamente na forma como o aluno se relaciona com o mundo.

Esse compromisso de acolhida às diferenças deve favorecer o desenvolvimento social como premissa do aprendizado cognitivo deste aluno. Vygotsky (1989) nos fornece as bases dessa concepção ao postular que a inteligência não é inata, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente, bem como enfatiza o papel do contexto sociocultural no processo da superação: "tudo o que não me destrói, me faz mais forte, pois na compensação da debilidade surge a força, e das deficiências, as capacidades" (VYGOTSKY, 1989, apud COSTA, 2006, p. 233).

As pessoas com deficiências têm a incrível capacidade de criar habilidades adaptativas para superar os impedimentos que encontram, moldando-se a níveis estruturais por meio de aprendizagens compensatórias para sua vida diária. É no exercício da linguagem adaptativa que a criança com múltiplas deficiências desenvolve seus desejos, pensamentos e frustrações, incluindo o próprio silêncio. São maneiras de transmitir uma mensagem através do olhar, da postura, da expressão do rosto e do corpo. Vygotsky (1989 apud COSTA, 2006) define que o pensamento verbal nos ajuda a organizar a realidade em que vivemos mediado pela linguagem, pelos signos e significados construídos na interação contínua e permanente com o outro, abre novas possibilidades na constituição do sujeito.

Do ponto de vista educacional, podemos utilizar a neurociência a nosso favor, com a finalidade de universalizar a construção do conhecimento ao definir objetivos de ensino e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, ou seja, de modo que todos possam aprender na via comum de educação. A escola se insere neste contexto privilegiado de transformações e oportunidades na estimulação intelectual, conduzindo o aluno com deficiências múltiplas, naturalmente, para uma formação de pertencimento ao seu grupo social.

deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social” (BRASIL, 2006, p. 11).

Ao considerarmos o contexto da Educação Infantil, temos que ter em vista as duas bases estruturantes das práticas pedagógicas propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017): as interações e a brincadeira. Nesse sentido, os movimentos considerados comunicativos e representativos de uma linguagem proporcionam ao sujeito uma interpretação dos fatos cotidianos já nos primeiros anos de vida e permitem que a criança se expresse de acordo com suas vontades. Ao professor, cabe observar e compreender a intencionalidade das expressões para utilizar sistemas alternativos confeccionados a partir de materiais que fazem parte da rotina escolar, designando um suporte suplementar à fala e mediando as relações com a equipe especializada no atendimento a essas crianças, a fim de perceber o que ela já sabe fazer sozinha e o que faz com apoio, quais conteúdos devem ser trabalhados e em quais momentos.

Nessa dimensão procedimental e colaborativa, a interdisciplinaridade é um princípio pedagógico que busca associações dos diversos conhecimentos, fornecendo suporte aos professores e ajudando no processo de desenvolvimento do aluno. Com isso, materializa-se na perspectiva educacional dialógica, participativa, compartilhada, bem como no papel desempenhado pela escola no sentido de adotar um compromisso coletivo, interativo, integrativo.

Sendo assim, essas informações sensoriais, comunicativas e do esquema corporal são um trabalho de constante interação com o meio ambiente e devem ser dimensionadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que prevê abordagens cognitivas e metacognitivas flexíveis para potencializar e organizar mecanismos do conhecimento que despertem o interesse do aluno.

Dessa maneira, o modelo educacional deve valorizar as potencialidades do educando e, individualmente, criar atividades e intervenções adaptadas seguindo um delineamento dos princípios norteadores. Primeiro, de forma analítica, conhecer o aluno na sua essência para, posteriormente, desenvolver um vínculo afetivo, nutrindo uma relação de confiança, de interação comunicativa. É preciso ter

objetivos e ferramentas bem definidas para identificar os avanços e ultrapassar as barreiras diante dos desafios. Em linhas gerais, ser *persistente* quando se tem alunos com deficiência ou dificuldade na aprendizagem.

Com o intuito de viabilizar a identidade e as diretrizes gerais da escola, desdobram-se ações de fechamento de todas as concepções e mudanças no planejamento frente às práticas e do processo avaliativo através do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para oferecer condições de operacionalização desse projeto, inclui-se o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que é amparado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), visando a orientar o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Por isso, torna-se uma ferramenta que contribui para garantir a acessibilidade na escola. Além de estar amparado nas leis já citadas, ele é previsto no capítulo “Adaptações Curriculares” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados pelo Ministério da Educação (MEC).

Uma das definições encontradas na literatura sobre o PDI é da professora Poker (2013), que cita esse documento como instrumento de avaliação e intervenção pedagógica para auxiliar o professor especializado na organização e condução da sua prática na sala de recurso. Ou seja, o PDI precisa contemplar a pessoa e não o diagnóstico para não criar uma limitação rotulada. É um trabalho investigativo para entender a realidade do aluno em vários aspectos da sua vida pessoal, características, preferências, interesses, limitações, enfim, para possibilitar um atendimento adequado.

Como fator determinante, no vínculo entre a ludicidade e um saber completo, inclusivo e adequado às suas complexidades, identificam-se os conhecimentos para elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento norteador de ações. Vale ressaltar a importância do contato direto e frequente da escola com a equipe terapêutica (psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas) que assiste o educando, pois são eles que têm informações valiosas do processo de desenvolvimento e condições de indicar quais são os programas/métodos que facilitarão o aprendizado do seu paciente e contribuir

significativamente para que a construção do PEI seja elaborada de forma mais abrangente e objetiva.

Estudiosos da metacognição têm afirmado atualmente que o funcionamento intelectual deficitário pode ser ativado com auxílio, propiciando maior mobilidade cognitiva. O aluno será capaz de refletir sobre uma determinada tarefa (ler, calcular, pensar, tomar uma decisão) e sozinho selecionar e usar o melhor método para resolver essa tarefa. Assim, a convivência, o trabalho pedagógico e as atividades colaborativas entre os outros alunos da mesma idade sem deficiências poderão aumentar as possibilidades cognitivas e a elaboração de estratégias de ação e planejamento das crianças com severo comprometimento. Segundo Vygotsky (1984, p. 97), “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”.

Para Vygotsky, em seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), aquilo que nesse momento uma criança só consegue fazer com a ajuda de alguém, um pouco mais adiante ela certamente conseguirá fazer sozinha, ou seja, é no caminho entre esses dois pontos que ela pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências em grupo, compartilhamento de dúvidas como foco de atuação do professor. Não basta, portanto, determinar o que um aluno já aprendeu para avaliar seu desempenho. Diante disso, um conceito aplicável é a análise de tarefas, pouco conhecida no Brasil. Segundo Browder, Trella e Jimenez (2007, s/p), é o processo de fragmentar uma habilidade em etapas menores e mais gerenciáveis para ensinar a habilidade. À medida que as etapas menores são dominadas, o aluno se torna cada vez mais independente em sua capacidade de executar a habilidade maior.

Destaco a importância do reforço positivo constante, pautado no ritmo de cada criança e como ajustamos nossos movimentos aos delas, uma estratégia tangível ao aluno como parte integrante de um método desenvolvido por Skinner, o condicionamento operante. O comportamento é modificado pela consequência dos fatores externos, e as consequências irão determinar a frequência deste comportamento. Para expandir essas possibilidades, foram criados recursos de alta

tecnologia (comunicadores, tablets, computadores e smartphones com aplicativos) e baixa tecnologia (métodos de cartões e pranchas de comunicação). Assim, as ferramentas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) podem tornar muito mais eficazes o aproveitamento das expressões corporais e os gestos do indivíduo.

Assim como a análise do desenvolvimento comunicativo, a criança com deficiência múltipla necessita de intervenções para manter a postura sentada adequada, viabilizando sua estabilidade, equilíbrio e conforto, mas também propiciando ou aumentando as funções para que possa fazer uso de gestos ou movimentos com os quais tenha a intenção de comunicar-se e desfrutar das atividades propostas. Não se pode esquecer, por exemplo, que muitas vezes o campo visual do aluno ou mesmo sua acuidade visual poderão influenciar os movimentos posturais de sua cabeça, pois irá tentar buscar o melhor ângulo de visão, aproveitando seu resíduo visual, inclinando-a ou levantando-a. Esses movimentos poderão sugerir que a pessoa não está na melhor posição ou indicar que está adequando sua postura. Cabe ainda ressaltar que desconforto e dor acarretam movimentação anormal, aumento da assimetria postural, aumento da fadiga, diminuição da atenção e concentração.

Enquanto educadores, precisamos fazer sempre o melhor que pudermos, fazer acontecer, desenvolver uma série de estratégias para auxiliar na identificação dos objetivos educacionais adequados às crianças com deficiência, de forma eficaz, eficiente e econômica, mesmo que seja algo cheio de imperfeições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em diálogo com um fazer educativo acessível, o presente artigo reforçou para um exercício reflexivo sobre as infinitas possibilidades de flexibilização curricular dedicado às crianças com deficiências múltiplas na Educação Infantil. Acreditando que todos possam aprender e se desenvolver, as metodologias aqui apresentadas abarcam um universo composto de diferentes linguagens e tecnologias que facilitam a aplicabilidade de instrumentos de mediação e permitem compreender a complexidade no campo da inclusão.

Ao finalizar este trabalho, fico com a sensação de que posso e preciso buscar mais informações. Há uma gama de autores que defendem o tema por mim proposto e, cada vez mais, discute-se a prática inclusiva. Além disso, as possibilidades e os desafios se tornam maiores, pois a igualdade de oportunidades não é aprender o mesmo conteúdo, é ter a chance de aprender a dividir, ter autonomia, rir com o outro, ter liberdade para se expressar, ser recompensado pelas conquistas realizadas com tanto esforço e ter o merecido reconhecimento. Sempre buscarei o melhor, enquanto estiver comprometida com o que eu faço. Finalizo o texto com as palavras de Vygotsky, para o qual

[...] todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1989, *apud*, COSTA, 2006, p. 234).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 ago. 2020.
- BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. BRASIL: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. BRASIL: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. 4. ed. Brasília: MEC/SEE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciaplura.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- BROWDER, Diane M.; TRELA, Katherine; JIMENEZ, Bree. Training Teachers to Follow a Task Analysis to Engage Middle School Students With Moderate and Severe Developmental Disabilities in Grade-Appropriate Literature. **Developmental Disabilities**, n. 22, p. 206-219, 2007.
- COSTA, Dóris Anita Freire. Superando Limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.
- POKER, R. B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. Cultura Acadêmica/Oficina Universitária: Marília, 2012. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras completas**. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

,

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS DOCENTES

Mariele da Silva de Souza²⁷

INTRODUÇÃO

Sou uma professora alfabetizadora, iniciei minha trajetória no município de Canoas no ano de 2015. Sou formada em Pedagogia, pós-graduada em Gestão de pessoas e liderança coaching, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Supervisão Escolar e Educação Especial Inclusiva. Atualmente, leciono em duas turmas de terceiro ano na EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, uma escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Canoas/RS, localizada no Bairro São José, próxima à Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

Contudo, em 2020, o mundo foi pego de surpresa por uma nova pandemia causada pelo coronavírus. Com este novo inimigo em circulação, muitos foram os efeitos, e é claro que a educação também foi alvo desse inimigo invisível. Fomos forçados a mudar nossa habitual rotina; o medo da contaminação mudou o dia a dia de todos, e dentre tantas mudanças a educação remota chegou às nossas comunidades.

O Ministério da Educação traz algumas orientações sobre como envolver todos os alunos neste novo método de ensino, dentre eles, informa que as atividades pedagógicas não presenciais devem incluir os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. Devem também envolver parcerias entre profissionais especializados (professores das salas de recursos multifuncionais) e professores, além de dar orientações e apoios necessários aos responsáveis.

²⁷ Professora da Escola EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, formada em Pedagogia e especialista em Gestão de Pessoas e Liderança Coaching, Psicopedagogia: clínica e institucional, Supervisão Escolar e Educação Especial Inclusiva. E-mail: mariele.souza@canoasedu.rs.gov.br;

Com este novo método de ensino remoto, os professores estão adaptando as disciplinas e buscando auxílio com colegas, sendo que a maior preocupação é se o aluno conseguirá realizar suas atividades, tendo em vista que nem todas as famílias dão retorno. Outra preocupação marcante dos professores é com relação à saúde mental dos alunos neste momento tão delicado. É evidente que estamos presenciando uma crise sem precedentes na educação, e com certeza o desafio com a Educação Especial que já era grande se torna ainda maior.

CONHECENDO O LOCAL DE ESTUDO

A EMEF Governador Leonel de Moura Brizola é uma escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Canoas/RS, localizada no Bairro São José, próxima à Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. A comunidade na qual a escola está inserida é, em sua maioria, de classe média e média baixa. Observa-se, assim, uma relativa preocupação das famílias com o sucesso da aprendizagem dos alunos, e em alguns momentos o zelo e a proteção se sobressaem nas características familiares.

Apesar dessa característica positiva, existem aqueles alunos que possuem mais desafios a serem superados no processo de alfabetização, bem como no decorrer de todo o ensino fundamental. Cabe salientar que esta é uma escola bastante receptiva à educação para todos, contando com muitos alunos considerados casos de inclusão, o que se lança como um grande desafio ao corpo docente. Diante desse quadro, o corpo docente preocupa-se em manter e aprimorar constantemente a qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, tanto através de diálogos e reuniões constantes quanto com a busca de formação continuada.

A inclusão está cada vez mais presente no dia a dia das escolas regulares. Ano após ano, recebemos muitos alunos com necessidades especiais e estamos conscientes de que esses alunos muitas vezes têm planos de metas e precisam de conteúdos adaptados à sua realidade. O que me inquieta é que, com a chegada da pandemia, além das suspensões de aulas presenciais, muitos alunos tiveram seus atendimentos especializados suspensos, devido ao não entendimento de que se tratavam de serviços essenciais. Como ficam essas crianças nestes períodos tão

sensíveis? Nesse sentido, o papel do professor, ao desenvolver atividades diferenciadas, adaptadas e direcionadas para esses alunos é fundamental para uma inclusão de qualidade.

Desenvolvo pesquisas na área da Educação Especial desde o ano de 2017, todas voltadas para socialização, aceitação e cuidados dos alunos ditos normais para os alunos com deficiência, incluídos nas escolas de ensino regular. Em todas essas pesquisas, percebi que, quando trabalhamos a inclusão e a aceitação, percebemos o sucesso, pois todos passam a conhecer melhor os colegas, aceitar e se aceitarem como sujeitos.

Neste ano, mudei um pouco o foco, pois não teria como trabalhar a socialização efetiva, tendo em vista que os ensinos se transformaram de presenciais para remotos. Percebi a necessidade de pesquisar como estariam sendo feitos estes atendimentos educacionais especializados aos alunos que necessitam nesse período de ensino remoto, quais os desafios docentes, estratégias que estão utilizando e suas maiores preocupações.

DESENVOLVIMENTO

Com a pandemia, um número expressivo de escolas no mundo inteiro teve suas atividades presenciais substituídas por ensino remoto; professores tiveram que se reinventar para evitar ou pelo menos reduzir o prejuízo educacional e preservar o direito à educação.

Com a ênfase de que a escola é para todos, a Educação Inclusiva ganhou forças e caracterizou-se como novo princípio educacional. Junto com a pandemia, surgiu a necessidade de os profissionais que atuam na sala de recursos multifuncionais e sala de aula se atualizarem e se ajustarem a esta nova perspectiva de educação que estamos presenciando, criando estratégias para atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Neste sentido, Karagiannis, Stainback e Stainback chamam a atenção quando afirmam que

[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (KARAĞIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, apud HORT, 2009, p. 31-32).

Sendo assim, para que uma escola tenha o ensino inclusivo concretizado de fato, tem que se adaptar à necessidade de todos os alunos, inclusive neste momento de ensino remoto. Matuoka (2020) argumenta que o direito à Educação Inclusiva é garantido tanto pela Constituição, quanto pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de N. 13.146/2015. Em relação ao contexto específico da pandemia, consta, no Parecer nº. 5 do CNE, a necessidade de dar continuidade a esse direito, garantindo qualidade e equidade. Nesse sentido, é notório que enquanto professores temos o dever de manter uma educação de qualidade para os alunos com deficiência.

Um dos maiores desafios da escola de hoje é a inclusão escolar, e quando se trata de ensino remoto esse desafio se torna ainda mais evidente. Nesse período de pandemia em que muitos alunos estão com atendimentos especializados suspensos, o trabalho do professor se torna ainda mais desafiador, ainda que muitos não possuam a formação adequada para atender tal demanda. Neste sentido, Cunha (2013, p. 40) nos fala que

É a primeira vez na história brasileira que a LDB reconhece o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância, assegurando o acesso da pessoa com deficiência no ensino regular, com garantia de atendimento especializado e oportunidades educacionais apropriadas, levando em conta as características do estudante, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Porém a mesma lei não prevê a formação adequada dos profissionais da educação, impondo-lhes a necessidade e o compromisso de ampliar seus conhecimentos.

O atual momento em que estamos vivendo nos traz a necessidade de uma reflexão mais profunda do fazer pedagógico. Com a realidade de ensino remoto, muitos alunos com necessidades especiais não conseguem realizar as atividades com autonomia, sendo assim, o professor tem uma complexa tarefa de pensar e repensar suas práticas para que seja possível alcançar todos os alunos de forma satisfatória. Para isso, “[...] devemos conter o nosso pragmatismo, frear nossa tendência às respostas, explorar de maneira crítica nossa própria experiência,

reconhecer nossa dolorosa e contínua implicação” (BAPTISTA, 2006, apud ROZEK, 2012, p. 133).

Nesta mesma perspectiva da Educação Inclusiva, compartilho das ideias de Jesus (2006, apud ROZEK, 2012 p. 135) “[...] precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer”. A autora afirma que devemos pensar na formação docente, para que ocorram mudanças significativas nas práticas de ensino. Neste momento de pandemia, a facilidade e oportunidades de cursos gratuitos e *on-line* têm facilitado o acesso a essas formações docentes. Muitas universidades públicas e privadas também têm oferecido formações gratuitas aos professores, mas, além das formações, o professor tem que manter uma atitude filosófica capaz de refletir, indagar, escavar a superfície do real e chegar às bases que sustentam o agir pedagógico.

Além da formação e prática docente, devemos nos focar nas estratégias que são utilizadas para atender aos alunos com necessidades educativas especiais, visto que muitos necessitam de materiais adequados, mas nem todas as famílias têm acesso ou dispõem de diferentes recursos audiovisuais. Pensando nisso, algumas escolas fazem o empréstimo de materiais para garantir o ensino de qualidade a esses alunos, como sugere Matuoka.

No contexto de isolamento social e suspensão das aulas, outro desafio que pode emergir no ambiente doméstico diz respeito aos recursos e apoios físicos que alguns alunos necessitam, como lupa de aumento, reglete ou engrossador de lápis, e são de difícil acesso das famílias. Daí a importância de conhecer as barreiras e se adequar a isso. Vi redes que colocaram janela de Libras nas vídeo aulas, ou que emprestaram materiais adaptados que estavam na sala de recursos para as famílias (2020, s/p).

Com o ensino remoto, a maior preocupação desses professores é se o aluno conseguirá realizar suas atividades, enviadas de diversas formas e por vários canais de comunicação. Essa dúvida surge em virtude da incerteza sobre as famílias, se estão conseguindo auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, tendo em vista que nem todos retornam as tarefas aos professores. Outra preocupação relatada pelos profissionais é que se mantenha a saúde mental dos alunos neste momento tão

delicado. Para conseguir adaptar os materiais de acordo com a necessidade dos alunos, as professoras da sala de recursos multifuncionais auxiliam os professores na elaboração de atividades e estratégias a serem utilizadas, contribuindo para um ensino de qualidade.

Nesse sentido, estudos sobre psicologia positiva nos mostram que muitos são os efeitos do isolamento social na vida das pessoas, mas podemos utilizar técnicas para amenizar esses efeitos, vendo o lado bom deste momento e colaborando para o bem-estar. Como afirma Zanon et al. (2020, p. 09):

Apesar dos muitos efeitos adversos causados pelo isolamento social, sugere-se atenção aos aspectos positivos que a situação promove: (a) a possibilidade de passar mais tempo consigo mesmo, o que permite refletir sobre novas estratégias para a autorrealização, como a busca de novos *hobbies* ou atividades que tragam satisfação ou desafios; (b) a oportunidade de estar mais junto dos filhos e poder ter mais tempo para escutar e compreender as suas emoções; e (c) a visualização criativa do futuro, permitindo imaginar novos tempos em que a pandemia já faz parte do passado. A adoção dessa perspectiva pode promover saúde mental e bem-estar em muitas pessoas.

É evidente que estamos presenciando uma crise sem precedentes na educação. Na concepção de Cunha (2020), “O isolamento está criando novos hábitos e comportamentos, tanto nas famílias, quanto nas instituições de ensino, que estão revendo uma série de processos, estruturas e metodologias.” Se pensarmos que toda crise nos traz algo novo, esta em específico trouxe muitas novidades na área da educação, uma vez que todos os professores foram obrigados a lidar com a imprevisibilidade. Os professores se uniram no mundo digital para compartilhar atividades, experiências bem-sucedidas, tirar dúvidas e aprender uns com os outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta pesquisa, os professores da EMEF Leonel de Moura Brizola responderam a um questionário com perguntas referentes às dificuldades deste período, o que deveriam priorizar, quais as principais dificuldades encontradas no atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Dos professores que responderam às perguntas, 80% atuam no Ensino Fundamental 1; 10% no Ensino Fundamental 2; e 10% no Ensino Fundamental 1 e 2. Destes, 100% têm alunos com necessidades especiais em suas turmas; 40% têm 1 ou 2 alunos por turma; 30% têm 3 ou 4; 40% têm mais de cinco alunos por turma.

Foi questionado sobre a adaptação de materiais pedagógicos para alunos com necessidades especiais, e os professores foram categóricos: 100% deles estão adaptando os materiais. Metade dos professores leva em conta o que o aluno conseguirá fazer para elaborar os materiais, e os demais consideram as habilidades que o aluno assimilou, atividades de interesse dos alunos, atividades práticas, com pouco conteúdo e sem prazos de entrega.

Quanto às formas de envio das atividades, estão sendo utilizadas diversas formas, como: *WhatsApp*, plataforma *Google Sala de Aula*, xerox na escola, *e-mails*. Pela ótica docente, nem todos os alunos estão realizando as atividades propostas; para 90% dos professores, somente alguns alunos estão realizando as atividades; para 10%, não realizam. Dos respondentes, 60% afirmam que as famílias auxiliam esses alunos. Um dado importante é que 90% dos professores consideram que o mais importante neste momento é preservar a saúde mental dos alunos. Um total de 80% dos alunos solicita, às vezes, o auxílio da professora da sala de recursos para elaborar atividades para os alunos com necessidades educativas especiais.

Os professores elencaram seus maiores desafios nestes tempos de aulas remotas para com os alunos com necessidades educativas especiais. Os principais apontamentos foram: não conseguir avançar na aprendizagem, não absorção dos conteúdos, dificuldade de a família na realização das atividades devido a muitos alunos estarem sem medicação, e muitas outras questões referentes ao ensino remoto e dificuldades de ensino e aprendizagem. Ressalta-se que a família desempenha um papel importantíssimo neste momento, e os professores não conseguem acompanhar de perto a evolução destes alunos.

A pesquisa recebeu retorno principalmente dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que se encontram a maioria dos alunos com necessidades educativas especiais. Percebe-se a preocupação do corpo docente em adaptar e enviar as atividades para esses alunos. Em contrapartida, todos

demonstram preocupação, pois sabem que estamos vivendo um momento delicado e que muitos alunos que fazem uso de medicações para auxiliar nos estudos estão sem estes recursos. Percebe-se um compromisso docente muito forte, uma luta em prol da educação de qualidade, conforme afirma Carvalho:

Muitos desanimam e desistem. Mas felizmente, há outros que decidem lutar, conscientes da importância do papel que desempenham, e que, além de pedagógico, é também político e social. Estes reconhecendo as diferenças existentes entre os alunos, não ficam indiferentes a elas e nem caem na cilada dos *diferentes, mas iguais*. Procuram rever suas práticas pedagógicas em sala de aula, buscando ensinar a toda a turma, tornando a escola um espaço de aprendizagem e de participação de todos, com todos e para toda vida. Um espaço inclusivo, de fato [...] (CARVALHO, 2014, p. 54, grifos do autor).

Neste momento, a família é nossa maior parceira nas aulas remotas, tendo em vista que a maioria do público que necessita de materiais adaptados não tem autonomia para realizar as atividades sozinha. Por isso, necessitam de estímulo e auxílio dos familiares, que nem sempre estão disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola foi forçada a se moldar e encarar um novo desafio: a educação remota, a solução encontrada para manter a escola viva. Dentre os maiores desafios, está a educação inclusiva, visto que muitos dos atendimentos essenciais foram suspensos.

Mesmo em meio a tantos desafios enfrentados pelos professores, como a reorganização curricular, o novo formato de aula remota, a falta de contato físico com os alunos, dentre outros, todos estão se reinventando e se especializando por um bem maior: a educação. Isso aparece nas falas docentes que se preocupam muito além do ensino, querem preservar a saúde mental de seus alunos.

Acredito que esta crise nos trouxe algo de bom, como uma maior preocupação com o bem-estar dos alunos, um maior contato com o mundo digital, mesmo que este não substitua o professor, mas é um suporte a mais a ser utilizado em prol da educação. Neste momento, valorizamos cada vez mais os atendimentos presenciais

e vimos o quanto é importante para os alunos de inclusão este contato físico, tanto para aprendizagem quanto para socialização.

Esperamos que esta pandemia, que nos separou fisicamente, aproxime-nos emocionalmente, que haja mais empatia e solidariedade, que família e escola possam se apoiar e contar uma com a outra por um bem maior, uma educação justa e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pecp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CUNHA, Fátima Suely Ribeiro. **Dilemas da ação supervisora**: desafios e perspectivas. Indaial: Uniassevi, 2013.

CUNHA, Paulo Arns da. **A pandemia e os impactos irreversíveis na educação**. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>. Acesso em: 09 ago. 2020.

HORT, Ana Paula Fischer. **Educação especial e inclusão escolar**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial: ASSELVI, 2009.

MATUOKA, Ingrid. **Garantia da educação inclusiva durante a pandemia é direito dos estudantes**. 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/garantia-da-educacao-inclusiva-durante-pandemia-e-direito-dos-estudantes/>. Acesso em: 03 jun. 2020. Acesso em: 08 ago. 2020.

ROSEK, Marlene. **A Educação Especial e a Educação Inclusiva**: compreensões necessárias. Disponível em: <https://on-line.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/918/665>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ZANON, Cristian; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; WECHSLER, Solange Muglia; FABRETTI, Rodrigo Rodrigues; ROCHA, Karina Nalevaiko. COVID-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 37, e200072, 2020.

PDI NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA: UM PLANO DE AÇÃO PARA TODOS

Patrícia Rodrigues de Almeida²⁸

INTRODUÇÃO

Sou professora alfabetizadora, iniciei minha trajetória na rede pública de educação no ano de 2015. Formada em pedagogia com habilitação em Educação Infantil, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e em Desenvolvimento Cognitivo, mediadora do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), do professor Reuven Feuerstein e supervisora do PIBID. Atualmente, leciono na EMEF Tancredo de Almeida Neves, uma escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Canoas/RS, localizada no Bairro Estância Velha. A minha experiência com os alunos da educação inclusiva iniciou na escola pública. Até então, lecionava em escolas da rede privada e não tive a oportunidade de desenvolver um trabalho com alunos deficientes. Ainda naquela época, vivenciei a maternidade de um bebê com Síndrome de Down, o que mobilizou o meu propósito na busca incansável por uma educação inclusiva para todas as crianças.

Assim, o presente estudo me inquieta em diferentes direções e sentimentos e tem relação estreita com vivências no cotidiano da escola, com as famílias, grupos de colegas de trabalho e pesquisa. Há tempos, estava impactada com o desconhecimento dos profissionais da educação a respeito dos direitos dos alunos a uma educação de qualidade que não viesse precedida de vieses preconceituosos sobre as capacidades e potencialidades de cada um no ambiente escolar relacionadas à aprendizagem. A cada ano, chegam à escola alunos culturalmente diferentes e que, por vezes, se encontram em situação de exclusão por terem suas singularidades vistas de forma reducionista ou

²⁸ Professora da EMEF Tancredo de Almeida Neves, Graduação em Pedagogia - Habilitação Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2003) e Pós-Graduação em Desenvolvimento Cognitivo pela Faculdade de Tecnologia Senac em Florianópolis (2008). Atualmente, é professora da Educação Básica - PEB 1 - Secretaria Municipal de Educação de Canoas e supervisora do PIBID. Tem experiência na área da Educação com ênfase em avaliação e mediação da aprendizagem. E-mail: patricia.rdealmeida@gmail.com

capacitista. Chegam também alunos que, geneticamente ou acidentalmente, exibem em seus corpos alguma singularidade explícita que impacta os saberes profissionais e valores de quem por ofício ensina.

Durante minha experiência no ensino regular, tenho escutado reiteradamente profissionais da educação dizendo não saber lidar com os alunos da educação inclusiva ou terem dificuldades de adaptar situações de ensino e aprendizagem de modo que acompanhem seus grupos de trabalho. Essa fala me impacta no sentido de que precisamos contribuir com nossos colegas e discutir ações mais propositivas que auxiliem a compreender o que é o documento chamado Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Sendo este um documento que norteia as aprendizagens do aluno público-alvo da inclusão num espaço temporal de vivências escolares e que irão impactar na sua vida futura, entendo ser de grande valia sua compreensão sob uma perspectiva da diversidade cognitiva.

PDI E DIFERENÇAS ESCOLARES

O PDI deveria ser mais que um documento, devido à sua importância na vida escolar do aluno (PATENTE, 2015). Segundo Patente (2005, p. 18), “[...] não podemos permitir que ele seja um documento elaborado apenas para cumprir uma obrigação ou para ser considerado apenas ao final do ano letivo”. Sendo o PDI a principal via de acesso e percurso na vida escolar do aluno público-alvo da educação inclusiva, todos os profissionais da escola deveriam focar seus esforços no conhecimento, na elaboração e execução desse documento. As ações educacionais interferem no percurso escolar do aluno e sua formação como sujeito. Nessa perspectiva, para Capellini (2018, p. 34),

A visibilidade de um movimento pela inclusão escolar se refere não apenas às pessoas com deficiência, mas impulsiona a valorização da diversidade como um fator de qualidade da educação, pois traz à tona a questão do direito de todos à educação e ao atendimento às NEE dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, enfatizando o acesso, a participação e a aprendizagem [...] reconhecendo a importância do desenvolvimento das potencialidades, dos saberes, das atitudes e das competências de todos.

O PDI é um documento que oferece acesso para o aluno com deficiência ao currículo, embora devamos ficar atentos para que não façamos “[...] sempre atividades diferenciadas dos demais colegas da turma” (CAPELLINI, 2018, p. 63). Com o PDI, acompanhamos a escolarização do aluno desde o início, como um portfólio da sua vida escolar, devendo ser revisado, consultado, revisitado e alterado sempre que necessário e conforme as demandas da passagem do tempo. Não se trata de fazer por fazer, uma obrigação burocrática, pré-estabelecida e engessada. Deve exigir do educador total comprometimento com a aprendizagem e desenvolvimento educacional do aluno para que ele atinja graus mais elevados de escolarização e formação.

Para Patente (2015, p. 17), um dos principais objetivos do PDI “[...] é garantir que o aluno terá eliminadas as barreiras atitudinais, curriculares e arquitetônicas”. Assim, é necessário “[...] elaborar um documento único e personalizado à necessidade e particularidade de cada aluno” (PATENTE, 2015, p. 17). Nesse sentido, é preciso ampliar os direitos humanos de grupos vulneráveis, pois o acesso à educação de qualidade é primordial para o desenvolvimento dos indivíduos e sua plena cidadania (CAPELLINI, 2018).

Para que o fomento destas ações aconteça no interior da escola, faz-se necessário que os educadores estejam atentos às barreiras sociais e atitudinais e aos grupos minoritários e vulneráveis, sejam eles ditos de inclusão ou com desvantagem intelectual (MELERO, 2013). Para Melero (2013, p. 397), “trata-se de eliminar as barreiras que discriminam e impedem a aprendizagem”. Dessa forma, a educação acontece na escola, com igualdades e diferenças (RAMOS, 2016). O desafio para lidar com as diferenças escolares está num projeto político-pedagógico inovador e criativo que aposte nas mudanças e aceite lidar com as incertezas (RUBINSTEIN, 2017). Neste ponto, Capellini (2018, p. 34) relata que

[...] a visibilidade de um movimento pela inclusão escolar se refere não apenas às pessoas com deficiência, mas impulsiona a valorização da diversidade como um fator de qualidade da educação, pois traz à tona a questão do direito de todos à educação e ao atendimento às NEE²⁹ dos estudantes, enfatizando o acesso, a participação e a aprendizagem. Nessa visão, promover a participação e o respeito às diferenças significa enriquecer o processo educacional, reconhecendo a

²⁹ Necessidades Educativas Especiais.

importância do desenvolvimento das potencialidades, dos saberes, das atitudes e das competências de todos.

O PDI, portanto, é de grande relevância social na vida escolar do aluno, pois tem como premissa permitir o acesso à aprendizagem de qualidade, levando-o a alcançar níveis cada vez mais elevados na educação. Segundo Pletsch (2014, p. 17), “[...] garantir aos alunos com deficiência intelectual processos de escolarização efetivos requer mudanças nas dinâmicas pedagógicas e curriculares”, havendo, assim, a necessidade de articular um PDI pensando no futuro cidadão e na sua vida plena em sociedade.

PDI E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE INTELECTUAL

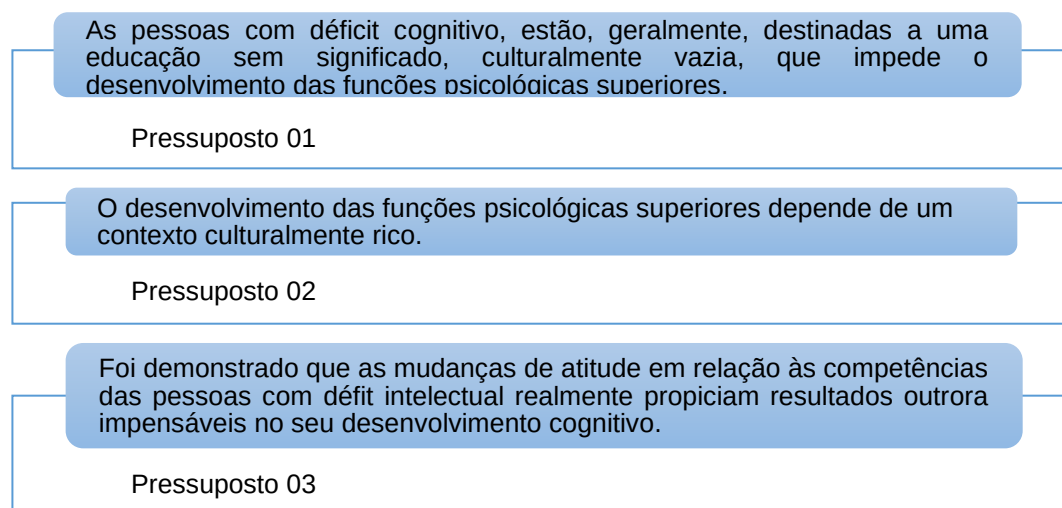
Estamos cientes de que uma parcela do público-alvo da educação inclusiva permaneceu muito tempo fora do ambiente escolar devido à falta de documentos que subsidiassem seus direitos a uma educação inclusiva e de qualidade. O Brasil é um dos países que mais tem leis para garantir os direitos de todos os cidadãos, embora precisemos garantir que não sejam violados no cotidiano. Segundo Capellini (2018, p. 33), “[...] o número de estudantes matriculados nas classes comuns vem aumentando gradativamente [...] mostrando o avanço da educação inclusiva”. Compreendemos a importância do acesso escolar para todas as crianças e jovens aos ambientes escolares, bem como uma educação de qualidade que forme cidadãos aptos a enfrentarem uma vida autônoma e significativa. Para Capellini (2018, p. 26), “Na perspectiva da diferença, entende-se que as deficiências sempre existiram e continuarão existindo”. Chegamos a uma “dicotomização” que busca classificar de forma diagnóstica quem é “normal” e quem “é especial”, mas não seria a diversidade educacional um direito de todos? Para Melero (2013, p. 386), “heterogeneidade em nossas escolas hoje é um fato inquestionável”.

A elaboração e aplicação do PDI estão diretamente relacionadas às práticas educativas inclusivas, com propósito de incluir a todos, garantindo acesso, percurso e permanência dos alunos na escola, assim como uma escolarização de qualidade. Para tanto, faz-se necessária a elaboração de um currículo qualificado e significativo culturalmente para todos os alunos. Segundo Sacristán (2013, p. 16-17),

[...] currículo é aquilo que um aluno estuda. [...] os conteúdos deste percurso, sobretudo a sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem fazê-lo. [...] é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.

A escola precisa com urgência encontrar valores alinhados às novas demandas que levem em consideração a diversidade do ser humano. Concordamos com Melero (2013, p. 387) quando diz que “[...] a inteligência, considerada como desenvolvimento dos processos cognitivos, é algo que se adquire e se desenvolve quando os ambientes educacionais oferecem oportunidades para isso”. Um bom PDI precisa levar em conta a ampliação de competências cognitivas e culturais como um propósito que irá capacitar os alunos na utilização e modelagem de “ferramentas da cultura” enriquecendo e ampliando o repertório intelectual. Para Melero (2013, p. 387), “[...] muitos acabarão se comportando como deficientes, porque foram ‘educados’ em um contexto deficitário sob o ponto de vista cultural. Esta colocação do autor nos fez refletir sobre a relação cultural envolvida na elaboração do PDI para não cairmos numa visão capacitista do aluno. Diante disso, a seguir, apresentamos o Quadro 1 que fundamenta os três pressupostos de Melero (2013).

Quadro 1 - Pressupostos para aquisição da modelagem com as ferramentas da cultura



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Melero (2013).

Acreditamos que, para sermos propositivos com um PDI que valorize os saberes culturais, precisaremos compreender como acontecem as aprendizagens humanas numa perspectiva do desenvolvimento humano. Reforçando essa ideia,

Zabala (1998, p. 33) argumenta que [...] não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem”. No cotidiano da escola, é preciso desenvolver uma aprendizagem compartilhada, cooperativa e solidária na qual uns aprendem com os outros, todos juntos e não em ambientes isolados ou separados. No currículo duplo, há uma separação dos alunos na prática educativa que levam a propostas curriculares muito diferenciadas: “[...] a primeira é a redução nas expectativas de aprendizagem por meio das conhecidas ‘adaptações curriculares’, e a segunda é a impossibilidade de integração, total ou parcial, com o resto da turma” (SACRISTÁN, 2013, p. 389).

Nesse mesmo sentido, Rodrigues (2016, p. 79) argumenta que “A adaptação curricular não pressupõe, necessariamente, mudança de currículo, e sim ajustes que possam facilitar a aprendizagem do aluno. A finalidade da escola pública é educar a todos sem distinção, ressignificando a cultura da diversidade. Segundo Melero (2013, p. 389), “esse imaginário sobre as competências cognitivas das pessoas diferentes as estigmatizarão durante toda a vida, quando a verdade é que todos os seres humanos vêm ao mundo com o desejo de aprender, alguns o farão de uma maneira; outros, de outra.” Na visão de Pletsch (2014, p. 17), “[...] o modo como enxergamos o aluno e as expectativas que temos sobre ele acaba impactando nas práticas que dirigimos para eles e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento”. Dessa forma, precisamos ter em mente que este acesso ao currículo e, portanto, um a PDI bem elaborado, está legitimamente ligado à formação de qualidade dos seus professores, aos ambientes e materiais acessíveis, ao currículo individualizado que selecione conteúdos culturais e metodologias inclusivas para todos.

PDI E APRENDIZAGEM PARA TODOS

Os alunos que se beneficiam do PDI deveriam ser *a priori* todos aqueles que apresentam desvantagens intelectuais, tendo ou não algum diagnóstico. Concordamos com Carvalho (2018, p. 115) que é preciso olhar

[...] aqueles alunos com dificuldade de aprendizagem, sem apresentar uma deficiência “real”, quase sempre continuam sem as respostas educativas que necessitam, o que os torna, potencialmente, como sujeitos excluídos, ainda que presentes nas escolas e nas turmas regulares.

Compreendemos que, para que sejam eliminadas as barreiras de acesso e permanência, precisamos abarcar a demanda de alunos que possuem “desvantagem intelectual”, visto que, muitas vezes, é na escola que este público encontra acolhimento, encaminhamento e ajuda pedagógica diante de seus déficits intelectuais, sociais e culturais que possam ser minimizados ou sanados. Para Ramos (2016, p. 69), “[...] lidar com o outro é sempre um desafio, em especial quando esse outro é diferente - bem diferente”. Nessa perspectiva, entendemos que “[...] é dever da escola encontrar meios para identificar as necessidades de seus estudantes, a fim de atendê-los adequadamente promovendo seu pleno desenvolvimento educacional e social” (CAPELLINI, 2018, p. 53). Ainda, Capellini (2018) resume que, num universo, características singulares são entendidas como necessidades especiais ou deficiência. Há que se entender a diferença entre NEE e deficiência, ou seja, a ideia de necessidade educacional especial está associada à interação do aluno à proposta ou à realidade educativa na qual se encontra. A deficiência se refere às condições orgânicas do indivíduo e, mesmo não sendo sinônimos, as pessoas com deficiência podem apresentar NEE.

Para fundamentar a abrangência deste público, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no artigo 5º, considera alunos com necessidades especiais os que, durante o processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. No Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, consta que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns de ensino regular e ofertar atendimento educacional especializado (AEE), promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade.

Percebemos nestas duas proposições uma demanda de alunos que são “invisíveis”, portanto, sem acesso ao PDI, por não encontrarem respaldo na documentação que

normatiza tal inclusão nos ambientes de aprendizagem, como, por exemplo, a sala de recursos da escola. É importante a remoção de barreiras para a aprendizagem, a participação de todos, o acesso às ferramentas culturais para todos os alunos, não só para aqueles escolhidos baseados em critérios burocráticos e excludentes. Para Carvalho (2018, p. 76),

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola.

Portanto, o PDI é um documento que deve estar alinhado ao Projeto Político Pedagógico da escola³⁰ (PPP), ser realizado e monitorado pelo professor do atendimento educacional especializado (AEE) colaborativamente com outros profissionais que atendam estes alunos. É importante reafirmar o papel essencial do professor da sala de aula regular na participação da discussão e redação deste documento, bem como seu acesso e implementação em sala de aula. O papel da família é de extrema relevância, por isso, também necessita participar da construção do PDI, pois podem contribuir com informações relevantes sobre a vida da criança ou jovem. Há que se considerar essa integração das famílias com a escola, a fim de participarem da elaboração desse documento. Nesse sentido, concordamos com Pacheco (2007, p. 49), ao afirmar que é “[...] essencial o trabalho colaborativo com os pais”, bem como considerar “[...] a importância de um certo código de igualdade e comunicação entre o lar e a escola estar presente em todos os momentos”. Acreditamos que o trabalho colaborativo ou em rede seja uma resposta às demandas inclusivas e sucesso da aplicação do PDI.

Sendo este um documento tão essencial para monitorarmos as aprendizagens das crianças e jovens público-alvo da educação inclusiva, compreendemos que um PDI estruturado de forma colaborativa entre escola, família e outros profissionais será de extrema importância para o processo de aprendizagem significativa e de qualidade,

³⁰ O projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola.

acesso, percurso e permanência na escola. Entendemos que a escola é um lugar que forma cidadãos para uma vida plena e participativa no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, consideramos relevante que o professor tenha conhecimento do PDI como um documento que impactará no acesso, percurso e permanência do aluno público-alvo da educação inclusiva. Sabemos que não basta a presença destes alunos em sala de aula para que sejam implementadas práticas inclusivas. Há que se eliminar as barreiras que impedem esses alunos de aprenderem junto com os seus pares em escolas de ensino regular. Os autores citados no trabalho consideram que a escola necessita de mudanças efetivas relacionadas ao *status quo* e paradigmas relacionados à cultura da diversidade, bem como ser mais justa, mais democrática, mais humana e ser para todos os alunos sem distinção. Na escola, temos escutado frequentemente profissionais da educação dizendo não saber lidar com os alunos da educação inclusiva ou terem dificuldades de adaptar situações de ensino e aprendizagem de modo que acompanhem seus grupos de trabalho. Nessa perspectiva, consideramos pertinente compreender a importância do PDI no percurso escolar do aluno da educação inclusiva.

O PDI é um documento de acesso ao currículo para o aluno com deficiência. É preciso ampliar os direitos de grupos vulneráveis, pois o acesso à educação de qualidade é primordial para o desenvolvimento dos indivíduos e sua plena cidadania. O fomento destas ações acontece na escola, com professores atentos às barreiras que discriminam e impedem a aprendizagem de grupos minoritários devido a sua desvantagem intelectual. Na perspectiva das diferenças, compreendemos que as deficiências existem e sempre existirão; por isso, ressaltamos a importância do acesso à escola para todas as crianças.

A aplicação do PDI está relacionada às práticas educativas inclusivas, com propósito de incluir a todos, garantindo acesso, percurso e permanência, assim como uma escolarização de qualidade. Para isso, é necessário a elaboração de um currículo culturalmente qualificado e significativo. Um PDI precisa ampliar as competências cognitivas e culturais, capacitando, enriquecendo e ampliando o repertório intelectual. O PDI não pressupõe a mudança de currículo, mas ajustes que facilitem a aprendizagem do

aluno. A finalidade da escola pública é educar a todos sem distinção, ressignificando a cultura da diversidade. Entendemos que é dever da escola encontrar meios para identificar as necessidades de seus alunos, promovendo seu pleno desenvolvimento educacional e social. Percebemos uma demanda de alunos “invisíveis”, portanto, sem acesso ao PDI, como exemplo, os alunos com dificuldades de aprendizagem que não apresentam uma deficiência “real”, mas, sem se encontram excluídos em salas de aula regulares e sem o acesso aos ambientes de aprendizagem, como as salas de recursos.

O PDI é um documento que deve estar alinhado ao PPP da escola, ser realizado e monitorado pelo professor da sala do AEE, em colaboração com outros profissionais, o professor da sala de aula regular e a família. Acreditamos que o trabalho colaborativo e em rede seja uma resposta às demandas inclusivas e sucesso da aplicação do PDI. Sendo ele um documento de monitoramento das aprendizagens de alunos público-alvo da educação inclusiva, compreender a sua importância contribuirá para uma aprendizagem significativa e de qualidade, promovendo a sua plena participação e vida em sociedade. Os estudos realizados nos incentivam a explorar mais intensamente quais são as barreiras que impactam a aplicação do PDI na escola pública, mas também a elaborar critérios para a formulação do PDI, contribuindo com o fomento de aplicação desta ferramenta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 ago. 2020.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com o pinga nos “is”**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MELERO, Miguel López. Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão junta e factível. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PACHECO, José. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PATENTE, Ana Paula. **Guia para elaborar o PDI**. 3. ed. Belo Horizonte: Inclusão na Prática, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem**. Poiesis Pedagógica, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan/jun. 2014.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.

RODRIGUES, Irene Elias. Salas de recursos multifuncionais e salas regulares: uma parceria imprescindível ao processo de inclusão educacional. In: RODRIGUES, Irene Elias (Org.). **Educação inclusiva: Um desafio para o século XXI**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

RUBINSTEIN, Edith. Escola contemporânea: um sapato pesado? In: GALERY, Augusto (Org.). **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DEGUSTAÇÃO DOS SABORES

Rosemari Brehm de Oliveira³¹

INTRODUÇÃO

Sou professora de Geografia, Arte e Ensino Religioso dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório, localizada na rua Nelson Paim Terra, 825, bairro Rio Branco, em Canoas. Leciono nesta escola há cinco anos, desde minha posse no município, em 2015. Realizei minha graduação de Licenciatura em Geografia na Universidade Luterana do Brasil, campus Canoas, na qual me formei em 2014. Logo depois ingressei no curso de Mestrado, também em Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o qual concluí no ano de 2018. Resido no município de Campo Bom e me desloco diariamente até Canoas, com grande motivação, em função do gosto pela profissão. Meu objetivo sempre foi contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que elevem a qualidade do ensino na escola pública, em que a maioria dos estudantes provém de uma classe social desprivilegiada e por muitas vezes esquecida pelo poder público.

A comunidade escolar que compõem a escola General Osório é bastante diversificada, em que uma parcela pertence a classes menos favorecidas da sociedade. Por vezes, os parentes em segundo grau sanam as necessidades emocionais e materiais dos estudantes. Em contrapartida, a maioria dos estudantes possui o olhar preocupado dos familiares, como incentivo aos estudos, proporcionando condições básicas para um bom desempenho escolar.

Buscando superar os desafios da sala de aula e melhorar a adesão dos estudantes do sexto ao nono ano, fomentando sua participação e engajamento na realização das atividades de Geografia, tenho procurado planejar aulas introduzindo metodologias ativas de aprendizagem para desenvolver os conteúdos. Isso significa

³¹ Professor da Escola EMEF General Osório, Mestrado em Geografia. E-mail: rosemari.oliveira@canoasedu.rs.gov.br

que, ao trabalharmos com a pedagogia de projeto, utilizando metodologias ativas, podemos tornar o estudante protagonista de seu aprendizado, atingindo por meio da pesquisa e da prática o aprimoramento de seu conhecimento. Ou seja, oportuniza-se uma metodologia de ensino por meio da experiência, que propõe uma conexão entre o estudante e o projeto de pesquisa que desperte seu interesse, tornando-o também responsável no processo de sua aprendizagem. Dessa forma, este projeto contribui para resolução de um problema comum a todas as disciplinas: Como tornar/manter o estudante motivado na realização e participação das atividades de aula?

DESENVOLVIMENTO

A escola sempre foi um lugar em disputa. Disputa no campo das ideias, entre pedagogias disciplinadoras ou libertárias, demonstradas por meio da relação de poder estabelecida pelos sujeitos envolvidos, resultando na maioria das vezes em uma apresentação padronizada e repetitiva, em que o estudante, tolhido de sua criatividade, aprende a se enquadrar à vida escolar. Era uma dança de dominação transvestida de educação, fundamentada pela pedagogia tradicional, chamada de “educação bancária” por Paulo Freire, em que, por meio de aulas predominantemente expositivas, em clima de rigorosa disciplina, silêncio e ordem, os docentes transmitiam extensos conteúdos programáticos aos estudantes. A pedagogia tradicional perdura através do tempo e ainda é aplicada em muitas instituições. Porém, com as transformações ocorridas nas últimas décadas, dar boas aulas e vencer a monotonia reinante na maior parte das salas de aula, inclusive aquelas reconhecidas por sua qualidade de ensino, torna-se imperativo. Além de possibilitar que os estudantes se apropriem, e não apenas decorem os conhecimentos acumulados ao longo dos séculos, o professor, no caso aqui de Geografia, também tem o desafio de trabalhar habilidades e desenvolver competências importantes que os tornem capazes de conhecer, conviver e interagir conscientemente no espaço em que vivem.

A escola do século XXI se diferencia da escola do século XX, tida como “única” difusora do saber. Atualmente, o conhecimento está acessível à maior parte das

peças, possibilitando novas descobertas. A aplicação de metodologias ativas altera o fluxo do saber unilateral: hierarquizado do professor para aluno. Abre espaço para atividades colaborativas em que os estudantes interagem entre si, aprendendo valores importantes para seu desenvolvimento pessoal e futuramente profissional, como trabalhar em grupo, pensar coletivamente, desenvolvendo habilidades sociais, de comunicação e liderança. O principal benefício em adotar estas metodologias de aprendizagem é tornar o estudante mais participativo e engajado, pois ele vê sentido naquilo que está aprendendo com relação ao seu cotidiano. São muitos os métodos ativos de aprendizagem, dentre eles podemos citar: projetos de pesquisa, apresentação de seminários, resolução de problemas, experimentos, discussões, sala de aula invertida, entre outros. Assim, o estudante constrói seu conhecimento, reflete sobre ele e reflete sobre o seu fazer, desenvolvendo uma visão crítica para a vida.

Mas o que significa trabalhar com projetos? A palavra *projeto* significa, de acordo com o Dicionário On-line, um “Plano; planejamento que se faz com a intenção de realizar ou desenvolver alguma coisa: projeto de lei”; um empreendimento a ser realizado dentro de um determinado esquema”; “escrita provisória de um texto” (Dicionário On-line de Português). Encontramos diferentes denominações que estão relacionadas ao referencial teórico e às concepções de ensino-aprendizagem, no que diz respeito ao trabalho pedagógico de projetos e que apresentam diferentes formas de condução. Por isso, podem ser chamados de projetos de trabalho, metodologias de projetos e pedagogia de projetos. Cada denominação tem sua origem em autores que desenvolvem a concepção de trabalho através de projetos com características específicas. Entre eles podemos citar: Santomé e Hernandez, pesquisadores espanhóis que utilizam a terminologia de *Projetos de Trabalho*, a partir de 1990, trazendo uma visão de currículo integrado; Zabala, também pesquisador espanhol, propondo um enfoque globalizador para o processo educativo; Jolibert, é uma pesquisadora argentina que, já na década de 1980, propunha o trabalho através de projetos; Lerner e Kaufman, também pesquisadores argentinas, que apresentam uma visão globalizadora do processo educativo.

As propostas de trabalho por meio de projetos surgiram no início do Século XX, com Dewey e outros representantes da chamada *Pedagogia Ativa ou Movimento*

Escola Nova. Dewey “apresentava como concepção a ideia de que a educação deve ser um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. Com o desenvolvimento de atividades que representem para o aluno a vida real” (COSTA, 2009, p. 143).

Tão importante quanto as metodologias de ensino utilizadas no processo educativo, o afeto se torna essencial na construção do conhecimento, de acordo com alguns teóricos importantes da psicologia do desenvolvimento como Piaget, Vygotsky e Wallon. Para Wallon, a afetividade é uma sensação que influencia o desenvolvimento do ser humano, importante para manter sua saúde mental, influenciando também em seu comportamento e desenvolvimento cognitivo. Este teórico “dedicou parte de sua vida ao estudo das emoções e da afetividade e descobriu que a afetividade não altera a estrutura no funcionamento da inteligência, mas pode acelerar ou retardar o desenvolvimento das pessoas” (GALVÃO, 1995, p. 27). Todas as atitudes humanas são permeadas pelo afeto, influenciando nos comportamentos e decisões a serem tomadas. Segundo Freire, o processo educativo também está permeado de afeto e “a afetividade fertiliza o processo dialógico e “desmancha” a relação de dominação dos saberes, não havendo educação sem amor” (SABINO, 2012, p. 122). “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os sonhos devessem ser reprimidos” (FREIRE, 1996, p. 146).

A reflexão sobre a prática docente deve ser constante, procurando desenvolver atividades e evitando olhares verticalizados em sala de aula, a fim de romper com os padrões eurocêntricos hierárquicos, herdados por séculos de colonização. O professor deve ser respeitado pelos alunos pelo ser humano que é, pela história que construiu, direitos, deveres e por estar inserido na comunidade escolar, auxiliando o aluno na construção de sua autonomia. Ainda sobre a Teoria da Afetividade de Wallon, professores e alunos são mutuamente afetados no processo de formação, em que o desenvolvimento cognitivo é, também, ampliação dos afetos e da capacidade de expressar sentimentos. Então, “podemos dizer e sonhar que ao professor e ao aluno é oferecida a possibilidade de aprender sentindo, sonhar construindo teorias,

desenvolver-se sempre e cada vez mais adiante porque um necessita do outro” (BEZERRA, 2006, p. 24).

As metodologias ativas utilizadas no desenvolvimento do projeto Degustação dos Sabores foram: projeto de pesquisa, experimentação prática e apresentação do resultado. O projeto surgiu da sugestão dos alunos da turma 8A, de oitavo ano do ensino fundamental, na escola já citada, no ano de 2018. Durante a apresentação de um trabalho de pesquisa bibliográfica sobre a Libertadores da América, um dos grupos, ao realizar sua apresentação sobre o país da Venezuela, trouxe um prato típico para degustação. Os participantes, dos grupos que já haviam apresentado solicitaram uma complementação de seus trabalhos, com objetivo de trazer, na semana seguinte, pratos típicos dos países pesquisados, também para degustação dos colegas. Ao escutar os estudantes, foi possível desenvolver o projeto.

A escuta como fundamento do diálogo é uma prática e também um processo de formação de professores. Não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta. Por essa razão, em Paulo Freire é possível identificar a escuta como um caminho, uma atitude. É com base nessa compreensão que Freire ressalta a importância do “ouvir meninos e meninas, sociedade de bairro, pais, mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladoras, merendeiras, etc.” (FREIRE, 2001, p.35). Escutar significa, portanto, disponibilizar a atenção ao outro, à fala do outro, ao gesto do outro. E assim nasceu este projeto que traz consigo o engajamento entusiástico dos estudantes, melhorando sua participação nas aulas de Geografia, com degustação de guloseimas inusitadas e saborosas. Na Figura 1, imagem da degustação dos Sabores da América da turma 8A.

Figura 1 - Degustação dos Sabores da América Turma 8A



Fonte: Autoria própria (2020).

O projeto foi realizado por séries de estudo, de acordo com os conteúdos trabalhados. Nos sétimos anos, entre outros conteúdos, estudamos as regiões brasileiras na disciplina de Geografia, então eram formados grupos, por afinidade dos estudantes e proximidade das residências, e distribuídos os Estados da Federação, conforme a região estudada. Nos oitavos anos, durante os estudos do Continente Americano e/ou Africano, também foram distribuídos países a serem pesquisados. Nos nonos anos, os continentes estudados foram a Europa, Ásia ou Oceania. Os Estados ou Países foram sorteados entre os grupos, para não haver conflito. Foram disponibilizados sites de busca na lousa para a realização das pesquisas. Ocorreram momentos durante os períodos da aula de Geografia, reservados à reunião dos grupos para definição de assuntos pertinentes ao trabalho.

Marcada a data de entrega, geralmente em quatro semanas da solicitação, os grupos deveriam: entregar trabalho completo sobre o lugar pesquisado, escrito a punho; trazer a bandeira do lugar, pintada em folha A4; pesquisar a história do prato típico do lugar pesquisado; preparar o prato típico e trazer quantidade suficiente, cortada em pedaços minúsculos, para degustação dos colegas e convidados. Os estudantes da turma que apresentavam os pratos foram os últimos a realizar a degustação. Primeiro os convidados, entre eles professores, grupo diretivo, estudantes de outras turmas (em torno de dez por turma), realizaram a degustação.

Depois de degustarem e ouvirem a história dos pratos típicos, contadas pelos estudantes pesquisadores, os convidados votaram em dois pratos de sua preferência. Seus votos foram registrados em uma folha que, ao final da degustação, foram apurados e divulgados. A semana de degustação coincidiu com a de provas e estudantes das outras turmas. Para não perderem a oportunidade de participar, realizaram suas atividades de forma ágil e educada, pois o professor que estava em classe escolheu os participantes que saíram de sua aula e podiam participar do projeto. Como todas as turmas apresentavam o projeto, os alunos que não participavam de uma degustação acabavam sendo escolhidos para participar de outra turma. Não participavam todos estudantes em uma única vez, para não faltar alimento e fazer com que todas as turmas pudessem apreciar o trabalho realizado pelos grupos. A seguir, as Figuras 1 e 2 apresentam a degustação nas turmas 8A e 9B.

Fig. 2 - Degustação dos Sabores da África T8A Fig 3 - Degustação dos Sabores da Ásia T9B



Fonte: Autoria própria (2020).



Fonte: Autoria própria (2020).

Foi necessário adaptar o projeto ao período de quarentena, vivido durante este ano, para não interromper seu desenvolvimento. O novo formato foi direcionado ao estudo do núcleo familiar dos estudantes, incluindo o sexto ano, que normalmente não participava da degustação presencial. Os alunos conheceram suas origens, por meio da pesquisa da origem de sua família, descobrindo de qual lugar seus familiares eram provenientes. Na concepção de Isabel Alarcão,

A família desempenha um papel relevante no desenvolvimento, tratando-se do principal agente de conexão entre o indivíduo e a sociedade. A família constitui um lugar para a aquisição de dimensões internas e para a vivência de relações afetivas profundas (ALARÇÃO, 2000, p. 122).

O meio no qual o indivíduo vive pode contribuir para seu desenvolvimento emocional e psicológico, interferindo no seu desenvolvimento cognitivo. Foram divulgadas pela mídia notícias sobre o aumento da violência doméstica no período de quarentena. Desentendimentos familiares passaram a ser comuns em muitos lares brasileiros, contribuindo para o aumento dos índices de agressões. Ao realizar as atividades do projeto, os integrantes da família tiveram a oportunidade de cooperar entre si, relembrar momentos importantes que fizeram parte da vida de seus antepassados e contribuíram para a constituição da sua própria história. Nesse aspecto, o projeto traz uma experiência valorosa da cultura familiar, promovendo a construção de novas memórias afetivas, das quais o estudante não esquecerá facilmente, pois tocou suas emoções e reforçou seus vínculos familiares.

A educação possui uma função social importante, pois, no decorrer do seu percurso, o educando vai tomando consciência da sua existência e da existência do outro, compreendendo o mundo por meio das relações estabelecidas e entendendo como se organiza a sociedade em que vive. Mas, para isso, o primeiro passo é conhecer a sua própria história. Para desenvolver a atividade, além de conhecer sua origem familiar, deviam escolher um prato típico usado nos encontros de domingo, antes da pandemia, e realizar a degustação deste prato com os familiares em quarentena. Para facilitar o trabalho, gravaram e enviaram áudio contando sua história e a história do prato escolhido, bem como fotos evidenciando a realização da atividade.

Transcrição do áudio enviado pelo estudante Denian da turma 8A, para apresentação do trabalho: “Minha família tem origem italiana por parte de meu pai, e polonesa por parte da minha mãe. Meu pai sabe fazer pizza que é italiana e ele ensinou todos aqui em casa, então virou uma tradição familiar. Todas as semanas nos reunimos e fazemos a pizza de pepperoni que é a nossa preferida”. Nas Figuras 4 e 5, imagens da pizza feita pela família do aluno.

Figuras 4 e 5 - Degustação Familiar na Quarentena- Denian 8A



Fonte: Denian (2020)



Fonte: Denian (2020)

Transcrição do áudio enviado pelo estudante Kauã Gonçalves da turma 9A, para apresentação do trabalho: “Com relação ao trabalho, a origem da minha família é do Uruguai. Daí eu pesquisei pratos típicos e um deles é o Chivito. É um sanduíche com tudo dentro, que nós adaptamos ao nosso gosto e realizamos a degustação”. As Figuras 6, 7 e 8 apresentam a degustação do prato típico da família do Kauã.

Figuras 6, 7 e 8 - Degustação Familiar na Quarentena-Kauã 9A



Fonte: Kauã (2020)



Fonte: Kauã (2020)



Fonte: Kauã (2020)

Transcrição do áudio da estudante Nathaly Costa, Turma 8A: “Oi sora Rose, eu e a minha família vamos fazer um arroz recheado. Vou começar falando da origem dos meus parentes, da minha família e pode parecer um pouco confuso porque todo muito é meio misturado. Então eu vou falar a origem dos meus tataravós por parte de vô. A minha bisa era uma mistura de alemão com português. E o meu biso ele era italiano, bugre e espanhol. E por parte da minha vó, o meu bisavô ele era da Polônia

e a minha avó era da Rússia. Esse prato não tem uma grande história, foi só uma comida que, quando se reunia toda a família, dava pra um montão de gente comer e todo mundo gostava. Só que agora, como a gente não se reúne mais como antes, desde que eu e meu irmão nasceu, as reuniões são menores, começamos a trocar esse prato por lasanha, por gostar mais de lasanha.” A aluna me enviou uma foto da receita escrita as imagens a seguir (Figuras 9, 10 e 11).

Figuras 9,10 e 11 - Degustação Familiar na Quarentena- Nathaly 8A



Fonte: Nathaly (2020)



Fonte: Nathaly (2020)



Fonte: Nathaly (2020)

Este desdobramento foi marcado também pela prática interdisciplinar docente, em que desenvolvemos coletivamente um questionário no *Google Forms*, enfatizando assim a importância da realização do projeto. A seguir, exemplos de questões relacionadas ao projeto.

Figura 12 - Questões Formulário Interdisciplinar Degustação dos Sabores

Degustação dos Sabores

Projeto Interdisciplinar

Como vocês já sabem, todas as disciplinas estão trabalhando em conjunto no projeto Degustação dos Sabores. Após realizar a pesquisa sobre a receita de sua família, responda a este formulário que contém atividades de todas as matérias.

***Obrigatório**

Fonte: Rosemari (2020)

Figura 13 - Questões Formulário Interdisciplinar Degustação dos Sabores

6) A forma como as pessoas se alimentavam diz muito sobre o modo como os povos do passado viviam. Suas práticas, seus costumes, suas formas de subsistência etc. Por isso, a alimentação é um dos objetos de estudo da História Cultural. Pensando nisso, responda: qual a origem da receita que você escolheu? Como você aprendeu ela? Como ela foi passada para as pessoas que vivem com você?

Sua resposta

Fonte: Rosemari (2020)

Figura 14 - Questões Formulário Interdisciplinar Degustação dos Sabores

Matemática

Nas questões de Matemáticas, iremos explorar conhecimentos tais como: cálculo do dobro, triplo e metade; estimativas; custo benefício; comparação de números; organização de dados.

8) Agora que você já selecionou a sua receita para o projeto Degustação dos Sabores, já organizou os ingredientes usando a tabela sugerida no grupo da turma no Whatsapp, explique como você faria para fazer a receita para o dobro de pessoas. E para o triplo de pessoas? E para a metade do número de pessoas? Selecione um dos ingredientes de sua receita e descreva as respectivas quantidades para o dobro, o triplo e a metade do número de pessoas. *

Sua resposta

Fonte: Rosemari (2020)

A interdisciplinaridade utilizada pelos docentes é um facilitador para a realização das atividades propostas, em que o mesmo fenômeno é explicado por todas as disciplinas envolvidas, contribuindo assim para a compreensão efetiva do estudante e ajudando na construção de novas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando este projeto foi iniciado, em 2018, não sabia que assumiria tamanha dimensão na vida dos estudantes. Foram desenvolvidas algumas habilidades

importantes durante sua realização, dentre elas: trabalho em equipe; autonomia na resolução de problemas durante a pesquisa e preparação do alimento; melhora das habilidades socioemocionais ao se relacionar com os colegas, compartilhando emoções; aumento da autoestima por meio da valorização do seu trabalho, expressa por elogios e reconhecimento.

O projeto também contribuiu, em sua fase domiciliar, na promoção da união entre os componentes da família, valorizando sua história e trazendo à tona descobertas inusitadas, o que ressignifica o convívio familiar. Os depoimentos evidenciaram satisfação na realização da atividade e orgulho de conhecer sua origem, aproximando os estudantes de seus responsáveis.

O engajamento na realização das atividades, em todas as fases do projeto, surpreendeu positivamente. O reconhecimento e a valorização do trabalho discente superam inseguranças geradas tanto no convívio familiar quanto no espaço escolar. Se, por um lado, o ensino remoto prejudica a manutenção do vínculo entre professor e aluno, por outro, contribui para reforçar o vínculo familiar, em que o estudante teve sua prática apreciada pelos seus familiares, reconhecimento que contribui para a autoestima, tornando-o capaz de resolver problemas e enfrentar desafios.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel. **(Des) equilíbrios familiares**. Coimbra: Quarteto, 2000.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemica**, v. 4, jul./dez. 2006. Disponível em <http://www.seer.furg.br/redsis/article/view/1219>. Acesso em: 13 out. 2020.

COSTA, Márcia Rosa. (Org). **Práticas interdisciplinares: da educação infantil ao ensino médio**. Curitiba: Ibpx, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa**. São Paulo: Paulinas, 2012.

EU SOU O HERÓI DA MINHA HISTÓRIA: CONTOS DIVERTIDOS PROTAGONIZADOS PELA INCLUSÃO

Aline Rodrigues da Silva³²
Audrei Lehdermann Silveira³³

INTRODUÇÃO

As crianças de inclusão estão inseridas no ambiente escolar por direito. Segundo o artigo 15 da Lei 8.069/90, “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas Leis”. Pensando nessa perspectiva, o respeito e a dignidade, por exemplo, são uma construção. Para tal, este aluno precisa estabelecer vínculos que, algumas vezes, infelizmente não são criados ao longo de sua trajetória escolar.

Um bom instrumento para aproximar essas crianças é a história, pois todas elas precisam do lúdico. Assim sendo, este projeto tem como objetivo trabalhar a autoestima e a confiança dos alunos com necessidades educativas especiais, através de histórias em que eles serão os protagonistas.

OS HERÓIS DA NOSSA ESCOLA

Os alunos de inclusão estão matriculados em sua maioria nas escolas públicas, eles frequentam o ensino regular, mas há também os alunos que estão nas escolas particulares e escolas especializadas. Conforme Miranda e Filho (2012, p. 41), “os que têm deficiência, por identificação com seus colegas sem deficiência, podem se desenvolver mais, dada a diversidade de modelos, do que quando só estão entre os que têm deficiência”.

³² Técnica em Educação Básica da EMEF Walter Peracchi de Barcellos. E-mail: aline_rodriguessilva@hotmail.com

³³ Professora graduada da EMEF Walter Peracchi de Barcellos.

Algumas crianças participam das aulas do ensino regular principalmente para socializar e aprender com seus pares. Mas, em alguns casos, isso não acontece com a naturalidade desejada, pois muito se fala sobre empatia e olhar sensível, mas poucos se colocam no lugar do outro para buscar conviver melhor com as diferenças. O profissional que se capacita tem um importante papel na concretização da política da Educação Especial, pois tem mais condições de acolher as famílias, incluir os alunos com deficiências e desenvolver ações voltadas para a conscientização de relações interpessoais respeitadas.

Quando se trata da inclusão, o professor tem um desafio a mais, que é compreender as conexões de como a criança aprende, adaptando as suas singularidades e necessidades. Frente a isso, Freire (2005) nos diz que:

O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos 'convivam' de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras (FREIRE, 2005, p. 58).

A inclusão escolar tem como objetivo integrar o aluno com deficiência e eliminar as barreiras que impedem sua plena participação, fazendo ele se sentir parte do grupo, da sociedade. Para algumas crianças com deficiência, é difícil estabelecer uma relação de amizade com seus colegas, devido a algumas limitações, tendo impedimentos para participar com igualdade de certas brincadeiras. O preconceito também se faz presente, e aí a exclusão aparece.

Por vezes, essas crianças estão na invisibilidade e não estão incluídas nas atividades da turma. Por isso, neste projeto, serão criados contos em que o aluno será um herói, cuja característica será o seu poder. Assim, serão exploradas as suas habilidades: O que cada uma destas crianças sabe fazer? No que eles se sobressaem? A turma descobrirá na história qual a super habilidade do colega.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que os familiares e amigos da criança com deficiência irão vê-la com outros olhos, como um valente herói entrando em ação. Por estarem imersas nas dificuldades enfrentadas no dia-a-dia com a criança, às vezes suas habilidades passam despercebidas pelos seus familiares, pois eles anseiam por coisas que a criança ainda não consegue fazer. É preciso pensar

sobre as particularidades que as tornam especiais. Com a ajuda dos responsáveis e de seus filhos, as professoras Audrei e Aline criaram a história que dará visibilidade às habilidades das crianças.

AS ADAPTAÇÕES DO PROJETO

O ano de 2020 foi um ano desafiador em todas as áreas, e na educação não foi diferente. Com a pandemia, os professores precisaram se reinventar e aprender novas habilidades, especialmente em relação ao uso da Internet. Por esse motivo, o trabalho com os heróis da escola precisou passar por algumas adaptações.

Como o projeto não poderia ser apresentado na escola, com a presença das famílias, pedimos para que mandassem fotos ou vídeos, mostrando-nos qual, na opinião deles, era a maior habilidade dos seus filhos. Um aluno entende de tecnologia, outro é muito amoroso, outro anda a cavalo, enfim, cada um trouxe sua peculiaridade que, na história criada pelas professoras, tornou-se um poder pois eles eram heróis. A história: “Os heróis da Inclusão entram em ação” ficou realmente linda, uma aventura divertida e cheia de significados.

Essa foi uma maneira de ter a família no projeto e fazê-los se sentirem especiais, viraram desenho, tornaram-se heróis e ganharam uma música. O professor Eduardo Gasparoni, que ministra aula de música na escola, aceitou o convite e fez uma canção para essa história. O projeto precisou ser transformado, mas conseguimos obter o resultado esperado, fazer os alunos de inclusão se sentirem protagonistas. A história pode ser assistida neste link no youtube: <https://youtu.be/4SLxHLZb7NE>

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva**. Salvador: EDUFBA, 2012.

EMERGÊNCIA PEDAGÓGICA: PANDEMIA DE COVID-19

Áurea Altenhofen³⁴

INTRODUÇÃO

Trata-se de relato de prática pedagógica que desenvolvi como professora regente de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental em escola Municipal de Canoas, RS. Dessa forma, busco contribuir com estudo relativo à historicidade e mudanças na educação.

O ano de 2020, com a ocorrência da pandemia mundial de coronavírus e a necessidade de isolamento físico, implicou em aproximação social pela internet e em mudança na sala de aula e na escola, jamais observada anteriormente por nenhuma corrente pedagógica nos estudos da história da educação.

No dia 19 de fevereiro de 2020, iniciamos o atual ano letivo, momento em que notícias internacionais informavam que na China havia sido detectada a presença do novo coronavírus, denominado Sars-Cov-2, e a consequente doença da COVID-19. Por tratar-se de doença nova, sem vacina ou tratamento ainda conhecidos, houve necessidade de afastamento e isolamento social das pessoas, o que implicou em impedir a continuidade de aulas presenciais, que ocorreram até 19 de março. Por isso, reinventamos a prática docente para o desenvolvimento de aulas remotas e ressignificamos os espaços e tempos.

NOVO PLANO PRESENCIAL E AUTORES COMPANHEIROS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Inicialmente, embora com plano de estudos para o ano de 2020, por acompanhar notícias da Europa, percebi necessidade de um novo plano de aulas presenciais preparatório para auxiliar e possibilitar aulas remotas. Senti que estava vivenciando uma urgência pedagógica e entendi que os educandos precisavam de preparação às mudanças culturais nas relações sociais decorrentes das novas regras

³⁴ Professora da EMEF General Osório. Formada em Pedagogia, formação Pedagógica e Direito. Especialização em Mídias na Educação e Psicopedagogia. E-mail: aurea.altenhofen@canoasedu.rs.gov.br

sanitárias de saúde. Agi de forma autônoma durante as aulas presenciais que ocorreram por quatorze dias. Realizamos apresentações, iniciamos formação do sentimento de coletivo da turma 5B, para que todos sentissem pertencimento ao grupo. Expliquei rotinas da turma, votação semanal de líderes e a necessidade de desenvolver o hábito de estudo em casa. Pensei em utilizar os livros didáticos para os estudos remotos e ensinei cuidados com livros e o conhecimento dos conteúdos. Cada aluno escolheu a parte do livro que mais lhe chamou a atenção e que gostaria de estudar. Após, cada um falou sobre isso para o grupo e levou os livros para casa. Organizamos uma agenda pessoal que incluía o hábito de estudar em casa.

Para copiarem no caderno, escrevi no quadro autorização relativa à participação do educando em grupo de WhatsApp, que deveria voltar assinada pelo responsável com um número de telefone que eu pudesse adicionar para que continuássemos unidos, mesmo sem aulas presenciais. Também, pesquisei e elaborei aula sobre a temática da COVID-19, aprendemos sobre vírus, formas de contágio e higiene respiratória: gotículas de saliva, tossir, espirrar e lavar as mãos. No sábado letivo do dia 14 de março, com a presença dos responsáveis, referi a possibilidade de mudança na forma de aula que passaria a ser remota. As aulas presenciais seguiram até o dia 19 de março.

Dos autores que me acompanham, tenho em Paulo Freire (1992; 1996) uma das principais fontes de inspiração. Entendo a relevância dos seus ensinamentos que, por meio da dialogicidade, da contextualização da historicidade do educando e do mergulho crítico na realidade, somos capazes de produzir mudança social e ensinar para a cidadania e para a democracia. Assim, busco ensinar a ler o contexto e produzir o texto.

Entretanto, Freire (1996) refere que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”; por isso, busco ser exemplo de simplicidade e respeito ao meio ambiente, opto por não apenas dizer que devemos preservar a água e os recursos naturais, mas em ser um exemplo nas minhas atitudes.

Também, nas minhas práticas pedagógicas (especialmente no momento atual nas conversas do grupo de WhatsApp), preciso entender a “justa raiva”, conforme

Freire (2000, p. 45) “[...] dos injustiçados contra a impunidade. A de quem tem fome contra a forma luxuriosa com que alguns, mais do que comem, esbanjam e transformam a vida num desfrute”. Nas aulas remotas e atividades, entendo a necessidade de considerar o fato de que a grande maioria dos educandos dispõe de poucos recursos econômicos, assim, com afetividade, busco acolher e promover pertencimento. Os educandos se assumem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer e conviver, para a construção de responsabilidade e autonomia indispensáveis para estudar em casa e por meio eletrônico.

No campo dos estudos culturais pós-estruturalistas, tenho em Michel Foucault (1992) a inspiração para pensar as relações de poder e saber e proceder na análise do discurso. Tanto as considerações de resistência contra os mecanismos de dominação de Freire (1992; 2000), relativos à educação libertadora, como de Foucault (1992), na prática do cuidar de si, referem mecanismos de saber-poder que controlam a sociedade e implicam na dominação de sujeitos. Assim, na prática pedagógica, buscamos analisar e pensar criticamente o poder inscrito nos discursos, em afirmações que devem ser repensadas e contextualizadas com base nos direitos humanos, especialmente o respeito à diversidade.

Marshall Rosenberg (2006) contribui com a Comunicação Não Violenta (CNV), que é um estilo de vida que busca sempre o essencial humano no outro e a restauração do conflito. A CNV contempla quatro elementos básicos: observações, sentimentos, necessidades e pedidos. Por analogia, vamos imaginar uma fogueira, em que as emoções são como a fumaça e a necessidade humana básica não atendida é o fogo. Conhecer a necessidade não atendida restaura o vínculo, aumenta e atualiza a confiança, e o vínculo é atualizado e cresce. A prática da CNV se faz em consideração ao interesse no vínculo.

Na prática pedagógica, considero importante o ensinamento piagetiano da Equilibração Majorante, especialmente, em relação aos fatos novos que invadiram a nossa vida por conta da pandemia. Ou seja, construir conhecimentos que possam gerar bem-estar frente às dúvidas, provocar o interesse e a curiosidade para possibilitar aprendizagens e construção de conhecimentos significativos. Busco em Piaget e Wallon (2007) contribuições sobre a afetividade e a construção de

conhecimento, sempre quero que os educandos tenham interesse pelos objetos de conhecimento, para que possam ocorrer processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. Também, em Wallon (2007), busco inspiração para que os educandos encontrem pertencimento e acolhida na nossa relação com a turma.

Relativamente à ludicidade, busco em Melanie Klein (1970), Anna Freud (1973) e Winnicott referencial teórico e realizo atividades integradas entre Língua Portuguesa, História, Artes e Religião, que permitam expressar seus sentimentos e pensamentos, ou seja, manifestar desejos e fantasias, pulsões do conteúdo do inconsciente. Assim, tento conhecer um pouco a realidade psíquica dos educandos e compreender seus conflitos, angústias, experiências e medos simbolizados nas expressões do brincar, nos desenhos e produções textuais escritas.

Trabalho com técnica de escuta ativa de bastão falador (origem indígenas norteamericanos) que é utilizado, também, juntamente com a CNV para práticas de Justiça Restaurativa na Justiça brasileira. O círculo de conversa, que utiliza o bastão falador ou pau-de-fala, oportuniza a fala de todos os participantes de igual forma. Somente quem segura o bastão tem o poder da fala, e os demais são ouvintes atentos e respeitosos. Com a pandemia e aulas remotas, ainda não conseguimos fazer uma roda de bastão falador, mas podemos tentar por reunião. Busco nas práticas pedagógicas a solução dos conflitos da turma com objetivo de fortalecer o vínculo entre colegas, melhorar a convivência social e desenvolver habilidades socioemocionais.

CONSIDERAÇÕES E PRÁTICA PEDAGÓGICA REMOTA

Até o dia 19 de março, as salas de aulas permaneciam com poucas variações em relação às salas que a minha avó (1913), minha mãe (1933), eu (1956) ou minha filha (1995) estudamos. São classes para educandos sentarem e apoiarem seus cadernos e livros, dispostas de formas diversas pela sala, quadro para professora escrever, trabalhos e cartazes de incentivos, alfabetos, relógio e mapas pelas paredes. Com o isolamento social, as práticas pedagógicas foram forçadas a mudar radicalmente. Em nosso município, saímos de dentro da sala de aula da escola e

migramos para a internet, em redes sociais, plataformas virtuais, e-mail ou material impresso.

Desde o dia 16 de março, realizamos grupo de estudos via WhatsApp; desde o dia 25 de março, Google Classroom, reunião semanal Google Meet, com explicações sobre conteúdos e eventos comemorativos; formulário Google para chamada e devolutiva de atividades quinzenais.

Nos grupos de estudos, acontecem aulas diárias das 13h às 17h, com recreio e lanche de 30 minutos, mesma grade de horário presencial. A fim de oferecer apoio emocional e minimizar os efeitos do afastamento físico, houve a necessidade de adaptação das aulas; assim, o horário do grupo de estudos para conversas é das 8h às 13h e das 17h às 23h, sempre com muito respeito à dignidade de todos. Assuntos de aula apenas das 13h às 17h. As dúvidas são encaminhadas individualmente para o *WhatsApp* da professora, o que corresponde a chamar a professora na classe, por e-mail ou telefone. Ainda assim, as aulas são postadas diariamente na sala *Google* e no *WhatsApp*, numeradas desde “Aula 1”, e hoje estamos na Aula 143. Muitas crianças têm dificuldade de postar atividades da sala virtual, embora consigam acesso.

Atividades são realizadas nos cadernos, no tempo e ritmo de cada educando. Os estudantes contam com apoio da família para fotografar e postar as atividades na sala virtual, que serão corrigidas no retorno presencial. Os cadernos serão avaliados para comprovar a participação nas aulas remotas. Os responsáveis pelo educando de inclusão retiram atividade impressa na escola. Além disso, recebem atendimento educacional especializado, por meio de videochamadas no WhatsApp. O Google Formulário é enviado quinzenalmente e avalia aprendizagens. Construímos um e-book com fotos de cada educando estudando em casa e de uma atividade realizada nas aulas remotas. O e-book foi denominado: “Nós estudamos em Casa” e contribuiu para construção de sentimento de pertencimento ao grupo, na mudança cultural e necessidade de encontrar um local de estudos na sua casa.

Em relação aos conteúdos trabalhados, mantive o mesmo plano anual, com adaptações necessárias para alfabetização digital, ética de convivência em grupos sociais e contextualização com fatos que ocorrem e influenciam nossas vidas, regras

sanitárias, dignidade e respeito, saúde, diversidade, racismo e meio ambiente. Os conteúdos tiveram como fio condutor os livros didáticos e outras atividades adaptadas com as falas do grupo e fatos que geraram curiosidade ou medo. Utilizamos outras mídias, como vídeos complementares às explicações, sites de pesquisa, sempre com mais de uma abordagem do mesmo conteúdo.

Nas aulas de língua portuguesa, artes e religião, trabalhamos com habilidades socioemocionais, de extrema importância frente ao isolamento social e problemas de saúde decorrentes da pandemia. Com relação ao exercício da dialogicidade, para trabalhar ética com algumas manifestações de cunho discriminatório postadas por educandos no grupo, busquei inspiração na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos ensinamentos de Freire (2000, p. 59), que diz: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”, e em Michel Foucault (1992). Buscamos articular saber e poder e compreender os dispositivos de poder inscritos nos discursos. Aproveitamos cada oportunidade para trabalhar, na forma de tema gerador, e refletir sobre respeito à diferença para, assim, transformarmo-nos em pessoas melhores e contribuirmos para a formação de uma sociedade mais humana e justa.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz na Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREUD, Anna. **Psicanálise para pedagogos**. Tradução de Luís Pignatelli da edição de 1935. Santos: Martins Fontes, 1973.

KLEIN, Melanie. **O Desenvolvimento de Uma Criança**. São Paulo: Mestre Jau, 1970.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AS MUDANÇAS DO FAZER DOCENTE NA PANDEMIA DO COVID-19

André Luciano Alves³⁵
Elisabete Soares Peralta³⁶

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, o mundo começou a ouvir nos noticiários que na cidade de Wuhan, na China, havia surgido um vírus, até então desconhecido pela comunidade médica, e que, logo nas primeiras semanas de 2020, aumentou sua incidência de forma assustadora, levando uma grande quantidade de pessoas à óbito naquela região. Mais tarde, a doença com sintomas de uma gripe, porém mais graves, foi denominada de novo coronavírus (covid-19).

Não tardou muito e a doença que estava do outro lado do mundo chegou ao Brasil, acredita-se que em função da grande quantidade de turistas circulando no país em razão das férias e cujos primeiros casos foram registrados após o carnaval, na cidade de São Paulo e, posteriormente, no Rio de Janeiro.

Não demora para que os casos comecem a espalhar-se pelo território brasileiro e, por orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS) e Ministério da Saúde, as escolas, por serem espaços de aglomeração, inevitavelmente, foram fechadas na segunda metade do mês de março.

Até aquele momento, acreditava-se que o fechamento das escolas não perduraria por muito tempo, pois havia a esperança de que isso logo passasse, mas não foi o que se viveu e até hoje se presencia. O que se presenciou foi o fechamento de todos os serviços não essenciais, permanecendo abertos apenas os hospitais, farmácias, supermercados e postos de combustíveis. A circulação das pessoas nas ruas foi restringida, implementou-se o distanciamento social e todos ficaram reféns em seus espaços domiciliares por um longo período.

³⁵ Orientador Pedagógico da Rede Municipal de Sapucaia do Sul/Docente na FACCAT e Doutor em Educação - Universidade La Salle, E-mail: pedagogola@yahoo.com.br

³⁶ Docente da Rede Municipal de Sapucaia do Sul. E-mail: beteperalta15@gmail.com

Como reflexo desse momento vivenciado por toda a sociedade, a educação não está isenta dos efeitos decorrentes dessa situação que o país e o mundo se encontram. Durante o lapso temporal desde o fechamento das escolas, entre o mês de março até o mês de junho, momento no qual o Ministério da Educação publica o parecer com as orientações para a realização das atividades não presenciais, assim como a organização dos calendários escolares, as escolas, os professores e seus alunos ficaram sem qualquer orientação oficial do órgão, o qual é responsável por coordenar a política educacional nesse momento inusitado.

Diante desse contexto, coube aos professores, independentemente de orientação de suas escolas ou redes de ensino, a oferta de atividades pedagógicas aos alunos por meio das redes sociais. Então, após a promulgação do documento orientador pelo Ministério da Educação, percebeu-se que, em um curto espaço de tempo, foi imposto aos professores a execução de inúmeras tarefas, bem como o emprego de diferentes ferramentas e diversos recursos ao seu fazer docente, modificando-o de forma avassaladora como nunca antes presenciado.

Frente a esse contexto marcado por incertezas das mais variadas ordens, a presente pesquisa partiu do seguinte problema: como os docentes têm vivido e vivenciado as rápidas e profundas mudanças na sua tarefa educativa durante a pandemia do covid-19? Logo, tem-se como objetivo compreender quais sentimentos os docentes enfrentam diante das mudanças impostas pelo panorama atual e quais foram as mudanças decorrentes desse contexto no seu fazer pedagógico.

METODOLOGIA

A pesquisa de natureza qualitativa e delineamento exploratório permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema, pois se pretende analisar fatos e/ou fenômenos detalhadamente da forma como se apresentam. A pesquisa qualitativa considera todos os fatos e fenômenos significativos, tendo o ambiente natural como fonte de dados (LÜDKE; ANDRÉ,

2008), possui um caráter descritivo, compreendendo o sentido e o significado que as pessoas atribuem aos mesmos e, por fim, analisa o ambiente em que ocorrem (OLIVEIRA, 2008).

A pesquisa ocorreu em uma escola da rede pública municipal da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, envolvendo 20 professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, equipe diretiva e pedagógica.

A coleta de dados aconteceu por meio de grupo focal, que tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos (LERVOLINO; PELICIONI, 2001). Utilizou-se de entrevista semiestruturada, tendo como norteador o problema de pesquisa, perguntas que foram feitas aos participantes em uma reunião realizada pelo *Google Meet*, em data e horário previamente agendados, a qual foi gravada mediante consentimento de todos os presentes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O crescimento e o desenvolvimento acelerado da informática, da automação e das telecomunicações foi um dos fatores decisivos na constituição da globalização (COSTA, 2005). A comunicação em rede possibilitou a articulação de todo o planeta em apenas um clique, ou seja, a informática passou a fazer parte do dia a dia das pessoas desde o supermercado do bairro até o banco do centro da cidade, em casa ou até mesmo na escola.

Há muitos anos se aborda o tema da informática na educação e o uso de suas ferramentas para o ensino e aprendizagem. Esse tema não foi uma novidade que surgiu decorrente do covid-19, apenas descortinou as diferentes situações vividas pelos alunos e professores da realidade pesquisada neste momento de substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas.

Mas os docentes relatam as dificuldades com a falta de condições materiais para efetivarem as aulas remotas, como apontam ao dizerem: *“o meu computador parece uma carroça e eu não consigo acessar as redes sociais”* ou ainda: *“meu*

telefone é antigo e não possui memória suficiente para baixar o app do meet”, além de alguns posicionamentos como: “a minha internet residencial não é de alta velocidade e os dados móveis da minha internet no celular acabam logo, como vamos fazer as atividades com os alunos?”

As falas retratadas anteriormente apontam as dificuldades materiais dos professores para a execução de suas atividades docentes. É sabido que os profissionais ligados à educação, em especial da escola pública, resistem à inovação tecnológica. Também é verdade que a associação entre educação e desenvolvimento tecnológico esteve ligado a uma visão tecnicista de educação. Por outro ângulo, mesmo nas próprias escolas que possuem seu laboratório de informática, é inviável que os docentes desenvolvam qualquer atividade pedagógica, dadas as condições insuficientes de acomodação; o número de alunos nas turmas acima do número de equipamentos; a precarização dos equipamentos; a falta de manutenção; ou por não possuírem acesso à Internet de boa qualidade (LIBÂNEO, 2010).

Por outro lado, embora os alunos acessem as redes sociais, eles não a utilizam como fonte de estudo e aprendizagem, mas como *“espaço de socialização e relacionamento social, na condição de ampliação de suas redes de amigos virtuais em detrimento dos reais na escola”* (professora dos Anos Finais). A não utilização se deve, em parte, porque na escola não foi incorporado ao ensino, e tão pouco as ferramentas da comunicação como possibilidade de ensino e aprendizagem. Outro aspecto a ser analisado é o fato de que nem todos os alunos possuem acesso a computadores, celulares mais modernos e acesso a um plano de dados que lhes possibilite acompanhar as aulas remotas. Ressalta-se também a situação familiar que, por vezes, é um aparelho para a família toda utilizar (PENÍNSULA, 2020).

Se, por um lado, vivemos as dificuldades das condições materiais de professores e alunos para a realização das aulas remotas, por outro, ainda temos os empecilhos decorrentes da apropriação dos recursos tecnológicos para a realização das aulas. Nunca se ouviu tanto as palavras: *“lives, podcast, produzir um vídeo, canva, jamboard, classroom e uso de drive”* e, com isso, evidenciou-se a

situação de inércia e perplexidade em que muitos docentes se encontravam. O uso das tecnologias e dos meios de comunicação na escola tem como objetivos possibilitar a todos a oportunidade de aprender sobre mídias e interagir com elas, proporcionar a preparação tecnológica comunicacional para o desenvolvimento das habilidades e competências para viver em um mundo cada vez mais informatizado (LIBÂNEO, 2010).

Frente a esse contexto imposto pelo covid-19, decorrem as incertezas que, em especial, os docentes enfrentam.

É preciso compreender que toda a decisão é desafio, fato que em lugar de propiciar uma certeza ilusória, implica vigilância. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas, através de arquipélagos de certezas. Seria necessário ensinar princípios de estratégia que permitam enfrentar as aleatoriedades, o inesperado e o incerto, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas no transcorrer do processo. Não se elimina a incerteza, negocia-se com ela (MORIN, 2015, p. 50-51).

Muitos professores não estão conseguindo lidar com as rápidas e profundas transformações do seu papel docente que, devido à covid-19, colocou em evidência o que o dificulta e a negociação com os entraves. Marchesi (2008) afirma que os professores estão vivendo na sociedade da incerteza devido às rápidas mudanças sociais na sociedade do século XXI que afetam a atividade docente.

Durante a entrevista, as falas dos docentes participantes expressavam sentimentos como: *“eu estou me sentindo pressionada a fazer algo que não sei”, “há dias não durmo pensando como vou fazer para dar conta desse volume de coisa que nos solicitam a todo instante”, “cada vez que ligo a câmera chego a ficar nervoso, com as mãos suando muito”, “temos que dar aula remota, mas ninguém pergunta que condições temos para isso, se minha internet está boa, se meu computador funciona ou se meu celular suporta esse monte de fotos e vídeos”*.

As colocações dos professores corroboram com a pesquisa sobre os sentimentos que os docentes sentiram durante esse período: ansiosos (67%), cansados (38%), entediados (36%), sobrecarregados (35%), estressados (34%) e frustrados (17%) (PENÍNSULA, 2020).

Para Marchesi (2008, p. 11):

Assim, não há dúvida de que a tarefa de ensinar as novas gerações está imersa em sérios dilemas e contradições que não estão isentos de riscos. Não há clareza quanto ao que envolve ensinar, nem quanto a como isso deve ser feito, nem sobre quais os critérios que devem ser utilizados para avaliar o ensino. Da mesma forma, não existe acordo sobre os valores que devem ser defendidos nem sobre a atitude mais adequada em face dos diferentes grupos culturais. As dúvidas se estendem também a como abordar as novas tarefas sem deixar de cumprir as antigas e a como traduzir tudo isso nos modelos de formação e seleção dos professores e de organização do tempo de trabalho.

Morgado (2005) constata que grande parte dos problemas educacionais atuais acaba por recair na figura do professor, não pelo lugar central que ocupa, mas pela responsabilidade que lhe está consagrada em tempos de mudança. Zaragoza (1999) comparou a situação do trabalho dos professores diante da mudança social com um grupo de atores que estavam apresentando seu trabalho com um traje de determinada época. Repentinamente, houve uma mudança no cenário, em metade do palco, com outro pano de fundo no cenário anterior. Assim, atenta para o fato de que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que deverão encontrar a saída, embora não sejam os responsáveis. As reações certamente seriam variadas, e a palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos desse grupo. Tal como os atores, os professores enfrentam circunstâncias parecidas.

A expressão mal-estar docente, segundo Zaragoza (1999), aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.

Nesse contexto social em que a educação se encontra, e em especial os seus professores, Zaragoza (1999) defende a ideia de que o mal-estar docente não se constitui num problema deste ou daquele sistema de ensino, mas se trata de um fenômeno internacional, global. Conceituando o mal-estar docente, o autor afirma que o efeito negativo que afeta a personalidade do professor é resultado das condições psicológicas em que exerce a sua docência. Para Jesus (1998), os professores pertencem a uma das categorias profissionais que apresenta níveis de mal-estar mais elevados. Em sua concepção, os indicadores que retratam tal

conceito são: insatisfação profissional, estresse, absentismo, baixo empenhamento profissional e desejo de abandono da profissão docente.

Como consequência, o mal-estar docente gera uma crise de identidade nos professores e os conduz a diferentes reações, agrupadas por Zaragoza (1999) em quatro grandes grupos. O primeiro grupo é composto pelos professores que aceitam a ideia da mudança do sistema de ensino como uma necessidade inevitável da mudança social. A atitude em relação à mudança é positiva, ainda que reconhecendo que deverão transformar a sua atitude na sala de aula, adaptando-se às novas exigências. O segundo grupo são aqueles que se sentem incapazes de fazer, frente à ansiedade que lhes causa a mudança, apresentando uma atitude de inibição uma vez que estão decididos a suportar o temporal com o propósito oculto de continuar fazendo em sala de aula o que sempre têm feito. No terceiro grupo, estão os professores que, em decorrência das mudanças, alimentam sentimentos profundamente contraditórios: por um lado, se dão conta de que pode ser uma condição de progresso e uma exigência de mudança social; por outro, o seu desacordo em relação à capacidade real de mudança faz com que se mantenham receosos. Por fim, no quarto grupo, estão os professores que têm medo da mudança, que vivem o ensino com ansiedade ao se darem conta de que carecem de recursos adequados para levar à prática o tipo de ensino que, idealmente, gostariam de fazer.

Com a atenção voltada para o mal-estar docente, Codo (2006), em sua pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em educação no Brasil, busca compreender o sentimento de desânimo, de apatia e de despersonalização que recai, sobretudo, nos professores. Na definição de Farber apud Codo (2006, p. 241), “Burnout é uma síndrome do trabalho, que se origina da discrepância da percepção individual entre esforço e consequência, percepção influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais”.

A síndrome de Burnout abrange três componentes básicos, que podem aparecer tanto associados quanto independentes, sendo eles: exaustão emocional, despersonalização e a falta de envolvimento pessoal no trabalho. Por exaustão emocional entende-se o estado em que os vínculos afetivos se encontram

desgastados. O professor, nessa situação, percebe esgotados seus recursos emocionais próprios, em decorrência do desgaste resultante dos inúmeros desafios com os quais deve lidar diariamente (MARTINS, 2007).

A despersonalização é caracterizada pela substituição do vínculo afetivo por um vínculo racional, pelo qual se perde o sentimento de que se está lidando com outro ser humano. As relações interpessoais acabam caracterizando-se pela dissimulação afetiva, por atitudes negativas, exacerbadamente críticas, comprometendo como consequência a própria integração social do professor. Já a falta de envolvimento pessoal resulta na perda de sentido do próprio trabalho, associada à pouca realização profissional. Por não conseguir atingir seus objetivos, o professor passa a vivenciar sentimentos de impotência, de incapacidade, avaliando-se negativamente, o que abala consideravelmente sua imagem, sua estima e sua identidade profissional.

Os dados coletados neste ano de 2020 coadunam com a pesquisa realizada por Alves (2011) sobre o mal-estar docente em escolas da rede pública municipal da Região do Vale dos Sinos, em que o nível de adoecimento dos docentes, o desejo de abandono da profissão e a falta de perspectivas foram significativas e afetaram em torno de 60% dos participantes da pesquisa. É nesse sentido que se busca lançar um olhar inquisitivo, ainda iniciante e inexperiente, sobre o professor, “colocando seu ofício de mestre no centro da reflexão [...] recuperando sua condição de sujeitos da ação educativa. Por tudo isso optei por falar de nosso ofício, de nós mesmos” (ARROYO, 2002, p. 10).

Por fim, propõe-se uma reflexão sobre o professor, que por ora instiga outro “olhar”, sobre o qual se busca delinear a mais recente função a ser desempenhada dentro desta nova configuração do século XXI, visando ao seu bem-estar nesta sociedade e escola contemporâneas, que assumem uma recente organização, para a qual, segundo Freire, requer um:

[...] professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor

contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (FREIRE, 2007, p. 102-103).

Ser professor na atual conjuntura requer por parte dos docentes a capacidade de aprender a viver e a negociar sua atuação em meio a tantas incertezas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se a necessidade de que as secretarias de educação avaliem de forma criteriosa as condições nas quais seus docentes estão exercendo seu fazer pedagógico e os impactos desse momento na autoestima dos professores. Também é urgente um olhar atento para estes profissionais, no sentido de cuidá-los, acolhê-los e acima de tudo valorizá-los enquanto pessoas, sujeitos, cidadãos e artífices no exercício de sua profissão.

REFERÊNCIAS

- ALVES, André Luciano. **A formação continuada como viés de bem/mal-estar docente**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Inclusão Social e Acessibilidade), Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.
- CODO, Wanderley (coord). **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- INSTITUTO PENÍNSULA <https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em 23 out 2020.
- JESUS, Saul Neves de. **A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores**. Portugal, Aveiro: Estante Editora, 1998.

LERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342001000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotiskiano. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ZARAGOZA, José M. Esteve. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

MESA DE TRABALHO 3

ARTE, VIDA E CIÊNCIA: LEITURA E ESCRITA COM PROTAGONISMO INFANTIL NO COTIDIANO. UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA PANDEMIA

Adriana Silva da Costa Vidaletti³⁷

Giorgia Fabiana dos Santos³⁸

Liziane Araújo da Silva³⁹

AS BASES DA NOSSA FORMAÇÃO: QUEM SOMOS NÓS

O grupo idealizador desta formação é composto por professoras da rede Municipal de Canoas e pela Secretaria Municipal de Educação, organizado pela Diretoria da Educação Infantil, da mesma cidade. No ano de 2017, três de nós tivemos a oportunidade de sermos formadoras locais⁴⁰ do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e uma foi formadora regional⁴¹, ligada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), responsável por orientar as formadoras locais que disponibilizariam a atividade em seus respectivos municípios. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria 867, de 04 de julho de 2012, considerado o maior programa de formação de professores desenvolvido pelo Ministério da Educação, foi pensado inicialmente como um programa a ser desenvolvido com os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Em 2017, o eixo

³⁷ Professora da EMEI Beija-Flor, Especialista em Gestão da Educação, E-mail: adriana.vidaletti@canoasedu.rs.gov.br

³⁸ E-mail: giorgia.santos@canoasedu.rs.gov.br

³⁹ Professora EMEI Terezinha Tergolina, Pós graduada Docência na Educação Infantil, E-mail: liziane.silva@canoasedu.rs.gov.br

⁴⁰ O formador local é responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola e tem como principais atribuições: identificar os dados da ANA de cada escola; conhecer o material didático selecionado pela rede que servirá de base para a formação e acompanhar a prática pedagógica dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola; identificar professores com maiores dificuldades para oferecer atendimento personalizado; orientar a busca de soluções para as fragilidades e os desafios encontrados.

⁴¹ O formador regional é responsável por planejar e ministrar a formação aos formadores locais com base no material didático selecionado pela rede, sempre com foco na aprendizagem do aluno. Além disso, deve acompanhar as atividades desses formadores junto a coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola nos municípios ou polos de formação e nas atividades realizadas em serviço, a fim de colaborar para buscar soluções para os desafios enfrentados. Na perspectiva de contribuir para uma educação equitativa e inclusiva, o formador deverá, ainda, compartilhar boas práticas e identificar, na Internet, material didático aplicado às necessidades de formação dos professores, enriquecendo o processo formativo.

pré-escola passa a ser incorporado ao pacto, incluindo assim a Educação Infantil sob o guarda-chuva das ações do programa para alfabetizar na idade certa. De acordo com o documento orientador do PNAIC, 2017:

a formação continuada de professores é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida.

Após recebermos a formação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano seguinte, em 2018, foi possível ampliar essas discussões e levar então o curso de formação na modalidade presencial para as professoras da rede que naquele momento participaram por aderência, ou seja elas eram convidadas a participar da nossa formação sem nenhum cunho de obrigatoriedade. A formação do PNAIC eixo pré-escola oportunizou 200 vagas para professoras de pré-escola da nossa rede municipal. O curso teve um total de 100 horas distribuídos em encontros semanais presenciais (foram 15 semanas, com encontros de quatro horas, no turno vespertino nas dependências da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA CANOAS), perfazendo um total de 60 horas e carga horária complementar por atividades a distância completando 40 horas.

Ao final daquela experiência, no ano de 2018, ficamos com os relatos e avaliação das cursistas que aprovaram o plano de formação e manifestaram o desejo de continuar com as reflexões e indicaram a importância de abrir outras edições para que mais profissionais pudessem ter contato com o material e ampliar a forma de pensar e planejar na educação infantil. Neste ano, surge a necessidade de retomar então este material e se inicia o movimento de planejamento sobre como organizar a formação, buscando assim a horizontalidade formativa criando uma rede colaborativa de professores. Uma formação de professores para a rede feita por professores da rede.

DO PLANEJAMENTO À AÇÃO: MUDANÇAS E REINVENÇÃO DOCENTE

Em meados de fevereiro de 2020, iniciamos o planejamento das ações a serem executadas na formação continuada com as professoras da Educação Infantil do

município de Canoas. Nosso ponto de partida se deu a partir das experiências do PNAIC, ocorridas no ano de 2018 com as professoras de Educação Infantil, dos materiais organizados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com a parceria de profissionais vinculados à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação no ano de 2016, intitulado “Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil” e também atendendo ao decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, que traz em seu público-alvo:

Art. 6º A Política Nacional de Alfabetização tem por público-alvo:

I - Crianças na primeira infância;

II - alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;

III - alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;

IV - alunos da educação de jovens e adultos;

V - jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e

VI - alunos das modalidades especializadas de educação.

Parágrafo único. São beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização os grupos a que se referem os incisos I e II do **caput**.

No inciso I, do art. 6º, fixa as crianças da primeira infância como público-alvo das ações, abraçando assim a Educação Infantil e prevendo que professores utilizem materiais didáticos pedagógicos para a sua implementação, com base em materiais *cientificamente fundamentados*. Diante a esse cenário, optamos por nos embasar através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCENEI), 2010, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), que dispõe:

Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a

possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.

A ideia inicial partiu do princípio de analisar os documentos mandatórios da Educação Infantil em conjunto com o Referencial Curricular de Canoas (RCC, 2018), e trazer para a discussão textos e referenciais teóricos que sustentam as diferentes linguagens como base para a formação de leitores e escritores desde a primeira infância. Trazer para o diálogo questões como: de que maneira as crianças se apropriam do mundo a sua volta? Qual o papel da Educação Infantil na promoção do acesso a bons materiais de literatura infantil? Como garantir experiências, brincadeiras e interações de qualidade com a leitura e a escrita dos zero aos cinco anos de idade?

Durante a elaboração do caminho formativo e de estabelecermos pontos fundamentais para a execução da formação, nos vimos atravessadas por um movimento até então inédito em nossas vidas: a pandemia pelo novo coronavírus. Em março de 2020, fomos impactadas com as medidas de distanciamento social impostas pelas autoridades de saúde como forma de prevenção e retardamento da onda de contágio. Escolas fechadas, profissionais, crianças e estudantes resguardados em suas casas, nos primeiros dias, pensávamos que em breve estaríamos de volta a rotina escolar. Entretanto, com o avançar do tempo fomos percebendo que o isolamento social se estenderia por um grande período.

Entendemos que a formação continuada é um dos princípios fundamentais para qualquer profissional da educação. Os atos de planejar, observar, relatar que são tão rotineiros na nossa vivência pedagógica, nos convidam a estar em constante atualização e revisitação das nossas convicções teóricas. O ato constante de tensionar questões cotidianas que ecoam nas paredes de nossas escolas e que trazem consequências para os nossos grupos de crianças e para as nossas vidas profissionais, move as nossas ações e permitem a ressignificação permanente do nosso fazer pedagógico. Atentas a esse momento, compreendemos que apesar das inviabilidades colocadas pela ausência do contato pessoal e da ocupação do espaço escolar, tão nosso e tão demarcador da nossa identidade profissional, precisamos transformar esse tempo em uma experiência fértil de troca com os nossos pares e

criador de novas redes de comunicação. Sobre a profundidade das experiências, Larrosa pontua:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p.24).

Com base nessas reflexões, entendemos que nesse momento a nossa responsabilidade é de compartilhar o material organizado, manter viva a formação continuada e contribuir para as interações de qualidade com as crianças, partindo da oferta de experiências e de tempo para que os nossos pares possam ir desfrutando desses materiais e estabelecer relações de reflexão e transformação de suas práticas. De acordo com Gatti:

Refletir sobre a formação de professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais (2017, p.734).

Com as adaptações que nos vimos tendo que acomodar, reinventamos nossa prática e passamos a vivenciar um cotidiano permeados pelas mídias digitais e estabelecer relações de comunicação e formação através da tela do computador. Nossas interações com o mundo externo passaram a ser mediadas por uma tela e nos fez repensar nas maneiras a voltar a se conectar com as nossas colegas. Partindo das reflexões suscitadas pelas adaptações da vida cotidiana, retomamos o projeto da formação, mas agora em formato on-line. Diante a essa nova perspectiva, nos questionamos sobre como promover as discussões sobre a temática da leitura e

escrita na Educação Infantil e proporcionar a formação de professores durante a pandemia?

Uma vez colocado o nosso problema a ser resolvido, começamos a estruturar a apresentação de uma Live, que aconteceu no Canal de Formação de Professores da Rede Municipal de Canoas, no YouTube, e no dia 26 de junho de 2020, para apresentarmos o tema. Organizamos uma apresentação trazendo para o centro da discussão a temática Leitura e escrita na Educação Infantil. Durante a apresentação pudemos verificar o interesse dos professores da rede pela temática através dos comentários surgidos ao longo da apresentação. Nessa mesma Live nós divulgamos a formação on-line que seria disponibilizada para os professores da Educação Infantil.

ARTE, VIDA E CIÊNCIA: O PERFIL DOS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES

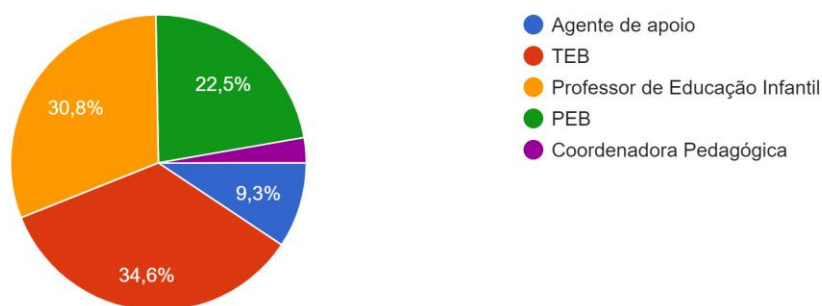
A formação on-line “Arte, Vida e Ciência: leitura e escrita com protagonismo infantil no cotidiano”⁴² foi ofertada para as 40 escolas de Educação Infantil da rede Municipal de Canoas, prevendo quatro vagas para cada escola, independente do cargo de concurso ocupado. Como pré-requisito apenas indicamos que fossem profissionais da educação atuantes em turmas de Berçário a Jardim II. Abrimos espaço também para que as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil que se inscreveram para participar e nos auxiliar na condução dos materiais juntos as equipes pedagógicas de cada escola. As inscrições ocorreram através de formulário eletrônico encaminhados pelos grupos de WhatsApp e via memorando eletrônico. Inicialmente contávamos com o preenchimento de 160 vagas, mas fomos surpreendidas com o recebimento de 182 inscrições, como pode ser observado no gráfico abaixo, representado pela figura abaixo⁴³:

Figura 1

⁴² Formação essa organizada pelas professoras: Adriana Silva da Costa Vidaletti, Cídia Maria da Silveira, Giorgia Fabiana dos Santos, Liziane Araújo da Silva e Quelen Filatow.

⁴³ Gráfico extraído do formulário eletrônico de inscrição respondido pelos cursistas.

Cargo: (Agente de Apoio, TEB, PEB, Professor de Educação Infantil, Coordenadora Pedagógica)
182 respostas



Junto ao formulário, enviamos algumas questões para poder conhecer um pouco o perfil dos participantes, pois entendemos que a pluralidade e as diferentes perspectivas são fontes potentes de trocas de aprendizagens. Como aponta Gatti (2016, p.52):

A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico. Presencialmente ou não, há pessoas participando e dando sentido a esse processo.

Sendo assim, para estruturar os módulos da formação, lançamos os seguintes questionamentos: que documentos norteiam o trabalho da escola em que você está lotada(o)? Onde esses documentos podem ser encontrados na escola? Como era organizado o espaço da sua sala de referência, tendo como base o ano de 2019? Como os espaços coletivos de sua escola estão concebidos para promover práticas de leitura e escrita e a possibilidade de outras linguagens expressivas com as crianças? Quais os acervos literários que a escola possui e como têm sido organizados e utilizados esses acervos de livros, incluindo os do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), na sua escola? Quais são os livros de apoio pedagógico e literário que você possui no seu acervo pessoal? O que você entende por leitura e escrita na Educação Infantil? Quais são suas expectativas para este curso?

De um modo geral, podemos afirmar que a maioria dos participantes se baseiam no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, pela BNCC, DCNEI e pelo RCC. Observamos pelas respostas que é um grupo que trabalha com cantos temáticos em suas salas, que os livros estão dispostos em vários ambientes da escola e que há títulos do PNBE disponíveis e alguns títulos oriundos de doações ou de aquisições feitas pela própria escola. Nas bibliotecas pessoais, notamos que grande parte das profissionais investem em livros de autores que lhe dão suporte teóricos. Poucas foram as respostas que indicassem uma biblioteca pessoal voltada para a literatura infantil.

No que tange ao entendimento sobre o que é leitura e escrita na Educação Infantil, obtivemos as mais diversas respostas, evidenciando a pluralidade da nossa rede e nos indicando o caminho formativo a percorrer. Dentre as devolutivas, a grande maioria veio ao encontro das interações e múltiplas linguagens como forma de apropriação do mundo e de expressão.

DA ORGANIZAÇÃO: TEMÁTICAS ABORDADAS DURANTE A FORMAÇÃO

Após conhecermos o nosso grupo de trabalho, estabelecemos a seguinte organização: o curso foi organizado no ambiente virtual do aplicativo Google Sala de Aula, com acesso vinculado ao e-mail institucional, dividido em dez módulos, com duração de quinze dias cada um, totalizando cinco meses de duração. A organização foi feita por meio de postagens de materiais e de tarefas avaliativas no ambiente virtual, dando a oportunidade de cada profissional ser gestor do seu tempo e concluir as tarefas avaliativas de acordo com sua disponibilidade. A continuidade na formação ficou vinculada a resolução das tarefas avaliativas do módulo vigente para receber o convite para o módulo posterior.

Dentro dessa organização, estabelecemos os seguintes temas: Módulo 1 - Apresentação do curso: pontos de partida; Módulo 2 - Arte e vida: como a criança é percebida e retratada ao longo dos tempos? Módulo 3 - Currículo e docência na Educação Infantil: certezas e desafios; Módulo 4 - Linguagens e interações: sentidos de mundo para se ler de corpo e alma; Módulo 5 - O Brincar em contexto como

suporte da observação avaliativa; Módulo 6 - A música como linguagem na escuta, na fala, no pensamento e na imaginação; Módulo 7 - Livros infantis: acervos, espaços e mediações; Módulo 8 - Os bebês e as crianças bem pequenas em relação à leitura e escrita: proposições possíveis; Módulo 9 - Crianças protagonistas: garantir sua autoria na Educação Infantil é preciso; Módulo 10 - Leituras e escrita em diferentes espaços: a cultura e o diálogo com as famílias.

Partindo da apresentação do referencial teórico e dos documentos que nos embasam, convidamos os profissionais a fazer uma imersão em leituras e experiências através de vídeos, músicas, fotos, gravuras, esculturas e textos. Estabelecemos como fio condutor dessa formação não somente falar sobre diferentes linguagens a serem oportunizadas para as crianças, mas trazer para o adulto a ludicidade e a leveza de comunicar através de diversas maneiras os temas de estudo, dando a cada um e cada uma a experiência de alimentar seu saber pedagógico de maneira mais poética e prazerosa, ampliando sua vivência cultural.

Mesmo fisicamente distantes, traçamos como um ponto primordial nessa formação a busca pela conexão com os nossos pares por meio da sensibilidade, mantendo aberta a porta da comunicação e fazendo-as perceber o nosso afeto e cuidado a partir dos detalhes, da maneira de dispor os materiais para consulta, nos atendimentos de suporte via e-mail e telefone. Entendemos que nesse momento de pandemia, além de fomentar a discussão teórica que embasa nossa prática docente, devíamos abraçar essa rede, no sentido mais amplo da palavra. Abraçar na forma de comunicar que somos iguais na nossa vivência, nas nossas dúvidas, anseios, desconhecimentos e adaptações.

O QUE LEVAMOS DESSA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA?

O ponto alto da modalidade presencial da formação PNAIC/2018 foi a possibilidade de debater junto aos pares perspectivas múltiplas e significativas da aquisição da leitura e escrita pelas crianças pequenas, a partir de consistente referencial teórico, vivências pessoais e exercícios reflexivos. Na replicação da formação, onde foram mantidos os princípios norteadores, essa possibilidade interacional presencial inviabilizou-se, em função da pandemia de covid-19. Embora

o contexto de isolamento social imposto pelo contexto tenha ceifado os possíveis ganhos que as interações presenciais ofereceriam, a tomar-se como base a experiência já vivida, por outro lado, exigiu que se encontrassem alternativas interacionais outras que pudessem concorrer para uma maior apropriação dos conteúdos trazidos à discussão. As escolhas metodológicas, construídas e aplicadas módulo a módulo, resultaram exitosas, uma vez que se pôde acompanhar, na plataforma, os processos de estudo e reflexão narrados e registrados pelos próprios cursistas nas tarefas avaliativas, espaços interativos e participação na *live* realizada. Desta feita, compreende-se que a aplicação da formação em plataforma virtual não deixou a desejar em termos de alcance e consistência formativa se comparada à modalidade presencial, apontando caminhos futuros para uma modalidade híbrida, alternando momentos presenciais, encontros virtuais e acesso a conteúdo disponibilizado em plataforma de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Brasília, DF, 2019a. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013, p. 94. <Disponíveis em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf> Acesso em: 22 ago.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: documento orientador** [PNAIC em ação]. Brasília, DF, 2017a. <Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

GATTI, B. A. **Formação de professores: complexidade e trabalho docente**. In.: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. <Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/issue/view/917>> Acesso em: 20 out. 2020.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Artigo publicado na Revista Brasileira de Formação de Professores – Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009. <Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>> Acesso em: 07 out. 2020.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In.: Revista Brasileira de Educação. Ed.: Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, Nº 19. <Disponível em: file:///C:/Users/55519/Downloads/ACFrOgAUyF4eTFfnIrB2cHpOrpHGZxgzmpBUZwuBLaE2EQatby9GqWkWesZ-dfaof9Iih2snSlxkCgLSXXDFLpIZMkdrpdb7oPfFVJTX_h0iJT2C_58Zq3d2hejnpUqaTO61Hcl2TujFyLY4kDn7.pdf> Acesso em: 23 out.2020.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Cristina Marques Pedroso Pinheiro⁴⁴

Jéssica Soares Rodrigues⁴⁵

INTRODUÇÃO

De quem é a responsabilidade da educação das crianças pequenas? Para responder a esse primeiro questionamento, façamos uma breve caminhada histórica, passeando entre as leis, tecendo os fios que remontam cada época. As leis contam o discurso presente em determinado período, um contexto, uma história. Essa breve viagem traz pequenos recortes dos registros legais sobre a infância e educação. O primeiro registro a ser mencionado nesse artigo trata-se da Constituição Federal de 1988, em seu artigo sexto encontra-se “[...] a proteção à maternidade, à infância [...]”. Esse artigo, da Constituição Federal de 1988, vem ao encontro do histórico que remete às mães trabalhadoras e a mortalidade infantil. Nesse período foram construídos os primeiros espaços de cuidado para essas crianças. As primeiras instituições que recebiam crianças não estavam vinculadas à educação, seu papel era manter os pequenos a salvo dos perigos da rua e alimentadas enquanto as mães trabalhavam, seu caráter era assistencialista. Um intervalo bastante extenso marca uma nova lei que mencione as crianças e o direito à educação. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 1996) passou a integrar a Educação Infantil à Educação Básica. O atendimento de crianças em instituições públicas passa da assistência para a educação, porém apenas em 17 de dezembro de 2009 foram fixadas as diretrizes curriculares para a educação infantil, contendo propostas pedagógicas para desenvolver com essas crianças. Em 2013 se estabelece através do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2014), a Lei 12796/2013 que trata da obrigatoriedade da matrícula de crianças com 4 anos na educação básica. A Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que rege os currículos na educação do Brasil, é de 2017 e rege a Educação

⁴⁴Professor da Escola EMEI Pintando o Sete. Professora de Educação Infantil e séries iniciais; Pedagoga, Orientadora; Supervisora e Arteterapeuta. E-mail: ana.pedroso@canoasedu.rs.gov.br

⁴⁵Professor da Escola EMEI Pintando o Sete. Licenciada em Dança, Psicopedagoga Institucional. Orientadora e Supervisora Escolar. E-mail: jessica.rodrigues@canoasedu.rs.gov.br

Básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/1996).

Esses documentos marcam as passagens e construções históricas de cada momento, contam muito além do que um breve histórico. Descrevem a infância, ou a construção dela, são rastros, migalhas que indicam discursos e estão evidenciados através das leis. Observando através das lentes foucaultianas é possível perceber tais caminhos como “monumentos históricos” (FOUCAULT, 2008b).

Sobre o questionamento inicial, é possível vislumbrar uma resposta, a responsabilidade da educação das crianças pequenas é da família e do Estado, como estabelecido na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e revisto nas leis que vieram depois dela.

Porém, em tempos de pandemia e distanciamento social, como os professores e a escola podem contribuir com as famílias na educação dessas crianças, visto que compartilham essa responsabilidade segundo a lei?

As diversas teorias perpassam os saberes dos professores que nesse momento precisam fazer essa ligação entre seus conhecimentos e o vínculo com as famílias. Um breve vislumbrar das concepções das autoras desse artigo é necessário para podermos compreender os caminhos que seguiram.

O trabalho desenvolvido pelas autoras desse artigo na escola onde atuam tem como documento norteador e também mandatário a Base Nacional Comum Curricular e através desse documento é possível transitar através dos Campos de Experiência e tornar o espaço dividido com as crianças um grande laboratório, onde as observações, os questionamentos, as experimentações são um campo fértil nas brincadeiras. Segundo o teórico Lev Vygotsky, as interações com o ambiente fazem parte do desenvolvimento infantil e determina o que a criança constrói, ou seja, ela deve ser um sujeito ativo, sendo os professores os “guias” nesse processo de construção do conhecimento, fornecendo ferramentas e caminhos para uma construção mais adequada, até que se aproprie desse conhecimento.

A escola deve ser o local onde existe essa intervenção de forma pedagógica, havendo as partilhas, convivência e mediação. Vygotsky dizia que o aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais: um aspecto

se alimenta do outro, ocorrendo o desenvolvimento de fora para dentro, tendo influências sociais, em vez de biológicas.

As teorias do desenvolvimento infantil fazem parte das ferramentas do professor, porém, para além de observar e anotar percebendo como a criança se desenvolve e entender esses processos, as autoras trazem a escola sob a ótica de um espaço de fazer ciência e de transformar os conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos. Um espaço de trocas, de experimentação concreta. Para clarear a ideias de espaço educativo citamos as palavras de Pedro Demo (2015, p. 7):

O que melhor distingue a educação escolar de outros tipos de espaço educativos é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa. A própria vida como tal é um espaço naturalmente educativo, à medida que induz à aprendizagem constante, burila a tempera das pessoas, forma no sofrimento e na experiência acumulada. A família mais do que ninguém educa todo o dia e toda a hora, sendo a instância mais responsável pelas condições de emancipação dos filhos. A roda de amigos, a reunião no bar, o ambiente de trabalho, etc., também são lugares possivelmente educativos. Entretanto, todos esses espaços e agentes educam através de outros expedientes que não seja a pesquisa. podem recorrer a ela ocasionalmente, mas não com a propriedade específica, como seria o caso da escola.

E, dessa forma, vinha acontecendo com as turmas das autoras desse artigo até o momento em que a escola precisou ser fechada devido ao covid-19. A presença física já não era possível, o contato passa a ser através das redes sociais. E, nessa nova realidade, a Educação Infantil precisa se reinventar, trabalhar o conhecimento e construção das aprendizagens através de meios de comunicação e redes sociais. A mediação dos pais é indispensável para essa relação. Crianças de educação infantil raramente possuem um celular, e se possuem não são alfabetizadas e o contato seria apenas por áudio e vídeo. O professor *youtuber* precisa surgir? Uma nova realidade, um novo contexto. As crianças não estão na escola, mas a escola continua presente em seus lares. As crianças e as famílias também passaram a estar presentes no lar dos professores.

DESENVOLVIMENTO

O problema dessa pesquisa traça diversos questionamentos e reflexões e nesse novo espaço de encontro, ou desencontros com as famílias, os professores se apoiam sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida

por toda uma espessura de práticas como a pedagogia (FOUCAULT, 2012). Dar conta dessas múltiplas infâncias (DORNELLES, 2015) é um desafio. Pois, deve ficar claro aqui que não são apenas as crianças – estudantes das escolas infantis - mas a criança presente nos pais e todas as expectativas que eles trazem sobre essa educação infantil, ou seja, além de compreender a infância e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem o professor precisa passar pelo filtro dos pais que irão traduzir e direcionar suas intencionalidades pedagógicas para chegar até a criança.

Essa nova forma de comunicação desestrutura certezas e questiona certas práticas. A educação infantil que se constrói no ramo acadêmico e docente não tem a mesma configuração na sabedoria popular dos pais, da comunidade, que o espectro de uma infância escolarizada. O desafio das autoras é mediar brincadeiras e atividades lúdicas que passeiam pelo campo do conhecimento cotidiano e se transformam através das metodologias e orientação em conhecimento científico. Nesse processo, menciona Narodowski (1994, p.23), “a criança é o princípio para a criação do aluno”, perspectiva que os pais esperam da escola. E, que os professores de educação Infantil se deparam e confrontam. E é exatamente aqui que encontramos o problema central dessa pesquisa: sendo os pais e responsáveis os mediadores orientados pelos professores, como se dará essa manutenção de vínculos, essa aprendizagem? Novas organizações, novos formatos, novos caminhos são traçados por esse espaço que nos encontramos. Seria aqui o momento de descrever como as brincadeiras organizadas com intencionalidade pedagógica se transformam em conhecimento para a criança? Como manter a atenção do adulto para poder chegar até a criança?

Nesse novo contexto, com a intenção de tornar essa caminhada mais sensível e para dar conta de tal problemática as autoras trazem um breve relato de suas práticas. Como em um estudo de caso, para ser analisada à luz das teorias propostas, as autoras relatam sua trajetória nesse momento de manutenção de vínculos. Desde o encontro com as famílias através das mídias até o momento do relato ou avaliação. Yin (2010) aconselha que a unidade de análise da pesquisa

consista na prática.

Em março de 2020, no dia 18 desse mesmo mês as escolas de educação infantil foram fechadas devido à pandemia de covid-19. As ações dos professores com suas turmas de forma presencial ficaram suspensas. As autoras deste artigo mantinham grupo via rede social com os pais (prática comum em suas atividades para trocar recados, sanar dúvidas e inserir imagens do que estavam trabalhando na escola). As primeiras mensagens depois da suspensão das aulas foram direcionadas apenas aos pais, tentando deixar todos a par do que estava acontecendo. Foi preciso algumas semanas para que as professoras conseguissem o equilíbrio necessário para contatar as famílias propondo algum tipo de atividade de vínculo e interatividade para as crianças, algo novo para todos, mas ainda sem recomendações certas de como seria o amanhã.

Em abril do mesmo ano, começam as primeiras proposições e sugestões de atividades enviadas através das redes sociais. Alguns pais não participavam das atividades e não davam retorno. Em poucos dias, já no mês de maio, alguns pais saíram do grupo, um percentual de menos de um por cento. As professoras entram em contato diretamente com essas famílias, buscando resgatar as trocas e fortalecimento de vínculos. Mas e como foi esse fortalecimento de vínculo frente a realidade dos professores e alunos até a chegada de um documento norteador que sinalize os caminhos, as dificuldades diárias de ambos os lados. A busca pela criança com a dependência da família, a preparação do professor frente a esse novo formato. O inovar e se adaptar ao novo normal tornou-se a palavra-chave, o que demandou formações relacionadas às tecnologias e ao ensino remoto. Trocas de conhecimentos e *lives* que antes não havia tempo se tornaram presentes, a capacitação e disposição dos professores em aprender e se adaptar foi acentuada nesse processo. Mas e como estava a participação das famílias? A inquietude dos professores em desejar que todos participassem trouxe um pequeno traço de mal-estar docente. Essa situação causou uma preocupação a diretora da escola, que fez um levantamento sobre a participação das famílias para poder mostrar aos professores de forma estatística que o percentual de participação estava maior que

o não participação. A intenção da gestora era trabalhar com o emocional desses docentes, tentando tranquilizá-los em um momento tão atípico como o vivido.

No quadro a seguir, é possível verificar a participação dos pais fazendo as devolutivas solicitadas pelas professoras e participando das proposições através do Facebook da escola, que é o canal oficial de comunicação nesse momento. O gráfico abaixo mostra a interação durante o mês de maio do ano de 2020.



FONTE: Sarita Cristina dos Santos/Diretora EMEI Pintando o Sete

Depois de algumas acomodações e organizações, os pais começam a se envolver nas atividades e os professores conseguiram, com a ajuda emocional da rede de apoio da escola, continuar suas proposições. Em relação aos pais, muitos continuaram com suas rotinas normais de trabalho, mas se organizaram e passaram a incluir um espaço para as trocas com a escola.

A manutenção de vínculos proporcionou momentos ricos de trocas e vivências que se multiplicaram em lares com configurações diversas. As professoras, sabendo que só ao conquistar a atenção e confiança dos pais conseguiriam chegar até as crianças, passaram a propor atividades que envolvessem os adultos, que fosse foco de notícia ou possibilidade de brincadeira de uma forma interativa e leve na família.

E, dessa forma as proposições seguiram em transformar a cozinha em um laboratório, transformando alimentos, fazendo pão e observando a receita, plantar grãos que são comuns nos lares como o feijão, a pipoca. As notícias também se tornaram alvo de descobertas como a nuvem de gafanhotos, as enchentes e chuva, as queimadas, e tanto mais. Quanta riqueza, quanta troca!

Os pais que se dispuseram a participar estavam sempre presentes,

aprendendo, trocando com as professoras, outros procurados por não estarem participando disseram que não havia tempo, que não conseguiam dar conta das demandas do trabalho e da educação do filho. Respeitar o espaço de cada um é importante. E, o silêncio por parte de alguns permaneceu.

Nesse processo, a construção de normas pelas autoridades competentes é divulgada. A reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente no ano de 2020, frente à pandemia da COVID-19, para as Escolas componentes do Sistema Municipal de Ensino, amparado pelo Conselho municipal de Educação. Onde diz na Resolução nº 020 que na educação infantil deveriam haver propostas pedagógicas interativas, no sentido de possibilitar o envolvimento das crianças em atividades desenvolvidas na rotina familiar, que propiciem o desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo e físico, além da manutenção de vínculos entre famílias, crianças e escolas. As propostas pedagógicas interativas devem primar pela garantia dos direitos das crianças, em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular, Projetos Político-Pedagógicos das escolas, Referencial Curricular de Canoas, assim como planejar em cima das experiências da vida cotidiana das crianças, e que possam ser realizadas em casa, com o auxílio da família, respeitando a faixa etária das crianças que nessa fase aprendem brincando, fazendo experiências e interagindo em situações e com pessoas diversas, através de proposições pedagógicas interativas, podem ser desenvolvidas através de meios digitais ou pela adoção de material didático impresso entregues na escola, para manter a manutenção dos vínculos entre crianças e professores.

Mesmo não havendo obrigatoriedade das propostas pedagógicas interativas, na educação infantil, deverão ser planejadas e registradas. O que já estava acontecendo na escola onde as autoras deste artigo são professoras. Nesse caso podemos ponderar que construção histórica da infância institucionalizada, que rege as ações pedagógicas moldadas pelas leis que descrevem suas ações nas escolas, se configura, se reinventa.

O professor segue as orientações que recebe baseadas em normativas e leis. Porém, como vimos no decorrer desse artigo que as normativas chegaram depois

da ação, elas contam a história, são rastros, migalhas de ações e demandas de determinada época, como essa época que de forma tímida é contada aqui através das lentes de duas profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES

Como uma sombra que chega e perturba, fomos obrigados a permanecer em nossas casas para proteger nossas vidas. São crianças, jovens, idosos, ricos, pobres que não sabiam o que estava por vir. Mas quem saberia? Não seria o futuro uma projeção, e o presente o tempo Chronos que escraviza silenciosamente? Como trabalhar com todas essas emoções, essas certezas que se desfazem? Nesse tencionar e questionar é inevitável trilhar caminhos que sacodem algumas certezas. No cenário pandêmico, as crianças não estão na escola e os pais são os mediadores que orientados pelos professores traduzem as mensagens, construindo dessa forma uma ponte que une os conhecimentos cotidianos ao conhecimento científico, ou tenta fazê-lo.

É possível perceber, é sempre necessário questionar o que acontece nas escolas, nas famílias, na sociedade. A infância continua a ser curiosa, livre, intensa, vívida, estando em casa ou na escola, as aprendizagens acontecem. O que dizer desse momento? O que dizer dos pais que decidiram silenciar e não participar? Como merecer aqueles que mesmo em suas rotinas normais encontraram tempo para participar?

O novo formato denominado como manutenção de vínculo insere um novo personagem, a família. Não há como mensurar de imediato, o que esse tempo pandêmico trará. Mas, sim, há a possibilidade de identificar as relações da escola na produção de conhecimento e a relação das famílias em estar presentes nesse processo e o papel de todos esses agentes na construção da infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. Senado Federal: Brasília, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>. Acessado em 26 de setembro de 2020.

CANOAS. **Resolução nº 020 Diário Oficial de Canoas**. Canoas, 2020.

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

DORNELLES, L.; MARQUES, C.M. **Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores**. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, nº. 2, p. 289-298, maio-ago. 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução de Felipe Baeta Neves. 7a edição.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Aula de 25 de janeiro de 1978**. In. FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Rio de Janeiro: São Francisco, 1994.

PEDROSO, Ana Cristina Marques. **Educação Infantil: Tecendo contextos e práticas no século XXI**. São Paulo: All Print Editora, 2018

YIN, Robert. **Estudo de Caso-: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookmann, 2010.

PROFESSORA MALUQUINHA: HORA DO CONTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Christiane Costa de Oliveira⁴⁶
Luciane de Melo Gonçalves Trojahn⁴⁷

INTRODUÇÃO

O projeto Professora Maluquinha surgiu no ano de 2000 na escola da rede privada em Canoas na qual a professora Christiane Oliveira trabalhava para despertar e incentivar nas crianças o gosto pela leitura por meio das atividades semanais da Hora do Conto. A professora Christiane cursou magistério e é formada em Estudos Sociais (História e Geografia). Concursada há 25 anos na Prefeitura de Canoas, professora Área 1 (Anos Iniciais), atualmente trabalha como assessora pedagógica na Unidade de Educação De Jovens e Adultos das turmas de Educação Cidadã e articuladora em seis escolas na Diretoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Canoas, Rio Grande do Sul. A professora Christiane também escreve textos como articulista no “Jornal O Pequeno Aprendiz”.

Durante sua trajetória como professora sempre desenvolveu seu trabalho de maneira interdisciplinar abordando assim, todos os conteúdos programáticos para aquela semana em sua turma. No ano de 2001, diante do êxito do trabalho na rede privada e o encantamento das crianças e de seus familiares pela leitura, a proposta de trabalho passou a ser desenvolvida pela professora Christiane Oliveira também em uma escola da rede municipal de Canoas.

A Professora Maluquinha é um personagem do escritor Ziraldo criado em 1995 no livro “Uma Professora Muito Maluquinha”, Editora Melhoramentos. No livro o autor a descreve como uma “professora inimaginável”, criativa, que ama livros e arte. Ela é uma mediadora do conhecimento, lançando desafios incentivando a

⁴⁶ Professora atuante na Diretoria de Ensino Fundamental e na Unidade EJA/Secretaria Municipal de Educação de Canoas, Formada em Estudos Sociais – Habilitação: História e Geografia (UNILASALLE), E-mail: christiane.oliveira@canoasedu.rs.gov.br;

⁴⁷ Professora atuante na Diretoria de Ensino Fundamental/Secretaria Municipal de Educação de Canoas, Mestre em Educação (UNILASALLE); Graduada em Pedagogia (UFRGS), com ênfase em Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do II Grau. Pós - Graduada (Lato Sensu) em: Psicopedagogia Clínica e Institucional, Informática na Educação, Supervisão e Orientação Educacional, E-mail: luciane.goncalves@canoasedu.rs.gov.br;

pesquisa. Através de propostas diferenciadas, a professora Maluquinha ensinava os alunos a exercitarem a cidadania e a elaboração de regras de convivência.

Na escola privada onde trabalhava, a partir do trabalho que desenvolvia, e pelas atividades diferenciadas que trazia para seus alunos, começou a ser chamada pelos pais de Professora Maluquinha. Em 2002 foi presenteada com o chapéu e a roupa de Professora Maluquinha. Nos eventos promovidos, passou a usar o figurino, incentivando o hábito e o prazer da leitura. Em 2003, quando o escritor Ziraldo esteve em Canoas e conheceu o trabalho da Professora Christiane, falou para ela “Tu és a Professora Maluquinha!” A partir desse dia passou a ser oficialmente a Professora Maluquinha de Canoas.

Segundo Rubem Alves (2020), “um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar”. A Professora Maluquinha também busca transformar o livro em um brinquedo, sendo criativa, avaliando a sua própria prática pedagógica, contextualizando os conteúdos a realidade dos alunos para que passem a ser significativos e interessantes. Através da contação de histórias e incentivo à leitura é possível se tornar uma professora inesquecível.

Em 2015, o “Projeto Professora Maluquinha: Hora do Conto” passou a ter mais visibilidade no município ao ser convidado para apresentações na Feira do Livro de Canoas. No ano de 2018, a proposta transformou-se em um projeto dentro da Secretaria Municipal de Educação de Canoas e a Professora Maluquinha começou a ser convidada a participar de eventos literários, relato de experiências, hora do conto em escolas da rede municipal e privada em Canoas e também na região metropolitana de Porto Alegre.

Ao chegar o ano de 2020, devido à pandemia do covid-19 que afetou o Brasil e o mundo, tivemos que repensar como poderíamos continuar o desenvolvimento do projeto de forma não presencial. As escolas passaram a oportunizar para seus alunos, aulas de forma on-line: *classroom*, site da escola, Facebook, Canal do Youtube, *meets*, entre outros. Assim surgiu o projeto “Professora Maluquinha: Hora do Conto em Tempos de Pandemia”, que será abordado nesse artigo, que apresenta a seguinte organização: “A resignificação do projeto Professora Maluquinha: Hora do Conto”, e

“A arte de contar histórias”, “A importância da leitura na vida das pessoas” e por fim algumas considerações finais.

A RESSIGNIFICAÇÃO DO PROJETO PROFESSORA MALUQUINHA: HORA DO CONTO

Nesse novo contexto de isolamento social da população, por consequência da pandemia gerada pelo COVID-19, com fechamento das escolas, o ensino passou a ser realizado de forma remota, com aulas virtuais. Segundo Mendes e Leme:

A realidade digital tem desafiado as escolas a buscar alternativas para atendimento das diversidades e mudanças educacionais, principalmente no que se refere à formação de professores diante da velocidade da evolução das novas tecnologias (MENDES; LEME, 2014, p. 2).

Assim, o projeto Professora Maluquinha: Hora do Conto precisou ser ressignificado e uma nova abordagem foi dada, de forma a pensar como continuar chegando às crianças e aos professores, partindo do seguinte questionamento: de que forma a leitura através da Hora do Conto pode ser desenvolvida de modo a despertar o encantamento e o gosto pela leitura nas crianças assim como o entretenimento, em tempos de isolamento social?

O objetivo geral do projeto é promover o gosto e o hábito à leitura, a ampliação das experiências sociais, o desenvolvimento da imaginação.

Quanto aos objetivos específicos trabalhamos com os seguintes:

- Propiciar o conhecimento de mundo e formação de leitores mais críticos;
- Levar o encantamento pelo mundo da leitura, imaginação e criatividade para as crianças, mesmo no período de isolamento social;
- Auxiliar os professores no incentivo à leitura e no trabalho pedagógico;
- Incentivar a leitura e despertar o encantamento pelas histórias através da Hora do Conto.

Para avaliar esses objetivos nos debruçamos em uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso específico desse projeto, frente a esse novo desafio digital que as escolas enfrentam nesse contexto de pandemia. Conforme Devecchi e Trevisan (2010):

As investigações, nessas abordagens, utilizam, entre outras, metodologias e técnicas de pesquisa como questionário, entrevista, observação participante,

narração, história de vida, estudo de caso, etnografia, pesquisa participante e pesquisa-ação (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 150).

Com intuito que o Projeto Professora Maluquinha: Hora do Conto continuasse chegando aos estudantes e auxiliando os professores nessa nova ressignificação da escola, foi necessária também uma ressignificação do projeto que passou a se chamar: “Professora Maluquinha: Hora do Conto em Tempos de Pandemia”. Em consequência disso, foi preciso reinventar e aderir às novas tecnologias para continuarmos semeando o gosto pela leitura. Nesse novo contexto, a professora Luciane Trojahn (Professora concursada área 1 (Anos Iniciais), na rede há 19 anos; Mestre em Educação (UNILASALLE); Graduada em Pedagogia (UFRGS), com ênfase em Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do II Grau. Pós - Graduada (Lato Sensu) em: Psicopedagogia Clínica e Institucional, Informática na Educação, Supervisão e Orientação Educacional, trabalhando atualmente na Secretaria Municipal de Educação de Canoas (SME) na gestão de pessoas (Diretoria do Ensino Fundamental - DEF)), passou a fazer parte do projeto auxiliando na construção de uma nova abordagem e desenvolvimento pelos meios digitais. Segundo Trojahn (2016):

A revolução tecnológica que atravessamos/vivenciamos traz consigo diferentes formas de comunicação e interação, numa esfera informatizada, um espaço “cibernético” onde encontramos uma diversidade de dispositivos, instrumentos e tecnologias intelectuais. (TROJAHN, 2016, p. 44).

Assim, foi criado no YouTube o canal de contação de histórias “Professora Maluquinha Chris”, sem fins lucrativos. Nesse canal são postadas semanalmente histórias contadas pela Professora Maluquinha Chris⁴⁸, estas têm por objetivo levar a magia e a alegria para as crianças e seus familiares. O canal busca auxiliar os professores no planejamento de suas aulas remotas abordando temas do universo infantil de maneira lúdica, com músicas e letras criadas com exclusividade pelo professor Eduardo Gasparoni. Os vídeos são gravados semanalmente com o auxílio de um familiar da Professora Maluquinha Chris e editados pela professora Luciane

⁴⁸ Link de acesso ao Canal: <https://www.youtube.com/c/ProfessoraMaluquinhaChris>

Trojahn, logo, são postados no Canal do Youtube e posteriormente disponibilizados no Facebook e Instagram para facilitar o acesso dos alunos em vários meios digitais.

Diante desse contexto de pandemia nos deparamos com outra situação que precisou ser reorganizada, a Professora Maluquinha Chris estava com atendimentos presenciais agendados para realizar a hora do conto nas escolas, e esses foram suspensos com o fechamento delas. Assim, para atender essa demanda, a contação de histórias passou a ser agendada e realizada via Google Meet. Nesse novo formato passou a contar com a participação do professor de música da Rede Municipal de Canoas, Eduardo Gasparoni, que cria músicas de acordo com as histórias, de forma a trazer mais uma abordagem criativa e diferenciada para a hora do conto.

A repercussão dos vídeos com contação de histórias passou a circular na rede e atingiu outros municípios que solicitaram começaram a solicitar oficinas de contação de histórias para seus professores. A oficina também é ministrada através do Google Meet e possui o título “Contando e encantando”. A oficina é organizada de modo em que a Professora Maluquinha Chris, com um bate papo descontraído, com a presença do professor Eduardo Gasparoni, conta histórias, e traz sua experiência como contadora de histórias, fala sobre direitos autorais, escolha dos livros de literatura infantil, e dicas de como ser Youtuber. De acordo com Porto:

As ferramentas tecnológicas propiciam aprendizagem e comunicação, e por meio da mediação do sujeito com ele próprio, do sujeito com outros sujeitos, instituições e serviços e do sujeito com a enorme potencialidade que a ferramenta e os aplicativos lhe oferecem independentemente do tempo e do espaço, onde estejam inseridas (PORTO, 2012, p. 169).

As ferramentas tecnológicas passaram a fazer parte dos estudos remotos, da vida das pessoas e também de projetos de aprendizagem, de maneira a interligar, mesmo que a distância, pessoas e conteúdos, independentemente do tempo e do espaço, mantendo ou criando vínculos entre pessoas, aprendizagens e tecnologias.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

A contação de histórias é uma arte milenar. Antes mesmo da invenção da escrita, o ato de contar histórias que servia apenas para passar uma informação

virou uma tradição. Essa tradição oral continua ainda hoje mesmo após a invenção da escrita.

Na história da humanidade, as histórias fizeram parte de momentos de crises, como a própria literatura nos relata através do livro de Giovanni Boccaccio, *Decameron*, que narra o isolamento de dez pessoas durante a peste negra que passam a contar histórias. Podemos também lembrar da *Ilíada*, de Homero que através da poesia conta as façanhas dos heróis gregos e troianos durante Guerra de Troia. Homero mesmo não vivenciando esse período, descreve com detalhes o mundo grego. Isso se torna possível graças à manutenção da tradição oral dos trovadores da época, que viajavam de cidade em cidade cantando poemas épicos.

Ao imergimos no universo da contação de histórias, se faz necessário encantar através dessas narrações, para que façam sentido no cotidiano dessa criança. As histórias podem ser um faz de conta, mas elas acabam tocando o ouvinte de alguma maneira. A contação de histórias faz com que os sentimentos guardados, nesse momento de adaptação à nova rotina, sejam expostos ajudando a criança a lidar com as situações de seu cotidiano. Segundo Rodrigues:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

As histórias de qualidade dialogam com a realidade da criança, nelas aparecem situações de encantamento e de obstáculos, mostram para a criança que na vida também precisamos lutar pelos nossos sonhos.

Ziraldo, ao escrever o livro “Uma Professora Muito Maluquinha”, conta a história de uma professora que inspira seus alunos a aprender e superar desafios. O autor escreveu essa história em uma noite, numa de suas viagens à Moçambique, em 1995, ele nos descreve uma professora diferente. Suas aulas fogem da rotina, isso em torno de 1940, mas a prática de trabalho desenvolvida pela professora Maluquinha é baseada em Rubem Alves e Jussara Hoffmann. De acordo com Rubem Alves (1980) citado por Matos (2013):

O estudo da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas. Assim como o estudo das "ciências da educação" não faz educadores. Logo, educadores não podem ser produzidos. Educadores nascem. (ALVES, 1980 apud Matos 2013, p. 6).

Esse é o papel que a Professora Maluquinha desempenha, estimulando a pensar, provocando a curiosidade. É uma educação que instiga seus alunos a buscar respostas. Ela dialoga com seus alunos através das histórias, assim acontece a troca de conhecimentos.

Além de despertar a curiosidade, os livros nos permitem expressar os sentimentos, novas ideias e nos torna mais críticos. Prado destaca com relação ao livro:

O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar (PRADO, 1996, p. 19-20).

Ao contar histórias e apresentar esses livros às crianças desenvolvemos uma forma de incentivá-las ao hábito de ler por prazer.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA VIDA DAS PESSOAS

Através da leitura o leitor conhece mundos diferentes e se coloca muitas vezes no lugar dos personagens, contextualizando suas vivências a partir das histórias lidas. Conforme nos relata Rangel e Rojo na leitura:

Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos (RANGEL; ROJO, 2010. p. 87).

Percebe-se que, através da leitura, as portas de um novo mundo são abertas e um universo de oportunidade se revela ao leitor, esse ser um instrumento transformador em sua vida. Nesse momento de pandemia em que estamos vivendo,

a leitura influencia, inclusive nos aspectos emocionais da criança que se sente motivada, envolvida e comprometida com as histórias lidas ou ouvidas.

Ao termos contato com a leitura, passamos a ter uma nova opinião sobre o tema lido, sobre os mais variados assuntos. Sendo assim, ao ser estimulada ao ato de ler desde pequena, a criança será um adulto questionador e crítico. A leitura proporciona base literária e experiências para a formação de opiniões sobre qualquer assunto. Grossi nos diz que:

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares — e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade (GROSSI, 2008, p. 3).

Ao contar histórias de diferentes gêneros, estamos apresentando para as crianças diferentes culturas e indivíduos, ensinando assim a lidar de forma ética com as questões que poderão acontecer durante seu desenvolvimento.

Com a Hora do Conto, podemos despertar o prazer pela leitura e estimular a curiosidade que criança já possui para buscar informações sobre o seu mundo e sobre diferentes assuntos. Conforme Abramovich:

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

É importante ressaltar que o trabalho com a leitura dos Contos de Fadas permite a criança sonhar, fazer projeções, externalizar seus medos, angústias e a condução de novas experiências, fazendo-se necessário destacar a importância de narrar boas histórias.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimulá-la a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 2002, p. 5).

Esses momentos de leitura em que a criança se depara com o mundo da imaginação nas histórias, possibilita seu amadurecimento social, intelectual, emocional e físico. A imaginação estimula a criatividade, influenciando no desenvolvimento cognitivo, percebe-se assim a importância da presença de histórias de diferentes gêneros na infância.

CONSIDERAÇÕES

Podemos já concluir que os momentos de Hora do Conto realizados em nosso projeto, nesse momento de pandemia, têm proporcionado para as crianças e suas famílias momentos de interação, descontração e alegria.

Os dados do projeto “Professora Maluquinha: Hora do Conto em Tempos de Pandemia” estão sendo coletados através do formulário enviados para as escolas que participaram do projeto e através de depoimento dos envolvidos enviados por vídeos e WhatsApp, para posterior análise.

O projeto Professora Maluquinha: Hora do Conto em Tempos de Pandemia, será avaliado através de questionário enviado via formulário Google, para as escolas que participaram do projeto e através de depoimento dos envolvidos enviados por vídeos e relatos escritos.

Ao interagirem nos encontros via Meet percebemos o encantamento das crianças em suas falas e na devolutiva através de fotos e conversas via WhatsApp.

O projeto está em andamento e tem incentivado e despertado a curiosidade não somente em crianças, mas até mesmo nos adultos em conhecer outras histórias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

ALVES, Rubem (1980) apud Matos, Tatiana. **Os Gêneros Textuais E Sua Abordagem No Livro Didático De Língua Portuguesa**. Monografia (Especialista na Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Polo UAB do Município de Umuarama Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira. MEDIANEIRA, p.37, 2013.

- ALVES, Rubem. **Pensador**, 2020. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NTMyOTA5/>>. Acesso em: 22 de out. de 2020.
- ANTUNES, Silmara; RODRIGUES, Edvânia (orgs). Cultura, Arte e Contação de histórias. In: **Contação de Histórias: uma Metodologia de incentivo à LEITURA**. Goiânia: SEE/GO, 2007.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. Tradução de Arlene Caetano. PAZ E TERRA, 16ª Ed. 2002.
- BOCCACCIO, Giovanni. **Decameron**. Trad Ivone C. Benedetti. Porto Alegre: Coleção L&PM, 2013.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a Proximidade do Senso Comum das Pesquisas Qualitativas em Educação: Positividade ou Simples Decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.
- GROSSI, Gabriel Pillar. **Leitura e sustentabilidade**. Nova Escola, São Paulo, SP, nº 18, abr. 2008.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Editora Mediação; 5ª Ed., jan. 2010.
- HOMERO. **A Ilíada**. Trad. Fernando C. de Araújo Gomes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. 12a. Ed., 2005.
- MENDES, S. M. C.; LEME, M. E. G. A mediação pedagógica: formação docente para a educação inclusiva frente às novas tecnologias. **Brazilian Journal of Technology, Communication, and Cognitive Science**. Edição nº 2, Ano II - Agosto 2014.
- PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias estão na escola. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola: Pesquisa e Formação de professores**. Papirus Editora: Campinas, SP, 2012, p. 167-194.
- PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.
- RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Seduc Go, 2005.
- TROJAHN, LUCIANE DE MELO GONÇALVES. **Laboratório de Informática como Espaço de Acessibilidade e Mediação na Aprendizagem dos Alunos de Inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle. CANOAS, p.156, 2016.
- ZIRALDO, Alves Pinto. **Uma professora muito maluquinha**. Porto Alegre: Editora Melhoramentos, 1995.

EXPLORANDO O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Fabíola dos Santos Kucybala⁴⁹
Josiane Langhantz⁵⁰

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento é uma temática muito discutida na educação e perpassa a vida da criança desde muito antes de seu ingresso na escola. As crianças, em sua grande maioria, desde muito cedo, vivenciam essas práticas e estão rodeadas de situações envolvendo a leitura e a escrita, seja no convívio com seus familiares, seja nas instituições educativas. Por esse motivo, a alfabetização há muito tempo deixou de ser um mero processo de aquisição do código escrito, repetitivo, estanque e centrado na figura do professor, para integrar práticas sociais de leitura e escrita dentro do contexto em que a criança está inserida, tornando-a protagonista e sujeito participante de suas aprendizagens.

Freire (1991) ressalta que não basta apenas o sujeito dominar a escrita, é necessário inseri-lo neste mundo letrado, desenvolvendo uma leitura crítica das relações sociais produzidas em sociedade. E dentro dessa perspectiva, Lerner (2002, p. 17) aponta que: “[...] para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita”. Sendo assim, se torna essencial inserir a criança em situações de contato

⁴⁹ Professora da Escola Gov. Leonel de Moura Brizola. Bolsista CAPES/PROSUC, Mestranda em Educação, Pós-graduada em Gestão na Escola, Licenciada em Pedagogia — Supervisão Escolar, E-mail fabiola.kucybala@canoasedu.rs.gov.br;

⁵⁰ Professora da Escola Gov. Leonel de Moura Brizola. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia. Licenciada em Pedagogia. E-mail josiane.langhantz@canoasedu.rs.gov.br.

com diferentes tipos de materiais, gêneros textuais e portadores de textos que a aproximem das situações cotidianas, fazendo sentido a ela.

Por esse motivo, a presente pesquisa tem como objetivo geral: investigar de que forma os gêneros textuais contribuem para o processo de alfabetização e letramento e para a construção do sistema de escrita alfabética.

A investigação envolve as turmas de 2º anos do Ensino Fundamental, da EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, localizada na cidade de Canoas/RS, tendo início no ano de 2020, a partir do trabalho desenvolvido nas aulas do componente curricular Projeto Pedagógico Alternativo (PPA). Tal trabalho está sendo realizado em parceria com as professoras referências das turmas, de forma coletiva e integrada, num processo de construção de práticas, reflexões, saberes e experiências.

A problemática surgiu da necessidade de oferecer, explorar, ampliar e consolidar o conhecimento das crianças acerca dos gêneros textuais e portadores de texto, proporcionando aos educandos a compreensão da língua e o seu uso nos mais diferentes contextos de convívio em sociedade e oportunizando um processo de alfabetização mais consolidado. Além disso, contempla o que está proposto no Referencial Curricular de Canoas - RCC (2018), no que se refere às habilidades e competências exigidas para a área de Língua Portuguesa e também reforçado no documento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) para a aquisição efetiva da competência da leitura e escrita.

Dentro dessa perspectiva, durante o ano de 2020 foram desenvolvidas atividades envolvendo pesquisas, explorações, escrita e leitura de diversos gêneros textuais, de forma que a criança possa atingir os seguintes objetivos específicos:

- Vivenciar e ampliar seus conhecimentos acerca dos gêneros textuais;
- enriquecer e aprimorar suas hipóteses de escrita;
- interagir com diferentes tipos de textos;
- expandir suas possibilidades de participação, autonomia e consciência crítica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Os processos de leitura e escrita, o trabalho com os gêneros textuais e o que nos sugere a BNCC acerca desta temática

Os processos de ensino e aprendizagem envolvendo a leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental transcende o conceito de alfabetização como uma mera codificação e decodificação de letras, números ou sinais gráficos. Essa prática para ser significativa e consolidada positivamente precisa vir acompanhada de conhecimentos vinculados a contextos reais e que integrem as situações cotidianas que as crianças vivenciam.

Diante dessa realidade, as escolas e professores enfrentam o desafio de aproximar as crianças de práticas de leitura e escrita que tenham significado para a sua vida. E a aprendizagem centrada nos gêneros textuais assume um papel muito relevante dentro dessa concepção de utilização social da escrita.

O trabalho com os gêneros textuais durante o processo de aquisição da leitura e escrita nos anos iniciais propicia à criança o envolvimento concreto em situações reais de uso da linguagem, tornando a aprendizagem muito mais significativa, real e útil. Por esse motivo, Silva *et al* (2012b) aponta que a utilização de diferentes textos em sala de aula deve acontecer em todos os anos do Ensino Fundamental, principalmente no bloco de alfabetização, pois tal prática está articulada com atividades voltadas ao Sistema de Escrita Alfabética e vem ao encontro da perspectiva do alfabetizar letrando.

É papel da escola promover situações significativas nas quais os alunos possam exercitar esta habilidade e, mais ainda, possam refletir de forma sistemática sobre as estratégias argumentativas em diferentes gêneros textuais (SILVA *et al*, 2012a, p. 26).

Ao mesmo tempo, se recorrermos aos documentos legais que orientam o currículo na Educação Básica, percebemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera pertinente e aprova a utilização de diferentes gêneros textuais e portadores de texto durante todo o percurso da criança na Educação Básica, a fim de contribuir na formação de leitores e no envolvimento concreto em situações reais de uso da linguagem. A BNCC reforça a importância de se estabelecer experiências

vinculadas às práticas sociais dos estudantes, priorizando as ações cotidianas que produzem sentido, integram e ampliam a participação ativa dos sujeitos.

Além disso, a BNCC traz apontamentos acerca dos objetivos do componente curricular de Língua Portuguesa. Segundo o documento é necessário:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p.65).

O Referencial Curricular de Canoas (RCC, 2018) também aponta que a linguagem se faz presente nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizamo-nos dela para ampliar as possibilidades de participação da cultura letrada. O RCC destaca: “[...] os estudantes têm o direito de ampliar seus conhecimentos e suas habilidades sobre os mais diversos gêneros do discurso para que lhes possibilite ampliar as práticas sociais das quais podem participar” (CANOAS, 2018, p. 35). Nesse sentido, mesmo que o estudante não possua conhecimentos acerca de um gênero, conteúdo ou prática específica, cabe ao professor organizar seu planejamento para desenvolver neste aluno, habilidades que contribuam para que ele se aproprie do trabalho e participe ativamente de maneira significativa e crítica.

Sendo assim, a escola tem o importante papel de sistematizar os conhecimentos relativos à leitura e escrita, favorecendo o contato e a interação com diferentes tipos de textos, auxiliando-a a descobrir, reconstruir e se apropriar do sistema de escrita alfabética, contribuindo para a construção e consolidação do processo de alfabetização.

Ao sistematizar esses conhecimentos e oportunizar a exploração da diversidade de gêneros textuais, estamos proporcionando diferentes formas de mobilização das capacidades de linguagem e, conseqüentemente, diferentes aprendizagens. O uso dos gêneros, mediado por variadas práticas de linguagem, oportuniza aos estudantes a participação significativa e crítica nas atividades humanas, à medida que contribui para a apropriação do mundo letrado e ampliação dos conhecimentos específicos.

Dentro desse pressuposto, os gêneros textuais surgem como suporte ao processo de alfabetização, pois estão vinculados às práticas de linguagem, na medida que partem de situações contextualizadas com os diversos campos de atuação, proporcionando ao aluno a utilização de forma autônoma, o reconhecimento de suas funções sociais nos meios em que circulam e na formação de futuros leitores.

2.2 Como tudo começou, os percalços, a adaptação e a reelaboração do planejamento

Inicialmente, quando o projeto foi pensado e estruturado, trabalharíamos os gêneros textuais em sala de aula, tendo como atividade desencadeadora a contação da história “Viviana a Rainha do Pijama” e o manuseio de fichas de leitura para o reconhecimento do material. Estas fichas, posteriormente, seriam classificadas de acordo com cada gênero trabalhado (lista, receita culinária, carta, convite, entre outros). No entanto, fomos surpreendidos com a suspensão das aulas presenciais, em virtude da pandemia da covid-19, e todo o planejamento teve que ser modificado, uma vez que não teríamos mais o contato direto com os alunos.

A partir disso, iniciaram-se as dúvidas, os questionamentos, as angústias, a adaptação à nova rotina e o desafio de tentar envolver o maior número de alunos nas atividades propostas. Durante este período de suspensão das aulas presenciais, a escola utilizou diferentes ferramentas para buscar a inclusão destas crianças (Google Classroom, WhatsApp, E-mail, atividades impressas para os alunos sem acesso à internet, livro didático, entre outras). Nós, enquanto professoras de PPA, reforçamos ainda mais a parceria com as professoras referências das turmas, na expectativa de unir esforços para que juntas pudessemos realizar um trabalho de qualidade e significativo para as nossas crianças.

Com isso, iniciamos o projeto no mês de junho, tendo como ponto de partida a história “Viviana a Rainha do Pijama”. A contação foi gravada através de vídeo e encaminhada via canais de comunicação da escola. A partir dela, explicamos em uma videoaula alguns gêneros utilizados no nosso dia-a-dia e sugerimos como atividade um caça ao tesouro, a fim de que os alunos buscassem em suas casas

diferentes portadores de texto. A Figura 1 apresenta alguns registros dos tesouros encontrados durante esta atividade.

Figura 1: Caça ao tesouro



Fonte: As autoras (2020).

No entanto, a partir desta proposta inicial observamos que as atividades enviadas pelas professoras dos projetos não tinham o mesmo retorno que as atividades enviadas pelas professoras referências. Foi então que incluímos o projeto sobre Gêneros na grade de atividades semanal dos 2º Anos, nas atividades da área da Linguagem, na busca por alcançar um número maior de envolvidos. Contudo, o retorno é muito pequeno, de 103 alunos matriculados nas quatro turmas de 2º anos recebendo as atividades, conseguimos acompanhar e ter o retorno, em média, de 30 a 40% das crianças.

Cabe destacar que este percentual foi de alunos que nos davam o retorno através dos canais de comunicação da escola, mas não sabemos realmente o número exato de alunos que realizam as atividades enviadas, uma vez que dependemos das famílias para ter acesso a essas informações. Embora este seja um número muito abaixo do nosso objetivo inicial, nos empenhamos para tentar atender essas crianças de forma lúdica, envolvendo-as e fazendo-as participar ativamente da proposta do projeto. Assim, para cada atividade proposta, pedíamos o registro fotográfico da mesma, a fim de acompanhar o desenvolvimento individual de cada criança e a compreensão acerca do que foi solicitado.

Nessa perspectiva, vamos descrever e apresentar algumas atividades trabalhadas ao longo do ano de 2020 voltadas à ampliação da escrita alfabética,

tendo como base os diferentes gêneros textuais e portadores de texto, onde utilizamos as plataformas digitais e outros canais para nos comunicarmos com os alunos.

Cabe ressaltar que devido à pandemia da covid-19, a utilização das tecnologias se fez presente durante praticamente todo o projeto de investigação com as crianças. No nosso caso foi uma necessidade maior em função da ausência do contato presencial, mas essas novas linguagens e multiletramentos, nas quais a cultura digital é utilizada como aliada, corrobora com o que diz a BNCC.

De acordo com o documento, as práticas contemporâneas de linguagem permitem uma participação mais ativa por parte do estudante, contribuindo na produção de sentidos, na ampliação da criatividade e na aproximação com as tecnologias (BRASIL, 2018). Porém, como nosso público-alvo são alunos em fase de alfabetização, que não dominam completamente as tecnologias, nem o sistema de escrita alfabética, necessitamos da presença e participação das famílias para auxiliar as crianças nessa ligação e interlocução entre a cultura digital e as diferentes linguagens, uma vez que se estivéssemos em sala de aula, seria o professor que faria esse papel de mediador e interlocutor.

Nesse ínterim, para alcançar os objetivos do projeto utilizamos diferentes ferramentas e recursos. Entre eles, destacamos atividades fazendo uso de vídeos, áudios, imagens, editores de texto, planilhas e apresentações, pesquisas na web, jogos on-line e encontros virtuais.

Além disso, as atividades envolvendo os gêneros textuais transcorreram de forma interdisciplinar, integrando as diferentes áreas do conhecimento. Exploramos os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Ciências e Geografia, tornando o projeto totalmente lúdico e interligado.

Entre estas atividades, foi solicitado que os alunos realizassem uma pesquisa escolhendo um dos animais da história Viviana a Rainha do Pijama. A pesquisa consistia em descrever aspectos referentes à locomoção, alimentação, habitat e apontar o continente em que esse animal mais era encontrado no mundo. Após a pesquisa realizada, fizemos a contagem com as preferências de escolha, apresentando quantos votos cada animal obteve entre as crianças. Posteriormente, foi proposto a realização de um gráfico para ilustrar essa quantidade. Além da

contagem, selecionamos a maioria das respostas dos continentes escolhidos pelos alunos e elencamos um animal para cada continente ou oceano. Em seguida, os alunos receberam um mapa mundi, onde deveriam, através da legenda cartográfica, relacionar os animais aos seus continentes e oceanos. Trabalhando ainda com a área do conhecimento de Geografia, as crianças receberam coordenadas geográficas para posicionar os animais e a personagem Viviana, explorando ainda conceitos como direita/esquerda, acima/abaixo.

A partir destes relatos, consideramos que através de um trabalho integrado entre as áreas do conhecimento é possível envolver os alunos de maneira mais significativa, pois os conhecimentos não acontecem de forma fragmentada ou ainda descontextualizada da realidade. Souza (2012, p. 9) aponta uma questão importante acerca da interdisciplinaridade e reforça a importância de se realizar um trabalho voltado para a integração das diferentes áreas do conhecimento:

Uma abordagem interdisciplinar no tratamento da diversidade de temáticas relacionadas às diversas áreas do saber constitui, portanto, algo de extrema relevância e tal concepção propicia a concordância de que o tempo escolar não deve ser dividido por áreas de conhecimento. O desejo é a integração dessas diferentes áreas.

Assim, as atividades foram desenvolvidas para que as crianças pudessem além de conhecer e reconhecer os mais diversos tipos de portadores de texto, integrar e relacionar a temática ao trabalho com outras disciplinas do currículo.

Seguindo as atividades desenvolvidas foi sugerido aos alunos a criação de uma lista e convite. O objetivo era que cada criança elaborasse uma lista com dez convidados para a sua festa fictícia do pijama, assim como Viviana fez em sua história, e posteriormente um convite, utilizando os materiais da sua caixa de artes⁵¹. Para explicar esta atividade foi utilizado como recurso a gravação de um vídeo, onde uma das professoras se passou pela Viviana e interagiu com os alunos.

Sugerimos ainda que os alunos compartilhassem e reproduzissem uma receita culinária para a posterior confecção de um e-book de receitas das turmas dos 2ºs

⁵¹ Esta caixa foi organizada pelas professoras referências dos 2º anos, em que cada aluno recebeu um kit contendo materiais variados que foram enviados pelos pais no início do ano letivo. O kit artes tem como objetivo auxiliar na realização dos trabalhos de artes em casa.

anos. Para isso, foi utilizado como ferramenta o Google Docs, onde os alunos puderam acessar através da plataforma Google Classroom. Para os demais alunos que não possuem acesso à plataforma, solicitamos que as receitas fossem feitas no caderno e encaminhadas por foto para os e-mails ou canais de comunicação da escola.

Na sequência, seguimos trabalhando com o portador de texto carta. Através de uma videoaula, as crianças aprenderam os elementos essenciais de uma carta e como escrever a mesma, bem como preencher o envelope, tanto do remetente quanto do destinatário. A carta foi destinada para a personagem Viviana e no assunto do texto, eles deveriam contar a ela algo que fosse do interesse deles, algo que eles gostariam que ela soubesse.

Para finalizar as atividades referentes à história “Viviana a Rainha do Pijama”, os alunos foram convidados a participar de uma festa do pijama, através do aplicativo Google Meet. Nesta festa foram realizadas várias brincadeiras, incluindo um bingo sonoro dos animais e uma *selfie* para mostrar os pijamas. Ao todo participaram 48 crianças, das 103 matriculadas nos 2º anos.

Cabe salientar que além da história citada, trabalhamos com outras histórias, contos, vídeos, textos e músicas. E através delas, exploramos outros gêneros textuais, como notícia, receita médica, bula de remédio, contos de fadas, entre outros. Entre as atividades, exploramos a oralidade por meio da gravação de vídeos, além da leitura, escrita, raciocínio lógico e criatividade.

3. RESULTADOS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO DESENVOLVIDO

Destacamos que o projeto desenvolvido com as turmas de 2º anos foi muito significativo tanto para nós professoras, quanto para as crianças que tiveram a oportunidade de participar. As atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2020, dentro da disciplina do Projeto Pedagógico Alternativo (PPA), foram lúdicas, integradas e planejadas considerando a realidade que os estudantes estão vivenciando neste período de pandemia da COVID-19. Além disso, a parceria firmada

entre os demais professores contribuiu para ampliar a comunicação e o trabalho colaborativo.

Este projeto ainda está em andamento e pretendemos dar continuidade a ele no ano de 2021, na expectativa de podermos vivenciar estas experiências de maneira presencial. Entre as limitações da pesquisa, salientamos a difícil adaptação com as tecnologias e a angustiante espera pelo retorno dos trabalhos feitos pelas crianças. Nesta modalidade de ensino, não conseguimos atingir 100% de nossos alunos e dependemos do auxílio das famílias para que o trabalho, principalmente na alfabetização, se concretize.

Assim, podemos ressaltar que os retornos que tivemos das famílias e das crianças, referentes às atividades desenvolvidas no projeto, foram muito abaixo do que esperávamos, mas este pequeno percentual participante, nos proporcionou muita satisfação e alegrias, pois recebemos trabalhos muito bem elaborados e tivemos acesso a um material riquíssimo em conteúdo, tendo uma conexão muito significativa com nossos alunos, a partir das tecnologias digitais.

Estas tecnologias nos possibilitaram a utilização de novas metodologias, novos recursos e estratégias para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, considerando a relevância da temática em pesquisa, pretendemos dar continuidade às atividades voltadas aos gêneros textuais, por acreditarmos que tais competências favorecem as práticas sociais de leitura e escrita e possibilitam à criança vivenciar situações do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Leila Nascimento da. et al. Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

SILVA, Leila Nascimento da. et al. Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 03, unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

SOUZA, Ivane Pedrosa. Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. *In*: In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 1, unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL DE CANOAS

Damiana Ballerini⁵²

INTRODUÇÃO

Dentro do contexto desta pandemia⁵³ da COVID-19, provocada pelo novo coronavírus, as escolas do município de Canoas e de outras partes do mundo tiveram suas atividades suspensas ao longo do ano de 2020. Diante dos desafios e da impossibilidade de manter as aulas presenciais e físicas, nós (docentes) aprendemos a trabalhar de modo remoto para assegurar a aprendizagem para muitos de nossos estudantes.

À vista disso, esta narrativa trata de reflexões sobre minha prática educativa⁵⁴ como professora de um 4º ano no Ensino Público Fundamental em uma escola do Município de Canoas, no Rio Grande do Sul. É importante ressaltar que venho trabalhando com minha turma em conjunto com mais três colegas (regentes de outras turmas do mesmo ano). Seguindo orientação da direção da escola, o trabalho educativo das disciplinas⁵⁵ Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Geografia foi dividido entre nós quatro, onde cada uma ficou responsável por desenvolver as atividades pertinentes de cada “matéria”. Como eu venho trabalhando com

⁵² Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont. Pedagoga e especialista em Educação Profissional/PROEJA pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui mestrado *Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género (Università di Bologna/Universidad de Granada)* e doutorado em *Estudios de las Mujeres, Discursos y Prácticas de Género (Universidad de Granada)* com reconhecimento na área de Educação pela UFRGS. E-mail: damiana.ballerini@canoasedu.rs.gov.br

⁵³ Segundo reportagem de Laura Plitt (2020), a Covid-19 não seria uma pandemia e, sim, uma sindemia. Este neologismo, surgido nos anos 1990, a partir de estudos do antropólogo médico estadunidense Merrill Singer, faz a junção dos termos “sinergia e pandemia” e analisa os efeitos da doença nas pessoas sob a ótica do contexto social. Segundo o investigador: “duas ou mais doenças interagem de tal forma que causam danos maiores do que a mera soma dessas duas doenças”. Estão em jogo fatores sociais, ambientais e econômicos. Sendo assim, a análise para além de um ponto de vista mais “clássico” da epidemiologia é necessária, já que “temos que lidar com os fatores estruturais que dificultam o acesso dos pobres à saúde ou a uma alimentação adequada”.

⁵⁴ A narrativa trata do ensino remoto no período de março a outubro de 2020.

⁵⁵ As demais disciplinas e/ou projetos ficaram a cargo de outros e outras colegas docentes.

Geografia, este relato se centra nesta disciplina. Desta forma, este relato tem como objetivo refletir sobre os desafios de ensinar e aprender em um período de ensino remoto tendo como base a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular de Canoas (CANOAS, 2018).

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DO ENSINO REMOTO

É desafiador ensinar durante a pandemia, sobretudo por não estarmos devidamente preparadas como professoras e indivíduos para tempos tão incertos. Em virtude desta emergência, foram criados mecanismos na rede escolar para garantir a “continuidade educativa” (NÓVOA, 2020a, 2020b) de milhares de estudantes não só no Brasil, mas em vários países ao redor do mundo com as ferramentas que temos ao nosso alcance. Vimos emergir um ensino remoto e a partir daí, o professorado teve que buscar alternativas para manter a comunicação (virtual) com seu alunado. Mesmo sem os recursos necessários (inclusive o tecnológico) exigidos por esta nova conjuntura de crise, fomos aprendendo a lidar com a situação e buscando alternativas para nosso trabalho.

Com as atividades educativas suspensas no nosso país estima-se que “81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino” é o que aponta a Fundação Carlos Chagas (2020), em uma pesquisa⁵⁶ feita com professoras de escolas públicas e privadas no Brasil. O ensino (sobretudo a avaliação) teve que ser readequado para atender à nova exigência da crise da covid-19. O vínculo família-escola foi estreitado com um maior apoio e incentivo das docentes às famílias para acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

No ensino remoto do 4º ano na escola onde leciono, entre os meses de março e outubro de 2020, fizemos muitos esforços para contatar as famílias via e-mail, WhatsApp, *Facebook*. Vários colegas precisaram investir em *chips* novos para seus *smartphones* ou aparelhos de celular e contratar pacotes de Internet devido à demanda imediata para nos comunicarmos com as famílias dos estudantes e

⁵⁶ Pesquisa realizada entre abril e maio de 2020, via questionário *on-line*, no período inicial da quarentena. A maioria das professoras entrevistadas atuam na escola pública (32,8% Pública Municipal, 50,6% Pública Estadual e 1,3% Pública Federal), defronte a 15,3% da rede privada.

organizar os materiais para o ensino remoto. Foi crucial também aprender a utilizar as ferramentas do *Google*: e-mail, *Meet*, Sala de aula Virtual etc. Durante as aulas virtuais, que ocorrem semanalmente, eu e minhas outras três colegas nos servimos de vários recursos didáticos para cativar a atenção das turmas: jogos, brincadeiras, experiências, músicas, vídeos, poesias, artes visuais etc.

Na disciplina de Geografia, as aulas e os materiais didáticos são estruturados de modo que os estudantes entendam “a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.” (CANOAS, 2018, p. 230). Para isto, no planejamento pedagógico são levados em conta os conhecimentos dos estudantes e o acompanhamento pelas suas famílias nas atividades remotas.

Em vista disso, ao desenvolver o material (virtual e impresso) levamos em conta a BNCC (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular de Canoas ou RCC (CANOAS, 2018) em consonância com as Unidades Temáticas (*O sujeito e seu lugar no mundo, Conexões e escalas, Mundo do trabalho, Formas de representação e pensamento espacial e Natureza, ambientes e qualidade de vida*) e seus Objetos de Conhecimento (*Relação campo e cidade, Produção, circulação e consumo, Conservação e degradação da natureza e Sistema de orientação*)⁵⁷.

Em *Relação campo e cidade* foi possível “reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas” (p. 234), com o estudo de paisagens rurais e urbanas tendo como auxílio o poema *O operário em construção* de Vinicius de Moraes, poesias de Manoel de Barros e obras de Tarsila do Amaral. Para tratar de *Sistema de orientação* aprendemos os pontos cardeais e alguns objetos de orientação como a rosa dos ventos para “utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.” (p. 234). Assim, foi possível localizar o bairro da escola e da casa e a distância deste de outros bairros; também onde está localizado o município de Canoas, o Rio Grande do Sul e o Brasil.

⁵⁷ Aqui são explicitados alguns dos Objetos de Conhecimento trabalhados entre março e outubro de 2020.

A pesquisa sobre a origem de vários produtos que consumimos, trouxe grande expectativa nos estudantes, durante as aulas virtuais, em *Produção, circulação e consumo*, pois nos dedicamos a compreender “o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.” (p. 234). Ao mostrar uma roupa no vídeo, muitos dos alunos não sabiam como era longo o processo para transformar o algodão em uma roupa ou outros produtos. Para tanto, foram mostradas imagens da planta do algodão e do produto (vestido), bem como o tipo de indústria (têxtil).

Refletir sobre a *Conservação e degradação da natureza* é muito importante, já que nos ajuda a “identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.” (p. 234-235). Assim, conhecemos algumas paisagens naturais e culturais de nosso país e como elas foram formadas a milhares de anos atrás. Fora isto, como podemos agir para que elas não sejam degradadas mais ainda pela ação humana.

No geral, o ensino remoto de Geografia tem sido muito instigante. Estamos aprendendo a conviver e a ensinar em meio a este cenário desafiador. Diante disto, Boaventura de Souza Santos alerta para o perigo devastador da pandemia neste século XXI, não só para a educação. De modo geral, os Estados-nação estão enfraquecidos pela agenda de privatizações de serviços essenciais para o bem comum como saúde, segurança e educação: “as pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências.” (BOAVENTURA, 2020, p. 28). É urgente repensar o modo como vivemos, consumimos e nos relacionamos com a natureza. Neste cenário, os mais enfraquecidos são os que sofrem mais devido ao aumento das desigualdades sociais e pela dificuldade de manter uma alimentação e higiene adequadas, seguindo as orientações da OMS para prevenção da COVID-19.

Por outro lado, estamos reaprendendo a viver em comunidade e a manter um distanciamento social imprescindível. Em muitos países, foi criado um Estado de exceção em meio a essa emergência, também foram tomadas medidas para proteger a vida num contexto de calamidade pública. Não sabemos como será o pós-crise,

entretanto “são possíveis alternativas, [já] que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum.” (BOAVENTURA, 2020, p. 29).

Na área da educação, António Nóvoa salienta, a partir de dados da UNESCO, que ao redor de 90% das instituições educativas tenham suspenso suas atividades presenciais. Isto perfaz um total aproximado de 1 bilhão e meio de estudantes que estão alijados dos bancos escolares. Além disso, vão se acentuar as desigualdades sociais e a brecha entre ricos e pobres, sendo que os mais frágeis tendem a sofrer mais, já que muitos dependem da escola. Assim sendo, os profissionais da educação, mesmo diante das interrogações deste tempo, devem reagir e tentar através de vários recursos possíveis (plataformas digitais, televisão, correio, celular) manter vínculo com seus estudantes: “é preciso assegurar a continuidade educativa” (NÓVOA, 2020a).

Neste momento emergencial, “a educação é essa rede social, esse suporte social que é essencial para todos nós” (NÓVOA, 2020b). A educação a distância e o universo digital podem ser utilizados neste tempo excepcional, mas não serem postos como uma norma educativa pós-crise. As aprendizagens estão muito aceleradas, neste momento extraordinário em que a História caminha a passos largos, “do ponto de vista social, tecnológico, universitário e dos modelos de aprendizagem”. Para o futuro pós-crise, a transição ecológica e a digital são iminentes bem como aproveitar essas aprendizagens intensas através das “tecnologias digitais e a interação, a mudança da relação pedagógica com nossos estudantes”. Além disso, a Educação Básica e a Universidade vão sofrer muito com a diminuição de recursos por falta de investimentos, que seriam alocados para outras áreas (como saúde e segurança). Os retrocessos seriam brutais, pois a educação é importantíssima para lutar contra as desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES

Para António Nóvoa (2020a, 2020b), a pandemia da COVID-19 é algo sem precedentes na recente história mundial e tem um poder devastador, pois vivemos conectados por um intenso movimento de globalização. Este momento de incertezas

e hesitações pede aos educadores uma ação, um reagir, já que temos que lutar contra as desigualdades e dar uma resposta para a sociedade em termos educativos e como profissionais.

Sabemos que a educação se dá para além dos muros da escola. No entanto, a escola tem uma função essencial na educação formal e contribui para a formação de sujeitos conscientes de seu papel transformador na sociedade. No cenário de emergência que vivemos, vemos como a família (outra instância educativa) é importantíssima neste tempo de ensino remoto. Um tempo que tivemos que nos reinventar como professoras do Ensino Público Fundamental. Entendemos que não é fácil para grande parte de nosso alunado participar das aulas virtuais devido à dificuldade de acesso à Internet e por serem parte de uma parcela (significativa) de excluídos na nossa sociedade tão desigual. À vista disto, procuramos fazer nosso trabalho com as ferramentas que possuímos e contribuir ainda mais para sua formação dos estudantes enquanto cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas (RCC).** Canoas: Prefeitura de Canoas/Secretaria Municipal da Educação, 2018.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia.** Relatório de Pesquisa. Informe n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 13 set. 2020.

NÓVOA, António. **Formação Continuada Territorial a Distância.** Webconferência, 14 abril 2020a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nioo&feature=youtu.be>>. Acesso em: 13 set. 2020.

NÓVOA, António. **Docência em tempos de pandemia.** Webconferência, 16 abril 2020b. Disponível em: <<https://farol.ufsm.br/video/gravacao-da-web-conferencia-docencia-em-tempos-de-pandemia>>. Acesso em: 13 set. 2020.

PLITT, Laura. “Covid-19 não é pandemia, mas sindemia”: o que essa perspectiva científica muda no tratamento. **BBC News Mundo/Brasil**, São Paulo, 10 out. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54493785>>. Acesso em: 15 out. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra, Portugal: Almedina, 2020.

MESA DE TRABALHO 4

O QUE OS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM UM CONTEXTO PANDÊMICO PODEM EVIDENCIAR?

Anne Gabriela Ferreira de Abreu⁵⁸

Márcia Rosiara Rodrigues⁵⁹

Patrícia de Sá Alves⁶⁰

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental emerge para nós autoras, situadas na função de Coordenadoras Pedagógicas de Escolas Municipais de Educação Infantil de Canoas/RS, como um meio de observar alguns discursos circulantes e tensionadores deste processo que envolve um importante e sensível momento às crianças: a mudança de etapa e de espaços de convivências.

Com frequência, ouve-se afirmações sobre a falta de um “preparo” das crianças, o questionamento sobre o que fizeram na Educação Infantil ou a espera por uma sequência de habilidades, sobretudo voltadas à escrita e a relação postural, de comportamento das crianças, de modo que estejam ajustadas para uma escola que às aguarda. Este discurso circulante por vezes impacta as escolas infantis que se sentem muitas vezes com a necessidade de promoverem esse preparo, a fim de não serem mal avaliadas por este outro que aguarda um trabalho de entrega de um “produto”: a criança preparada para aprender.

Esse discurso, ao nosso ver, desconsidera ou desconhece as especificidades da Educação Infantil e não percebe que ela é uma etapa que tem propósito em si mesma e que não está subordinada a outra etapa. Contudo, também reconhecemos a

⁵⁸ Coordenadora Pedagógica, SME/DEI, Pós-Graduada em Orientação e Supervisão Educacional, E-mail: anne.abreu@canoasedu.rs.gov.br

⁵⁹ Coordenadora Pedagógica, SME/DEI, Pós-Graduada em Gestão e Planejamento na Educação, E-mail marcia.rodrigues@canoasedu.rs.gov.br

⁶⁰ Coordenadora Pedagógica, Pós-Graduada em Gestão de Pessoas e Psicopedagogia Clínica e Institucional, SME/DEI, Formação, E-mail patricia.alves@canoasedu.rs.gov.br

necessária articulação entre as Etapas da Educação Básica e a importância de um olhar sensível para os sujeitos que transitam de uma etapa a outra.

Assim, nossa pesquisa buscou ouvir educadores de 1º ano do Ensino Fundamental de nossa rede e de turmas de Jardins 2 (último ano da Educação Infantil) para analisar o que pensam estes sujeitos a respeito desse processo, tendo como marco, também, um ano atípico marcado pela pandemia de COVID-19.

Para aprofundar nossas discussões, abordamos o que dizem os documentos norteadores da Educação Infantil e da Educação Básica a respeito do atendimento às crianças e da transição para o Ensino Fundamental, destacando as importantes concepções neles asseguradas.

Também, buscamos com as reflexões de Kramer, Baptista e Fernandes demarcar a importante relação que se deve estabelecer entre as etapas da Educação Básica.

DESENVOLVIMENTO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Ela está dividida em creche e pré-escola, onde atende crianças na faixa etária que vai dos 0 aos 5 anos de idade. Esta etapa é uma das mais importantes para a formação dos infantes, pois é aqui que começam a existir fora do contexto familiar. Além disso, também é neste espaço que elas passam a lidar com as diferenças, com o desenvolvimento da sua personalidade, além de iniciar a conquista da sua autonomia. A educação infantil existe como uma base primordial para as outras etapas da educação formal. É aqui, através das interações e brincadeiras, eixos estruturantes das práticas pedagógicas conforme o DCNEI, que as crianças vivenciam experiências nas quais elas poderão construir e apropriar-se do conhecimento através do convívio com outras crianças e adultos. Isto, por consequência, possibilitará a elas aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Também é importante destacar que a Educação Infantil vem se fortalecendo com a afirmação de suas especificidades, especialmente nas últimas décadas.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) afirmam

O campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (DCNEI, 2010, p.7)

O documento citado é um marco neste processo de afirmações dessas especificidades e de orientações acerca da estrutura curricular desta etapa. Outro ponto importante a se destacar é a indissociabilidade entre o cuidar e educar, de modo que a prática pedagógica é construída com base a “acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade” (BNCC, 2018, p. 36) articulando-os em busca de “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar”. (BNCC, 2018, p. 36). Assim, o tripé cuidar, educar e brincar é fundamental na educação infantil, visto que estes vêm contribuir positivamente no processo de desenvolvimento integral dos pequenos, pois os momentos de aprendizagem tornam-se mais significativos e proveitosos para eles.

Ao reconhecer a educação infantil como etapa essencial e instituir seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá um salto histórico. Estes foram criados tomando como premissas os valores éticos, estéticos e políticos das DCNEIs, de 2009. Eles representam os direitos que toda a criança deve ter assegurado ao ingressar na educação infantil. Além disso, também concebem as maneiras pelas quais os meninos e meninas aprendem e definem diretrizes do trabalho pedagógico.

Além dos direitos, a BNCC também nos traz cinco campos de experiência, os quais indicam os conhecimentos fundamentais para que bebês, crianças bem

pequenas e crianças pequenas aprendam e se desenvolvam. Eles enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que os pequenos devem desenvolver dentro da faixa etária de 0 a 5 anos. Ou seja, as experiências que as crianças vivenciam dentro do ambiente escolar se transformam em conhecimento. Desta forma, vemos o quanto a etapa da Educação Infantil tem um propósito amplo e foco nas experiências e articulação do conhecimento sistematizado pela humanidade com os saberes e questionamentos das crianças, sem focar em um preparo e sim na vivência da infância conectada na potência da brincadeira e das interações. Ou seja, é a promoção de espaços potencializadores de descobertas, com acesso a ampliação de seus repertórios, mas tendo como fio condutor os questionamentos e investigações dos pequenos.

O conceito de transição

A relação entre as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental vem sendo cada vez mais discutidas devido a ambas fazerem parte da Educação Básica e haver um novo tensionamento provocado por mudanças recentes como o Ensino Fundamental para 9 anos (2006) e a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos na pré-escola (FERNANDES, 2014). Kramer, em explanação no Seminário Avaliação da qualidade da educação infantil/ Fundação Carlos Chagas (junho de 2010 - São Paulo - SP), já afirmava a necessária relação de se pensar não apenas em uma articulação, mas em um processo de transição, de modo a colocar as duas etapas em diálogo e fluidez.

A BNCC nos indica que

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BNCC, 2018, p.53)

Desta forma, observamos o quanto o foco da transição deve estar na criança, na criança que já é não é um “devir”. Corrobora nesse sentido também as orientações dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, em seu artigo 24, quando afirmam que

Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 70)

A referida citação orienta o quanto este ingresso na etapa seguinte deve compreender a respeito da infância, ou seja, desse sujeito que para aprender deverá seguir experimentando, tendo suas indagações sendo ouvidas e estimuladas e que não é um ser que exige tão somente treinamento e aptidão para aprender. Assim, articular a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para uma transição em que se respeite as infâncias, demanda aprofundamento sobre as especificidades de cada etapa e um olhar que articule o modo como as crianças aprendem na Educação Infantil e como podem seguir investigando no Ensino Fundamental. Nas palavras de Baptista (2010) seria identificar

[...] o que nós consideramos específico, aquilo que é próprio de Educação Infantil, mas que nós gostaríamos de ver invadir o Ensino Fundamental? (...) e o que que é próprio do Ensino Fundamental, mas que nós gostaríamos de ver invadir a educação infantil? (transcrição de fala de Conferência em Vídeo: UNIVESP, 2010)

Avaliando dados da pesquisa com Educadores de Jardim 2

Constituiu em parte de nossa metodologia a aplicação de um questionário on-line aos educadores de Jardim 2 da Educação Infantil. Tivemos 31 participantes, de diferentes quadrantes do município de Canoas. Tendo as compreensões citadas anteriormente sobre Educação Infantil e o processo de transição afirmados nos documentos de referência da etapa, buscamos investigar quais eram os anseios dos docentes das turmas de Jardim 2 em relação a este processo, tendo em vista o cenário de pandemia.

A partir da observação das respostas, criamos três categorias de análise: a) as que indicavam consonância com as práticas esperadas para a etapa; b) as que evidenciaram um discurso de preparação e c) a preocupação com o projeto de visitação da EMEF para apoiar o processo de transição.

Observamos que a maioria dos docentes mencionou uma preocupação com a socialização, as interações, o acolhimento e os direitos de conviver e participar das crianças, como podemos observar nas respostas selecionadas abaixo:

“Acho que devem ser preparados assuntos sobre a transição para o fundamental, pois as crianças ainda esperam retornar para a educação infantil. Perguntam que dia vão voltar e vai ser triste dizer que não voltam mais e vão trocar de escola.”

“Estão muito tempo afastados, terão que ter um acolhimento maior”.

“A falta de interação presencial dificultou o acompanhamento do desenvolvimento das crianças.”

“A interação entre os alunos que estavam pela primeira vez tendo a experiência escolar.”

“Não atender o primeiro direito da criança listado na BNCC: conviver.”

“A mudança do contexto em que esta criança está inserida. É necessário mesmo que seja de forma virtual, um planejamento, onde esta transição seja apresentada com proposições lúdicas, com diálogos sobre as expectativas das crianças, promovendo sentimentos de segurança e fortalecendo emocionalmente esta etapa. Transformando esta etapa em uma "ponte", uma passagem tranquila e segura e não um muro que tenha que ser quebrado.”

“As crianças são bem participativas e agora na pandemia a maioria não tinha Internet ou telefone. Muitas famílias têm um telefone e os pais trabalham, isso dificultou o acesso das crianças às atividades remotas, acredito que vão sentir um pouco de dificuldade agora no primeiro ano do Ensino Fundamental, por não conseguir acompanhar a turma e realizar as atividades propostas.”

Quadro 1: respostas de participantes que evidenciam preocupação com a convivência, integração, socialização e direitos de aprendizagens das crianças.

O fato de os docentes enfatizarem anseios em torno dessas palavras, que por sua vez estão envolvidas em um campo semântico e de conceitos da pedagogia participativa, estudos das infâncias, nos evidencia que são docentes apropriados dos referenciais para a etapa ou que estão neste processo de fortalecimento da sua identidade docente de educador de infâncias, sobretudo de crianças pequenas. Ainda, há alguns termos ali discutíveis, como o próprio conceito de aluno, uma vez que os sujeitos desta etapa são crianças. Mas já consideramos importantes avanços nesse discurso.

Outra preocupação recorrente nas respostas foi em relação à visitação à escola de Ensino Fundamental e os diálogos que as educadoras costumam traçar em torno deste momento com as crianças, por vezes estruturando até mesmo projetos de transição. Abaixo algumas falas que mencionam esta preocupação.

O fato do isolamento social é o que mais preocupa, pois impossibilitou de realizarmos atividades de integração com as escolas de ensino fundamental. Assim como estabelecer rodas de conversas sobre assuntos pertinentes aos cuidados que nossos pequenos deveriam ter

em um ambiente de uma grande escola com crianças maiores e adolescentes.
Com o ensino remoto e as crianças resguardadas em sua casa, esse contato humano tão importante nesta transição não acontece, porém não impede de uma visita segura da família e a criança a está escola para conhecer esse espaço físico...acredito que seja válido...
As crianças não conhecerem a escola antecipadamente, e receberem uma preparação e acolhida para que a transição ocorra da melhor forma.

Quadro 2:respostas de participantes que evidenciam preocupação visitação à EMEF.

Esses apontamentos dos educadores estão em consonância com o que aponta a BNCC que sugere justamente “(...) conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar”. Como coordenadoras, também temos observado a criação de alternativas com algumas escolas para realizar um contato virtual proporcionando uma experiência de transição, como conversas com as professoras de 1º ano por meio de salas virtuais.

Em relação à categoria que menciona uma preocupação com a preparação, evidenciamos que se constituem minoria entre os respondentes.

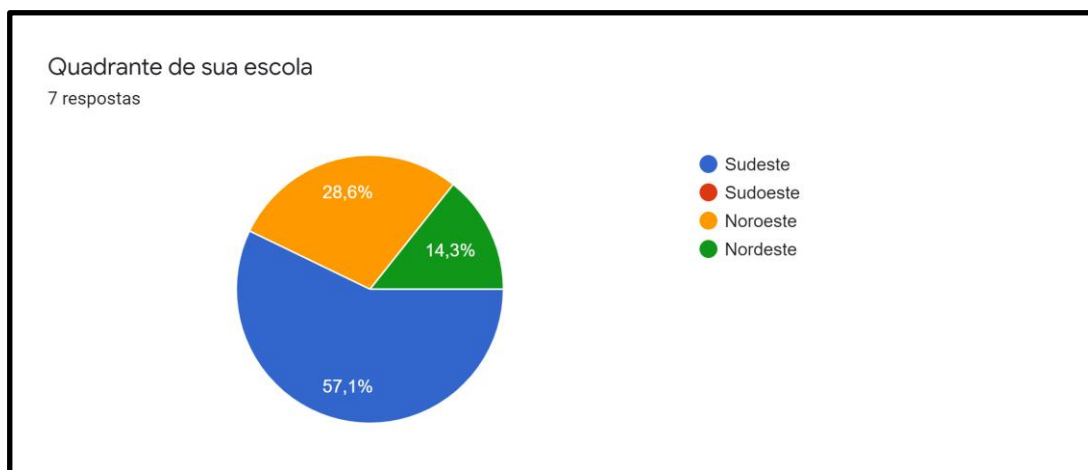
Iniciarem o ano sem nenhum preparo adequado
Me preocupa a preparação das crianças e que com a pandemia vão acabar indo direto para o fundamental
Fico preocupada por estarem ausentes nesse momento de preparação para o ingresso no fundamental, e por mais que realizo aula on-line nem todos os pais nos dão retorno devido estar trabalho.

Quadro 3: respostas de participantes que evidenciam preocupação com uma preparação para a etapa seguinte.

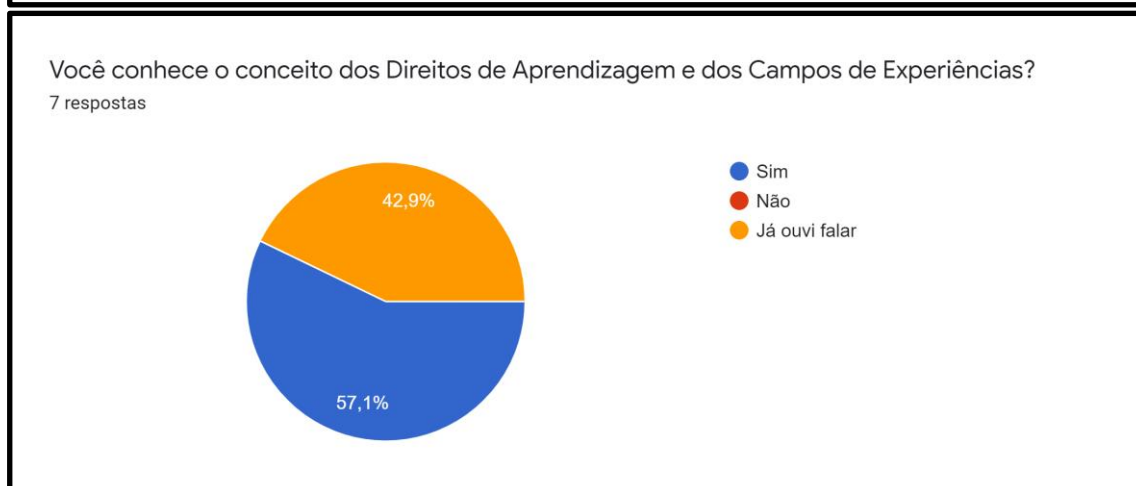
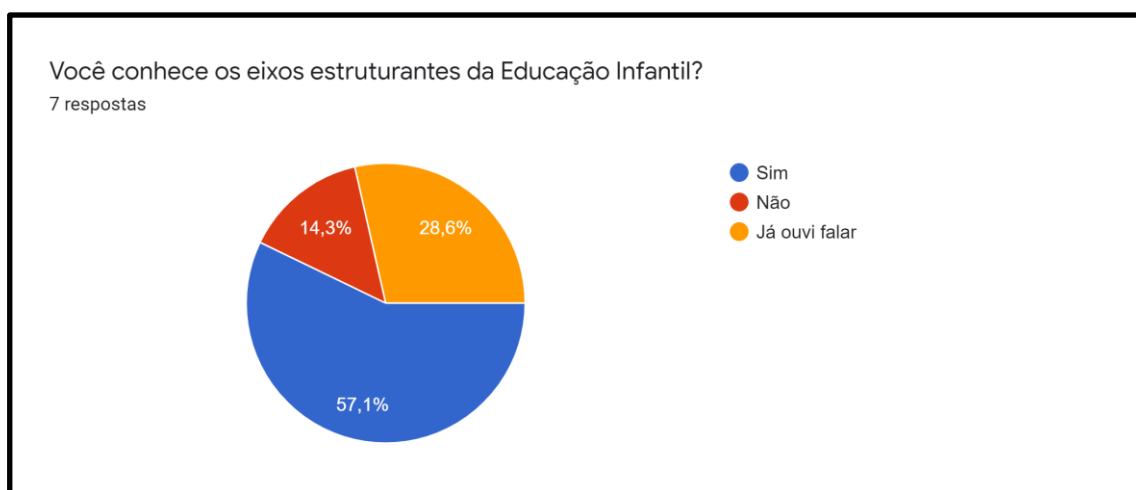
Desta forma, os dados evidenciam um processo de consonância com as teorias sobre a estruturação e função da Educação Infantil em relação aos documentos norteadores.

Pensando a transição: o que os profissionais da etapa seguinte sabem a respeito da Educação Infantil?

Como já referido, esta pesquisa buscou identificar, através de questionários on-line, se os docentes da Rede Municipal de Canoas, atuantes em 1º ano do Ensino Fundamental, conheciam alguns princípios norteadores da Educação Infantil, referidos em documentos como a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Também, questionou os anseios e concepções de acolhimento para o próximo ano. Para isto, foram realizadas perguntas objetivas e dissertativas, de modo a coletar um breve entendimento sobre essa transição, tendo como marco o período atípico que vivemos de pandemia. Os questionários que retornaram, foram respondidos por 7 educadores, de três quadrantes da cidade:

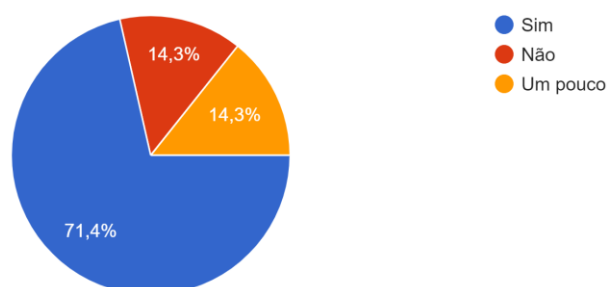


Abaixo seguem as respostas às perguntas objetivas que constaram no formulário, as quais buscavam observar se as educadoras conheciam os eixos estruturantes, os campos de experiências, os direitos de aprendizagem e o que é dito a respeito da transição na BNCC.



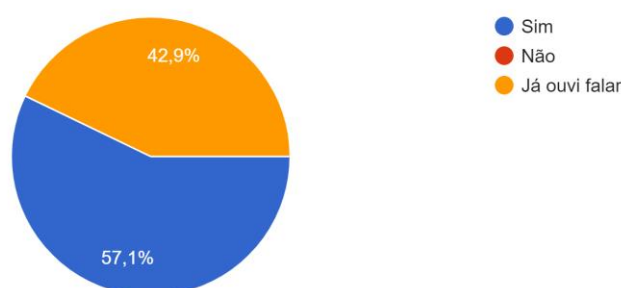
Você conhece o que diz a BNCC sobre o processo de transição das crianças de Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

7 respostas



Você conhece o conceito dos Direitos de Aprendizagem e dos Campos de Experiências?

7 respostas



Os gráficos das questões nos permitem observar que há um predomínio de profissionais que conhecem os referidos conceitos e outros oscilam entre saber pouco e não saber. Nesse sentido, chama a atenção especialmente a dos eixos estruturantes, pois eles são fundamentais para compreender a organização curricular da etapa. Minimizar ou desconhecer estes eixos pode implicar em não compreender o que se propõe às crianças.

Uma outra questão colocada, daí então de forma dissertativa, foi “Em relação ao processo de formação de uma turma de 1º ano em contexto de pós-pandemia, que aspectos lhe inquietam? Comente.” Esta questão nos trouxe diferentes perspectivas. Vejamos a tabela 1 abaixo:

A. Vai ser muito parecido com as crianças que vem de casa. Falta de limites e imaturidade para vivenciar as frustrações.

B. Acolhida em protocolos de distanciamento; interação em sala de aula que respeitem os protocolos, mas que permitam às crianças serem crianças
C. Não fico preocupada, pois nossos alunos chegam ao primeiro ano sem saber segurar o lápis.
D. O que mais me inquieta é a questão emotiva e psicológica. Provavelmente alguns estímulos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem no 1º ano estarão em déficit, mas nós professores(as) vamos encontrar maneiras de resgatá-los, por meio de brincadeiras, leituras, músicas, jogos, etc.
E. Processo de alfabetização e letramento, interação com colegas e professores, entendimento de regras escolares.
F. A falta de autonomia e de vivências escolares referentes a organização. Outra preocupação é referente ao vínculo escolar, como estão essas relações aluno-aluno, professor-aluno?

Tabela 1 - Respostas dissertativas à questão: “Em relação ao processo de formação de uma turma de 1º ano em contexto de pós-pandemia, que aspectos lhe inquietam? Comente.” (Grifos nossos).

Deste quadro de respostas, destacamos inicialmente as respostas “D” e “B”. Nestas respostas, fica bem evidente um *olhar sensível*, preocupado e *acolhedor em relação às crianças*. O/a educador/a “D” destaca as brincadeiras, músicas e jogos como alternativa para superar os desafios do momento. Com isso, evidencia a compreensão de que o 1º ano acolhe em seu espaço infâncias que usam de muitas linguagens para se expressarem. Também evidencia esta sensibilidade a/o participante “B”, que revela uma preocupação em acolher respeitando os protocolos de distanciamento e ainda afirma a necessidade de permitir que “as crianças sejam crianças”, dando a conotação de criança ativa em sua colocação.

Ainda sobre os anseios, alguns educadores revelam esperar uma certa *imaturidade e despreparo* das crianças, como nos respondentes “B” e “C”. A este respeito, Fernandes nos afirma que

Também é necessário se pensar sobre o quanto essa concepção das crianças como imaturas possui relação direta com os recenseamentos legais, já que estes introduziram as crianças aos 6 anos de idade no Ensino Fundamental, logo, a frequência obrigatória passa a ser mais cedo. Esta mudança reflete na cultura escolar, e, por isso, o ofício de ser aluno precisa ser o quanto antes

Especialmente sobre a/o participante “C”, indagamos se a afirmação colocada se refere a todas as crianças, pois nos parece pouco provável que diante de tantas vivências expressivas que as crianças têm acesso na Educação Infantil que não saibam fazer uso de instrumentos como o lápis. Contudo, a cópia realmente não é uma prática nessa etapa, de modo que este/a participante possa estar esperando a “prontidão” em realizar cópias e escrever com naturalidade.

A análise aqui realizada é bastante tímida para o contexto de uma rede, mas nos permite um recorte que tanto evidencia uma sensibilidade de alguns educadores, que já sinalizam a preocupação com a ludicidade para superar os desafios de distanciamento colocados pela pandemia, quanto também afirmações de discursos de imaturidade e despreparo.

CONSIDERAÇÕES

A educação infantil tem como base a brincadeira, o jogo, o faz de conta, a liberdade de pensamento, entre outros, e os anos iniciais primam pelas atividades de estudo de forma mais sistemática, muitas vezes minimizando o jogo, o brinquedo e a brincadeira, onde traz uma ruptura substancial, a qual precisa ser mediada por práticas pedagógicas coerentes.

A intenção deste projeto de pesquisa foi investigar quais expectativas permeiam as professoras de Ensino Fundamental com relação ao ingresso das crianças que vivenciaram a Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Canoas, desvendando discursos pedagógicos que sustentam tais expectativas. Também foi objeto de pesquisa deste projeto as diretrizes e concepções das práticas pedagógicas que permeiam os educadores nas duas etapas da educação.

Tendo em vista que a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental é uma necessidade e um eixo privilegiado do trabalho a ser

realizado, este projeto busca contribuir para o aprimoramento das reflexões e/ou intervenções que se fazem necessárias, levando em conta as singularidades das infâncias e as peculiaridades desta faixa etária. A transição na qual se acredita trata-se de um movimento sem rupturas, onde se respeitam as infâncias e que se diferenciam tanto pelo currículo quanto pelas especificidades dos processos.

Quanto aos educadores de educação infantil, observamos um predomínio de preocupações em torno do acolhimento, das interações e socialização das crianças. Desta mesma forma, também evidenciamos essas preocupações em alguns educadores de Ensino Fundamental (1º ano), ainda que os respondentes tenham sido menos expressivos. Assim, observamos uma abertura mais aberta para os entendimentos contemporâneos a respeito das infâncias, de modo que se percebe um processo que identifica algumas linguagens essenciais para esse grupo etário e as mudanças nas relações de aprendizagens que esse entendimento solicita.

Assim, concluímos esta pesquisa desejosas de aprofundar estes levantamentos. Deste modo, a pesquisa não se encerra neste momento, podendo ser aprofundada nos próximos anos.

REFERÊNCIAS

AMPLIARE EDUCACIONAL. **A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Projeções para 2021**. Maria Carmem Barbosa e Vanessa Gama. Publicado pelo canal Ampliare Educacional. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=HVM_fxv2wb4. Acesso em 22 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil**. Brasília, 2010

____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência**. Tese de Doutorado. UFRGS, 2014.

UNIVESP. **Educação Infantil e Ensino Fundamental - Sonia Kramer (PUC-RJ) / Mônica Correia Baptista (UFMG)**. Seminário Avaliação da qualidade da educação infantil/ Fundação Carlos Chagas (junho de 2010 - São Paulo - SP). Sonia Kramer e Mônica Baptista. Publicado pelo canal UNIVESP. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9SMozv6LgJ8>. Acesso em 20 de junho de 2020.

TEMPOS DE PANDEMIA E O DESAFIO DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA CULTURA TECNOLÓGICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS

Adriano Reinaldo Follmann⁶¹
Renato Avellar de Albuquerque⁶²
Silvia Letícia de Senna⁶³

INTRODUÇÃO

No início de 2020, as aulas na rede municipal de Canoas tinham iniciado normalmente. Gestores, professores e alunos se programavam para cumprir o calendário escolar. A Secretaria Municipal da Educação (SME) realizava, no início do mês de março, mais uma etapa do plano de inserção tecnológica na rede ao entregar os *chromebooks*⁶⁴ em cada uma das unidades de ensino fundamental. Porém, na segunda quinzena de março, Canoas, assim como muitas outras cidades do mundo, se deparava com a pandemia do novo coronavírus (COVID-19).

Com a chegada desse vírus, e, a inexistência de uma vacina ou medicação para proteger a população de uma possível calamidade, os governos estaduais e municipais emitiram protocolos de distanciamento e isolamento, buscando mitigar os efeitos de uma contaminação em massa, que poderia gerar o colapso do sistema de saúde e aumentar os riscos de óbitos na população.

⁶¹Professor da Rede Municipal de Canoas, graduado em Letras - Inglês pelo Unilasalle – Canoas. Educator Level 1 – certificado pelo Google, E-mail: adriano.follmann@canoasedu.rs.gov.br;

⁶² Professor da Rede Municipal de Canoas, doutorando em Educação em Ciência pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, E-mail: renato.albuquerque@canoasedu.rs.gov.br;

⁶³ Professora da Rede Municipal de Canoas, Mestre em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre - RS, E-mail: silvia.senna@canoasedu.rs.gov.br;

⁶⁴ *Chromebook* é um notebook projetado pelo Google e, na maioria das vezes, produzido por uma empresa parceira. O aparelho usa o sistema operacional Chrome OS, desenvolvido pela mesma companhia e que funciona totalmente baseado na web.

A cidade de Canoas seguiu as orientações da Organização Mundial de Saúde⁶⁵ (OMS) e do Governo do Estado do Rio Grande do Sul (RS), sancionando no dia 18 de março do corrente ano o Decreto Municipal nº 69, que dispunha sobre as medidas urgentes de prevenção ao contágio pelo COVID-19, no âmbito da administração pública municipal. Assim, foi promulgado algo que modificaria profundamente o ano letivo de 2020, pois naquele momento ficou determinado que:

Art. 2º Ficam suspensas, por prazo indeterminado, as aulas em todas as escolas da rede pública municipal.

Art. 3º Os professores municipais que prestam trabalho diretamente nas escolas municipais, ficam dispensados do comparecimento ao trabalho durante o período em que ficarão suspensas as aulas. (CANOAS, 2020a).

Não foi somente a educação que teve impactos com a chegada do novo coronavírus, toda a sociedade precisou se adaptar a uma nova rotina de comércios, praças e parques fechados (CANOAS, 2020c); estabelecimentos com horários e protocolos de higienização (CANOAS, 2020b) para funcionar, além da suspensão de atividades recreativas e/ou comemorativas⁶⁶. O cotidiano de toda a sociedade estava sendo afetado, por tempo indeterminado, e desta forma, frente à evolução dos casos de Covid na cidade, a Secretaria Municipal de Canoas deflagrou a necessidade de Estudos Remotos para toda a rede de escolas municipais através de um Protocolo de Orientações, no qual solicitava:

Observar que as atividades e/ou propostas de interação estejam adequadas à especificidade do ensino remoto, considerando as possibilidades de acesso dos estudantes e dos materiais necessários, bem como do envolvimento da família. (CANOAS, 2020d, p.04)

⁶⁵ Fundada em 7 de abril de 1948, a Organização Mundial da Saúde (subordinada à Organização das Nações Unidas) tem sua sede em Genebra, na Suíça. Seu principal objetivo é o de desenvolver ao máximo o nível de saúde no planeta, assim, trata de assuntos bem diversos como obesidade infantil, poluição, doenças infecto-contagiosas. Também é o órgão responsável por produzir a classificação internacional de doenças.

⁶⁶ Ao longo destes sete meses, Canoas já passou por atualizações e adequações do Decreto Municipal 69, o que emitia um protocolo de medidas de prevenção ao contágio pelo coronavírus. Estas adequações seguem protocolos estaduais considerando a avaliação feita pelo Governo do Estado do RS que avalia o número de infectados, disponibilidade de internações e a quantidade de leitos vagos na cidade.

Com a proibição de aglomerações, as aulas presenciais ficavam suspensas e a educação passava, então, por uma mudança radical no paradigma tecnológico, no qual este processo de inserção das ferramentas digitais (que estava sendo trabalhado nos últimos anos) deixou de ser um instrumento que potencializava e somava ao universo escolar para se tornar uma necessidade e uma urgência ao processo pedagógico em tempos de pandemia.

[...] atividades e propostas de interação precisam levar em conta, necessariamente, as condições em que serão realizadas, diferindo, em muito, do contexto presencial. Sendo assim, é indispensável que as mesmas estejam compostas [...] no Ensino Fundamental, por um roteiro que contemple orientações claras do que se espera do estudante, especialmente no caso do uso de recursos variados, como vídeos, jogos, slides etc. É um momento de grande esforço coletivo (famílias, escolas, poder público) para minimizar os efeitos da não interação presencial entre professores e crianças/estudantes e o papel orientador dos profissionais da educação é fundamental para tal. (CANOAS, 2020e, p.01)

Diante desta nova realidade, ficavam as dúvidas do quanto os professores conseguiriam dar conta das demandas; o quanto o Time Google e os professores multiplicadores⁶⁷ poderiam auxiliar nesse processo; qual era a real situação de disponibilidade tecnológica que o corpo docente e o discente possuíam; e, principalmente, quantos dos nossos alunos alcançaríamos através da via tecnológica digital.

Frente ao contexto municipal e todas as indagações que envolviam esse momento, o Time Google Canoas realizou duas pesquisas junto à rede, visando compreender o cenário da educação para, a partir dele, ter dados que possibilitassem elaborar estratégias de continuidade da educação diante desse quadro inédito para as escolas do século XXI. No presente artigo, realizamos um breve relato e reflexão sobre as pesquisas realizadas pelo Time Google Canoas e por fim algumas

⁶⁷Em 2019, a SME, em parceria com a empresa GetEdu, ministraram uma capacitação para 150 professores da rede com o objetivo que estes pudessem, após terminado o curso, multiplicar o que haviam aprendido em relação ao uso das ferramentas do Google Workspace, antes chamado de G Suite.

considerações sobre e alguns dos dados, que permitiram um olhar sobre as condições sob as quais a rede (escolas, professores e alunos) encontra-se no momento e as perspectivas da Educação com cultura tecnológica.

A NECESSIDADE DE CONHECER

A pesquisa sempre foi um elemento primordial para as ações do Time Google Canoas. Desde sua formação, no início de 2019, o grupo tratou de realizar o diagnóstico da rede municipal, visitando as quarenta e quatro escolas de ensino fundamental. Estavam em seu escopo de pesquisa o mapeamento de professores identificados com trabalhos inovadores e que realizavam atividades interessantes atreladas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Além disso, o Time Google realizou um levantamento das condições das estruturas físicas e aparatos escolares de toda a rede, desde a disponibilidade de internet até os materiais ofertados aos docentes e discentes.

O diagnóstico por pesquisa, sob diversos instrumentos, tornou-se parte integrante da rotina de planejamento e monitoramento da implementação da cultura tecnológica na educação de Canoas, porém, nas consultas realizadas pelo Time no ano anterior, o universo estudado era a escola (entendida como uma síntese de atores-redes entre o espaço escolar, docentes e discentes), e com a pandemia, a educação estava acontecendo fora desse domínio, mais precisamente nas casas de educadores e educandos. Este processo de “desterritorialização”, ou mais precisamente de virtualização digital escolar, criava a necessidade de um novo estudo da realidade, objetivando uma análise mais focada nos novos pilares do construto escolar que se constituía fora do domínio territorial da escola enquanto estrutura física.

A primeira consulta, intitulada *Pesquisa sobre Acessos Tecnológicos e Padrões de Uso na Rede Municipal de Educação de Canoas-RS 2020*, foi realizada nos meses de abril e maio e dividida em três partes respondentes: equipes diretivas, professores e alunos. Os questionários de múltipla escolha foram elaborados no Google Formulário e disparados à comunidade escolar através de e-mail e das redes sociais,

com o auxílio dos professores e diretores. Esta pesquisa era composta por perguntas em torno da realidade dos sujeitos, justamente para poder compreender as nuances desses três lados da educação (equipe gestora das escolas, professores e alunos).

Os dados, então, foram analisados a partir da segunda quinzena do mês de maio compuseram um relatório geral da rede - o qual foi encaminhado para a Secretária da Educação e para a Adjunta Pedagógica - e outros 44 relatórios representando cada unidade escolar, que mais tarde também foram enviados para cada equipe diretiva das EMEFs⁶⁸, a fim de que pudessem ajudar a pensar estratégias sobre a sua realidade em especial.

A segunda consulta, chamada *2ª Pesquisa sobre Acessos Tecnológicos e Padrões de Uso na Rede Municipal de Educação de Canoas-RS 2020*, aconteceu no mês de setembro e nos mesmos moldes da anterior. Porém tínhamos por objetivo, neste momento, comparar os cenários de início e atual da educação de Canoas durante o período de pandemia. Ensejávamos ver como estavam os sujeitos, agora, de certa forma, acostumados com a nova rotina, ou melhor, em processo de adaptação ao contexto dos estudos remotos em meio à pandemia.

A sistematização e a análise dos dados se deram no período subsequente, finalizada aos sete dias do mês de outubro de 2020. Desta pesquisa foram retirados dois tipos de relatórios: um da rede em geral, traçando um comparativo entre a primeira e a segunda consulta e; outro, da mesma forma, porém para cada uma das unidades escolares. Do mesmo modo, estes relatórios foram encaminhados à Secretária Municipal da Educação e sua adjunta pedagógica, sendo os relatórios individuais enviados às equipes diretivas de cada EMEF.

AS PESQUISAS

Antes de apontar os dados revelados pelas pesquisas, traçamos um quadro comparativo da primeira (realizada no primeiro semestre do ano) com a segunda

⁶⁸ EMEF é a abreviação de Escola Municipal de Ensino Fundamental.

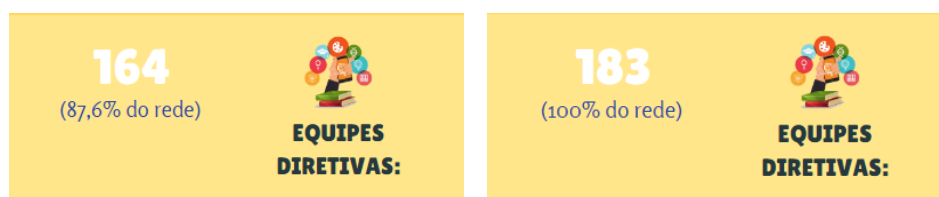
consulta (realizada no segundo semestre do ano) a fim de que o leitor possa ter claro qual foi nosso público e universo de representatividade da rede.

O público alcançado pelas pesquisas

Quando a primeira pesquisa foi elaborada, tínhamos claro que, por não poder fazer visitas às equipes, aos professores ou alunos, corríamos o risco de ter uma baixa adesão. Sabíamos que a pesquisa iria medir o poder de alcance de comunicação entre a SME e as EMEFs e entre estas e seus educadores e educandos. Este também seria um importante dado a ser observado, visto que as relações, em tempos de pandemia, dependiam muito das redes sociais para continuarem interagindo e se comunicando.

Assim, tivemos as seguintes devolutivas no grupo Gestores, no qual estão agregados os (as) diretores e vices, supervisores(as) e orientadores(as):

Figura 1. Comparativo de participação pelas equipes na 1ª e na 2ª Pesquisa

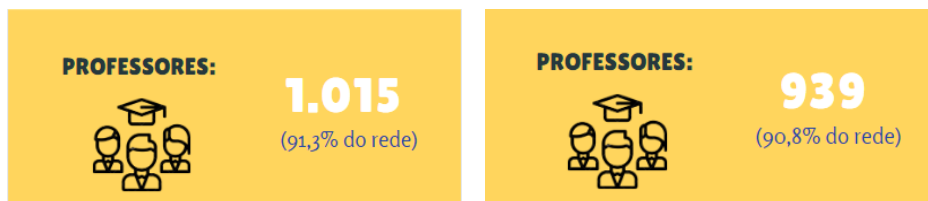


Fonte: Elaborada pelos autores

O ponto mais relevante desta parte da pesquisa é que os formulários chegavam primeiro nas equipes diretivas e deles partiram para seus professores e seus alunos. Se observarmos os números, podemos perceber que nem todos os membros das equipes responderam na primeira consulta. Na segunda pesquisa, o número de mensagens de estímulo à aderência foi bem maior, o que resultou na participação da totalidade dos gestores.

Quanto a participação dos professores da rede, tivemos a seguinte expressão⁶⁹:

Fig.2. Comparativo de participação dos professores na 1ª e na 2ª Pesquisa

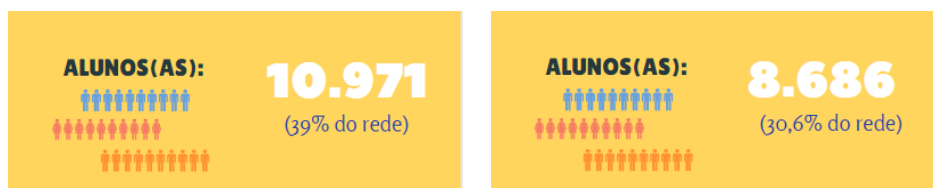


Fonte: Elaborada pelos autores

Frente aos números dos pesquisados neste segmento, podemos observar uma participação bastante expressiva. Embora não possamos inferir quais as condições de cerca de 10% dos professores da rede, a visão precisa de 90% é uma condição privilegiada para amparar políticas públicas e tomadas de decisões pela gestão da educação.

O terceiro pilar desta pesquisa, os alunos, constituía, seguramente, os mais importantes sujeitos a serem observados. Neles estavam as maiores incertezas, e também, os maiores obstáculos para alcançarmos o sucesso desta transição forçada da escola física à virtual. Primeiro, porque dependíamos de uma articulação de esforços na qual a Equipe Diretiva tinha um papel fundamental, o de fazer chegar o questionário aos professores e estes, por sua vez, aos alunos.

Fig 3. Comparativo de participação dos alunos na 1ª e na 2ª Pesquisa



⁶⁹ Importante notar que expressamos a participação em termos absolutos e percentuais, pois durante o período a rede se modificou com aposentadorias e exonerações, criando uma pequena flutuação entre o quantitativo de servidores.

Foram muitas as estratégias utilizadas. Equipes dispararam os formulários para seus professores que, por sua vez, colocaram em redes sociais ou mandaram por aplicativos de mensagens. Porém, o segmento estudante foi, em ambas as pesquisas, o com menor percentual de respostas dentre os três segmentos pesquisados. Portanto, mais da metade dos estudantes da rede estão em uma situação de “escuridão” em relação ao nosso conhecimento sobre as condições de acesso à escola⁷⁰.

Nosso próximo passo era, então, olhar atentamente as respostas recebidas e, a partir delas, descrever um relatório para que gestores municipais, gestores escolares e professores repensem a forma mais eficiente de chegar nestes alunos que ficaram, de alguma forma, invisíveis às possibilidades de conhecimento que a pesquisa proporciona. Destes dados também surgiu um plano estratégico para o desenvolvimento das próximas etapas de implementação tecnológica na rede municipal de ensino.

ALGUNS RESULTADOS

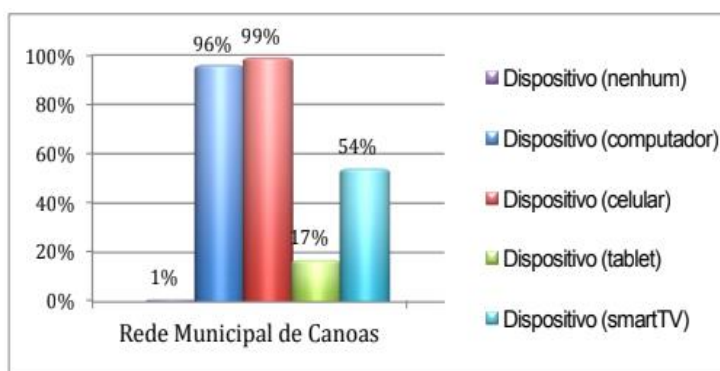
Quanto aos dispositivos

Com a ausência das aulas presenciais, devido ao Decreto Municipal nº 69, as telas se tornaram os principais aliados para as reuniões entre os professores e até mesmo para as aulas. Tendo percebido este evento na rede municipal de Canoas, o

⁷⁰ O fato da pesquisa ter sido realizada exclusivamente pelo formulário do Google pode ter sido um fator relevante dessa baixa participação. Entretanto, é importante ressaltar, que isso é uma hipótese sem uma base verificável. Alguns elementos da pesquisa também apontam para problemas no repasse de divulgação da pesquisa aos alunos, o que, em alguns casos, significou impactos significativos. Desta forma, a falta de participação dos alunos não é decorrente exclusivamente por falta de acesso às tecnologias.

Time Google perguntou quais eram os recursos disponíveis para os três grupos de pesquisados. E as respostas foram:

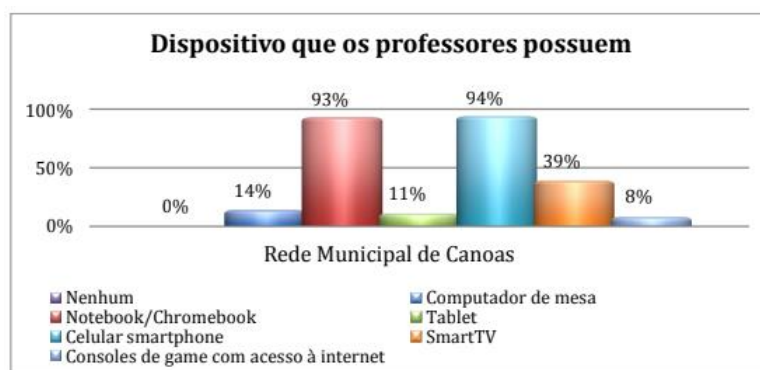
Gráfico 1. Resposta quanto ao tipo de dispositivo que as equipes diretivas dispõem.



Fonte: CANOAS, 2020g, p.07

As boas condições de acesso das equipes diretivas se repetem entre os professores. Conforme foi observado, 100% dos professores possuem acesso à *internet*, seja pelo uso de computadores, seja pelo uso de celulares *smartphones*. O gráfico a seguir ilustra estas condições.

Gráfico 2. Resposta quanto ao tipo de dispositivo que os professores dispõem.

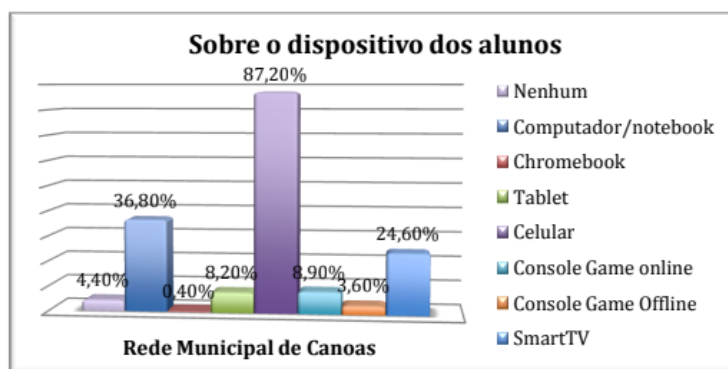


Fonte: CANOAS, 2020g, p.18

Entre os alunos respondentes, as condições também podem ser consideradas boas, entretanto, chama a atenção o fato de que, diferente dos professores e equipe

diretiva, o acesso dos alunos à rede é realizado, em grande medida, pelo uso exclusivo dos celulares *smartphones*. Essa proporção pode indicar muito sobre as possibilidades de recursos para a realização de atividades, assim como um indicativo de tendências para o uso de dispositivos na educação, com menores custos e mais portáteis. Também chama a atenção o crescimento do acesso às *smartTVs*, que se constitui em acesso à materiais variados, como vídeos e imagens, entre outros.

Gráfico 3. Resposta quanto ao tipo de dispositivo que os alunos dispõem.



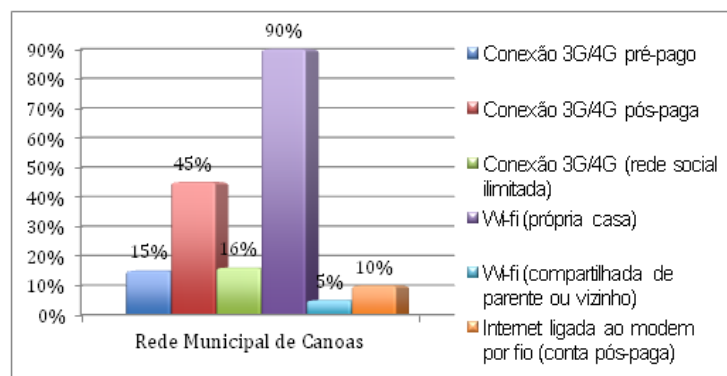
Fonte: CANOAS, 2020g, p.32

Quanto à disponibilidade de internet

Em tempos de distanciamento social, a nossa maior ferramenta de comunicação passa pela oferta de *internet*. Assim, perguntamos a todos os grupos pesquisados qual era sua disponibilidade de alcance à rede, obtendo respostas bem diferentes entre os grupos.

As equipes diretivas apresentaram uma ótima oportunidade de comunicação mediada pela *internet*, pois como nos mostra o gráfico abaixo, 90% do total da rede - pois tivemos a participação de 100% - possui *internet* em casa e ao menos 45% tem conexão 3G/4G pós-paga.

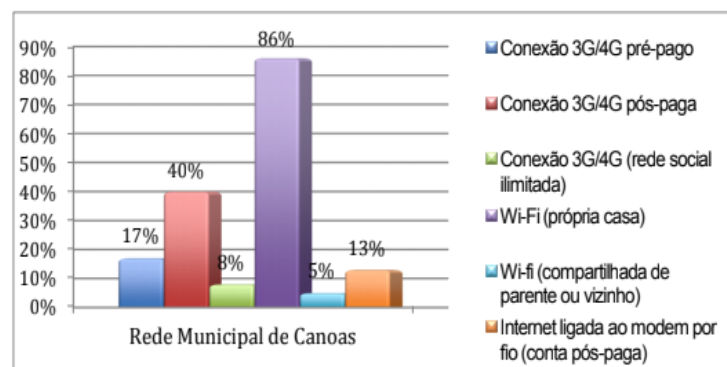
Gráfico 4. Quanto a característica da conexão dos diretores – percentual



Fonte: CANOAS, 2020g, p.08

A mesma pergunta foi feita aos professores e o gráfico também aponta para uma excelente possibilidade de comunicação via *internet*. É importante frisar que 100% das equipes diretivas e professores disseram ter acesso à rede⁷¹.

Gráfico 5. Tipo de conexão com a *internet* utilizada pelos professores



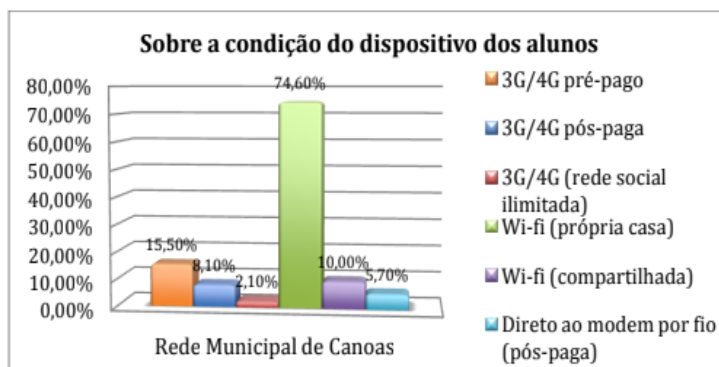
Fonte: CANOAS, 2020g, p.19

Já entre os alunos pesquisados, as condições mostram-se favoráveis, embora não tão boas quanto a dos professores. Ressalta-se que no segmento dos estudantes (pesquisados) 93,7% possuem acesso à internet. Destes, 74,6% possuem acesso pelo

⁷¹ Houve apenas um(a) professor(a) respondendo que não tinha conexão, porém representa 0,1069%, ficando abaixo do limite de arredondamento da planilha.

Wi-Fi da própria casa, o que pressupõe uma velocidade (largura de banda) e uma capacidade ilimitada de dados que possibilita acesso a muito mais recursos.

Gráfico 6. Tipo de conexão com a internet utilizada pelos alunos

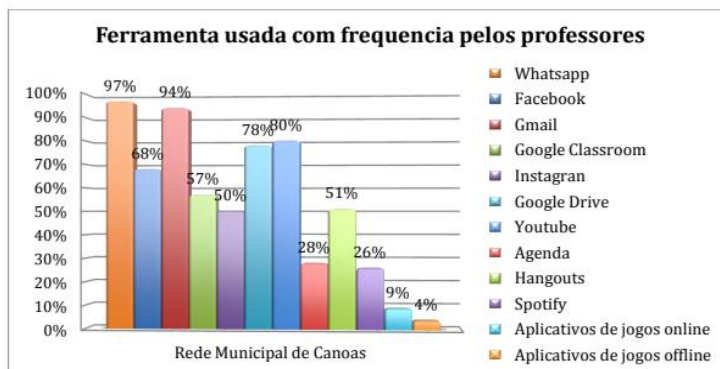


Fonte: CANOAS, 2020g, p.35

Quanto ao aplicativo mais usado

Outra pergunta que fizemos foi quanto aos aplicativos que os professores usavam para se comunicarem. O aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* foi a mais citada, seguida do *Gmail* e *Youtube*, é o que nos aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 7. Ferramentas de maior frequência de uso pelos professores - percentual.

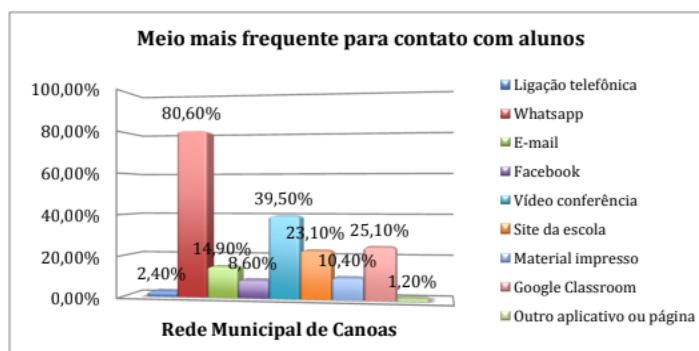


Fonte: CANOAS, 2020g, p.21

O gráfico dos professores e equipe diretiva guardam grande similaridade, com condições de acesso ligeiramente maiores no segundo segmento, razão pela qual ilustramos apenas as condições referentes aos professores.

Outro dado interessante foi em relação às formas de contato dos professores com os alunos. O uso do aplicativo *WhatsApp*, mais uma vez, teve destaque nesta mediação. Conforme ilustra o gráfico abaixo, os alunos responderam que este aplicativo é utilizado por cerca de 80% dos professores e alunos. Destaca-se também a utilização das aulas por vídeo conferências, que atingem quase 40% das interações entre professores e estudantes.

Gráfico 8. Ferramenta utilizada para contato com os professores, de acordo com os alunos.



Fonte: CANOAS, 2020g, p.37

Estes foram alguns dos dados apresentados nos relatórios produzidos nas duas pesquisas realizadas pelo Time Google Canoas, conforme descrito no início deste artigo. As limitações de página desta publicação não permitem a apresentação de muitos outros dados que produziram interessantes reflexões quanto ao perfil de uso tecnológico na rede e as possibilidades de interpretações decorrentes desses dados. Entretanto, outras publicações seguirão para que possamos divulgar estas informações de significativo valor para se pensar as condições da educação pública municipal em Canoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou reconstituir o contexto histórico da pandemia do coronavírus e seus efeitos na Educação Municipal de Canoas ao longo do ano de 2020, e como essa condição impactou no processo de adaptação das escolas ao ensino remoto e, consequentemente, numa maior dependência dos usos tecnológicos. Diante disso, a Secretaria de Educação, por intermédio do Time Google Canoas, promoveu duas pesquisas que visavam compreender o perfil deste uso tecnológico para orientar novas ações na área.

O artigo apresentou elementos da organização da pesquisa, abrangência, alguns resultados e conclusões sobre as condições tecnológicas. Os dados mostram, de forma muito representativa do universo de servidores, que as condições de acesso à internet são boas para a maioria dos professores e equipes diretivas, porém, esse quadro não pode ser afirmado em relação ao segmento dos alunos.

O fato de a pesquisa ter atingido, respectivamente, cerca de 40% e 30% do segmento aluno em ambas as pesquisas faz com que o conhecimento sobre a possibilidade dos alunos corresponda a aproximadamente 1/3 da rede. Embora essas informações sejam de profunda relevância para o entendimento da educação pública, ela ainda precisa avançar para que possa servir de subsídio às políticas de inserção tecnológicas que permitam a inclusão de todos os alunos, de maneira justa e com igualdade de condições, nas dinâmicas de uma escola em adaptação forçada aos novos tempos.

REFERÊNCIAS

CANOAS. **Decreto Municipal nº 69, de 18 de março de 2020.** (2020a). Dispõe sobre medidas urgentes de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Administração Pública Municipal. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/dECRETO-69-18-de-marco.pdf>

_____. **Decreto nº 70, de 19 de março de 2020.** (2020b). Declara situação de emergência no Município de Canoas e estabelece medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Decreto-70-19-de-marco.pdf>

_____. **Decreto nº 128, de 28 de maio de 2020.** (2020c). Altera dispositivos do Decreto Municipal no 115, de 1o de maio de 2020. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/DECRETO-COVID-128-DE-28-DE-MAIO-DE-2020..pdf>

_____. **Orientações para o Ensino Remoto durante a Pandemia Covid-19.** (2020d). Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/1-Orienta%C3%A7%C3%B5es-sobre-Ensino-Remoto-SME-24_04_20.pdf

_____. **Orientações Complementares para o Ensino Remoto durante a Pandemia do Covid-19 - 25 de junho de 2020.** (2020e). Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/2-Orienta%C3%A7%C3%B5es-Complementares-para-o-Ensino-Remoto-SME-25_06_20.pdf

_____. **Pesquisa Sobre Acessos Tecnológicos e Padrões de Uso na Rede Municipal de Educação de Canoas-RS, 2020.** (2020f). Relatório técnico da SME. Canoas, 2020.

_____. **2ª Pesquisa Sobre Acessos Tecnológicos e Padrões de Uso na Rede Municipal de Educação de Canoas-RS, 2020.** (2020g). Relatório técnico da SME. Canoas, 2020. 38p.

ENSINO REMOTO: O CONFLITO ENTRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A “YOUTUBERIZAÇÃO” DO ENSINO

Alysson Isaac Stumm Bentlin⁷²

Mariana Aita Dadda⁷³

Rafael Gambino Teixeira⁷⁴

Roberto Pinto Artigalás⁷⁵

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus, surgido na China no final de 2019, alterou drasticamente a rotina em escala mundial. Seus impactos começaram a ser sentidos no Brasil a partir do mês de março, quando o país tomou medidas de isolamento social para que fossem evitadas aglomerações, uma das principais formas de transmissão do vírus.

Logo após a confirmação das primeiras mortes pela doença no país, as aulas presenciais foram suspensas em todo o território nacional. A princípio, nenhuma estimativa esperava que o isolamento durasse tanto tempo e, assim que as datas de retorno foram se estendendo (até não ter previsão de volta), o setor de educação teve que arrumar meios de se adaptar. O avanço tecnológico atual, a princípio, trouxe uma (falsa) sensação de facilidade, pois crianças e jovens têm muita facilidade e interesse pela internet e suas redes sociais. Aí, deu-se início a uma série de situações tão novas quanto a pandemia, pois o Brasil tem visto crescer seus índices de desigualdade⁷⁶ e logicamente a realidade desses números se revelaram o longo período de isolamento social.

⁷² Professor PEB II - História, na EMEF Sete de Setembro, E-mail: alysson.bentlin@canoasedu.rs.gov.br

⁷³ Professora PEB II - Geografia, na EMEF Sete de Setembro, E-mail: mariana.dadda@canoasedu.rs.gov.br;

⁷⁴ Professor PEB II - Educação Física, na EMEF Sete de Setembro, E-mail: rafael.teixeira@canoasedu.rs.gov.br

⁷⁵ Professor PEB II - Ciências, na EMEF Sete de Setembro, formação, E-mail: roberto.artigalas@canoasedu.rs.gov.br

⁷⁶ Segundo o relatório do Desenvolvimento Humano, desenvolvido Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento anualmente, em 2019, o IDH do Brasil ficou na posição 79º, entre as 189 nações avaliadas. O país caiu uma posição no ranking em relação ao ano de 2018.

Frente a essas adaptações que tiveram que ser feitas de maneira muito brusca no processo de ensino/aprendizagem, além de toda a desigualdade social que se revelou neste processo, o trabalho se propõe a tratar deste momento histórico. Não contando que o isolamento social durasse tanto, mudança de planos e de estratégias foram necessárias, como serão descritas ao longo do trabalho. Por estas mudanças terem sido necessárias, este trabalho não termina aqui, já sendo planejada uma continuação com novas estratégias e novos enfoques.

OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM FRENTE AO ISOLAMENTO SOCIAL E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

Assim como em todos os setores - sejam públicos ou privados – a influência do isolamento social na educação gerou uma série de situações inéditas. Uma delas foi o envio de atividades *on-line* para que os estudantes não interrompessem seu processo de aprendizagem. Esta prática assemelha-se muito à modalidade de Ensino a Distância, mais conhecida como EAD.

A modalidade EAD é bem conhecida e disseminada no Brasil, que ganhou simpatizantes por possibilitar acesso à educação para indivíduos que não tem condições para se dedicar de maneira exclusiva e/ou com menos recursos financeiros. Trata-se de uma alternativa de modalidade de ensino onde horários e turnos são flexíveis, pois a relação entre o professor e o aluno é feita pelo acesso à internet. Segundo Barros et al (apud Mendonça et al, 2019, p. 157):

Devido ao potencial da educação a distância (EAD) para suprir a necessidade de ampliação de vagas e contemplar indivíduos que estão excluídos, pelos mais diversos motivos, do ingresso no sistema educativo, essa modalidade de educação surge para as políticas públicas como uma possibilidade viável de contemplar as necessidades de democratização, de acesso, de facilidades e de abrangência emergencial específica ao ensino superior.

Segundo Daros (2020, s/p.) “a modalidade EAD leva em consideração que, por se tratar de uma modalidade específica, possui um funcionamento todo próprio, com

concepção didático-pedagógica apropriada, projetada para ser flexível.” Ou seja, o aluno que opta por esta modalidade, tem que estar ciente de que todo ou parte dos estudos são feitos de maneira virtual, e que para se obter sucesso é necessária disciplina, dedicação e organização, sendo, portanto, mais indicada ao Ensino Superior. Além disso, é recomendado ter à disposição um computador atualizado, com configurações mínimas e internet para assistir às aulas sem pausas e interrupções e disciplina para organizar seus estudos.

Ainda conforme Daros (2020), mesmo que a tecnologia permita a interação entre instituição e aluno, a forma como ela é utilizada, diferencia o EAD das outras modalidades. Sendo assim, ela é diferente do ensino remoto, termo mais adequado para classificar a modalidade que Escolas – tanto públicas quanto particulares – recorreram no período de pandemia, pois tal termo, é possível utilizar aplicativos de compartilhamento de atividades como o *Google Classroom* ou aulas virtuais ao vivo pelos aplicativos *Zoom* ou *Google Meet*. Já na modalidade EAD, este ambiente precisa ser mais robusto, de forma que muitas pessoas consigam acessar simultaneamente, garantindo a disponibilização de vídeos, transmissões de aulas, fóruns e atividades em geral (DAROS, 2020).

Num momento onde foi instituído o isolamento social por tempo indeterminado para amenizar a disseminação da COVID-19, o uso da tecnologia no processo educativo foi uma das únicas alternativas propostas. Mas se o uso da tecnologia é entendido como um recurso para que a educação seja mais acessível e democrática, é necessário se considerar que o acesso à internet ainda não é totalmente disseminado, estando muitas vezes longe das prioridades de algumas famílias, principalmente neste momento em que também causado pelo isolamento social, muitas delas estão sem renda.

Conforme Tokarina (2020), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD) (divulgada em 29 de abril do presente ano) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com dados do último trimestre de 2018, cerca de 46 milhões de brasileiros não tinham acesso à internet. Os dados mostram que 25,3% dos brasileiros ainda não se conectam à rede mundial de computadores. Em áreas

rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior do que em centros urbanos, chegando a 53,5%. Em áreas urbanas o número de pessoas sem acesso é de 20,6%. Ainda conforme Tokarnia (2020), quase metade das pessoas que não tem acesso à rede (41,6%) diz que o motivo para não a acessar é não saber usar. Uma em cada três pessoas diz não ter interesse (34,6%). Para 11,8% delas, o serviço de acesso à internet é caro demais e para 5,7% das pessoas, os equipamentos necessários para acessar a internet (celulares, computadores, *tablets*) estão além de suas condições financeiras.

Segundo a mesma pesquisa, a faixa etária que mais acessa a internet, são jovens adultos com idades entre 20 a 24 anos: 88,4% de toda a população do país nessa idade possui acesso à rede. Em relação ao modo de acesso, os *smartphones* são o principal meio de contato com a internet, com 97% das pessoas tendo acesso à internet através de celulares. Já o acesso através de computadores é feito por 56,6% dos usuários. Estes dados a respeito do modo de acesso, onde majoritariamente da população brasileira acessa a internet pelo celular, dificulta ainda mais a qualidade do aproveitamento de aulas remotas, pois é sabido que um telefone celular oferece bem menos recursos que um computador ou notebook, por exemplo. Além disso, a internet da qual muitos dispõem é a pré-paga, que consome muitos dados ao abrir certos sites, aplicativos ou vídeos.

O acesso às atividades remotas, seja por celular ou computador, ainda pode ser a menor das preocupações num momento de isolamento social. Conforme Gomes (2020, s/p.)

Dentre as muitas questões a serem enfrentadas pelas secretarias de educação estaduais e municipais durante a pandemia do Covid-19, uma das mais importantes é como preservar o direito à alimentação dos alunos da rede pública de ensino, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Este trecho evidencia que, apesar da pertinente preocupação com o vínculo escolar, com o andamento do ano letivo e da continuidade do processo de

ensino/aprendizagem dos alunos, há questões tão ou mais importantes.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206, afirma que “o ensino deve ser ministrado com garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola.” Este artigo constitucional se torna um desafio durante este inédito⁷⁷ período de isolamento social, pois até durante aulas presenciais, a garantia de igualdade de condições não é atingida. Segundo Gomes (2018, s/p.) “existem diversos fatores que podem interferir de forma negativa no processo de aprendizagem do aluno. Entre eles, destacam-se aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares.” Todos estes aspectos influenciam diretamente na rotina escolar, embora existam grandes esforços, principalmente por parte da rede pública, para que eles sejam amenizados. Mas quando os professores e alunos precisam, de maneira abrupta e sem planejamento, interromper a rotina escolar, todos estes aspectos citados afloram sem que se saiba a real consequência disto.

Neste contexto, por intermédio de todo aparato tecnológico disponível atualmente, que facilita incontestavelmente a disseminação da comunicação e informação, acreditou-se que o processo de ensino e aprendizagem poderia ser de alguma maneira mantido, bastando que professores enviassem conteúdos e tarefas através dos vários canais que a *internet* nos disponibiliza. Os alunos, por sua vez, com toda facilidade e fascínio que tem pela tecnologia, acessariam estes canais e com a ajuda da família, conseguiriam, ainda que minimamente, manter sua rotina de estudos.

Muito se falou que o período de isolamento serviria para que professores se reinventassem, pois era o momento de conquistar a atenção dos estudantes através

⁷⁷ O isolamento social, do jeito que estamos vivenciando atualmente, proposto como forma de diminuir a disseminação do vírus, logo depois que os primeiros casos oficiais brasileiros foram divulgados, é sim inédito, embora em 1918, o Brasil tenha sofrido com a Pandemia de Gripe Espanhola. Segundo Boletim de 1918 (apud GOULART, 2005, p. 105) “A espanhola fez fenecer no Rio de Janeiro algo em torno de 15 mil pessoas, levando para o leito, segundo as fontes, seiscentos mil cariocas — ou seja, cerca de 66% da população local”. Apenas quando “a cidade se viu vacilar à beira de um colapso” (GOULART, 2005, p. 108), houve o reconhecimento de que o país atravessava uma pandemia. Neste momento “A opinião pública, numa tentativa de salvar-se da ameaçadora moléstia, começa a exigir a revitalização de medidas como quarentenas e isolamentos. Alguns médicos, sem saber que tipo de estratégia de combate estabelecer para a moléstia reinante, passaram a defender que o isolamento dos doentes *se impõe como a primeira medida de higiene*” (AZEVEDO apud GOULART, 2005, p. 110, grifos do original).”

de outros recursos, que não através de cadernos e quadros. Rapidamente verificou-se a multiplicação de *sites* e páginas em redes sociais de Escolas, repletos de *links* para acessar atividades. Surgiram cursos *on-line* ministrados por *youtubers*, visando auxiliar os professores a produzirem vídeos-aula produtivas e atraentes. Segundo Boto (2020, s/p.):

No início do século XX, essa escolarização que se expandia passa a ser vista como inoperante, ineficaz. O internacionalmente renomado movimento da Escola Nova irá criticar a obsolescência dos métodos adotados, os limites e o conservadorismo da forma da escola, o engessamento das práticas de ensino, excessivamente centradas na palavra do professor.

Logo, este seria um momento de mobilização para projetarmos futuras transformações da Escola através dessa experiência. Mas a grande questão que precisa ser pensada neste momento – e que mobiliza este trabalho – é como estes estudos remotos podem ter êxito na educação básica, levando-se em consideração que existem alunos sem acesso à internet contínua e de qualidade ou até mesmo, que têm outras necessidades que são supridas no convívio escolar e que agora, no período de isolamento social, não estão sendo atingidas.

Neste momento, se faz necessária uma constante leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e do fatalista discurso da globalização: todos inseridos na aldeia global, com fácil acesso à informação e comunicação. Não é verdade. As diferenças sociais ficaram escancaradas durante esta pandemia. Num período onde as Escolas que abrem um dia por semana para entrega de atividades escolares impressas, tem mais pedidos por cestas básicas, pode-se como nunca perceber que ter um aparelho celular ou ter conta em redes sociais não é sinônimo de fazer parte de um mundo globalizado.

METODOLOGIA

Conforme Oliveira (apud BRAGA, 2012, s/p.)

A metodologia estuda os meios ou métodos de investigação do pensamento correto e do pensamento verdadeiro, e procura estabelecer a diferença entre o que é verdadeiro e o que não é, entre o que é real e o que é ficção.

No caso deste trabalho, onde seu objeto de estudo é recente e o ineditismo do tema divide opiniões, adequar uma metodologia e encontrar um embasamento também é um desafio. Assim como em todas as áreas de nossas vivências, a educação teve um grande impacto e este período de pandemia será um marco histórico. Pela importância do momento, diversos especialistas publicaram sua opinião. Ou seja, não houve grandes dificuldades de se encontrar materiais, tanto através de artigos científicos quanto de entrevistas para meios de comunicação. Mas além de saber a opinião de especialistas (entre estes, professores e equipes diretivas), este trabalho também se preocupa em saber como o período de isolamento social influenciou na rotina de estudantes, professores e responsáveis, levando em consideração a realidade em que os mesmos vivem e/ou atuam.

Para atingir todo nosso público alvo neste tempo de distanciamento, foi elaborado um formulário/questionário *Google*, com perguntas que elucidam a realidade socioeconômica dos entrevistados e algumas mais específicas, que abordam diretamente questões sobre educação e isolamento social. O questionário *Google* pelo qual optou-se, foi o chamado “escolha múltipla”, onde o respondente escolhe uma das opções já sugeridas no próprio questionário. Esta modalidade de questionário torna a análise dos dados mais fácil e clara e também garante o anonimato de quem responde.

Tal questionário foi amplamente divulgado nas redes sociais dos autores e enviados por grupos de *WhatsApp* a partir do dia 16/05/2020, tendo satisfatório retorno já nos primeiros dias de divulgação. Porém, os resultados que os questionários revelaram não eram os mesmos das notícias que chegavam pelas mídias ou redes sociais e dos relatos que vinham da comunidade escolar: 41,7% dos

entrevistados tinham renda mensal entre 2 a 5 salários mínimos, 95,6% não recebeu nenhum auxílio governamental e 96,5% tinham a sua disposição, internet banda larga em suas residências. Esta prévia revelou que o questionário *on-line*, facilmente disseminado por redes sociais, não estava atingindo o público alvo.

Entendeu-se que, num trabalho que se propunha mostrar a dificuldade do ensino remoto, não adiantaria dar continuidade a uma pesquisa baseada nas respostas de indivíduos que não apresentam dificuldade nenhuma de acesso à internet, quem dirá outras necessidades básicas. Assim sendo, a pesquisa se aprofundará quando for possível realizar entrevistas – com toda a segurança – com o público que refletirá a realidade que se pretendeu desde o início, apresentar neste trabalho.

CONCLUSÕES

Através do que foi relatado até aqui, pode-se concluir que pandemia de COVID-19, descortinou problemas que sempre existiram na sociedade, mas que foram tão agravados por este momento, a ponto de a todos de alguma maneira, seja nos âmbitos pessoais, familiares ou profissionais, pois todos – sem exceção – tiveram contato ou com a doença diretamente ou com alguma dificuldade causada por ela.

Uma das mais abruptas mudanças foi no setor educacional. Sejam profissionais do ramo, alunos ou responsáveis por estudantes em idade escolar, todos sentiram o peso das adaptações que precisaram ser feitas de uma hora pra outra, muitas vezes sem preparo e também sem estrutura. Se percebeu cobranças errôneas, afinal de contas, é a Escola que precisa dar conta do acesso à formação/educação pública ou o poder público?

Além das leituras e relatos que este trabalho proporcionou até aqui, o envolvimento com o mesmo e a vivência deste ano de 2020 está mostrando o quando a Escola – principalmente em sua versão presencial – é importante na rotina não apenas dos estudantes quanto da comunidade escolar em si. É na Escola que se convive, que se aprende, que se ensina, que se trabalham valores e que em muitas

situações, se tem o aporte e acolhimento que falta em casa.

Por todo este rico (embora difícil) momento de aprendizado, que se decidiu não encerrar esta pesquisa por aqui, pois entende-se que o mesmo ainda pode colher mais e melhores dados, se tornando um trabalho ainda mais completo num futuro próximo.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. A educação e a escola em tempos de coronavírus. Jornal da USP, edição de 05/04/2020. Disponível em <<https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRAGA, Sheila Mayzanyela da R. **A Importância da Metodologia do Trabalho Acadêmico no Ensino Superior. *Só Pedagogia***. Disponível em <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/metodologianoensinosuperior/>>. Acesso em 17 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

DAROS, Thuinie. Conheça a diferença entre ensino remoto e EAD. Disponível em <<https://www.unicesumar.edu.br/blog/diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead/>>, de 30 de abril de 2020. Acesso em 03 de maio de 2020.

GOMES, Manoel Messias. Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem. Revista Educação Pública, edição de 17 de julho de 2018. Disponível em <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-dificultam-a-aprendizagem>>. Acesso em: 15/04/2020.

GOMES, Thalles. **Direito à alimentação escolar em tempos de pandemia**. Jornal *on-line* Brasil de Fato, edição de 05 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/04/05/artigo-direito-a-alimentacao-escolar-em-tempos-de-pandemia>>. Acesso em: 14/04/20.

GOULART, Adriana da Costa. **Revisitando a espanhola: a gripe pandêmica de 1918 no Rio de Janeiro**. Revista História, Ciências, Saúde-Manguinhos. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702005000100006>>. Acesso em: 15/04/2010.

MENDONÇA, José Ricardo Costa (et al). Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. vol. 28 no.106 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801899>>. Acesso em: 14/04/2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Nova York, 2019. Disponível em <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf> Acesso em: 17 out. 2020.

SILVA, Rafael Rodrigues. **Pesquisa do IBGE revela que aumentou o número de usuários de internet no Brasil**. Canaltech. Publicada em 20 de dez de 2018. Disponível em <<https://canaltech.com.br/internet/pesquisa-do-ibge-revela-que-aumentou-o-numero-de-usuarios-de-internet-no-brasil-129545/>> Acesso em 30 de maio de 2020.

TOKARNIA, Mariana. **Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa**. Agência Brasil. Publicada em 29/04/2020. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>> Acesso em: 30 maio 2020.

VIRGÍNIO, Alexandre Silva. **Educação, desigualdade e COVID-19**. Disponível em<<file:///C:/Users/user/Downloads/ARTIGO%20EDUCACAO,%20DESIGUALDADE%20E%20CORONAVIRUS%2019%2004%202020.pdf.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2020.

O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA PÚBLICA: O OLHAR DO EDUCADOR SOBRE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Caroline Rodrigues de Lima Poggetti⁷⁸

INTRODUÇÃO

A tecnologia vem trazendo inúmeras oportunidades para a área da educação. Hoje, é possível experimentar sensações diversas, conhecer lugares distantes e visualizar elementos microscópicos utilizando apenas um computador em sala de aula.

É fato que o ensino de hoje evoluiu muito. Não basta o conhecimento do professor, há de se repensar em como tornar o aprendizado significativo para o aluno do século XXI. Muitos estudos têm sido validados nesse contexto, buscando otimizar a prática pedagógica utilizando diferentes recursos tecnológicos e são de suma importância para a evolução docente e discente.

Nesse contexto, a proposta do presente artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola de Ensino Fundamental. A pesquisa objetivou identificar as reais necessidades de aprendizagem dos alunos daquele contexto educacional e investigar a opinião dos professores sobre a viabilidade do uso de ferramentas tecnológicas para auxiliar no processo ensino-aprendizagem e minimizar as dificuldades de aprendizagem apontadas. Buscando dados concretos, a análise foi realizada através de um questionário investigativo, de livre participação, disponibilizado por link para professoras e professores de uma escola municipal do município de Canoas, na região metropolitana de Porto Alegre/RS.

⁷⁸ Professora de Língua Portuguesa da EMEF Nancy Ferreira Pansera, Mestre em Linguística, E-mail: caroline.poggetti@canoasedu.rs.gov.br

Com base nas respostas, foi possível identificar quais os maiores obstáculos vivenciados pelos educadores no processo ensino-aprendizagem. Pretende-se, a partir desse momento, construir um plano de ação, cuja culminância será a implementação de um Hiperdocumento, a ser disponibilizado no site da escola, com trajetórias pedagógicas que contemplem as duas maiores dificuldades encontradas pelos docentes em sua prática: a interpretação textual e o raciocínio lógico.

A sustentação teórica para o presente texto é a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia, de Richard E. Mayer, que defende o uso de diferentes mídias para potencializar o ensino-aprendizagem. Essa teoria e suas características serão exploradas mais adiante.

A seguir, apresenta-se a descrição do instrumento de pesquisa, bem como seus resultados mais relevantes para o projeto de construção do recurso multimídia. Esse levantamento de dados é de suma importância para que se atinja o objetivo do hiperdocumento: auxiliar no processo ensino-aprendizagem e minimizar as duas maiores dificuldades encontradas em sala de aula no Ensino Fundamental. Essa pesquisa é um recorte de um artigo construído para uma disciplina do Doutorado em Informática da Educação oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SUPORTE TEÓRICO

A TCA (Teoria Cognitiva da Aprendizagem) refere que é impossível o ser humano assimilar mais informações do que a capacidade mental que possui, sendo que tal constatação aplica-se neste estudo quando se percebe que a utilização das metodologias ativas precisa ser condizente e acessível dentro das possibilidades de assimilação humana.

Elaborada por Richard Mayer, a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM), fundamentada na TCA, defende que o princípio multimídia pode contribuir para uma aprendizagem mais profunda, desde que tenha sido planejado considerando além da conjugação de texto e imagens. Segundo o autor, **as palavras** incluem o discurso falado e a parte escrita, enquanto que **as imagens** podem ser

estáticas (ilustrações e fotos) ou dinâmicas (animações e vídeos). Porém, a simples adição de figuras a palavras no material instrucional não garante a aprendizagem. Existem condições de adição de palavras e imagens que devem ser utilizadas para garantir a aprendizagem.

A multimídia pode ser compreendida como uma combinação de múltiplos recursos técnicos com o propósito de apresentar a informação desejada em múltiplos formatos através de múltiplas modalidades sensoriais (SCHNOTZ e LOWE, 2003). Segundo Mayer (2001), a aprendizagem multimídia se dá por meio de animação e narração, processada em três memórias: sensorial, de trabalho e de longo tempo:

Figura 1 - Teoria cognitiva da aprendizagem a partir de texto e imagem.



Fonte: Elaboração da autora a partir de Mayer (2005c, p. 37).

Conforme o esquema acima, Mayer (2001) referiu que as informações são captadas pela memória sensorial por meio dos olhos (palavras e imagens) e ouvidos (palavras), depois são processadas e selecionadas no canal auditivo. Na memória de curto prazo há uma organização entre as imagens e palavras formando os modelos pictorial e verbal. Por fim, ocorre a integração das informações, que juntamente com o conhecimento prévio, constrói a memória de longo tempo. As informações armazenadas na memória de longo prazo afetam nossas percepções do mundo e nos influencia na tomada de decisões (ARAÚJO et al, 2015).

Então, a partir disso, Mayer (2001) propõe 07 princípios da aprendizagem multimídia:

- a) **Princípio multimídia**: os alunos aprendem melhor quando há combinação de palavras e imagens. A informação gráfica ser relevante à informação verbal;
- b) **Princípio de Proximidade Espacial**: quando texto e imagem estão integrados, o leitor não precisa usar seus recursos cognitivos para uma busca visual na página ou em páginas distantes, facilitando o armazenamento de informações na memória operacional e a conexão mental;
- c) **Princípio da Proximidade Temporal**: quando a apresentação de palavras e imagens ocorrem simultaneamente em vez de sucessivamente;
- d) **Princípio das Diferenças individuais**: sabe-se que estudantes com maior nível de conhecimento sobre um determinado assunto e com grau maior de orientação espacial possuem maiores condições de organizar e processar seu próprio conhecimento ao interagir com o assunto;
- e) **Princípio da Coerência**: Quanto mais simples e objetiva for a apresentação do conteúdo, mais livre ficará a memória de trabalho para processar um número maior de conhecimentos;
- f) **Princípio da Redundância**: corresponde a um princípio negativo. Diz que a ocorrência de repetições excessivas de informações em apresentações multimídia provoca uma sobrecarga cognitiva. Quando se utiliza animação e narração em vez de animação, narração e texto;
- g) **Princípios da modalidade**: Quando se utiliza animação e narração em vez de animação e texto escrito

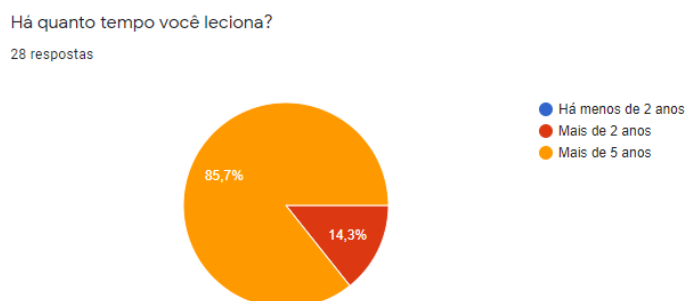
A partir da TCAM, Mayer (2001) apresentou a ideia de que as pessoas aprendem mais quando relacionam o conhecimento por meio de imagens e palavras, desde que não isoladas. A relação *imagem X palavra* serve para que os materiais didáticos tragam esse viés, aumentando o uso de imagens e palavras-chave que se relacionam entre si, ao invés de diversos parágrafos de texto que não contribuirão para que os alunos façam relações. Daí o papel de destaque que a tecnologia assume na prática pedagógica: otimizar o aprendizado do aluno.

O INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

O questionário⁷⁹ investigativo se compôs de 10 questões acerca da trajetória profissional dos educadores e sua percepção em sala de aula sobre o progresso de seus alunos ao longo dos anos de prática docente. Num universo de 50 educadores da instituição, 28 participaram da pesquisa. Os dados foram coletados e tabulados a partir da plataforma Google Forms, disponível na web.

As questões iniciais tinham por objetivo caracterizar o grupo de educadores respondentes. As questões 01, 02 e 03 investigaram o tempo de prática, o tipo de instituição em que atuam e nível de ensino.

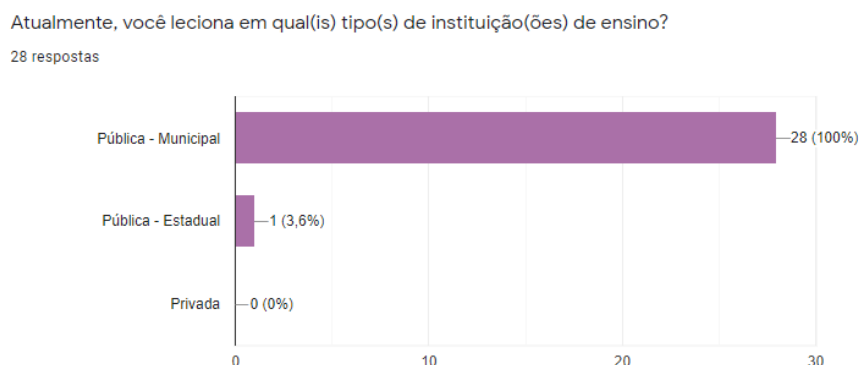
Figura 2 - Questão 01: "Há quanto tempo você leciona?"



Fonte: Elaboração da autora.

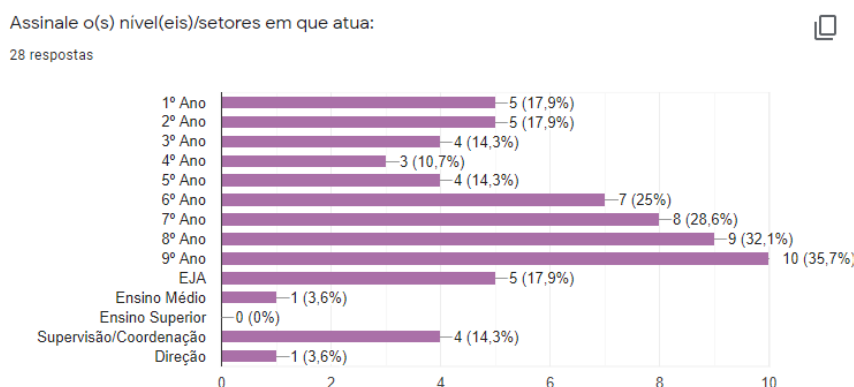
⁷⁹ As questões que constituem o objeto investigativo podem ser visualizadas no link: <https://drive.google.com/file/d/1RkSEwOMJKnjd28Xc95vsURfIZ4dh-4GY/view?usp=sharing>

Figura 3 - Questão 02: "Atualmente, você leciona em qual(is) tipo(s) de instituição(ões) de ensino?"



Fonte: Elaboração da autora.

Figura 4 - Questão 03: "Assinale o(s) nível(eis)/setores em que atua:"



Fonte: Elaboração da autora.

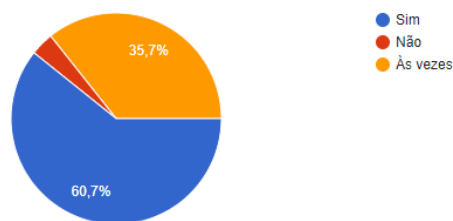
Percebe-se que 85,7% dos respondentes já atuam na área docente há mais de 05 anos. Porém, todos estão vinculados à escola pública municipal, poucos mantêm vínculo com a esfera estadual. Os respondentes também abrangem a totalidade dos anos que compõem o Ensino Fundamental, sendo atuantes em todos os níveis, com ênfase nas Séries finais – 32,1% atuam no 8º ano e 36,7% atuam no 9º ano.

Esses dados trazem segurança às respostas, uma vez que os resultados aqui obtidos vão, realmente, refletir a realidade do Ensino Fundamental, desde o início.

As questões 04, 05 e 06 buscaram investigar a relação do profissional com a tecnologia em seu dia a dia.

Figura 5 - Questão 04: "Você faz uso de tecnologias em sua prática diária?"

Você faz uso de tecnologias em sua prática diária?
28 respostas



Fonte: Elaboração da autora.

Pelas respostas da questão 04, percebe-se que a tecnologia está sempre presente nos planos de aula de 60,7% dos respondentes e é eventual nas aulas de 35,7% dos professores. Apenas 01 respondente não utiliza a tecnologia diariamente em aula.

A questão 05 perguntou aos docentes: *"Qual sua motivação para o uso das tecnologias em sua prática pedagógica?"*. A questão foi formulada como descritiva justamente para apontar as necessidades e objetivos que os professores vislumbram ao utilizar a tecnologia em sala de aula. Dentre as respostas, obteve-se as seguintes respostas⁸⁰:

1. *A rapidez que tenho em obter os dados que necessito.*
2. *Inicialmente, diante da situação, a necessidade.*
3. *Me sinto motivada com tecnologia quando elas apresentam bom desempenho e estão adequadas para as reais necessidades de sala de aula.*
4. *Tornar as aulas mais atrativas.*
5. *Aulas diferenciadas que motivem os alunos.*
6. *É uma ferramenta que facilita e organiza a documentação Pedagógica, a pesquisa e a informação em tempo real.*
7. *Precisamos acompanhar a evolução e ritmo do mundo.*
8. *Pesquisas em sites, vídeos do YouTube, redes sociais, aplicativos para gravar aulas, etc.*
9. *Bastante motivada.*
10. *Praticidade e dinamismo.*
11. *Bastante motivado.*

⁸⁰ As respostas aqui apresentadas foram fielmente transcritas do formulário.

12. *Como trabalho com música, utilizo frequentemente audições, vídeos e instrumentos eletrônicos, que não são tecnologias assim tão novas.*
13. *Aprendizagem significativa.*
14. *Atividades administrativas.*
15. *Facilita e amplia a visão do aluno quanto a compreensão e a significação dos conteúdos.*
16. *Aulas mais atrativas.*
17. *Praticidade, agilidade, maior interesse dos alunos.*
18. *O uso de tecnologias auxilia no desenvolvimento cognitivo do aluno e o torna protagonista da sua ação. Através do manuseio com as tecnologias é o aluno que se torna construtor do que deseja fazer e do objetivo que tal quer alcançar.*
19. *Melhorar minha prática pedagógica.*
20. *Mediana.*
21. *Enriquecer e modernizar as estratégias de ensino aprendizagem.*
22. *Atualmente a pandemia. Mas de maneira geral para facilitar o aprendizado.*
23. *Praticidade e oferecer mais ferramentas de aprendizagem.*
24. *Pouca, pois os alunos possuem difícil acesso à internet.*
25. *As tecnologias digitais eu tenho usado como forma de aproximar e tornar mais atrativo.*
26. *Além de ampliar minhas metodologias, também acompanho o avanço do uso da tecnologia.*
27. *Uso quando me auxilia.*
28. *Mediana.*

Tendo em vista que a maioria dos professores – 60,7% - já utiliza tecnologias diferentes em sua prática pedagógica nas aulas, a questão 06 tinha por função identificar quais recursos eram os mais recorrentes em sala de aula para verificar os mais e menos utilizados.

Figura 6 - Alternativas possíveis para responder à pergunta 06.

Quais recursos você costuma utilizar em suas aulas? *

- ☐ Quadro Negro, ou branco / Giz, ou canetão / Apagador;
- ☐ Jornais, cartazes, revistas e livros;
- ☐ Textos manuais;
- ☐ Televisão
- ☐ Aparelho de Som
- ☐ Aparelho DVD
- ☐ Filmes em DVD
- ☐ Filmadora (caso necessite realizar algumas gravações)
- ☐ Câmera Digital
- ☐ Computador com projetor
- ☐ Netbooks ou Chromebooks
- ☐ Tablets
- ☐ Celulares
- ☐ Instrumentos didáticos conforme a disciplina
- ☐ Outro: _____

Fonte: Elaboração da autora.

Figura 7 - Respostas da questão 06.



Fonte: Elaboração da autora.

Com base nas alternativas assinaladas na questão em pauta, temos o seguinte resultado: 1º Lugar – 92,9% de respostas: Quadro Negro, ou branco / Giz, ou canetão / Apagador; 2º Lugar – 78,6% de respostas: Computador com projetor; 3º Lugar – 75% de respostas: Jornais, cartazes, revistas e livros.

Percebe-se que a tecnologia já está entre os recursos mais necessários para a prática docente, aparecendo como segunda opção mais votada pelos professores, perdendo somente para o bom e velho quadro-negro.

Na questão 07, a questão buscou investigar o motivo da escolha dos professores pelas tecnologias citadas na questão anterior:

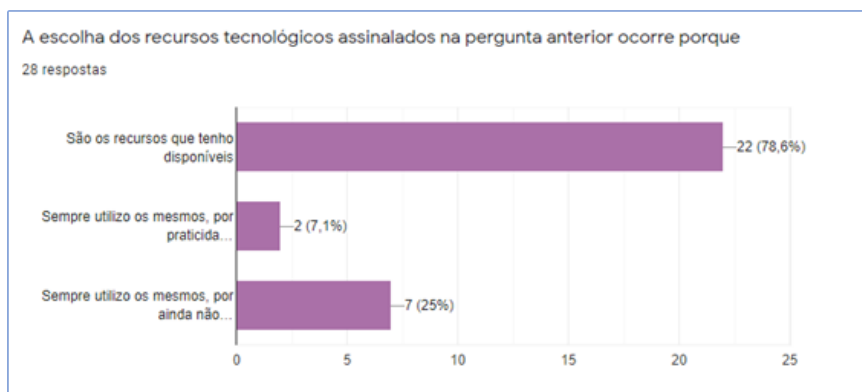
Figura 8 - Questão 07: "A escolha dos recursos tecnológicos assinalados na pergunta anterior ocorre porque"

- A escolha dos recursos tecnológicos assinalados na pergunta anterior ocorre porque *
- ☐ São os recursos que tenho disponíveis
 - ☐ Sempre utilizo os mesmos, por praticidade
 - ☐ Sempre utilizo os mesmos, por ainda não ter experiência/treinamento com outras tecnologias

Fonte: Elaboração da autora.

Conforme é possível perceber no gráfico a seguir, as escolhas se dão, especialmente, pela disponibilidade da ferramenta. Isso demonstra que o fácil acesso do professor ao recurso é o principal motivador para o uso de tecnologias na sala de aula.

Figura 9 - Respostas da questão 07.

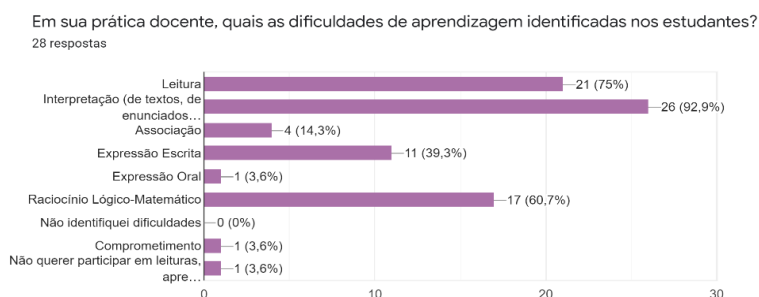


Fonte: Elaboração da autora.

As últimas questões do formulário investigativo são fundamentais para o apontamento do objetivo: criação de um recurso educacional digital – ou Hiperdocumento – que possa, através da combinação de diferentes mídias, auxiliar o professor a minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo do ano letivo, nos diversos níveis que compõem o Ensino Fundamental, parte integrante da

Educação Básica brasileira. A questão 08 elencou as 06 (seis) principais⁸¹ dificuldades encontradas em sala de aula pelos docentes de diversas áreas do conhecimento, a saber: *Leitura e interpretação (de textos, de enunciados...) – Associação - Expressão Escrita - Expressão Oral - Raciocínio Lógico-Matemático - Não identifiquei dificuldades.*

Figura 11 - Respostas à pergunta 08.



Fonte: Elaboração da autora.

Tem-se, então, os dois itens mais votados na questão 08: Leitura e interpretação, com 92,9% das escolhas e Raciocínio Lógico-Matemático, com 60,7% dos apontamentos. Ressalta-se, aqui, que o item a) “Leitura” pode ser trabalhado juntamente com o item b, “Interpretação”, daí considerarmos ambos tópicos como única alternativa.

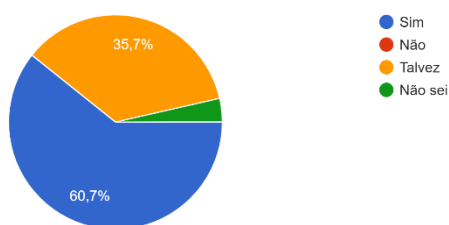
A partir deste momento, há a indicação clara das maiores dificuldades. Independentemente de áreas de atuação ou níveis de ensino, percebe-se a necessidade de minimizar essas dificuldades para que o trabalho docente seja exitoso. A questão 09 trouxe o seguinte questionamento: “*Você acredita que um recurso pedagógico digital poderia auxiliar a minimizar as dificuldades apontadas?*” A maioria de 60,7% de respondentes acredita em bons resultados com o intermédio da tecnologia. Outros 35,7% não tem certeza, porém, isso não inviabiliza o uso,

⁸¹ Esses tópicos foram pesquisados junto a profissionais como Supervisores Escolares e professores com larga experiência na área. Essa etapa da construção do material investigativo será relatada em outro artigo, em momento oportuno.

conforme o contexto. Ressalta-se aqui que nenhum dos respondentes assinalou “não” como resposta a essa questão, o que é, mais uma vez, muito positivo para a pesquisa em tela.

Figura 12 - Respostas à questão 09.

Você acredita que um recurso pedagógico digital poderia auxiliar a minimizar as dificuldades apontadas?
28 respostas



Fonte: Elaboração da autora.

A última questão foi formulada a fim de proporcionar que os educadores pudessem se expressar e manifestar seus pontos de vista acerca do tema. Ao responder o enunciado “*Pensando na tecnologia educacional como um recurso para uso metodológico, quais tipos de recursos e/ou temáticas julgas interessante para uso em sala de aula?*”, tem-se as respostas a seguir:

1. *Uso de computadores e tabletes em sala de aula a fim de explorar os diversos tipos de mídia empoderando tanto alunos quanto professores a terem autonomia e criticismo acerca do conhecimento.*
2. *Lousa digital e/ou Projeto é instalado em todas as salas da escola. Softwares educacionais instalados em notebooks ou chromebook.*
3. *Tablet ou notebook, podendo trabalhar com sites, blogs, editor de texto; projetor; filmadora.*
4. *Internet.*
5. *Quadro branco, Lousa digital fixa, internet, retroprojetor, note ou tablet por aluno.*
6. *Todos os recursos para uma aprendizagem melhor.*
7. *Google classroom.*
8. *Essencial é um wi-fi bom. Nossa escola recebeu os chromebooks, mas o wi-fi é lento para uma turma inteira usar. Além disso, são poucos aparelhos para uma escola com tantos alunos.*
9. *A escola precisa de Ensino Híbrido: metodologia que combina aprendizado on-line com o offline, em modelos que mesclam momentos em que estudantes desenvolvam sua aprendizagem*

sozinhos, de maneira virtual, com outros em que a aprendizagem ocorre de forma presencial com a mediação de professores com formação interdisciplinar e formação contínua em utilização de tecnologias digitais educacionais.

- 10. As escolas, públicas e privada precisam estar equipadas com Chromebooks, aplicativos educacionais e internet de boa qualidade.*
- 11. Tablets, notebooks, Internet de qualidade.*
- 12. Na área de alfabetização, o uso de jogos educacionais que façam que através do lúdico possamos desenvolver o interesse na aprendizagem, o mundo virtual faz parte da realidade do aluno, e a escola tem que se antenar, pois as tecnologias vieram ajudar a enriquecer o processo do conhecimento*
- 13. Plataformas tipo o Moodle ou Google classroom.*
- 14. Novas mídias interativas, jogos, etc.*
- 15. Acredito que seria muito interessante termos recursos que pudessem ser diretamente manuseados pelos estudantes, como notebooks, Chromebooks, aparelhos e instrumentos musicais. Especialmente para os anos iniciais, esse contato direto gera um interesse instantâneo que pode facilmente ser aproveitado e direcionado pelo professor para fins de aprendizagem.*
- 16. Notebook para cada aluno. Salas de aula com projetor e quadro branco fixos. Além de ter uma boa internet e bom aparelho de som para comportar o áudio das tarefas.*
- 17. Possibilidade em que o estudante possa criar jogos digitais (aplicativo...) a partir do currículo ou interesse ou jogo digital de raciocínio lógico que possa abranger todas as áreas de conhecimento.*
- 18. Computador, acesso à internet para pesquisas, educação digital.*
- 19. Recurso que estimule a leitura.*
- 20. internet, softwares, programações, construções de gráficos e percentuais.*
- 21. Acesso a internet e tablets para os alunos e uma lousa digital on-line, em todas as aulas e salas de aula.*
- 22. Computadores, projetor, internet.*
- 23. Temáticas mais humanistas.*

Nota-se que somente 23 dos respondentes quis complementar a pesquisa, registrando sua opinião, o que nos dá o total de 82,15% de respostas do total de participantes.

CONSIDERAÇÕES

Após o levantamento realizado, ficou claro que um recurso tecnológico será bem aceito para a utilização no dia a dia dos respondentes, com foco em minimizar dificuldades de aprendizagem.

O resultado do formulário demonstra que o uso de um Hiperdocumento – fazendo uso de palavras e sons de formas diversas – pode auxiliar o professor em sala de aula e potencializar os resultados dos alunos, uma vez que pode minimizar suas dificuldades e otimizar o tempo da prática escolar.

Pretende-se, a partir desse momento, construir um protótipo que auxilie esse grupo de educadores e seja compatível com o ambiente escolar e corpo docente/discente, já para aplicação e uso no ano de 2021.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carolina et all. A avaliação da memória em crianças e adolescentes com capacidade intelectual limítrofe e deficiência intelectual leve. **Rev. Psicopedagogia**, v. 32, v. 99, p. 302-313, 2015.

MAYER, R. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University press., 2001.

MAYER, Richard E. **Principles for managing essential processing** in multimedia learning: segmenting, pretraining, and modality principles, 2005. In: MAYER, R. E., 2005, pp. 169-182

SCHNOTZ, Wolfgang & LOWE, Richard K. **External and internal representations in multimedia learning**. Learning and Instruction, v. 13, p. 117-123, 2003.

NOSSO DIÁRIO NA QUARENTENA

Caroline Cristiano Cardoso⁸²

Renata Silva dos Santos⁸³

O PONTO DE PARTIDA

Nesse relato apresentamos uma proposta de trabalho construída no período inicial da quarentena para uma turma de Jardim II da EMEI Gente Miúda, composta por 22 crianças e duas professoras⁸⁴ que, assim como o resto do mundo, foram pegas desprevenidas pela pandemia. Antes de entrar na descrição do que inicialmente configurou o projeto, é importante trazer um pouco do contexto da escola e as motivações que levaram a elaboração do mesmo como uma proposta de reflexão da prática pedagógica na Educação Infantil.

Nossa escola atende a uma comunidade que necessita do atendimento escolar e que reconhece a importância da EMEI para as crianças na comunidade. Nossas famílias, em sua maioria, são de trabalhadores individuais (autônomos). A organização familiar é variada, sem ter um núcleo formado necessariamente pelos pais, mas formado por pai e mãe, mãe e avós, avós, mãe e companheiro, etc. A comunidade é urbana e faz parte da zona periférica da cidade com acesso a saneamento básico, rede de luz elétrica, internet, acesso a transporte público, com ruas pavimentadas, posto de saúde, escolas públicas e privada, e comércio variado.

⁸² Professora da EMEI Gente Miúda, licenciada em Pedagogia pela UFRGS e mestre em Políticas e Gestão da Educação pela UFRGS, E-mail: carolinecardoso@canoasedu.rs.gov.br.

⁸³ Diretora da EMEI Gente Miúda, Licenciatura em Pedagogia pelo IFRS-POA e Pós Graduada em Educação Infantil pela Faculdade Positivo, E-mail: renata.santos@canoasedu.rs.gov.br.

⁸⁴ Professoras da turma do Jardim II: Caroline Cristiano Cardoso e Valdirene Nogueira de Souza.

Existe pouca área de lazer pública no entorno e é no espaço da escola que as crianças encontram diversas atividades recreativas para o seu desenvolvimento integral.

A ideia do projeto começou a tomar forma com duas questões, a primeira foi durante uma conversa com as crianças sobre a necessidade de elas ficarem um tempo em casa, na busca de um jeito lúdico de explicar o que era esse vírus. Um dos alunos trouxe repetidas vezes que não queria ficar em casa sem poder vir para escola, ao longo do dia ele tentou encontrar o coronavírus para matar e acabar com o problema. Ele dizia “olha profe achei aqui entre os pisos do chão, achei corona!”. Ele pegava a lupa e a lanterna e olhava mais de perto e depois comentava “não era, era só um papelzinho”, procurava de novo e dizia: “achei!”, então dava mais uma olhada “não profe é só uma sujeira”.

Quando ele foi embora lembramos da entrevista com sua mãe, na qual relatou que tanto ela quanto o esposo tinham trabalhos informais, faziam “bicos”. Com a falta de tempo para terminar todas as entrevistas surgiu a questão de quantos pais, além dos que já sabíamos, trabalhavam informalmente e teriam grandes dificuldades para se manter nesse período de quarentena.

Nesse momento a preocupação foi com o fornecimento de uma cesta básica para os mais necessitados, mas não havia informações mais precisas sobre quantos poderiam estar com necessidades e não havia, da nossa parte, condições financeiras para fornecer uma cesta básica para cada uma das famílias. Com isso, uma segunda questão se colocou: além das necessidades básicas das famílias das crianças, queríamos saber como elas estavam, e mais do que tudo queríamos encontrar um modo de manter nosso vínculo com elas. Diante disso, tanto a diretora quanto a coordenadora foram dando sugestões e fazendo observações sobre o limite e as possibilidades do que poderíamos oferecer às famílias. Nesse momento foi necessário repensar as práticas pedagógicas da escola, as discussões e estudos feitos até então.

Pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento para a educação infantil:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p.38)

São esses seis tópicos a base para o desenvolvimento de toda a proposta na escola, seguido pelos campos de experiências também propostos no mesmo documento. Como direito das crianças, é dever da escola e seus professores possibilitar que as crianças aprendam e se desenvolvam por essa perspectiva. Diante desse contexto surgiu nosso problema de pesquisa: como, diante dessa situação, poderíamos nos comprometer com a garantia desse direito, sem o apoio das ferramentas e do espaço da escola e principalmente com o que temos de mais importante: a convivência e o contato direto com as crianças?

Aqui foi importante perceber que talvez não houvesse uma solução ideal para o problema, mas era necessário agir com o que tínhamos disponível tendo em vista nosso compromisso profissional com as crianças. E se para nós havia um desafio, era preciso lembrar que os pequenos estavam vivendo um momento muito diferente, talvez estranho, talvez angustiante, mas que com toda certeza cheio de novas

aprendizagens. Assim surgiu a ideia de montar um material em que poderíamos ter um registro feito pelas crianças e poderíamos dar forma para essa experiência de quarentena. Além disso, a elaboração do material poderia servir de ponte para nos conectar aos nossos alunos como uma forma de mantermos nosso vínculo.

O principal objetivo da iniciativa do diário na quarentena era poder manter o vínculo com as crianças nesse período de incertezas e distanciamentos durante a pandemia. Com a curta trajetória iniciada com eles nesse ano, vimos na criação desse instrumento uma possibilidade acessível e que, ao mesmo tempo, pudesse ser significativa para as crianças, nos fazendo acessar um pouco do cotidiano delas e dos seus sentimentos, visto que não podíamos estar juntos. Aliado ao nosso objetivo principal, tínhamos na nossa ação pedagógica como um todo questões específicas que se faziam e se fazem essenciais nesse período. Precisávamos saber como as crianças estavam, o que estavam fazendo, como estavam se sentindo e como eram os ambientes em que estavam vivendo na atipicidade da pandemia.

OS PRIMEIROS PASSOS

Inicialmente, a metodologia do trabalho seria a análise de um diário feito pelas crianças da turma do Jardim II. Para tal foi criado um caderno para registro gráfico (pintura, desenhos) das crianças, com questões sobre os sentimentos e sensações desse primeiro momento de quarentena. No mesmo, conforme pode ser observado na figura abaixo, havia questões que orientavam a proposta, considerando a ajuda dos familiares para o registro através de desenho ou qualquer outra expressão gráfica.

Para elaboração desse diário, foi considerado a idade das crianças e o que já conhecíamos delas a partir das entrevistas que tínhamos feito com alguns pais. Como não tínhamos disponíveis as especificidades de cada criança, esse material poderia então proporcionar mais informações sobre os pequenos. Faz parte do planejamento pedagógico e da ação docente “[...] estabelecer uma pedagogia que tome a infância

como pressuposto e que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem” (BUSS-SIMÃO, ROCHA, 2017, p.91).

Nesse primeiro momento, o material tinha que ser acessível e significativo para as crianças e que fosse simples para os pais poderem orientar os pequenos sem precisar demandar muito tempo, caso os mesmos não dispusessem. Para atender o objetivo de manter os vínculos, precisávamos entender um pouco sobre o que elas estavam passando e por isso as primeiras páginas do diário foram orientadas com questões diferentes em cada uma das páginas, como pode ser observado. Na sequência desse diário havia mais quatro propostas de brincadeiras e experiências que podiam ser feitas em casa, e junto foram mandadas também folhas em branco para criação livre do que as crianças julgassem significativo.

Figura 1 - Compilação das primeiras páginas do Meu diário na quarentena

 Meu Diário na Quarentena MEU DESENHO MEU NOME:	Sugestões para as produções Para fazer os desenhos propostos não precisa dar limites à imaginação! Convide um familiar para entrar nessa brincadeira com você! Podem ser usados materiais encontrados no lixo, como: folhetos, adesivos e pedrinhas. Também podem ser usados pedacinhos de tecido, de madeira, e linhos. Também pode usar tintas, lápis, giz de cera e qualquer material que tiver em casa!	O que mais tenho feito em casa?  
O que mais gosto de fazer?  	Como tenho me sentido? 	O que me deixa feliz? 
O que me deixa chateado? 	Eu sinto falta da escola? Do que eu mais sinto falta? 	Qual a primeira coisa que irei fazer quando voltar para escola? 

Fonte: acervo da autora

A intencionalidade da proposta era ter os primeiros registros físicos das crianças sobre o momento e saber como estariam sendo essas experiências para elas, e com isso ter dados para ir estabelecendo novas e melhores intervenções no distanciamento. A proposta inicial era fazer uma documentação das nossas ações pedagógicas, conforme apresenta Malaguzzi (1999) que acentua que o mais importante do registro é compreender as crianças, escutá-las e no trabalho em conjunto a partir da documentação poder propor novas e significativas experiências.

Junto ao caderno foram dados outros materiais, como giz de cera, para possibilitar que as crianças sem materiais em casa pudessem fazer a proposta. Havia também uma folha de orientações que de forma simples explicava a utilização do material para que os familiares pudessem auxiliar as crianças no processo. Eram poucas páginas, posteriormente a intenção era ir complementando o diário com novas folhas.

Feita a confecção dos diários, em abril fomos de casa em casa, explicando resumidamente a proposta e pedindo aos familiares que, se possível, registrassem com fotos as crianças usando o diário. Também foi criado um grupo no WhatsApp com os contatos de todos os pais para propor trocas e interações entre nós, e por meio dele tínhamos a intenção de acompanhar o trabalho do diário.

Um mês e meio após a entrega do material avisamos as famílias que iríamos novamente às casas entregar outros materiais e pegar o diário. Nesse momento nossa intenção era pegar o material para analisar e a partir do retorno do mesmo elaborar os próximos passos para a proposta que estávamos chamando de “Meu Diário na Quarentena”. No entanto, apenas três alunos conseguiram achar o material para nos entregar e desses apenas dois tinham feito parcialmente a proposta.

MUDANDO O PERCURSO

Nesse momento, observamos que era preciso avaliar com mais precisão o

contexto em que estávamos inseridos e a realidade das famílias das crianças da turma. O diário proposto não alcançou as famílias e os pequenos, conforme esperado, o que frustrou nossas expectativas de poder entender melhor suas individualidades e acompanhar minimamente suas rotinas. No entanto, a desatenção das famílias em si só podia ser percebida como um diagnóstico da situação vivida, do contexto das famílias e até mesmo um problema de formato do material.

Com a dificuldade nos retornos, percebemos que para além do projeto era preciso desenvolver propostas que nos fizessem alcançar nossas crianças e seus familiares para que os laços não fossem desfeitos, para que nosso distanciamento fosse apenas físico. Dessa forma, a metodologia que antes tinha um processo organizado na montagem, distribuição, coleta e posterior análise de informações, se mostrou insuficiente para a realidade posta. Para alcançar o objetivo proposto, passamos a investir em um meio de comunicação que conseguimos estabelecer com a turma, o grupo de WhatsApp.

Com isso, algumas questões se fizeram importantes e a primeira era saber se as famílias tinham acesso à internet, como era esse acesso e se haveria a possibilidade de as crianças usarem a plataforma de comunicação junto com seus pais.

MANTENDO O VÍNCULO

Preocupadas em continuar em contato com as crianças, assim que tivemos 99% dos pais acessando o grupo demos início às interações. Neste momento não havia preocupação em dar conta do projeto, mas sim de se fazer presente para as crianças e estimular que elas pudessem estar em contato entre si de forma digital.

No mês de maio, nossas intervenções pelo grupo foram em formato de vídeos e áudios (atendendo nossas crianças que ainda não são alfabetizadas) e nas comunicações e avisos com os pais de forma escrita. Nossas ações eram de contação de história, músicas, proposta de atividades e brincadeiras. Mas, mesmo com a

variedade proposta, não havia retorno de todas as crianças e não havia periodicidade nos retornos, não víamos no contexto a possibilidade de retomar a ideia do diário. Organizamos então um questionário para os familiares perguntando sobre acesso à internet, disponibilidade de uso de WhatsApp, entre outros meios, o que foi feito num formato simples de mensagem pelo grupo. Para facilitar a leitura para pais, enviamos individualmente a mensagem para garantir que chegasse a todos.

Figura 2 – Mensagem/questionário aos familiares

Oi, tudo bem?

 Aqui é a Carol/Val, professoras da turma.

Estamos entrando em contato para saber como vocês estão.

 Está tudo bem com vocês?

 Vocês têm tido acesso à internet? Como tem sido esse acesso?

 Tem sido fácil passar as mensagens e as propostas para o (a) _____?

 Qual seria o melhor horário e dia da semana para enviar as propostas para vocês? Também queria saber:

 O que ela (e) tem gostado de fazer em casa, pelo que tem se interessado?

 O que mais ela (e) tem feito nesse período de quarentena?

Obrigada pela atenção! Um beijo para vocês!

Fonte: acervo das autoras

Com a comunicação individual através do questionário conseguimos ter 13 retornos dos 22 contatados, desses apenas 9 responderam todas as perguntas. Ainda com o retorno aquém do esperado conseguimos fazer um levantamento do acesso à internet e dos horários de disponibilidade, outro retorno importante foi saber um pouco mais como tem sido a rotina de algumas crianças nessa quarentena. Com as

informações obtidas, fomos reorganizando nossa proposta de interação, estabelecendo dias e horários mais específicos para proporcionar um ambiente de troca com as crianças com propostas que poderiam provocar maior interação entre elas.

Fizemos videochamada em pequenos grupos, elaboramos vídeos com os materiais e interações das crianças e sempre que tínhamos um retorno massivo do grupo investíamos mais na estratégia, porém não havia nas participações sinais claros que apontassem o que levava ao maior ou menor número de participações. Os tempos e as organizações familiares eram distintos, o acesso à internet e a quantidade de dados das famílias influenciavam, assim como o acesso da criança ao celular que, com exceção de três crianças, pertenciam aos pais.

Nesse fazer à distância, ainda que com muitas incertezas, a nossa ação foi pautada pela intenção de ampliar as experiências das crianças, pelo olhar atento, pelo incentivo da participação ativa delas e pelo nosso afeto. Com essa perspectiva, nos desprendemos da necessidade de um indicativo que nos mostrasse uma saída e fomos trilhando focadas em manter nossos laços com as crianças. Sem ter perspectiva do retorno das aulas um dos modos que encontramos para saber como estavam as crianças e suas famílias foi fazendo uma visita mensal (tomando todos os cuidados de distanciamento) para entregar os **kits pedagógicos**, assim ficou mais fácil de saber se passavam por algum problema e conseguimos de maneira singela atender algumas necessidades. Mas o mais importante nesse movimento era ver e ser vistas pelas crianças, fazer perguntas cotidianas e nos colocar disponíveis para elas, lembrá-las da escola, das professoras e de alguma forma acalmar nossas saudades.

APRENDIZAGENS E POSSIBILIDADES

No primeiro momento, a frustração com relação ao projeto que não respondeu às nossas expectativas nos abateu e nos lançou mais uma vez no mar das incertezas

em relação às nossas ações. Foi importante lembrar que a proposta do diário não tinha que responder às nossas expectativas, mas de ser um material importante e significativo para as crianças e famílias. O fato dele não retornar como material para análise foi um indicador para os próximos passos, sendo por si só um dado importante a ser analisado e considerado. O Diário na Quarentena nos levou a refletir sobre o que podíamos desenvolver com as crianças e perceber que não haveria uma fórmula pontual de interação. Essa reflexão se estendeu como uma inquietação para todas as propostas que fizemos e continuamos fazendo.

Em todo o momento, a preocupação de manter os vínculos estava ligada à de compreender e contribuir com os processos de aprendizagem das crianças e, por isso, deixar de lado a proposta do projeto inicial foi importante. Não poderíamos insistir na ideia e sim buscar formas de incentivar a participação das crianças. Foi preciso ir experimentando com elas as possibilidades dessa nova experiência, porque sem a ação e participação da criança o processo perde o sentido.

A aprendizagem não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo no qual cada criança constrói para si mesma as razões, os “porquês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida. (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 38)

A pandemia nos trouxe um cenário completamente diferente do que já havíamos vivido e seguimos nesse processo de entender as possibilidades da ação pedagógica. Não há um projeto fechado, mas existe muito material, interação e dados para serem retomados e analisados, dentre tudo que tem sido desenvolvido com a turma. Os retornos em fotos, vídeos e áudios foram e são importantes para nosso registro, por meio deles pudemos vivenciar um pouco o dia a dia de nossas crianças. Dessa forma entendemos que estamos sim criando um Diário na Quarentena, não no formato previsto, mas no formato possível, tecido pelas crianças, suas famílias e nós professoras.

Além da manutenção dos vínculos, o momento é de construir uma ligação com famílias e crianças. Este “novo” repensar a prática docente na pandemia possibilitou

refletir sobre a construção das narrativas do nosso cotidiano pedagógico. A escola não se limita a um conjunto de conteúdos e objetivos, a escola é criar e manter vínculos, principalmente na educação infantil na qual a aprendizagem se dá pelas experiências das crianças.

Quando tudo isso passar, com certeza, retornaremos para o espaço da escola diferentes, percebendo as pequenas delicadezas do cotidiano, com outros olhos, compreendendo ainda mais que as relações são muito importantes para o nosso bem-estar, do quanto as crianças precisam de nós e de quanto nós precisamos delas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa, FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. In.: **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

BUSS-SIMÃO, Márcia, ROCHA, Eloisa Acires Candal. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83 - 93, set./dez. 2017.

MALAGUZZI, Lóris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MESA DE TRABALHO 5

ASSIM COMO TU PENSAS, TU ÉS

Bruna Willers Calvett⁸⁵
Cerli Silvani Hermann Schumacher⁸⁶
Cinéia de Vargas⁸⁷
Eliane Dalle Laste⁸⁸
Karen Medianeira Guimarães Bechuetti⁸⁹
Márcia Rejane Bandeira Gonçalves⁹⁰
Rosângela Camargo Fiuza da Silva⁹¹
Tatiana Corrêa Zwetsch⁹²

INTRODUÇÃO

Partindo do desejo de saber como estão os colegas de profissão, pessoal e profissionalmente falando, professoras atuantes em salas de ensino regular de uma escola municipal de educação infantil de Canoas, inicia-se a estruturação do projeto “Assim como tu pensas, tu és”, elegendo esses colegas como sujeitos da pesquisa.

Fazendo uso de formulário eletrônico previamente estruturado, lança-se a proposta de que ele fosse respondido por qualquer profissional da área que estivesse atuando em sala, nos mais diferentes níveis da educação. Desde a Educação Infantil

⁸⁵ Professora da EMEI Prof.^a Terezinha Tergolina, Formanda de Pedagogia, E-mail: bruna.calvett@gmail

⁸⁶ Professora da EMEI Prof.^a Terezinha Tergolina, Graduada em Pedagogia, cursando especialização em Educação Infantil, Anos Iniciais e Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, E-mail: cerli.schumacher@canoasedu.rs.gov.br

⁸⁷ Professora da EMEI Prof.^a Terezinha Tergolina, Cursando Letras, E-mail: cineia.vargas@canoasedu.rs.gov.br

⁸⁸ Professora da EMEI Prof.^a Terezinha Tergolina, Graduanda do curso de História, E-mail: elianeneca@gmail.com;

⁸⁹ Professora da EMEI Profe.^a Terezinha Tergolina. Graduada em Pedagogia, cursando Especialização em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação, E-mail: karen.bechuetti@canoasedu.rs.gov.br;

⁹⁰ Professora da EMEI Prof.^a Terezinha Tergolina. Graduação em em Ciências Biológicas, Especialista em Neuropsicopedagogia, cursando Astronomia na Sala de Aula, E-mail: marcia.bandeira@canoasedu.rs.gov.br;

⁹¹ Diretora da EMEI Prof.^a Terezinha Tergolina, Graduada em Pedagogia Orientação Educacional, Especialista em Psicologia da Educação e cursando especialização em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação, Espaços e Possibilidades para Educação Continuada, E-mail: rosangela.fiuza@canoasedu.rs.gov.br

⁹² Professora da EMEI Prof.^a Terezinha Tergolina, Graduada em Pedagogia, cursando especialização em Espaços e Possibilidades para Educação Continuada, E-mail tatiana.zwetsch@canoasedu.rs.gov.br

até o Ensino Superior, a devolutiva, a partir do compartilhamento em grupos de WhatsApp e redes sociais, foi de exatamente cem (100) respostas.

Garimpando riqueza de sentimentos, planos, sonhos, opiniões, e algumas reclamações também que foram compiladas, pode-se observar que apesar das inúmeras dificuldades que permeiam a profissão, conhecidas da sociedade, a maioria dos profissionais permaneceria na profissão. Com uma dose de otimismo, eles trabalham e estudam muito, conseguindo estar com seus familiares e também ter seus momentos de lazer.

E a respeito da pequena provocação que foi deixada na última pergunta, o protagonismo compartilhado, foi possível observar que quase a totalidade das respostas foi positiva, em relação à essa prática, deixando claro que sim, professor e alunos aprendem juntos na sala de referência, preservando o respeito a ambos, que essa prática incita, pois, como bem disse Junqueira Filho (2005, pág. 19) “[...] o professor e seus alunos são, ao mesmo tempo, sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem uns dos outros.”

DESENVOLVIMENTO

“Assim como tu pensas, tu és” um convite a reflexão do que se faz, intimamente, uma visão interior e individual, externamente, há uma transformação, através de pensamentos, medos, frustrações, fraquezas, desistências, ou seja, de várias prerrogativas do cotidiano, assim se tem a possibilidade de questionar o poder, então assim se transforma, buscando o que já está lá, sendo na totalidade, quem realmente se nasce para ser.

A educação, no que se refere ao histórico do protagonismo do educador e da criança, emoldura essa realidade, uma proposta necessária ao bem estar, sendo pertinente a estes dois vieses, presentes na rotina da sala de referência, as questões do compartilhamento dos saberes, enquanto unidades e diferenças, trazem um bem

estar a docentes e discentes, assim os dois se tornam personagens principais dessa narrativa.

Para que isso aconteça é necessário repensar alguns conceitos que impedem e que nos limitam, não deixando acontecer evoluir. Este não é um projeto onde achasse um culpado, e sim, um projeto onde se propõe um realinhamento, responsabiliza-se e soluciona os problemas, na maioria das vezes, cria-se ou propicia que aconteçam, pois se escolhe o que pode ou não nos atingir, conforme a confiança de quem se é e no que se pode ser. A primeira e mais difícil etapa é a recuperação do ENTUSIASMO na sua essência, palavra que tem origem no latim e deriva de ENTHUSIASMUS, que significa “inspiração divina”, ou seja, sentir-se forte e confiante. Sentindo-se fortes, confiantes e tendo esta inspiração divina se precisa, conhecer internamente, tendo a identidade bem definida, positiva, acredita-se nas qualidades, nos potenciais e essencialmente gostar de quem se é aprendendo a valorizar os pontos fortes, construindo uma boa imagem pessoal, ter atitude, princípios, valores, ética, missão, uma conduta firme e sem vacilos, isso reforça o foco e o alcance de metas, saber a direção, aonde se quer chegar e o que se oferecer.

Há uma luta histórica dos professores no Brasil, reivindicando a valorização da profissão em diferentes aspectos, salários e condições de trabalho, reconhecimento por parte da sociedade de modo geral. Assim como está a satisfação destes profissionais atualmente? Este trabalho se propõe a investigar esta condição, e principalmente, a despeito de qualquer frustração em relação à carreira do magistério, refletir sobre a importância de conhecer-se e reconhecer como os professores, educadores, convidando a dedicar-se ao propósito pessoal e particular que fez com que escolhessem essa profissão. Voltar no tempo e debruçar-se sobre os sonhos e ideais que os constituíram professores.

Apesar de serem diversas questões que se relacionam com as lutas da classe por melhorias, certamente, no chão da escola estão os principais motivos de estresse dessa categoria, mas também o melhor alento ao coração. A sala de referência pode

ser o local de realização do professor, exercendo seu protagonismo e estimulando a criança a exercê-lo também, de modo cooperativo.

Quando se fala em protagonismo infantil, interpretações de que a criança fará o que quiser, quando e como desejar, podem surgir, mas seria um erro grave, que pode causar mais danos do que benefícios a este ser em construção, pois é, antes de tudo, um ser social, que deverá aprender valores indispensáveis a uma vida em sociedade. Respeito, bondade, fidelidade, amizade e tantos outros valores, que não são compreendidos sem empatia, sem considerar-se opiniões e sentimentos alheios aos próprios.

O protagonismo proposto, no entanto, refere-se a uma valorização das necessidades e curiosidades da criança, oferecendo um currículo rico em significados. A criança será protagonista de seu desenvolvimento quando tiver liberdade para participar da construção das suas rotinas, escolher atividades, explorar, perguntar, tendo seu tempo de aprendizagem e interesses respeitados.

Esta conduta leva à valorização do professor, que através das intervenções também ocupa um lugar de destaque e autonomia, tratando-se de um protagonismo compartilhado. O professor Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho (2005) chamou de “composição” em conversa recente conosco, pois a palavra protagonista seria excludente, já que significa ator principal, logo, todos os demais tratavam-se de coadjuvantes. Porém, o termo vem sendo utilizado e ressignificado nos estudos sobre educação, propondo um equilíbrio nessa relação e colocando professor e aluno em uma simbiose educacional, em uma conexão de interdependência, em que um depende do outro, unidos por um interesse único, a construção de conhecimentos, desenvolvendo habilidades, competências e, em um nível mais profundo, caráter, identidade e cidadania.

Essa interdependência se dá por motivos próprios da educação, não há professor sem aluno e aluno sem professor. Porém, essa associação não impede a independência de ambos, há momentos em que a tomada de decisão é individual, ainda que haja repercussão no outro. Tal questão pode ser vista, de um modo

delicado, no vídeo “Caminhando com Tim tim” (GERHARDT, 2014), comentado pela Dr^a Mônica C. Baptista durante sua palestra para professores, em nome do GETI, Grupo de Estudos Tecendo Infância.

O vídeo retrata as atitudes de uma mãe e seu filho a caminho da casa da avó. A postura protagonista do adulto é percebida por ser a mãe quem determina onde irão, mas logo convida a criança a participar, ao dizer-lhe quando, “depois da música”. A informação simples carrega consigo a possibilidade de Tim tim situar-se no tempo, desprender-se da brincadeira do momento e decidir partir tranquilo. Já a caminho da casa da avó, o menino escolhe as paradas que fará e os amigos de sua trajetória, enquanto a mãe observa e aguarda suas decisões. O protagonismo da criança emerge naturalmente.

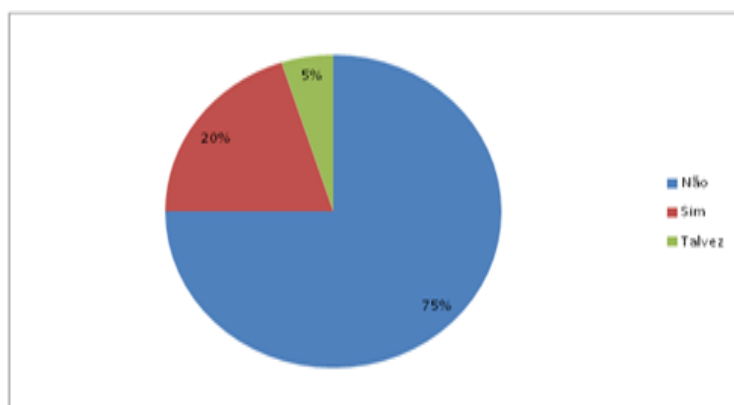
Na sala de referência, na Educação Infantil, ou mesmo no Ensino Fundamental, conforme nos dizem a Dr^a Mônica Baptista e a Ms^a de Sandra Vargas, na palestra do GETI, o protagonismo do professor se mostra em sua presença atenta, organizando espaços, tempos, materiais e experiências. Exerce protagonismo ao recriar o mito do rei Midas, como diz Zabala (1998, p. 60), e “[...] transformar em educativo tudo o que toca e ser capaz, ao mesmo tempo, de transformar em colaboradores do projeto educativo tudo aquilo que faz parte do ambiente (a natureza, as pessoas, a cultura, etc.)”. Esta relação de respeito recíproco proporciona um ambiente escolar mais agradável a todos, e de modo especial ao professor, sem embates do tipo “quem manda aqui sou eu”. Pois hoje, como considera Morán (2013), as crianças não aceitam o modelo vertical em sala de aula, em uma relação unidirecional e autoritária, onde o professor seria o detentor de todo o conhecimento e o transmite ao aluno.

Para a realização do presente trabalho, foi realizada uma pesquisa via formulário eletrônico com um grupo de cem (100) professores. O questionário contava com 22 questões, com perguntas de múltipla escolha, texto curto e texto longo. Não houve nenhum outro critério de pré-seleção dos participantes, além da condição de atuarem nas licenciaturas. O formulário foi criado com o intuito de

conhecer melhor os aspectos psicológicos dos docentes, para então analisar como o professor se sente em relação a sua profissão, se há identificação e elo emocional com a carreira escolhida ou não. O questionário ainda conta com uma questão sobre docência compartilhada, tema que também integra o respectivo trabalho.

Os dados coletados a partir da pesquisa, somados às considerações feitas nas reuniões para debates do grupo de autoras, foram de extrema importância para a fundamentação teórica do artigo, servindo de base para a busca de coletores como Desvalorização do Professor, Saúde Docente, Doença Ocupacional, Saúde Ocupacional e Síndrome de Burnout. Vendo por esse ângulo, é possível que a impressão que se tenha é de que o resultado da pesquisa foi negativo, porém, trata-se de um equívoco. O fato é, apesar dos inúmeros depoimentos com declarações de identificação e amor à profissão docente, verificou-se que entre a maioria dos entrevistados, quando questionados se trocariam de profissão, deram respostas negativas, como pode-se verificar no gráfico abaixo (Fig.1).

Figura 1: Se pudesse escolher outra profissão, você mudaria? Porquê?



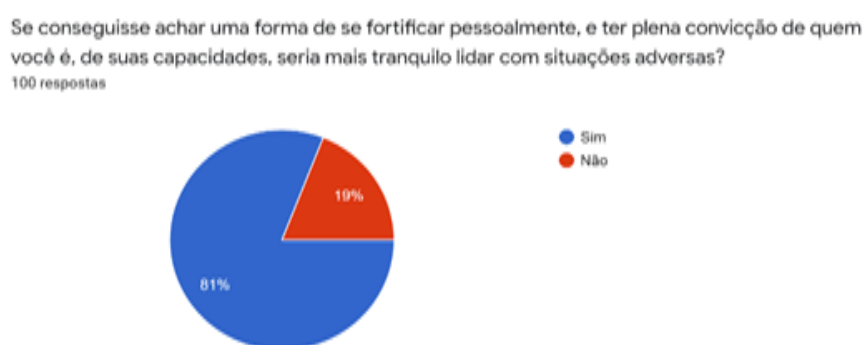
Fonte: Google forms, gerada a partir das respostas dos participantes.

No entanto, esbarra-se nas mesmas queixas e reclamações que sempre estão atreladas ao exercício do magistério. Santos (2015) resume em sua obra os cinco tipos de desvalorização enfrentadas pelos profissionais da educação, categorizando-

as em desvalorização econômica, social, psicológica, da obsolescência e da tendência à degeneração. Assim, é necessário que haja o foco na resolução desses entraves, e não apenas no apontamento delas, pois as discussões acerca dos problemas encontrados pelos professores já são de muito tempo.

Questiona-se os educadores sobre a possibilidade do auxílio em seu desenvolvimento pessoal, em seu cotidiano, com as adversidades, a resposta de mais de 80% foi positiva, como segue abaixo (Fig. 2):

Figura 2: Questão do formulário eletrônico.



Fonte: Google forms, gerada a partir das respostas dos participantes.

Dessa forma, não cabe aqui enumerar novamente os motivos pelos quais os educadores se desgastam e/ou se desiludem com a carreira, mas sim os sintomas acarretados, sejam eles de ordem física, psíquica ou comportamental. Cortez et al (2017, p. 117) resumem em uma tabela as doenças e transtornos adquiridos nesse processo. São eles: regressão, negação, despersonalização, distorções perceptivas, Síndrome de Burnout, exaustão emocional, nervosismo, estresse, insônia, transtornos psíquicos e afastamento, prejuízos na criatividade e domínios emocionais, dores corporais, envelhecimento, perda auditiva, problemas vocais, disfonia, incoordenação pneumofônica, dores nos membros superiores e dorso por esforço excessivo, entre outras.

Nota-se que a lista de dificuldades trazidas pelo exercício da docência não é pequena, e principalmente, não é incomum. Para que se possa aprofundar a questão do esgotamento físico, psicológico e emocional dos docentes, é preciso investigar a fundo as raízes desse cenário que é a escola. Arraz (2018, p. 34-47) afirma que:

cotidianamente, estes profissionais são desafiados a ressignificar suas práticas pedagógicas, imputada pelas transformações científicas e tecnológicas da sociedade, de modo articulado à produtividade e aos requisitos à qualificação profissional para eles designada.

É válido também ressaltar que a pandemia de coronavírus intensificou esse processo, com novas - e maiores - demandas, especialmente na área da tecnologia, obrigando os profissionais da educação a se reciclarem digitalmente. Sobre esse fenômeno, Boarini e Siqueira (2018, p. 44) asseveram que “a visão sobre o trabalho do professor como desgastante é recorrente ainda hoje, uma vez que suas atribuições não se restringem somente a ensinar”. Além disso, questões do próprio cunho pedagógico se agrava nesse contexto de quarentena por COVID-19, uma vez que o educador tem que se reinventar, fato citado nas respostas do questionário.

É certo afirmar que os professores têm se desdobrado nos últimos meses, visando cobrir as lacunas deixadas pela ausência das aulas e encontros presenciais. Esse escape obrigatório da zona de conforto com certeza trouxe anseios, dúvidas, receios, medos e estresses que, somados aos próprios problemas e situações pessoais, tornaram muitos educadores alvos de doenças psicossociais, a exemplo da Síndrome de Burnout. Conforme Arraz (2018, pp. 34-47),

Síndrome de Burnout em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão.

Assim os, “professores expostos à Síndrome de Burnout enxergam o seu cotidiano profissional instável e totalmente sem sentido, contrastando com o que tinha como prioridade no início de sua carreira” (ARRAZ, 2018, pp. 34-47). Essa fala vem totalmente ao encontro com alguns dos entrevistados no questionário, trazendo preocupação para o futuro da educação no país.

À vista de tudo o que foi apresentado, evidencia-se que a saúde psicológica de docentes é um quadro que merece atenção, e agora ainda mais, sendo agravado por condições próprias da pandemia e as circunstâncias atuais do trabalho educacional. A figura e o papel do professor são postos em xeque, exigindo uma resposta à altura por parte de toda a categoria, para tanto, é imprescindível que o professor tome consciência do seu papel como uma pessoa ativa e corresponsável tanto pelo seu próprio desenvolvimento profissional, quanto pelo desenvolvimento de seus alunos.

Cada professor precisa ter a oportunidade de reflexão, expressar suas emoções, sentimentos, discutir sobre suas práticas, estando assim mais bem instrumentalizados para uma atuação que tenha como um de seus objetivos a sua qualidade de vida e, conseqüentemente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (ARRAZ, 2018, pp. 34-47).

Fica evidente que, dentro do que se está estudando e analisando, os educadores e os educandos, cada um com suas características, dividem-se suas vidas, percepções e emoções, ao fazer este compartilhamento na escola é relevante perceber que além de questões comuns, existem as diferenças que se conflita por vezes no cotidiano sendo resolvidas para que não se tornem uma perturbação interiorizada se pode desencadear problemas emocionais em um futuro próximo.

Conforme a psicologia positiva, criada por Martin Seligman, propõe-se uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar, possuindo cinco princípios básicos: *emoção positiva, engajamento, relacionamentos, sentido e realização*.

Tornar-se emocionalmente educado é ser mais consciente sobre as próprias emoções, ser apto a lidar com as emoções perturbadoras e ser capaz de manter interações pessoais saudáveis. (apud RODRIGUES, 2015 p. 21)

Ter positividade perante os fatos diários, auxiliando mais rapidamente na recuperação das adversidades, ampliando assim o modo de pensar, aproveita-se os momentos presentes, tornando mais focados e engajados em objetivos traçados, não se deixando abandonar diante dos obstáculos. Essa forma de agir faz servir a algo em que se acredita, sentir que o que faz tem valor, realizando as metas e objetivos

com amor e dedicação, portanto, conclui-se como Rodrigues, “[...] que emoções positivas precisam ser cuidadas; precisamos criar um espaço mental para que elas surjam”. (2015 p. 99).

Consegue-se lidar com as emoções de maneira apropriada desenvolvendo uma educação emocional positiva, sendo ela tão importante como todas as outras habilidades que se adquire no decorrer da vida. As emoções não podem ser evitadas, mas podem ser controladas e este autocontrole vai determinar o comportamento. Não basta apenas saber o que é certo e errado, tem-se que treinar o certo diariamente para que o errado tenha cada vez menos espaço. Na psicologia positiva, o bem estar e a felicidade podem ser aprendidos, então, faz-se parte do programa educacional, não estando aqui com pretensão em resolver, mas sim em auxiliar os educadores a lidar melhor com suas emoções e de seus educandos obtendo assim uma melhor qualidade de vida a ambos. Saber lidar de maneira adequada com as emoções é uma importante lição para toda vida.

CONSIDERAÇÕES

Durante a pesquisa, diferentes configurações apontam a novas possibilidades, despertando o interesse para o que possa ser considerado o próximo passo nesta construção, tratando-se de uma ampliação do campo de pesquisa. O triângulo pedagógico, estabelecido pelo professor Jean Houssaye (1988), faz referência a professor, aluno e conhecimento. Já Carla Rinaldi (2012) afirma que em Reggio Emilia, cidade italiana bastante estudada na área da educação, as relações constituídas na escola apresentam o protagonismo em uma triangulação entre professores, crianças e famílias. Logo se observa outras possibilidades na interação pedagógica, levando a novos questionamentos, como, por exemplo, poder fazer a união desses triângulos, que passaria a ser formado, não mais por três, mas por quatro elementos, e seria um quadrado pedagógico? Como se sabe, um quadrado é

formado por quatro lados absolutamente iguais, pode-se afirmar que estes elementos (professor, criança, famílias e conhecimento) apresentam a mesma importância na relação pedagógica?

Sempre será necessário voltar a esse tema, revisitar os sentimentos mais íntimos de realização profissional e pessoal, porque a vida é dinâmica e traz novos indivíduos ao cenário escolar, mas também porque cada um, diante dos movimentos da existência, muitas vezes, sensibilizado por frustrações e retornando ao ponto de partida. Assim, com reflexão contínua sobre quem se quer ser a despeito de qualquer situação indesejada ou desagradável? Pode-se manter o firme propósito em que se acredita, percebendo que o indivíduo é um ser inacabado, a consciência disso faz superar a condição de permitir compreender a existência e a missão do educador.

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE,1996, p.28)

Torna-se fundamental este reconhecimento, pois a consciência clara de quem se é, de sua influência diretamente nas escolhas e decisões e para que estas fiquem no caminho ético sem trair os conceitos e princípios. Pode até parecer difícil estudar estes aspectos em profundidade, especialmente quando fatores externos interferem os pensamentos e na formação destes, pois a qualquer momento se pode ser bombardeados com comparações sobre as atitudes e comportamentos e saber lidar com estes julgamentos é a chave que abre as portas para o entendimento do que se está propondo, portanto, para virar esta chave é necessário esquecer alguns conceitos mantendo motivados os objetivos para poder compreender e assim prover resultados positivos e conscientes de acordo com o que realmente se deseja.

Sugerindo proporcionar locais para que o educador possa usufruir sempre que se fizer necessário de momentos de relaxamento e reestruturação, um local com música tranquila, sons de natureza... sala com cartaz com posições de ginástica laboral para ser realizada de forma individual.

Ter incentivos através de reuniões para que o educador não se limite ou impeça de pedir ajuda e apoio em situações em que estiver angustiado e que sinta alguma necessidade para resolver uma situação adversa. Sendo que esta rede de apoio exista e seja efetiva, acreditando que atenção, cuidado e afeto nunca é demais e funciona tanto para o educador como para o educando. Não há educação sem Amor. Afinal,

*Se não morre aquele que
escreve um livro e planta uma árvore,
com mais razão não morre o educador
que semeia a vida
e escreve na alma.*

(Bertold Brecht)

REFERÊNCIAS

- ARRAZ, Fernando Miranda. **A Síndrome de Burnout em Docentes**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 06, Vol. 07, pp. 34-47, Junho de 2018.
- BOARINI, Maria Lucia; SIQUEIRA, Beatriz Colabone. A saúde do professor no cotidiano escolar: uma pesquisa histórica. **Psicol. educ.** [on-line]. n. 47, 2018.
- CAMINHANDO com Tim Tim. Disponível em: <(56) Caminhando com Tim Tim - YouTube>. Acesso em:
- CORTEZ, P. A.; SOUZA, M. V. R. de; AMARAL, L. O.; SILVA, L. C. A. da. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERHARDT, Genifer. Caminhando com Timtim. **Youtube**. 17 dez. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrg5RI&ab_channel=genifergerhardt>. Acesso em: 12 out. 2020.
- GETI, Grupo de estudos Tecendo Infância. O protagonismo das crianças e dos professores na escola da infância. **Youtube**. 16 e 17 set 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1SPt4dkNjzQ&t=24s>>. Acesso em 16 out. 2020 & <<https://www.youtube.com/watch?v=ule3m6m5Hlo&t=27s>>. Acesso em: 16 out 2020.
- HOUSSEY, Jean. **Triangle pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire**. Bern: Editions Peter Lang, 1988.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2005.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Trad. Vania Cury. 1ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2012.

RODRIGUES, Miriam. **Educação Emocional Positiva**: Saber lidar com as emoções é uma importante lição. Ed. Rev. Ampl., Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

SANTOS, Westerley. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n.11, 2º sem., p.349-358, 2015.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REFLEXÕES SOBRE A I FORMAÇÃO EAD DO CEIA, EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Carolina Silva Lopes Mancilha⁹³

Katia Cilene da Silva⁹⁴

Liliane Veiga⁹⁵

INTRODUÇÃO

A iniciativa para a realização da I Formação EAD do CEIA surgiu como alternativa para dar sequência nas formações continuadas de professores da rede municipal de Canoas, anteriormente realizadas na modalidade presencial, num contexto em que o distanciamento social surge para prevenir a disseminação do COVID 19.

O Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA) possui três objetivos principais, a saber: a) o atendimento ao aluno, na modalidade de Atendimento Educacional Especializado; b) o atendimento às famílias com foco na “atenção ao cuidador”, c) assessoria às escolas, através de visitas, além da realização de Seminários e Palestras voltadas à formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Canoas, contribuindo com reflexões sobre a práxis pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva.

⁹³ Carolina Silva Lopes Mancilha. Professora do CEIA. Graduada em Artes Visuais; Especialista e AEE; Especialista em Informática na Educação; Psicopedagogia Institucional; E-mail: carolina.mancilha@canoasedu.rs.gov.br

⁹⁴ Katia Cilene da Silva. Professora do CEIA. Mestre em Educação; Graduada em Pedagogia Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Graduada em Fonoaudiologia; Especialista em Psicomotricidade Relacional: Educação Psicomotora; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialista em Educação Especial com enfoque em atendimento educacional especializado. E-mail: katia.cilene@canoasedu.rs.gov.br

⁹⁵ Liliane Veiga. Professora do CEIA. Graduada em Psicologia; Especialista em Orientação Educacional; Especialista em AEE. E-mail: liliane.veiga@canoasedu.rs.gov.br

Diferentemente dos anos anteriores, em que os seminários e palestras do Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), ocorriam em encontros presenciais, voltados para docentes que atuam nas salas de recursos e profissionais interessados pela temática da Educação Inclusiva, no presente contexto, marcado pelas medidas de distanciamento social necessário à prevenção do COVID 19, o CEIA passou a oferecer suas formações na Modalidade de Ensino à Distância (EAD) através da ferramenta do *Google For Education* e desta forma ampliou o seu público alvo, uma vez que professores de diferentes áreas e níveis da educação (Ed. Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA) inscreveram-se na formação, como por exemplo, Equipes Diretivas, Professores de escolas conveniadas, TEBs (Técnicos de Educação Básica), PEBs (Professor de Educação Básica) e Estagiários de Inclusão.

Após esta breve apresentação do CEIA e como se deu a transição das formações presenciais para a modalidade de Ensino à Distância para fins didáticos iremos desenvolver mais quatro seções no presente estudo, a saber: o Planejamento Pedagógico, a Plataforma *Google For Education*; Educação à Distância (EAD), Formação Continuada de Professores.

Em síntese, podemos dizer que o presente estudo se configura em uma avaliação diagnóstica através da qual iremos buscar conhecer quais as aprendizagens que emergiram a partir do trabalho desenvolvido pelos profissionais do CEIA junto aos Profissionais que participaram da formação, assim como identificar novas temáticas a serem estudadas futuramente.

1 APRESENTANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA

Lembramos que o CEIA é um Centro de Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, a temática da inclusão, transversaliza todos os assuntos abordados durante a formação, por ser um tema sempre atual e de grande relevância no contexto da educação.

A I Formação EAD do CEIA teve como público-alvo os professores da rede, os professores das escolas conveniadas, Equipes Diretivas, TEBs (Técnicos de Educação

Básica), PEBs (Professor de Educação Básica) e Estagiários de Inclusão. Ressaltamos que a maioria dos professores inscritos na formação, pertencem à Educação Infantil, ou seja, profissionais atuantes na base do desenvolvimento da criança.

Salientamos ainda que a formação continuada do professor é um importante passo para a evolução da educação, ainda mais reconhecendo a carência existente na formação de base dos educadores e da educação de uma maneira geral.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.30-31):

Além da formação inicial consciente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria no ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.

A partir do anteriormente exposto, observamos que é através da formação continuada que, nós professores, ampliamos nossos conhecimentos, aprendemos novos recursos, a fim de qualificar cada vez mais nossas propostas de intervenção pedagógica. Neste sentido, ressaltamos o importante papel do planejamento pedagógico. Este é o próximo assunto que iremos abordar.

2 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Sabemos que o sucesso de um projeto de trabalho está diretamente relacionado à existência de um planejamento e, quando pensamos na construção da formação continuada de professores, logo nos reportamos ao planejamento pedagógico. Fazemos nossas as palavras de Vasconcellos (2009, s/p.) quando afirma que:

[...] quando falamos em processo de ensino e aprendizagem, estamos falando de algo muito sério, que precisa ser planejado, com qualidade e intencionalidade. Planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade, e, sobretudo, agir de acordo com essas ideias antecipadas.

O planejamento pedagógico da I Formação EAD do CEIA foi construído mediante a realização de reuniões virtuais da Equipe de Professores do CEIA, sob a coordenação da Professora Liliane Veiga, através da ferramenta *Google Meet*.

Observamos que os assuntos trabalhados nos diferentes módulos foram escolhidos a partir das sugestões de professores que participaram de formações presenciais realizadas no CEIA no ano de 2019, assim como das observações das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos atendidos pelo CEIA, e levando-se em consideração o contexto atual de pandemia do COVID 19, o qual vem refletindo nos aspectos interpessoais e extrapessoais das relações sociais.

Nossa preocupação era de oferecer uma formação onde a aprendizagem fosse significativa para os participantes, que não se limitasse a um mero aumento de conhecimentos, mas que possibilitasse aos mesmos ampliarem o olhar sobre as possibilidades de atendimento aos alunos, através de estratégias pedagógicas facilitadoras do processo, neste contexto de intervenções pedagógicas realizadas a distância.

A partir das considerações anteriormente citadas, surgiram oito temáticas, que foram organizadas em oito módulos, de 20 horas de duração cada, totalizando 160 horas de formação, os quais foram desenvolvidos em grupos, de acordo com a área de formação dos professores do CEIA.

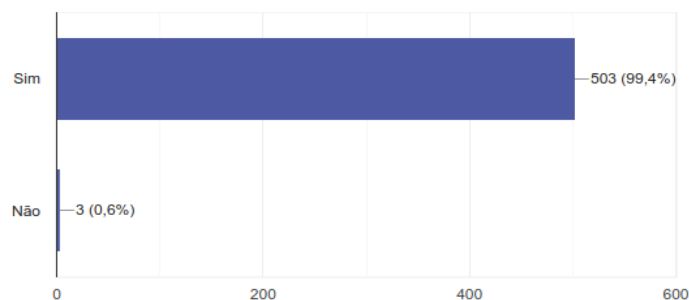
Na sequência, apresentaremos os assuntos abordados durante a formação, seguidos pelos gráficos que revelam o grau de satisfação dos participantes em relação aos temas, e os materiais disponibilizados nos diferentes módulos.

O Módulo 1 intitulado “AEE Orientações Pedagógicas”, aconteceu no período de 18/05/2020 à 31/05/2020.

Figura 1 - Gráfico de Satisfação dos Materiais do Módulo 1

O material deste módulo foi importante para ampliar seus conhecimentos?

506 respostas



Fonte: Elaborada pelas autoras

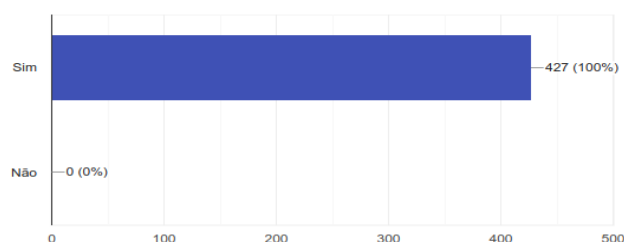
Ao lermos o gráfico (Fig.1) verificamos que o assunto trabalhado no respectivo módulo agradou 99,4% dos participantes do módulo.

O Módulo 2 intitulado “Transtorno do Espectro Autista (TEA), aconteceu no período de 01/06/2020 à 14/06/2020.

Figura 2 - Gráfico de Satisfação do Módulo 2

A temática abordada no presente módulo contribuiu para a sua formação do ponto de vista pessoal?

427 respostas



Fonte: Elaborada pelas autoras

O gráfico (Fig.2) revela 100% de aprovação na temática abordada.

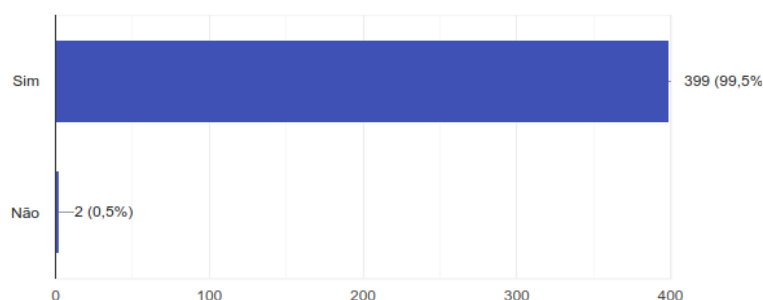
O Módulo 3 intitulado “Cuidando da Saúde Mental em Tempo de Distanciamento Social”, aconteceu no período de 15/06/2020 à 28/06/2020.

Figura 3 - Gráfico de Satisfação do Módulo 3

O material deste Módulo foi importante para ampliar seus conhecimentos?



401 respostas



Fonte: Elaborada pelas autoras

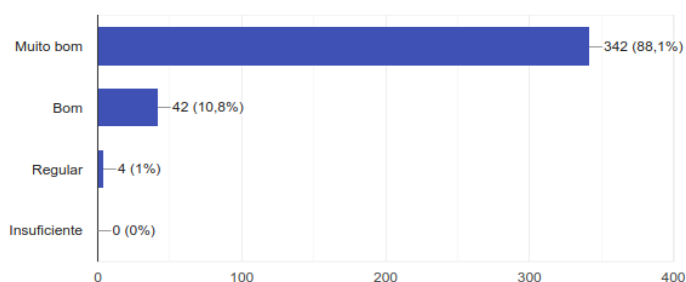
O gráfico (Fig.3) revela que o material abordado no módulo 3 teve a aceitação de 99.51% dos participantes.

O Módulo 4 intitulado “Consciência Fonológica”, aconteceu no período de 29/6/2020 a 12/7/2020.

Figura 4 - Gráfico de Satisfação do Módulo 4

Qual o seu nível de satisfação em relação aos assuntos abordados e materiais disponibilizados no presente módulo?

388 respostas



Fonte: Elaborada pelas autoras

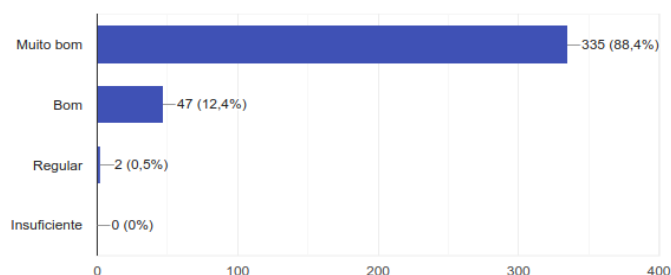
Ao lermos o gráfico (fig.4) verificamos que os assuntos e materiais disponibilizados no módulo 4 agradou a 88,1% dos participantes.

O Módulo 5 intitulado: “Afetividade e Aprendizagem: Um Caminho para Construção de Conhecimentos Significativos” aconteceu no período de 03/08/2020 à 16/08/2020.

Figura 5 - Gráfico de Satisfação do Módulo 5

7- Qual o seu nível de satisfação em relação aos assuntos abordados e materiais disponibilizados no presente módulo?

379 respostas



Fonte: Elaborada pelas autoras

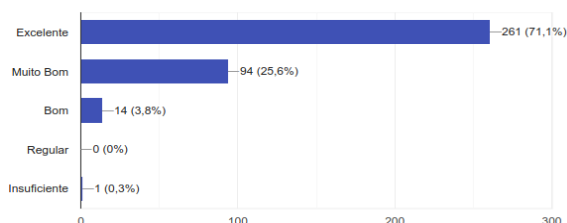
Ao lermos o gráfico (fig.5) verificamos que os assuntos e materiais disponibilizados no módulo 5 agradaram a 88,4% dos participantes.

O Módulo 6 intitulado: “Fazendo a Diferença na Vida das Pessoas: Gratidão e Empatia”, aconteceu no período de 17/08/2020 à 30/08/2020

Figura 6 - Gráfico de Satisfação do Módulo 6

Qual o seu nível de satisfação com a organização do o Módulo 6 - Fazendo à diferença na vida das pessoas: "a Gratidão e a Empatia", de forma geral, e a sua importância para a sua prática profissional.

367 respostas



Fonte: Elaborada pelas autoras

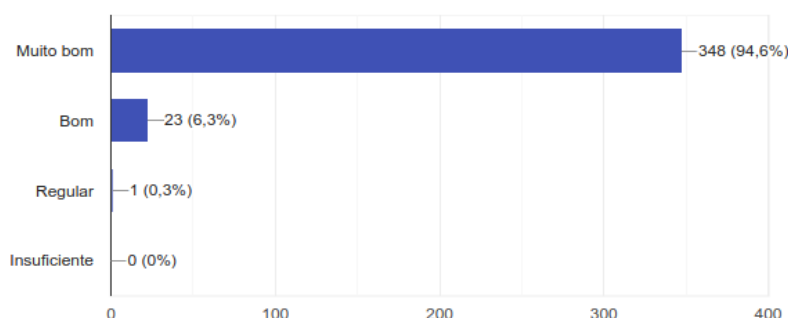
Ao lermos o gráfico (Fig.6) verificamos que o nível de satisfação da organização da sala 6 é de 71,1%.

O Módulo 7 intitulado: “O Brincar e o Desenvolvimento Infantil”, aconteceu no período de 31/08/2020 à 13/09/2020.

Figura 7 - Gráfico de Satisfação do Módulo 7

Qual o seu nível de satisfação em relação aos assuntos abordados e materiais disponibilizados no presente módulo?

368 respostas



Fonte: Elaborada pelas autoras

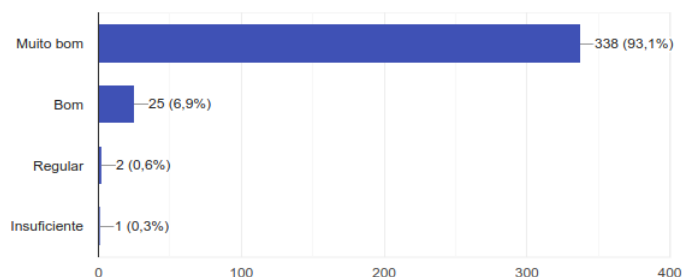
Os dados apresentados no gráfico (Fig.7) indicam que os assuntos e materiais disponibilizados no módulo 7 agradaram a 94,6% dos participantes.

O Módulo 8 intitulado: “Práticas e Vivências da Sala de Recursos Multifuncional” aconteceu no período de 14/09/2020 à 27/09/2020.

Figura 8 - Gráfico de Satisfação do Módulo 8

Qual o seu nível de satisfação em relação aos relatos de experiência apresentando neste módulo?

363 respostas



A partir do gráfico (Fig.8) verificamos que os assuntos e materiais disponibilizados no Módulo 8 atenderam às expectativas de 93,1% dos participantes.

Levando-se em consideração a leitura dos gráficos anteriormente apresentados, verificamos que a escolha dos assuntos trabalhados foi ao encontro do centro de interesse da maior parte dos participantes da formação. Neste sentido, recorreremos às palavras de FREIRE (2002, p.23): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Deixamos aqui registrada a importância de escutarmos os alunos quando nos colocamos como facilitadores da aprendizagem.

Vejamos agora como aconteceu a construção das salas de aulas virtuais na plataforma Google Classroom.

3 O GOOGLE APPS FOR EDUCATION NA SALA DE AULA

O *Google Classroom* ou *Google sala de aula* foi a ferramenta digital que possibilitou a realização da I Formação EAD do CEIA. Descobrimos através dos tutoriais disponibilizados pelo Google e do acesso ao canal de professores mais experientes no YouTube que através do *Google APP Classroom* poderíamos organizar atividades, fóruns, exercícios, avaliações, recados. Além do fato de que o aplicativo integra materiais e conteúdos dos mais diversos formatos a partir das ferramentas que compõem o ecossistema de aplicativos do Google.

O grande desafio foi apropriarmos dos conhecimentos necessários para a utilização dos aplicativos disponíveis para a realização das atividades anteriormente citadas. Foi quase como aprender a escrever e ler pela primeira vez. Como saber escolher quais aplicativos utilizar? Quais os aplicativos não desenvolvidos pelo

Google poderiam ser utilizados no *Google Classroom*? E, como utilizar os aplicativos disponibilizados pelo próprio Google?

Como exemplo de aplicativos do Google temos os documentos, planilhas, apresentações, formulários, YouTube, fotos e desenhos. Como exemplo de aplicativo de empresas independentes que permitem o vínculo ao drive do Google citamos o *whiteboard*, contudo existem outros citados em estudos, que não chegamos a explorar.

Os estudos de Schneiders & Cyrne (2017, p.04) nos mostram que também podemos utilizar no Google Classroom, além das ferramentas vinculadas ao Drive, também é possível fazer uso de aplicativos voltados para a comunicação e interação, como o e-mail, agenda, *hangouts*, G+, grupos, sites, mapas, *google earth*, blog, allo e duo.

Ainda nas concepções de Schneiders & Cyrne (2017), todas essas possibilidades conferem ao professor maior flexibilidade e autonomia para o planejamento de suas aulas. Mas para que isso ocorra o professor precisa dominar toda essa engrenagem, ou seja, dominar os recursos tecnológicos disponíveis.

A partir das considerações anteriormente mencionadas, enfatizamos que a realização da formação na modalidade EAD exigiu dos professores do CEIA uma grande capacidade de autogestão do conhecimento, na busca de aprenderem a usar novas ferramentas digitais, num curto espaço de tempo.

É importante mencionar que na equipe de professores do CEIA, assim como acontece nas escolas, os professores apresentavam diferentes níveis de conhecimento em relação ao uso das tecnologias digitais, por isso fez-se necessário que se organizasse uma equipe de apoio técnico, composta pelas professora Carolina Mancilha e Katia Cilene da Silva, para que a produção das videoaulas e a construção da sala de aula virtual se tornasse real, no ambiente virtual.

O processo de aprendizagem das Professoras Carolina Mancilha e da Professora Katia foi marcado por tentativas e erros, envolvendo pesquisa e prática, até o momento que passaram a multiplicar os novos conhecimentos relacionados ao mundo digital com os colegas.

Nesse processo de construção, o primeiro desafio foi escolher e aprender a utilizar o aplicativo para a gravação das videoaulas. Escolhemos através de pesquisas na plataforma do *YouTube*, o software OBS (*Open Broadcaster Software*), por ser uma alternativa de *Software* Livre, ou seja, gratuito e com código-fonte liberado para ser modificado e liberado, sem custo para os usuários.

O mesmo processo aconteceu durante a organização das salas, no ambiente virtual do *Google Classroom*, momento no qual assistimos vários tutoriais do *Google* no *YouTube* e, através de vários ensaios, erros e acertos fomos dando forma às nossas salas de aula. “Protagonizamos o papel do aluno na perspectiva das “metodologias ativas de aprendizagem⁹⁶” e, gradativamente, fomos adquirindo maior domínio no uso das ferramentas digitais, o que possibilitou não só a construção das salas de aulas virtuais, mas o apoio técnico aos colegas e, posteriormente para os participantes da formação que muitas vezes não sabiam nem como entrar na sala de aula.

O apoio técnico com os colegas do CEIA aconteceu através de ligações telefônicas, chamadas de vídeos para orientar sobre como interagir no ambiente virtual do *Google Classroom*. Assim como, quando necessário, com visitas na casa dos colegas, a fim de dar suporte para a gravação das videoaulas.

3.1 As Salas de Aulas Virtuais

As salas de aulas foram estruturadas em quatro tópicos, o primeiro nomeado de Módulo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 apresentava o referencial teórico dos respectivos módulos.

O segundo tópico nomeado de Biblioteca era destinado às leituras complementares, vídeos, entre outras sugestões de materiais.

O terceiro tópico intitulado Espaço de Interação apresentava o Fórum de Dúvidas, Atividade Compartilhando Práticas e Atividade Compartilhando Materiais.

⁹⁶ Grifo nosso.

Como o próprio nome sugere, o Fórum de Dúvidas foi pensado como um espaço onde os participantes da formação pudessem encaminhar suas dúvidas.

O tópico Compartilhando Práticas tinha como objetivo fazer com que os participantes da formação buscassem estabelecer relações entre os assuntos abordados nos módulos a partir das suas experiências pedagógicas.

O tópico Compartilhando Materiais, tinha como objetivo estimular os participantes a pesquisarem atividades relacionadas aos assuntos abordados nos diferentes módulos, a fim de buscar estratégias para trabalhar os diferentes assuntos abordados com suas turmas, assim como nos diferentes espaços escolares.

O quarto tópico nomeado de Avaliação do Módulo, foi construído através dos formulários do Google, e tinha como objetivo a avaliação da temática trabalhada e dos materiais disponibilizados no Módulo, ora em desenvolvimento, pelos participantes de cada módulo.

Na aba Mural disponibilizamos a apresentação dos professores (Fig.9) e o cronograma (Fig.10) de cada módulo orientando em relação aos prazos de duração dos módulos, assim como informando a organização dos materiais disponibilizados em cada sala de aula.

Figura 9 - Mural: Estrutura das Salas (Apresentação dos Professores)



Fonte: Elaborada pelas autoras

Figura 10 - Estrutura das Salas (Apresentação do Tópico de Atividades)



Fonte: Elaborada pelas autoras

Após a construção do primeiro módulo da formação, deu-se início a criação do material de divulgação da Formação, através da confecção de um convite virtual, e desta forma, deu-se início às inscrições através dos formulários do *Google*.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Enfatizamos que a escolha dos assuntos trabalhados foi ao encontro do centro de interesse da maior parte dos participantes da formação, conforme demonstramos através dos gráficos anteriormente apresentados.

A aprendizagem e o domínio do uso dos aplicativos disponibilizados pelo Google Classroom, assim como de outros aplicativos, foram fundamentais para que os professores do CEIA pudessem dar continuidade ao seu trabalho e para além do atendimento ao aluno, pudessem dar continuidade às formações de professores, conforme ocorre durante as atividades presenciais.

O fato de a Formação ter sido realizada na modalidade de Ensino a Distância refletiu num número maior de participantes, assim como, na participação de profissionais que atuam em diferentes níveis da educação e setores da escola.

A Formação também possibilitou uma maior visibilidade ao trabalho que o CEIA faz, sendo este um Centro de Educação Inclusiva tão importante, que serve de referência para outros municípios.

Neste sentido, reportamo-nos às palavras da Coordenadora do CEIA Liliane Veiga (2020) quando afirma:

Precisamos instrumentalizar os professores através de formações que tragam a temática da Educação Inclusiva para que possamos oferecer novas formas de olhar e pensar sobre a inclusão. Os professores precisam conhecer recursos, ferramentas, tecnologias e estratégias de ensino que possam ser utilizados através de atividades que contemplem a diversidade e respeitem a singularidade dos alunos.

A partir das experiências compartilhadas entendemos que, enquanto professores, devemos investir cada vez mais na nossa formação continuada, para ampliar e qualificar as possibilidades de atendimento aos nossos alunos. Assim como acreditamos que na volta às atividades presenciais todo esse conhecimento construído, que nos possibilitou deixarmos de ver a tecnologia como um elemento novo, ou de dificuldade, contribua cada vez mais para a realização de uma prática pedagógica voltada às metodologias ativas possibilitando aos alunos um maior protagonismo no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental - Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

SCHNEIDERS, Luis Antônio; CYRNE, Carlos Cândido Da Silva. Tecnologia Educacional e Rentabilidade: O impacto financeiro do programa Google Apps for Education na Univates. In: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Argentina, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Celso dos Santos Vasconcellos fala sobre planejamento escolar. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/296/planejar-objetivos/> / acesso em 22/10/2020.

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSTRUINDO VÍNCULOS SUSTENTÁVEIS

Cecília Maino Pinheiro⁹⁷
Maria Adriana Valencio Soares⁹⁸

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva refletir sobre a relação família e escola no processo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, visando apresentar uma proposta (a ser aplicada futuramente no contexto escolar) de um conjunto de ferramentas que possibilitem desenvolver vínculos mais sustentáveis e efetivos entre todas as partes que envolvem o processo inclusivo.

As questões que se discutirão neste estudo partem de inquietações que vivenciamos na escola regular, na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. Neste ano de 2020, a nossa Escola Municipal de Educação Infantil Jornalista Marione Machado Leite, por exemplo, tem uma média de 10 alunos matriculados com respectivos CIDs (Classificação Internacional de Doenças), inseridos então na modalidade da Educação Especial. Entre os diagnósticos que este grupo apresenta, podemos citar: Transtornos, Deficiências e Síndromes específicas.

A Educação Inclusiva ainda se apresenta um tanto desafiadora diante das várias demandas que essa modalidade exige. Somando essas demandas às necessidades já presentes no cotidiano escolar de uma Instituição de Educação Infantil, nos faz pensar em trabalharmos com possibilidades de melhoria, para que

⁹⁷ Professora da EMEI Jornalista Marione Machado Leite, Graduação em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial e Inclusiva E-mail:cecilia.pinheiro@canoasedu.rs.gov.br;

⁹⁸ Professora da EMEI Jornalista Marione Machado Leite, Graduação em Pedagogia, Especialista em Educação Especial e Inclusiva-LIBRAS e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional E-mail maria.valencio@canoasedu.rs.gov.br;

possamos amenizar tais obstáculos e posteriormente atingir construtivamente famílias, alunos e professores, dentro deste contexto.

Nota-se que, desde o primeiro momento de entrada da criança na escola, em processo inclusivo, tanto para a família do educando, quanto para o professor que o atenderá, abrem-se vários questionamentos, como também inseguranças. Como exemplo, por parte do educador, podemos citar incertezas sobre as especificidades e necessidades educacionais presentes na criança, dúvidas de como poderemos adaptar e criar estratégias que viabilizem o desenvolvimento de ensino e aprendizagem da mesma, se receberemos em sala de aula, suporte de mais profissionais da área da educação, com experiência na Educação Especial, para nos auxiliar no acolhimento efetivo deste educando, como também para não deixar os demais alunos (considerados com desenvolvimento típico) da turma desassistidos, dúvidas de como a família trabalha o desenvolvimento dessa criança em casa, se o docente terá o apoio da família em relação ao trabalho que será desenvolvido com ela, etc.

Em relação às inseguranças da família deste aluno inclusivo, podemos citar incertezas em relação se o seu filho será bem acolhido e compreendido, se sofrerá preconceitos, exclusão ou se irão machucá-lo, se a escola proporcionará oportunidades para que o seu desenvolvimento seja estimulado, se a família sofrerá julgamentos, etc.

Assim, visando acolher esses questionamentos e inseguranças, desenvolvemos algumas propostas de ferramentas estratégicas que poderão nortear e amenizar tais situações, como também ampliar possibilidades de vínculos entre família e escola, potencializando o processo de aprendizagem deste aluno de inclusão, além de agregar valor às práticas pedagógicas do docente no processo inclusivo.

Em um primeiro momento, realiza-se uma reflexão sobre a Educação Inclusiva, alguns aspectos que a constitui e a importância de se trabalhar o elemento vínculo e a sua manutenção entre as partes envolvidas no processo. Em seguida, é apresentado um conjunto estratégico de ferramentas como uma proposta de

estruturação de vínculos entre família e escola, juntamente com seus objetivos descritos. Por fim, seguem as considerações finais.

CONSTRUINDO VÍNCULOS SUSTENTÁVEIS

Conforme a Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) de Canoas Nº 15/2012, artigo 2º:

Entende-se por Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a matrícula no ensino regular de crianças e jovens com deficiência física, sensorial e ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, que terão a sua disposição um conjunto de normas e adaptações para o atendimento de suas necessidades, otimizando assim sua vida escolar.

A Resolução CME Nº 15/2012 ainda complementa nos artigos a seguir:

Art. 11 Para o atendimento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Mantenedora, deverá prover condições adequadas para a inclusão dos alunos propiciando infra-estrutura física, recursos didáticos e pedagógicos adequados para atender às especificidades dos alunos, decorrentes de sua necessidade especial.

Art. 12 Será de competência da escola, seguindo orientações da Mantenedora, disponibilizar Plano de Metas como forma de facilitar o acesso ao currículo, considerando sempre as necessidades e particularidades de cada aluno de educação inclusiva, podendo assim, ocorrer adaptações de pequeno, médio ou grande porte.

Parágrafo Único - Os Planos de Metas elaborados pelo professor titular juntamente com o professor da sala de recursos, a partir dos Planos de Estudos (Ensino Fundamental) ou Planos de Atividades (Educação Infantil), devem constar das devidas adaptações curriculares, buscando atender às peculiaridades de cada aluno de inclusão, podendo ainda ser desenvolvido um currículo funcional que atenda às necessidades práticas de vida diária dos alunos.

Assim, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que segue em vigor nas redes de ensino regular, ainda apresenta algumas barreiras, tanto arquitetônicas quanto atitudinais, exigindo regularmente reflexões e aprimoramentos. Constantemente, o processo educativo inclusivo exige dos educadores novas formas de pensar e de reinventar a sua prática docente. No entanto, se faz necessário avaliarmos um outro aspecto importantíssimo, para que esse processo se torne mais sustentável e promissor: a manutenção do “vínculo” entre família e escola.

O processo educacional inclusivo é avaliado de uma forma dinâmica e contínua. Entretanto, a estruturação de vínculos entre o contexto do aluno inclusivo e a escola é essencial para que essa dinâmica se desenvolva. Compreender a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é, também, acolher o contexto do aluno, seus aspectos familiares, emocionais e sociais. Logo, se faz necessário, também, a inclusão da família, reconhecendo a sua importância essencial nesse processo. Neste sentido, Palomino e Gonzáles (apud SILVA, 2012, p. 160) complementa:

Um bom relacionamento entre pais e profissionais proporciona: melhor compreensão das necessidades, interesses e possibilidades da criança, seleção das áreas de interesse e esforço, troca de informações e novos âmbitos de ação, potencialização de modos de atuação coerentes, criação de novas formas de atividades e vínculos afetivos, manifestação de sentimentos, atitudes e pontos de vista.

Seguindo essa linha de pensamento e visando ampliar o vínculo entre família e escola, tornando-o ainda mais sustentável, estendemos nossas percepções a um acolhimento também ao corpo docente, propiciando ao educador ferramentas que possibilitem condições mais favoráveis para desenvolver suas práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas, significativas e funcionais. Silva (2012, p. 147) reitera:

Professores que trabalham em parceria, por outro lado, possuem as vantagens de um desenvolvimento profissional rico no trabalho, têm um melhor entendimento das práticas adequadas de ensino e recebem assistência e apoio de seus parceiros.

Dessa forma, este trabalho traz, de uma forma singela, a contribuição da proposta de ensino colaborativo (adaptando ao nosso contexto), que objetiva formar parcerias entre o profissional docente, a família e demais profissionais que poderão contribuir para o desenvolvimento deste aluno do processo inclusivo. Compreende-se que a escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais pode ser mais sustentável e rica em sua estrutura, acolhendo de uma forma ampla e significativa todas as partes envolvidas. Em relação ao ensino colaborativo, Silva (2012, p. 144) complementa:

No modelo de ensino colaborativo, os professores da educação geral e especial contribuem com suas habilidades, formações e perspectivas. Dessa forma, professores responsáveis por turmas da escola regular levam para a parceria seu conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e, por sua vez, o professor de educação especial colabora com seu conhecimento sobre como flexibilizar e adaptar o ensino de modo a atender as necessidades específicas apresentadas por determinados alunos.

É importante citarmos que, nas EMEIS, em sua grande maioria, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as Salas de Recursos com AEE (Atendimento Educacional Especializado), não se encontram estruturadas (tampouco fisicamente) para um processo educacional especializado efetivo, o que é o caso da EMEI Jornalista Marione Machado Leite. O atendimento ao aluno de inclusão é realizado com os recursos que os próprios professores desenvolvem e adaptam, tendo a sua aplicação nas salas regulares de ensino, conforme o seu planejamento, com toda turma presente. Logo, nos instiga a pensarmos em novos recursos, novas propostas e parcerias para que o processo inclusivo se faça mais efetivo dentro do contexto que estamos inseridos.

Neste sentido, destaca Mendes (apud SILVA, 2012, p. 143):

Talvez uma das mudanças mais desafiadoras para os professores na inclusão escolar seja deixar de exercer um papel que foi tradicionalmente individual, e passar para uma atuação que exige compartilhar metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resoluções dos problemas, e a administração da sala de aula. Os professores precisam começar a pensar como nossa classe, para superar medos inevitáveis e tensões associadas com as mudanças.

Com a proposta colaborativa, a atuação docente tende a passar por reestruturações. A partir dessas reflexões, foi organizado um conjunto de ferramentas, que tem por objetivo aprimorar a relação família e escola, dentro do contexto da Educação Inclusiva, compreendendo que tanto para o aluno quanto para o educador, se faz necessário um maior acolhimento diante das suas inseguranças, dúvidas e percepções, intencionando desenvolver vínculos construtivos e sustentáveis.

As ferramentas de vínculo possuem uma ordem estratégica e estão organizadas em duas tabelas (Tabela 1 e Tabela 2), denominadas de “1º Vínculo Sustentável” e “2º Vínculo Sustentável - Manutenção”. A Tabela 1 “1º Vínculo Sustentável” tem em sua composição os seguintes elementos, estruturados em 6 etapas:

Tabela 1. 1º Vínculo Sustentável

1º VÍNCULO SUSTENTÁVEL
Etapas /ferramentas
1º Etapa: Entrevista + Questionário Inclusivo
2º Etapa: Questionário Respondido • Observação e Avaliação inicial - Professor → Aluno • Conversa Professor(a) c/ CEIA
3º Etapa: Desenvolvimento de um Plano Educativo Inclusivo
4º Etapa: Plano Educativo Inclusivo
5º Etapa: Compartilhamento com família do Plano Educativo Inclusivo • Ações Educativas Inclusivas combinadas entre Escola x Família.
6º Etapa: Conversa Família c/ CEIA

Fonte: Autoras (2020)

A Tabela 2 “2º Vínculo Sustentável - Manutenção” tem em sua composição os seguintes elementos:

Tabela 2. 2º Vínculo sustentável - Manutenção

2º VÍNCULO SUSTENTÁVEL - MANUTENÇÃO	
Atividades	Período
Reuniões periódicas: Educador x Família	A combinar ou conforme a necessidade do aluno.
Oficinas inclusivas (CEIA) na Escola	A combinar.
Conversas com o CEIA Professor ou Família	A combinar ou conforme a necessidade do Docente ou da família.

Fonte: Autoras (2020)

A Tabela 2 foi estruturada com o objetivo de manter uma manutenção nos processos de vínculos iniciados na Tabela 1. Essa manutenção corresponde a propostas de reuniões periódicas entre a família e o docente do aluno de inclusão, visando a compartilharem tanto progressos ou necessidades que o estudante esteja apresentando.

Além disso, propostas de Oficinas do CEIA (Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade) na escola, acolhendo um conjunto de famílias e professores(as) interessados(as) em agregar novas aprendizagens e/ou sanar dúvidas. Por fim, manter algumas conversas individuais entre a família ou entre o docente com o CEIA, se for do interesse e/ou necessidade.

DESCRIÇÃO DAS FERRAMENTAS DE VÍNCULO

2.1 Questionário Inclusivo

O questionário objetiva ser o principal norteador para a construção do primeiro vínculo entre família e escola, pois levantará dados mais específicos que contribuirão para o processo educacional inclusivo do discente. Este questionário, entregue no dia da entrevista com o(a) professor(a) da turma, no início das aulas, será elaborado com perguntas específicas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva. Ressaltamos que esse documento segue em elaboração, mas tivemos a oportunidade de conhecer o questionário institucional do CEIA, o qual nos permitiu aprimorar elementos para a confecção do nosso questionário inclusivo.

2.2 Conversa professor(a) com o CEIA

A conversa do(a) professor(a) com o CEIA objetiva estabelecer um acolhimento do CEIA para com os educadores do aluno da Educação Inclusiva, para esclarecer dúvidas, inseguranças e oferecer mais informações sobre a deficiência do educando, se for de interesse do docente. Esta conversa poderá ocorrer presencialmente ou via meet, conforme a disponibilidade de ambas as partes.

2.3 Conversa Família com o CEIA

A conversa da família com o CEIA objetiva estabelecer um acolhimento por parte do CEIA, para esclarecer dúvidas, inseguranças dos pais e oferecer mais informações sobre a deficiência do seu(sua) filho(a), se for de interesse da família. Esta conversa poderá ocorrer presencialmente ou via meet, conforme a disponibilidade de ambas as partes.

2.4 Plano Educativo Inclusivo

Com o Plano Educativo Inclusivo, que se encontra ainda em elaboração, propõe-se a traçar estratégias de práticas pedagógicas inclusivas, a partir dos dados coletados na entrevista inicial, no questionário inclusivo, nas demais conversas com

a família do educando e com o CEIA, além das observações e avaliações do docente no decorrer do ano letivo.

O Plano Educativo Inclusivo não deverá ser definitivo, sendo que o processo da Educação Inclusiva é contínuo e dinâmico. Deverá ser organizado por fases ou períodos, conforme novas demandas, novas percepções ou novas avaliações.

2.5 Compartilhamento do Plano Educativo Inclusivo com a família

O Plano Educativo Inclusivo poderá ser compartilhado com a família do educando, propondo algumas atividades combinadas entre escola e família, intencionando e incentivando o contínuo desenvolvimento das potencialidades da criança em outros âmbitos.

Assim, Cunha (2016, p. 127) complementa:

O empenho da escola poderá implicar mudanças na família.

Conversas constantes demandam ajuda mútua e procedimentos sempre voltados para a educação do estudante. As ações educativas carecem ser conduzidas em conjunto, com diretrizes específicas e combinadas.

Em relação às ações educativas combinadas, Cunha (2016, p. 128) reitera que “Família e escola são corresponsáveis tanto pelos recursos que serão utilizados quanto pelos desafios. Trata-se da construção de uma experiência compartilhada, na busca de alternativas pedagógicas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para o profissional da educação é compreender que se faz necessário um novo olhar, uma nova disposição, uma nova dinâmica em sua atuação docente. Estamos cientes de que cada aluno aprende de uma forma, possui características próprias, contextos de vida diferentes, que devem ser considerados em seu processo de ensino e

aprendizagem. Entretanto, os alunos com necessidades educacionais especiais trazem consigo características mais complexas, devido às suas limitações, que exigem do educador a construção de práticas pedagógicas mais específicas e adaptadas conforme a necessidade deste aluno. Diante disso, nos reinventar e criar possibilidades de práticas mais efetivas ao nosso trabalho docente é essencial.

Nesse sentido, como uma proposta para futura aplicação no contexto escolar, este artigo teve como objetivo refletir sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na Educação Infantil, intencionando um aprofundamento no elemento “vínculo”, como estruturar vínculos mais sustentáveis entre família e escola e como promover a contínua manutenção desses vínculos.

O estudo explanou algumas ferramentas desenvolvidas, estrategicamente, para que esses vínculos se estruturem e ocorra um maior acolhimento entre os principais personagens da Educação Especial: o aluno, sua família e o educador. Diante das adversidades e/ou inseguranças que muitas vezes encontramos nesse processo, esperamos, com esta proposta, amenizá-las e também agregar potencialidades no trabalho docente e no trabalho da família, tornando o processo de ensino e aprendizagem deste aluno mais efetivo. Por fim, este estudo nos permitiu refletir sobre a necessidade de um trabalho colaborativo, para um crescimento mútuo e contínuo.

REFERÊNCIAS

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CANOAS (CME). **Resolução nº 15/2012, de 18 de setembro de 2012.** Estabelece normas para a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para o Sistema Municipal de Ensino de Canoas. Disponível em: http://oldsite.canoas.rs.gov.br/uploads/paginadinamica/369040/Resoluo_CME_15_2012.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: histórias e fundamentos.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

MAIS ALUNOS PRESENTES, MAIS FAMILIARES AUSENTES: POSSIBILIDADES DE VÍNCULO ESCOLA E FAMÍLIAS NO AMBIENTE VIRTUAL DA EMEF GENERAL OSÓRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Daiana Bastos de Menezes⁹⁹

Maura Reis dos Santos¹⁰⁰

Priscila Bier da Silveira¹⁰¹

Rita Magueta¹⁰²

Simone Muller Montipó¹⁰³

Valdelena Vasconcellos¹⁰⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda uma pesquisa organizada por professoras e equipe diretiva, diretora e supervisora, da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório (EMEF General Osório), localizada no quadrante sudoeste do município de Canoas, Rio Grande do Sul. O estudo teve como objetivo investigar sobre um problema percebido na própria realidade escolar. Nesse sentido, foi formado um grupo de estudos para refletir possibilidades e tensões na relação entre família e escola, a partir do anseio docente em manter a comunidade escolar mais próxima da instituição. A proposta da investigação já se anunciava entre docentes ainda no trabalho presencial, porém com o início do isolamento social durante a pandemia do coronavírus (COVID-19); em que as aulas presenciais foram suspensas para evitar

⁹⁹ Professora da EMEF General Osório, Bióloga, Graduada em Pedagogia, Psicopedagoga, Especialista em Educação, E-mail: daiana.bastos@canoasedu.rs.gov.br ;

¹⁰⁰ Professora da EMEF General Osório, Graduada em Pedagogia, Pós Graduada em Neuroeducação e Educação Inclusiva, E-mail maura.reis@canoasedu.rs.gov.br

¹⁰¹ Supervisora da EMEF General Osório, Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação, E-mail priscila.silveira@canoasedu.rs.gov.br;

¹⁰² Professora da EMEF General Osório, Graduada em História. Mestre em Educação, E-mail rita.magueta@canoasedu.rs.gov.br;

¹⁰³ Professora da EMEF General Osório, Graduada em Pedagogia, Pós em Alfabetização e Letramento., E-mail simone.montipo@canoasedu.rs.gov.br;

¹⁰⁴ Professora da EMEF General Osório, Graduada em Pedagogia, Pós em Alfabetização e Letramento, E-mail valdelena.vasconcellos@canoasedu.rs.gov.br;

contaminação em massa e sobrecarregar o sistema de saúde; a temática se tornou ainda mais pulsante para o grupo de estudos.

Durante o desenvolvimento dos estudos remotos, a escola iniciou diversos movimentos e adaptações para manter o vínculo com a comunidade escolar. Com isso, criou-se um grupo de estudos sobre a relação família e escola. A questão inicial estava ligada às percepções docentes sobre a participação das famílias na escola como forma de qualificar o envolvimento das famílias nessa relação. A partir dessas questões iniciais e do andamento do grupo de estudos, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira famílias da EMEF Gal Osório percebem suas relações com a escola durante a pandemia do COVID-19?

O artigo foi dividido entre: *o contexto do estudo*, apresentando o momento inicial da pesquisa antes do isolamento social e durante a pandemia, com a aproximação virtual com as famílias; e os *estudos sobre a relação entre famílias e escola* e o caminho da pesquisa; a análise dos dados e conclusões parciais.

Alerta-se ao fato desta pesquisa ser inicial, mas também, estar relacionada ao momento de isolamento social. Buscou conhecer a comunidade para num futuro aprofundar as relações entre escola e as famílias, e, principalmente promover ações para o estreitamento de laços.

CONTEXTO DO ESTUDO: PRÉ-PANDEMIA E A CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE COMUNICAÇÃO

Mais alunos presentes, mais familiares ausentes. Qual é o motivo desta ausência? Um questionamento reflexivo, para o nosso grupo de professores, que nos desacomoda em diferentes atividades escolares onde o objetivo educacional era uma maior integração entre a família e a escola. A percepção frente à crescente ausência familiar é inquietante para nós, no contexto escolar, pois sabemos a importância do elo entre família e escola na aprendizagem do aluno.

Acreditamos que a relação família-escola, estando em sintonia, auxilia tanto no desenvolvimento cognitivo, como no desenvolvimento afetivo e social da criança ou adolescente. Compreendemos que o papel da escola e da família vai além do

pedagógico em sala de aula e do mantenedor em casa, mas em espaços socioculturais que participam da formação do aluno como um ser social, crítico, reflexivo para a sociedade que pertencemos, modificamos e reconstruímos.

Este questionamento reflexivo e inquietante gerou uma discussão, na sala dos professores, após mais um dia de ausências marcantes de pais em um evento escolar, antes desta nova realidade que vivenciamos com a pandemia em 2020. Duvidosos e críticos sobre esta realidade, decidimos buscar, na nossa comunidade escolar, respostas para estas incertezas. A procura de uma resposta não pode ser feita sem a escuta e a reflexão sobre os diferentes discursos que geram esta problematização. Como afirma Maria Alice Nogueira (2006, p. 165):

Essas e outras perguntas estão aguardando respostas que somente terão validade se emanarem de pesquisas empíricas rigorosas, que se encarreguem de conhecer a realidade dos discursos e das práticas efetivas dos sujeitos sociais, suas implicações e consequências. Só então estaremos em condição de interrogar e problematizar esses valores e propósitos gerais que se transformaram em unanimidade e em imperativos sociais, podendo até mesmo, em certos casos, levar ao julgamento moral e à estigmatização das famílias com dificuldades de cooperar e por isso classificadas como “não participativas”.

A escola EMEF General Osório tem construído uma gestão democrática de forma efetiva ao longo dos anos, um processo contínuo proporcionado pela equipe de profissionais dessa instituição. No ano de 2018 e 2019, reformulou seu Projeto Político e Pedagógico, com base em uma gestão democrática para ser colocada em prática pelos alunos, professores e comunidade. Diante disso, a equipe da escola pensou que essa caminhada deveria ter continuidade, mesmo que a distância.

Na pandemia, com o ensino remoto, as famílias tornaram-se ainda mais essenciais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para que os discentes pudessem ter acesso ao estudo, as famílias precisaram mediar essa comunicação, entre alunos e escola, fazendo dessa união, um ano letivo à distância fisicamente, mas alguns mais próximos diante dessa adversidade.

A ideia de trazer as famílias, de forma efetiva, para o convívio escolar, é uma missão dos professores da EMEF General Osório, com o intuito de promover uma

escuta empática junto à comunidade escolar, compartilhando vivências e construindo uma escola de todos e para todos, tendo como guia uma educação pública de qualidade. Nessa perspectiva, os encontros com a comunidade escolar foram essenciais nesse momento atípico da educação mundial. Foi necessário que a escola pensasse em momentos e situações em que as famílias pudessem se expressar livremente, de forma organizada e que assim como toda equipe de profissionais da escola, estivessem unidos na construção de um ensino remoto com qualidade.

Com o início do isolamento, professores organizaram grupos de WhatsApp para cada turma com o propósito de manter vínculo e diálogo com as famílias. Além disso, percebeu-se a necessidade de criar um site oficial da escola e um canal no Youtube para compartilhamento de informações e atividades pedagógicas. A página oficial na rede social Facebook também se tornou um canal importante da comunidade para as famílias poderem consultar dúvidas e receber notícias oficiais da instituição

Durante esses momentos, pensou-se em promover um ambiente acolhedor, de comunicação clara, informativa, baseada na mediação do compartilhar. Essa forma de mediação permite que os indivíduos ao compartilharem a forma de pensar, agir são conduzidos a saírem do mundo egoísta e fazendo uma escuta empática. Dessa forma, constroem hipóteses juntos, compreendem as diferentes formas de pensar, do raciocínio, permitindo mudanças e estratégias diversificadas. Na ideia de compartilhar pensamentos, possibilita as famílias se sentirem dentro do processo democrático, como parte das decisões e construções (MEIER, 2007).

Concomitante a este processo e fomentados pelas inquietações pré-pandemia, foi agendada uma reunião entre a equipe docente para formar o grupo de estudos sobre a relação família e escola. Os professores foram convidados a participar conforme interesse e disponibilidade dos colegas. Sendo assim, formamos um grupo de estudos e discussões teóricas a partir de um problema que se apresentava na nossa realidade escolar.

A partir de uma relação de empatia e diálogo, realizamos três reuniões com toda comunidade escolar, encontros quinzenais com os alunos de 5º ao 9º ano

através de um projeto intitulado “Mãos Unidas na Web”, mais videoconferência que professor realiza com suas turmas, e o espaço de diálogo que a escola mantém através de WhatsApp. Tudo isso foi construindo um ambiente virtual acolhedor na escola.

Em uma reunião pedagógica, sobre a possibilidade de volta ao ensino presencial, os professores da escola resolveram elaborar um formulário de pesquisa para que os responsáveis dos alunos pudessem se expressar dando a sua opinião quanto à possibilidade do retorno. Mas os docentes decidiram, que antes do formulário, uma reunião on-line, aberta às famílias, seria o melhor caminho de uma gestão democrática. Seria um encontro virtual com informações e dados relevantes da pandemia em nosso país, estado e cidade. Depois seria aberto ao diálogo, os responsáveis teriam total liberdade para se expressarem.

No dia 03 de setembro de 2020, quinta-feira, no período da noite, a EMEF General Osório realizou o encontro virtual com professores e famílias, de forma informativa e abrindo espaço para o diálogo aberto. Estiveram presentes 160 pessoas de forma on-line, contando com a mediação de quatro professores da EMEF General Osório, as famílias puderam compartilhar suas angústias e opiniões, construindo um espaço de escuta harmoniosa, respeitosa, empática e muito agradável, onde todos que quiseram colocar suas ideias conseguiram se pronunciar de forma verbal ou escrita no chat. Esta noite de quinta-feira será lembrada por toda equipe e comunidade escolar, porque foi um evento que reuniu muitas pessoas, com um propósito único, por uma escola democrática de qualidade, que se preocupa e considera todos seus alunos, professores e familiares da mesma forma.

Esse momento foi importante, também, para as famílias se expressarem livremente e para os professores sentirem a gratidão dos familiares e a parceria que se estabeleceu de forma tão intensa nesse período de isolamento social e estudos remotos.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA E O CAMINHO DA PESQUISA

A temática da participação e relação entre famílias e escolas é recorrente e vasta no campo da Educação. Questões econômicas e sociais, bem como modificação no entendimento da própria infância enquanto fase da vida, estão entre os aspectos ponderados.

No entanto, ao observar sobre a história de suas relações, Castro e Regattieri (2009, p. 20) afirmam que:

Tanto a escola quanto a família, as duas instituições [...] sofreram transformações profundas ao longo da nossa história. Mediador e regulador dessa relação, o papel do Estado também foi se modificando. Ao percorrer esta história, podemos compreender a origem de algumas ideias que ainda hoje estão presentes no pensamento educacional e verificar sua atualidade ou anacronismo.

Maria Alice Nogueira (2006) nos apresenta uma análise sobre tais mudanças e aproximações entre família e escola. A partir de um olhar sociológico, a autora analisa as políticas públicas educacionais que investiram na intensificação dessas interações. Aponta o novo modelo de família e de escola na sociedade contemporânea e indica a falta de pesquisas no Brasil nessa área.

De acordo com esta autora, as mudanças vistas pelo prisma familiar e suas relações internas mostram que houve um verdadeiro processo de democratização “[...] fazendo com que cada vez menos a posição e o poder de cada membro no grupo familiar se assente em elementos estatutários, como o sexo e a idade (isto é, subordinação dos mais novos aos mais velhos e da mulher ao homem)” (NOGUEIRA, 2006, p. 160).

A respeito das mudanças no âmbito escolar, Nogueira (2006, p. 161) afirma que:

Sob o peso de fatores como as legislações de extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino, a complexificação das redes escolares e a diversificação dos perfis dos estabelecimentos de ensino, as mudanças internas nos currículos, nos princípios e métodos pedagógicos, é todo o funcionamento das instituições escolares que passa a influenciar intensamente o dia-a-dia das famílias.

Mudança em ambas instituições, contudo, não exterminaram com as representações históricas de seus papéis.

Ao propor princípios atuais para uma real integração, Castro e Regattieri (2009, p. 20) entendem que: “A escola não é somente um espaço de transmissão da cultura e de socialização. É também um espaço de construção de identidade”. E complementam: “É direito das famílias ter acesso a informações que lhes permitam opinar e tomar decisões sobre a educação de seus filhos e exercer seus direitos e responsabilidades”. (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 20).

Almeida (et al., 2007) analisam a visão das famílias sobre a escola, considerando, para isso, suas posições sociais nessa relação. Destacam a necessidade de ser ampliada a cumplicidade entre as instituições para além do vínculo de reuniões periódicas ou tarefas escolares. Questionam a respeito do lugar da escola na vida das famílias e como os pais percebem essa instituição como um lugar seguro para seus filhos e o quanto eles têm a dizer à escola. Nas palavras das autoras:

A participação das famílias no cotidiano escolar deve ser analisada sob várias dimensões a fim de que se tenha clareza sobre qual participação e qual relação se estabelece. Entende-se, pois, que a participação e a relação família-escola podem ocorrer em diferentes níveis, desde o “tutelamento” da instituição desconsiderando, se necessário, a lógica familiar, passando por uma participação camuflada e um relacionamento de submissão, até a participação efetiva e cúmplice das famílias com voz ativa e possibilidades deliberativas nas decisões escolares, inclusive em seu Projeto Político-Pedagógico. (ALMEIDA et al., 2007, p. 659).

A autora ressalta a necessidade de mudar a via de mão única na relação família-escola. Nesse sentido, é defendido que as famílias e alunos devem ser vistos como participantes ativos, para a escola não ocupar um lugar solitário de escuta e diálogo.

Partindo desses pressupostos, o caminho percorrido para a realização da pesquisa parte de um problema do cotidiano da escola. Foi constituído em uma relação científica e social, em que o senso comum e a ciência estão permeados na produção de um conhecimento que é local, ao mesmo tempo que total. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 16).

Nesta práxis investigativa, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e de natureza básica. Busca, nesta primeira etapa, observar o momento presente e

suas peculiaridades e especificidades, para, em breve, aprofundar o olhar e agir sobre a realidade. Quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória. Trata-se de um estudo de caso da realidade escolar da EMEF General Osório, tendo como foco a observação da relação família e escola durante a pandemia de COVID-19, no ano de 2020.

Como instrumento de pesquisa utilizou-se um questionário on-line enviado para aos responsáveis dos alunos entre setembro e outubro de 2020. O questionário apresentou dez perguntas. Destas, 5 perguntas abertas e 5 perguntas fechadas. Optou-se pela não identificação dos participantes da pesquisa.

Entre as questões fechadas destaca-se: o grau de satisfação quanto à comunicação entre as famílias e a escola durante a pandemia; se os instrumentos virtuais como: Grupo de WhatsApp, Site, Facebook, Canal do Youtube, Vídeo Chamada, Google Meet, oportunizaram mais integração entre elas; se durante a pandemia, as famílias se aproximaram mais da escola; a quantidade de reuniões que participou; de quais maneiras se envolvem nos estudos remotos dos filhos.

As perguntas abertas foram colocadas estrategicamente abaixo de questões onde possibilitaram sugestões das famílias. Buscavam seus argumentos frente à insatisfação com a comunicação durante a pandemia. Em outro momento, optou-se por possibilitar espaço para apresentarem as formas de aproximação com a escola. Mas também, como entendem o papel da escola na vida dos alunos durante o isolamento social. Solicitou que as famílias se posicionassem quanto aos eventos organizados pela escola durante a pandemia. Por último, buscou saber como imaginam a comunicação e a relação com a escola no pós-pandemia.

ANÁLISE DE DADOS

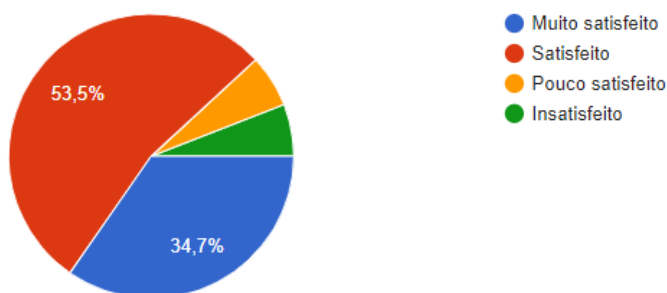
Os formulários foram enviados via WhatsApp e Facebook. Ao todo foram respondidos 101 questionários e nos auxiliaram a compreender a visão das famílias sobre seus vínculos com a escola.

A respeito da comunicação entre as instituições, conforme é possível observar na Figura 1, quase 90% dos responsáveis manifesta estar satisfeito ou muito satisfeito com essa interação:

Fig. 1 Questão 1 do Formulário

1) Em relação à comunicação entre família e escola durante a pandemia? Você está:

101 respostas



Fonte: arquivo da pesquisa

Seguida da questão 1, consideramos necessário perguntar às famílias que responderam insatisfeitas, qual era o motivo e se tinham sugestões. Obtivemos apenas seis respostas que ponderavam sobre pouco contato, pois esperavam ser procurados pelos professores, ou que gostariam de mais vídeos das aulas.

Outro questionamento está relacionado aos espaços virtuais que a escola mobilizou para manutenção do vínculo. Mais de 95% entendem como positiva essa relação.

Além dos espaços virtuais possibilitarem vínculos, questionamos se as famílias acreditavam que durante a pandemia teria acontecido uma aproximação com a escola. Assim, 70% responderam sim. Sendo essa questão uma hipótese discutida no grupo de estudos, pois muitos professores relataram que com o contato virtual, o diálogo com as famílias ficou mais frequente.

A hipótese de aproximação foi confirmada com uma questão aberta que perguntava, no caso do responsável que havia respondido sim para aproximação

com a escola, qual foi o motivo dessa mudança. Tivemos 55 respostas que descreveram sobre as dificuldades no presencial de agendar reunião devido aos horários limitados com o professor; destacaram que o virtual possibilita aproximação com os docentes porque a tecnologia facilita; as famílias também escreveram sobre sentir a solidariedade e empatia da escola durante o isolamento e isso proporcionou parceria.

A solidariedade dos professores com minha filha

Devido a pandemia, passei a me comunicar muito mais com a professora do meu filho, anteriormente isso não acontecia, pois devido ao trabalho muitas vezes não conseguia se quer participar das reuniões. Meu filho vai de Van para a escola, então posso afirmar que hoje, com a educação acontecendo remotamente consigo me comunicar muito mais e de forma muito eficiente.

Pude ter mais contato com as professoras pois antes era difícil pelo fato de trabalhar em horários que não se encaixavam com a entrada e saída da minha filha. Mas mesmo assim, participava de todas as reuniões. Porém agora, através do whats, conseguimos nos falar melhor e temos 100% de retorno por parte das professoras. Pra mim foi ótimo.

Criamos uma parceria muito melhor.

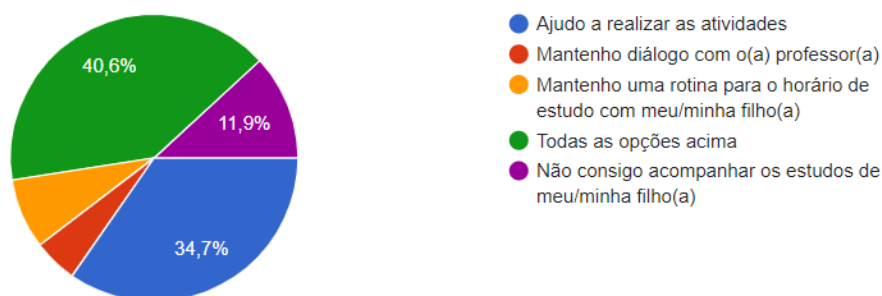
FONTE: EXCERTO DO QUESTIONÁRIO

Consideramos importante questionar as famílias sobre o envolvimento nos estudos remotos. Apenas 12% dos responsáveis respondeu que não consegue acompanhar. Mais de 75% mantém diálogo com os professores, ajuda na realização das atividades e/ou organiza a rotina de estudos de seu filho.

Fig. 2 Questão 9 do Formulário

09) De quais maneiras que você se envolve nos estudos remotos de seu/sua filho(a)?

101 respostas



Fonte: arquivo de pesquisa

Também foi questionado aos participantes sobre como imaginam a relação com a escola no pós-pandemia. Mais da metade escreveu que gostaria de se manter a aproximação que o virtual possibilitou, assim como o contato via WhatsApp. Conforme é possível observar no excerto a seguir:

Assim como tudo que iremos viver, um novo cenário, mais empático. Ninguém sairá igual deste momento. E a certeza que temos é de que não somos autossuficientes, somos uma engrenagem. Temos a necessidade de andar juntos e a comunicação é um dos pilares para o êxito. Gostaria que as melhorias que ocorreram sejam mantidas. O ensino da Ufpa tem funcionado muito bem, acho que seria muito interessante manter

Fonte: Excerto do questionário

Nosso estudo está com as análises em andamento, porém destacamos a continuidade dessa pesquisa na escola durante a pandemia ou mesmo quando o presencial retornar. Acreditamos que ainda temos muito a avançar devido à necessidade de espaços de escuta e diálogo com a comunidade escolar. A pandemia do COVID-19 possibilitou o início do estudo de um problema do cotidiano escolar. Nesse sentido, convidamos à reflexão de Larrosa Bondía (2002, p. 24)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece,

aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar um recorte inicial de um estudo que ainda está em andamento, porém já proporcionou reflexões relevantes ao trabalho pedagógico da escola. A pergunta de pesquisa foi “De que maneira famílias da EMEF Gal Osório percebem suas relações com a escola durante a pandemia do COVID-19?”

O tema surgiu da preocupação dos professores com a ausência das famílias em atividades escolares, no período pré-pandemia. Instigados a tentar descobrir o motivo de cada vez mais os familiares dos alunos estarem distantes da escola, tendo plena convicção de que a tríade: alunos, escola e comunidade escolar devem andar juntas para que a aprendizagem seja desenvolvida de forma global e plena.

Uma escola democrática e acessível é construída por toda comunidade escolar. Diante das demandas do isolamento social, as famílias trazem em seus relatos, que estão se sentindo mais próximas da escola, como parte da construção da aprendizagem de seus filhos, com uma comunicação direta e efetiva com escola e professores, trazendo a ideia que gostariam que essa comunicação mais acessível, relatada por eles, seja efetivada em tempos de estudo presencial, já isso possibilita um maior vínculo entre todos.

Como já esclarecemos, este trabalho é apenas o ponto inicial. Nós, professores, nos reinventamos, descobrimos diferentes formas de nos aproximarmos dos alunos e seus familiares e percebemos que alguns familiares se sentiram mais próximos e motivados a seguir nesta caminhada. Mas observamos que um vínculo cresceu, portanto algo se modificou. Essa aprendizagem continuará nos desacomodando para futuros estudos pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa, FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Marcia S. Escola Vista de Fora: o que dizem as famílias? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 649-671, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656159> Acesso 02 de set 2020.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em 25 de agosto 2020.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (ORGS). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf> Acesso em: 2 set. 2020.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky - Curitiba: Edição do Autor, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, 2006; Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>; Acesso 10 de set. 2020.

RESILIÊNCIA DOCENTE FRENTE AOS INÚMEROS DESAFIOS DA PROFISSÃO

Fernanda Paixão de Vargas¹⁰⁵

Marciele Taschetto da Silva¹⁰⁶

PRIMEIRAS REFLEXÕES

Partimos da premissa de que ser professor no cenário atual é um desafio constante e, por isso, destacamos a relevância desse trabalho, que tem como objetivo investigar quais são os principais agentes desafiadores presentes na profissão professor da escola básica na atualidade.

Diversos estudos e fatores apontam a crescente desvalorização da profissão docente, reforçada por políticas que incentivam o aumento de desafios impostos à escola. Tais como o aumento do número de alunos por sala, a má remuneração, a falta de professores, infraestrutura e recursos, a inclusão, que acontece sem o comprometimento pelos órgãos públicos em disponibilizar recursos humanos, formativos e materiais para auxiliar e garantir a qualidade do trabalho desenvolvido.

Além disso, ainda citamos como consequência, o desinteresse dos alunos, as cobranças e o desrespeito das famílias, que questionam a autoridade docente, desqualificando a profissão, quando não reconhecem e invalidam as práticas pedagógicas dos professores. Sobre isso, Macedo (2013) considera que:

Nesse contexto de desvalorização do professor, presenciamos a abertura da instituição escolar para aquilo que, equivocadamente, definem como sendo gestão democrática. Quando pais e alunos consideram ter livre acesso ao ambiente escolar para adentrá-lo e, assim, discriminar, humilhar, macular e

¹⁰⁵ Pedagoga, Especialista em Educação Ambiental e Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. Atualmente é professora dos terceiros anos do ensino fundamental da EMEF Castelo Branco, do Município de Canoas, RS. E-mail: fernanda.vargas@canoasedu.rs.gov.br

¹⁰⁶ Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Mestre em Educação. Atualmente é professora do primeiro ano do ensino fundamental da EMEF Castelo Branco, do Município de Canoas, RS. E-mail: marciele.silva@canoasedu.rs.gov.br

perseguir de todas as formas a figura do professor, inclusive nas redes sociais, no cyberbullying. (p. 05)

Esse cenário é cada vez mais comum no cotidiano dos professores, uma vez que há uma falta de proteção e preocupação com o bem-estar docente. Muito se fala em preservar o aluno, mas esquece-se que o professor, mesmo sendo adulto, com formação e preparo para exercer o seu papel de ensinar, é acima de tudo um ser humano, que adoece, que tem sentimentos e limitações. O professor está sempre em desvantagem, pois quando é desrespeitado, insultado, apenas ouve, pois se tenta defender-se, corre o risco da situação se voltar contra ele. Dessa forma, muitos docentes optam por negligenciar algumas situações para não entrar em confronto direto com as famílias e, muitas vezes, apesar de poderem recorrer à justiça, evitam pelo desgaste do processo. Macedo (2013) ainda cita a fala do promotor Sérgio Harfouche, de Campo Grande, MS, durante a audiência pública “Consciência Jovem e Segurança nas escolas de Mato Grosso do Sul”

Nós (sociedade) não estamos entendendo nossa lei. O Estatuto da Criança e do Adolescente está sendo mal interpretado. Não é possível que um professor não tenha autoridade suficiente sequer para mandar um aluno desligar o celular. Estamos comemorando 20 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. É a melhor lei do mundo, mas está sendo mal interpretada. Em nome da liberdade, caminhamos para a libertinagem, para o abuso. Se o autoritarismo é ruim, a libertinagem é pior porque retira os limites prudenciais. (p. 06)

Evidenciamos assim, uma conjuntura de fatores que acarretam desafios urgentes a serem resolvidos de forma coletiva por políticas de proteção ao trabalho e autonomia docente.

O mundo e as relações sociais vêm se modificando e com elas as demandas da escola aumentando. Vemos os esforços políticos voltados ao investimento de tecnologias, como computadores e internet nas escolas, bem como um vasto campo de pesquisas sobre o uso das tecnologias nesses espaços, porém pouco se fala da necessidade de se discutir a transformação das relações humanas. O acesso à informação hoje é algo universal, mas a produção de conhecimento ainda é algo muito restrito. Produzir, requer tempo, esforço, reflexão, experimentação e é aí que

entra o papel da escola e do professor diante da sociedade do compartilhamento acrítico. Mas esbarramos em uma contradição, pois ao mesmo tempo em que a tecnologia nos possibilita o acesso ao conteúdo, ela simplifica o processo de busca e de construção, pois fornece informações prontas para serem consumidas. Quando o professor cobra do aluno uma posição crítica, a produção de pensamentos e teorias próprias, muitas vezes encontra resistência por parte dos alunos e familiares, pois tratam esse exercício acadêmico como autoritarismo docente, entendendo que “dar trabalho” ao aluno é algo abusivo.

Estamos diante de algo nunca visto em nossa sociedade, onde professores foram destituídos de toda e qualquer autoridade dentro da sala de aula, onde eles não possuem mais autonomia para exigir um mínimo de silêncio e respeito para que a construção do conhecimento se efetive de forma plena, e quando tenta impor limites a esses alunos que estão ali presentes no espaço escolar, dispostos a tudo, menos estudar, esses professores passam a ser vítimas de violência física e psicológica – *bullying* e *cyberbullying* oriundo dos alunos e assédio moral da direção e equipe pedagógica, que os acusam de não “dominar a sala” e não serem competentes o suficiente para o exercício do magistério. (MACEDO, 2013; p. 06 e 07)

Desse modo, como consequência:

O absentismo aparece, portanto, como forma de buscar um alívio que permita ao professor escapar momentaneamente das tensões acumuladas em seu trabalho. Recorre-se, então, aos pedidos de licença trabalhistas ou, simplesmente, à ausência do estabelecimento escolar por períodos curtos, que exigem não mais do que uma justificativa. (ZARAGOZA, 1999, p.63)

Ou seja, como nos apresenta Zaragoza (1999), muitos professores, em busca de proteção da sua saúde mental e física, acabam se vendo obrigados a se afastar de seus trabalhos, visto que não encontram nenhum tipo de amparo para lidar com as inúmeras cobranças que ultrapassam a carga horária formal de trabalho. De acordo com Novaes Lipp (2002):

São trabalhos para ler, projetos para avaliar, relatórios para escrever, e-mails para responder, celulares que tocam em casa e computadores portáteis que garantem que o trabalho acompanhe o professor nos seus momentos de lazer. O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina. O desenvolvimento tecnológico atual derrubou a barreira entre o mundo pessoal e o mundo profissional. (p.60)

Pensando nessa constante, percebe-se o crescimento do adoecimento docente no trabalho, mas poucas ações são desenvolvidas em relação às legislações e políticas específicas que privilegiam a saúde do professor, apesar do elevado número de estudos ressaltando agravos à saúde docente. Destacamos ainda a problemática de outra contradição política presente em todos os discursos que ressaltam a importância da educação, pois todos os desafios já citados anteriormente vão refletir no trabalho desenvolvido pelos docentes. Desta forma, observamos que ao mesmo tempo que o poder público cobra qualidade, não incentiva a formação continuada de seus professores ou, quando esta ocorre, a oferta de cursos não corresponde às necessidades reais desses profissionais.

METODOLOGIA

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa, uma vez que a partir dos resultados da coleta de dados, foi possível atribuir significados aos elementos encontrados.

Como instrumento para a coleta de dados foi utilizado o *Google Forms*, com perguntas direcionadas aos professores que atuam no contexto de escolas públicas. A escolha por esse instrumento de pesquisa se deu pela:

Possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. Em síntese, o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa. (MOTA, 2019, p. 373)

Desse modo, ao todo, obtivemos o retorno de 59 professores, que atuam na educação básica, nos anos iniciais e/ou finais do ensino fundamental, de diferentes cidades do Rio Grande do Sul.

RESULTADOS

Diante dos desafios presentes no cotidiano docente e apresentados nas falas dos sujeitos da pesquisa, identificamos alguns aspectos que representam marcas significativas de experiências e percepções comuns entre os sujeitos, que denominaremos de marcadores. São eles: *Consciência profissional* e *Vulnerabilidade profissional*.

A *consciência profissional* é o marcador onde encontramos as definições que os docentes apresentam sobre o seu trabalho.

De acordo com Ataíde e Nunes (2016), não é novidade que as mulheres continuam sendo maioria entre professores em todas as etapas de ensino, e o motivo não se dá apenas por fatores históricos, mas comumente vemos a profissão sendo relacionada com aspectos afetivos e maternais. Inclusive, observamos que muitas professoras, ao responder o questionário desta pesquisa, justificaram a escolha da profissão pelo fato de “gostarem de crianças”. Esclareçamos que o trabalho docente é dependente de uma relação saudável envolvendo crianças, adolescentes e adultos. O afeto é consequência dessa dinâmica. Contudo, a docência é uma profissão que mobiliza saberes didáticos, pedagógicos, instrumentais e sociais, por isso não devendo ser erroneamente equiparada a função de “mãe”, “babá” ou “cuidador”, pois essas comparações desconfiguram o caráter profissional da função.

Nesse sentido, é importante que os próprios professores se reconheçam como profissionais com uma especificidade própria, implicando mais do que o domínio da área de conhecimento que atua, mas mobilizada por saberes, destrezas e competências próprias do ato de ensinar e aprender.

Contudo, vemos nas falas a seguir uma ausência de clareza sobre uma definição de qual seria o papel do professor na atualidade. “São vários: pai/mãe, psicólogo, assistente social, enfermeiro. E quando consegue superar todas essas barreiras, aí assume o seu papel de educador” (PROFESSOR I). “É ser educador, é dar carinho e apoio emocional (PROFESSOR II)”. “Ser versátil, multiplicador do conhecimento, fazer uso das tecnologias, ter um olhar atento para todos os alunos, observar, saber ouvir e ter um carinho enorme por esses pequenos” (PROFESSOR III).

Mas há outro grupo de professores que apresenta uma consciência coletiva de que a profissão possui um compromisso social, além de reconhecer a necessária atualização panorâmica que a profissão vem sofrendo. *“Contribuir para desenvolver a autonomia crítica dos estudantes, auxiliando em suas escolhas e tomadas de decisão”* (PROFESSOR VI). *“Além de ensinar conteúdos curriculares é também preparar a criança para o mundo, onde ela seja capaz de buscar o seu sustento, a sua sobrevivência, como também buscar meios que a tornem capaz de evoluir como pessoa”* (PROFESSOR VII).

O papel do professor, diferentemente do que era no passado, não é mais centralizar a aprendizagem na sua figura, levando ao aluno informações e conhecimentos. Mais do que isso, e, principalmente, é orientar os alunos a utilizarem todas as tecnologias e informações a eles disponíveis, valendo-se delas para melhorarem as suas realidades e a do mundo. (PROFESSOR V)

A definição da profissão decorre de experiências pessoais, formativas e profissionais e por isso encontramos uma pluralidade de compreensões. No entanto, a falta de consciência coletiva do seu próprio papel como educador, e o reconhecimento de que para exercer a profissão são necessárias competências e habilidades próprias da especificidade docente, reforça a desvalorização que a classe vem sofrendo. O professor precisa ser o primeiro a assumir uma postura de valorização do e com o próprio trabalho, constituído por conhecimentos pedagógicos e científicos e não mais aceitar ser guiado por opiniões oriundas de diversos setores sociais, sem o profundo conhecimento desse campo profissional.

Outro marcador de grande relevância, pois foi presente nas falas de todos os docentes, é a **vulnerabilidade profissional**. Esse marcador se refere às fragilidades da profissão, envolvendo o sentimento de impotência relatado pelos professores, diante do número excessivo de alunos, da falta de infraestrutura, do atendimento às inclusões e das agressões sofridas por alunos e familiares. Vejamos as falas a seguir: *“Fui exaustivamente agredida por uma mãe em mensagens no meu Whatsapp, pelo meu posicionamento político/social. Alegando também que o filho não queria mais ir para o culto na igreja em função de ter olhado meu Facebook”* (PROFESSOR VIII). *“Como já falei, os pais transferem seus problemas, suas limitações, suas frustrações*

para a escola. Então, não percebendo o professor como de fato deveria, julga, expõe, desrespeita, agride, física, verbal e virtualmente”. (PROFESSOR IX). “[...] uma avó veio tirar satisfação com o dedo na cara por a criança de 6 anos ter perdido os lápis (PROFESSOR XI).

Sim, tive uma vez que um aluno levantou, empurrou a mesa e veio para cima de mim. Só não me bateu por que o enfrentei e não baixei a guarda. Só que para minha surpresa nada aconteceu a ele, que continuou na escola e me ameaçou várias outras vezes. (PROFESSOR X)

A situação foi a seguinte: no primeiro horário da manhã, no início da aula, uma mãe foi até a porta da sala de aula em que eu estava questionando o meu trabalho. Alegou que eu não explicava a matéria e que sempre mandava a filha dela sentar, quando ela tentava me perguntar algo. Isso na frente de todos os colegas de aula da filha dela. (PROFESSOR V)

Corroborando com isso, Macedo (2013) afirma que:

Os professores que são vítimas dessas práticas cruéis e perversas não encontram, na maioria das vezes, nem mesmo o apoio dos gestores dos estabelecimentos em que trabalham, pois esses não querem se envolver para não perderem o apoio dos pais que os mantêm na direção, e a isso também se junta o amplo apoio à delinquência que a grande maioria dos conselheiros tutelares que desconhecendo, ou fazendo vistas grossas ao artigo 1.123, da Lei 8.069, ajudam a perpetuar essa situação caótica de violência contra os professores. (p. 7 e 8)

O agravante às situações relatadas é a impunidade, que dá vazão para que as agressões verbais continuem acontecendo. Isso gera insegurança para o docente, uma vez que em seu ambiente de trabalho ficam vulneráveis a qualquer tipo de ataque, pois em muitas escolas, qualquer um circula pelo ambiente tendo acesso irrestrito ao professor.

Além disso, o número excessivo de alunos, a falta de infraestrutura, o atendimento às inclusões, reforçam as limitações dos professores em seu trabalho.

A profissão merecia maior valorização, em todos os sentidos. As escolas sucateadas também desestimulam. O grande número de alunos impossibilita que se consiga dar um atendimento mais individualizado, sem contar nas inclusões que chegam com maior número a cada dia. (PROFESSOR XII)

Não há - e quando há, é bastante superficial - formação adequada para o atendimento de alunos de inclusão. Além disso, não há tempo, diante da carga horária excessiva e da quantidade de alunos, para um olhar mais individualizado para esses alunos. (PROFESSOR V)

A qualificação do professor é um grande desafio da educação em relação ao trabalho com os alunos portadores de necessidades educativas especiais (NEE), pois inúmeras escolas não sabem lidar com esses educandos, tanto em caráter profissional como estrutural. Assim, com o aumento significativo de alunos nas escolas regulares de ensino, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação dos educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educacionais de todas as crianças, com ou sem deficiência.

A própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

À proporção que a prática inclusiva implica um ensino adaptado às necessidades individuais, respeitando as diferenças, os educadores - e não somente os profissionais das salas de recursos - precisam estar instrumentalizados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino. Além disso, há também a precariedade da infraestrutura, de condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência e, muitas vezes, não há auxílio de um Técnico em Educação Básica ou estagiário para auxiliá-lo com a demanda.

Perante o exposto, identificamos profissionais resilientes, no sentido que tentam superar as situações negativas que são expostos diariamente, buscando alternativas diversas.

Alguns professores relataram que tentam enfrentar os desafios com o apoio da família e de colegas. Outros, buscando atualização e maior conhecimento. Mas ainda há professores que não encontrando outro tipo de amparo, afirmaram que acabam recorrendo à terapia e ao consumo de medicamentos. *“Tento viver um dia de cada*

vez sem pensar no próximo dia e principalmente converso com colegas, troco desafios, peço conselhos” (PROFESSOR XIII). “[tento lidar] Com equilíbrio emocional, com parceria com equipe e colegas da escola, com apoio clínico e psicológico quando necessário” (PROFESSOR XIV).

Percebe-se o consenso na fala dos protagonistas de que são necessárias duas condições básicas ao conceito da resiliência destes profissionais: uma situação adversa a ser enfrentada pelo indivíduo e uma resposta positiva de sua parte diante da consternação. Ademais, os relatos comprovam que os métodos utilizados por eles, são estratégias facilitadoras diante do enfrentamento para a superação de adversidades, como o apoio familiar, o coleguismo, a terapia ou até mesmo o uso de medicamentos permitem a construção de uma nova linha de pensamento, de estruturação emocional e uma compreensão mais clara de suas práticas ao longo de suas carreiras.

Portanto, embora a resiliência seja tratada por muitos como nada, é uma característica que pode ser desenvolvida, pois sendo ela um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo trabalhando em um ambiente não tão sadio, ainda é um segmento interativo entre a pessoa e seu meio, considerada como uma variação individual em resposta ao risco.

CONCLUSÃO

Assim, sabendo que, em relação a função do professor ampliaram-se as responsabilidades e exigências sobre esse profissional, pois se considera a docência uma profissão estressante na qual ensinar tornou-se uma atividade desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional de modo que ele precisa apresentar, afora às competências pedagógicas, habilidades emocionais e sociais. Transtornos mentais, como apatia, estresse, desesperança e desânimo, o intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, bem

como os desgastes osteo musculares são formas de adoecimento que têm sido identificadas nos professores.

Ainda há inúmeros desafios a serem enfrentados, especialmente em relação ao que é ideal e o que é possível dentro da realidade vivenciada. Com base no que foi apresentado, diversos são os fatores presentes no cotidiano dos docentes desta pesquisa e, mesmo assim, acreditam que, com resiliência, são capazes de sobrelevar as mazelas da educação.

Diante disso, a resiliência docente nos fez compreender que sua função tem muito a ver com a capacidade de adaptação, flexibilidade na resolução de problemas e a habilidade de aprender com eles, mantendo a maioria dos profissionais estruturados perante as situações estressantes sem ceder à pressão, porém não subestimando as inúmeras circunstâncias penosas das suas realidades.

Nesse viés, conclui-se que vivemos um momento histórico, resultado da relação entre o déficit da educação, nossa aspiração profissional e o desejo de acertar, constrangidos por uma legislação que impõe uma mudança de hábitos e valores sem um preparo real e prévio da comunidade docente, para essa mudança.

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, P. C.; NUNES, I. M. L. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394/96. 1996.

LIPP, M. N. (org.). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MACEDO, S. B. **Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE**. Santa Fé, PR, 2013.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.12, 2019

ZARAÇOZA, J. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

PROFESSORAS E CRIANÇAS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE DIÁLOGO E APRENDIZAGEM

Aline Siemionko dos Santos¹⁰⁷
Sílvia Nilcéia Gonçalves¹⁰⁸

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma primeira análise do projeto desenvolvido por nós, duas professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre, durante o ano de 2020. Procura mostrar o percurso reflexivo na busca por meios de seguir *fazendo escola* (KOHAN, 2015) apesar da pandemia e sem a possibilidade do ensino presencial. Na contramão da ideia de que um professor meramente executa tarefas (pensadas por outros), acredita no papel intelectual do professor (GIROUX, 1997). Um professor que pensa, com seus alunos, a partir de seu contexto, tendo como base seu saber constituído na prática e em seus estudos teóricos que alimentam e sustentam seu pensar.

O projeto aqui relatado surge imbricado com a crise sanitária em que estamos e acaba por tornar visíveis as desigualdades sociais em que nossos alunos, dos bairros mais periféricos da cidade, vivem, bem como o abandono da gestão educacional pública que temos em nosso município no momento.

Fazendo um breve retrospecto, vemos que, apesar de, dia a dia acompanharmos as notícias – até então distantes – do surto de coronavírus no mundo em fevereiro e início de março, nós, da rede municipal de ensino, permanecemos sem discutir ou pensar o que faríamos – efetivamente – quando ele nos atingisse. Acabamos saindo em 18 de março da escola, sem data para voltar e

¹⁰⁷ Professora dos Anos Iniciais (4º ano do 2º ciclo) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Wenceslau Fontoura/ Porto Alegre-RS. Graduada em Pedagogia - Multimeios e Informática Educativa (PUCRS) e especialista em Alfabetização (PUCRS). E-mail: alinesiemionko@yahoo.com.br.

¹⁰⁸ Professora dos Anos Iniciais (3º ano do 1º ciclo) da Escola Municipal de Educação Básica Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha/Porto Alegre-RS. Graduada em Letras (UFRGS), especialista em Linguagem e Letramento (FAPA). Mestre e doutoranda em Educação (UFPel). E-mail: silviangoncalvespoa@gmail.com.

sem nenhuma orientação da nossa Secretaria de Educação, pois a assessoria respondia às equipes diretivas apenas que estudava a possibilidade de aulas remotas em algum futuro próximo.

Acostumadas a lidar com condições adversas e ansiosas por fornecer alguma espécie de apoio às crianças e suas famílias, nós pusemos a pensar estratégias para que nossos alunos não ficassem abandonados à própria sorte. Nossa pergunta inicial foi: o que nós, professoras, podemos oferecer neste momento às nossas crianças e famílias? Recém iniciada a quarentena, criamos páginas no Facebook, postamos por lá algumas atividades que as crianças pudessem fazer sozinhas, retomando conhecimentos já construídos: cálculos, resolução de problemas matemáticos, escrita, leitura, etc.

Informamos aos pais que eram atividades de apoio, para que as crianças mantivessem contato com o conhecimento escolar, se ocupassem em casa, mas não eram obrigatórias; queríamos oferecer algo que fosse útil nesse momento. Rapidamente percebemos que para algumas famílias manter a rotina escolar ajudaria, mas, para outras, devido à dinâmica em que ficaram imersas, não. É preciso lembrar que muitas famílias vivem em casas de um único cômodo, com mais de uma criança, sem muita alternativa de atividades a serem feitas em um espaço tão reduzido, assim como muitos pais seguiram trabalhando e conciliar trabalho com as atividades dos filhos não era algo viável. Por isso sempre pensamos no que fazíamos como uma oferta para aqueles que precisavam desse suporte e, ao mesmo tempo, seguíamos conversando sobre o que poderia ser feito para os demais.

Fomos produzindo alguns vídeos, para que as crianças “lembrassem” das professoras, ora lendo histórias, ora ensinando como fazer jogos de trilha ou matemáticos (refletindo aqui também sobre os materiais disponíveis em suas casas), propusemos atividades que pudessem ser feitas com a família (leitura em voz alta de um texto curto ou poema, preparo e escrita de uma receita, etc.). Postamos links de *lives* de peças teatrais infantis, de músicas com coreografia para que as crianças colocassem o corpo em movimento, dentre outras iniciativas.

Depois, constatando as desigualdades com que nossos alunos da rede municipal de ensino sofrem, pelo limitado acesso à internet e a computadores, passamos a criar grupos no WhatsApp e Messenger, por meio dos quais seguimos enviando atividades e ligando para as famílias, procurando manter algum vínculo. Utilizamos estas redes sociais por serem de acesso mais facilitado nas nossas comunidades, em geral oferecendo gratuidade nos dados na troca de mensagens.

Individualmente, passamos a contatar cada família para saber como estavam, se conseguiam ficar em casa, se os pais estavam trabalhando, como as atividades eram recebidas pelas crianças, se conseguiam assistir aos vídeos, se o tipo ou quantidade de atividades estava adequado, perguntamos o que seria mais útil no momento... Nesses contatos, fomos percebendo que a fome se abatia sobre nossas comunidades e passamos a focar na arrecadação e distribuição de cestas básicas, tudo isso por iniciativa nossa e das escolas, sem orientação alguma da secretaria de educação.

Com os dados que fomos levantando, em nossas conversas, ficou claro que havia até mesmo a dificuldade de acessar informações pelo celular. Então passamos a elaborar as atividades de forma impressa, uma proposta que foi apresentada pelas nossas equipes diretivas, a fim de não deixarmos as crianças sem material algum ou possibilidade de estudo. Nossas iniciativas eram pensadas e redimensionadas à medida que íamos conversando com as famílias. A partir do que era pontuado por elas, e em conversas entre nós, fomos avaliando cada passo e definindo novas estratégias.

Desde o início de junho, todo nosso esforço pedagógico passou a girar em torno da CórTEX – plataforma digital – que a prefeitura apresentou como forma de manter o vínculo efetivo com os alunos e dar acesso às atividades escolares. Acabamos nos afastando de nossas próprias iniciativas e passamos a consumir nosso tempo e esforços em fazer funcionar a tal plataforma, que apresentou diversas fragilidades e problemas de uso.

Esse cenário foi agravado pela implantação da “bandeira vermelha” em Porto Alegre, em razão do aumento da ocupação de leitos por doentes com covid-19 e a

necessidade de não estimularmos a circulação de pais e alunos da nossa comunidade, bem como as idas à escola e o manuseio de materiais que passavam por diversas mãos e poderiam contribuir para a contaminação de todos. Por isso, muitas escolas abriram mão da disponibilização das tarefas impressas, a partir deste momento.

Chegamos ao fim de julho com a sensação de que estávamos mais afastadas do que nunca de nossos alunos e famílias. A CórteX não permitia interação da mesma forma que estávamos fazendo e, em meio à pandemia que estamos vivendo, com famílias lutando para conseguir alimento, cobrar o seu uso e a entrega de tarefas é, no mínimo, desumano.

Em meio a isso tudo, nós duas, amigas e colegas de longa data, atualmente trabalhando em escolas diferentes e seguindo à risca a quarentena, mantínhamos contato por celular e nossas conversas passaram a ser de total desalento, pois sem contato real com os alunos, nos sobrou a sobrecarga de reuniões e alimentação da plataforma com atividades que não chegavam às crianças. Havíamos nos perdido de nosso ofício, daquilo que nos enche de alegria e encantamento. Por mais duro que os últimos anos tenham sido para desenvolver nosso trabalho nas escolas — por conta do rumo da educação municipal, da piora das condições de trabalho, sempre foram nossos alunos que alimentaram nosso fazer, é por eles que seguimos insistindo. E, agora, como seguir sendo professoras, sem eles?

Passamos a gestar e implementar um novo projeto, a fim de dar significado ao nosso trabalho com as crianças durante a quarentena. E fazer, também, com que elas tivessem seus desejos e anseios ouvidos e acolhidos por nós. Recomeçamos, seguindo o que Tonucci (2020) aponta, por onde a escola deveria voltar suas atenções, descobrindo o que as crianças ganharam na quarentena: novas habilidades, competências, que sentimentos descobriram, tendo-as como protagonistas, participando das decisões.

Se nossa pergunta inicial foi respondida por ações de envio de atividades escolares aos nossos alunos, agora, pareceu-nos que mais importante que essas atividades era o restabelecimento do vínculo e de focar nas aprendizagens possíveis

para além do estritamente escolar. Se estamos impossibilitados de fazermos nosso trabalho presencial, um trabalho que procura construir os conhecimentos com as crianças, de forma dialogada e a partir de uma série de propostas que envolvam o manuseio de materiais concretos, de situações significativas e desencadeadoras de aprendizagem, era preciso pensar no que seria possível fazer agora.

E é nesse contexto de angústia, inquietação e procura por oferecer algo que seja necessário, significativo e possível em meio à pandemia, que nos pusemos a pensar nosso projeto. É sobre esse projeto aberto que está sendo construído com nossa parceria, com as crianças e famílias, que relatamos aqui. Nesse artigo, colocamos em relevo o desenho do percurso de sua concepção e o que conseguimos construir até o momento, como parte da reflexão que fazemos desse processo que estamos vivendo.

UMA IDEIA ABERTA: ENCONTROS DAS PROFESSORAS COM SEUS ALUNOS E FAMÍLIAS

— Ando pensando em oferecer às famílias
a possibilidade de encontros entre as crianças...
vídeo chamadas no ZAP talvez....
Pequenos grupos, quem tiver condições.
Para falar com as crianças, para que eles conversem entre eles.
Que te parece? — Aline
— Eu já estava pensando nisso.
Agora tu me *botou* a pensar como fazer de fato...
acho que vou fazer um convite,
lançar para as crianças do grupo e ver o que acontece. — Sílvia
(23 de julho de 2020 - 14h35 a 15h06)¹⁰⁹

O projeto de *encontro com as crianças* surgiu a partir dessa troca de mensagens pelo celular entre nós duas, que problematizou o que já vínhamos pensando individualmente e nos provocou a colocar nossas ideias em prática. Imediatamente após essa conversa, passamos a contatar as famílias e convidar as crianças para “encontros” por chamadas de vídeo no WhatsApp. Prontamente alguns

¹⁰⁹ Transcrição de uma de nossas conversas feitas no WhatsApp: amigas que somos, costumamos compartilhar alegrias, tristezas, ideias, desabafos, partilhas pedagógicas...

alunos demonstraram interesse em participar, outros não aceitaram o nosso convite, por timidez, afastamento (alguns estão em sítios, na praia, com outros familiares e não poderiam participar, num primeiro momento) ou mesmo impossibilidade, por conta da necessidade de uso de dados móveis ou a falta de acesso a uma rede de banda larga ou wi-fi.

Feitas as primeiras inscrições, organizamos os encontros com pequenos grupos, de no máximo três alunos e a professora (capacidade de chamada que esse aplicativo permite em aparelhos com menos recursos). A proposta era de uma conversa informal, para nos vermos e ouvirmos. Juntas, discutimos e elaboramos um roteiro com perguntas orientadoras, pois caso as crianças se mostrassem muito inibidas, teríamos uma base comum para conduzir os encontros.

Mais retraídos no princípio, sem conseguirem fazer perguntas à professora ou a outro colega, aos poucos eles foram se soltando. Conversamos sobre como estavam se sentindo, o que estavam fazendo, se sentiam saudades da escola (e do que, especificamente) e o que aprenderam neste período em casa. Além disso, como são crianças, muitos nos apresentaram aos seus animais de estimação, levaram os telefones para “passear” de um cômodo a outro, incluíram mães, avós, primos e irmãos na conversa... Mas, se há algo que se pode dizer, é que a alegria por rever a professora e algum(ns) colega(s) era visível, em todos eles.

Ao final de cada encontro, perguntávamos se gostariam de repetir a experiência e o que teriam vontade de fazer, juntos. Com base nessas falas, fomos articulando os passos seguintes, que se deram de duas formas, pois cada uma de nós foi desenhando trajetórias diferentes:

1) Inscrição de novos grupos para o “1º encontro” e proposição da mesma dinâmica, para posterior realização de um “2º encontro” utilizando a plataforma Meet, e reunindo todas as crianças que já haviam conversado com a professora. Nesse novo agrupamento, foram propostas dinâmicas que contemplavam o que havia sido apontado pelas próprias crianças nos encontros menores: que eles pudessem fazer perguntas aos colegas, saber o que os outros estavam fazendo na quarentena, que houvesse alguma brincadeira e, ainda, uma atividade escolar.

2) Inscrição de novos integrantes aos grupos existentes e criação de novos grupos, de maneira que quem já havia participado de algum encontro seguisse se encontrando com a professora uma vez por semana. Do mesmo modo, as atividades propostas foram oferecidas de acordo com a demanda dos alunos — espaço para conversa, jogos, contação de histórias e uma tutoria de alfabetização.

Nosso objetivo inicial com esses encontros, como propõe COSME (2020), não foi o de promover aulas síncronas, nem ensinar conteúdos do ano, mas o de resgatar e fortalecer nossos vínculos; oferecer a possibilidade de escolha do que gostariam de fazer nos encontros; promover o contato entre eles, acalentando um pouco a saudade deles e a nossa; oferecer momentos de afeto e atenção e mostrarmos que embora estejamos distantes fisicamente, estamos juntos. Que a escola, para além de um prédio de concreto, é feita de pessoas: “escolas não são prédios onde se ‘dá aula’. Escolas são pessoas! Pessoas que aprendem em múltiplos espaços e em diferentes tempos. Pessoas que aprendem com outras pessoas” (PACHECO, 2019, p. 108).

Abrir esse espaço de escuta e de oferta de momentos significativos é o que nos alimenta a seguir nesse projeto. Queremos atingir a todos os alunos, mas sabemos de nossas limitações, bem como as desigualdades sociais existentes. Em nossas conversas reflexivas, seguimos problematizando o cruel fato de muitos de nossos alunos não terem acesso à internet, aliás, muitos nem a alimentos.

Justamente por nem todas as crianças terem acesso à internet, investimos ainda em chamadas comuns de telefone para chegar aos alunos mais distantes (alguns continuam sem contato). Seguimos as duas lógicas — a de oferecer apoio nesse momento àqueles que têm algum acesso à internet e telefone e a de pensar em novas estratégias para chegar a todos os alunos.

No momento em que escrevemos este texto, já são três meses de trabalho com as chamadas. Nesse tempo, acabamos por migrar com nossos pequenos grupos para o Meet — outro aplicativo —, por nos possibilitar o encontro com mais crianças ao mesmo tempo, numa tentativa de que elas pudessem ver mais colegas, o que foi uma das demandas apresentadas pelas próprias crianças. Nessa migração, acabamos encontrando outros desafios e limites. Alguns não possuem acesso a uma internet

ou celular que os permita usar o Meet ou, então, temos a dificuldade de conciliar um mesmo horário para todos. Apesar disso, seguimos pensando e criando estratégias possíveis dentro das condições que temos.

SOBRE AS APRENDIZAGENS

A parceria estabelecida entre nós, duas professoras de escolas diferentes — efetuada através da troca de mensagens por WhatsApp, com direito a reuniões online em sábados para avaliação e planejamento do projeto —, fez com que, mesmo em meio à quarentena, seguissemos pensando a escola, refletindo sobre o que significa fazer escola em tempos de pandemia.

Sabemos o quanto os conteúdos escolares são importantes (e seguimos enviando atividades por diferentes meios), mas sabemos também que a dureza da vida de muitos é tão grande, que o acesso ou as condições de compreensão para fazê-las inexistem. E, em meio a esse cenário tão difícil, acreditamos que podemos fazer algo, algo que é extremamente relevante: nos colocarmos ao lado destas famílias nesse período de total abandono, por parte do poder público. E, para isso, investimos no encontro entre crianças e professora, na abertura para o outro, na escuta ativa, na construção de uma escola a partir de seus mais importantes atores. Lá em março, quando não sabíamos o que fazer, apostamos nas crianças e famílias; apostamos em nós, na nossa inquietação.

E o que temos aprendido? Que as necessidades das crianças e das famílias são diversas. Contudo, a possibilidade de levar um pouco da escola para eles, para dentro da casa de cada um e cada uma, oferece um fio de esperança. Esperança em poder voltar a estar com quem gostamos, esperança de voltar a aprender juntos novas coisas. Oferece também a oportunidade de fazer um intervalo no que a vida se transformou nesse tempo de enclausuramento: a tela se abre para o encontro com a professora e colegas, e nesse tempo, pode-se ouvir uma história, fazer um jogo, ouvir uma novidade do colega, fazer uma pergunta sobre algo que incomoda. Além disso, estamos resgatando um vínculo muito importante, e que há muito tempo temos dificuldade de refazer: a parceria com as famílias, que é tão potente e na qual é

preciso seguir apostando. Estamos abrindo a escola também para elas — pais, avós, irmãos menores, tios, primos: todos participam de nossos encontros, ressignificando a ideia de escola que eles têm e nos possibilitando, por outro lado, conhecer de uma outra forma a realidade em que nossas crianças estão imersas.

Para finalizar, cabe dizer que esse diálogo pedagógico, estabelecido entre nós duas ao longo de sete meses, tem sido fundamental. É nele/com ele que enriquecemos nossas reflexões, construímos um repertório de possibilidades de superação das dificuldades enfrentadas, e alimentamos nossos espíritos, nesses tempos tão difíceis, em que aprendemos a exercer nossa profissão distantes, geograficamente, dos nossos alunos. É nesse contexto, de busca incessante destas duas professoras, em manter contato com seus alunos, de contribuir com os seus saberes durante a quarentena, de traçar um percurso reflexivo através do diálogo, desabafos e sonhos, que a pobreza das ações do governo e das escolas se torna ainda mais visível. E é também com as famílias e alunos que estamos desenhando esse projeto tão caro para nós duas.

Dizer também que estamos registrando todo o processo, produzindo uma documentação pedagógica que nos ajuda a pensar as ações feitas e a projetar as próximas. Encaramos nosso ofício como uma artesanaria intelectual (MILLS, 2009), na qual o arquivo do feito e pensado é material essencial para o encaminhamento de nosso fazer docente. Assim, temos produzido uma infinidade de documentos: registros fotográficos, apontamentos dos encontros em diários, transcrição de nossas conversas pelo WhatsApp, registro de nossas reuniões, áudios e outras mensagens e imagens enviadas pelas crianças e suas famílias, etc.

Seguimos com nossas crianças e com nossas reflexões, que neste momento, estão sendo sustentadas pelas muitas *lives* oferecidas por teóricos que também não abandonaram os professores em meio ao caos que estamos imersos, propondo reflexões pertinentes nesse momento. Recorremos também às leituras que fortalecem nosso pensar seguir com nossos alunos de um novo jeito (PACHECO, 2019; LARROSA, 2014)

Acreditamos que, com a pandemia e escolas fechadas, não deveríamos estar presos a plataformas digitais que não chegam aos nossos alunos e a discussões burocráticas inférteis feitas pela escola. Todos os envolvidos com educação deveriam estar pensando em formas de estabelecer contato, afeto, acolhimento, partilha, protagonismo e ensino nesse período de afastamento físico da escola. Afinal, o que é mesmo uma escola e qual o sentido dela em meio a uma pandemia?

Como próximos passos, seguimos investindo em nossos encontros com as crianças e constituindo nossa documentação pedagógica a fim de mais adiante poder refletir melhor sobre o feito. Nossa metodologia de pesquisa é baseada na pergunta pedagógica (CONTRERAS; PEREZ, 2010) em que afirmam que investigar a experiência educativa é pensar sobre o que dá a pensar a educação aos seus protagonistas. Busca saber aquilo que ilumina o fazer: voltar à experiência para ganhar em experiência e conhecimento, para descobrir novos significados, novos caminhos. Mais do que seguir um método, trata-se de seguir um caminho e descrevê-lo. Assim, pretende-se fazer uma descrição analítica ancorada na reflexão pedagógica proposta por esses dois autores.

Além disso, faz-se uso também da análise interpretativa (GRAUE; WALSH, 2003) como aporte teórico para se fazer pesquisas com crianças, visto que estamos construindo tanto o projeto como sua avaliação com elas. Nossa intenção é a de poder pensar melhor sobre o que estamos criando com as crianças e famílias, incluindo também elas nesse pensar, produzindo um material que possa servir de inspiração para outros professores. Sabemos que é uma proposta singular, alimentada por trajetórias particulares, mas precisamos dar nosso testemunho, criar uma literatura de relatos de professores para que sirvam de base para nossas pesquisas e fazeres docentes.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José; PEREZ, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; PEREZ, Nuria. (comps) **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

COSME, Ariana. **Seminário Internacional de Avaliação da Aprendizagem no Ensino Remoto**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T_3vusyWYE4. Acesso em: 26 junho 2020.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Pesquisa etnográfica com crianças**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KOHAN, Walter O. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

TONUCCI, Francesco. **Webinar: ¿Cómo planificar la vuelta a las aulas?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2K-ztI03zXk&t=3s>. Acesso em 24 junho 2020.

MESA DE TRABALHO 6

PLANEJANDO, ARQUITETANDO, COMUNICANDO E INTERAGINDO: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A COMUNICAÇÃO DOS AUTISTAS NA EMEI LEDEVINO PICCININI EM TEMPOS DE PANDEMIA

Andréia Freitas da Rosa¹¹⁰
Carmen Maria Gonçalves Godoy¹¹¹
Daiane Bayer Rodrigues¹¹²
Fabiana Helena Ribeiro¹¹³
Fernanda Teixeira dos Santos¹¹⁴
Márcia Regina Albrecht¹¹⁵
Maria de Fátima de Quadros¹¹⁶
Martinha Aires¹¹⁷
Silvia Maria Oliveira dos Santos¹¹⁸
Vivian Pires¹¹⁹

INTRODUÇÃO

A Escola Municipal de Educação Infantil Ledevino Piccinini está localizada no bairro Fátima, em Canoas-RS, e foi inaugurada em 27 de junho de 2016. Somos referência no bairro para atendimento a crianças com deficiência. As famílias nos procuram pedindo vagas, principalmente para autistas, dizendo que as mães nos indicaram pelo ótimo trabalho realizado. Nossa trajetória ainda é curta no município, mas muito promissora, tendo em vista o trabalho pedagógico realizado e

¹¹⁰ Professora da EMEI Ledevino Piccinini, graduação em Pedagogia pela Uninassau, E-mail: andrea.rosa@canoasedu.rs.gov.br;

¹¹¹ Professora da EMEI Ledevino Piccinini, graduação em Pedagogia pela ULBRA, especialização em Mídias na Educação pela UFRGS, E-mail: carmen.godoy@canoasedu.rs.gov.br;

¹¹² Professora da EMEI Ledevino Piccinini, graduação em Pedagogia pela UFSM, especialização em Gestão Escolar pela UFRGS, E-mail: daiane.brito@canoasedu.rs.gov.br;

¹¹³ Professora da EMEI Ledevino Piccinini, graduação em Pedagogia pela Uniasselvi, especialização em Neuropsicopedagogia, em Alfabetização e Letramento e em Orientação Educacional, E-mail: fabihribeiro@gmail.com;

¹¹⁴ Professora da Escola EMEI Ledevino Piccinini, graduação em Pedagogia pela UFRGS, E-mail: fernanda.dsantos@canoasedu.rs.gov.br;

¹¹⁵ Professora da EMEI Ledevino Piccinini, graduação em Pedagogia Empresarial pela ULBRA, especialização em Gestão e Desenvolvimento Humano pela ULBRA, E-mail: marcia.albrecht@canoasedu.rs.gov.br;

¹¹⁶ Professora da EMEI Ledevino Piccinini, graduação em Pedagogia pela FAPA, especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial pela Uniasselvi, E-mail: maria.quadros@canoasedu.rs.gov.br;

¹¹⁷ Professora da EMEI Ledevino Piccinini, graduação em Pedagogia pela Unisinos, especialização em Educação Especial e Inclusiva em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa pela São Luís, E-mail: martinha.aires@canoasedu.rs.gov.br;

¹¹⁸ Professora da EMEI Ledevino Piccinini, graduação em Pedagogia pela Unilasalle, especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unilasalle, E-mail: silvia.osantos@canoasedu.rs.gov.br;

¹¹⁹ Professora da EMEI Ledevino Piccinini, graduação em Pedagogia UNOPAR, E-mail: vivianpcastilhos@gmail.com.

o envolvimento e comprometimento das famílias. Desde a inauguração contamos com profissionais dedicados, responsáveis e competentes, segundo consta no próprio PPP da escola (2019).

Neste ano, há em nossa escola dez crianças laudadas com CID 10 F. 84, e este número vem aumentando consideravelmente. Isso nos alegra por saber que é reflexo do nosso amor e trabalho, mas também nos inquieta pela busca constante pelo conhecimento, com o intuito de auxiliar nossos pequenos em seu dia a dia na escola. Nessa visão, buscamos realizar um planejamento pedagógico que contemple, principalmente, a comunicação das crianças autistas com todos os envolvidos em seu processo educativo. Muitos objetivos e propostas para se trabalhar este ano surgiram, porém, com a pandemia, houve mudanças no percurso do projeto, como a manutenção de vínculo com as crianças autistas, e estratégias para que as famílias tenham suporte pedagógico na aprendizagem das crianças.

Neste projeto, procuramos relatar um breve histórico e conhecimento sobre o autismo e as questões que tanto nos movimentam: a comunicação, a afetividade e o acolhimento, todas essas pensadas em tempo de pandemia.

HISTÓRICO E CONCEITO – AUTISMO

Os primeiros estudos a respeito do autismo datam de 1943, quando Leo Kanner, psiquiatra infantil da Universidade Johns Hopkins, publicou o artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Nesse artigo, Kanner descreve estudos de casos com onze crianças que, de acordo com ele, compartilhavam das mesmas características, como “necessidade de solidão, necessidade de uniformidade. Estar só num mundo que nunca varia” (GRANDIN, PANEK, 2019, p.13). No ano seguinte, o pediatra austríaco Hans Asperger, também relata sua pesquisa descrevendo casos semelhantes aos de Kanner, porém com função cognitiva menos deficiente. Até a década de 60, o autismo era caracterizado dentro do conceito de esquizofrenia infantil, tratado como psicose por psiquiatras e pediatras.

A partir de 1980, com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na sua 3ª edição (DSM-III), o termo Transtorno Globais do Desenvolvimento passou a ser usado, abandonando a área da esquizofrenia e englobando outros transtornos do desenvolvimento infantil. No DSM-IV-Tr, publicado no ano de 2000, o autismo está no largo espectro de distúrbios do desenvolvimento infantil, incluindo: transtorno autista, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância (síndrome de Heller), transtorno de Asperger, transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. Atualmente, com o DSM-V, publicado em 2013, passou a ser usado o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) e separado em graus de necessidade de suporte (leve, moderado e severo). O sistema de diagnóstico mais comum, usado no Brasil, é a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde, em sua décima versão, publicada em 2000 (CID-10), que classifica o autismo dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

De acordo com Maia (2011), o termo autismo tem origem na palavra grega *autós* que significa *próprio, de si mesmo*. Dessa maneira, as principais características apresentadas por crianças autistas são comprometimento qualitativo da interação social recíproca, comprometimento na comunicação verbal e não verbal e padrões estereotipados de comportamentos, atividades e interesses.

Essas características geralmente aparecem nas crianças a partir dos 18 meses de idade, e o diagnóstico por um médico especialista dá-se em torno dos três anos. Não existem exames clínicos ainda para detectar o autismo, normalmente são utilizados questionários, que, através de respostas dos pais e observação do médico, cruzam as informações e o finalizam de acordo com as características descritas nos manuais médicos.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diversos são os desafios relatados por educadores da primeira infância quando se trata de crianças diagnosticadas pelo espectro do autismo, principalmente para quem tem pouco ou nenhum conhecimento sobre as crianças com transtorno no processo de neurodesenvolvimento. Essa situação é oriunda do ensino tradicional, em que professores, são preparados para uma educação estática. Os maiores desafios enfrentados atualmente pelos docentes, giram em torno da comunicação com os autistas que não desenvolveram a habilidade da fala. Nas palavras de Gaiato (2018, p. 118), a criança com autismo

[...] tem capacidade de aprender, porém de forma o faz de maneira diferente. Entender as dificuldades que cada criança traz consigo e ensiná-las a partir disso é o maior desafio de um educador, que pode fazer uma diferença incrível na vida de uma criança com autismo.

Diante desse contexto, percebe-se a importância da formação continuada dos profissionais da educação, que precisam buscar conhecimento para aprimorar e construir práticas pedagógicas inclusivas, visando facilitar o desempenho da sua prática. O trabalho em equipe é outro fator preponderante neste cenário, pois é necessário contemplar de forma holística tudo que é preciso para o desenvolvimento das habilidades das crianças, independentemente das suas limitações.

Os desafios da prática pedagógica giram em torno das interações sociais, bem como das dificuldades para interpretar emoções, inclusive expressar suas próprias emoções. Baseado nessa circunstância, o professor precisa perceber que as proposições que serão apresentadas não podem ser padronizadas para todos, mesmo que os diagnósticos sejam absolutamente iguais, tendo como ponto de partida a própria criança, trabalhando a sua singularidade. A escola precisa auxiliar a criança na socialização e na descoberta de novas habilidades.

Com o isolamento social, as famílias se tornaram uma grande aliada dos docentes, mantendo o contato direto com as crianças. O novo cotidiano possibilitou manter os vínculos não somente com as crianças, mas também criar com seus familiares.

Nesse contexto, é possível perceber que o trabalho precisa ser realizado em parceria com todos os agentes pedagógicos (escola, docentes e famílias), tendo como objetivo comum trabalhar as competências e habilidades dos pequenos. Mediante esse momento tão delicado que estamos vivenciando, evidenciou-se a importância do profissional especializado que possa atender pontualmente as crianças que necessitam de um trabalho educacional diferenciado. Em conjunto com a professora da sala de recursos, é possível realizar trocas, sanar dúvidas, obter sugestões, para consolidar um processo educativo significativo com as crianças com autismo.

Diante do cenário atual, é necessário pensar em proposições pedagógicas não presenciais durante o isolamento que foquem nas potencialidades da criança, e não somente na sua especificidade. Existem excelentes recursos tecnológicos disponíveis e que estão praticamente ao alcance de todos, porque, mesmo distante, é preciso estar presente.

ACOLHIMENTO

Para que o acolhimento das crianças com TEA acontecesse, primeiramente, nós professores e escola precisávamos ser acolhidos pelas famílias. Então, iniciamos o processo para estabelecer o vínculo de confiança com os pais que estavam angustiados e inseguros diante da pandemia, acalantar o coração da mãe que passou a ficar com seu filho em turno integral, como e quando seria o retorno às aulas, enfim eram tantas incertezas. Então, pedimos licença para entrarmos na rotina e na casa de cada criança, por meio de nossas proposições. Cada criança teve que ser acolhida com uma proposição preparada para sua especificidade, de forma que chamasse atenção para estabelecermos o vínculo que tanto esperávamos manter. A cada contato, preparamos um ambiente, uma mensagem, uma música que fizesse sentido e fosse ao mesmo tempo acolhida pela criança e familiares.

O acolhimento deve acontecer todo dia na entrada; após uma temporada sem vir à escola; quando algum imprevisto acontece e a criança sai mais tarde; depois que as outras já saíram; após um período de doença e, enfim, sempre

que o adulto julgar conveniente, porque é bom para toda criança ser bem recebida e sentir-se importante para alguém. (ORTIZ, 2000, p. 4).

Compreendemos que a adaptação a este novo normal é uma força-tarefa que requer a união das famílias, escola e professores para que as nossas crianças se sintam acolhidas e partes integrantes do processo pedagógico. É um momento que exige sensibilidade para construir vínculos de forma humana e respeitosa.

Diante de tamanha responsabilidade, não resta dúvidas de que nossa missão durante a pandemia é adaptar-nos e de forma amorosa, oferecer guarida, refúgio, proteção, hospitalidade e acolhida às nossas crianças com TEA e familiares, para que seu desenvolvimento esteja assegurado. Por meio de nossas práticas, levamos suporte para as famílias e crianças para que superem a angústia e o estresse da quarentena.

AFETIVIDADE

A afetividade, mediante o desenvolvimento infantil, está ligada à relação de vínculos afetivos criados pelo crescimento do conhecimento, que é percebido e observado pelos professores e pelas famílias neste cenário tão diferente em que vivemos. O acolhimento, assim como a afetividade, estabelece neste momento um papel muito importante pelos professores com as famílias e as crianças, porque ser afetivo não é só abraçar, e sim demonstrar que mesmo distantes a união prevalece. Esse vínculo que se iniciou no começo do ano letivo, que continua perpetuando as conquistas das crianças com TEA, pois sabe-se que é um dia de cada vez.

Os educadores percebem que os encontros virtuais são repletos de carinho e atenção, e ao dialogarem entre eles, compreendem que essa construção é necessária neste momento para a criação de vínculos. Eles devem ter suas propostas claras, sendo uma delas criar laços afetivos, com muita sensibilidade e engajamento para se ter uma construção assertiva. Assim, eles observam as necessidades, exigências e competências.

A cada momento que estas crianças se adequam a esta nova rotina, os sentimentos também estão presentes em uma construção muito importante. Dessa forma, presencia-se o carinho que traz alegrias e muitas transformações no ambiente familiar. A família é o primeiro lugar em que a criança se reconhece como um ser social, amada e cuidada. Essa ligação é muito importante para a criança, principalmente nesta fase de pandemia, na qual temos que proteger aqueles que nos cercam. Segundo Chalita (apud PAULA; FARIAS, 2010, p. 26), “A família é essencial para que a criança ganhe confiança, para que se sinta valorizada, para que se sinta assistida”.

Portanto, nota-se que esta ligação está alicerçada pelo amor e compreensão, que estabiliza esta criança para que ela vá adquirindo segurança. Nesse processo, os pais estão envolvidos tanto no ambiente familiar como no educacional, empenhando-se para auxiliar a criança na parte pedagógica dos estudos, como também para auxiliar em todo o movimento emocional carregado de carinho, amor e, às vezes, frustrações por não saberem o que fazer.

COMUNICAÇÃO

Sabemos que o TEA (Transtorno do Espectro Autista) é definido como transtorno do desenvolvimento que surge na infância e tem como uma de suas características o atraso da linguagem, muitas vezes com a ausência da fala (crianças não verbais).

Com isso vemos como é importante a comunicação e algumas crianças se expressam através de música, escrevem poesias, tocam piano, o que os ajudam na tentativa de se expressar e comunicar-se. Houve muitos relatos de mães com filhos com dificuldades na fala, por mais que tenham acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, entre outras atividades, essas mães afirmam que não é fácil, que o caminho é longo, mas essas interações são muito importantes para essas crianças.

Para colher frutos em tempos de pandemia, precisamos estimular, mesmo à distância. É possível fazer uso das tecnologias ao nosso alcance, como jogos, música etc., criando situações de aprendizagem e de interesse por parte das crianças, sabendo-se que as crianças autistas têm suas peculiaridades. Porém, existe a necessidade de se trabalhar não somente proposições pedagógicas, mas também a parte de consciência emocional das nossas crianças. Nesse contexto, o afeto é fundamental para criar vínculo e transmitir segurança. Salienta-se que o carinho e afeto da família neste momento também são muito importantes.

A repetição é uma forma de estimulação da fala. Ao explorar e persistir na repetição, explicando à criança todos os movimentos que irão ocorrer, como “vamos tomar banho”, “está na hora da refeição”, “vamos tomar um suco”, “vamos pular”, “vamos passear”, entre outros, automaticamente se está trabalhando a autonomia. Além disso, não deixar tudo ao alcance das crianças, tendo como propósito incentivar a fala, por meio da repetição e nomeação dos objetos, estimula-se a criança a produzir o som da palavra.

A aprendizagem dos autistas inclui habilidades visuais, comportamentais e de rotina. É fundamental usar várias estratégias para auxiliar no crescimento cognitivo e social das crianças com TEA, o que contribui para o relacionamento da criança e da família. Algumas mães relatam em grupos que os autistas têm o hiper foco naquilo que mais gostam, lemos um relato de uma delas contando que o filho, por gostar de inglês, aprendeu a falar em inglês fluentemente.

Manter o diálogo com as famílias é muito importante para ajudar no processo de aprendizado dessas crianças, assim como auxiliar as próprias famílias nesse processo de descobertas. Quando as famílias conseguem essa aproximação, facilita bastante a vivência na escola. É muito importante o professor conhecer as crianças, conquistar um vínculo com as famílias para poder planejar uma interação em conjunto, pois família e escola precisam andar em sintonia.

ESTRATÉGIAS PENSADAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Professores, crianças e familiares estão buscando se adaptar às mudanças no ensino com a pandemia do vírus covid-19. Porém, uma parcela da sociedade em idade escolar tem, além das necessidades comuns, outros desafios que precisam de um auxílio ainda maior, como é o caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista -TEA que não possuem a habilidade da fala.

As mudanças na rotina impostas pela pandemia é um desafio para todos nós. Mas, para as crianças com TEA, o fechamento de escolas, isolamento social, entre outras alterações no cotidiano, são ainda mais difíceis. Isso porque elas necessitam da manutenção de uma rotina para que se sintam seguras e consigam se organizar.

Com vistas a garantir a continuidade da aprendizagem dessas crianças, é importante que o educador tenha como ponto de partida a redefinição das expectativas de aprendizado. Considerando as demandas específicas de cada uma das crianças, com foco em suas potencialidades, é necessário reorganizar o planejamento de atividades, com estratégias pedagógicas diversificadas, articuladas às competências, habilidades e adaptações curriculares e obter um contato direto com as famílias, a fim de dar continuidade ao desenvolvimento das crianças, mesmo que a distância.

Com um determinado grupo de crianças, pensando nos aspectos mencionados anteriormente, após mapearmos as características, como primeira estratégia, pensamos em conversar com seus familiares, a fim de estarem cientes da presente pesquisa, assim como trocar ideias para as estratégias que serão desenvolvidas e enviadas para casa. Diante disso, resolvemos criar um grupo menor de professoras, em paralelo, juntamente com a professora que atua na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE para facilitar essa comunicação e a troca entre escola e família, com reuniões realizadas pelo aplicativo Google Meet. Mas, para garantir aprendizagem mesmo a distância, foi necessário que todos os envolvidos no processo, os educadores e responsáveis, somassem seus esforços para cumprir esse objetivo.

Junto com os pais, definimos um dia da semana e um horário ideal que fosse confortável para que enviássemos o material designado à semana, levando em conta a demanda que cada criança necessita, a rotina da família e o suporte que ela precisa. Questionamos quais eram as atividades que as crianças estavam realizando em casa e o que mais lhe chamava atenção (vídeos, desenhos animados, músicas, pátio), assim já teríamos indícios para pensar os próximos passos que têm como objetivo fortalecer o vínculo professoras-crianças, não esquecendo o contexto virtual que acaba por ser um grande desafio.

De acordo com Narodowski (2020), estamos adaptando nossas expectativas à nova realidade, permitindo-nos uma maior flexibilidade, selecionando inteligentemente conteúdo, atividades, cuidados, quantidade: O que podemos fazer é começos de qualidade. Pensando desse modo, planejamos propostas diferenciadas para cada uma das crianças, levando em conta suas características e necessidades. A nova realidade nos desafiou a pensar com cuidado em cada ideia, nos deu tempo para trocarmos com as colegas, nos despertou novas descobertas em aplicativos e sites, os quais antes não eram utilizados, pois precisamos nos adaptar ao “novo normal”.

Criamos um canal no YouTube, no qual postamos vídeos com músicas cantadas que foram nossa principal alternativa, pois chamam muito a atenção das crianças. Elencamos músicas de desenhos animados que eram acostumadas a assistir e demonstravam grande afeição, relatado pela família. Escolhemos uma imagem de fundo relacionada ao desenho, e somente as professoras das crianças cantavam a música junto com elas em um pequeno espaço da tela, assim como mostra a imagem em anexo.

Figura 1



Fonte: Autoras (2020)

Com outro grupo de crianças menores, o vínculo das professoras foi estabelecido somente com conversas por meio de videochamada com a criança e sua família. São ricos momentos permeados de conversas e carinho virtual, lembranças de músicas conhecidas pela criança cantadas na escola, olhares, sorrisos, os quais preenchem um turno do dia da criança sem perder o contato com suas professoras. Foi estabelecido um acordo com a família de um dia e horário melhor para todos, de forma que não atrapalhasse a rotina de atendimentos de seus filhos. Assim, esses encontros ocorrem quinzenalmente ou mensalmente, levando em conta todo envolvimento que ocorre, assim como foi explicado os motivos deste contato virtual. Observamos os avanços das crianças neste período em que estão afastados da escola e como o vínculo familiar fez diferença nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito inicial deste estudo foi trabalhar a melhor forma de comunicação com as crianças diagnosticadas com o espectro do autismo dentro da EMEI Ledevino Piccinini, levando em consideração a pandemia. Esse objetivo foi alcançado dentro das possibilidades que tínhamos disponíveis.

Reiteramos a mudança na rotina dos educadores com esse afastamento da escola, visto que foi necessário pensar em adaptações tecnológicas, com a aprendizagem de novos aplicativos, ferramentas, sites, edição de vídeos, entre outras

maneiras de chegar à casa dessas crianças de forma expressiva e a distância. Precisamos de uma reinvenção e uma readaptação de planejamentos, estratégias e materiais utilizados, portanto, acreditamos que agregou de forma positiva para nossas futuras práticas pedagógicas.

Destacamos que a presença e o movimento afetivo das famílias com as crianças foram de extrema importância para que elas desenvolvessem algumas habilidades cognitivas e, principalmente, relacionadas à fala, pois algumas não falavam antes da pandemia. Confirmamos a evidência de que a afetividade, o vínculo e o acolhimento dos pais com seus filhos em casa geraram uma transformação na rotina, assim como transmitiu segurança e conforto a essas crianças que tanto precisam para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (DSM-IV-Tr). 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GAÍATO, Mayra. **S.O.S. Autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro do Autismo. São Paulo: nVersus, 2018.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**. Tradução por Cristina Cavalcanti. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO, JEITOS DE CUIDAR: REVISTA AVISA LÁ. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/entre-adaptar-se-e-ser-acolhido/>. Acesso em: 09 set. 2020.

MAIA, Heber (Org.). **Necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

NARODOWSKI, Mariano. **Onze teses urgente para uma pedagogia do contra-isolamento**. Blog do Pensar a Educação. São Paulo, maio de 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>. Acesso em: 02 set. 2020.

Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Doenças (CID-10)**. 10. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

PAULA, Sandra Regina; FARIA, Moacir Alves. **Afetividade na aprendizagem**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Roque, v.1, nº1, 2010. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

ROTTA, T. N.; OHLWEILER, O.; RIESGO, R. **Transtorno da aprendizagem**: abordagem neurológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto alegre: Artmed, 2016.

DISTÚRBIOS AUTÍSTICOS DO CONTATO AFETIVO. Disponível em:
<<https://www.ama.org.br/site/artigos/disturbios-autisticos-do-contato-afetivo/>>. Acesso em: 20/08/2020.

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIAGNÓSTICO PRECOCE E INCLUSÃO SOCIAL

Joyce da Rosa Mendes¹²⁰

INTRODUÇÃO

Sempre me identifiquei muito com a área de inclusão. Quando fui fazer meu estágio do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, escolhi realizar na Educação Inclusiva. Atuei durante um ano e três meses na EMEF General Neto como estagiária de inclusão. Meu trabalho na escola era auxiliar as crianças e adolescentes com deficiência, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, dentro da sala de aula, com atividades planejadas pelos professores.

Eu possuía uma tabela de horários de atendimentos dividido em períodos de aula. Durante o recreio, ficava atenta no pátio e conseguia visualizar todos os alunos que atendia. Caso percebesse que precisavam de auxílio, me deslocava até o aluno e realizava a intervenção (exemplo: quando necessitavam de auxílio para amarrar um calçado, ir ao banheiro, ou brigas com colegas, etc.).

Neste meu estágio, atendia uma aluna do 1º ano do Ensino Fundamental com Transtorno do Espectro Autismo (TEA), com nível severo. Quando ela chegou à escola, não entrava dentro da sala, se jogava muito no chão, girava em volta de si mesma por muito tempo, tentava puxar os professores pelos cabelos e morder. Muitos professores ficavam sem saber como reagir. Foi aí que me aproximei da aluna, que, quando queria me bater, eu a abraçava bem forte e dizia pra ela: “eu sei que tu é muito inteligente, muito querida e não precisa ficar batendo nos colegas nem nos profes.”. Quando eu falava isso, ela dava uma paradinha me olhava e começava a girar de novo, sem verbalizar. Fiz isto por alguns dias, e ela foi se acalmando. Após, fui trabalhando com ela as rotinas diárias da escola como: andar na fila, alimentar-

¹²⁰ Técnica em Educação básica da Escola EMEI Vó Babali, Formação: Licenciatura Plena em Pedagogia, cursando pós-graduações em: Psicopedagogia, Educação Especial Inclusiva e Orientação Educacional E-mail: joyce.mendes@canoasedu.rs.br;

se no refeitório, ir ao banheiro. Em resumo, quando chegou o final do ano, a aluna fazia tudo o que seus colegas faziam, como recortar, pintar, entre muitas outras conquistas. Fiquei muito feliz com a evolução que a aluna teve em um ano de trabalho que tive com ela.

Essa experiência me motivou a atuar no desenvolvimento de atividades destinadas a alunos com TEA. Assim, este estudo tem por objetivo apresentar uma intervenção realizada com um aluno da com TEA, realizado no ano letivo de 2020, na EMEI Vó Babali. Para isso, foram realizadas as seguintes etapas: pesquisa teórica sobre TEA; coleta de documentos na escola, referentes ao aluno com laudo médico de TEA; observações em sala de aula; entrevista estruturada com a mãe do aluno; desenvolvimento de uma intervenção pedagógica remota para entendimento e investigação posterior a respeito do problema em estudo.

Transtorno do Espectro Autismo: inclusão social começa com acolhimento familiar

Rotta, Ohlweiler e Riesgo definem o transtorno do espectro autismo da seguinte forma:

Atualmente, sabe-se que o transtorno do espectro autismo (TEA) não é uma doença única, mas, sim, um distúrbio de desenvolvimento complexo, que é definido de um ponto de vista comportamental, que apresenta etiologias múltiplas e que se caracteriza por graus variados de gravidade (ROTTA; OHLWEILER E RIESGO, 2016, p.440).

Na contemporaneidade, sabemos que crianças diagnosticadas com TEA apresentam um desenvolvimento inabitual e/ou alterado; e, conforme as causas evidenciadas, é definido seu grau de intensidade. Ressalto ainda que as crianças, mesmo sendo diagnosticadas com TEA de forma precoce, mais tarde podem apresentar alguma outra patologia associada, como: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), distúrbios do sono, Transtorno do Opositivo Desafiador (TOD), epilepsia, ansiedade, etc.

Crianças com TEA, em sua grande maioria, desorganizam-se mediante a quebra de rotina. Segundo Duarte, Silva e Velloso (2018, p. 5):

Os padrões repetitivos e estereotipados podem incluir resistência a mudanças, apego a determinadas rotinas e a objetos, além de certo fascínio com o movimento de peças. O brincar, muitas vezes, é pouco funcional, com maior preocupação em alinhar ou manusear os brinquedos do que em usá-los com finalidade simbólica ou de acordo com as regras de jogos. Estereotipias motoras e verbais também podem estar presentes na forma de se balançar, bater palmas repetitivamente, andar em círculos ou repetir determinadas palavras, por exemplo.

Os indivíduos com TEA podem apresentar resistência em adaptarem-se a diferentes ambientes e/ou contextos, sendo necessárias intervenções que contribuam para a reorganização desses novos contextos ou ambientes na sua rotina. Para isso, é fundamental que a família também seja instruída e tenha suporte multiprofissional. Assim, o apoio da família é imprescindível na adaptação e inclusão social dos indivíduos com TEA, pois a rotina de qualquer pessoa começa na sua casa com seus familiares. Então, para que as intervenções e tratamentos do indivíduo com TEA sejam bem-sucedidos, é necessário apoio, instrução e orientação para seus familiares, equipe multiprofissional especializada, com pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros.

Triades de fatores característicos relacionados ao TEA: interação social, linguagem e comportamental

O ser humano é um ser social, assim, desde os primeiros anos de vida, relaciona-se com outros indivíduos, contextos e ambientes diferenciados. A partir dessas interações, ele se desenvolve sob diferentes aspectos: relações interpessoais, comportamentais, cognitivos, linguagem, etc.

Entretanto, a criança com TEA pode apresentar comprometimentos na interação social, na linguagem e ainda manifestar alguns comportamentos inadequados. De acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016, p. 440):

As dificuldades na interação social em crianças com TEA podem manifestar-se como isolamento ou comportamento social impróprio; pobre contato visual; dificuldade em participar de atividades em grupo; indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto; e falta de empatia social ou emocional. Com o passar dos anos, muitos sintomas podem se tornar mais amenos, mas adolescentes e adultos com autismo têm interpretações equivocadas a respeito de como são percebidos por outras pessoas, e o adulto autista, mesmo com habilidades cognitivas adequadas, tende a isolar-se.

Podemos observar ainda algumas particularidades mais comuns em crianças com TEA. A primeira está relacionada às suas interações sociais, por exemplo: quando alguém chama a atenção de uma criança com TEA, mesmo que a pessoa pare na frente dela e a chame pelo seu nome, ela pode ignorar completamente a situação como se nada estivesse acontecendo, ou mesmo como se a situação nem fosse dirigida a ela. Isso pode ocorrer devido a questões relativas aos déficits de interações interpessoais/sociais.

Caso identifique essa particularidade, é indicado que o adulto tente conduzir a criança a um ambiente calmo, peça para que olhe em seus olhos e vá lhe dando orientações moderadamente, repetindo o processo quantas vezes forem necessárias. Deve evitar usar expressões em sentido figurado e usar linguagem com sentido literal, pois algumas crianças têm dificuldades em interpretar certas informações. A segunda particularidade está relacionada justamente à linguagem: os déficits na interação social da criança com TEA acabam influenciando também a sua linguagem (comunicação). De acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016, p. 440):

A comunicação pode apresentar diferentes graus de dificuldades, tanto na habilidade verbal quanto na não verbal, no compartilhamento de informações com os outros. Algumas crianças não desenvolvem habilidades de comunicação. Outras têm uma linguagem imatura, caracterizada por jargão, ecolalia, reversões de pronome, prosódia anormal, entonação monótona, etc. Outras, ainda, apresentam inabilidade em iniciar ou manter uma conversa apropriada.

As crianças com TEA, em sua maioria, apresentam problemas relacionados à fala (linguagem). Algumas não falam porque têm dificuldade de compreensão; outras simplesmente repetem algumas palavras que ouvem; e outras nem falam. No momento em que alguma família perceber que a criança apresenta déficits na fala, deve procurar auxílio com médico fonoaudiólogo para que seja feito um diagnóstico,

indicação de tratamento adequado, com intervenções que auxiliem e/ou melhorem a comunicação da criança.

Dependendo do grau de desenvolvimento que a criança com TEA tem em sua comunicação, poderá influenciar no seu quesito comportamental, e este é o nosso terceiro elemento que compõe a tríade. Crianças com TEA podem manifestar alguns comportamentos atípicos, dentre os quais podemos citar: resistência ao contato físico, hiperatividade acentuada, manias de girar objetos ou mesmo seu próprio corpo, falta de demonstração de medo mesmo diante de um perigo eminente, etc. Para Duarte, Silva e Velloso (2018, p. 247):

Uma primeira questão crítica diz respeito ao risco que esses comportamentos trazem para a integridade física dos envolvidos. Seja em função de alterações sensoriais ou fruto de longos processos de variação e seleção de topografias bizarras, muitas vezes nos deparamos com lesões físicas sérias, tanto em quem emite como em quem sofre tais agressões. Uma criança que sistematicamente bate com a cabeça no chão pode produzir danos irreversíveis em si mesma, assim como uma mordida pode machucar seriamente um familiar, cuidador ou colega de turma.

Alguns desses comportamentos atípicos podem ocasionar ainda danos à saúde, tanto para criança, quanto para as pessoas com quem ela se relaciona. Uma vez que a criança apresente comportamentos de agressividade ou de destemor, ela pode expor-se diante de situações arriscadas, machucando-se e/ou lesionando terceiros.

Tanto os comportamentos adequados quanto os atípicos manifestam-se com ímpetos em causas específicas e/ou motivacionais, portanto, é importante que observemos os elementos que desencadeiam tais comportamentos para assim poder desenvolver estratégias e abordagens que colaborem para a melhora da qualidade de vida das crianças com TEA. A abordagem mais recomendada para indivíduos com TEA é o manual ABA (*Applied Behavior Analysis*), que possui comprovações científicas a respeito de sua eficiência.

Especificamente em relação a intervenções com crianças com TEA, as autoras Duarte, Silva e Velloso (2018, p. 7-8) ressaltam:

[...] A intervenção requer avaliação cuidadosa de como os eventos ambientais influenciam o comportamento que se quer alterar (seja a forma, a frequência, ou a intensidade), levando-se em conta o contexto em que ocorre, os antecedentes, as variáveis motivacionais e as consequências que se apresentam logo após a ocorrência do comportamento em questão para que uma boa estratégia seja desenvolvida.

Cada caso é um caso, cada intervenção necessita de uma análise minuciosa de coleta de dados antes, durante e após as intervenções, delineando assim os aspectos indispensáveis para o planejamento das intervenções psicopedagógicas. Nesse planejamento, é elaborado o Plano de Ensino Individualizado (PEI), no qual são traçadas as habilidades e as necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA; os objetivos de curto, médio e longo prazo, com um cronograma de quando será executada cada intervenção; e a avaliação dos objetivos, se foram ou não alcançados.

Todo esse processo deve ser elaborado com proposições particularizadas para a aprendizagem do educando com TEA, sem afastar muito o currículo do ano/série em que o aluno se encontra inserido. Duarte, Silva e Velloso (2018, p.11) ressaltam que esse processo:

Envolve, também, programar formas de se comportar em sessão que aumentem a probabilidade de cooperação do indivíduo que está sendo avaliado, promovendo e mantendo a motivação para responder às demandas apresentadas na avaliação. Todos esses aspectos devem ser ponderados, visto que constituirão a base sobre a qual a intervenção se estruturará e que, portanto, determinarão parte do seu sucesso (ou insucesso).

As formas como serão realizadas as abordagens do aluno com TEA também são muito importantes. Deve-se ter atenção à linguagem que será utilizada no momento das intervenções, pois os alunos com TEA podem apresentar dificuldade de interpretação de linguagem, principalmente no que diz respeito ao sentido conotativo (sentido figurado, não literal). Conforme a interpretação que o aluno tiver a respeito do que lhe foi solicitado, ele poderá ser receptivo e colaborativo ou indiferente, o que pode gerar uma interação positiva ou negativa com a criança.

Ainda, destaca-se a importância do treino parental, ou seja, devemos capacitar também os pais ou responsáveis pela criança com TEA para que eles também

participem de forma ativa da vida escolar. As famílias são um elo que nos auxiliaram nas intervenções precoces e favorecem meios para que a criança tenha uma melhor qualidade de vida. Em conformidade com Cunha (2009, p. 89):

Uma grande ajuda para todos os indivíduos com autismo, independente do grau de severidade, vem das relações familiares, em razão do enfoque na comunicação, na interação social e no afeto. Entretanto, a escola e a família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes, manuseia objetos e os diversos estímulos que recebe para o seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes.

O ambiente familiar e as relações estabelecidas em seu meio podem causar impactos tanto positivos como negativos no desenvolvimento da criança com TEA. Por isso, é importante que a escola esteja atenta e dialogue com os responsáveis pelas crianças, a fim de que unidas consigam promover ações que auxiliem no desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo com TEA. Quando família e escola articulam objetivos, elas desenvolvem intervenções adequadas e, dessa maneira, corroboram para que o aluno tenha melhor desempenho em sua vida escolar.

Intervenção realizada com o aluno com TEA

Após o estudo teórico sobre o TEA, planejei uma intervenção seguindo as seguintes etapas:

- 1) Algumas observações do aluno na sala de aula com seus colegas, um pouco antes de começar a pandemia de covid-19;
- 2) Conversa sobre o aluno com a sua professora e a professora da sala de recursos multifuncional. A professora da sala de recursos me disponibilizou alguns documentos e observações que ela havia documentado; em seguida, saímos para o trabalho de forma remota devido a pandemia;



- 3) A professora da sala de recursos conversou com a mãe do aluno perguntando se ela poderia disponibilizar o seu número de telefone para que eu entrasse em contato com ela;
- 4) Entrei em contato por WhatsApp e fiz a entrevista com ela. Baseada na entrevista, pesquisei proposições que poderiam ser confeccionadas para o aluno;
- 5) Após confeccionar os materiais (mike monstro, jogo de dominó, quebra cabeça, massinha de modelar e bilboquê), entrei em contato com a mãe para poder fazer a entrega do material para o aluno. Ela preferiu buscar o material em frente à escola, então fui até lá entregar. A professora da sala de recursos me acompanhou nesse processo.
- 6) Acompanhamento das atividades junto à família, por meio de fotos e vídeos enviados por WhatsApp.

No meu estudo de caso, nas atividades propostas para o aluno, pude fazer as seguintes observações: aluno desenvolve bem a atividade com massinha de modelar e tem prazer em fazer, mas ainda possui uma coordenação motora que precisa desenvolver um pouco mais em relação à motricidade fina (modelar algum elemento que necessite maior destreza no movimento de pinça); aluno também adorou o jogo de quebra-cabeças de palitos de picolé, conseguiu associar as peças e realizar a montagem com sucesso; aluno apresentou desinteresse e dificuldade na compreensão de como funcionava o jogo de dominós, mesmo depois de mais de uma tentativa da mãe (disse para a mãe não insistir se o aluno não aceitava); na atividade do monstro Mike, utilizada para estimular a coordenação motora fina (colocar e tirar o olhinho do monstro), o aluno, de vez em quando, tenta realizar a atividade e, com orientações, às vezes consegue realizar a estimulação; na atividade de contação de história, o aluno ouve mas não presta muito atenção segundo a mãe, dispersa-se e não verbaliza, a não ser quando está com fome.

De forma geral, o aluno somente fala algumas poucas palavras relacionadas à comida e puxa a mãe pelos braços, levando-a até o que ele quer comer. A parte da linguagem é a que necessita de maior atenção e intervenções fonoaudiológicas. Antes do início da pandemia, eu havia feito poucas observações do aluno na sala de aula com seus colegas. Na sala, o aluno está bem socializado com sua turma, mas tem um colega que é seu preferido, e sempre na realização de alguma atividade proposta pela professora, ele busca esse seu amigo para fazer com ele. Com os outros colegas, relaciona-se bem, mas sem demonstrar muita atenção para eles.

O meu contato com a família deu-se durante a realização desta pesquisa, e a continuidade dos planejamentos para o aluno é feita pela professora da sala de recursos, que tem um grupo de WhatsApp com os alunos de inclusão e realiza um trabalho potente¹²¹. O que pude observar também é, que por estarmos vivendo um momento atípico devido à pandemia, e estarmos fazendo as interações por meio das mídias interativas (tecnologias), isso de certa forma fragilizou muito a família do aluno, a mãe sentiu-se com maior responsabilidade do que as que já tinha diariamente quando as aulas eram presenciais e não remotas. Por isso, percebo o quanto um trabalho em rede, entre escola e família, é importante não apenas para o aluno, mas também para os pais ou responsáveis que estão no seu cotidiano tentando oferecer uma vida mais saudável aos seus filhos com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TEA é um distúrbio complexo que apresenta diferentes características conforme o grau de severidade (intensidade). Dentre as características mais marcantes que nos sinaliza um alerta para observações mais atentas, estão os déficits em interação social, linguagem e comportamentos atípicos.

¹²¹ Gostaria aqui de deixar meu agradecimento especial à professora da Sala de Recursos, Ângela Silva, que me auxiliou imensamente nesta pesquisa.

Cada criança é única e apresenta suas particularidades e personalidade, portanto, necessita-se de uma coleta de dados minuciosa antes, durante e após as intervenções. O manual ABA nos dá suporte para o diagnóstico, intervenções e avaliações para crianças com TEA.

Nesse processo, a família é de suma importância no desenvolvimento da criança com TEA, pois quando não apresenta muita resistência ao diagnóstico da criança e busca auxílio precocemente, melhor se dá o desenvolvimento da criança. Intervenções precoces favorecem a criança no sentido de ter uma melhor qualidade de vida, começando pelas atividades de vida diária até o desenvolvimento das habilidades sociais, afetivas, cognitivas, comportamentais entre outras.

Este trabalho proporcionou-me, além de novas aprendizagens, uma visão mais ampla sobre esta nova realidade que as famílias estão vivenciando (isolamento social) e o quanto elas necessitarão do nosso acolhimento no retorno das atividades escolares presenciais. Devemos procurar, a cada dia, nos aprimorarmos mais para poder dar o suporte necessário para os educandos e suas famílias.

Ao concluir este trabalho, percebo o quão importante são as práticas inclusivas no ambiente escolar, o quanto essas práticas colaboram para o desenvolvimento da criança, seja ele físico, psíquico, cognitivo ou social. As práticas inclusivas, quando ocorrem no ensino regular, desde a educação infantil, além de promoverem um melhor desenvolvimento para a criança, também contribuem para construção de uma sociedade mais humana e menos discriminatória. A inclusão tem que ser um direito de todos e não para poucos!

REFERÊNCIAS

ARACARIQUAMA. **Baby shark quebra cabeça.** Disponível em: <https://www.aracariguama.sp.gov.br/portal/noticias/0/3/331/Show-do-Baby-Shark-chega-em-Ara%C3%A7ariguama-com-entrada-gratuita>. Acesso em: 11 ago. 2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012. p. 11-135.

DUARTE, Cíntia Perez; SILVA, L. C. E; VELLOSO, R. D. L. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro Autismo**. 1. ed. São Paulo: MEMNON, 2018. p. 5-392.

EUAMOARTESANAR. **Molde mike monstro**. Disponível em: <https://euamoartesanar.blogspot.com/2018/04/almoofadas-dos-monstros-sa-da-disney-com.html>. Acesso em: 11 ago. 2020.

IDEIACRIATIVA. **Jogo da memória minions**. Disponível em: <https://www.ideiacriativa.org/2013/08/jogo-da-memoria-minions-filme-meu.html>. Acesso em: 11 ago. 2020.

IDEIACRIATIVA. **Jogo dominó galinha pintadinha**. Disponível em: <https://www.ideiacriativa.org/2013/01/domino-com-os-personagens-da-galinha.html>. Acesso em: 11 ago. 2020.

PEDAGOGICCOS. **Dedoches animais**. Disponível em: <http://pedagogiccos.blogspot.com/2015/06/dedoches-de-bichinhos.html>. Acesso em: 11 ago. 2020.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, R. D. S. **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 3-496.

A PRÁTICA DA LEITURA DE CHARGES SOBRE A PANDEMIA NA SALA DE AULA

Carla Letuza Moreira e Silva¹²²

RELATO DE UMA PRÁTICA

Sou professora pós-graduada em língua portuguesa na rede educacional municipal de Canoas, EMEF Irmão Pedro, e aqui está meu desafio em relatar o quanto é importante a orientação das leituras de charges nas salas de aula. Esta oportunidade, portanto, é a dos “diálogos” sobre os “saberes” que são envolvidos nas práticas de sala de aula, principalmente no ensino de língua portuguesa, no ensino (inclusive remoto). O olhar de minha prática, portanto, está na formação leitora dos adolescentes de 8º e 9º ano, do Ensino Fundamental, por meio da disponibilização de múltiplos materiais e modos de leitura, principalmente de mundo, tendo em vista as transformações e inserção de novas tecnologias, como no Referencial Curricular de Canoas (RCC, 2019). Neste sentido, por acreditar no “empoderamento” e inclusão pela leitura na relação eu-outro-nós-mundo, é que esta minha inquietação para com o aprofundamento das temáticas sociais nas salas de aula.

Em 2004¹²³, iniciei minha prática de ensino com as *charges*¹²⁴ no Ensino Fundamental por perceber que os textos verbais e não verbais, dentre outros gêneros em ascensão, sofriam certa resistência durante as leituras dos alunos que diziam que textos com imagens não eram textos. Ao mesmo tempo, as tecnologias traziam cada vez mais perto a consideração das visualidades na escola, as quais, hoje, fortemente

¹²² Professora licenciada em Letras pela UPF; especializada em Leitura e produção de textos em língua portuguesa e literatura pelo Uniritter; mestre em linguística pela UFRGS e doutora em linguística pela Ufal. E-mail: carla.letuza@canoasedu.rs.gov.br

¹²³ SILVA, Carla Letuza Moreira e. O trabalho com charges na sala de aula. Pelotas. RGS: UFRGS, 2004.

¹²⁴ As charges são textos que aliam o verbal e o não verbal na abordagem de uma temática de forma humorística, diferenciando-a da caricatura, cartum ou história em quadrinhos, de acordo com meu vídeo que explica esta concepção do gênero. <https://youtu.be/vA23w5bBIAs> e <https://www.youtube.com/watch?v=5l8AlMUNFRw>.

fazem parte o cenário leitor. Então, pensei ser a leitura do gênero charges uma forma didática, atraente e renovadora de leitura que se utiliza das tecnologias tão próximas dos adolescentes e em acordo com os novos parâmetros educacionais brasileiros.

Com esta expectativa, iniciei minha escrita aqui neste evento, em que divido este relato, mas melhor organização, em três partes. No início, falo sobre a escolha da temática e o gênero textual para a promoção de multiletramentos na escola; em seguida, apresento as respostas dos alunos às questões propostas e, enfim, algumas considerações sobre a importância das leituras das charges e orientação desta leitura para a formação leitora dos adolescentes na escola.

A ESCOLHA DA TEMÁTICA

Neste período em que estamos percebendo o combate a uma pandemia, as mídias são responsáveis pela circulação das informações gerais e atualizações sendo que, dentre os gêneros textuais mais acessíveis, e que apresentam um público fiel, chama minha atenção a presença das charges (2020), isso porque estes textos não olham de maneira comum para as temáticas sociais. Além disso, não as percebo transmitindo meras informações, mas percebo-as desafiando os leitores a rir (ou chorar). Então, recortei quatro charges em ordem cronológica, a partir da identificação e da amplitude da doença causada pelo coronavírus, passando pelos aspectos políticos, sociais, históricos e intertextuais, produzidas por chargistas conhecidos.

As quatro charges escolhidas, abaixo, fizeram parte deste material da coleta das opiniões sobre o gênero charge (acesso em 08/08/2020):

Figura 1

OMS DECLARA PANDEMIA DE CORONAVÍRUS...



Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-oms-declara-pandemia-do-coronavirus/>

Figura 2



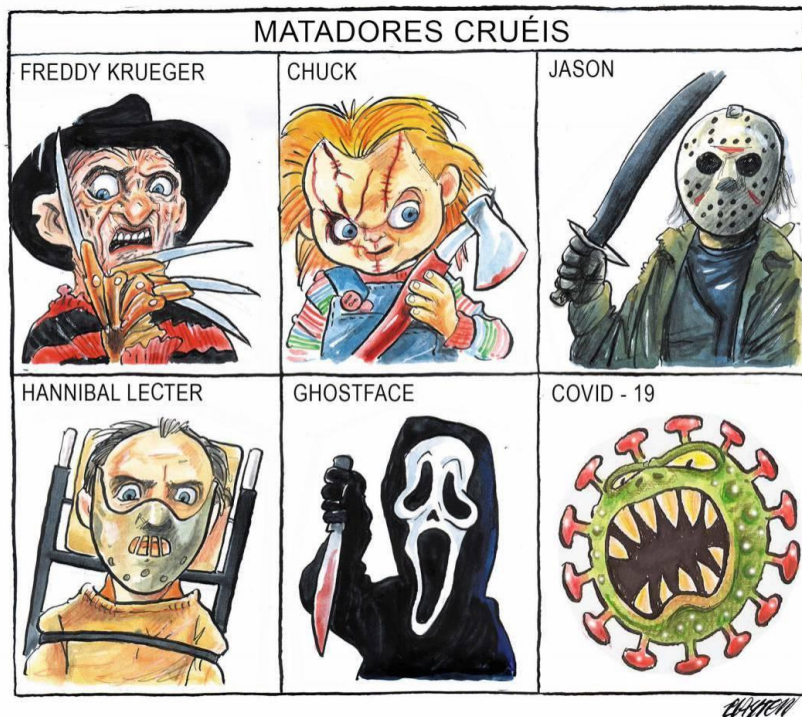
Fonte: <https://quintacapa.com.br/melhores-charge-bolsonaro-x-covid-19/>

Figura 3



Fonte: <https://blogdoafm.com.br/charge-covid-19-nas-favelas/>

Figura 4



Fonte: <https://mais.opovo.com.br/jornal/farol/2020/04/07/charge--clayton.html>

Para nortear esta prática, precisei saber o que os alunos achavam sobre a estética (aspectos verbais e não verbais) e a ética do gênero (relação do gênero para com a abordagem da temática), apresentados em forma de humor. Para isso, tomei em mãos os princípios do Referencial Curricular de Canoas (RCC), lançado em 2018, baseados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e segui com a experiência de leitura das charges sobre a pandemia na aula de língua portuguesa. Algumas das habilidades das práticas de leitura foram:

(EF89LP01) **Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo** e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder **desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos**.

(EF89LP03) **Analisar textos** de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, **charges**, memes, gifs etc) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a estes textos.

(EF09LP02) **Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social**, comparando diferentes enfoques por meio de ferramentas de curadoria.

Incomodada pelo fato de perceber o tratamento das charges como forma de divertimento ou em uma conotação superficial é que preparei meu material para aplicar um questionário dirigido aos alunos de 8º e 9º ano de escolas da rede municipal de Canoas, em via remota¹²⁵. Acredito que, a depender do tratamento que os profissionais dão as charges, delas pode-se extrair novos sentidos e abrir espaços para reflexões importantes nas aulas, de forma ao mesmo tempo divertida e crítica. Então, com essas inquietações, lancei minhas redes e pensei na escola como lugar de empoderamento pela leitura social/mundo.

Uma das autoras que está em acordo com a concepção de escola como espaço de mudanças e transformações, foi Teresa Seabra (2008) e seus dizeres passam, então, a fazer parte de minhas reflexões. Ela diz que a escola muda a sociedade e ao mesmo tempo faz o aluno perceber a reprodução das desigualdades. Acredito que, desta mesma forma, buscando equidade de direitos na/a escola, os alunos têm a

¹²⁵ Meu agradecimento ao professor Flávio pelo encaminhamento da coleta de dados, orientação e motivação para a escrita deste relato de experiência.

possibilidade de observar a leitura como promotora de senso crítico e, a leitura crítica de charges como intermediária ou como *passaporte* entre sua origem e seu destino de vida. E é assim que, também amparada por esta socióloga, que meu relato parte de um (auto)questionamento: *como as charges causam efeitos de sentido e como os alunos percebem as charges em sua formação leitora?*

AS QUESTÕES DE FORMAÇÃO LEITORA CRÍTICA¹²⁶

Para o exercício da nossa docência, contamos com documentos que são “farol” de nosso trabalho e que, portanto, servem de base a nossa prática, permitindo dar aos estudantes acesso a multiletramentos, termo cunhado por Roxane Rojo (2012), ou seja, *múltiplas formas* de formar leitores e produtores de textos críticos. No RCC (2019, p. 33), em acordo com esta concepção, uma das competências está em dar a “Compreender as linguagens como construção humana, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais”. Então, a interpretação de charges, para além de deixar uma aula mais divertida, a depender dos encaminhamentos didáticos, entra nesse enfoque e faz parte de uma gama de outros gêneros de leitura preocupados com uma formação leitora mais crítica e, talvez, menos divertidos.

O RCC (2019) também afirma que

[...] se o aluno não participa da prática jornalística, é papel do professor da Língua Portuguesa organizar um plano de trabalho para que o aluno se aproprie dos recursos linguísticos, desenvolva habilidades, domine as condições de produção para que possa ler e escrever os gêneros do discurso que estão envolvidos na esfera jornalística e, assim, participar dessa prática social de maneira significativa e crítica.

Neste sentido, mesmo sendo uma charge um texto autoexplicativo, será que os alunos, sem a orientação docente para com esta leitura? Será que sem a orientação

¹²⁶ Criticar aqui não significa ir contra, mas a palavra aqui se refere a capacidade de formar argumentos mais profundos e, talvez, menos limitados, que veem o lado positivo e negativo de uma questão, “os dois lados da mesma moeda”, tentar argumentar e respeitar posicionamentos sociais e pensamentos.

do professor os alunos criam estratégias de leitura de textos verbais e não verbais de acordo com os seus recursos linguísticos e aprofundam as leituras do social de maneira ética? Será que os argumentos e as ideias mantêm seu foco temático e não têm foco no gosto pessoal?

Desta forma, acredito que multiletrar significa dar acesso, de forma integral, às múltiplas materialidades textuais e às facetas de leituras possíveis, sem que se imponha qualquer ideologia ou crença limitante. Penso a leitura nas salas de aula, os multiletramentos como o *farol* do professor e o *passaporte* dos alunos para a consciência do social que faz parte da formação cidadã. Aqui entra a leitura das charges, como uma das formas de tentar ampliar os horizontes para com a realidade, explorando o riso ou o humor por meio da ironia, sátira e deboche, ou seja, mostram o difícil de ser visto, ou sentido através do jogo de imagens, dizeres com caricaturas sociais.

No entanto, não posso pensar que a leitura de charges transforma as políticas sociais. Neste sentido, não somente por sua relevância social, mas pela sua estrutura composicional, estilo e conteúdo temático próprio da produção artística (desenho, caricatura, enquadramento, cenário) e suas intenções comunicativas, as charges podem encaminhar para o senso crítico.

Neste enfoque, entendo a nossa atividade como promotora de multiletramentos, de leitura opinativa de charge no formato de riso e reflexão que, neste jogo, aparenta facilidade de interpretação, quando, de perto, pode ter seu conteúdo condensado do jogo multimodal que articula, que joga com situações, imagens e palavras. Por isso, a charge não causa humor, mas efeito de humor e uma forma de entender isso é pensar na metáfora do *iceberg*, como a linguista Ingedore Koch (1995) explica. Ela diz que o texto é composto de uma *superfície exposta* e uma *imensa área imersa subjacente*. Então, aquilo que está explícito, pode não ser o todo, porque existe algo por detrás ou implícito que é preciso decifrar nesses textos.

Nada melhor do que expor os alunos a esta possibilidade de leitura carregada de criticidade em todas as disciplinas, pois cabe às escolas tentar promover senso crítico diante dos acontecimentos sociais e políticos multimidiáticos, em que

A abordagem da linguagem no sistema semiótico, proposto na BNCC, considera a significação dos textos que se manifestam nas formas de expressão verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais), por meio da interação do sujeito consigo mesmo e com os outros num “ser-saber-fazer” (CANOAS, 2019, p. 33).

Enfim, percebo as charges para além do discurso humorístico, pois leva nosso olhar para a história da sociedade. Penso no discurso chargístico como providencial, conquistando os alunos tanto pelo humor e diversão quanto pela criticidade; pela produção artística ou composição e vistas a diferentes posicionamentos sociais; por sua contextualização social e histórica e denúncia política e social; por sua atemporalidade e efemeridade e por seus funcionamentos linguísticos que podem garantir a proximidade do leitor com o real da linguagem (por seus jogos) e da sociedade (por sua história).

O QUE OS ALUNOS PENSAM E COMO TRATAR AS CHARGES NA AULA

Em nosso contexto atual, como não é possível a experiência presencial com os alunos, neste caso adolescentes de 12 a 15 anos, e pela necessidade de os ouvirmos quanto a importância da leitura das charges, foi organizado um questionário no aplicativo Formulários, disponível no *Google for Education*, como forma de aproximação e coleta de respostas às perguntas sobre as quatro charges jornalísticas da pandemia 2020.

Foram 30 os depoimentos coletados. Os procedimentos adotados foram de, após a leitura das charges, os alunos deveriam responder às questões:

Agora, responda as perguntas abaixo:

Não há resposta certa ou errada!

1. Gosta de CHARGES? Por quê?

2. O que mais chamou a atenção nas CHARGES?
3. O que as quatro CHARGES têm em comum? Comente.
4. Você concorda com o que as CHARGES estão mostrando?
5. Em que as CHARGES contribuem na sua formação leitora?

1. Considero que o prazer em ler é motivador. Aquilo que nos motiva traz melhores resultados. Então, a sondagem daqueles materiais que os alunos têm prazer em ler, sem imposições, sendo que, mostrar a importância deste gênero textual, pois ele exige senso crítico no debate e pode ou não ter o mesmo posicionamento que outros colegas, pode ser imprescindível. A maior parte dos alunos gostam de ler charges e esse número é significativo para que o professor leve para a sala de aula este gênero textual. Dos 30 alunos, 8 afirmam não gostar do gênero (por não procurarem o texto, por gosto pessoal ou por não gostar dos assuntos que, geralmente, são políticos ou de denúncia social), um deles é indiferente e os outros 21 afirmam gostar (por ser legal, condensada, atual, engraçadas, rápidas, bem-humoradas e misturaram o passado e o presente).
2. A questão 2 quer extrair os conhecimentos da estrutura e formato das charges e sobre a tendência social que a temática abrange. Pude observar um bom conhecimento do formato do gênero: relação entre imagem e escrita, caricaturização, tendência política, humor, arte do desenho, questões sobre a pandemia entre outros aspectos, o que facilita o trabalho do professor em questionar e comparar a charge com outros textos com características semelhantes como memes, histórias em quadrinhos, tirinhas e outros.
3. A relação entre as charges lidas em relação a sua estrutura e direcionamento dos dizeres fica claro entre os alunos que, em uma exposição de ideias, em conjunto, nas salas de aula, ficariam muito ricos em partilhar. A comédia, a crítica, a hipocrisia, o tema atual e outros,

demonstram o conhecimento dos adolescentes em observar as qualidades argumentativas de uma charge em relação contrastante com outra. Pode se tornar importante relacionar charges de mídias diferentes e tendências opostas na leitura.

4. Os adolescentes, em sua maioria, estão em acordo com o enfoque e posicionamento social das charges (14 deles), poucos com alguma e não outra charge e os outros 5 não concordam com o que se apresenta. Neste sentido, penso que eles precisam ser orientados quanto ao pertencimento dos chargistas a uma instituição jornalística que determina um posicionamento social. Faz diferença na contextualização do gênero a exploração da tendência de uma empresa em relação a outra para que eles percebam que o consenso não é total na mídia e eles vão precisar tratar com aqui que é contrário ao seu argumento. No debate coletivo em sala, esta orientação pode ser imprescindível e rica.
5. Muitas vezes os alunos não se dão conta que estão aprendendo sobre estratégias de leitura ou de acréscimos a sua formação leitora ainda hoje, com altas tecnologias. A formação leitora, minha opinião se dá a partir da exploração de múltiplos materiais e ferramentas de leitura. A formação leitora dura a vida toda. Muitos não têm consciência deste processo e isso é claro, outros acham importante ler charges e uma parte acha que já tem opinião formada e charges não questionam a realidade. Mostrar este aspecto na leitura por ser um diferencial na leitura dos alunos

No geral, outras observações podem ser feitas sobre os dados coletados, por hora, foi importante como professora de português saber o que os alunos pensam de uma prática que venho tendo há algum tempo e que me dá muito prazer.

CONSIDERAÇÕES

Enfim, *como as charges causam efeitos de sentido e como os alunos percebem as charges em sua formação leitora?* Esta questão podemos observar que pelo prazer

de ler já está respondida, pelo menos pelo número representativo de adolescentes que aderem a esta leitura crítica.

Em relação aos dizeres dos alunos restam ainda muitas considerações, mas para o momento, em especial, a leitura da realidade está sendo priorizada, uma leitura crítica e que expõe posicionamentos através das charges.

Assim, com esta experiência, senti que a leitura de textos que atraem os adolescentes, que desafiam a novos olhares e a análises de diferentes processos de leitura contribuem para com a sua formação leitora crítica. Percebi a importância em ser professor orientador e a importância da escola para desenvolver as habilidades propostas que se referem a trabalhar elementos multimidiáticos para acompanhar a cobertura da imprensa dos fatos cotidianos, com múltiplos materiais e opinião crítica e múltiplos enfoques, como prevê o RCC.

Posso dizer que vejo as escolas como *passaportes* e que a leitura das charges pode auxiliar no conjunto dos gêneros textuais tecnológicos da atualidade para a abertura de novos modos de argumentação de acordo com contextos e temáticas textuais. Portanto, a leitura pode promover empoderamento que se reflete na vida social, a depender do modo como professores trabalham e do que cada texto que ou não dizer.

As charges, pelo seu funcionamento, podem contribuir no abrir os olhos dos estudantes, podem motivar a novas leitura e leituras da atualidade, como as que interpretam os fatos sociais na pandemia. Basta que nós, professores, adentremos, junto aos estudantes, a profundidade de um *iceberg* de sentidos que cada texto pode apresentar.

REFERÊNCIAS

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas>. Acesso em: 13 de outubro de 2020.

KOCH, Ingedore. O texto: construção de sentidos. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 19-25.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas** [on-line]. 2009, n.59, pp.75-106.

SILVA, Carla Letuza Moreira e. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas. RGS: UFRGS, 2004.

SILVA, Carla Letuza Moreira e. **Os temas das propostas de redação no concurso vestibular: o ser no mundo e o mundo no texto**. In: FLORES, Valdir do Nascimento, NAUJORKS, Jane da Costa, REBELLO, Lúcia Sá e SILVA, Débora Scopel Silva (Orgs.). *A redação no contexto do Vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 283-303.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

POSSIBILIDADES PARA O ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - EBOOK “O MENINO QUE QUERIA BRINCAR NA RUA”

Andréia Maliszewski Antonio Greco¹²⁷

Audrei Lehdermann Silveira¹²⁸

Giovana Bocchese¹²⁹

INTRODUÇÃO

Este relato surge de nossas reflexões e pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, considerando-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular de Canoas (RCC), e prática pedagógica em meio à pandemia do covid-19 que instaurou o ensino remoto.

Atualmente somos professoras nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental na EMEF Gov. Walter Peracchi de Barcellos, no bairro Olaria, Canoas, RS. Somos concursadas como pedagogas e professora de Artes. A professora Giovana, de Artes, atua então nos anos iniciais e finais na disciplina de artes, a professora Audrei na sala de recursos com os alunos de inclusão escolar e a professora Andréia na disciplina de PPA (projetos pedagógicos alternativos) com ênfase em musicalização, pois também possui formação em educação musical.

Dentre as atividades que desenvolvemos como professoras, sentimos algumas dificuldades em planejar as aulas e decidir sobre o que é imprescindível que nossos alunos conheçam e desenvolvam. Refletimos frequentemente sobre como deve ser o ensino na escola, neste espaço tão diverso, que reúne diferentes faixas etárias e

¹²⁷ Professora da EMEF Governador Walter Peracchi de Barcellos. Pedagoga e Educadora Musical. E-mail:andreia.antonio@canoasedu.rs.gov.br

¹²⁸ Professora da EMEF Governador Walter Peracchi de Barcellos. Pedagoga. E-mail:audrei.silveira@canoasedu.rs.gov.br

¹²⁹ Professora da EMEF Governador Walter Peracchi de Barcellos. Professora de Artes. E-mail:giovana.bocchese@canoasedu.rs.gov.br

turmas com características e desenvolvimento próprios, diferentes contextos socioeconômicos, familiares e culturais. Percebemos também que elaborar objetivos de aprendizagem que dialoguem com outras áreas de conhecimento, que tornem os conteúdos significativos e acessíveis aos alunos, auxiliando-os a desenvolver-se globalmente, é um processo bastante complexo.

Além disso, em março deste ano, a realidade educacional em nosso país mudou completamente, pois o ensino passou a acontecer de forma remota devido ao isolamento social promovido pelos governos federal, estadual e municipal, frente à pandemia do covid-19.

Sendo assim, além de estarmos num momento de implementação da BNCC e RCC, os sistemas de educação precisaram “arregaçar as mangas” e se reinventar frente à essa demanda, afinal de contas, quem imaginaria uma situação assim...

Nós profissionais da educação, tivemos que nos adaptar frente à nova realidade e passar a produzir vídeos, áudios, cenários e a utilizar todo o tipo de ferramenta tecnológica com vistas ao alcance e envolvimento do maior número de alunos possíveis à distância.

Desta forma, mais reflexões e pesquisas surgiram de nossa parte, pois diversas questões precisavam ser levadas em conta na elaboração de propostas pedagógicas nesse contexto tão específico. Afinal, o que seria viável e possível de se propor como atividade nesse contexto? Como contemplar um ensino de qualidade, fundamentado nos documentos educacionais de referência citados acima e à distância? Como engajar os alunos a terem uma rotina de estudos em casa e a realizarem as propostas pedagógicas feitas pelo professor?

Ao refletir então sobre essas e outras questões, elaboramos diversas atividades e entre elas, uma em conjunto, que foi a criação de um ebook.

NARRATIVA DE CRIAÇÃO DO MATERIAL PEDAGÓGICO

Em junho deste ano a professora Audrei procurou a professora Andréia para que desenvolvessem uma atividade em conjunto numa contação de histórias,

produzindo assim, um vídeo. Sendo assim, a professora Andréia aceitou o convite e sugeriu que a professora Audrei ao invés de utilizar uma estória existente, escrevesse uma baseada em sua vida cotidiana. Por que não? Afinal, Audrei possui grande experiência pedagógica e sua familiaridade com inclusão escolar também se dá através de suas experiências com Leonardo, seu filho autista de 8 anos de idade. Sendo assim, poderíamos utilizar essas experiências como ferramenta pedagógica nessa estória, aliada ao isolamento social em que estamos vivendo devido à pandemia.

A professora Audrei então gostou da ideia sugerida e passou a pensar no que escrever e em como elaborar esse ebook. Surgia então “O menino que queria brincar na rua”, que relata o comportamento e vida cotidiana de Leonardo, em meio à pandemia do covid-19.

Assim que a estória estava pronta, o que aconteceu na mesma semana, a professora Audrei enviou o texto para a professora Andréia, que sugeriu algumas pequenas correções. Também tiveram a ideia de convidar a professora Giovana para realizar as ilustrações da estória. Sendo assim, foi criado um grupo no *WhatsApp* onde as decisões foram sendo tomadas e novas ideias surgindo.

Após o recesso de julho, retomamos os trabalhos em relação ao ebook e a professora Giovana relatou que estava encontrando dificuldades em digitalizar os desenhos que havia feito até então. Sugeriu assim que convidássemos Janaína Bragança para nos auxiliar nesse processo, afinal, Janaína também é formada em Artes Visuais e tem experiência com este tipo de trabalho.

Com a ajuda de Janaína que prontamente aceitou nos auxiliar, passamos a digitalizar as imagens desenhadas e a acrescentar outras já existentes na internet, pois optamos por utilizar as duas formas de imagens.

Ao mesmo tempo, a professora Andréia passou a pensar sobre inserir atividades musicais neste trabalho, relacionadas a um dos temas do ebook, que são os Pokémons, pois Leonardo gosta muito desse personagem e acabou criando o seu próprio Pokémon no livro virtual. Além disso, ele também gosta muito de ouvir e cantar o gênero musical RAP. Sendo assim, a professora Andréia sugeriu que a

professora Audrei e Leonardo criassem uma letra com a estória do ebook, para se transformar em um RAP que também faria parte do trabalho. Surgiu assim o “RAP do Lorech”.

Desta forma, o ebook foi finalizado em outubro de 2020 e apresentado no 4º Encontro Municipal de Artes de Canoas, RS. Para este evento acabamos produzindo um vídeo com a narração da estória feita pela professora Audrei e imagens ilustrativas, além de tradução em LIBRAS. Ao final da contação, a professora Andréia elaborou outro vídeo onde explica a atividade musical rítmica baseada no RAP. Por fim, a professora Andréia também elaborou um vídeo para apresentar o RAP, onde Leonardo recitou a letra.

Além disso, apresentamos o trabalho em reunião pedagógica para a direção e colegas da nossa escola e disponibilizamos o material para ser utilizados por eles também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da repercussão deste trabalho, recebemos relatos de famílias e alunos que se identificaram com a estória e professores que puderam utilizá-lo também como ferramenta pedagógica.

Também pudemos perceber que este projeto nos desafiou e ajudou a todos os envolvidos a saírem dessa situação de confinamento, mesmo que ainda estivessem em suas casas, pois as ferramentas tecnológicas possibilitaram a troca de experiências vividas por todos e a reflexão dos sentimentos comuns neste cenário de pandemia...

Além disso, foi muito gratificante para nós compartilharmos e aprendermos saberes e práticas umas com as outras e podermos dialogar de forma interdisciplinar com muito companheirismo e amor pelo que estávamos realizando, afinal, acreditamos que a educação só pode acontecer com muito amor ao que se faz.

Salientamos também a importância de compartilharmos práticas pedagógicas para que o conhecimento nos faça crescer em todas as áreas e que se multiplique.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRABALHO DO AEE NO CENÁRIO DA PANDEMIA

Audrei Lehdermann Silveira¹³⁰

INTRODUÇÃO

Diante do cenário da pandemia em que estamos vivendo, surgiu a necessidade de me reinventar quanto aos processos de ensino e aprendizagem e criar uma nova forma de trabalhar com meus alunos, público-alvo da Educação Especial.

Nesta perspectiva, apresento como tenho trabalhado a partir do meu lugar, enquanto professora Especialista em Atendimento Educacional Especializado, atuando em Sala de Recurso Multifuncional, onde venho criando diferentes estratégias para alcançar meus alunos e atender minhas demandas. Por meio de vídeos, busco ensinar, estimular e desenvolver as potencialidades dos educandos, de maneira lúdica e divertida. Mesmo de longe é uma maneira de estar perto deles, através do meu canal no YouTube¹³¹.

Além disso, menciono a minha participação nas *Lives* dos professores, contribuindo com explicações por meio de recursos de baixo custo, fornecendo material de apoio no drive compartilhado aos docentes, realizando reuniões com os professores e familiares no *Google Meet* para realizar trocas e orientações, acompanhando as famílias pelo Whats por mensagem ou chamadas de vídeo a fim de fazer uma escuta sensível, fortalecendo assim o cuidador/responsável das crianças que atendo.

O SURGIMENTO DO CANAL

¹³⁰ Professor da Escola Municipal Ensino Fundamental Governador Walter Peracchi de Barcellos, especialista em Atendimento Educacional Especializado, E-mail: audrei.silveira@canoasedu.rs.gov.br;

¹³¹ <https://www.youtube.com/c/AudreiSilveira>

Surgiu a eminente necessidade de buscar formas de participar ativamente do processo de aprendizagem dos alunos e apoiar o trabalho pedagógico do grupo docente da minha escola. Então veio a ideia de fazer vídeos ensinando a criar recursos que antes eram construídos dentro da sala de recursos de maneira presencial com os alunos. A partir daí, os vídeos feitos para os alunos passaram a ser vistos e utilizados por muitas outras pessoas em espaços, diferentes por meio das tecnologias digitais.

O canal no YouTube foi criado após o encerramento das aulas presenciais na escola e desde então os vídeos foram sendo realizados de maneira simples usando materiais reciclados, que os alunos pudessem utilizar aquilo que eles têm em casa, sem precisar sair para comprar. A ideia é que sejam recursos práticos, baratos e úteis, que possam ajudar as crianças a aprender conceitos e desenvolver habilidades. Os vídeos abordam conceitos lógico matemáticos, alfabetização e letramento, coordenação motora, psicomotricidade, atenção, equilíbrio, pareamento, classificação, imaginação, ludicidade, música, história, entre outros.

A comunidade em geral que acompanha os vídeos tem dado retorno positivo nos comentários e *likes*, além de alguns professores perguntarem pelo WhatsApp se podem compartilhar em suas redes sociais e com seus alunos da sua sala de aula. O município de Canoas e Esteio também achou interessante compartilhar em seus sites estes materiais.

Vemos que, com o distanciamento social, as crianças estão sentindo muita falta da escola, de se relacionar com seus pares, estreitar vínculos e enriquecer aprendizagens. As famílias também relatam o papel imprescindível que a escola, no papel de seus professores, representa para a constituição e desenvolvimento de seus filhos.

Apesar da distância Couto, Couto e Cruz (2020) argumentam que não estamos tão isolados quanto pensamos, pois com as tecnologias atuais podemos nos conectar de muitas formas, a partir de muitos recursos com as pessoas. Com a pandemia em que estamos vivendo veio à tona uma mobilidade virtual-informacional, pois o uso das tecnologias da informação e comunicação traz a possibilidade de acessar

lugares sem precisar se deslocar fisicamente. Então podemos dizer que estamos em isolamento físico, e circulando aceleradamente pelos ambientes virtuais mais do que nunca.

Sobretudo no campo da Educação, no contexto da cibercultura e da pandemia do Covid19, muitos professores se reinventaram e ressignificaram seu fazer pedagógico. Vendo a necessidade de desacomodar antigas práticas para viver um isolamento social criativo, como dizem Couto, Couto e Cruz (2020). Fazendo uso da internet é possível pesquisar, aprender e desenvolver diferentes maneiras de ensinar.

Ainda segundo os autores:

...na Cibercultura, outras janelas são as muitas telas que habitam nossas casas e corpos. Nossas janelas são os diversos dispositivos eletrônicos por meio dos quais construímos a nós mesmos, administramos nossa presença num mundo globalizado. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 206).

A sala de aula deu espaço as telas de smartphones e computadores e a cada dia de quarentena nos vemos mais plugados a *Lives* e vídeos. Agora de modo instantâneo as pessoas produzem e consomem nas redes sociais digitais conectando-se a vida de milhares de outras pessoas. Muitos professores de todos os níveis de ensino, que antes eram tímidos, embarcaram nessas conectividades, seja por meio de vídeos, conversas on-line com os alunos pelo *Google Meet*, *WhatsApp*, *Classroom*, entre outras ferramentas. Desse modo, se reforça a condição de que as nossas casas estão conectadas ao espaço de ensino e aprendizagem.

Conectados, profissionais da educação produzem e distribuem conteúdos, acompanham, orientam, avaliam e estimulam seus alunos. Muitos estão repensando e recriando metodologias ativas mais sedutoras e desenvolvendo ambientes digitais mais amigáveis e com interações crescentes. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 209).

Todas essas mudanças ocorrendo em pouco tempo, marcando essas experiências de forma criativa tanto nas relações profissionais e pessoais, fazendo gerar conhecimento e circulando nas redes digitais saberes e afetos, afinal somos seres conectivos.

Conforme a Portaria nº 5/2020 do MEC em que consta a reorganização do calendário escolar, autorizando as atividades remotas passando a valer como carga

horária. Acrescenta que alguns Estados e Municípios adquiriram conteúdos de empresas privadas que oferecem ensino à distância, seja por plataformas on-line, televisão ou rádio. E outros casos em que os próprios professores passaram a produzir aulas on-line e disponibilizar esse material aos alunos e público em geral.

Além disso, abordam que apesar dos esforços das redes de ensino e dos professores para manter o ensino e a aprendizagem, muitos estudantes relatam a falta de acesso a computadores e internet e espaço adequado para estudar em casa.

Nesta mesma perspectiva, vemos que ao mesmo tempo em que muitos acessam a internet sem dificuldades há outras tantas famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social e não dispõem de tecnologia digital para acessar essas metodologias. Entretanto, as escolas se organizam para melhor atender esses alunos e suas famílias que se encontram nesta exclusão digital. Enquanto isso esperamos que sejam democratizados os acessos às tecnologias digitais a todos.

Assim, como nos fala Santos (2020, p.5), “...a crise é, por natureza excepcional e passageira e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado das coisas.” Podemos conferir na prática quantas pessoas tiveram a oportunidade de se aperfeiçoarem neste período. “Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos fatores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto.” (SANTOS, 2020, p.5).

CONSIDERAÇÕES

Assim, na pandemia do Covid 19, fomos surpreendidos com as reais limitações que estavam adormecidas dentro de nós e fomos “empurrados” pelas pressões advindas de fora e das necessidades emergentes que se apresentavam diante dos nossos olhos no cenário da Educação.

Tínhamos que fazer algo, nos mobilizar, desacomodar, reaprender, se resignificar nossa prática, nosso fazer, nosso ser. Aprender a utilizar rapidamente as tecnologias e lançar mão de toda energia que temos para viver, superar nossas próprias barreiras e continuar a transformar vidas por meio de nosso trabalho.

Trabalho esse tão importante, mas nem tão valorizado por alguns quanto gostaríamos. No entanto, sabemos do nosso valor e por saber disso, estamos fazendo a diferença na vida de muitas pessoas, fazendo o nosso melhor.

Portanto, podemos afirmar que, diante da pandemia, tiramos mais lições do que pensamos. Pois, mesmo em quarentena, estamos revelando alternativas adaptativas aos novos modos de viver, produzir, consumir e se relacionar. É possível aprender em meio ao caos, na crise também se cria.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 5/2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fim de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf>-HOMOLOGADO.pdf>. Acesso em: Junho de 2020.

COUTO, Edvaldo Souza, COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. **#fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19**. Interfaces científicas-Educação 8(3), 200-2017, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/8777>>. Acesso em: Junho de 2020.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do vírus**. Almedina: Abril, 2020.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado-AEE**: Contribuições para a prática pedagógica. 1 ed. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação/UFSM, 2014.

EL MONÓLOGO EN LAS AULAS

Nelly Carmela Jiménez Torres (Perú)

¿Por qué si se pierde clases en los colegios, se recuperan cursos como Matemática y Comunicación, pero casi nunca Arte? ¿Por qué algunas horas de arte se les asignan a maestros de otras especialidades para completar sus horarios? En el Perú, algunos no comprenden la importancia de esta asignatura; a pesar de que existen numerosos estudios que demuestran que el cultivo del arte tiene la facultad de mejorar la calidad de vida de las personas y de la sociedad. Además, desde hace algunos años se sabe que se ha convertido en una herramienta poderosa para impulsar el desarrollo emocional e intelectual. Por ello, creo que todos los cursos deben integrar las expresiones artísticas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Estoy plenamente convencida de que “el arte abre espacios de creación y discusión”, así que contaré como lo he utilizado en mi práctica pedagógica.

Hace siete años abrí la puerta de mis aulas a las artes escénicas, motivada porque me percaté de que el 60% de mis estudiantes tenían problemas para exponer. La única manera de lograr que no sientan vergüenza para enfrentarse al público era que salieran, pero no como ellos, sino que simularan ser otras personas; entonces, lo ideal era promover los monólogos literarios.

Gracias al uso del monólogo, en mis aulas, he logrado que muchos de mis estudiantes puedan superar sus miedos o inseguridades para que participen activamente. Por otro lado, he presenciado cómo se ha incrementado su autoestima y la seguridad en sí mismos.

Viene a mi memoria mi querida alumna Anyi. El primer año que la conocí no participaba frente a sus compañeros ni siquiera a exponer en grupo; inclusive, cuando un maestro la obligaba, rompía en llanto a pesar de sus 13 años. A mediados del año siguiente, la animé para que hiciera un monólogo. Ella, dudosa, aceptó. Decidió salir como Marianela, la icónica protagonista de la obra del mismo nombre

de *Benito Pérez Galdós*. Para ello, utilizó un chal de su mamá; así se tapaba medio rostro. Lo hizo de modo extraordinario, fue aplaudida por todos sus compañeros. A partir de ese instante, cambió radicalmente, se le veía más segura y alegre. Más tarde, la notaría participando en las actuaciones.

Además, el monólogo desarrolla la capacidad de comprensión y análisis del personaje que interpreta. También, fomenta la capacidad crítica para cuestionar actitudes y acciones del protagonista dentro de la obra literaria, incluso, promueve la creatividad que le permitirá usar su lenguaje verbal y no verbal para expresarse.

Uno de mis estudiantes quiso representar a Rodion Raskolnikov, protagonista de la obra “Crimen y castigo”. Le insistí para que cambiará de personaje, pero él mantuvo su idea. De alguna manera, este personaje -que se había convertido en un asesino en la obra- lo había impactado. En la reflexión final que hace el personaje, me encantó lo que dijo: “solo el amor lo salvaría de la locura”. Se convirtió en una de las mejores representaciones de ese año.

No solo es beneficioso para el que presenta el monólogo; sino, también, para el público que escucha; ya que, despierta la sensibilidad y empatía, porque entiende y tolera la conducta de los seres de humanos, sin prejuizar; comprende las diferentes visiones de su entorno.

He trabajado varios tipos de monólogo. El primero y el que me ha brindado más satisfacciones es el LITERARIO. Este consiste en que, a partir de las obras leídas en clase, ellos elijan un personaje que les llame la atención, no necesariamente el protagonista, puede ser al antagonista, incluso, uno secundario. Lee, sobre todo, su participación en la historia; analiza sus características, sus actitudes y su conducta dentro del drama. Luego reflexiona sobre su proceder para orientar el propósito de la actividad. Por ejemplo, cuando presentaron el monólogo de Marianela, se evidenció que era tímida pues hablaba bajito, casi tartamudeando; se tapaba el rostro porque se avergonzaba ya que se consideraba fea. Pero su meditación final me impactó. Hizo reflexionar a sus amigos. Ella expresó una frase como la siguiente:

“Todos los seres humanos somos diferentes, pero tenemos un mismo corazón; entonces, nadie debe discriminar y nadie debe ser discriminado”.

En un monólogo, no solo es importante lo que se dice sino cómo lo dice. Por un lado, el volumen, el ritmo, la velocidad y la entonación irán cambiando de acuerdo a lo que se va expresando. Subirá el tono de voz y mostrará energía si está enojado o lo bajará y lo dirá murmurando, si tiene miedo. Por otro lado, las pausas se utilizarán para despertar la curiosidad o para expresar temor. Por último, es vital el uso adecuado de los gestos y el movimiento de su cuerpo para que se evidencie que se ha involucrado directamente con el personaje.

Otro tipo de monólogo que trabajé con los estudiantes de primer año, en coordinación con la profesora de Ciencia y Tecnología fue “Monólogos de animales en peligro de extinción”. En este caso, los chicos tenían que investigar primero, luego completar una ficha para que detallarían sus características, hábitat, alimentación y reproducción. Luego redactaron el monólogo donde se presentaban con mucha alegría, contaban cómo vivían y terminaban pidiendo ayuda, porque estaban amenazados; incluso, detallaban de qué manera. Fue una experiencia increíble por la forma cómo se prepararon para presentarse. Algunos inspiraban tanta pena que mis alumnos derramaron ciertas lágrimas.

Este año ingresé a trabajar a un colegio nuevo sin imaginar que estaríamos en cuarentena. Siento mucha tristeza, porque no llegué a conocer físicamente a mis alumnos. Empezamos las clases en un escenario atípico, la interacción sería de manera virtual. A veces por Zoom otras solo a través de WhatsApp. No me rendí, con mucho entusiasmo animé a dos maestras para hacer un proyecto interdisciplinario, al que denominamos “*Voces de libertad*”; cuyo propósito era que la comunidad educativa valore el proceso previo a la independencia Nacional a partir de la representación de personajes históricos.

¿Por qué se me ocurrió hacer este proyecto? El próximo año celebraremos el Bicentenario de la independencia de nuestro país y, lamentablemente, los adolescentes no le dan la importancia debida ni siquiera conocen a los hombres y

mujeres que, de alguna manera, fueron los gestores de la lucha por la libertad. Por ello, nace el proyecto, pensando, estratégicamente, cómo acercaríamos estos personajes a los estudiantes.

¿Cómo se planificó? Se planteó la idea a los maestros de Primer Año de secundaria Trabajamos colaborativamente tres áreas: Ciencias Sociales, Comunicación, y Arte y Cultura. El primer curso realizaría la competencia construye interpretaciones históricas; ya que se encargaría del proceso de investigación de los personajes que iban a interpretar. La segunda área trabajaría dos competencias: escribe diversos tipos de textos en lengua materna porque se encargaría del acompañamiento en la redacción del monólogo; además, expresión oral; esto sería, en forma conjunta, con Arte y cultura con la competencia Crea proyectos desde los lenguajes Artísticos.

¿Qué dificultades tuvimos? Este año se han evidenciado los grandes problemas económicos de las familias en el acceso al internet. No era muy regular que asistan todas las semanas a la explicación. Por ello, algunos no participaron del proyecto que duró 6 semanas. Otra dificultad es que al ser de estudiantes del primer año presentaron problemas para redactar los monólogos con coherencia y cohesión, lo cual tuvo que extenderse a tres semanas. También tuvimos contratiempo en la filmación porque muchos no contaban con un celular adecuado, dificultando la claridad en la grabación.

¿Qué logros no dejó el proyecto? Casi los 50 niños que integran las dos aulas, conocieron un personaje histórico. Algunos redactaron el monólogo en forma muy creativa y que transmitía emoción. Los que no pudieron grabar lo hicieron por videollamadas, otros enviaron audio. Eso quiere decir que le gustó el proyecto. Por último, como producto se hizo un video compilando estas experiencias.
<https://www.youtube.com/watch?v=uJewtW8YpXY>

En conclusión, el uso de monólogo en la clase, para enseñar cualquier materia, es favorable para todos, porque como dice el pedagogo Francisco Mora: “La curiosidad despierta la atención en el que escucha, aprende de forma automática y

aprende mejor". Al hacer una clase invertida donde cada día uno de nuestros estudiantes le toque representar a un personaje que nos contará, explicará y reflexionará sobre un tema específico, los compañeros estarán concentrados en lo que dice para realizar la actividad posterior con más entusiasmo, sabiendo que en algún momento estará adelante realizando la clase y se esforzarán para hacerlo mejor. Sería fantástico, porque no solo lograríamos alcanzar las competencias y capacidades, sino que sería divertido y nos reiríamos mucho. Este es el ingrediente que hace mucha falta en las aulas.

MESA DE TRABALHO 7

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ângela Beatriz Renz da Silva¹³²

INTRODUÇÃO

Fui professora da Educação Infantil, na rede privada, por 15 anos. Desde 2015, sou Técnica de Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Canoas. Sou formada em magistério, fiz o curso de Educação Infantil, Baixa Visão e Cegueira na Universidade Federal de Pelotas e curso de Atendimento Educacional Especializado com ênfase em Transtorno do Espectro Autista na Universidade La Salle. Estou cursando o 4º semestre de Pedagogia na Unifacvest. No ano de 2019, comecei a trabalhar na Sala de Recursos Multifuncionais da EMEI Vó Babali. Apaixonei-me pela Educação Infantil em 1996 e, desde 2018, tenho uma nova paixão: a Inclusão. Na inclusão, vivencio alegrias, tristezas, dificuldades, conquistas, aprendizagem e muito afeto. Encontro barreiras e acredito que juntos somos mais fortes. Devemos lutar pelos direitos das crianças e por uma escola onde aconteça a verdadeira inclusão, uma escola justa e que dá oportunidades para todas as crianças.

Na Educação Inclusiva, temos presenciado vários avanços e conquistas ao longo dos anos. Mas ainda temos muito a fazer e a conquistar. A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) foi um ganho significativo para a educação inclusiva. Na Educação Infantil, as SRMs ainda são poucas. Devemos compreender a importância desse espaço na Educação Infantil e o seu papel no desenvolvimento da aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais.

¹³² Técnica de Educação Básica na EMEI Vó Babali, Graduanda em Pedagogia, E-mail: angela.renz@canoasedu.rs.gov.br

DESENVOLVIMENTO

A Rede Municipal de Canoas possui 41 escolas de Educação Infantil, das quais apenas cinco escolas possuem SRMs ativas e duas estão implantando neste ano de 2020.

O direito à educação regular e ao atendimento educacional especializado está garantido na Constituição Federal de 1988. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental na educação das crianças com necessidades educacionais especiais, acolhendo a diversidade ao longo do processo educacional e garantindo que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades das crianças, respeitando suas necessidades e habilidades.

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (SASSAKI, 1997, p. 164).

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 16), “a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global”.

O público-alvo para o atendimento na SRM, conforme ME/CNE/CEB, Resolução nº 4 de 02/10/2009, artigo 4, são crianças com deficiências: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; crianças com transtornos globais do desenvolvimento, autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação; crianças com altas habilidades/superdotação. De acordo com a Nota Técnica n. 4, de 23 de janeiro de 2014 (MEC/SECADI/DPEE), o importante é que o direito das crianças com deficiência à educação não pode ser

cerceado pela exigência de laudo médico, pois o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Quando necessário, o laudo pode ser articulado com os profissionais da área da saúde, sendo um documento anexo ao plano do AEE. Não é obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário.

Na Resolução n. 4 de 02/10/2009, do MEC/CNE/CEB, no artigo 13, fica atribuído ao professor do AEE identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial, além de elaborar e executar plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Além disso, deve organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na SRM e acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola. Deve estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais no sentido de elaborar estratégias, disponibilizar recursos de acessibilidade e orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno. Além disso, deve ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; e estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.

O professor da SRM auxilia a criança a explorar suas potencialidades e autonomia. Por meio de um olhar observador e atento, deve permitir que a criança desenvolva suas potencialidades e habilidades, respeitando o tempo de aprendizagem de cada uma, que nem sempre é o mesmo tempo das outras crianças. É importante estimular as crianças para que possam compreender o mundo, envolvendo-se com atividades do cotidiano; qualificar essas experiências cotidianas para que a criança se desenvolva, buscando uma autonomia real para o seu dia a dia; deixar que a criança seja construtora do processo de aprendizagem; olhar para a criança e acreditar que ela é capaz de vencer barreiras, tornando-se protagonista

da sua aprendizagem; olhar como um ser total. É preciso que o adulto esteja disponível para a criança, presente e entregue nessa relação, e torne possível uma acessibilidade relacional, na qual juntos se desenvolvam nessa relação de afeto e aprendizagem. Outro ponto importante nessa relação é deixar a criança se expressar, por meio da sua própria linguagem, em que o corpo fala. Assim, a observação do professor com um olhar atento às especificidades tornará essa comunicação real.

Para se trabalhar com a inclusão, é fundamental que o professor trabalhe em conjunto com a família e a escola. Ninguém conhece melhor a criança do que a família sobre sua rotina, suas vivências e experiências. A família precisa interagir com a escola, criando vínculo e uma relação de confiança, pois a aprendizagem continua em casa. A família deve participar ativamente do processo de aprendizagem da criança. Os professores da SRM e da sala regular devem planejar, elaborar e adaptar materiais e propostas para as crianças. A elaboração e a execução do Plano do AEE é competência do professor da SRM, em articulação com os demais professores e com a participação da família, conforme artigo 9º da Resolução nº 4/2009. Nesse sentido, busca-se sempre a inclusão no sentido de todos os direitos estarem garantidos. Devemos trabalhar todos juntos em busca de uma sociedade inclusiva.

A SRM é um espaço onde se acolhe a diversidade no processo educativo, que oferece o suporte adequado às necessidades educacionais especiais da criança. Está organizada de forma a apoiar, complementar e suplementar a educação no processo de apropriação e produção de conhecimento. Técnica e tecnologia assistiva são utilizadas para suprir as necessidades e potencializar as habilidades de cada um.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Prefeitura de Canoas/Secretaria da Educação, a SRM funciona como um apoio à aprendizagem, não substitui o ensino comum e as metodologias da sala de aula, devendo atender a todas as diferenças dos estudantes, sem reforçar discriminações.

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146/2015, no Capítulo IV, do direito à educação, artigo 28, diz que o poder público tem a incumbência de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico

que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

CONSIDERAÇÕES

Precisamos continuar lutando para vencer barreiras e dificuldades na inclusão. O preconceito deve ser enfrentado, pois ainda é muito forte e com certeza dificulta muito a verdadeira inclusão. Precisamos informar e educar a sociedade para uma convivência com a diversidade. A educação e o AEE na SRM são direitos das crianças e estão garantidos e amparados na Lei.

Devemos sempre buscar um espaço democrático, justo, equitativo e de verdadeira inclusão para as nossas crianças. A criança tem o direito à educação e o direito de brincar, em um espaço saudável onde a prioridade seja seu desenvolvimento educacional. Devemos oferecer SRM de qualidade e em todas as escolas de Educação Infantil.

A criança precisa ter acesso, oportunidades e possibilidades para se desenvolver e crescer em um espaço de inclusão, tornando-se um ser autônomo, cidadão de direitos e deveres garantidos. As crianças devem estar incluídas na escola e na sociedade em sua singularidade e diversidade.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, consta:

A Declaração de Salamanca, em 1994, estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. (BRASIL, 2008, p. 14).

Estamos recebendo cada vez mais crianças com necessidades educacionais especiais e precisamos de um atendimento de qualidade para uma inclusão justa e

soberana das nossas crianças em uma sociedade com respeito à diversidade. De forma complementar, a Nota Técnica SEESP/GAB N.11, de 7 de maio de 2010, ressalta que:

Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento (BRASIL, 2010, p. 1).

Conscientizar-se e criar espaços na Educação Infantil, como a SRM, é fundamental. É necessário um espaço que proporcione um desenvolvimento pleno de aprendizagem para as nossas crianças da inclusão, respeitando suas necessidades, dificuldades e estimulando suas habilidades.

Segundo Tiago Mello (1984): “Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar”. Isso significa que nossa postura diante da inclusão que deve mudar, um novo caminhar, um novo olhar para construir uma escola verdadeiramente inclusiva, em que todos tenham condições, possibilidades, acesso e oportunidades de participar de uma sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal, de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 21 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. A Escola Comum Inclusiva**. Brasília, DF: Índice Gestão Editorial, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação/CNE/CEB. **Resolução nº 4**, de 02 de Outubro de 2009. Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação/SECADI/DPEE. **Nota Técnica nº 4**, de 23 de Janeiro de 2014. Brasília DF.
- BRASIL. Ministério da Educação/SEESP/GAB. **Nota Técnica nº 11**, de 7 de maio de 2010. Brasília DF.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília DF, 2008.
- MELLO, Thiago de. **Vento Geral** - Poesia 1951/1981. Editora Civilização Brasileira, 1984.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS/SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Canoas, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA,1997.

PENSE NO QUADRADO: SER DIFERENTE É NORMAL

Cássia Letícia Padilha Malheiros¹³³

Mariele da Silva de Souza¹³⁴

INTRODUÇÃO

Somos professoras alfabetizadoras do município de Canoas. Eu, Mariele, iniciei minha trajetória no município de Canoas no ano de 2015, sou formada em Pedagogia, pós-graduada em Gestão de pessoas e liderança *coaching*, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, supervisão escolar e educação especial inclusiva. Eu, Cassia Letícia, formada em Pedagogia pela UFPEL, especialista em orientação e em supervisão escolar, professora em Canoas desde 2015. Atualmente, lecionamos em quatro turmas de terceiro ano na EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, uma escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Canoas/RS, localizada no Bairro São José, próxima à Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

Hoje é comum recebermos alunos com deficiência ou altas habilidades em escolas de ensino regular. Esses alunos, em sua grande maioria, necessitam de plano de metas e adaptação de conteúdos adequados às suas necessidades. O que nos inquieta é o fato de muitas inclusões terem atendimentos diferenciados e isolados dentro da sala de aula. Nossa ideia de inclusão é tornar o aluno com necessidades especiais parte da turma, e não somente participante de um atendimento diferenciado e isolado.

Nesse sentido, o papel do professor, ao desenvolver atividades diferenciadas e que integrem a turma, é fundamental para uma inclusão de qualidade. A estimulação

¹³³Especialista em Orientação Escolar e Especialista em Supervisão Escolar. Pedagoga e professora do Município de Canoas; E-mail leticiaadilha@gmail.com

¹³⁴ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Supervisão escolar e Educação especial inclusiva, MBA em gestão de pessoas e liderança *coaching* pelo UNILASALLE, Pedagoga e professora do Município de Canoas; E-mail: marielessouza@gmail.com

do cuidado com o próximo para uma aceitação de todos os alunos e de toda a diversidade neles contidas, não somente nas escolas como em diferentes ambientes e contextos, faz-se necessária para uma melhor convivência em sociedade.

A escola é o local onde se ampliam as relações sociais iniciadas na família. Entre os séculos XV e XVII, ir à escola era privilégio de poucos, principalmente da classe alta. Nessa época, era praticado o ensino autoritário, muito mais voltado para a cultura clássica do que para o desenvolvimento do conhecimento científico. Após o século XX, ir à escola passou a ser o equivalente a ter circulação social, referência esta que advém de processos históricos que aos poucos vêm ampliando os ditos “escolarizáveis”. Hoje temos metas para escolarização das classes populares, e uma delas é de que a escola possa atender a todas as crianças e todas as suas diferenças individuais. Essas mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos anos causam muitos debates acerca da escola para todos.

Um dos debates mais recentes é o decreto Lei 10.502, de 30 de setembro de 2020, que traz novos olhares para a inclusão, abrindo brechas para escolas especiais. De um lado, famílias que têm filhos com deficiência severa comemoram e consideram como um direito a mais para seus filhos; de outro, defensores da escola inclusiva o tomam como um retrocesso na educação especial. Mas, ao nosso ver, todos lutam pela mesma causa, o bem-estar dos alunos.

A educação especial no Brasil ganhou forças em meados dos anos 90, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, em Salamanca. Ambas, de acordo com Baptista (2009), prezam pela ideologia de escola para todos, e esses movimentos caracterizam-se como um novo princípio educacional. Mas, para que a inclusão ocorra de fato, existem muitos caminhos a serem percorridos. Arriscamos a falar que o princípio de uma educação inclusiva é a aceitação, sendo por parte da família, ao aceitar as diferenças dos seus filhos e buscar atendimento especializado; do professor, ao adaptar materiais e incluir o aluno com o restante da

turma; e dos alunos, no processo de inclusão da criança com deficiência nos seus círculos de amigos.

O processo de educação para pessoas com deficiência desafia o sistema de ensino tradicional e passa por algumas fases, tais como: da exclusão, segregação, integração e a inclusão. Os primeiros países a implantar escolas inclusivas foram EUA, Canadá, Espanha e Itália. A inclusão causa mudanças na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente alunos com deficiência, e sim todos alunos, professores e comunidade escolar. Mas o modelo em que mais presenciamos nas escolas denomina-se *mainstreaming*, cujo sentido é um canal análogo à educação geral, que abrange todo tipo de aluno, com ou sem deficiência. Os alunos com deficiência, pelo conceito, devem ter acesso à educação e sua formação adaptada às suas necessidades específicas deve favorecer ao aluno um ambiente “menos restritivo” possível. Trata-se de uma integração parcial, visto que estes alunos são categorizados como deficientes, e os demais não deficientes.

Diante desse cenário, este estudo tem por objetivo apresentar intervenções realizadas por duas professoras da Rede Municipal de Ensino de Canoas junto a quatro turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental da escola EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, com foco nas diferenças e igualdades.

CONHECENDO O LOCAL DE ESTUDO

A EMEF Governador Leonel de Moura Brizola é uma escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Canoas/RS, localizada no Bairro São José, próxima à Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. A comunidade na qual a escola está inserida é, em sua maioria, de classe média e média baixa. Observa-se, em sua maioria, relativa preocupação das famílias com o sucesso da aprendizagem dos alunos e, em alguns momentos, o zelo e a proteção se sobressaem nas características familiares.

Apesar dessas características positivas, existem aqueles alunos que possuem mais desafios a serem superados no processo de alfabetização, bem como no decorrer de todo o ensino fundamental. Cabe salientar que esta é uma escola bastante receptiva à educação para todos, contando com muitos alunos considerados casos de inclusão, o que se lança como um grande desafio ao corpo docente. Diante desse quadro, o corpo docente preocupa-se em manter e aprimorar constantemente a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, tanto por meio de diálogos e reuniões constantes quanto pela busca de formação continuada.

A inclusão está cada vez mais presente no dia a dia das escolas regulares. Ano após ano, recebemos muitos alunos com necessidades especiais e estamos conscientes que esses estudantes, muitas vezes, têm planos de metas e precisam de conteúdos adaptados à sua realidade.

Observamos que, nos anos iniciais, ainda estamos em processo de identificação dos alunos, de suas características e possíveis necessidades especiais. Não que seja a principal função do professor, mas dada a proximidade e a oportunidade, é importante e muito útil que esteja atento às dificuldades e características de seus alunos, apontando o melhor caminho para atingir os objetivos escolares e auxiliar, inclusive, no encaminhamento a especialistas. Um olhar atento do docente em relação aos seus alunos, um olhar carinhoso que aceita e acolhe, sempre, mas especialmente no bloco de alfabetização, é o que a família precisa para aceitar as diferenças de sua criança e dar prosseguimento aos atendimentos necessários para melhor desenvolvimento dessa criança. Os docentes de hoje têm, cada vez mais, compreendido que seu papel frente à diversidade humana é provocativo, contundente e necessário para que toda a sociedade se transforme e passe a respeitar cada um como indivíduo único e perfeito em suas peculiaridades. Sabemos e vivenciamos que o processo de descobrimento e aceitação das deficiências dos alunos, muitas vezes, é bastante demorado e difícil para muitas famílias.

Se pensarmos em uma escola inclusiva, o primeiro aspecto a que nos referimos seria a aceitação da família, do professor e do aluno. cremos que, para incluirmos, temos que aceitar o novo, o desafiador, aceitar que teremos que buscar recursos, informações e formações, o que demanda tempo e vontade. Nesse sentido, o papel do professor, ao desenvolver atividades diferenciadas e que integrem a turma no geral, é fundamental para uma inclusão de qualidade. A estimulação do cuidado com o próximo, promovendo a integração da família junto com a escola e fortalecendo os vínculos, auxiliam na promoção da inclusão escolar.

A pesquisa teve início no ano de 2017, com a professora Mariele, por meio de uma observação docente sobre se os alunos de fato estavam incluindo e aceitando os colegas com necessidades especiais e qual a relação de cuidados existentes entre esses alunos. Essa observação foi realizada em todas as turmas na qual leciono (12 turmas), do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental, entre os meses de maio e julho de 2017. Nessas turmas, percebia-se a questão do cuidado, claro que nem todos os alunos tinham esta percepção, mas em torno de 70% das turmas incluíam realmente os alunos com NEE, e não simplesmente os integravam.

A pesquisa deu segmento no ano de 2018, mas com apenas uma turma sendo analisada. A turma de 1º ano tinha 27 alunos, dos quais um aluno era portador de diversas síndromes, dentre elas Síndrome de Down. No início do ano letivo, os alunos tinham medo do menino, medo de agressões, medo pelo modo de agir, enfim, o diferente os assustou. O processo de inclusão do menino na turma iniciou-se com a conscientização dos colegas sobre a deficiência, as diferenças e igualdades de todos. Foi desenvolvido um projeto sobre identidade, gostos e cores, além de traçarmos metas para inclusão, principalmente no âmbito social desse aluno. Novamente, houve sucesso quando o trabalho docente foi realizado, não somente com o aluno de inclusão, mas com toda a turma. Enfatizamos relações com base na empatia, e pode-se constatar a aceitação e uma melhor relação pessoal de todos.

No ano de 2020, a professora Cássia Letícia foi incluída no projeto. A ideia inicial era elaborarmos uma “maleta inclusiva” na qual o aluno levaria para casa as

histórias em quadrinhos juntamente com um livro para produção textual e um questionário para ser respondido com perguntas de conhecimento sobre inclusão.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Com a pandemia causada pelo coronavírus, o mundo teve de se adaptar, e com a escola não foi diferente. Com as aulas presenciais suspensas, iniciou-se o ensino remoto. Com isso, nosso projeto sofreu adaptações, e migramos para o formato digital. Utilizamos a plataforma *Google Classroom* para postar os livros com histórias em quadrinhos do autor Maurício de Souza (Um amiguinho diferente, acessibilidade e viva as diferenças), nas quais todas elas têm personagens com algum tipo de deficiência. A primeira proposta era que os alunos fizessem a leitura do material.

Juntamente com os livros, foi postada uma folha com imagens de personagens da Turma da Mônica com deficiência, para que, a partir da imagem, os alunos pudessem fazer sua produção textual. A proposta era que contassem uma história que tivesse acontecido com eles, mas que envolvesse alguma pessoa com deficiência. Além dos livros e produção, foi desenvolvido, por meio do *Google Forms*, um questionário com indagações referentes aos sentimentos e percepções dos alunos frente aos colegas com necessidades especiais.

Como o projeto migrou para o meio digital, tivemos a possibilidade de expandi-lo. Incluímos nele outras atividades, como a criação de um personagem com deficiência. Primeiramente, mostramos todos os personagens da Turma da Mônica que tinham deficiência; após, propomos que eles criassem seu personagem, dessem a ele nome e falassem um pouquinho sobre o tipo de limitação que ele tinha. Não queríamos nos limitar somente à conscientização dos alunos ditos “normais”, então, resolvemos montar um kit pedagógico para nossos alunos com necessidades especiais, para que pudessem desenvolver em casa sua aprendizagem. Adaptamos os kits de acordo com a necessidade do aluno e enviamos como sugestões para as

famílias. Segundo Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada às características dos alunos, à composição da classe e à história das relações entre os alunos e entre eles e o professor.

Sentimos falta do contato social, pois o trabalho prevê um maior entrosamento dos alunos. Além das habilidades aqui destacadas, o projeto de inclusão pode abrir espaço para o desenvolvimento de aprendizagens específicas ligadas à dificuldade principal do aluno inclusivo, motivando-o e inserindo-o melhor no contexto escolar. Dessa forma, o professor pode, progressivamente, ir propondo situações mais autênticas na resolução da vida cotidiana e social, situações mais reais que permitirão intervenções dentro de contextos reais. A intenção deste projeto é ser um objeto mediador entre os alunos, as suas diferenças, as suas dificuldades e o que se deseja desenvolver em termos de aprendizagens de conteúdos, rompendo um círculo vicioso de inibição de aprendizagem do aluno inclusivo e proporcionando aos demais o desenvolvimento pedagógico e social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A maioria dos alunos se envolveu com o projeto. Ao recebermos as produções textuais, percebemos que muitos têm uma receptividade e compreensão sobre a inclusão. Em suas histórias, demonstram que têm consciência sobre as limitações dos amigos ou colegas, e percebemos que conseguem incluí-los em brincadeiras. Na criação dos personagens, percebemos que todos citaram algum tipo de deficiência, destacando suas limitações. Houve quem, além das limitações, citou qualidades. Os alunos conseguiram incluir seus personagens na história em quadrinhos, e em todas elas fica evidente a aceitação pelos demais amigos, pois todos estavam felizes e interagindo.

Obtivemos cerca de um terço de retorno dos questionários respondidos pelos alunos, dos quais 81,8% afirmam que têm ou já tiveram colegas com deficiência em sua turma; 68,2% diz que conversavam ou era amigos desses colegas; 72,7% afirmam que gostam de ter colegas com deficiência em sua turma. Quando questionados no que poderiam auxiliar, a maioria respondeu que ajudava a cuidar, brincava, era paciente quando a professora precisava explicar a matéria diversas vezes e interagir com eles. Ainda no questionário, uma das perguntas refere-se às diferenças e enfoca que todos somos diferentes, então, de forma descritiva, todos citaram suas principais diferenças, como cabelo, cor da pele e dos olhos.

Uma das perguntas que mais nos chamou a atenção foi se eles tinham conhecimento do que era inclusão antes de ler os quadrinhos da Turma da Mônica. Somente 18,2% responderam que sim. Para finalizar, a pergunta em que todos foram categóricos em responder que “sim” é relativa sobre a inclusão de todos nas brincadeiras. Percebemos aqui que a interação e o lúdico fazem diferença na vida das crianças.

As diferenças

Se olharmos em volta, todos somos diferentes. Na educação, nós, enquanto professores, estamos aprendendo a trabalhar com uma grande diversidade, e a inclusão é a mais desafiadora delas. Cabe aqui deixar uma reflexão: queremos mesmo ser iguais aos outros, ou queremos manter nossas diferenças? Percebemos que o mundo quer que nos ajustemos para sermos igual aos outros!

Mas, afinal, quem define o que é ser diferente? Autores afirmam que o conceito de diferença possui vários significados, segundo a prática discursiva na qual se inscreve. Mas há um consenso quanto à afirmação de que as diferenças não podem ser vistas como desvios das normas ou de comparações entre os sujeitos. Carvalho (2014, p.13) define diferença como:

Aplicado às pessoas, o vocábulo diferença é, particularmente, polissêmico e polifônico pela multiplicidade de perspectivas de que se reveste nas práticas sociais e na medida em que se apoia em alguns “marcadores” tais como: gênero, classe social, geração, raça, etnia, características físicas, mentais e culturais segundo diferentes conotações.

Neste mesmo sentido, Carvalho (*apud* FLEURI, 2014) nos fala de uma compreensão das diferenças que vai além do paradigma da diversidade; a diferença se constitui em diferentes sujeitos e identidades socioculturais. Se analisarmos o que é ser diferente, esse significado varia muito do local e da cultura em que estamos inseridos para termos um “comparativo”. Pensando em uma aldeia indígena, todos vestindo trajes típicos da cultura, qualquer pessoa que se apresente com vestimentas comuns ao homem moderno se torna diferente aos olhos dessa tribo; portanto, a diferença tem como princípio muito marcante a questão da cultura local.

Carvalho (2014) enfatiza que, no caso de pessoas com deficiência, o contexto semiótico de uma sala de aula produzirá enunciados sobre suas diferenças bem distintos daqueles que seriam produzidos em outro ambiente. Na sala de aula, é a aprendizagem do sujeito que servirá como marcador. Refletindo sobre pensar e repensar a inclusão escolar, partindo da valorização do trabalho na diversidade em sala de aula, Carvalho (*apud* BRAH, 2014) conceitua a diferença de quatro maneiras: diferença com experiência, diferença como relação social, diferença com subjetividade e diferença como identidade. Enfatiza que, em uma sociedade que prima pelo conceito de “normalidade”, as pessoas com deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades.

Esse tema é muito discutido quando se fala em inclusão escolar. Historicamente, a educação e a cultura humana passaram por diversas ações que visavam padronizar os indivíduos. Nesse processo, a escola agia como uma niveladora, gerando ainda mais segregação social causada pela acentuação dessas diferenças e vivendo uma acentuação disso pela visão posterior de meritocracia.

A partir de movimentos para a integração escolar, foram admitidos como irrefutáveis os direitos dos alunos com deficiências de participarem e terem acesso

às atividades oferecidas às demais crianças. Esse fato gerou benefícios para todos os alunos e toda a comunidade. Segundo os autores Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), a convivência dos alunos em ambientes mais próximos da vida real promove desenvolvimento das habilidades tanto acadêmicas quanto sociais.

Afora isso, sabemos e vivenciamos ainda as consequências negativas trazidas pela segregação social e exclusão, que marginalizam as pessoas com deficiência, gerando perturbação em quem luta pela igualdade social e sendo causadora de preconceitos tão contraproducentes à vida em comunidade. Por isso, são tão importantes dispositivos legais e programas do governo que garantam à pessoa com deficiência a possibilidade de frequentar as salas de aulas do ensino regular.

Bullying e escola inclusiva

Alguns professores ainda não se apresentam exatamente adequados às necessidades de acessibilidade que os alunos com deficiências trazem às salas de aulas das escolas inclusivas. De acordo com nossa experiência como docentes, podemos observar e acompanhar os esforços dos professores em capacitarem-se. No entanto, muitas vezes, isso vai contra as prioridades dos governantes, que nem sempre cumprem as políticas sociais e se adequam aos progressos já alcançados na área da educação especial e atendimento educacional especializado, em prol da construção de uma real escola inclusiva, como aconteceu por exemplo, no decreto de lei 10.502, de setembro de 2020, citado anteriormente no presente artigo.

Muitos profissionais da educação, já há muito tempo, vêm se empenhando no combate aos preconceitos e ao bullying em sala de aula, que são violências que devem ser prevenidas para a construção de uma sociedade igualitária e humanitária. Quanto ao bullying, vale ressaltar que, nos últimos anos, houve uma grande mudança de perspectiva e comportamento social que corroboram com a desconstrução desses comportamentos nocivos ao nosso desenvolvimento social igualitário, calcado em muita luta e busca pela conscientização de todos. Justiça é

oferecer a todos o auxílio necessário para desenvolverem-se integralmente, dando-lhes, não o mesmo que a todos, mas o necessário em sua medida adequada e particular.

Por isso, quando o professor e a escola inclusiva buscam combater o preconceito e o bullying e asseguram um tratamento digno, promovem justiça social. Embora nossa sociedade esteja baseada em um sistema excludente, capitalista, e na meritocracia cega, não devemos ceder às pressões contrárias à escola inclusiva. Devemos continuar auxiliando e fortalecendo o conceito de diversidade social e cultural. Muitos sofreram, especialmente as pessoas com deficiências, ao longo da história. Portanto, é inegável que há muito o que melhorar em seu tratamento e atendimento, mas houve importantes avanços, quando esses alunos com deficiências foram integrados à escola normal, embora isso não venha ocorrendo sem nenhuma dificuldade.

Os relatos que vimos observando na escola, e durante nossa prática e experiências com nossos alunos, apontam que, para o sucesso na aprendizagem, integração social e escolar, os aliados principais dos alunos foram suas famílias, amigos, escola inclusiva (dando apoio); portanto, a sociedade na qual esses indivíduos vivem.

Dessa forma, vemos como é importante a integração à sociedade, valorização do indivíduo, empatia e solidariedade, sendo necessário, para isso, despir-nos do preconceito que em nada colabora nesse processo. Todo ser humano é um ser social e necessita dos outros para viver, no entanto, todos temos o anseio de sentirmo-nos úteis e capazes, de termos nossa humanidade aceita e nossa dignidade garantida. Trata-se de ver aquele ser com potencial de aprender e desenvolver-se, como parte do coletivo humano e social no qual está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, as pessoas com deficiências viveram processos excludentes, mas acabaram conquistando bons avanços que melhoraram muito as suas vidas e a vida da sociedade em geral. Vivemos ainda em um constante processo de luta na área da educação para garantir a inclusão como um processo cotidiano e eficaz.

Cada aluno representa uma infinidade de possibilidades, não devemos pensar naquilo que não podem e sim naquilo que podem. Podemos sempre ajudá-los a progredir, a interagir e a participar, como aos demais alunos e alunas também. Toda criança possui características, potencialidades, interesses e motivações, bem como necessidades de aprendizagens únicas.

A escola é uma forma eficaz de combater as discriminações e injustiças sociais. Devemos sempre manter o foco em promover e aumentar a justiça social e a igualdade, sem mantermo-nos meramente conteudistas e propagadores de saberes prontos. Os saberes são construídos cotidianamente em conjunto com os alunos e com toda a comunidade escolar. A escola não é apenas niveladora de conhecimentos, mas, ao nosso ver e em nossa percepção, é promotora ativa de mudança social.

Afinal, a postura tradicional, excludente, é demonstrada por propostas rígidas e homogeneizadas, que desconsideram diversos contextos nos quais ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva antiga, costuma-se observar, com maior frequência, dificuldades de aprendizagem, repetências, enfim, fracasso escolar.

Dessa forma, nosso projeto se torna importante fonte de observação dos comportamentos docente e discente voltados para as particularidades de cada um, movendo uma pedagogia centrada no aluno e não meramente nos conteúdos e em aspectos que segregam o ser humano na perspectiva de quantificá-lo em saberes e possibilidades. O ser humano é potente e nossa construção é social e coletiva. Devemos, assim, sempre buscar a integração ao coletivo humano.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre/RS. Editora Mediação, 2009

CARVALHO, Rosita Edler. **ESCOLA INCLUSIVA: A reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ESCOLA INCLUSIVA: DIALOGANDO SOBRE AS DIFERENÇAS

Fabiane Leão Melo¹³⁵
Cerani Vieira dos Santos¹³⁶

INTRODUÇÃO

O trabalho do Serviço de Orientação Escolar (SOE) consiste em oferecer assistência ao educando, a fim de oportunizar seu desenvolvimento pleno nas diversas áreas do conhecimento, estimulando aspectos socioemocionais. Ao mesmo tempo, é responsável pela mediação entre o ambiente escolar, a família e a comunidade. Ou seja, o SOE tem a função de garantir que o aluno frequente o ambiente escolar de forma plena, usufruindo de todas as oportunidades de crescer e se desenvolver cognitivamente e emocionalmente. É também papel do SOE apoiar e acompanhar seu grupo de alunos de forma atenta, registrando tudo aquilo que for relevante no que diz respeito ao seu desenvolvimento socioemocional. Assim, esse serviço permite que a instituição de ensino registre e ajude a construir a trajetória do estudante no período em que frequentou a escola. Esse registro é imprescindível para momentos em que o aluno necessite de um atendimento específico em sua vida escolar.

Preocupada com os desdobramentos dessas demandas, a Diretora da EMEF Pernambuco solicitou que os primeiros esforços da Orientação Escolar do ano fossem no sentido de direcionar uma intervenção que fizesse valer todos os direitos dos alunos de inclusão, que compreendem cerca de 10% do total de estudantes dessa instituição. O aluno inserido no contexto da educação inclusiva necessita ainda mais

¹³⁵ Orientadora Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pernambuco, Graduada em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); E-mail: fabiane.melo@canoasedu.rs.gov.br

¹³⁶ Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pernambuco; Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), E-mail: cerani.santos@canoasedu.rs.gov.br

de nossa atenção como equipe pedagógica, uma vez que suas necessidades são inúmeras, dinâmicas e mutáveis.

A importância da educação fica expressa na compreensão das políticas públicas do nosso país e a necessidade primária para o cumprimento da cidadania e acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente asseguram à população o direito a uma educação de qualidade, compreendida como um processo educativo que leve os educandos a uma formação plena e cidadã (LIMA, 2001). Essa escola de qualidade, através de conteúdos e das relações sociais que proporciona, propicia o desenvolvimento humano na sua plenitude, condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013). A função dos professores é justamente proporcionar que os alunos encontrem a qualidade de ensino que a lei lhes assegura. O papel da equipe diretiva é, portanto, garantir e orientar os professores a realizarem um fazer pedagógico específico para aquele aluno especial que está matriculado em sua sala de aula.

A Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, traz a educação especial, como uma modalidade de educação escolar, sendo oferecida preferencialmente pelo ensino regular, para alunos com deficiência, oferecendo quando necessário, serviço de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, sendo dever constitucional do Estado, oferecer educação especial (BRASIL, 1996).

Na Declaração de Salamanca (1994), ficou acordado que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. É o que Mantoan (2006) nos apresenta em sua visão de educação inclusiva. Todos os alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos - é a forma de exercer a cidadania global, plena, livre de preconceitos; dessa maneira, reconhecem-se e valorizam-se as diferenças. Ainda segundo Mantoan (2006), os sistemas escolares estão formados no princípio que recorta a realidade, dividindo alunos em normais e com deficiência,

o ensino em regular e especial, com professores especialistas sobre diferentes necessidades especiais. Constrói uma lógica com visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista própria do pensamento científico moderno, ignorando o subjetivo, afetivo, criador, não conseguindo assim romper o velho modelo escolar, para efetivar a mudança que a inclusão busca.

Pensar em uma escola inclusiva significa pensar em uma escola para cada um, isto é, em uma escola em que cada aluno seja atendido de acordo com suas necessidades e dificuldades, utilizando os recursos e metodologias que proporcionem o seu aprendizado e desenvolvimento (MIRANDA, 2001).

Deve-se lembrar que a educação inclusiva não envolve apenas governo, leis, escolas e alunos. Lima (2010) refere ser o professor o agente principal, mais envolvido e o maior responsável no processo inclusivo e educativo da criança. Além disso, Silva (2003) ressalta que, no trabalho de inclusão, é preciso envolver também a família como elemento de apoio ao aluno, possibilitando assim um trabalho integrado entre escola, família e profissionais.

Movidos por esse pensamento, iniciamos nosso trabalho e convidamos o grupo de professores a olhar para cada aluno de forma especial e buscar o potencial que cada um traz consigo. É preciso entender que as limitações e barreiras existem de ambos os lados, pois tanto aluno quanto professor são aprendizes nesse processo de educação inclusiva. Porém, também é preciso ter sempre em mente que a busca pelo conhecimento nunca acaba e toda tentativa em prol do desenvolvimento global do aluno é sempre válida e uma contribuição inestimável na construção do ser humano que estamos ajudando a formar.

Muitos professores são receptivos e sensíveis a esse trabalho. A forma como incluem o aluno com deficiência em suas aulas é natural, e isso acaba também influenciando o comportamento dos colegas de aula em relação ao aluno especial, criando, assim, um ambiente seguro onde todos os alunos sentem-se acolhidos. Por outro lado, também sabemos que existem professores que, por sentirem-se inseguros e despreparados, rejeitam ou ignoram a presença do aluno de inclusão em sala.

Exatamente essa falta de engajamento de alguns integrantes do quadro docente inquietou a equipe diretiva. Assim, surgiu a necessidade da elaboração de estratégias que encorajassem os professores a realizar com dedicação e comprometimento as suas práticas docentes. Dessa forma, chegou-se à seguinte questão de investigação: “Como tornar o quadro docente engajados com um fazer pedagógico efetivo em relação aos alunos com deficiência?”

Diante do exposto, essa prática pedagógica tem por objetivo o desenvolvimento de estratégias para engajar os professores de nossa escola a realizar com eficiência e comprometimento seu trabalho docente em relação aos alunos com deficiência. Justamente para esses casos é que criamos estratégias a fim de minimizar os efeitos dessa postura e posteriormente erradicá-la totalmente de nossa instituição.

TRABALHOS RELACIONADOS

Pauli et al. (2017) apontam a importância do estudo sobre a satisfação e o engajamento a partir das relações intragrupais. Esse estudo pode contribuir para preencher espaços na pesquisa sobre o trabalho docente, permitindo novos conhecimentos sobre as características de trabalho dentro das escolas, além de possíveis intervenções que essas organizações podem realizar, o que possibilita o alinhamento das expectativas dos professores com as da escola ou do ambiente em que atuam.

Além disso, Pauli et al. (2017) apresentam o engajamento como um fenômeno que ocorre no ambiente organizacional, ele é geralmente associado ao bem-estar físico e mental dos trabalhadores, influenciando tanto no vigor e na energia, quanto na absorção e na concentração no ambiente de trabalho (BAKKER; DEMEROUTI, 2008). Os autores apontam que estar engajado é um fator motivacional positivo relacionado ao bem-estar ou a uma satisfação caracterizada por um alto nível de energia e uma forte identificação com o próprio trabalho. Os autores destacam os

aspectos positivos relacionados ao ambiente de trabalho. Assim, Pauli et al. (2017) afirmam que o engajamento no trabalho é constituído pelo vigor e pela absorção ao realizar as tarefas, aumentando o sentimento de satisfação e de realização com o trabalho. Em especial, o vigor foi caracterizado pelos altos níveis de energia e de persistência, mesmo quando ocorrem dificuldades no ambiente de trabalho, enquanto que a absorção associa-se ao quanto o indivíduo se mantém concentrado e dedicado ao próprio trabalho.

No trabalho de Shulman e Shulman (2016), os autores relatam a experiência do programa “Promover uma comunidade de aprendizes”, em que buscam aprofundar a compreensão sobre os distintos modos pelos quais os professores aprendem e, em especial, aprendem a ensinar em diferentes comunidades e contextos. Os autores refletem criticamente sobre os desafios encontrados pelos professores, comunidades de professores, instituições formadoras, programas e políticas que tenham no cerne o desenvolvimento profissional docente.

Shulman e Shulman (2016) destacam a importância de a formação continuada para os professores tornarem-se dispostos a despende a energia e a persistir para colocar em prática as suas atividades de ensino. Também é importante estimular o engajamento nas complexas formas de práticas pedagógicas e organizacionais necessárias para transformar suas visões, motivações e compreensões em realidade pragmática e funcional. Devem ser capazes de aprender com as experiências, as próprias e as de outrem, por meio de reflexão ativa sobre suas ações e suas consequências (SHULMAN e SHULMAN, 2016).

No trabalho de Bastos (2018), o autor apresenta um estudo reflexivo e histórico sobre o engajamento, em que destaca a forte ligação entre o engajamento e o universo corporativo das empresas, relacionado a estratégias de marketing social e organizacional, vinculado a clientes, funcionários, sociedade, etc. Por outro lado, enfatizam a necessidade da revitalização do conceito de engajamento, visto que a essa palavra possui um sentido eminentemente social, comunicacional e político, afinal, pressupõe relação, vínculo, comprometimento, contato, sociabilidade com

algo, com uma causa ou com alguém. Os autores defendem, ainda, a noção intelectual de engajamento, que envolve, sobremaneira, o comprometimento em duas dimensões inter-relacionadas: na relação com grupos sociais e com uma causa, um projeto de transformação histórica e social (BASTOS, 2018).

METODOLOGIA

Para que os professores tivessem maior consciência sobre todos os casos de inclusão da escola, mapeamos cada um dos alunos e, em uma Formação Pedagógica, discutimos pontualmente sobre as síndromes, os transtornos e os distúrbios. Essa troca foi muito esclarecedora. Os professores puderam perceber que muitos comportamentos são associados à condição do aluno e, portanto, a intervenção a ser feita deve sempre levar em conta uma análise muito mais ampla e jamais pontual sobre o aluno e seu comportamento. Isso permitiu que o grupo refletisse de forma mais humanizada sobre as condutas em sala, buscando acolher os alunos e suas famílias de maneira mais ética, respeitosa e solidária.

Esse é o grande objetivo da nossa proposta de trabalho com as inclusões: motivar o professor a desenvolver sua prática pedagógica da forma mais humanizada possível. Assim, efetivamos de fato a inclusão nas aulas; valorizamos as diferenças entre seus alunos; criamos um ambiente propício para que todos os alunos se sintam incluídos e vinculados ao ambiente escolar e a todos que nele trabalham.

Com o objetivo de efetivar essas propostas, criaram-se estratégias a fim de garantir que a equipe docente estivesse segura para desenvolver seu trabalho. Assim, o SOE desenvolveu um “suporte técnico” a fim de sensibilizar o professor e influenciar sua prática pedagógica, apontando caminhos, sugerindo um planejamento seguro dentro de uma ação pautada no indivíduo e suas potencialidades. Todo professor possui um Plano de Ação a ser desenvolvido durante o ano com suas turmas. No caso

dos alunos de inclusão, o professor deve desenvolver um Plano de Metas Individualizado, específico para cada aluno, de acordo com suas necessidades e suas potencialidades.

O material a seguir foi entregue aos professores com dicas e informações sobre o Plano de Metas, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Material sobre Plano de Metas entregues aos professores da escola

Plano de Metas - como elaborar?

O processo de ensino para crianças com atraso no desenvolvimento é chamado de PEI (Plano de Estudo Individualizado), PIE (Plano Individualizado de Ensino) ou PM (Plano de Metas), como é chamado em nossa rede de ensino – Prefeitura de Canoas. O Plano de Metas ajuda na organização dos estudos desses alunos. Esse documento norteia a ação pedagógica dos professores, permitindo que os docentes elaborem de modo eficiente seu planejamento para os alunos que necessitam de uma atenção maior.

O Plano de Metas é um recurso pedagógico que focaliza somente no aluno. Mas a sua construção se dá com a ajuda de professores, orientação escolar, pais e outros profissionais que atendam a criança.

A criança que está inserida no contexto da educação inclusiva tem, por vezes, dificuldades para se desenvolver em algumas áreas, como linguagem, conhecimentos pedagógicos entre outros. Essas dificuldades irão variar de acordo com a deficiência do aluno. Nessa perspectiva, observando como ela se desenvolve, interage, reage, registra-se tudo sobre seus avanços no Plano de Metas.

Importância do Plano de Metas

A criança com um atraso no desenvolvimento não consegue acompanhar as atividades que o professor propõe em sala para a grande maioria de seus alunos. Essa situação acaba dificultando o processo pedagógico de muitos professores, visto que precisam dar as suas aulas e, ao mesmo tempo, atender o aluno de inclusão. Nesse contexto, surge o Plano de Metas, que não é somente uma responsabilidade da escola e do professor. A família a qual o aluno com deficiência pertence deve e precisa estar a par de todos os detalhes que dizem respeito ao processo de desenvolvimento de seu filho no ambiente escolar. Por isso, é necessário constar no Plano de Metas todos os objetivos e o histórico desse aluno. Quanto mais detalhado esse documento for, melhor, pois ao surgir qualquer dúvida, ou em caso de mudança de escola ou de cidade, todos os progressos e eventos

significativos da vida escolar do aluno estarão registrados de forma séria e comprometida nesse documento.

As vantagens de ter um Plano de Metas

O Plano de Metas é fundamental para a avaliação da criança, pois os registros serão o suporte de sua avaliação.

Com o PM, o ensino ofertado ao aluno é pautado em um planejamento sério que é acompanhado pelo Serviço de Orientação da escola e fica à disposição dos profissionais que atendem o aluno de forma especializada fora do âmbito escolar. Esse documento garante e comprova que o ensino ofertado ao aluno de inclusão leva em conta suas necessidades e potencialidades ao mesmo tempo em que acompanha o seu desenvolvimento.

A construção desse documento se dá a partir de um olhar global das habilidades que o aluno com deficiência traz consigo, sejam habilidades acadêmicas, sociais, motoras ou até mesmo funcionais - aquelas que beneficiam o dia a dia do aluno. Esse olhar global a respeito do aluno com deficiência e suas peculiaridades permite ao professor planejar de forma mais consciente e concreta ações pedagógicas tangíveis para a sua rotina escolar. Dessa forma, o professor consegue compreender o seu aluno como um todo e prever as melhores estratégias para atingir os melhores resultados no ensino e no desenvolvimento do seu aluno.

Sendo assim, com o PM, o professor pode pensar em um modo de alcançar objetivos plausíveis no aprendizado do seu aluno, respeitando os limites e as potencialidades do ser humano com o qual deve desenvolver um trabalho sério e comprometido diariamente. Ou seja, o profissional, após observar as especificidades daquele aluno, é capaz de traçar metas apropriadas e específicas para serem atingidas, equilibrando os aspectos cognitivos e socioafetivos. Dessa forma, cria-se um ambiente em que esse aluno se sinta seguro e acolhido para se desenvolver em plenitude.

DICAS PARA O PLANO DE METAS

É preciso dar importância a alguns pontos para conseguir elaborar um Plano de Metas de forma adequada para a criança ou adolescente a fim de alcançar os objetivos (pedagógicos, motores e de linguagem).

Os pontos mais relevantes para ajudar na construção do Plano de Metas são:

A faixa etária

Cada idade tem o seu modo de se desenvolver (ver fases do desenvolvimento); por isso, é necessário prestar atenção em como a criança/adolescente se desenvolve na fase que ela estiver e deixar isso registrado no Plano de Metas. Através dessa informação, o PM será elaborado.

Funcional

Em seguida, é fundamental observar o que realmente funciona para aquela criança. O que ele aceita fazer e gosta de fazer. Muitas vezes, o que dá certo para um aluno com a mesma deficiência, não funciona para o outro. E devemos respeitar isso. Aliando esse conhecimento à idade, é possível analisar o que pode ser funcional para o aluno. Montar um PM de acordo com o contexto em que ele vive, suas preferências e sua faixa etária vai ser útil para o seu desenvolvimento.

O que o aluno já sabe fazer

É importante saber quais as habilidades e conhecimentos que a criança já tem e começar o PM a partir dessas informações, por isso, uma sondagem inicial é fundamental. Interagir com esse aluno a fim de conhecê-lo e criar um vínculo com ele também é imprescindível.

Quais são os déficits

Descobrir em quais áreas ou assuntos o aluno tem uma certa defasagem. Para que se consiga constatar tanto o que ele já sabe, quanto quais são os seus déficits, é necessária a observação atenta. Se possível, faça um diário de bordo – ficha de observação, que veremos a seguir -, com anotações e apontamentos diários do aluno em aula: Como ele se comporta? Qual disciplina lhe chama mais atenção? De que forma ele interage com o grupo e os professores? Enfim, são questionamentos válidos e preciosos na elaboração de um PM comprometido com as individualidades do aluno.

Em muitos casos, é possível fazer primeiramente uma avaliação de sondagem para revelar o ponto de partida das intervenções do professor. Outras propostas de atividades, a fim de pontuar os avanços do aluno e registrar sua caminhada nas aulas, são bem-vindas. Assim, através de registros do desempenho diário de seu aluno, o professor tem mais um mecanismo em mãos para pautar sua proposta de trabalho com o aluno com deficiência.

Utilizando esses recursos, será mais fácil elaborar um Plano de Metas para seu aluno e colocar em prática os objetivos de ensino que o professor almeja.

Objetivos de ensino

Para traçar os objetivos de ensino, é fundamental observar criteriosamente todos os itens anteriormente descritos. Dessa forma, sabendo quais os deficits, o que o aluno já sabe, quais os procedimentos são funcionais para a idade dele, fica mais fácil e claro planejar o Plano de Metas.

O que ensinar

Antes de pensar o que ensinar, é preciso ter em mente que a primeira preocupação do docente com um aluno com deficiência deve ser como ensiná-lo. Ou seja, de que modo adequar o PM às necessidades do aluno, que são sempre muito peculiares. Até o momento, é inegável que o PM é a ferramenta mais adequada para garantir que o aprendizado do aluno com deficiência se dará de maneira que contemple

suas demandas, uma vez que busca compreender o educando de forma global, ao mesmo tempo em que respeita suas limitações e explora suas potencialidades.

O Plano de Metas é, portanto, um facilitador do planejamento individual de cada estudante. Esse documento garante e prevê que o currículo deve fazer sentido para o aluno com deficiência. É importante ressaltar que o PM não pretende individualizar o ensino direcionado ao estudante que o possui, mas sim integrá-lo com os objetivos e propostas curriculares que serão desenvolvidos com a turma toda. Ou seja, o PM busca promover ações pedagógicas que integrem o aprendizado do aluno com deficiência com o aprendizado de toda a turma.

Individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades de seu desenvolvimento, sejam neurológicas, cognitivas e/ou sensoriais (MARIN; BRAUN, 2013, p. 56).

O professor deve ter em mente que suas aulas devem ser adaptadas, verificando o que é prioridade e essencial dentro dos conteúdos da sua disciplina ou área de conhecimento para aquele aluno em particular. Em seguida, deve considerar as necessidades do discente para aquele momento e ensinar de acordo com as habilidades dele, sem se prender necessariamente ao currículo do ano em que o aluno esteja matriculado.

O ambiente

Organizar o ambiente da aula é importante para que o aluno interaja melhor. O espaço físico deve ser convidativo, mas, ao mesmo tempo, o lugar que o aluno ocupa deve ser privilegiado no sentido de ser livre de distrações como estar próximo a portas, janelas, ventiladores...

No tempo de aula, deve haver momento destinado à feitura de atividades tanto em grupos como individuais. Deve-se eventualmente aumentar esse tempo para ajudar na otimização do aprendizado. A presença constante de um adulto monitorando o trabalho do aluno é essencial para o aprendizado. O reforço positivo e o estímulo também são extremamente importantes para a continuidade do trabalho com alunos com deficiência.

Os professores que trabalham com esses alunos devem ter paciência e entender que muitas vezes o processo pode ser um pouco mais lento, mas muito útil e produtivo.

Os registros

São as anotações efetivas do professor sobre seu aluno. O que de fato ele observou que é relevante sobre os avanços significativos no período em questão. É a forma

de o professor pontuar quais os conhecimentos adquiridos e em que áreas e/ou conteúdos seu aluno obteve maior ou menor êxito. É através desses registros que o professor consegue analisar e avaliar o próprio trabalho e se os objetivos gerais traçados no início do programa de ensino foram alcançados. Logo, nas folhas de registro são colocados o desempenho e o andamento do Plano de Metas.

Todos os processos citados são indispensáveis para elaborar o PM e avaliar o progresso do aluno com deficiência. Vygotsky (2007) contribuiu significativamente com a área da educação especial. Em seus estudos, ele acreditava nas influências exercidas pelo meio no desenvolvimento do sujeito. Tendo como referência o ambiente cultural em que o indivíduo nasce e se desenvolve, o psicólogo focou seus estudos nos aspectos culturais, assim, suas pesquisas revelaram que as mudanças que ocorrem no homem ao longo do seu desenvolvimento, sendo ele um ser interativo, são próprias das interações sociais que ele constrói. Assim, o conhecimento se constitui a partir de relações intra e interpessoais que estabelece ao longo da vida.

Sabendo disso, propomos à equipe de professores da nossa escola que o trabalho com os alunos com deficiência fosse consciente quanto às demandas apresentadas. Propusemos, então, que os docentes se engajassem no propósito de oferecer a esses alunos uma educação de qualidade pautada em valores e princípios. Para tanto, direcionamos nossos esforços para elaboração de materiais, fichas de observação para os professores utilizarem no registro de seus alunos inseridos no contexto da educação inclusiva. Assim, os docentes teriam a oportunidade de construir uma imagem individual de seus alunos, interagindo socialmente no contexto escolar. Após esse suporte teórico e técnico, o SOE colocou-se inteiramente à disposição da equipe de professores para construção de fichas, Planos de Metas, planos de aula, atividades especiais, criação de um espaço no site da escola denominado “Sala de Recursos” onde alunos e professores encontram sugestões de jogos, sites, atividades e outras propostas adequadas à educação inclusiva.

O SOE partiu do pressuposto de que, antes de elaborar um PM específico para o aluno com deficiência, era necessário que o professor conhecesse seu aluno, sua personalidade, suas necessidades, suas limitações e principalmente suas potencialidades. Esse é um preceito do qual nossa equipe não abre mão, pois acreditamos que o primeiro passo rumo à elaboração de um PM que cumpra seu papel seja sobretudo compreender o educando como um todo.

Para que a elaboração desse estudo de caso individualizado ocorresse de forma efetiva, gostaríamos de destacar o uso da Ficha de Observação Nominal e sua importância na construção do Plano de Metas. No início do ano letivo, os professores receberam uma ficha de cada aluno com deficiência contendo alguns dados relevantes previamente preenchidos pelo SOE. Esse material foi manuseado e explorado pelos professores, pois as informações nele contidas serviram de orientação para o início da construção dos registros e observações relevantes sobre o desenvolvimento do aluno naquela disciplina. O objetivo de ter essa ficha em mãos é proporcionar ao professor a oportunidade de conhecer o seu aluno de forma mais aprofundada em vários aspectos, ao mesmo tempo em que se criou uma conexão entre o professor, o aluno e o SOE. Observando e relatando suas habilidades, suas dificuldades, suas preferências e tudo aquilo que fosse significativo para ele, o docente criou o diário de bordo pessoal de cada aluno com deficiência. Esse documento facilitou a construção do perfil do aluno que o professor tinha em sala.

Dentro da ficha de observação, reservamos um espaço para que o docente acrescentasse qual o estilo de aprendizagem seu aluno com deficiência tem maior identificação em sua disciplina. Segundo Dantas (2020):

Os estilos de aprendizagem são maneiras que uma pessoa utiliza para conseguir aprender o que lhe é proposto. Tais estilos são únicos e pessoais, pois cada pessoa apresenta facilidade com um determinado estilo e dificuldade em outros. Hoje é possível utilizar a aprendizagem física, a interpessoal, a intrapessoal, a linguística, a matemática, a musical e a visual.

Sabemos, pois, que alguns alunos aprendem melhor vendo outros ouvindo, alguns até mesmo pelo toque ou cantarolando. Determinar qual ou quais são os estilos de aprendizagem do aluno com deficiência é fundamental para a construção de um PM ainda mais comprometido com a busca do melhor desempenho do estudante.

Esse conjunto de informações dadas ao docente teve como objetivo dar suporte ao profissional para que ele pudesse definir as melhores estratégias para atingir os melhores resultados com o seu aluno com deficiência. Por fim, a reunião dessas informações permitiu ao professor que ele elaborasse um planejamento voltado para as necessidades específicas do seu aluno, ao mesmo tempo em que contemplava e valorizava suas potencialidades. Esse direcionamento do trabalho docente visa, de forma bastante prática, a qualificação do profissional no sentido de conhecer o indivíduo com o qual trabalha e a realidade das pessoas com deficiência em vários contextos da sua vida. Logo, acreditamos que essa é uma forma de ampliar as possibilidades de êxito na escolha das estratégias pedagógicas mais adequadas para atingir os objetivos com o aluno em questão.

Nesse ano de implementação dessa proposta de trabalho, tivemos também a imposição da quarentena por conta do coronavírus. Assim, a forma como o SOE interagiu com a equipe de professores para fazer valer os esforços de pôr em prática o trabalho efetivo de inclusão foi gradual. No período de aulas presenciais, a troca de informações entre orientação escolar e professores sobre os alunos com deficiência e suas demandas foi diária. Portanto, havia as condições ideais para um trabalho adequado para aquilo que foi planejado. Porém, com o fechamento das escolas, a forma de solicitação passou a ser por meio das nossas reuniões virtuais semanais, e-mails e WhatsApp. Quando o professor sinalizava alguma dúvida sobre como planejar sua aula ou sobre as necessidades ou limitações do aluno, o SOE colocava-se à disposição para auxiliar na construção desse planejamento através de reuniões virtuais e até mesmo em plantões físicos na própria escola (o que não se fez necessário, pois todos os professores conseguiram enviar seus planejamentos

conforme o solicitado). A aula semanal elaborada especialmente para cada aluno com deficiência é postada em nosso site. O estudante localiza o seu material na aba da sua turma, em uma pasta com seu nome, realiza a atividade proposta e reencaminha para o professor.

Para os casos bem específicos em que os alunos não têm acesso à internet, o SOE elaborou e entregou um material em quatro volumes denominado “Apostila Especial para Você”. Esse material possui atividades selecionadas para desenvolver habilidades motoras, de raciocínio lógico, de leitura e de escrita. As apostilas foram sendo disponibilizadas à medida em que o aluno concluía um volume e solicitava um novo exemplar com um grau de dificuldade superior ao anterior. Os estudantes sentiram-se desafiados, estimulados e respeitados, pois o material foi desenvolvido para contemplar as diversas faixas etárias que atendemos em nossa escola, com pequenas modificações, sem ser infantilizado, o que atraiu o grupo pré-adolescente e adolescente. Um aluno de 9º ano, por exemplo, interage com as atividades sem se sentir subestimado, pois vão ao encontro das expectativas de sua faixa etária.

CONSIDERAÇÕES

Ao desenvolver esta proposta de trabalho com a equipe de professores da escola, foi possível constatar que a falta de engajamento de alguns integrantes do quadro docente no trabalho com as inclusões, que inicialmente inquietava a equipe diretiva e que levou a criação de estratégias que os encorajassem a realizar com dedicação e comprometimento as suas práticas, atualmente é um fato isolado. Percebemos que as estratégias propostas motivaram os professores e surtiram o efeito desejado na prática pedagógica deles. O objetivo de conscientizá-los da sua importância enquanto educadores e do seu valor para os alunos na medida em que atendem às expectativas do seu público e de suas famílias foi posto em prática. O papel do professor é fundamental e imprescindível para que a inclusão seja de fato

efetivada na escola, pois é ele quem valoriza as diferenças entre seus alunos e cria um ambiente propício para que todos sintam-se incluídos e vinculados ao ambiente escolar e a todos que nele trabalham.

A fim de efetivar essas propostas, o Serviço de Orientação Escolar desenvolveu estratégias para que a equipe docente desenvolvesse seu trabalho. Assim, criamos um “suporte técnico-pedagógico” para sensibilizar o professor e influenciar sua prática pedagógica, apontando caminhos, sugerindo um planejamento seguro dentro de uma ação pautada no indivíduo e suas potencialidades.

O que sinaliza de forma assertiva que nosso trabalho está no caminho certo é o *feedback* positivo recebido das famílias que acessam, através do site da escola, as atividades elaboradas pelos professores especialmente para os alunos com deficiência. Seja no site ou na escola - para aqueles que buscam esse mesmo material impresso ou a “Apostila Especial para Você” -, todos sentem-se incluídos e valorizados ao localizar seu nome e as atividades pensadas particularmente para aquele aluno nas diversas disciplinas.

O relato dos pais satisfeitos por verem seus filhos participando do processo de ensino remoto, realizando as atividades, é gratificante. As famílias e os próprios alunos percebem-se incluídos no processo de ensino-aprendizagem e isso é muito significativo em vários aspectos. Por descrever e presenciar o envolvimento cognitivo e socioafetivo desses alunos, não há como discordar de Mantoan (2006) quando afirma que o movimento inclusivo nas escolas convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

Esse trabalho é o início de um processo inesgotável de valorização dos alunos com deficiência, pois sabemos que a inclusão escolar é um caminho sem volta e cabe a nós educadores garantir que esses alunos tenham assegurada uma educação que respeite as diferenças. A participação e o envolvimento de todos os docentes nesse processo sinalizam que ações práticas e seguras norteiam o trabalho na escola. Portanto, nesse sentido, faz-se necessário dar continuidade a essa proposta de ação pedagógica em prol da educação inclusiva. Sabemos que esse assunto não se esgota

e que ainda há muito o que fazer. Para tanto, é necessário aprimorar esse processo para que os alunos possam cada vez mais ter um atendimento de qualidade. Ações futuras, como formações para os professores com profissionais especializados, melhorias no acesso ao ensino remoto para os alunos, infraestrutura adequada para as demandas das diversas inclusões e desenvolvimento de projetos de valorização das diferenças na escola, são metas que ainda nos propomos a cumprir na busca da transformação da qualidade de ensino dos alunos inseridos no contexto da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E. **Towards a model of work engagement**. *Career development international*, v. 13, n. 3, p. 209-223, 2008.
- BASTOS, P. N. **Comunicação, interação e engajamento**: Fronteiras epistemológicas e alcances políticos. Trabalho apresentado, n. 41º, 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- DANTAS, G. C. S. **Estilos de Aprendizagem**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/estilos-aprendizagem.htm>>. Acesso em: 13 out 2020.
- MANTOAN, M. T. E.; PRIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. Summus, 2015.
- MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais*. RJ: EdUERJ, 2013.
- PAULI, J. et al. **Satisfação, conflitos e engajamento no trabalho para professores do ensino médio**. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, v. 11, n. 4, p. 72-85, 2017.
- SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. **Como e o que os professores aprendem**: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec – Nova série*, v. 6, n. 1, 2016.
- SILVA, N. C., CARVALHO, B. G. E. **Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores**: uma revisão integrativa. *Revista brasileira de educação especial* 23.2, 2017. pp 293-308.
- VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AUTISMO, FAMÍLIA E ESCOLA: ABORDAGENS PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE COOPERAÇÃO NAS EMEIS

Mylena Cristine Silva de Oliveira de Paula¹³⁷

INTRODUÇÃO

Eu, Mylena Cristine Silva de Oliveira de Paula, professora de Educação Infantil da rede pública de Canoas/RS desde 2018, comecei minha caminhada na educação em 2009, como secretária de escola de Educação Infantil na rede privada da cidade de Guaíba/RS, enquanto eu era estudante do curso de licenciatura em História. Acabei me apaixonando pelo “universo da Educação Infantil”, trancando o curso para fazer Pedagogia.

Mãe de um lindo menino de 4 anos (quase 5), do espectro autista e apráxico, obtive muito apoio da escola durante todo o processo de investigação, realizado com neurologistas, fonoaudiólogos e terapeutas. Consegui, como mãe, formar uma “equipe de apoio” em várias frentes (família, escola, terapeutas e médicos), para que meu filho pudesse ter a segurança e os estímulos necessários para desenvolver todo o seu potencial. Porém, observei, enquanto professora, que esta não era a realidade vivida na escola onde lecionava e, ao observar mais de perto (em formações, encontros e trocas voluntárias), percebi que os professores das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) possuíam grandes dificuldades para se aproximar das famílias destas crianças, resultando numa maior dificuldade para a criação do vínculo entre educador(a) e aluno(a). O que faltava, então, para que a escola e a família das crianças com espectro autista, ou em investigação, pudessem criar os vínculos necessários para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento pleno destas crianças?

¹³⁷ Professora da EMEI Vó Picucha, Pedagoga, E-mail: mylena.depaula@canoasedu.rs.gov.br

Respondendo a este questionamento e a vários outros, o presente trabalho tem por objetivo desenvolver proposta para uma acolhida significativa das famílias das crianças com espectro autista ou em investigação nas EMEIs, garantindo um maior êxito no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e psicomotor destas crianças no ambiente escolar.

Como instrumento metodológico, realizo a pesquisa bibliográfica de autores como Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) e Eugênio Cunha (2012), além dos documentos norteadores para Educação Infantil, resgatando a importância desta modalidade da Educação Básica para a inclusão social destas crianças, a formação docente e a quebra de paradigmas. Também, elaborei uma enquete com professores de 11 EMEIs da cidade de Canoas, com o objetivo de levantar dados sobre as dificuldades encontradas pelos professores de crianças com espectro dentro de suas escolas.

Com os resultados desta enquete e da pesquisa bibliográfica, é apresentado um conjunto de medidas práticas visando ao acolhimento dessas famílias e a criação de vínculos entre educador e crianças, apontando o que é necessário a escola dispor para que aconteça essa aproximação com as famílias.

AUTISMO, FAMÍLIA E ESCOLA: Abordagens práticas para a construção de um ambiente de cooperação nas EMEIS

Nos últimos 30 anos, surgiram discussões acerca da educação inclusiva no país, a fim de quebrar paradigmas e garantir o acesso à educação para todas as crianças, como prevê a Declaração de Salamanca de 1994. A Emenda Constitucional nº 59/2009 determina a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos e a lei 13005/2014 prevê para todos os Estados brasileiros a criação de estratégias que “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial,

assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (artigo 8º, § 1º, parágrafo III).

É possível afirmar que a Educação Infantil é um ambiente potente para que as crianças do espectro autista possam desenvolver suas habilidades sociais, ultrapassar suas limitações e criar vínculos afetivos com educadores e colegas, pois, além das experiências sensoriais, motoras e lúdicas, que permitem um desenvolvimento amplo das habilidades criativas e imaginativas dos alunos, as experiências sociais são vividas com grande intensidade. Portanto, é na Escola de Educação Infantil que as crianças erguem suas primeiras construções relacionais para além do seio familiar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil refere-se à interação social através das brincadeiras como:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017).

Ao compreender que a Educação Infantil é um espaço propício para inclusão, como incluir? Toda a inclusão passa pela empatia. Não há como existir inclusão se eu, educador, não compreender as dificuldades que aquela criança enfrenta no seu dia a dia. Portanto, diríamos que o primeiro passo se encontra dentro do professor: o desejo de incluir. Eugênio Cunha (2012), em seu livro “Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família”, diz que o professor precisa acreditar que a criança é um ser potente:

Quando acreditamos no indivíduo, no seu potencial humano, e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, o incluímos, e nossa atitude torna-se o movimento que dará início ao seu processo de emancipação. Na verdade, a inclusão escolar inicia-se pelo professor (CUNHA, 2012, p. 101).

Portanto, os rótulos e as ações que ocasionam a exclusão devem, primeiramente, ser subtraídos das ações e ideias do professor.

O segundo passo para desenvolver um trabalho significativo é a criação de vínculo entre o educador e a criança. A criança autista tem dificuldade de estabelecer vínculos, criando laços apenas com as pessoas com quem de fato se sente segura e amada. Este vínculo é essencial e, sem ele, o educador não “alcança” a criança, e esta não corresponde ao professor. Esse vínculo tem como base a relação que o professor constrói com a família e na segurança de suas ações enquanto educador.

A formação docente para uma educação inclusiva precisa ser prioridade em todas as instituições de ensino. Uma educação inclusiva de fato não vigora em uma pedagogia tradicional. Mantoan (2003, p. 33), em seu livro “Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”, traz a resistência da educação tradicional frente à inclusão, afirmando que “Não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar”. Nesta concepção tradicional, os vínculos sociais não são potencializados ou não são vistos como parte integrante da criança. Todo o professor precisa estar seguro de suas ações pedagógicas, e essa segurança existe quando suas práticas estão pautadas em conhecimento, não apenas da sua disciplina, mas da formação integral do indivíduo. Nesse sentido, Cunha afirma que:

É comum vermos professores preocupados com a cientificidade da sua disciplina, mas esquecendo-se da humanidade do seu ofício. [...] Necessário é olhar o homem como um ser integral, na sua estrutura biológica, afetiva e social. Com efeito, não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia (CUNHA, 2012, p. 102).

É importante sempre ressaltar que o início da ação inclusiva deve visar à inclusão de todos, sem rótulos, mantendo o olhar sempre no indivíduo. A busca por um ensino de qualidade não deve objetivar apenas o avanço cognitivo da criança, mas também a forma como ela se relaciona consigo e com os outros.

Quando o educador compreende de onde partem suas ações, criar uma projeção e estabelecer objetivos fica muito mais fácil e claro. O professor, ao observar que seu aluno não brinca naturalmente, não se relaciona e nem se comunica, quando

pautado pelo conhecimento técnico e teórico, percebe a necessidade de intervenção de outros profissionais no processo de aprendizagem da criança.

Já um ambiente cooperativo entre os educadores e as famílias também garante segurança não apenas ao educador, mas à própria criança. A criança do espectro, apesar de pouco se comunicar, deseja se fazer entendida, então, o olhar atento do educador se torna a principal ferramenta para a construção deste vínculo. E quem melhor entende o que a criança quer dizer com específicos gestos, olhares e reações, senão a própria família? Por isso, o andar junto, em cooperação, facilita a ação do educador, auxilia a família e traz excelentes resultados. Segundo Emílio Figueira,

Papéis que pais e professores desempenham no desenvolvimento e educação da criança são próximos e complementares e podem proporcionar a ela melhores oportunidades no desenvolvimento de suas capacidades, seja qual for sua limitação (FIGUEIRA, 2017, p. 72).

Nessa relação com as famílias das crianças, o alicerce deve ser a cooperação mútua, porém, é necessário dizer que o começo da vida escolar das crianças gera um misto de ansiedade e insegurança nos pais e responsáveis, e este sentimento precisa ser acolhido, compreendido e transformado pelos professores com alteridade, segurança e participação. No que diz respeito à inclusão social de crianças autistas ou sob investigação na Educação Infantil, é preciso compreender também que os pais carregam consigo uma frustração quanto à expectativa que tinham sobre seus filhos, além de toda a rotina familiar modificada. Por isso,

É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros (CUNHA, 2012, p. 87).

Além disso, o sentimento de frustração, negação e luto circundam a família por uma boa parte de todo o processo de investigação e intervenção. Sobre esse período que a família enfrenta, a psiquiatra Silva et al. enfatizam:

Eles experimentam um verdadeiro luto dentro de suas vidas familiares e pessoais. No entanto, o que observamos é que esse luto não diz respeito à criança com autismo de forma direta. Ele se refere à perda da criança "normal" que os pais esperavam e desejavam ter. Muita angústia e dor são vivenciadas pelos pais até que eles se conscientizem de que o relacionamento

pai e filho, tal qual eles ansiavam, não irá se concretizar (SILVA et al., 2012, s/p).

Portanto, criar vínculos com a família e com a criança passa pelo acolhimento desses sentimentos (empatia). Quando falamos de autistas na Educação Infantil, não podemos esquecer que boa parte das crianças não são laudadas, começando o processo de investigação a partir das observações realizadas pelo professor na escola. Este é o ponto que considero crucial para a construção de um vínculo de cooperação entre professores e família: a abordagem aos responsáveis pela criança quanto à necessidade de ela ter atendimento com profissionais de outras áreas. Devemos sempre lembrar que ao professor não cabe proferir diagnóstico algum, mas é ele quem consegue observar as dificuldades sociais, comunicativas e cognitivas das crianças em espaço diferente ao da família.

Na escola, como a criança precisa lidar com seus pares e brincar em grupo, essas dificuldades aparentemente pequenas se tornam mais evidentes e até mesmo impeditivas à socialização adequada. Os professores, ao perceberem essa incapacidade de interação, devem relatá-la aos pais o quanto antes. [...] O encaminhamento para uma avaliação com profissionais especializados é a saída mais segura e mais eficaz para ajudar essas crianças (SILVA et al., 2012, s/p.).

A ação do educador, que brinca e observa seus alunos, é fundamental para que estes tenham suas necessidades atendidas e alcancem sua autonomia. Depois de observar todos esses aspectos, ao olharmos para a cidade de Canoas, o que podemos ver? Uma enquete, realizada com 55 educadores de 11 EMEIs, três EMEFs, representantes do CEIA e do DEI/SME, apresenta alguns dados e situações que ocorrem no município acerca da inclusão e da relação escola/família de crianças autistas. Todos os educadores que responderam à enquete acreditam que a acolhida com afetividade é de grande importância para a inclusão escolar da criança do espectro, assim como consideram fundamental o vínculo com as famílias destas crianças. Os participantes também afirmam que a escola e as famílias precisam construir um ambiente de cooperação mútua para melhor acolher os alunos. Quatro educadores destacam que é de total responsabilidade do professor a formação deste vínculo.

Dos participantes, 15 apontam ter um relacionamento de qualidade regular com as famílias de seus “alunos de inclusão”, mas relatam dificuldades em obter informações no que diz respeito às intervenções que a criança faz para além da escola e os resultados obtidos, incluindo tratamentos medicamentosos. Porém, ao avaliarem as dificuldades que encontravam para a efetividade da inclusão, 35 educadores responderam que não se sentem qualificados para a tarefa. Esse é um dos paradigmas que precisa ser quebrado. Muitas vezes, a sensação de falta de preparo nada mais é do que uma resistência que temos ao diferente. Esse é um exercício diário de compreensão de quem eu sou, de quem o outro é baseado na empatia e respeito, abrindo mão dos parâmetros sobre a normalidade. Mantoan fala sobre essa resistência ao diferente sobre o seguinte aspecto:

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização” (MANTOAN, 2003, p. 20).

Outro aspecto analisado neste estudo refere-se à falta de um acompanhante especializado para as crianças autistas. Do total de participantes, 56% manifestam essa angústia, principalmente para o auxílio com as atividades de atenção pessoal, o que demanda um bom tempo de dedicação do professor, visto que essas tarefas são de grande dificuldade das crianças do espectro. A Lei 12.764/12, no artigo 3º, § único, diz:

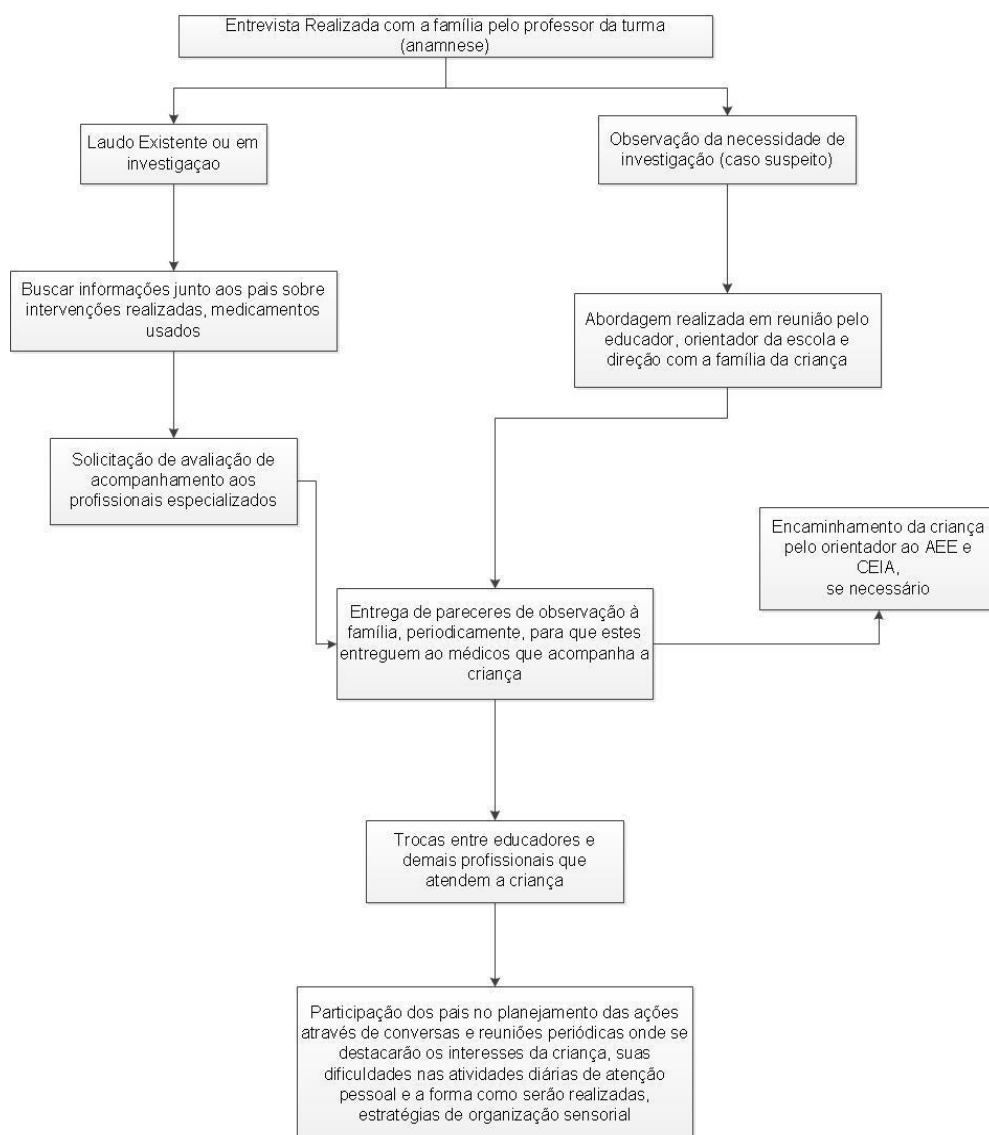
Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Por último, outro dado muito relevante destacado na pesquisa é a importância da figura do orientador para auxiliar os educadores, as famílias e toda a comunidade escolar para a inclusão das crianças autistas. Dos 55 educadores, 32 consideram que a falta do orientador na escola impacta de forma negativa o processo de inclusão e 92% dos educadores acreditam que a abordagem realizada aos pais para uma investigação sobre dificuldades das crianças deveria ser realizada pelo professor e orientador.

A partir desses dados, podemos apontar um conjunto de medidas práticas para melhor acolher a família das crianças autistas, visando à sua inclusão no ambiente escolar e ao desenvolvimento de suas potencialidades, habilidades e autonomia. A primeira medida é realizar a entrevista de anamnese com a família, como é feito logo quando a criança ingressa na escola. A partir daí, as medidas são divididas em duas situações: quando a criança já possui laudo ou está em processo de investigação e quando, ao passar o tempo, o educador observa situações que indicam maior investigação por parte de outros profissionais. O segundo caso, dentro da realidade de Educação Infantil, torna-se mais comum.

Na Figura 1, apresenta-se o esquema do conjunto de medidas adotadas a partir da entrevista realizada com os professores e da pesquisa bibliográfica.

Figura 1. esquema do conjunto de medidas adotadas a partir da entrevista



realizada com as famílias

Fonte: Mylena Cristine Silva de Oliveira de Paula (2020).

Percebe-se, a partir da Figura, a presença do orientador da escola. Atualmente, nas EMEIs de Canoas, este profissional não se encontra integralmente dentro do espaço escolar, muitas vezes tendo sua função desenvolvida na figura do coordenador. Na enquete realizada com os educadores, ter um profissional qualificado dentro da escola para auxiliar e orientar sobre as demandas da inclusão e todos seus aspectos (estruturais, pedagógicos e afetivos) é primordial para incluir as crianças autistas e construir vínculos com suas famílias.

Outros pontos sobre estas medidas precisam ser observados. O primeiro é que a abordagem feita com os pais para informar sobre as observações do educador deve ser realizada de forma tranquila, segura e clara. A família não pode se sentir acuada, pelo contrário, deve se sentir acolhida, certa de que terá o suporte necessário e possível da escola. O sucesso desta abordagem irá garantir a criação de um vínculo de cooperação entre escola e família, em que ambas serão beneficiadas, e a criança estará em um ambiente seguro para desenvolver suas habilidades e autonomia. Silva et al. também ressaltam que:

Orientamos que os professores não citem nomes de doenças, mas apenas relatem o que observam nas atitudes e nos comportamentos diários dos filhos, bem como as possíveis consequências de tais alterações. Compartilhar as observações advindas da experiência escolar é colaborar efetivamente na construção de um diagnóstico correto e de um planejamento terapêutico individualizado. [...] Pais, professores e médicos/terapeutas formam um time que tem tudo para dar certo! (SILVA et al., 2012, s/p).

A intervenção multidisciplinar é essencial para que a criança consiga se desenvolver plenamente. O diálogo entre todos os que atendem esta criança, portanto, é a base para a intervenção. No caso de crianças autistas, a mesma forma de trabalhar as questões comportamentais e de cuidados de atenção pessoal são o alicerce para que a criança consiga alcançar sua autonomia. Todos precisam realizar estas atividades com a criança da mesma forma, desenvolvendo sempre os mesmos reforços verbais para que ela consiga compreender todos os processos.

Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes, manuseia objetos e os diversos estímulos que recebe para seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes. Se, na escola, durante as refeições, ele utiliza os utensílios sem ajuda de outrem, deverá fazer o mesmo em casa. Se, em casa, os pais o deixam se vestir sozinho, na escola, far-se-á o mesmo. Esses ambientes, apesar de diferentes fisicamente, devem ser similares em objetivos e práticas educativas (CUNHA, 2012, p. 89).

Por isso, o envolvimento da família é tão importante. Se a escola e a família não andam juntas, a criança terá grandes dificuldades comportamentais, não conseguirá se organizar sensorialmente e nem socialmente, dificultando o trabalho do professor e trazendo sérios prejuízos à criança.

A busca pela criação do vínculo entre família e escola garante o sucesso da inclusão e a participação integral dos pais nas atividades escolares. Essa família se tornará parceira da escola em todos os aspectos. O envolvimento é o que todos os professores buscam, e acolher as famílias das crianças autistas ou em investigação será a grande oportunidade desta parceria.

Seria muito bom se os pais tivessem atitudes como essas: participar de reuniões da equipe escolar para planejar, adaptar o currículo e compartilhar sucessos; ser incorporados pela escola como parceiros de planos da equipe, participando de todos os aspectos operacionais da escola (FIGUEIRA, 2017, p. 72).

O segundo ponto é que a família precisará, muitas vezes, de instrução sobre o que fazer e como fazer. A escola tem o dever ético de orientar a família sobre os direitos da criança. Isso faz parte do acolhimento.

A Educação Infantil, como já mencionado, é um lugar potente para a inclusão das crianças autistas, pois as brincadeiras transformam as interações em um processo natural de desenvolvimento social, e um relacionamento cooperativo entre educadores, famílias e escola garantirá grandes conquistas para as crianças autistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo propor medidas práticas para a construção de vínculo entre educadores e famílias de crianças autistas. No decorrer da pesquisa, apontamentos importantes para a compreensão da inclusão foram realizados. Quebrar paradigmas e romper com o modelo de educação vigente, que parte da normalização do indivíduo, é o primeiro passo para acolher as crianças autistas e suas famílias. Uma educação que foca na criança como um indivíduo que sente, sonha, deseja, cria e realiza, independentemente de ter alguma deficiência ou não, torna o ambiente favorável à verdadeira inclusão em que a convivência e interações ocorrem sem rótulos.

Após a enquete, observou-se que os educadores compreendem seu papel como promotores de inclusão, oferecendo acolhimento à criança e à família. A insegurança de muitos professores, ao não se sentirem preparados para incluir, dá-se pelo medo ao diferente, por isso, é necessário permitir esvaziar-se de conceitos prévios (pré-conceitos) para poder olhar para a criança com uma compreensão pura de quem ela é e o que deseja. Aproveitar o ambiente da Educação Infantil, mergulhado em brincadeiras, experiências, trocas e afetos, para potencializar as ações inclusivas, é a maneira mais eficaz de promover uma aprendizagem significativa para todos.

Garantir que a Educação Infantil ofereça Atendimento Educacional Especializado e Profissional de Apoio Especializado é dar ferramentas para a inclusão das crianças do espectro autista no ambiente escolar e prepará-las para uma vida mais autônoma e com melhor qualidade. Compreende-se, a partir de então, que o orientador é um profissional fundamental para construir os alicerces da inclusão, juntamente com o educador. Ambos buscam criar experiências para que toda a comunidade escolar vivencie as diferenças com naturalidade e receptividade. As medidas práticas, exemplificadas na Figura 1, demonstram que pequenas ações, bem estruturadas e planejadas, tornam-se eficazes para a construção de laços duradouros entre a escola e as famílias.

O vínculo construído entre educadores e família torna-se o alicerce para a cooperação dentro do espaço escolar, tendo como resultado práticas educativas mais eficazes, baseadas no afeto e na compreensão. A escola torna-se base de apoio para a família, que reconhece na instituição o trabalho de qualidade desenvolvido. Acolher os sentimentos da família e apontar um futuro mais esperançoso faz do educador um educador inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 17 out. 2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é Educação Inclusiva?**. Brasília: Brasiliense, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escola: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa et al. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Fontanar, 2012.

CURRÍCULO FUNCIONAL: UM PARADIGMA DE APRENDIZAGEM

Natália T. Garcia Fraga¹³⁸

INTRODUÇÃO

No ano de 2019, teve início o projeto “Inclusão, uma perspectiva focada no estímulo das potencialidades”, visando atender as demandas da EMEF Paulo VI,¹³⁹ no que se refere ao atendimento dos alunos de inclusão. Buscando colaborar com os processos educacionais e desenvolver as potencialidades dos alunos, conceituamos a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) em Laboratório de Aprendizagens (LA) e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa definição foi importante para que pudéssemos observar os processos existentes e definir quais as intervenções pertinentes para cada caso.

A fim de encontrar estratégias capazes de identificar e desenvolver habilidades que possibilitem ao aluno participar de forma autônoma de sua vida cotidiana, seja na escola, no trabalho, nas atividades recreativas e na sociedade como um todo, buscamos explorar o currículo funcional em sua integralidade e disseminar entre os professores as contribuições que a adesão a esse currículo é capaz de trazer para a vida do aluno.

É comum perceber a resistência dos colegas quanto à adesão ao currículo funcional por estarem muito focados na abordagem e contemplação dos conteúdos curriculares. Por esse motivo, a abordagem do presente tema se faz importante. Só será possível tornar o currículo funcional uma alternativa mais frequente e sem

¹³⁸ Professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, Graduada em Pedagogia, Pós-Graduada em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Psicologia Escolar (em andamento) E-mail: natalia.fraga@canoasedu.rs.gov.br.

¹³⁹ Estou lotada na EMEF Paulo Freire, mas o trabalho que deu origem ao presente artigo ocorreu em 2019 e foi realizado na EMEF Paulo VI.

tanto preconceito quando houver entendimento sobre sua importância na prática pedagógica. Assim, este artigo tem por finalidade explorar as diferentes contribuições deste tema e assim promover a sua adesão com mais facilidade.

DESENVOLVIMENTO

A SRM é um espaço da escola com equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais dos alunos que apresentam dificuldades e/ou transtornos. Na SRM, realizamos o AEE e as atividades vinculadas ao LA. Definimos AEE como um atendimento destinado a eliminar ou superar barreiras decorrentes de uma deficiência específica que impede ou dificulta a aprendizagem. Está destinado ao desenvolvimento de habilidades necessárias para que o processo de ensino aprendizagem possa acontecer, possibilitando, assim, a adesão ao currículo funcional.

Na sala do AEE, o objetivo é a identificação, elaboração, produção e organização de serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades dos alunos público-alvo. Diferente do LA, que tem por finalidade reforçar as atividades que fortalecem e desenvolvem com mais assertividade os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula, tendo adesão ao currículo adaptado, o currículo funcional é um meio que favorece o aluno para o desenvolvimento de habilidades para uma vida independente. Sendo assim, a adesão ao currículo funcional contribui de forma significativa para o desenvolvimento e inclusão efetiva do sujeito, pois beneficia o mesmo de uma maneira potencial.

Ao longo do trabalho feito na EMEF Paulo VI, foi possível perceber a necessidade de aderir a uma nova intervenção, visto que muitos alunos tinham lacunas não preenchidas em seus processos de amadurecimento e autonomia, o que prejudicava significativamente o desenvolvimento de novas habilidades. O aluno público do AEE possui respaldo legal para que o trabalho com ele seja realizado de

forma apropriada, pensando em seu desenvolvimento como sujeito e em sua realidade tanto na escola como na família.

A aplicabilidade de conteúdos curriculares é, de certa forma, irrelevante, pois de nada adianta para um aluno público do AEE aprender fórmulas matemáticas se ele nem mesmo sabe o dia em que nasceu. Mesmo que haja respaldo legal e que em alguns casos a necessidade de desenvolver outras habilidades seja nítida, mudar este paradigma é um desafio para os educadores. A fim de contribuir para uma melhor aceitação e adesão ao currículo funcional nas SRMs e, conseqüentemente, expandir a aceitação por parte dos professores, surge o estudo referente ao currículo funcional, com a proposta de torná-lo objeto de debates e formações dentro do âmbito escolar.

O currículo funcional deve ser o meio que favorece a cada aluno o desenvolvimento de oportunidades para uma vida independente, com dignidade, tendo como base o ambiente natural do aluno. Visa identificar e desenvolver habilidades que possibilitem ao aluno participar de forma autônoma de sua vida cotidiana, seja ela na escola, no trabalho, nas atividades recreativas e na sociedade como um todo. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva e significativa, é de fundamental importância contextualizarmos a história do sujeito e identificarmos não apenas suas dificuldades, mas também suas potencialidades. Para tanto, faz-se necessária a observação das funções de desenvolvimento do sujeito e sua evolução.

Para identificar onde é preciso intervir, devemos observar algumas lacunas. Nas funções executivas, devemos atentar para o ritmo de leitura, desenvolvimento e aplicabilidade do raciocínio lógico e nível da psicogênese. Essas funções podem ser observadas através dos jogos, da leitura oral, ditado e na prática de jogos de tabuleiro. Quando nossa observação estiver focada nas funções cognitivas, devemos lembrar que elas se referem à habilidade de organização, ordenação e consciência corporal. Explorar a temporalidade, ordenação de sequências lógicas e a prática de jogos de tabuleiro e amarelinha, são alternativas para observar o nível de desenvolvimento do sujeito.

Analisando as funções afetivas e emocionais, nosso olhar deve estar atento à autoestima, interação social, referência familiar e relações entre pares. As lacunas podem ser observadas em autorretratos, desenhos da família e atividades que envolvem questões emocionais, por meio de jogos das emoções, representatividade da emoção utilizando cores ou em relatos verbais.

As lacunas nas funções motoras estão relacionadas às dificuldades de lateralidade, manipulação e seriação de objetos, movimentos descoordenados, dificuldade de compreensão da figura humana e jogos. Podemos utilizar dinâmicas, como chefe-manda, dançar, pular, bater palmas, recortar, colar, desenhar e seriar objetos como forma de análise dessa função.

Para darmos início ao processo de desenvolvimento do currículo funcional, faz-se necessário que algumas perguntas sejam respondidas: Quem é meu aluno? Como é o meu aluno? Com quem ele vive? Como viverá? O que ele precisa desenvolver para adquirir autonomia? Como posso ajudar na inserção dele na sociedade?

Partindo desses questionamentos, podemos desenvolver um currículo que ofereça um ensino com oportunidades de aprender habilidades que efetivem a participação do sujeito em vários ambientes de forma integrada. Devemos estar atentos à rotina, comunicação adaptada e programa de atividades.

Dentre os tópicos a serem abordados no currículo funcional, devemos atentar para atividades de vida prática, que englobam amarrar os tênis, ir ao banheiro, organizar seu material, colocar o casaco, explorar o sistema monetário, etc.; e às atividades de vida diária, que se referem a habilidades cognitivas, sociais, psicoemocionais e acadêmicas, como estabelecer rotina diária, relações causais para domínio e organização do meio, aquisição hábitos salutareis, integração do sujeito nas vivências sociais, etc.

O currículo funcional respalda legalmente o aluno público-alvo de AEE/CF. Na avaliação, assegura-se que o tempo de duração do curso poderá ser prolongado e

deve ser vinculado à sua capacidade e não ao critério idade. Este aluno receberá o Certificado de Terminalidade Específica de forma descritiva, com as habilidades e competências aprendidas, contemplando a diversidade do aluno e suas dificuldades.

Assim sendo, na contramão do que muitas pessoas acreditam e principalmente do que elas carregam como crenças e verdades, o currículo funcional torna o processo de aprendizagem um ganho significativo, não apenas para o aluno, mas para todo o contexto humano e social no qual ele está inserido.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo do currículo funcional é proporcionar aos alunos um crescimento além dos conteúdos estabelecidos. Nesse sentido, esta pesquisa, realizada no contexto escolar, deu visibilidade a uma forma de trabalho que poucos conhecem, mas que busca desenvolver no sujeito suas particularidades e desenvolve habilidades no sentido de colaborar com seu crescimento pessoal. Dessa forma, buscamos inserir os alunos nos mais diferentes contextos.

É tarefa constante disseminar o tema e tornar as barreiras para adesão ao currículo funcional cada vez menores, possibilitando que o trabalho desenvolvido colabore para uma reflexão sobre as prioridades do ensino para com os alunos de inclusão/AEE. Busca-se, assim, proporcionar assim uma educação inclusiva de qualidade, muito mais efetiva e significativa não apenas para o aluno, mas para as famílias. Em parceria, podemos evoluir ainda mais neste processo de autonomia do sujeito e de estímulo às potencialidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

Garcia, Natália. **Sala de Recursos Processos Eficientes**. E-book. Porto Alegre, 2020.

MESA DE TRABALHO 8

PLANEJAMENTO: ALFABETIZANDO O PRIMEIRO ANO COM BASE EM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS

Ariane Simão de Souza¹⁴⁰

INTRODUÇÃO

“Se o professor parou de aprender, ele não consegue ensinar. Se ele parou de pesquisar, ele não tem o que ensinar”. (BECKER, 2012, p. 192).

As palavras do professor Fernando Becker podem parecer óbvias para algumas professoras¹⁴¹. Porém, outras docentes podem justificar-se, alegando que não há tempo para pesquisar, pois temos muitos alunos e inúmeros desafios na sala de aula. Escuto frequentemente pessoas criticarem que “na teoria, tudo é fácil”, tratando-se de educação, mas “na prática é diferente”. A junção da teoria e prática ou, aliar a pesquisa ao ensino, infelizmente, parece distante para muitas professoras.

Enquanto estava na graduação¹⁴², pude aprender o quanto a pesquisa é fundamental para a nossa prática em sala de aula. É através da pesquisa que nós, professoras, podemos investigar os processos de aprendizagem dos nossos alunos. Quando compreendemos como o aluno aprende, podemos selecionar e qualificar os materiais na hora de planejar.

Nas páginas da internet e nos livros, há inúmeras atividades, mas como saber o que é melhor para os alunos? Se não houver estudo e pesquisa, qualquer situação de aprendizagem pode ser selecionada para a sala de aula, mesmo não sendo adequada para um determinado grupo de discentes.

Quando iniciei o trabalho na rede municipal de Canoas em 2017, com o primeiro ano, percebi que as atividades que planejava não davam o resultado esperado, ou seja, os alunos não conseguiam ler e escrever. Meu planejamento era

¹⁴⁰Professora da Escola Santos Dumont, pedagoga, especialista em Alfabetização e Letramento. E-mail: ariane.souza@canoasedu.rs.gov.br

¹⁴¹ Optei por utilizar “professora”, pois as mulheres são a maioria nas escolas.

¹⁴² Graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de 2012 a 2016.

baseado no que aprendi na faculdade: uso de jogos, sequências didáticas ou sequências de atividades baseadas em algum livro de literatura infantil. Também recorri inúmeras vezes aos sites da internet e usei folhas prontas compartilhadas por alguma colega da escola.

Atualmente, para planejar, ainda uso os sites da internet, livros, folhas prontas de colegas e as propostas que aprendi na faculdade, porém, os resultados com os meus alunos são muito melhores. O que mudou foi que agora eu sei o que é melhor para os meus alunos.

Ao longo desses quatro anos, comecei a investigar o motivo pelo qual meus alunos não aprendiam. Fiz especialização em Alfabetização e Letramento, cursos e muitas leituras. Percebi que o problema¹⁴³ estava em mim, pois eu não sabia como os alunos se alfabetizavam. Desse modo, como poderia ensiná-los?

Em 2018, tive melhores resultados do que em 2017, com uma turma do primeiro ano, mas ainda não estava satisfeita. Em 2019, além de bons resultados, estava compreendendo mais sobre o processo de alfabetização e do que tratam as pesquisas científicas da área.

Pensando nas dificuldades que tive ao longo dos anos, resolvi problematizar o planejamento das aulas de alfabetização da turma do primeiro ano. Através de uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental, questionei os materiais que utilizei e como os utilizei para alfabetizar meus alunos em 2019. Escolhi a turma de 2019 como objeto de estudo por ser a mais recente, uma vez que em 2020, devido à pandemia de covid-19, estamos sem aulas presenciais, o que modifica a dinâmica das aulas.

A pesquisa discorre em torno da pergunta: “Como foram planejadas as aulas para alfabetizar os alunos do primeiro ano, com base em evidências científicas?”. Como objetivo geral buscou-se analisar quais intervenções foram realizadas e as situações de aprendizagens que envolveram os alunos. O objetivo específico que

¹⁴³ Para esta pesquisa, foram considerados apenas a minha prática e o meu planejamento. Não investiguei os demais motivos pelos quais os alunos não se alfabetizavam.

delimita este estudo é: fazer um levantamento das estratégias adotadas e as referências científicas utilizadas.

A escolha por analisar os materiais utilizados que tenham base em evidências científicas foi pautada na discussão em torno do tema no ano de 2019. Neste ano, o Ministério da Educação lançou a “Política Nacional de Alfabetização” (PNA), explicitando que a alfabetização deve ser baseada em evidências científicas.

Este artigo está organizado em: introdução, apresentando a pesquisa; desenvolvimento, dividido em: “da professora-pesquisadora ao planejamento”, abordando brevemente a relação da docência com pesquisa e “alfabetização baseada em evidências científicas”, onde se discute a importância de alfabetizar com base em pesquisas. A seção: “Interrogando a própria prática” trata da análise dos dados. Na parte final, as considerações finais e os referenciais teóricos utilizados.

DA PROFESSORA-PESQUISADORA AO PLANEJAMENTO

Quando estamos na sala de aula, muitas vezes com mais alunos que deveríamos ter, parece não haver espaço para pesquisa. Porém, acredito estarem, nessas salas lotadas de alunos, que muitas vezes não aprendem o conteúdo, as maiores oportunidades para pesquisas.

Ao nos colocarmos no lugar de pesquisadora, o que parece um problema na sala de aula pode ser um desafio prazeroso. Parece uma ideia romantizada da profissão docente, porém são essas situações problemáticas, vividas diariamente, que me fazem ser encantada pela profissão que escolhi.

Acredito que ser professora-pesquisadora é um modo de ser, é ter um olhar diferenciado e uma postura crítica em relação ao nosso trabalho. Precisamos ter a capacidade de avaliar nosso planejamento, saber se estamos realmente contribuindo para a aprendizagem dos nossos alunos.

Todo planejamento começa com a leitura de documentos, que nos guiam para iniciarmos nossas escolhas pedagógicas, como por exemplo: o Projeto Político-Pedagógico da escola, a Base Nacional Curricular e outros.

Ao mesmo tempo em que nos inteiramos das escrituras, precisamos conhecer nossos alunos. Algumas vezes, as crianças não estão preparadas para aprender um determinado conteúdo ou desenvolver uma habilidade que está sendo posta nos documentos.

Sabendo o que está explicitado nos documentos e conhecendo nossos alunos, devemos encontrar um equilíbrio no que será desenvolvido. Por exemplo, ao trabalhar um determinado conhecimento, precisamos saber como o aluno aprende o que queremos ensinar ou desenvolver. Em outras palavras: “Se não sabemos como aprendemos, como diabos nós vamos ensinar?” (REIF *apud* DEHAENE, 2018, n.p). Desse modo, vamos buscar as informações nas fontes mais atualizadas possíveis. Em outras palavras, buscamos respostas nas evidências científicas.

A professora Tânia Marques cita que “[...] o professor pesquisa e ensina. É a pesquisa que lhe dá condições de ensinar. É a pesquisa que lhe permite aprender e ter condições de ajudar seu aluno a aprender”. (MARQUES, 2010, p.62). Desse modo, nossa prática diária na sala de aula deixa de ser intuitiva ou baseada somente nas experiências que tivemos. A prática passa a ser fundamentada.

Quando comecei a pesquisar sobre como os alunos aprendem a ler e escrever, deparei-me com os estudos da neurociência e tenho como principal referência o neurocientista Stanislas Dehaene, que diz: “O ensino já não deve ficar à mercê dos ventos e mares das trocas de políticos.” (2019, p. 99). Para não ficarmos dependentes de políticas governamentais, precisamos saber, através de estudo e pesquisa, o que é melhor para nossos alunos. O professor Roberto Lent explica que no Brasil:

A Intervenção que os governos propõem, ela não tem necessariamente uma base científica. Ela geralmente é intuitiva ou ela é baseada de uma experiência de um determinado município ou de um determinado prefeito. Então você faz uma intervenção que não tem base científica e transforma em uma lei. Essa lei é aplicada na rede escolar. (LENT, 2020, n.p.).

Consta, no inciso V do parágrafo 3º, no decreto nº 9.765, que Institui a PNA: “Adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas”. Não precisamos depender de políticas públicas

para nos dizer o que devemos fazer. Temos capacidade de estudar e compreender o que é melhor para nossos alunos.

Nos últimos anos, tivemos acesso a muita informação sobre como as crianças aprendem. Precisamos tirar proveito dessas pesquisas e assim garantir uma aprendizagem efetiva, sem dependermos da vontade dos políticos, que muitas vezes criam leis equivocadas.

ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS

Em 2019, muitas notícias vieram à tona, na mídia, em torno do assunto “alfabetização baseada em evidências”. Nesse mesmo ano, fui questionada: “Se a alfabetização, a partir de agora, precisa ser baseada em evidências, antes era baseada em quê?”. A partir dessa pergunta, comecei a me questionar sobre como nós, professoras, planejamos as aulas para alfabetizar.

Segundo a PNA: “Uma alfabetização baseada em evidências traz para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a visão da ciência”. (BRASIL, 2019, p. 20). Acredito que qualquer professora concordaria que a alfabetização precisa ser baseada em pesquisas com evidências científicas. Porém, o documento nos dá a impressão de que a alfabetização, da maneira como foi apresentada, estava, até o momento, sendo baseada na opinião de qualquer um, ou seja, que estávamos agindo por intuição.

De acordo com essa perspectiva, as políticas e as práticas educacionais devem ser orientadas pelas melhores evidências em relação aos prováveis efeitos e aos resultados esperados, exigindo que professores, gestores educacionais e pessoas envolvidas na educação consultem a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem (PNA, 2019, pág. 20).

Para saber se uma pesquisa apresenta uma evidência científica válida, a PNA orienta que devem ser observados alguns parâmetros¹⁴⁴: “A análise da metodologia

¹⁴⁴ Ver mais em: PNA, página 20.

dos estudos, a análise da qualidade dos dados, o respaldo da comunidade científica e o uso de metanálises”. Ou seja, segundo a recomendação, não poderíamos utilizar qualquer pesquisa.

A professora Maria Regina Maluf faz uma distinção entre as pesquisas com base em evidências científicas e as demais pesquisas. Cita que ambas “merecem serem lidas e merecem ser discutidas”, mas há uma diferença:

São explicações que não têm uma base de demonstrabilidade que possa realmente competir com as explicações da psicologia cognitiva da leitura. Quando eu digo não têm as mesmas bases científicas, quero dizer que não se conhecem pesquisas que demonstrem que estas explicações, outras, tenham maior poder explicativo, portanto maior probabilidade de estarem corretas do que as teses da psicologia da leitura. (MALUF, 2015, n.p.).

Todas as pesquisas têm sua importância, porém precisamos nos debruçar sobre o que há na atualidade, principalmente nas pesquisas com demonstrabilidade, que já foram revisadas. Com essa perspectiva, fiz uma análise crítica do meu planejamento. Analisei o que venho colocando em prática na sala de aula para alfabetizar com base em evidências científicas.

Esclareço que as situações de aprendizagens analisadas aqui são apenas algumas dentre as mais diversas que ocorreram no ano de 2019. Não seria possível investigar todas as situações e explicitá-las em poucas páginas. É necessário dizer que para este estudo foram elegidos apenas os materiais com base em evidências, que é o foco desta pesquisa. Isso não significa que durante o período letivo de 2019 não tenha realizado atividades não baseadas em evidências científicas para alfabetizar os alunos.

INTERROGANDO A PRÓPRIA PRÁTICA

Esta é uma pesquisa documental, na qual analisei fotos e vídeos das situações de aprendizagem dos alunos e os registros escritos por mim e pelas crianças. “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita

a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. (LAKATOS; MARCONI. P. 174, 2003).

As atividades que realizei com as crianças foram pensadas e planejadas para que as crianças aprendessem a ler e escrever. Assim, cada situação de aprendizagem buscava desenvolver habilidades fundamentais para o processo de alfabetização.

A alfabetização é um processo, portanto, as crianças que chegam ao final do primeiro ano lendo e escrevendo estão no nível de escrita¹⁴⁵ alfabético, mas não podemos dizer que estão alfabetizadas. Na PNA, o alfabetizado: “Pode ser capaz de identificar uma palavra a partir de sua representação gráfica e não compreender o que lê, não captar o sentido dela. (BRASIL, 2019, p.19). Entendo que para estar alfabetizado, é preciso haver compreensão.

Em 2019, a turma do primeiro ano era composta por 26 alunos. Todos estavam no nível pré-silábico¹⁴⁶. Alguns faziam uso de desenhos e números para escrever palavras. No final do ano, o número de alunos em relação aos níveis de escrita ficou assim: um aluno silábico, 13 no nível silábico-alfabético e 12 no nível alfabético, produzindo pequenos textos.

No início do ano, foi preciso trabalhar muitas habilidades com os alunos, pois algumas crianças iniciaram o ano sem saber segurar o lápis. Por isso, os primeiros dias do ano letivo são muito importantes para que as crianças compreendam a rotina, o funcionamento da escola e da sala de aula. Também é preciso ensiná-las a organizar os materiais e a ter cuidado com os mesmos.

Explico aos alunos, desde o início, que para escrever usamos letras, não usamos números e tampouco desenhos. Faço exercícios em folhas, assim, as crianças precisam separar o que é desenho, o que é letra e o que são números. Trabalhei a consciência fonológica desde as primeiras aulas, que é a capacidade de diferenciar e manipular os sons da língua falada, “fundamental na aprendizagem da leitura” (DEHAENE, 2019, p.65).

¹⁴⁵ Ver mais em: Psicogênese da Língua escrita, Ferreiro e Teberosky.

¹⁴⁶ Foi a primeira vez que trabalhei com uma turma em que todos ingressaram no nível pré-silábico.

A consciência fonológica está dividida em: consciência silábica, consciência intrassilábica (rimas e aliterações) e consciência fonêmica. Ressalto que no trabalho da consciência fonológica utilizei o som, não usei palavras escritas. Nas atividades impressas¹⁴⁷ para representar as palavras constavam apenas desenhos.

É através da percepção e da sensibilização dos sons que as crianças começam a perceber que as palavras são formadas por fonemas, podendo ser grafados no papel na forma de letras.

Para desenvolver a consciência silábica, utilizei jogos para contar, subtrair e acrescentar sílabas. Para contar as sílabas, pedia aos alunos que utilizassem os dedos: cada vez que a boca abria, o dedo levantava. Assim, ficava mais fácil para as crianças contarem as sílabas.

Nas atividades impressas, as crianças precisavam marcar quantas vezes abrimos a boca ao pronunciarmos uma palavra. Também trabalhei com a posição da sílaba, por exemplo: na palavra “bola”, em qual sílaba escutamos “la”, no início ou no final?

O trabalho com a consciência intrassilábica envolveu, além do trabalho com textos e músicas, os jogos com rimas e aliterações. Entregava às crianças imagens de desenhos que elas precisavam recortar e colar ao lado dos desenhos que rimavam. Em outros momentos, o aluno precisava ligar um desenho a outro, de palavras que rimassem. Para desenvolver a aliteração nas atividades impressas, as crianças precisavam pintar o que começava com o mesmo som.

Para desenvolver a consciência fonêmica utilizei, em alguns momentos, o sussurrofone¹⁴⁸. Assim, as crianças puderam ouvir melhor o som das palavras. Comecei com a manipulação dos sons iniciais, por exemplo, o som /b/ em bola.

¹⁴⁷ Usei os materiais do programa PercepSom: programa de estimulação da Consciência Fonológica da Neuro Saber.

¹⁴⁸ Ferramenta feita de PVC que permite a captação individual da voz com ampliação do som.

Depois, trabalhei com os fonemas no final das palavras e, por último, no meio, que é o mais complicado para as crianças.

O trabalho com a consciência fonêmica é importantíssimo para que a criança compreenda, através do ensino explícito, que cada fonema corresponde a um grafema e assim, conseguir fazer a conversão fonema-grafema.

Após trabalhar bastante com a consciência fonológica, iniciei o trabalho com as vogais. Utilizei, dentre outras ferramentas, “palitoches¹⁴⁹” com as vogais e com os desenhos iniciados por elas. Ensinei às crianças a correspondência fonema-grafema. Desse modo, conseguiram escrever os encontros vocálicos, tais como: oi, eu. Os alunos ficaram muito felizes por conseguir escrever e ler os encontros vocálicos, o que os deixou mais motivados.

Ensinar a letra e a escrita, ao mesmo tempo, fez com que as crianças aprendessem mais rápido o grafema e o fonema, pois juntos: “Se beneficiam um do outro” (DEHAENE, 2017, p. 245). Os alunos passaram a escrever as palavras silabicamente, uma vogal para cada sílaba.

O armazenamento de palavras escritas na memória envolve um processo de formação de conexões. A grafia das palavras se torna ligada à sua pronúncia. A cola que liga a grafia à pronúncia é fornecida pelo sistema de mapeamento letra-som, isto é, pelo conhecimento das relações grafema-fonema. (EHRI, 2013 p. 57).

Durante as escritas silábicas, frisava que estavam usando corretamente as vogais, mas para escrever as palavras completas precisariam aprender outros sons que correspondiam às consoantes.

Quando as crianças realizavam uma escrita, eu passava pelas mesas e solicitava que elas a lessem. Explicava que elas iriam ler com o dedo. Assim, mostravam no papel cada letra ou sílaba que pronunciavam.

É importante que a criança compreenda em qual posição silábica estamos pronunciando uma determinada letra. Parece algo simples, mas tenho alguns alunos no terceiro ano ainda sem compreender a posição de cada fonema em uma palavra.

¹⁴⁹ Cada aluno confeccionou seus palitoches a partir do molde que entreguei a eles.

Por exemplo, ao escrever “bola”, escrevem a letra “a” no início, pois elas sabem que tem o grafema “a”, mas não sabem como as letras estão ordenadas.

Ressalto que, quando introduzi as vogais, iniciou-se o trabalho com o ensino explícito das letras. Porém, após iniciar o trabalho com os grafemas, continuei trabalhando com a consciência fonológica paralelamente.

Depois do trabalho com as vogais, introduzi as consoantes. “Deve-se introduzir um a um” (DEHAENE, 2019, p. 79). Desse modo, não há uma sobrecarga na memória de trabalho dos alunos. Durante o ensino das consoantes, frisei para as crianças que as letras têm um nome e um som. “Há que traçar uma clara distinção entre o som e o nome das letras” (DEHAENE, 2019, p. 91). Por exemplo, a letra se chama “b” e seu som é /b/.

Utilizei, com a turma do primeiro ano, o método “Fonovisuoarticulatório” e o método “As letras falam”. A PNA faz um alerta: “Não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino. Ela é apenas um componente que permite compreender o princípio alfabético”. (BRASIL, 2019, p. 33). Sendo assim, cabe a nós, professores, escolhermos o melhor método para alfabetizar os alunos, pois independentemente do método utilizado, o ensino da correspondência fonema-grafema deve estar presente.

Aos poucos, ensinei a correspondência grafema-fonema das consoantes, para que pudessem ler e escrever qualquer palavra.

O ensino da conversão de letras em som permite que as crianças se desenvolvam de modo autônomo, porque só assim terão a liberdade de ler qualquer palavra nova que escolherem, uma vez que já aprenderam as correspondências. (DEHAENE, 2019, p. 49).

Ao ensinar a conversão fonema-grafema, desenvolvo com as crianças a consciência fonoarticulatória, que é “capacidade de o indivíduo refletir sobre os sons e os gestos motores orais. Essa capacidade é importante não somente na produção e na percepção dos sons, mas também na aprendizagem do sistema alfabético de escrita”. (SANTOS, 2012 p. 61). Para que os alunos possam visualizar o movimento que fazem com a boca ao pronunciar o som da letra, utilizo espelhos e CDs, que cumprem a função de espelho.

Desde o primeiro dia de aula, a leitura se fez presente na sala do primeiro ano, pois tem um papel fundamental para a alfabetização e auxilia na ampliação do vocabulário. “É possível que quem nasceu em famílias desfavorecidas possuem um vocabulário oral mais limitado” (DEHAENE, 2019, p. 65). Muitas crianças da turma tinham contato com livros somente na escola.

Trabalhei o projeto: “Sacola da leitura”. Todos os dias, um aluno levava para casa uma sacola com alguns livros e gibis. O objetivo era ler com a família, sem compromisso e exigência de realizar atividade sobre o livro.

No planejamento diário, havia um momento destinado à leitura. As crianças escolhiam um material¹⁵⁰ de leitura e após, sentavam sozinhas ou com os colegas, para conversar sobre o livro, tornando-se um momento prazeroso. No início do ano, criamos histórias coletivas para desenvolver a consciência textual. Eu fazia o papel de escriba. É importante que as crianças percebem a função de cada texto. Ao longo do ano, trabalhei com diversos gêneros textuais.

Além da função e do papel de cada texto, trabalhei com os elementos textuais, tais como: título, parágrafo. Quando trabalhava com os textos, fazíamos interpretações orais da história. Por exemplo, ao trabalhar com a música “Dona aranha”, perguntei às crianças quem era “ela”, na parte “Ela é teimosa”.

As atividades impressas que realizei com os alunos foram retiradas de livros, apostilas, sites da internet e trocas de materiais com as colegas da escola. Quando temos um objetivo claro e compreendemos como se dá o processo de alfabetização, aprendemos a selecionar com olhar crítico os materiais que nos auxiliam nesse processo.

CONSIDERAÇÕES

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber como foram planejadas as aulas para alfabetizar os alunos do primeiro ano com base em evidências científicas. O planejamento foi fundamentado, principalmente, nos estudos do neurocientista

¹⁵⁰ Nos materiais de leitura da sala havia livros de histórias, livros de arte, gibis e revistas.

Stanislas Dehaene. As demais referências utilizadas foram Linnea Ehri e Maria Regina Maluf. Por coincidência, são as mesmas utilizadas na PNA.

Ao analisar quais intervenções foram realizadas e as situações de aprendizagens que envolveram os alunos, pode-se compreender que independentemente da fonte da qual se retira uma atividade, o mais importante é sabermos qual objetivo queremos alcançar com ela.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber a importância do ensino explícito da conversão fonema-grafema e do trabalho para desenvolver a consciência fonológica.

Não foi possível expor todas as situações de aprendizagens neste estudo. Porém, abrem-se possibilidades para me debruçar sobre outras escritas e assim analisá-las com um olhar crítico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. — Brasília : MEC, SEALF, 2019.

DEHAENE, Stanislas. **Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2019.

DEHAENE, Stanislas. **Apprendre: les talents du cerveau, le défi des machines**. 2018. (1h02m45s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DAIhjeyET4c>>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

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

LENT, Roberto. **Mesa redonda: Como a ciência pode ajudar a educação e a alfabetização?** 2020. (2h40m05s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WHb4xbHJOx4>>. Acesso em: 24 de set. de 2020.

MALUF, Maria Regina. **Alfabetização: o que dizem as evidências**. 2020. (1m52s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NVZpgF5CHt4>>. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 55-62.

SANTOS, Rosangela Marostega. **Sobre consciência fonoarticulatória**. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PROJETO PEQUENOS AUTORES: DA SUA CRIAÇÃO À SUA REINVENÇÃO, COMO ESTIMULAR OS ALUNOS AO EXERCÍCIO DA ESCRITA

Carolina Sperber Rosa¹⁵¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar o projeto Pequenos Autores, desenvolvido junto aos alunos do 2º ano dos Anos Iniciais da EMEF Theodoro Bogen. Inicio esse artigo apresentando a minha trajetória como docente para contextualizar a escolha deste trabalho. Ao longo dos anos da graduação, sempre me encantaram propostas onde o lúdico e a curiosidade estivessem presentes. Acredito muito na formação de leitores como estratégia para seres humanos reflexivos e críticos, pois é através das leituras que despertamos para os diferentes contextos. Além disso, percebo que crianças leitoras são crianças mais leves, pensantes, com maior fluência verbal, se expressam melhor e questionam mais. Conforme Baldi (2009, p. 9),

[...] a leitura também é um alimento para a imaginação, porque também é um brinquedo: também dá prazer, mas vai além, pois preenche necessidades da criança e provoca mudanças nas motivações e tendências; é capaz, como o brinquedo, de oportunizar a satisfação de desejos “irrealizáveis”, mesmo que numa dimensão ilusória e imaginária.

Trabalhei de 2013 a 2016 com alunos de 3º ano de uma instituição privada de ensino em Porto Alegre. Nela, pude desenvolver diferentes propostas voltadas à leitura, como projetos com leituras obrigatórias que culminaram no encontro com os autores, visitas a museu, entre outras. Isso, pois,

[...] podemos pensar a leitura de literatura como uma das formas de acesso a outras referências que nos permitem sonhar ou sair de uma situação de controle racional, sem medo de nos perdermos, ou seja, que nos permitem os

¹⁵¹ Professora da Escola EMEF Theodoro Bogen, Pedagoga, pós-graduada em Orientação Educacional, E-mail: carolina.rosa@canoasedu.rs.gov.br

deslocamentos, a liberdade, o exercício da curiosidade e do espírito aventureiro de que tanto precisamos para enriquecer nossa vida e nos mantermos saudáveis. (BALDI, 2009, p. 9)

Ao ingressar na prefeitura de Canoas, em 2016, assumi a docência em uma turma de 5º ano. Nesta experiência, percebi o quanto a leitura e a escrita influenciam no amadurecimento dos alunos. Com isso, ao aceitar o desafio de assumir as turmas de 2º ano, em 2017, refleti sobre como despertar o desejo pela escrita criativa nos alunos. A ideia do livro surgiu a partir da curiosidade das crianças em charadas desenvolvidas juntos à professora de Múltiplas Tecnologias onde havia desafios a cada aula, que resultariam no seu uso nas aulas de Informática.

Diariamente, os alunos faziam charadas, se preparando para os desafios da professora. Desse despertar propôs-se a escrita desses pensamentos, de maneira que pudessem utilizar com a professora. A criatividade e a produção autônoma foram estimuladas, para que a escrita fosse iniciada. Os trabalhos foram reunidos e organizados em formato de livro, havendo uma sessão de autógrafos com a presença das famílias, encerrando com alegria e entusiasmo este ciclo. Foi uma experiência muito rica tendo os alunos como protagonistas de todo o processo, desde a escolha do assunto, na ilustração das charadas, na construção da capa do livro e nas exposições durante a sessão de autógrafos. A partir de leituras e discussões, os alunos passaram a se tornar mais reflexivos, realizando escritas mais coesas e criativas. Alguns alunos ainda não estavam com seu processo de alfabetização concluído, por isso, suas construções foram realizadas com auxílio, respeitando suas particularidades e seu tempo de aprendizagem. Nesse sentido, Stolf (2011, p. 19) reflete que:

[...] alfabetização sob o viés do letramento, implica pensar em uma concepção dialógica da linguagem considerando-a como um lugar de interação humana como uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e de transformação da realidade. Além disso, podemos notar que o letramento está intimamente ligado à leitura e à escrita.

Com o sucesso da experiência, o projeto foi desenvolvido nos demais anos, sempre buscando observar as necessidades e particularidades de cada turma, para o despertar do desejo pela escrita. Em 2018, para instigar o desejo pela leitura e, posterior escrita, foi realizada uma “Festa da Leitura”, onde os alunos ganharam livros com contos clássicos para, com a fantasia e a curiosidade, despertassem o desejo pela escrita criativa. De acordo com Góes (1991, p.3),

[...] literatura infantil é, antes de tudo, “literatura”, isto é, mensagem de arte, beleza e emoção. [...] Literatura infantil é linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda as exigências que lhe são próprias.

Depois dessa abordagem, era destinado um período por semana para uma oficina de escrita, na qual eram explorados os diferentes tipos de textos que encontramos, o uso das pontuações, as características de uma história, entre outros pontos importantes que auxiliassem o amadurecimento para a produção do livro da turma. Libâneo (2004, p.6) defende que “a característica mais destacada do professor é a mediação docente pela qual ela se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas”. Ao final, realizamos a sessão de autógrafos com a turma da manhã que também fez parte do projeto em parceria com a minha colega. A proposta em 2019 teve um enfoque maior na criatividade livre, sem um tema preestabelecido, pois o grupo tinha bastante curiosidade e proatividade.

Em 2020, o projeto ganharia outro olhar, com parceria de uma editora. Porém, com a pandemia, o mesmo acabou ficando em segundo plano. Dentro dessa perspectiva, pensou-se alternativas para resgatar essa proposta diante do novo cenário, através das interações durante os estudos remotos. A partir desse questionamento, busca-se responder à pergunta: “Em tempos de pandemia e ensino remoto, como trabalhar a escrita criativa e a construção de produções à distância, mantendo a qualidade e envolvimento dos alunos?”.

Diante dessa nova configuração de estudos, a proposta teve como objetivo geral “Ressignificar a produção de escrita espontânea dos alunos do 2º ano,

resgatando a proposta de construção do livro da turma”. Através disso, outros objetivos também se tornaram necessários, sendo eles: reorganizar a proposta inicial de trabalho; incentivar a participação dos alunos, mesmo que de forma remota; viabilizar as produções, proporcionando interação e criatividade; contribuir no processo de alfabetização, oportunizando um espaço colaborativo e de trocas enriquecedoras.

A seguir, apresento como foi a (re)construção deste projeto, com as suas etapas de elaboração, angústias e surpresas, que tornaram essa produção uma experiência de grande valia.

DESENVOLVIMENTO

1. O projeto inicial

O projeto Pequenos Autores, para 2020, havia sido pensado em parceria com a Estante Mágica e tinha como proposta a produção de um livro, de forma individual, seguindo um cronograma de momentos que resultariam na escrita da história. Já nas primeiras semanas de aula, fora apresentado aos pais a dinâmica do projeto, os valores de investimento, as etapas que cada aluno vivenciaria, o envolvimento que as famílias precisariam ter, entre outros pontos relevantes. A proposta teria a finalidade de se tornar um marco pedagógico do processo de alfabetização nos 2º anos. Basicamente, as etapas do projeto seriam as citadas abaixo:

- Entre março e abril, haveria a inserção dos alunos no ambiente letrado, em parceria com as aulas de TICS, onde as crianças poderiam acessar a *homepage* da Estante Mágica, para explorar as diversas produções que ali estariam;
- Entre abril e maio, seriam iniciados os diálogos entre os grupos, a fim de levantar hipóteses de escrita bem como delimitar possíveis temas abordados por cada aluno;
- Nos meses de maio e junho, conforme a evolução das discussões, daríamos início às escritas criativas, destinando períodos para sua elaboração em sala,

de acordo com as necessidades que os grupos apresentassem. Possivelmente, seriam organizados três períodos semanais para que cada criança pudesse realizar a sua escrita com tranquilidade e com as intervenções que fossem necessárias;

- Em julho, as famílias teriam a tarefa de escrever uma biografia simplificada da criança, a ser incluída na contracapa do livro.
- Em agosto, com as produções já organizadas, seria o momento de ilustração das escritas, orientando cada criança com relação aos espaços e finalidade dos desenhos dentro de uma história infantil;
- As produções deveriam ser entregues até 01/09/2020 à Estante Mágica para que, ao final do mês de outubro, houvesse a sessão de autógrafos e encerramento do projeto.

A adesão ao projeto demonstrava o interesse e o envolvimento que o grupo de famílias do 2º ano teriam com a proposta. As crianças, apesar de ainda não compreenderem a dimensão do projeto, estavam empolgadas com a ideia de se tornarem escritores. A organização dos passos a serem seguidos estava delimitada de modo a garantir tempo hábil para uma execução tranquila e prazerosa. Libâneo (2004, p.5), corrobora a ideia de organização prévia, pois

A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática. A razão pedagógica está também associada, inerentemente, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando a ajudar os outros a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar ativa e criticamente na vida social, política, profissional e cultural.

Porém, com o fechamento das escolas, o cronograma já demonstrava que haveria necessidade de flexibilizar datas e dinâmicas. O não retorno às aulas acabou levando o projeto ao esquecimento, já que as demandas de trabalho se tornaram

outras. O distanciamento inicial tornava inviável a elaboração de um livro por parte do aluno, uma vez que não haveria qualquer interação professora – criança, e resultaria numa proposta com pouco significado.

Para Libâneo (2004, p. 6), “Em outras palavras, trata-se de saber o que e como fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos, ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais.”. Após um período sem interações, iniciamos as aulas através do Google Meet, que buscou a reaproximação das crianças a um ambiente similar ao de uma sala de aula. Ansiosos, cheios de questionamentos e saudosos, as crianças viam as aulas como um momento para socializar, rever os colegas e professora, explorar as ferramentas oferecidas pela plataforma e tirar dúvidas com relação a algumas atividades enviadas. O projeto ainda era algo distante de ser retomado, pois a interação era, naquele momento, mais importante do que a reflexão sobre um projeto de escrita. Soares (2001, p.61) afirma que:

[...] a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido.

Depois de muito refletir, percebi que o projeto era, de fato, importante. Porém, ele não poderia ser realizado no formato como havia sido pensado. Era preciso repensar estratégias para reinserir as crianças em um ambiente letrado para, desta forma, demonstrar a importância de sermos leitores ativos e o quanto essa prática nos leva a desenvolver a nossa escrita.

2. Repensando o projeto

Um projeto é algo idealizado após muitas reflexões. Mas, como reorganizar algo, levando em consideração o tempo, a limitação de interação e a dificuldade de acesso? A partir dessas inquietações, surgiu a ideia de reaproximar as crianças das leituras, despertando a curiosidade e a criatividade. Os planos de aula enviados às

famílias, a partir do mês de junho, passaram a conter leituras de livros e atividades relacionadas a eles, em formato de sequências didáticas, a fim de novamente inseri-los no ambiente letrado.

No retorno do recesso, iniciamos a leitura do livro “O menino e o plátano”, de Rosa Walda Abreu. Na história, o menino vivencia inúmeras aprendizagens significativas na área das Ciências Naturais. Entretanto, sua experiência de escrita de cartas para os moradores do asilo e seu relacionamento com os idosos busca resgatar a importância das amizades e do diálogo. A partir desse enfoque, a história foi dividida em “capítulos”, sendo encerrado sempre em algum momento de questionamento do menino. A intenção dessa proposta era despertar a curiosidade pela sequência da narrativa, além de levantar hipóteses de acontecimentos, inquietando as mentes para possíveis desfechos. A cada semana, via-se mais o encantamento e envolvimento das crianças com a história do menino. Nesse aspecto, Baldi (2009, p. 8) diz que,

É preciso alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas, mais criativas.

Com o sucesso dessa inserção, foi possível iniciar a retomada da escrita criativa do livro da turma, agora propondo uma escrita colaborativa, por turma e interturmas, ou seja, cada turma teria um personagem e estes se relacionariam, de forma remota e inesperada. Basicamente, a dinâmica aconteceu da seguinte maneira:

- O desafio de escrita foi lançado aos grupos, explicando a proposta de construção em conjunto, através do *chat* do Google Meet, onde todos participariam, de forma colaborativa e respeitosa;
- Cada turma deveria criar seu personagem, determinando suas características físicas e pessoais;

- Com o enfoque da história do “menino”, os personagens se comunicariam por cartas, a partir de um “equivoco” do carteiro da cidade. Aproximando a realidade atual, propôs-se que o ambiente da história fosse uma cidade vivendo um isolamento social;
- A cada semana, as turmas precisavam construir cartas, respondendo questionamentos ou retornando informações vindas pelo grupo contrário;
- Ao final, cada aluno deveria ilustrar o encontro dos dois personagens e enviar à professora, para que a história fosse encerrada e o livro pudesse ser organizado.

Desta forma, a proposta foi pensada para que, através das aulas remotas, as crianças pudessem realizar a escrita com as intervenções necessárias. Isto porque, no ambiente de sala de aula seria possível realizar essas intervenções de maneira individual. No ambiente virtual, com o limite de horário e poucos encontros, se tornaria algo maçante e pouco viável de encerrar neste ano letivo pois,

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (BRASIL, 1997, p.48)

E, assim, iniciávamos um novo e rico momento no nosso projeto.

3. As produções e reflexões

Ansiosos pela escrita, as crianças, num primeiro momento, queriam lançar todas as suas ideias, sem reflexões e de forma muito individual. Para que houvesse entendimento dos passos para uma escrita criativa e colaborativa, foram necessárias discussões sobre como um autor inicia sua escrita. Partindo de um ambiente já

estabelecido, com a situação-problema definida, as turmas deveriam pensar no seu personagem, pois chegou-se à conclusão de que uma história necessita de um personagem principal, que estará presente em todos os acontecimentos da narrativa e que possui características que se encaixam com o ambiente e a situação-problema. Isto pois,

Um ensino mais vivo e eficaz para a formação da personalidade deve basear-se no desenvolvimento do pensamento teórico. Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e, com isso, a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. O pensamento teórico se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2004, p.16)

A turma A, com menor número de crianças, trouxe reflexões importantes para caracterizar seu personagem: decidiram que seria um robô, sem definir gênero (já que, como o grupo era formado ambos os gêneros, não seria “justo” que fosse menino ou menina) e com um nome que pudesse ser utilizado tanto como feminino como masculino (Liz); de uma idade superior à deles (17 anos); estudante e que morava com a sua família; e com hábito de vestir-se com as cores do arco-íris (aspecto defendido pelo grupo, pois cada um acabou sugerindo uma cor, o que resultou na ideia de que ele poderia, então, usar todas as cores).

A turma B optou por características mais semelhantes às do grupo, criando um personagem masculino (Lucas); com a idade da turma (8 anos); baixinho e que morava com seus pais. Esse momento foi de extrema importância para que as turmas pudessem expor suas ideias; compreender que, em um grupo, há necessidade de um comum acordo para que sejam desenvolvidas as propostas; organizar seus pensamentos e refletir sobre o que e como seria realizado. Assim,

Essa mudança de concepção de língua escrita é que leva à distinção entre redação - o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema - e produção de texto - o estabelecimento de interlocução com um leitor. (SOARES, 2001, p.68)

Havendo local, personagem e situação, iniciamos a escrita das cartas, sempre com um desafio para o grupo. É interessante relatar que, a cada proposta, também foram trabalhadas as noções de tempo, como o uso do calendário, contagem de dias, meses do ano, etc. Utilizando o *chat* do Google Meet, os alunos precisavam desenvolver a escrita da carta, respondendo ou lançando uma ideia ao outro personagem. Inicialmente, a timidez e o medo eram percebidos, já que ali era um espaço onde todos iriam ver e o erro poderia ser motivo de risadas.

Desconstruir esse cenário é importante, pois, num mundo onde cada vez mais se faz necessário o trabalho em conjunto, o erro deve ser encarado como aprendizado. Num primeiro momento, assumi um papel de mediadora de ideias, convidando alunos para iniciar a escrita das frases. Aos mais temerosos, auxiliei com ideias que pudessem despertar a sua construção. Com o passar dos dias, esse cenário foi se modificando, ocorrendo escritas de forma mais espontânea e coletiva, com menos intervenções minhas. Nesse sentido, Soares (2001, p. 71) afirma,

Na verdade, não há paradoxo entre atividades de escrita espontânea e a aprendizagem do sistema ortográfico; ao contrário, [...], são as atividades de escrita espontânea que permitirão à professora levar a criança à apropriação das normas, regras e convenções da escrita.

Com relação ao processo de alfabetização, a escrita das cartas auxiliou no desenvolvimento dos alunos, uma vez que as interações no *chat* eram reproduzidas no *Word*, oferecendo espaços de reflexão sobre o que foi escrito, se estava escrito de forma correta e quais as modificações, caso fossem necessárias. Stolf (2011, p. 50) elenca dois aspectos importantes no fazer pedagógico, com relação à escrita:

- O professor desde o início da escolarização deve ser o escriba enquanto os alunos não dominam o código escrito, e fazer reflexões sobre o processo de escrita no coletivo;
- Para a produção textual o foco deverá ser sempre a qualidade e não a quantidade, ou seja, vale mais uma produção de texto feita, refeita, do que várias produções de texto com a mesma fragilidade.

Essas intervenções foram de grande valia para o bom andamento do projeto, uma vez que, aos alunos que ainda não estão com seu processo de alfabetização concluído, fora oportunizado momentos de trocas e de interação baseadas em reflexões para construção da escrita. Foram, aproximadamente, 10 semanas de produções, sendo destinada uma hora semanal para que essas construções fossem realizadas. Ao final, a proposta de encerramento foi à criação de um desenho, individual, onde os dois personagens, finalmente, se encontram.

CONSIDERAÇÕES

Ressignificar uma proposta pedagógica é sempre inquietante e desafiador. Diante de um afastamento físico, a educação precisou se reinventar para que os prejuízos fossem minimizados. Pensando nesse aspecto, percebo o quão enriquecedor o projeto foi para a minha prática docente. Ao trazer, novamente, a leitura ao cotidiano dos alunos, foi possível resgatar a curiosidade e a reflexão das crianças para questões do nosso dia a dia. Isso me leva a acreditar que, cada vez mais se faz necessário investir na qualidade do tempo destinado à alfabetização. Muitos mais do que escrever, é preciso entender o que se escreve, dar significado e valorizar o que é elaborado.

Produzir um livro à distância foi um desafio positivo, que me oportunizou diferentes aprendizagens com relação à interação com as crianças, uso das diferentes ferramentas tecnológicas, estratégias que deram certo (e que valem a pena serem seguidas) e estratégias que necessitaram de modificações. Além disso, válida de certa forma o que acredito: que a leitura e a escrita, no processo de alfabetização, necessitam caminhar em conjunto.

Com relação ao questionamento inicial, referente à qualidade e ao estímulo da escrita criativa, acredito que o projeto tenha sido de grande relevância aos alunos, pois, num ensino remoto, repleto de dificuldades de acesso e frequência de encontros, os momentos destinados à escrita aconteceram de maneira dinâmica, colaborativa,

com interações baseadas no respeito e no diálogo. Apesar de se tratar do 2º ano dos Anos Iniciais, creio que essas discussões devem ser amplamente desenvolvidas, favorecendo a criticidade e a reflexão desde pequenos. Percebi, ainda, que o envolvimento das crianças foi crescendo conforme sentiam-se mais confiantes em escrever, quando deixaram de se preocupar com o “certo” para explorar seus erros e quando perceberam que cada um tem sua potencialidade e que ajudar o colega é tão importante quanto produzir algo.

Encerro este relato com a certeza da importância de retomar o projeto, através de um novo olhar, com tanto significado quanto a proposta presencial e que trouxe diferentes aprendizados. Ainda fica a inquietação para, num futuro, ampliar as propostas de leitura e escrita, com novos Pequenos Autores.

REFERÊNCIAS

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

LIBÂNEO, Carlos José. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, p. 5-24, set/out/nov/dez 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>. Acesso em 04 out. 2020.

SOARES, Magda B. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In ZACCUR, E. (org.). Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

STOLF, Jociane. **Teorias do letramento**: as práticas sociais de leitura e escrita. Indaial: Uniassevi, 2011.

DO LIVRO FÍSICO AO LIVRO DIGITAL: OS LEITORES DA GERAÇÃO DIGITAL

Francielle Costa¹⁵²
Glaucia Silva da Rosa¹⁵³

INTRODUÇÃO

A prática da leitura não é um hábito entre os brasileiros. Apesar da leitura contribuir para o desenvolvimento da escrita e na construção do senso crítico, a mesma é muitas vezes deixada de lado dentro do núcleo familiar o que faz com que as crianças cresçam sem adquirir este hábito.

Segundo os dados da pesquisa Retratos da Leitura do Instituto Pró-Livro (2018), 44% da população não lê e 30% nunca comprou um livro. A média de obras lidas por pessoa ao ano é de 4.96. Desse total, 2.43 foram terminados e 2.53 lidos em partes. Neste contexto, estimular a prática da leitura por meio de projetos educacionais dentro das escolas é essencial para que as crianças comecem desde cedo a criar este hábito.

Neste cenário, surge a presente pesquisa, que teve por objetivo incentivar e estimular o interesse pelo mundo da leitura, levando os alunos a perceberem as imensas possibilidades que a prática da leitura pode trazer para o seu processo de aprendizagem.

Ao encontro disso, percebemos que apesar da relação distante com livros, os alunos têm uma intimidade ímpar com as tecnologias digitais (TD), então, partindo deste contexto é que surge a nossa problemática que é: a leitura digital pode contribuir para o aumento do hábito de leitura? Assim, iniciamos a presente proposta

¹⁵² Professora da Escola EMEF Theodoro Bogen, Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo IPA. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela UNIASSELVI, E-mail: francielle.costa@canoasedu.rs.gov.br.

¹⁵³ Professora da Escola EMEF Theodoro Bogen, Mestre em Educação. Especialista de Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação e em Psicopedagogia e TICs, E-mail: glaucia.rosa@canoasedu.rs.gov.br.

que foi desenvolvida com os alunos do 5ºA na EMEF Theodoro Bogen, no segundo trimestre de 2019.

O presente artigo está organizado em quatro seções: a primeira, uma breve introdução sobre a pesquisa; a segunda seção, apresenta o detalhamento e o contexto onde aconteceu a pesquisa; a terceira, apresenta as discussões e análises deste estudo e a quarta seção traz as considerações sobre os resultados apresentados na pesquisa.

LIVRO DIGITAL

A inserção das tecnologias digitais na vida dos alunos e a facilidade de acesso às informações, vem afastando o contato com o livro físico cada vez mais em nossos alunos e, por consequência, o ato de ler de uma obra impressa não faz mais parte da vida cotidiana deles.

O acesso restrito à leitura no núcleo familiar e a falta de incentivo são outros fatores que têm ocasionado o pouco interesse para leitura e por consequência dificuldades marcantes que são sentidas na escola: vocabulário precário, reduzido e informal, dificuldade de compreensão, erros ortográficos, poucas produções significativas dos alunos, conhecimentos restritos aos conteúdos escolares.

A leitura nunca se fez tão necessária na vida dos alunos. De um lado, há o aumento nas fontes de pesquisa através do acesso à *internet* e uma enorme facilidade no compartilhamento de informações por meio das redes sociais. De outro lado, vemos a grande dificuldade de nossos alunos em compreender questões e interpretar textos.

Nesse sentido, é de extrema importância buscarmos o desenvolvimento de projetos que envolvam o interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, que façam gerar novos interesses, como por exemplo o hábito da leitura. Segundo Santomé (1998, p.206) “um bom projeto curricular tem que ser prazeroso e educacional ao mesmo tempo; tem de propiciar uma certa continuidade nos aprendizados”.

Desta forma, levando em consideração o contexto atual da sociedade que vive em uma cultura digital, se faz necessário pensar em propostas de aprendizagem que envolvam as novas ferramentas digitais. Os *Ebooks* exibem diversos formatos, o que os tornam mais interativos e dão a oportunidade de fundir texto, animação e interação. De acordo com Azevedo (2012, p.26)

Os ebooks constituem uma “nova” ferramenta que permite aos alunos explorar diversas fontes de conhecimento e aprendizagem. É importante investir na implementação dos ebooks ao nível do ensino, uma vez que esta metodologia poderá facilitar a integração dos alunos e nomeadamente aumentar a sua motivação.

Essa afirmação trazida por Azevedo (2012) corrobora com a fala de Lima e Bidarra (2015) que nos dizem que os livros interativos (*Ebooks*) apresentam uma grande possibilidade de combinar uma série de abordagens pedagógicas, além de oportunidade de integrar disciplinas e da disponibilização da informação.

Os ebooks permitem a inclusão de conteúdos e funcionalidades, tais como vídeos e animações, que ajudam a tornar o processo de aprendizagem mais interessante e intuitivo. A linguagem contida nesta ferramenta deverá ser uma linguagem simples e intuitiva de modo a facilitar a leitura e a compreensão dos temas abordados. (AZEVEDO, 2012, p.28)

Observa-se, assim, que os *Ebooks* são uma ferramenta mais acessível e mais próxima ao que a geração digital está acostumada. Além disso, o texto dentro de um livro digital tem um modo muito mais intuitivo e interessante para o processo de aprendizagem. De acordo com Alves (2011), essa ferramenta é capaz de ir ao encontro da carência que os alunos têm em questão da leitura, bem como pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

CONTEXTO E DETALHAMENTO DA PROPOSTA

As atividades desenvolvidas durante o mês de agosto são sempre muito prazerosas e se caracterizam por manifestações da cultura popular que fazem parte da identidade de um povo, o Folclore. No ano de 2019, os alunos do 5º ano A da EMEF Theodoro Bogen, localizada no município de Canoas/RS tiveram o acesso às leituras do Kit Folclore no espaço da biblioteca, em que conseguiram manusear não apenas

um livro, mas uma diversidade de lendas ali presentes, possibilitando trabalhar provérbios, músicas, adivinhações, comidas típicas e danças preservando o folclore e a nossa cultura.

De maneira lúdica, construímos o conceito de *lendas* e decidiu-se por dividir a turma em grupos para que pudessem aprimorar determinado mito. Utilizamos os dicionários ilustrados como recurso para a pesquisa, bem como as tecnologias através de pesquisa nos *tablets* da escola.

Após este momento de pesquisa, os alunos confeccionaram cartazes explicativos para expor na escola, como podemos observar na figura 1:

Figura 1: Cartazes no corredor da escola



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

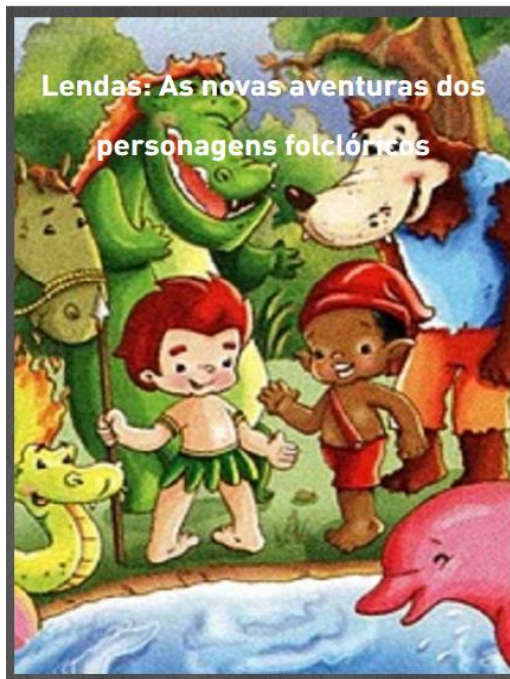
Percebendo o interesse dos alunos pela temática, nasceu a ideia de irmos além e elaborarmos as lendas digitais. Assim, surgiu a parceria entre os projetos: Projeto de Livro e Leitura (PLL) e Projeto de Múltiplas Tecnologias (LTM).

A partir deste momento, começou uma nova construção com os alunos, pois eles em sua maioria não sabiam o que era um *Ebook*, então inicialmente realizamos uma discussão e uma pesquisa para saber o que era um livro eletrônico e depois os alunos começaram a elaborar suas histórias na plataforma Livros Digitais¹⁵⁴ de

¹⁵⁴<https://www.livrosdigitais.org.br/>

forma colaborativa em duplas. Assim, foi elaborado o *Ebook* “Lendas: As novas aventuras dos personagens folclóricos”, como podemos verificar na figura 2:

Figura 2: Capa do *Ebook* da turma



Fonte: Captura realizada pelas autoras.

Após a construção dos textos os alunos decidiram realizar as ilustrações de suas histórias; para isso, eles utilizaram o programa de pintura do *linux* educacional. Para sistematizar o trabalho realizado os alunos realizaram uma apresentação de suas lendas para as turmas de 1º ao 3º ano da escola durante a Artheo¹⁵⁵.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO PERCURSO

A proposta desenvolvida com o 5º ano foi se constituindo ao longo do processo de sua elaboração. Inicialmente, como já descrito na seção anterior, a proposta era trabalhar com a cultura popular trazida pelo folclore. Porém, percebendo o interesse

¹⁵⁵ Projeto de encontro das artes que acontece anualmente na EMEF Theodoro Bogen, envolvendo as atividades artísticas com as demais disciplinas do currículo. Oportuniza o despertar de talentos e habilidades pessoais dos alunos de 1º ao 9º ano.

dos alunos pela temática foi instigado junto a eles outras construções visando o desenvolvimento pela leitura e escrita.

Ao longo do percurso que envolveu os alunos, foi possível verificar que eles se interessaram mais pela leitura no momento em que a produção do texto passou a ser deles e que eles iriam ser os autores das histórias para formar um livro. Além disso, a possibilidade de escrever um livro, *ser autor* e poder compartilhar suas histórias com outras pessoas fez surgir o senso de responsabilidade por parte dos alunos pela escrita formal e culta.

Outro aspecto observado ao longo da proposta, foi a possibilidade da escrita colaborativa que o *Ebook* propiciou aos alunos o desenvolvimento do senso crítico. Segundo Felipeto (2019, p. 6) “a escrita colaborativa é um meio de promover o pensamento reflexivo, especialmente se os aprendizes estão engajados em explicar e defender suas ideias para os seus parceiros”.

Além disso, a proposta oportunizou o desenvolvimento da cooperação, pois os alunos começaram a se ajudar quando surgiam as dúvidas referentes a escrita de uma palavra sem solicitar o auxílio das professoras, ao mesmo tempo começaram a se auxiliar a mexer na plataforma do livro digital, pois como era novidade eles precisam explorar e aprender a mexer na ferramenta. Eles foram aprendendo juntos a e aqueles que tinham mais facilidade auxiliavam os outros.

Nesse sentido, percebe-se relação de cooperação que estabeleceu entre os alunos, para Maturana (1993)

[...] cooperação só acontece na aceitação do outro. Em relação de dominação e submissão não há cooperação, há obediência, há submissão. A cooperação existe como fenômeno somente no espaço em que a relação é uma relação em que os participantes surgem como legítimos na convivência. (p.69)

Logo, para que aconteça a cooperação, é necessário se colocar no lugar de legítimo, aceitar o outro e respeitá-lo e configurar um espaço de convivência. Com isso, através deste processo cooperativo, os alunos ainda desenvolveram habilidades como: expressar opiniões, argumentar, contra-argumentar, saber ouvir. É importante

destacar aqui que a escrita é um processo dialógico, uma prática de interlocução designada a cumprir uma determinada finalidade. Segundo Passarelli (2012, p.26)

[...] para escrever é preciso, muito empenho e reflexão, elaborando texto (s) provisório(s), revisando, revisando e revisando, trocando ideias, buscando mais informações, conversando com outras pessoas e, às vezes, reescrevendo tudo mais uma vez, é que os escritores conseguem escrever o que pretendiam dizer. E nem sempre ficam satisfeitos.

Ao encontro do que Passarelli (2012) apresenta, percebemos que no momento em que os alunos passaram a não reclamar em fazer ajustes em seus textos foi que eles compreenderam que o processo de escrita é uma construção que faz parte da aprendizagem e que é preciso refazer muitas vezes até acertar, dar chance ao texto e ir modificando até que ele fique adequado ao objetivo pretendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, compreende-se que essa praticidade e agilidade com o advento das tecnologias na elaboração dos trabalhos favoreceu ainda mais as novas maneiras de se relacionar com os materiais didáticos.

As mudanças são ainda mais claras quando observadas, como o interesse na pesquisa pelos próprios alunos. As atividades diferenciadas promovidas durante o projeto trouxeram a interdisciplinaridade que garantiu maior interação entre os alunos possibilitando diferentes maneiras de olhar um mesmo fato, dando outro ângulo.

O ambiente utilizado para as pesquisas referente às lendas e elaboração de seus trabalhos possibilitou o acesso livre aos livros quando estabelecido a ida à biblioteca, mas também atrativo e dinamizado quando conexo com os meios tecnológicos. A ideia de fomentar os alunos a criarem seu próprio projeto de leitura e após expor na Artheo como *QUEM CONTA, RECONTA, E ENCANTA* enriqueceu as trocas levando os alunos a se sentirem ativos e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

Partindo da problemática levantada, sobre a contribuição da leitura digital para o aumento do hábito da leitura, apontamos que é possível, sim, considerar que tais tecnologias, quando aplicadas de forma correta, podem representar um grande estímulo à interação e à aprendizagem. Os alunos não só se sentiram desafiados a agregar as tecnologias, mas impulsionados ao ato de compreensão do que realmente estão lendo.

Acreditamos que a leitura constante e o diferencial de recontar a história sob sua óptica podem surgir como bons resultados. Iniciamos apenas um levantamento diante de nossa dificuldade, porém a essa interação com a cultura digital, enriqueceu a nossa prática pedagógica e com certeza é um trabalho que pode ser desdobrado entre outros âmbitos no contexto da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Bruno. **E-book para controle digital: Teoria, Matemática, Modelos e Simulações**. Dissertação de Mestrado em Engenharia Electrónica Industrial e Computadores. Universidade do Minho. Braga, p.155. 2011
- AZEVEDO, Luis Manuel Durão. **Ebook vs. Livro tradicional como ferramenta educativa**. Dissertação de Mestrado em Tecnologias Gráficas. Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa, p.90. 2012.
- FELIPETO, Sonia Cristina Simões. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa, rev. linguíst.** São José Rio Preto, vol.63, no.1, São Paulo. Jan./Mar. 2019. Disponível em: link. Acesso em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942019000100133&tlng=pt data de acesso. 02 out 2020.
- LIMA, Eduardo Henrique M. BIDARRA, José M E. A Produção e a Utilização de ebooks Interativos e Multimídia em EaD. In: **IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, 2015, Maceió. Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação. Maceió, 2015. p.712-720.
- MATURANA, Humberto. As bases biológicas do aprendizado. **Dois Pontos**, v. 2, n. 15, p. 64-70, 1993
- PASSARELLI, Lílían Chiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: Currículo Integrado**. Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1998, 275 p.

O COTIDIANO VISÍVEL NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA: o fazer pedagógico para além da atividade do dia

Lisandra Regina Gonçalves da Silva¹⁵⁶
Uiadia Maria da Costa Rocha¹⁵⁷



INTRODUÇÃO

Somos duas pedagogas apaixonadas pelas infâncias, de trajetórias muito parecidas, com passagens pela Direção Escolar, Coordenação Pedagógica e Sala de Aula. Partimos neste estudo de uma reflexão do cotidiano das Escolas Municipais de Educação Infantil do Município de Canoas/RS, espaços coletivos de educação frequentados por bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas: creches e pré-escolas. E de nossas memórias e vivências *pelo e no* chão da escola, onde as infâncias são vividas, onde se pode pôr o pé e andar, ver e sentir, se deslocar livremente, dialogar, ocupar o lugar principal, participar e criar afetos.

Para tanto, o cotidiano infantil deve ser pensado de forma intencional, e a criança deve ocupar o centro desse processo, estando ativa na tomada de decisões, com liberdade para brincar e se desenvolver, envolvida e com autonomia para

¹⁵⁶ Professora da rede Municipal de Canoas/RS, graduada em Pedagogia, habilitação Educação Infantil e Anos Iniciais. E-mail: lisandra.silva@canoasedu.rs.gov.br

¹⁵⁷ Professora da rede Municipal de Canoas/RS, graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. E-mail: uiadia.rocha@canoasedu.rs.gov.br

explorar. A necessidade de tornar a escola um espaço visível e de transgressão a favor das infâncias, implica respeitar o tempo da criança, um tempo que pede desaceleração, pede escuta, pede cenários que a permitam explorar, imaginar e criar situações de aprendizagem. A cada instante a criança nos convida para fazermos com ela, todos os dias, sem falhar um só dia, uma vida cotidiana de encantamento e amorosidade.

As crianças descobrem o mundo por meio do movimento e das múltiplas linguagens, e precisamos olhar devagar, escutar devagar e nos demorar nos detalhes. Neste sentido, profissionais desanimados, cansados, sem tempo, fechados em rotinas repetitivas e sem estímulo para inovar em suas ações diárias, estariam fadados a desprestigiar o protagonismo das crianças. Assim, refletir sobre a prática docente, em um contexto educativo, contribuiria na compreensão do cotidiano, pois tudo depende do valor que se dá a cada momento das rotinas e da relação com as crianças, bem como as especificidades da profissão.

Dito isso, nosso objetivo é, a partir da nossa experiência sensível, tornar o Cotidiano VISÍVEL na Creche e na Pré-escola, em Escolas da Infância com Crianças e Corpos Docentes (Gestores, Educadores, Cozinha, Limpeza e Secretaria/Portaria), tomando os espaços/tempos, bem como as ocupações da criança em toda a sua singularidade e inteireza. Isto é, defendemos uma criança curiosa, que aprende a entender o novo, que não abre mão da descoberta, do espanto e da maravilha da infância. Investimos assim em uma Educação Infantil como possibilidade de criação de um espaço de diálogo junto às crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos, através de um trabalho de escuta sensível, propiciando o protagonismo infantil.

E em um fazer docente que favorece a reflexão coletiva das nossas práticas, ou seja, que investe em uma prática que, nas escolas, adultos e crianças caminhem juntos. Teoricamente, vamos dialogar com autores como Gandhi Piorski, Altino José Martins Filho, Paulo Fochi e Carla Rinaldi, com o intuito de percorrer nossas trajetórias e memórias nos diferentes cargos ocupados na Rede Municipal de Educação Infantil de Canoas/RS. Metodologicamente pretendemos revisitar nossos

registros, investigações e diários, a partir das lentes da pesquisa-ação, evidenciando a potencialidade envolvida nesse projeto.

1. Cotidiano Visível na Educação Infantil

Pensar em um cotidiano visível na educação infantil é prestar atenção no que a criança faz cotidianamente, no que nos ocupa e nos rodeia; é preservar a poesia da infância, acolhê-la e cultivá-la. A criança sente, pensa e vive poeticamente, vê o mundo com olhos de ‘primeira vez’ e nos chama a ver com olhos novos e livres o extraordinário, com admiração, espanto e curiosidade.



Imagem nº 1: Instalação com caixas de luzes

Fonte: Acervo pessoal

Acreditamos que qualificar a vida cotidiana significa pôr atenção no modo como as crianças estão vivendo suas infâncias. Garantir que os meninos e as meninas tenham tempo para as diversas oportunidades educativas que acontecem em uma instituição, sem apressá-los, sem artificializar os modos que eles podem apreender o mundo, é aspecto central na invenção da docência. (FOCHI, 2019, p. 179)

Nossos registros podem ser de diversas formas, relatórios, documentações, partilha com as famílias, continuidade e muito mais, sempre na busca de eleger o dia a dia como fonte de pesquisa, quando as crianças nos mostram com naturalidade as

suas necessidades, descobertas, negociações e interações, observar as ações e reações, estar atento às dinâmicas com um olhar sensível.

Os espaços, as portas, as paredes e as janelas precisam falar e documentar, contar a história da escola, dos grupos e das infâncias. Pequenas e grandes obras que irradiam a beleza e veiculam ideias, expressam as diferentes formas de sentimento e pensamento, registrando diferentes camadas das experiências de aprendizagens das crianças. Quem nos visita precisa visitar algo que marque sua passagem por lá, um mergulho estético que proporcione uma percepção de conexões antes invisíveis.



Imagem nº 2



Imagem nº 3

Escola Viva: Espaços que falam e Documentam

Fonte: Acervo pessoal

Em toda escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criam: nossas paredes falam e documentam. (MALAGUZZI, 1999, p. 73)

Uma escola viva, com espaços que falam e documentam se destina a diferentes pessoas, assume diferentes formas. Os professores, os pais e os adultos que entram na escola são os destinatários daquelas documentações expostas para que sejam visíveis a eles. Para as crianças, os painéis, as imagens e projeções devem ser colocadas em baixo, à altura delas, e ter a função de ser um suporte à memória sobre os caminhos dos conhecimentos que elas já vivenciaram, uma forma de evocá-los e ordená-los.

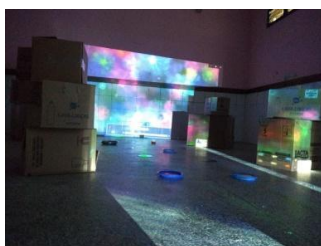


Imagem nº 4



Imagem nº 5



Imagem nº 6

Instalação com Caixas, Tintas, Luzes e Sons

Fonte: Acervo pessoal

Uma escola que o mundo inteiro caiba nela, um espaço de afirmações das singularidades para a constituição de um coletivo que faça a diferença, com um cotidiano simples e rico, de encontros potentes, crianças curiosas e sábias, barulhentas e ativas, solícitas e alegres, que compartilham, acumulam, dividem e disputam. E assim aprendem e se desenvolvem, para “Além da Atividade do Dia”.

As imagens abaixo retratam o dia em que foi oferecida pela primeira vez a proposta do brincar heurístico para uma turma de pré-escola. A experiência foi encantadora, as crianças exploraram por um bom tempo os materiais. No primeiro momento, conversamos sobre a proposta e após foram apresentados os materiais. Enquanto organizávamos a sala percebemos a ansiedade e curiosidade das crianças. O ideal seria organizar o ambiente sem a presença das crianças, mas quando só há uma professora na sala não se tem muita opção.

Um fato que nos chamou a atenção foi que enquanto organizávamos o ambiente da sala, uma criança questiona: “não vai tê folha pra pintá e desenhá?”. Percebe-se o quanto isso está enraizado nas crianças e o quanto é importante oferecer novas propostas, pois a experiência das crianças não cabe em uma folha A4 (MARTINS FILHO, 2020). Mesmo assim foi ofertado o material questionado pela criança, no qual ficou à disposição na mesa (folhas de ofício, lápis de cor e giz de cera). Porém, nenhuma criança quis utilizar esse material disponibilizado, inclusive

a criança que fez o questionamento, como mostra nas imagens nº 7, 8 e 9, todas as crianças estavam envolvidas e encantadas com os materiais não estruturados.



Imagem nº 7



Imagem nº 8



Imagem nº 9

Brincar heurístico

Fonte: Acervo pessoal

2. Para Além da Atividade do Dia

O cotidiano pode ser entendido como atividade diária com riqueza, vida cotidiana, micro acontecimentos de uma jornada; como possibilidade de encontrar o inusitado, exclusivo, inesperado; uma questão orgânica, necessária para cada indivíduo. Já a rotina pode ser entendida como uma noção espacial, um caminho, uma direção; normalmente remete a algo sempre igual, realizado da mesma maneira, forma repetitiva de trabalhar; um modo de organizar a vida.

E o que são as rotinas dentro do cotidiano da escola?

Rotina é uma categoria pedagógica que as responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. (BARBOSA, 2006, P.35)



Imagem nº 10: Sutilizas da Infância

Fonte: Acervo pessoal

As crianças não se movem pela medida do relógio, o tempo delas é o tempo da ocasião, e repetem como se fossem únicos, tempo de criar, montar e brincar, tempo para escolher os pares, os brinquedos, os alimentos.

Apenas uma criança autônoma aprende a fazer escolhas, avaliar os próprios desejos e sentimentos e traçar metas para alcançá-los, e junto com a autonomia, outras facetas da personalidade se desenvolvem, e com ela os conceitos de certo e errado, responsabilidades e limites.

O cotidiano fala muito mais do que a atividade, é preciso escutar o que não é dito, e mais do que isso, é preciso refletir sobre nosso fazer pedagógico com intencionalidade e romper com a lógica de todos ao mesmo tempo fazendo a mesma coisa e das rotinas rotineiras, que ordenam e organizam sem considerar individualidades.

Pensando na ROTINA do COTIDIANO da ESCOLA:

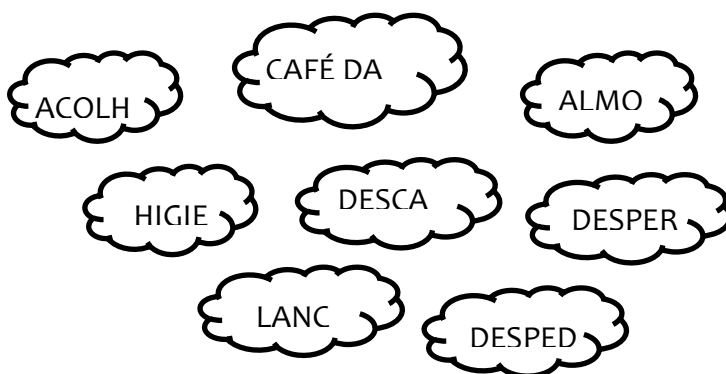


Imagem nº 11: Mapa Mental Rotina do Cotidiano

Fonte: Acervo pessoal



Imagem nº 12: Brincadeiras e Experiências

Fonte: Acervo pessoal

Problematizando as rotinas rotineiras e a vida cotidiana no contexto da Educação Infantil.

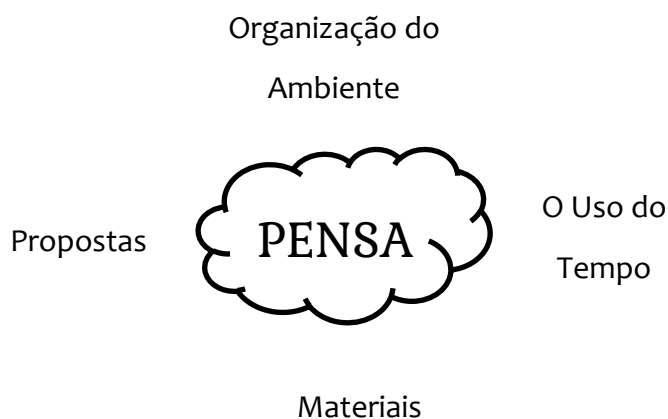


Imagem nº 13: Mapa Mental Vida Cotidiana

Fonte: Acervo pessoal

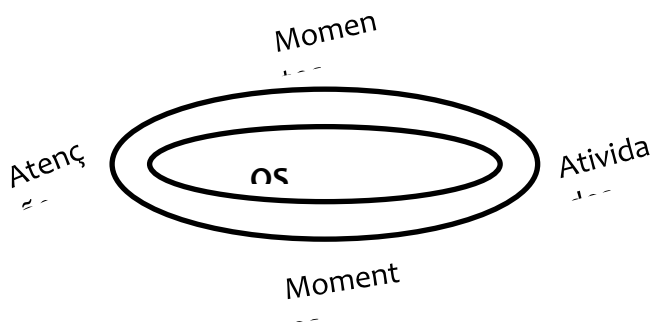


Imagem nº 14: Mapa Mental Transições e Microtransições

Fonte: Acervo pessoal

Sem isso, é impossível para nós, professores, deparar-se com o inesperado, insólito e extraordinário presente nas diferentes minúcias da vida cotidiana e que poderia se revelar no fazer-fazendo da docência.

Quando planejamos uma proposta nem sempre conseguimos executá-la da forma como planejado. Por isso é importante lembrar que o planejamento deve ser flexível. Vivenciamos isso muitas vezes na Educação Infantil. Um exemplo disso foi uma experiência, no qual tivemos o prazer de vivenciar, com uma turma de pré-escola. Um belo dia de sol, as crianças brincavam no pátio da escola, após alguns minutos explorando o ambiente, algumas crianças começam a coletar elementos da natureza encontrados no chão, como: folhas, gravetos, pedras, etc. (imagem nº 15). Enquanto outras observam, minuciosamente, cada detalhe das folhas e troncos das árvores (imagem nº 16 e 17). Até o momento em que uma criança sugere que façamos um quadro para enfeitar a sala, com os elementos encontrados. Imediatamente, as demais crianças acharam uma ótima ideia, então disponibilizamos alguns materiais, como: papel kraft, cola, tintas, etc., para que fizéssemos o quadro sugerido (foto nº 18). As crianças construíram um lindo quadro que foi exposto na parede da sala.

Isso é construir a docência com as crianças, é acolher aquilo que elas têm a nos dizer, é ouvir as diferentes formas de comunicação entre elas, é ter um olhar atento e uma escuta sensível para as minúcias que vão além do planejamento.

Quanto mais a criança cresce, mais elaborada é a construção do seu brinquedo. Há mais detalhamento material, mais experimentos acerca da natureza, mais riqueza experimental inundando seu corpo, seus órgãos. (GANDHY, 2016, p. 104)



Imagem nº 15

Fonte: Acervo Pessoal



Imagem nº 16



Imagem nº17



Imagem nº 18

Brincadeira livre no pátio

Fonte: Acervo pessoal

3. Criança com Vez e Voz em Todo o Processo de Aprendizagem

Por uma infância que voa, com uma educação moderna e contemporânea que reitera a singularidade e a inteireza de cada criança; despertar, extrair e desenvolver de dentro para fora potencialidades humanas na escola da vida. Um lugar repleto de olhares, forma, gestos, cores e AFETO! Uma infância como tempo de invenções, de ser autor e de ter autoria, ser dono do seu próprio saber.



Imagem nº 19: Deslocamentos

Fonte: Acervo pessoal

Dar vez e voz às crianças é vê-las como um sujeito que já é, e não um sujeito que virá a ser; é ter crianças ativas e desafiadas o tempo todo. As crianças falam por diversas linguagens, e precisamos escutá-las, não necessariamente na forma verbal. O planejamento deve ser COM as crianças e não PARA as crianças.



Imagem nº 20: Crianças com vez e voz

Fonte: Acervo pessoal

O Brincar é o cenário e a forma como a criança vive, experimenta, interpreta e participa dos espaços sociais, do individual ao coletivo, da relação consigo mesmo e com o outro que constrói o cotidiano. Quando brinca está inteira, vive através da fantasia o real. Ela busca sua interpretação do mundo e das relações.

Quando brinca lida com os sentimentos, com seus medos e alegrias, entra e sai de diferentes papéis e assim se desenvolve. Ela é curiosa, e a curiosidade é uma coceira que dá dentro da cabeça, no lugar onde moram os pensamentos. A curiosidade aparece quando os olhos começam a fazer perguntas.



Imagem nº 21: Criança Na Sua Inteiraza

Fonte: Acervo pessoal

Fique de lado por um tempo e deixe espaço para aprender e observar atentamente o que as crianças estão fazendo, e então, se você entendeu corretamente, talvez o ensino seja diferente. (MALAGUZZI, 1999, p. 93)

Quando damos vez e voz às crianças estamos dizendo que elas são potentes e capazes de serem protagonistas. Um exemplo disso é pensar e organizar o ambiente escolar junto com as crianças.

As escolas são ambientes organizados que oferecem ao ser humano um espaço de vida. Como devem ser esses espaços, são escolhas que devemos fazer. Carla defende que sejam lugares envolventes para crianças e adultos, acolhendo-os numa rede de relações em um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas. (RINALDI, 2020, p. 17).

Segue abaixo imagens que retratam o que a autora, citada acima, menciona. A imagem nº 22 retrata as crianças fazendo os combinados, dialogando entre elas o

que é certo e errado, após montam um cartaz para ser fixado na parede da sala.

A imagem nº 23 mostra as crianças brincando de faz-de-conta, essa brincadeira foi escolhida por elas, após uma mudança no planejamento, no qual estava programado uma atividade no pátio, mas devido à chuva, não foi possível se realizar. No primeiro momento, conversamos e decidimos juntos o que iríamos fazer. Algumas crianças, sugeriram brincar com os brinquedos da sala, no mesmo instante todos concordaram. Enquanto organizávamos a sala para a brincadeira, uma criança sugere que façamos cabanas e todas concordam. Então disponibilizamos tecidos para que fossem montadas as mesmas.



Imagem nº 22: Cartaz dos combinados



Imagem nº 23: Brincadeira de faz-de-conta

Fonte: Acervo pessoal

Os espaços vão tornando-se ocupação das crianças com toda sua inteireza, e queremos crianças curiosas que aprende a conhecer e a entender o novo, que não abre mão da descoberta, do espanto e da maravilha do mundo.

CONSIDERAÇÕES

Ao finalizar essa pesquisa do cotidiano visível na creche e pré-escola através de nossas práticas e diálogo com diversos autores, pudemos aprofundar os tópicos acima mencionados. No cotidiano visível na Educação Infantil levamos em

consideração a preservação da poesia da infância, a escuta das crianças e a inclusão das suas diferentes linguagens, elas precisam viver ‘a’ escola e não viver ‘na’ escola, com isso uma escola viva, espaços que falam, com cotidiano simples e rico, para além da atividade do dia. Criança com vez e voz em todo o processo de aprendizagem, construir a docência **com** as crianças, organizar os espaços **com** as crianças, respeitando o seu tempo, tendo uma escuta sensível e um olhar atento para as minúcias da vida cotidiana.

Mas tudo isso só é possível quando todos os funcionários da escola caminham juntos, pois todos são educadores. É necessário romper com os paradigmas, aprender a trabalhar em equipe, ao invés de criticarmos, respeitar e aprender com o outro, pois somos seres em constante aprendizado. Tudo isso parece tão complexo, e quando falamos em complexidade não podemos deixar de mencionar Loris Malaguzzi, no qual foi um dos que mais abraçou, em suas práticas, o que hoje conhecemos como paradigma da complexidade.

Não há, portanto, como fugir desses paradigmas, pois a escola infantil é uma organização complexa. A complexidade está relacionada ao ato de reconhecer que, quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza. Como dizia Malaguzzi “cada criança que nasce é um ponto de interrogação” (2008, p. 22). Portanto, esperamos que as questões aqui mencionadas, sirvam para que todo o corpo docente reflita sobre suas práticas, que esteja aberto para o novo, sempre em busca do conhecimento, tendo encantamento pelo que faz, pois só assim poderá encantar as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do observatório da Cultura Infantil – OBECI. - São Paulo, 2019.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDIN, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. - Porto Alegre: Artmed, 1999. MACHADO, Lucília. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, MEC, SETEC, V. 1, N. 1, 2008, pp. 8-22.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil** -

Além da A4. — 1. ed. - Florianópolis: Editora Insular, 2020.

PIORSKI, Ghandy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** - São Paulo: Peirópolis, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar investigar e aprender;** tradução de Vania Cury. — 10ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

AS “MARCAS” ENTRE O BRINCAR E O APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA

Silmara Coelho¹⁵⁸

O INÍCIO

No ano de 2020, sou professora regente de duas turmas de 1º ano na EMEF Theodoro Bogen, situada no bairro Niterói, no município de Canoas, Rio Grande do Sul, a turma do 1º ano A é composta por 25 alunos e a do 1º ano B é composta por 27 alunos, a faixa etária das crianças é 6 anos de idade.

A comunidade escolar é definida, conforme Projeto Político Pedagógico (2019, p. 7):

... atende em sua maioria alunos moradores do bairro acolhendo também oriundos de outros quadrantes. Residem em sua maioria com os pais, em casa própria, com renda familiar entre um e três salários mínimos e escolaridade dos responsáveis em nível médio.

No 1º ano de 2020 temos alguns irmãos de alunos da escola, filhos de ex-alunos, filhos de funcionários e muitas crianças vindas da Escola Municipal de Educação Infantil que fica próxima à escola.

Iniciei o ano letivo cheia de expectativas e entusiasmada, porque depois de muitos anos iria ter duas turmas de 1º ano. A ludicidade se fez presente desde os primeiros dias letivos, estávamos construindo vínculos, estabelecendo rotinas e laços de afetividade, que considero fundamentais durante os processos educativos e iríamos iniciar as testagens e entrevistas individuais, tão importantes, nesta etapa inicial de alfabetização quando veio a suspensão das aulas e o início do Ensino Remoto.

¹⁵⁸ Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Theodoro Bogen, Especialista em Supervisão Educacional, Pós graduanda em Alfabetização e Letramento, Ludopedagogia e Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação. E-mail: silmara.vianna@canoasedu.rs.gov.br

Diante desta nova realidade escolar, me fiz alguns questionamentos: “Como se ensina sem estar presente?” “Avançar ou não nas habilidades propostas para este ano?” “Estou enviando atividades para quê? Manter o vínculo? Construir conhecimento? Ocupar o tempo?” Estou garantindo ou não a qualidade da educação e o acesso a todos?” “O que e como fazer para dar continuidade ao processo de alfabetização no Ensino Remoto?”

Para tentar acomodar essas minhas inquietações, irei retratar a prática cotidiana das turmas, neste ano escolar atípico, marcado pelo isolamento social e o Ensino Remoto em razão da pandemia do coronavírus, pensando como está sendo esse processo de alfabetização, as propostas que estamos realizando e as aprendizagens nesta nova realidade educacional.

COMO DEIXAR “MARCAS” ESTANDO DISTANTE?

No início do Ensino Remoto, me senti assustada e cheia de dúvidas, pensando em como dar continuidade ao processo de alfabetização destas duas turmas de primeiro ano, fui em busca de algumas alternativas para diminuir a distância e conseguir de alguma maneira estabelecer um vínculo e manter contato com meus alunos e suas famílias. Fui em busca de informações e aprendizagens do que é o Ensino Remoto, como poderia colocar ele em prática, levando em consideração que dentro de uma mesma rede de ensino, uma mesma escola e até mesmo dentro da mesma turma as realidades são muito diversificadas.

Nesta minha inquietação inicial, busquei no Facebook um aliado importante, já que tenho como prática docente postar algumas atividades realizadas na sala de aula e já tinha relatado isso, solicitando aos pais do 1º ano na reunião inicial que acompanhassem o perfil que possuo.

Recorri a vídeos explicativos do youtube e jogos interativos da Play Store para me auxiliar na explicação de algumas atividades, depois percebi a necessidade de

gravar vídeos e criei um link para postar e disponibilizar às famílias. Como traz a Competência 5 da BNCC (2018):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autonomia na vida pessoal e coletiva.

A escola criou um site para postagem das atividades, semanalmente, onde existem links de acesso para cada ano do Ensino Fundamental e também para os vídeos explicativos das atividades e os Formulários Google de atividades. A escola também envia todo o material via WhatsApp e realiza entregas quinzenalmente do material impresso para as famílias.

Estipulei algumas rotinas escolares à distância, como aulas no Google Meet semanais nas quartas e sextas-feiras, o registro das aprendizagens no Google Formulário e a realização de ditados semanalmente enviados via WhatsApp.

Neste contexto, não posso deixar de relatar sobre a importância da família na vida escolar das crianças. Antes mesmo de ocorrer o ensino remoto sempre busquei demonstrar a importância desta parceria escola e família, de se ter um comprometimento coletivo nas aprendizagens escolares das crianças. Mas isso se evidenciou neste momento, já que na fase de alfabetização se faz necessário intervenções e conhecimentos que as famílias não possuem o domínio para fazer com que as crianças avançassem, me coloquei então à disposição para auxiliá-los e orientá-los nestas aprendizagens. Como traz a LDB, artigo 2º (1996, p.1):

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

As famílias, na sua maioria, vêm se esforçando para auxiliar as crianças e realizando o “seu melhor” dentro desta nova rotina educacional e eu me sinto muitas vezes uma mediadora porque ajudo as famílias a auxiliarem os alunos neste momento do processo de alfabetização.

Para intensificar as aprendizagens e direcionar o trabalho metodológico do processo de alfabetização, me propus a fazer testagens individuais através do Google Meet, porque paramos as atividades presenciais neste momento, então pude pensar estratégias específicas para cada nível de escrita e encaminhar atividades e orientações referentes a estes. Segundo Soares (2020, p. 57):

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças têm, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte.

Pensando nas descrições da Psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1986), visualizamos como cada aluno aprende os conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que a aquisição destes segue um percurso até chegar ao sistema alfabético. Ao entender esse processo, se faz necessário conhecer e perceber através de diagnósticos sistemáticos como está a evolução de cada criança durante o processo de alfabetização.

Durante o processo de alfabetização se faz necessário o acompanhamento sistemático das aprendizagens dos alunos, mas como? Em tempos de distanciamento social, tivemos que nos adaptar a essa nova situação como traz Narodowsky (2020):

O que podemos fazer é começar adaptando nossas expectativas à nova realidade, permitindo-nos uma maior flexibilidade, selecionando inteligentemente conteúdo, atividades, cuidados, quantidades e qualidades.

Então para acompanhar as aprendizagens das crianças além das testagens, recorri a fotos e vídeos, ao recolhimento do material impresso, aos formulários Google e aulas síncronas no Meet.

Ao pensar em alfabetização, trago a importância de se trabalhar a Consciência Fonológica nas crianças, para isso trouxe músicas que falam sobre o alfabeto, contei histórias infantis que falam de letras e algumas brincadeiras em família. A primeira proposta foi o jogo Mata Moscas do Alfabeto, que é um jogo com cartas (moscas) com as 26 letras do nosso alfabeto, distribuídas em uma mesa. Um jogador dita a letra e

os outros têm que bater (matar) a mosca que está com a grafia da letra dita. Neste jogo, também propus que falassem o som da letra em vez de seu nome para poder acertar a grafia.

Utilizei as histórias da Eva Furnari: Assim Assado, Você Troca? e Não confunda, para trabalhar as rimas e trazer a literatura infantil para nossas aulas, pois é indispensável ao processo de alfabetização a formação de leitores como estratégia para torná-los seres humanos reflexivos e críticos: as leituras despertam para os diferentes contextos. Além disso, percebo que crianças leitoras são crianças mais leves, pensantes, com maior fluência verbal, se expressam melhor e questionam mais. Conforme Baldi (2009, p. 9):

a leitura também é um alimento para a imaginação, porque também é um brinquedo: também dá prazer, mas vai além, pois preenche necessidades da criança e provoca mudanças nas motivações e tendências; é capaz, como o brinquedo, de oportunizar a satisfação de desejos “irrealizáveis”, mesmo que numa dimensão ilusória e imaginária.

Trabalhamos jogos, como a Trinca de rimas, para oralmente irmos percebendo os sons e trabalhando aspectos de fonema e grafema; brincadeiras cantadas com o auxílio da família, como a “Hoje eu vou comer”, na qual cada integrante da brincadeira teria que falar uma palavra que rimasse com a outra... Assim: Hoje eu vou comer, comer um pão, o próximo teria que dizer: Hoje eu vou comer, comer feijão. Nestas atividades, o estímulo e a participação da família se fazem fundamentais para o processo de alfabetização, compreendendo que o princípio alfabético precisa ser estimulado na criança através de atividades que desenvolvam a Consciência Fonológica, como traz Soares (2020, p. 80):

Com crianças que concebem a escrita como rabiscos, garatujas, sequências de letras, são necessárias atividades que desenvolvam sua capacidade de voltar a atenção para os sons da palavra, não para seu significado, particularmente por meio de atividades com rimas e aliterações.

O trabalho com atividades voltadas para a Consciência Fonológica se faz necessário desde a primeira infância, seja em casa ou nas escolas de Educação

Infantil, porém não deve ser esquecido no Ensino Fundamental, ele é a base para a percepção dos sons e a leitura e a escrita.

APONTAMENTOS ESSENCIAIS QUANDO SE PENSA ALFABETIZAÇÃO

A infância é marcada pela construção da nossa personalidade, nesta fase da vida os brinquedos e brincadeiras estabelecem sentidos e significados para as nossas relações e experiências humanas.

As atividades lúdicas não poderiam estar distantes da minha prática docente, penso sempre em como tornar as aulas mais prazerosas e dinâmicas e isso não poderia deixar de acontecer mesmo durante o Ensino Remoto, e pensando na acessibilidade de materiais e recursos propus atividades lúdicas que se realizassem com o que os alunos possuem em casa, Chiaratti (2015, p. 73) afirma que:

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento humano e a educação das crianças, pois lida com a construção e a desconstrução do pensamento infantil, com a linguagem simbólica e as regras associadas ao momento lúdico.

Para problematizar as questões que envolvem brincar e aprender no 1º ano, criei um grupo de pesquisa com duas famílias de cada turma para me auxiliarem no registro e na construção de propostas lúdicas. Esse grupinho se reúne mensalmente, e a temática não poderia ser outra: brinquedos, brincadeiras e jogos no processo de alfabetização.

Essa pesquisa foi constante durante o ano letivo, levando em consideração o que já venho fazendo como professora alfabetizadora e o que farei. Como já relatado, a minha prática docente é baseada em práticas lúdicas de aprendizagens, nas experiências de como foi este processo à frente da condição de professora na escola e agora com atividades enviadas para casa e nas aulas on-line.

Intensificamos e estudamos sobre essa proposta fazendo um resgate histórico dos brinquedos e brincadeiras até os dias atuais, construção e confecção de jogos e brinquedos antigos, a percepção de que tudo pode virar brincadeira: dança, música, fotografia, teatro e aprendizagem até nas manifestações via Facebook e WhatsApp

das famílias e dos alunos, para perceber que, neste período de vida, a infância é marcada pela construção da nossa personalidade. Nesta fase da vida, os brinquedos e as brincadeiras estabelecem sentidos e significados para as nossas relações e experiências humanas. Pensando no fazer docente e no protagonismo dos alunos neste processo, trago Marques (2007, p. 55):

É por tudo isso que o professor precisa ser um pesquisador. Precisa ser um pesquisador do pensamento do seu aluno. Precisa descobrir o que seu aluno pensa e como pensa. Precisa descobrir quais os caminhos que levam a uma construção: da inexistência de uma capacidade para uma capacidade ativa e efetiva.

Problematizar aquilo que estamos fazendo na intenção de aguçar a curiosidade e a vontade de aprender, tornando os alunos protagonistas de suas aprendizagens, um fazer docente com intencionalidade sobre o que queremos aprender e de que forma podemos fazer isso.

Mesmo em tempos de pandemia, a intervenção no processo educativo precisa ser constante, principalmente com turmas de alfabetização, criar rotinas de estudo e ter alguém por perto para mostrar como e o que fazer faz-se indispensável, neste caso me faço presente explicando e auxiliando as famílias a fazerem esse papel em casa, com as crianças.

Com esse fazer em casa, direcionei as atividades propostas para materiais que tivessem ao alcance das famílias, que fossem acessíveis neste momento, propus muitos jogos e brincadeiras pensando nisso com a intencionalidade de proporcionar uma interação no processo de alfabetização.

Trouxe jogos com materiais ao alcance das famílias como o “Caça vogais”, onde deveriam achar em casa objetos ou gravuras que iniciassem com as vogais, o mesmo ocorreu com a identificação de cada letra do nome dos alunos, relacionando a um objeto que tivesse a mesma letra inicial. Também teve a lanterna das vogais, onde construíram com rolo de papel higiênico, atilho e plástico, uma lanterna que projetava na parede a letra para identificar, a amarelinha dos números, onde riscava no chão a amarelinha e iam falando o nome dos números ao jogar e tantos outros que realizamos sem necessitar de muitos materiais e objetos que não possuíam em casa.

Durante os processos de aprendizagem não posso deixar de destacar dos aspectos que considero fundamentais para que a aprendizagem ocorra, vínculo e afetividade, cada criança precisa ter confiança em si e no outro, dentro do processo educativo, realizar atividades que fortaleceram esse vínculo e que mostrassem a minha preocupação e propósito durante esse período de ensino remoto se mostraram fundamentais.

Ao pensar nestas atividades, lembrei-me da fala de uma colega que diz devemos “ser presença na ausência” e deixar marcas positivas mesmo distante, então realizei atividades como entrega de kits por trimestre, Festa Junina, Aulão Farroupilha, duas Noites do Pijama; contei histórias e cantei durante as aulas síncronas, falei do nosso cotidiano e tentei diminuir a distância mostrando aos alunos que mesmo de longe estou preocupada com as aprendizagens de cada um. Como traz Menezes (2018), “Ensinar requer, além de conhecimento e competência, doses de responsabilidade e envolvimento emocional”.

Outro aspecto que merece ser relatado é que o município de Canoas possui um Referencial Curricular de Canoas, nele estão demarcados por ano/série cada competência e habilidade a serem trabalhadas e se faz necessário o entendimento e apropriação deste documento ao se planejar aulas para o 1º ano e todos os demais anos/séries, deste documento destaco que (2019, p. 1992):

No decorrer desse período, espera-se construir as habilidades através da experimentação, da ludicidade e do pensamento científico, autônomo e crítico... Isso permite o tratamento de sistemas mais amplos que dizem respeito às relações dos sujeitos com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente, no sentido da construção de uma visão própria de mundo. Para tanto, é imprescindível que eles sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações.

Pensando nisso, não podemos esquecer a ludicidade, a investigação e a cooperação entre todos os envolvidos durante o processo educativo.

BRINCAR EM FAMÍLIA, ENSINAMENTOS DA PANDEMIA

Acredito que a prática de aproximação das famílias nas atividades e vivências escolares se dá devido ao vínculo. Este é fundamental e faz toda a diferença na vida escolar de cada criança e isso se torna mais patente neste período pelo qual estamos passando, em que o professor deixou de ser o protagonista das aprendizagens e teve que se aliar às famílias para que se conseguisse alcançar algumas habilidades neste processo de alfabetização, costumo falar que atualmente deixei de ser professora, para ser facilitadora de construções e conceitos para auxiliar as famílias a ajudar meus alunos. Fernández (2016, p. 15) traz que:

Brincar é mais do que simplesmente realizar jogos. Brincando, aprendemos a nos conhecer e a nos aceitarmos melhor, transformando o mundo ao nosso redor...

Levando em consideração que estamos no meio de uma pandemia e que a escola deixou de ser o espaço de aprendizagens para retornar à casa dos alunos, pensando nas interações familiares e na importância deste grupo para esse processo de alfabetização, propus pensarmos atividades que envolvam o coletivo: professor, alunos e família.

Assim surgiram atividades em parceria com as famílias do Grupo de pesquisa, o esconde-esconde dos números. Tal brincadeira é um esconde-esconde normal; porém, com uma regra: o jogador que estiver se escondendo só pode dar 50 passos para cumprir essa missão, se ele der 50 passos e não tiver escolhido um lugar para se esconder, deverá ficar parado neste lugar como uma estátua até o outro jogador o achar.

Pular dizendo as letras do alfabeto foi a ideia de outra família que faz parte desse grupinho e foi realizada como desafio para as outras. A brincadeira consiste em as crianças pularem e irem falando o alfabeto; caso cansem e parem no meio do caminho, a letra em que pararem deverá falar uma palavra iniciada com aquela determinada letra.

O Tabuleiro da diversão, criado por outra família, configura-se em um tabuleiro com dados e peões e cartões com o nome de brincadeiras estipuladas pela família,

tais como: quicar a bola, pular corda, uma volta de bicicleta... Ao jogar o dado, no número que parar o participante tem que sortear um cartão e a família realizar a brincadeira. Quanto mais brincadeiras realizadas, melhor.

Essas atividades foram fundamentais para que as famílias entendessem sua importância durante esse processo, estimulassem e fortalecessem o vínculo entre professora - alunos - família mesmo a distância.

Ano perdido? Não! Ano diferente!

Apesar de ser um ano atípico, não posso deixar de relatar que a presença das famílias se fez, ainda mais, fundamental durante esse processo de alfabetização e também de registrar que apesar de não ter sido nem de perto o que seria na sala de aula, tivemos sim avanços, crianças que aprenderam a ler e escrever, a participar das aulas e redescobrir o brincar em família.

Apesar de não ter contatos com alguns alunos, tenho algum tipo de retorno através da escola sobre como eles estão. Essa dificuldade em atingir a todos foi o maior empecilho durante este ano letivo, por todas as questões sociais e familiares que a pandemia nos impôs, entretanto com as crianças que tiveram um contato mais direto o vínculo e as aprendizagens se mostraram consolidadas.

Não posso nem devo dizer que 2020 foi um ano perdido, esse foi um ano diferente, onde houve sim aprendizagem, ocorreu vínculos significativos e deixou “marcas” nos alunos, nas famílias e em mim enquanto professora que nunca imaginei ser possível realizar atividades no ensino remoto com duas turmas de 1º ano.

Um ano de superação e de muita troca de sentimentos, um repensar constante sobre minhas “crenças pedagógicas”, o meu fazer docente, sobre as aprendizagens de cada um e sobre o envolvimento de todos nos processos educativos, em especial, no processo de alfabetização de cada criança do 1º ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018.
- CANOAS, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. 2018.
- CHIARATTI, Fernanda Germani de Oliveira. **Fundamentos da Ludopedagogia**. Indaial: EDE, 2015.
- EMEF THEODORO BOGEN. **Projeto Político Pedagógico**. Canoas, 2019.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **Brincando com o possível e o impossível**. Revista Atividades e Experiências. Março, 2006.
- MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Professor ou pesquisador?** In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Ser professor é ser pesquisador. Porto Alegre: Mediação: 2007. p.55-62.
- MENEZES, Luís Carlos de. **Sobre emoção e compromisso**. Nova Escola , dez /2018. <http://novaescola.org.br/conteudo/547/sobre-emocaoe-compromisso>
- NARADOWSKY, Mariano. **Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento**, em <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>, 2020.
- SOARES, Magda. **ALFALETRAR: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

LOS PUEBLOS DE TIERRA DE LA CIÉNAGA GRANDE DE SANTA MARTA. SIGNIFICADOS DE SU DESARROLLO SOCIOCULTURAL Y MEMORIA HISTÓRICA

Luis Alfredo González Monroy¹⁵⁹

PERSPECTIVA DOXO-EPISTÉMICA

El estudio se prescribió en un contexto comunitario concreto, en el cual niños y niñas se empoderan del papel que ha de jugar la escuela a través de sus maestros, como agentes inmersos en estos escenarios socioculturales, los cuales contribuyen con sus conocimientos científicos, en el mejoramientos de sus condiciones de vida, para así, asumir desde allí una actitud favorable, en la comprensión de la diversidad humana manifiesta en la escuela, la comunidad y la sociedad. Por tanto, maestros y niños de la Institución Educativa Departamental Rural de Tasajera (Magdalena-Colombia) logran despertar su sensibilidad hacia las difíciles situaciones de injusticia social e inequidad que padecen sus familias anidadas en el complejo lagunar de la Ciénaga Grande de Santa Marta, llegando a aumentar su responsabilidad y compromiso ético-social con la comunidad donde desarrollan sus prácticas educativas-formativas.

En este orden de ideas, teniendo como referente los protocolos del método científico, aunados a la experticia de los participantes, se puntualizó el norte teleológico en develar los significados que atribuyen los pueblos de tierra a la Ciénaga Grande de Santa Marta para, su desarrollo sociocultural, comunidades que

¹⁵⁹ Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia. Docente de planta de la Institución Educativa Departamental Rural de Tasajera-Magdalena (Colombia). Correos electrónicos: dunkarinca@gmail.com, lgonzalezm@unimagdalena.edu.co. ORCID: 0000-0001-7249-4677

se encuentran físicamente en circunstancias de alta vulnerabilidad, pero fehacientes en sus sentimientos de arraigo a un terruño bordado por dos cuerpos de agua y separado por una carretera que le lleva desarrollo al país y que a ellos los ignora. Se propone una metodología que potencializa el desarrollo endógeno de pueblos con vocación biocultural. Con la IPR se presenta una nueva forma de hacer indagación científica con fines de re-elaboración de tejido humano y proyección sostenible.

De esta manera, al evocar al corregimiento Tasajera, se percibe que este es una población con características bioculturales muy marcadas, donde sus miembros están arraigados a su terruño, en el cual se han consolidado como pescadores asentados en una línea de tierra que separa dos cuerpos de agua, uno marino y el otro lagunar, pero que los converge a elaborar un proyecto de vida común, que tiene como referente sus parientes sepultados en el cementerio local, levantado en la parte norte de una carretera que en palabras de Silva y Renán (2011): “fue una política equivocada de algunos gobiernos, que no prestaron atención, al daño que ésta iba a causar a una reserva natural donde hay unos humedales tan grandes y ricos en recursos” (p. 83).

La asunción del estudio permitió a la comunidad educativa, tomar consciencia de sus realidades sociohistóricas, despertando en ella inquietud heurística, y generando pensamiento crítico frente a los problemas de su cotidianidad, los cuales son abordados en el aula por los maestros, en constantes reflexiones para encontrar caminos de posibles soluciones de intervención y transformación. En este ejercicio se empieza a oír las voces esperanzadoras surgidas desde la hermandad académica de la escuela, con el fin de emanciparse de rutinas diarias, para fijar la mirada al frente, en la búsqueda de un buen vivir. En este aspecto la comunidad de Tasajera vive una sinergia reciproca propicia para elaborar un nuevo proyecto de sociedad, en el cual sus miembros representados en los estudiantes se empoderan y por tanto se hacen partícipes de lo público en el ejercicio de una democracia que cristaliza de manera real sus ideas de igualdad y solidaridad, sin ninguna clase de vestigios de explotación, (Mejía, 2011, p. 108). En este sentido, se empezó a oír las voces de alerta que asume la comunidad educativa a partir del liderazgo de los maestros, lo cual fue

imbricado de una forma naturalista en sus alumnos, en una cristalización permanente de poder hacerlo.

Por otra parte, los niños y niñas de la Institución Educativa Departamental Rural de Tasajera, se han asumido como co-participantes del estudio. Asumiéndose en un comienzo como personas heurísticas, que se preocupan por saber cómo se originaron las cosas de su entorno, para luego aprehender que es necesario emplear un método, que los hace sistematizar sus abstracciones y reflexiones, trazándoles su horizonte como científicos en formación. Son sabedores de hacer parte de una franja de tierra insular compuesta por la carretera que va del municipio de Ciénaga hasta el puente Pumarejo, a la entrada de la ciudad de Barranquilla, dentro de los límites territoriales de la zona metropolitana del Distrito de Santa Marta, Departamento del Magdalena.

Se escucha una voz que rememora el antaño:

“...ya en la época... ya en los años... a fines de los 50s para... del 70, si ya, porque ya entonces hubo carretera, la carretera, Tasajera quedo de la parte sur, de lado de la Ciénaga Grande quedo, de ahí se fue extendiendo el pueblo, pero, del lado, del lado norte, es decir, del lado del mar, también... yaa la gente... de... de, la gente que habitaba el lado sur, se iba pasando porque ya...el terreno como era un poco angosto, la faja de monte quedaba de la carretera para la orilla de la ciénaga, entonces fueron habitándose del lado norte... ahí... iban haciendo casas y casas y casas, ahora Tasajera, en la actualidad su terreno está super habitado porque ya no tiene... como ha crecido tanto, el terreno no, nooo le da abasto para hacer casas, entonces la carretera queda en medio, ahora hay un pueblo, es un pueblo pero está dividido por la carretera...”

Historia oral. Entrevista_Mp3_JFAZ. [(03:10:04:31)]

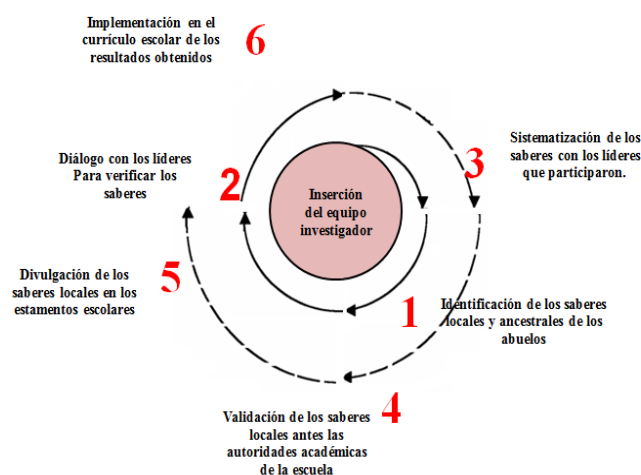
Estos pueblos se asentaron en este escenario geográfico con una única finalidad: construir un modelo de proyecto de vida, desde la pesca artesanal a pequeña escala. Con todos estos vaivenes geohistóricos, las comunidades pesqueras

de la carretera han sido permeados por el sistema de educativo sin desarraigarse de la crianza ancestral. Lo cierto, es que, estos pueblos, ha sido capaces desde sus dificultades salir adelante. La escuela se presenta como músculo que es capaz de comprender las realidades locales, donde hace presencia, para luego transformar y contribuir de manera altruista con el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, sin desconocer que en ella se dan dinámicas sociales, que en muchas ocasiones son relevantes y logran responder por sí solas a sus necesidades, intereses, anhelos y expectativas, dentro del marco de su auto-reconocimiento y valoración como seres humanos que se potencian desde sus diferencias.

TRAZA METODOLÓGICA

El estudio se concibió en su realización desde un enfoque cualitativo y bajo la perspectiva de una Investigación Acción Revalorativa-IAR. Asumiéndose, la participación activa de los miembros de la comunidad, quienes desde sus propios saberes y espacios, reflexionaron alrededor de sus problemas y sus posibles soluciones intencionadas en transformar su organización y en reivindicar su acervo sociocultural heredado. La intervención metodológica tuvo el siguiente diseño:

Diagrama: 1. Pasos de la IAR



Fuente: Elaboración propia

La Investigación Acción Revalorativa-IAR ha sido desarrollada en la Facultad de Agricultura de la Universidad de Cochabamba-AGRUCO, metodología cimentada desde la colaboración de los miembros de las comunidades donde es implementada, haciendo de los participantes, protagonistas de los hechos que los aquejan, brindándoles la posibilidad de reflexionar sobre sus propias acciones. De igual manera la IAR enfatiza la revalorización de los saberes locales (que coexisten en todo individuo, familia y/o comunidad) y de la sabiduría de los pueblos originarios (que consideran el conocimiento ancestral, su uso y aplicación pertinente en los contextos socioculturales, económicos y políticos actuales), considerando la interrelación y complementariedad entre la vida social, material o natural y espiritual, que interrelacionados hacen en la vida cotidiana y sus estrategias, que operativamente está muy relacionada con las acciones de desarrollo endógeno sustentable, (Biodiversidad en los Andes, 2009:11)

En este orden de ideas, el presente estudio destaca la importancia de trabajar desde una perspectiva multidimensional de amplia apertura, donde se valorizan las historias de vida, la historia oral, las alternativas de intervención como las de pescador-pescador, estudiante-pescador, docente-alumno, y pescador-docente.

Un patriarca alza su voz para participar en los siguientes términos:

“[...] nuestros ancestros nos contaban que Tasajera fue fundada por un grupito de indígenas y uno de migrantes de otros pueblos que llegaron a este punto, pero... pasado algún tiempo los indígenas emigraron del área, de ahí de Tasajera, quedaron los civilizados, después de ahí... los civilizados iban teniendo su familia, haciendo crecer su familia y otros emigrantes civilizados, ahí fue creciendo el pueblo, el pueblo, pueblo, hasta que ya... llegó al punto, ese que un pueblecito de ciento y pico, del ciento setenta y cinco,

pero [...] carecía de todo servicio, no tenía agua potable, no tenía luz eléctrica, no tenía comunicación telefónica, no tenía comunicación terrestre, nada de eso...”

Historia oral. Entrevista_Mp3_JFAZ. [(00:03:01:10)]¹⁶⁰

Por su parte, cuando se realizó la recolección de la información, no se desconoció lo *sui generis* de la población de Tasajera, cuyos habitantes han construido a través del tiempo, y a su manera, una visión de su intracultura, a esta dinámica social Kymlicka (2010) la denomina “*societal*,” y la define en los siguientes términos: “una cultura que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas a través de todo el abanico de actividades humanas, incluyendo la vida social, educativa, religiosa y económica...” (p. 112), lo que conllevó a potenciar sus saberes locales y sabiduría legada de generación en generación, en la cual ponen de manifiesto sus tecnologías, técnicas de pesca, y organización social, en concordancia de ser conscientes de hacerse parte de un contexto de agua y patrimonio biológico.

Ilustración 1: Proceso de revalidación sociocultural



Fuente: Elaboración propia

¹⁶⁰ Tiempo del segmento extraído del audio

La información se captó mediante la realización de talleres y el acopio de la mayor cantidad de documentos y/o evidencias posibles para su luego análisis cualitativo. Información que surgió del levantamiento de actas, relatoría de los talleres aplicados, participación, acción, estudio, grabaciones de voz y video, fotografías, entrevistas y objetos personales brindados por los pescadores, estudiante y habitantes en general del corregimiento de Tasajera.

Esta información se organizó en unas fichas de revalorización, entendidas por Agruco (2013) como:

[...] un registro impreso o audiovisual que contiene la descripción testimonial de una práctica, tecnología tradicional de las comunidades. Rescata su relevancia material, social y espiritual, describe el contexto sociocultural donde se origina la información. Se constituye en el punto de inicio de la actividad de investigación revalorizadora e innovación del conocimiento. (p. 5).

De igual modo, esta información recogida durante el trabajo de campo, fue registrada y analizada en una matriz de doble entrada a tres columnas, labor realizada manualmente. Así, en la primera columna se fijaba las categorías emergentes de los textos que guardaban la información. En la segunda se consignaba la información recogida y en la tercera, se consignaba la interpretación surgida por los participantes de los textos consignada en la columna dos.

Matriz 1: Análisi de información

1. Categorías emergentes	2. Información recogida	3. Interpretación

Fuente: Propia

Por su parte, la estrategia empleada para la comprensión de acervo informativo recogido, fue el análisis de contenido, teniendo como propuesta la Ander-Egg (2003)

quien considera que este es un ejercicio reflexivo donde los investigadores se mueven entre el contexto y el texto

para volver al contexto de manera cíclica, de modo que en el siguiente giro reflexivo la información es más valiosa y amplia (p. 243). La operatividad de esta fase del estudio consistió en diligenciar la matriz 1 de análisis de información. Asignándose toda la información recogida en la columna dos (2). Acto seguido, se hacía una lectura del texto consignado para establecer categorías que partían de la subjetividad y madurez teórica de los participantes en el estudio, consignándolas en la columna uno (1). Para el diligenciamiento de la Columna tres (3), se realizaba una segunda lectura de lo consignado en la columna dos (2) para hacer una interpretación con el menor sesgo posible, en un intento de llevar de manera original la voz y el sentir de los participantes, en la consecución de conceptualización y teorización.

HALLAZGOS

Con la inmersión realizada en la comunidad de Tasajera-Magdalena, se encontró muy arraigada, la necesidad de incorporar de manera transversal la interculturalidad en la escuela, como opción fundamental para promover el conocimiento venido de sus raíces, el cual les permitiría auto reconocerse e identificarse con su cultura y de ese modo sentir orgullo y amor propio. Igualmente, la comunidad considera que es necesario rescatar sus costumbres y legado patrimonial, aspectos que pueden resolver sus problemas cotidianos. Para lograr lo anterior, es indispensable que los docentes conozcan la cultura y el contexto, en el cual se desempeñan. Al igual que la escuela, ésta ha de contar con espacios de encuentros interculturales, entre los que han de estar incluidos los saberes ancestrales de los pescadores nativos.

Por su parte, se observa de manera explícita que las comunidades de tierra, han constituido un imaginario colectivo a lo largo de su permanencia a orillas de la carretera, en el cual la dignificación de sus miembros, se va revalorizando desde el

rescate de los saberes ancestrales, surgidos desde abajo. Es decir, la dialogicidad mediada por la escuela logra repontencializar el sentido histórico de sus vidas como personas, que se dedican a la pesca artesanal, atendiendo el debido respeto que se ha elaborado en torno a su biosfera, como elemento trascendental de su morar entre dos cuerpos de agua, con un alto significado cosmogónico, mar y laguna.

Otro aspecto fuerte a tener en cuenta, es el conexo que se viene dando con el desarrollo curricular de la escuela, el cual pone como cimiento curricular, la categoría epistémica “agua”, elemento que es transversal en la cotidianidad de las escuelas ubicadas en la Ciénaga Grande de Santa Marta, en especial la escuela del corregimiento de Tasajera¹⁶¹. Lo anterior se sitúa, como una representación intercultural, que integra las formas de vida y de coexistencia que se dan entre estas poblaciones lacustres, apareciendo como una oportunidad de emancipación frente a un autoritarismo de Estado, que invisibiliza toda forma heterogénea de afrontar las historias locales, emprendidas desde el emprendimiento por la sobrevivencia, la transformación de sus modos de actuar frente a la naturaleza, la complacencia por la vida y el ejercicio templado de la alteridad, elementos estructurantes de un currículo intercultural, que invoca una memoria de la oralidad, que ya se empieza a escribir.

CONCLUSIONES

La intervención revalorativa llevada a cabo en el comunidad educativa de Tasajera generó las siguientes conclusiones:

1. El reconocimiento de los saberes ancestrales en el currículo escolar, orientados a la construcción de una identidad propia, se viene abordando mediante proyectos transversales, que no están contemplados en la política educativa de la institución, todo queda en la promoción del folclor caribeño.

¹⁶¹ Tómesese en el sentido de transferibilidad

2. El intento de rescate de los saberes ancestrales, sólo se viene dando en algunas actividades realizadas por los maestros de lenguaje y ciencias sociales. En lenguaje se ha trabajado, en la escritura de mitos y leyendas de la comunidad de Tasajera, se ha traído a las aulas padres de familia, abuelos y patriarcas, para que ellos las relaten de viva voz, como legado transmitido de generación en generación. Mientras en ciencias sociales, los docentes proponen acciones como decorar la entrada de los salones con el nombre de personajes emblemáticos del contexto
3. Se pone de manifiesto que el presente estudio se ha cristalizado como una apuesta por la contextualización de los currículos en sintonía con las realidades de las comunidades pesqueras del Caribe colombiano. En este sentido, se ha pretendido empoderar a los actores escolares a apreciar otras maneras de abordar la práctica pedagógica desde una dimensión intercultural, que permita el rescate de formas particulares de ser y conocer para el desarrollo de individuos y sociedades cada vez más justas, comprensivas y tolerantes de las diferencias socioculturales. En este sentido, el currículo escolar adquiere una responsabilidad social, que responde a las realidades locales y culturales de las sociedades donde la escuela hace su injerencia. Coyuntura que permite a sus beneficiarios, apropiarse de su historia y memoria ancestral, en espacios de reflexión, abiertos y respetuosos que permiten el fortalecimiento de identidad y afirmación cultural propia, al mismo tiempo que prepara para insertarlos a contextos nuevos, diversos y cada vez más competentes.
4. El estudio desembocó en un cambio de actitud de la comunidad educativa de Tasajera, la cual se incorporó en la creación de una propuesta pedagógica colaborativa, sustentada en el rescate de los saberes y prácticas ancestrales que se han ido perdiendo. Para ello, de manera transversal se fue incorporando la interculturalidad al currículo explícito en la mira que a mediano plazo, tomará la designación de currículo intercultural, cuyo fin se fija en asignar las riquezas endógenas, como una forma de mostrar capacidad de resiliencia, pero

también trazando horizontes de esperanza y de formar ciudadanos para la sociedad y el país.

REFERENCIAS

AGRUCO - Facultad de Agricultura de la Universidad de Cochabamba-AGRUCO (2013). **Fichas de revalorización**. Folleto. Cochabamba-Bolivia. Universidad de Cochabamba.

AGRUCO - Biodiversidad cultural en los Andes. (2009). **Multidimensionalidad, transdisciplinaridad e investigación revalorizadora**. Cochabamba-Bolivia. Universidad de Cochabamba.

KYMLICKA, W. (2010). ***Ciudadanía multicultural***. Barcelona. Ediciones Paidós.

MANTILLA, J. (2016). **Historia oral**. Entrevista al pescador JFAZ. Audio. 06:31. Pueblo Viejo-Magdalena. Institución Educativa Departamental Rural de Tasajera.

MEJÍA, M. (2011). **Educaciones y pedagogías críticas desde el sur**. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.

SILVA Y RENÁN (2011). **Pensar y actuar desde lo local: una mirada a la Ciénaga Grande desde sus saberes locales**. En repensando la Ciénaga. Nuevas miradas y estrategias para la sostenibilidad en la Ciénaga Grande de Santa Marta. Santa Marta. Universidad del Magdalena y Universidad Autónoma de Madrid.

MESA DE TRABALHO 9

ESTRELAS ALÉM DO TEMPO: DISCUTINDO QUESTÕES DE GÊNERO E RAÇA NAS CIÊNCIAS

Bruna Bettamello Medeiros¹⁶²

Caroline Guilardi Lopes ¹⁶³

Fábio Rosa Faturi¹⁶⁴

Paula Tatiane Froehlich Sachser¹⁶⁵

Selma Regina Lapazin¹⁶⁶

Introdução

Sempre que pensamos no ensino e aprendizagem no Brasil, imediatamente vem à nossa memória os problemas estruturais que interferem neste processo. Escolas sem acesso a recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos necessários; professores que necessitam programas sólidos de formação continuada; alunos que não possuem as ferramentas para o desenvolvimento adequado da sua aprendizagem; famílias que não veem a escola como peça fundamental na formação intelectual do cidadão; e governos que entendem a educação apenas como mais uma despesa aos cofres públicos. Isso tudo é apenas a ponta do *iceberg*, já que existem infinitos outros fatores que interferem na qualidade do que se ensina e do que se aprende.

¹⁶² Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional. E-mail: bruna.medeiros@canoasedu.rs.gov.br

¹⁶³ Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont. Pós-graduada em Gestão Escolar. E-mail: caroline.lopes@canoasedu.rs.gov.br

¹⁶⁴ Professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont. Mestre em Ensino de História. E-mail: fabio.faturi@canoasedu.rs.gov.br

¹⁶⁵ Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont. Mestre em Ensino de Matemática. E-mail: paula.froehlich@canoasedu.rs.gov.br

¹⁶⁶ Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont. Pós-graduada em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. E-mail: selma.lapazin@canoasedu.rs.gov.br

Na EMEF Santos Dumont esta realidade não é diferente. Estamos inseridos no Bairro Niterói, município de Canoas. A comunidade escolar é composta por 1016 alunos e suas respectivas famílias, 45 professores, 1 secretário e 7 agentes de apoio. As famílias são, em sua maioria, compostas por trabalhadores assalariados (formais e informais) e autônomos, com renda, muitas vezes, insuficiente para o atendimento das necessidades básicas da família. Observamos ainda que, muitas vezes, a comunidade não vê na escola o espaço para a transformação da realidade do aluno, da família e da comunidade.

Para qualificar o ensino em nossa escola começamos a (re)pensar a nossa prática pedagógica. Descobrimos que parte do grupo de professores das séries finais do ensino fundamental possuía angústias comuns: a melhoria na qualidade de ensino e a transformação do processo de ensino em algo significativo para o aluno, algo que despertasse o entusiasmo ao aprender. Diagnosticamos assim, a necessidade de articular o conhecimento de diferentes disciplinas para auxiliar o aluno nas relações entre diferentes conceitos e construir novas aprendizagens.

Em conversas informais, basicamente durante nossos horários de almoço, fomos percebendo que trabalhávamos temas comuns em busca dos mesmos objetivos de aprendizagem. Desta forma, no ano de 2017, construímos um projeto envolvendo as disciplinas de Ciências, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. O projeto interdisciplinar seria executado com os alunos do 9º ano do ensino fundamental da EMEF Santos Dumont e, inicialmente, se propunha a debater conjuntamente algumas questões relacionadas à raça e ao gênero.

Mas, afinal, por que a escolha destes temas em específico?

Percebíamos que a comunidade escolar, e mais especificamente os alunos do 9º ano, não demonstravam reflexões a respeito das questões envolvendo raça. Brincadeiras de mau gosto, piadas racistas, autoestima afetada em função da cor da pele, etc., foram sinais de que era necessária uma intervenção. O mesmo se aplicava à questão de gênero. De modo geral, era esse intercruzamento da raça e do gênero que fazia emergir diferentes violências no espaço escolar e nos mobilizou na

construção do projeto.

Juntando estes problemas à necessidade de assegurar que o aluno tenha acesso ao ensino da história e da cultura afro-brasileira em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, previsto pela Lei 10.639/03 e alterada pela Lei 11.645/08; mas nem sempre garantido pela prática nas escolas, passamos a desenvolver o projeto interdisciplinar que tinha, e ainda tem, como fonte de inspiração o filme “Estrelas além do tempo”.

Entendemos que, a partir do filme, poderíamos abordar em diversas disciplinas do currículo escolar diferentes aspectos das questões que nos mobilizam. Percebemos que debater a respeito de três mulheres, cientistas, negras, que tiveram seu trabalho reconhecido como fundamental para o avanço da ciência, poderia servir como fonte de inspiração para a construção da identidade das nossas alunas e dos nossos alunos.

Raça e gênero: Por que é fundamental trabalhar com estes temas?

A sociedade, há muito, debate sobre a igualdade de raça e gênero. Ainda existe uma parcela de pessoas que consideram o tema irrelevante ou desnecessário. Porém, a própria sociedade, por meio do comportamento de parte dos seus indivíduos, vem mostrando sinais claros de que o combate ao preconceito racial e de gênero são cada vez mais fundamentais.

Obviamente, estes são temas primordiais também na escola. Não é mais possível imaginar e permitir que escolas levem adiante o ensino sem partir do pressuposto de que igualdade de raça e gênero deve ser tema central das aulas de todas as disciplinas escolares. Educar com base neste raciocínio promove a reflexão, bem como tenta assegurar a igualdade de oportunidades e a redução de todas as formas de discriminação e preconceito.

Nesse sentido, elaboramos e desenvolvemos ao longo dos últimos quatro anos o projeto “Estrelas além do tempo: discutindo questões de raça e gênero nas ciências”.

Enquanto professores de ciências, história, língua inglesa, língua portuguesa e matemática, acreditamos que o ensino precisa ultrapassar o limite dos conteúdos próprios de cada disciplina para poder ser significativo ao aluno e modificador da sua postura enquanto pessoa e cidadão.

Mas, antes de tudo, é preciso que os alunos compreendam alguns fatores, especialmente que “a produção das desigualdades de gênero e raça é decorrente de processos sociais amplos que designam as posições dos sujeitos no que diz respeito ao seu corpo, à sua sexualidade, raça, etnia, classe social, religião, etc.” (FELIPE. FRANÇA, 2019, p.164). É importante que o aluno saiba que as disciplinas do currículo escolar têm a tarefa de resgatar fatores sociais e humanos para, a partir deles, fazer as relações necessárias para a aprendizagem do conteúdo formal.

A escolha do filme supracitado para ser o ponto de partida do projeto deve-se ao fato de que ele retrata o preconceito, tanto racial quanto de gênero, sofrido pelas personagens. Nossos alunos conseguem, facilmente, relacionar as situações retratadas no filme a eventos observáveis nos dias atuais, visto que “cenários cinematográficos ‘materializam’ nas telas (para a percepção do público) muitas das condições que os textos descrevem.” (ABDALA, 2005, p. 03). Desta maneira, vencemos o obstáculo do “não reconhecer-se”, estabelecendo uma relação de empatia com as diferentes situações retratadas no filme.

Por óbvio, entendemos que o ensino a partir do debate das questões de raça e gênero é importante em qualquer canto do Brasil, especialmente quando trabalhamos em uma escola pública, de periferia e com uma comunidade que precisa reconhecer o seu lugar social. Pois, como destacam os autores:

trabalhar relações sociais de gênero e raça é mostrar que as pessoas, as culturas, as realidades são diferentes e precisam ser consideradas dentro do contexto escolar e das relações de poder. Tal perspectiva faz com que as práticas pedagógicas que considerem o conceito de raça e gênero em um sentido polissêmico forneçam condições aos estudantes para pensar como os sujeitos localizam-se socialmente e que, historicamente, a cor da pele e o gênero funcionam como marcador de privilégio no Brasil. (FELIPE e FRANÇA, 2019, p. 172)

Sendo assim, a tarefa de ensinar vai além do conteúdo programático. Ela pressupõe auxiliar o aluno no reconhecimento do seu lugar no mundo.

Intenção e ação: Porque e como saímos do plano das ideias

Como resultado de inúmeros momentos informais de reflexão sobre as nossas práticas e a respeito das necessidades de aprendizagem dos nossos alunos, concluímos que tínhamos como objetivo principal a reunião de diferentes disciplinas do currículo escolar. Estas seriam exploradas dentro de suas especificidades, mas também em pontos de convergência. Tudo isso seria usado para promover um debate amplo e significativo a respeito das questões de raça e gênero.

O segundo objetivo a ser alcançado era a aprendizagem dos nossos alunos. Percebemos que mais de um professor e mais de uma disciplina debatendo o mesmo tema, ao mesmo tempo, fazia com que o aluno estabelecesse relações mais significativas e consistentes entre o conhecimento específico de cada matéria e as suas relações com o mundo. Logo, o trabalho de planejamento coletivo dos professores fez-se necessário para o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Outro objetivo que permeava as nossas reflexões era a utilização do filme “Estrelas além do tempo”. Por meio dele, apresentava-se a possibilidade de exploração das especificidades de quase todas as disciplinas do currículo formal e ainda nos oferecia campo fértil para o debate de temas como raça, gênero, descobertas científicas, transformações sociais, entre outros. Diante do leque de possibilidades e a crescente necessidade de um trabalho coletivo, saímos do plano das ideias e fomos para a ação no ano de 2017.

Nos anos de 2017 a 2019, o ponto de partida do projeto foi a exibição do filme “Estrelas além do Tempo” que serviu de inspiração para as demais atividades propostas aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A culminância do projeto nos três anos citados foi o lançamento de foguetes, os quais foram inspirados na experiência apresentada pelo Manual do Mundo: foguete caseiro de vinagre e

bicarbonato de sódio¹⁶⁷. Entre esses dois momentos, ocorreram variações nos diferentes anos. Em 2020, com a suspensão das aulas presenciais e implementação dos estudos à distância, tivemos que reorganizar o projeto.

Em 2017 reunimos as duas turmas de 9º ano e fizemos uma sessão comentada do filme. Neste ano, os alunos tinham como tarefa individual a escrita de um artigo e, para tanto, lhes foram apresentados dois temas gerais: Igualdade de gênero e preconceito racial. A escolha do tema, o recorte para pesquisa e a escrita do artigo ficou a cargo dos alunos. Eles poderiam buscar orientação de um professor para este fim. A orientação para a produção do *abstract* dos artigos ficou a cargo da professora de língua inglesa. A experiência superou nosso propósito, porém inviabilizou um debate mais aprofundado sobre os assuntos pesquisados pelos alunos. Diante disso, nos anos seguintes ocorreram alterações nesta proposta.

A ideia do lançamento de foguetes surge a partir do filme e dos lançamentos nele retratados. Os conceitos matemáticos, químicos e físicos presentes em um lançamento real são extremamente complexos. Sendo assim, decidimos simplificar o experimento e “brincar de NASA”. Para a construção e lançamento dos foguetes, os alunos se organizaram em grupos. Em um primeiro momento, na aula de Matemática, os foguetes foram construídos com garrafas pet, cartolina, fita, régua e compasso.

Num segundo momento, em um sábado letivo, os grupos se organizaram na quadra da escola e realizaram o experimento para o lançamento. Este ocorre, devido a reação desencadeada pela mistura de vinagre e bicarbonato de sódio colocada dentro do foguete. Os alunos estavam empolgados e a cada [lançamento](#) exitoso a euforia tomava conta deles e da plateia que acompanhava fora da quadra.

Na semana seguinte ao lançamento, os alunos analisaram as reações químicas e físicas que ocorreram e o trajeto realizado pelo foguete. Os resultados do

¹⁶⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=5MdUyZwaFfQ>

projeto superaram nossas expectativas, tanto nas produções escritas, quanto na experiência do lançamento.

Para qualificar o trabalho, em 2018 alteramos a proposta de produção dos alunos. Neste ano, os estudantes deveriam organizar-se em grupos e preparar um seminário sobre um dos três temas propostos: Igualdade de gênero, segregação racial e a inserção do negro no mercado de trabalho. Novamente, a escolha do tema e o direcionamento da pesquisa ficou a cargo dos alunos. O seminário foi preparado por eles, orientado pela professora de língua portuguesa e apresentado antes do encerramento do projeto. O debate dos temas nos grupos foi enriquecedor e o resultado na aprendizagem, novamente, superou o que tínhamos como finalidade.

Figura 1: Construção e lançamento dos foguetes



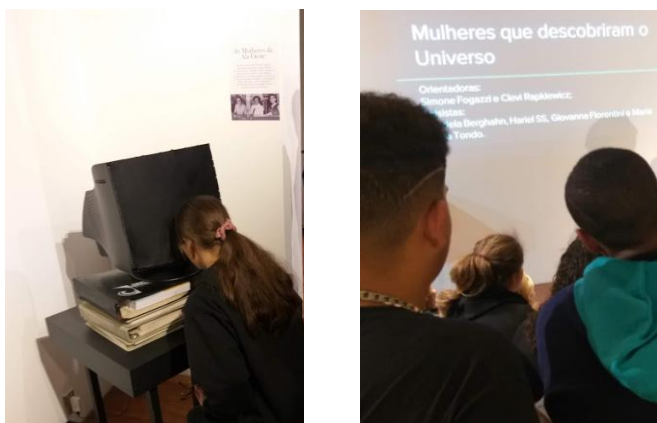
Fonte: Os Autores

Já a organização para a construção e lançamento dos foguetes foi a mesma de 2017. Vale destacar que alguns alunos já esperavam ansiosamente pela realização desse trabalho, pois haviam assistido, presencialmente ou por meio de vídeo, os lançamentos do ano anterior. Participar do projeto “Estrelas além do tempo” passa a ser objeto de desejo dos alunos que estão nos anos antecedentes ao 9º ano e, conseqüentemente, passa a ser um fator motivador para os estudantes.

Em 2019 fizemos mais uma mudança na proposta de pesquisa e produção dos alunos. Desta vez eles foram desafiados a construir um debate sob a forma de mesas de trabalho, em que um aluno mediador conduzia as discussões do grupo em torno do tema escolhido por eles. Os temas gerais propostos foram os mesmos do ano de 2018. O resultado foi empolgante. A proposta da mesa de trabalho consolidou a imagem dos alunos enquanto iguais, todos com direito a voz e participação no debate.

Ainda em 2019, com o projeto já consolidado, começaram a surgir ramificações dele. No mês de agosto, as turmas de nono ano visitaram a exposição *Enigma: mulheres na computação* no Museu da UFRGS. Dentre várias mulheres, as personagens do filme foram algumas das apresentadas. A exposição artística trazia algumas discussões sobre mulheres que foram fundamentais para o avanço da computação e muitas vezes não são lembradas. Além do resgate histórico, a exposição também abordava questões relacionadas à atual presença feminina nas ciências da computação e informática, como o preconceito e a pouca representatividade. Nesse mesmo dia, as turmas participaram de uma Oficina intitulada *Mulheres que descobriram o universo*.

Figura 2: Visita à exposição *Enigma: mulheres na computação*



Fonte: Os Autores

Nas aulas de matemática, além da construção dos foguetes, também foi desenvolvido o subprojeto Mulheres que inspiram. Durante o mês de outubro, circulava pela sala o livro *As cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo* de Rachel Ignotofsky. Cada aluno deveria escolher uma cientista cuja área de formação ou história de vida fosse motivo de inspiração para o seu projeto de vida. A partir desta escolha, cada um confeccionava um porta-retrato, apresentando uma breve biografia da cientista. Além disso, foi solicitado que colocassem no seu porta-retrato os motivos por terem escolhido determinada cientista, evidenciando aspectos em comum, bem como seus sonhos e ambições.

Figura 3: Subprojeto Mulheres que inspiram



Fonte: Os Autores

Anualmente, em novembro, realiza-se a Mostra de Trabalhos na escola. Neste evento, ocorreu a exposição dos porta-retratos e o lançamento dos foguetes.

O Projeto e o ensino remoto: mudanças necessárias para 2020

Devido à suspensão das aulas presenciais, ocasionada pela pandemia da COVID-19, o projeto sofreu alterações, tanto na parte metodológica quanto na aplicabilidade de algumas das atividades que, até então, eram propostas. Como foi mencionado anteriormente, o projeto iniciava a partir da exibição do filme “Estrelas

além do tempo” na escola, porém, dentro do atual contexto, os alunos assistiram ao filme em suas casas, de acordo com suas possibilidades.

Em 2020, as atividades do projeto foram elaboradas a partir de competências gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas habilidades podem ser vistas no quadro 1.

QUADRO 1 - COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC DESENVOLVIDAS NO PROJETO	
Competência	Objetivo
Conhecimento: Valorizar e utilizar conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.	Para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade.
Repertório Cultural: Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.	Para fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Comunicação Utilizar diferentes linguagens.	Para expressar-se a partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética.	Para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autonomia.

Fonte: Adaptado de Porvir. (2017).

O projeto foi desenvolvido ao longo do mês de setembro, da seguinte maneira: semanalmente, uma atividade era postada na plataforma Google Sala de Aula e no site da escola, bem como aulas sobre os conteúdos e atividades do projeto ofertadas na plataforma Google Meet. O mesmo planejamento era disponibilizado, com as alterações necessárias, de forma impressa para os alunos sem acesso à Internet. O retorno das atividades era feito com a postagem dos alunos pelo Google Sala de Aula ou pelo envio destas para o professor regente.

O projeto, que até então era desenvolvido por algumas disciplinas, passou a ter a presença de todos os componentes curriculares. Acreditamos que

A interdisciplinaridade anseia a passagem de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária, para isso precisa de uma escola participativa, com uma visão ampla e não fragmentada, que se torne espaço de reflexão, de trocas de conhecimentos e clareza nos objetivos. (BOVO, 2005, p. 02 apud UMBELINO; ZABINI, 2014, p. 03)

Diante disso, promoveu-se uma maior integração entre os componentes, desconstruindo a ideia de fragmentação das disciplinas, e proporcionando ao aluno a oportunidade de relacionar conceitos e de construir novos conhecimentos. As contribuições específicas de cada disciplina seguem detalhadas no quadro 2.

QUADRO 2 - CONTRIBUIÇÕES DAS DISCIPLINAS	
Disciplina	Temas abordados
Artes e Ensino Religioso	➤ Estereótipos de raça e de feminino. ➤ Padrões de beleza.
Ciências	➤ Imagem do cientista. ➤ Representatividade de mulheres nas ciências. ➤ Astronomia.
Educação Física	➤ Representatividade de mulheres e pessoas negras nos esportes. ➤ Racismo nos esportes.
Geografia	➤ Modos de estudar o mundo. ➤ Guerra Fria e armamentos nucleares. ➤ Representatividade negra na ciência. ➤ Programa espacial brasileiro.
História	➤ Guerra Fria, corrida armamentista e corrida espacial. ➤ Movimento feminista. ➤ Movimentos dos Direitos Civis nos Estados Unidos.

Língua Inglesa	➤ Gêneros textuais: propaganda e biografia. ➤ Guerra Fria. ➤ Leis de segregação dos Estados Unidos e movimentos dos Direitos Civis nos Estados Unidos. ➤ Práticas racistas nas redes sociais. ➤ Desigualdade Racial no Brasil. ➤ Feminismo.
Língua Portuguesa	➤ Características e elaboração do Seminário.
Matemática	➤ Leitura de infográficos. ➤ Construção de gráficos. ➤ Elaboração de pesquisa estatística. ➤ Desigualdade de gênero e raça no Brasil.

Nos anos anteriores, a finalização do projeto se dava com o lançamento dos foguetes na escola. Em virtude da pandemia, a referida atividade foi suspensa em 2020. Não foi proposto aos alunos a realização desta atividade em casa uma vez que ela exige certos cuidados, como, por exemplo, manter o distanciamento enquanto acontece a reação no foguete.

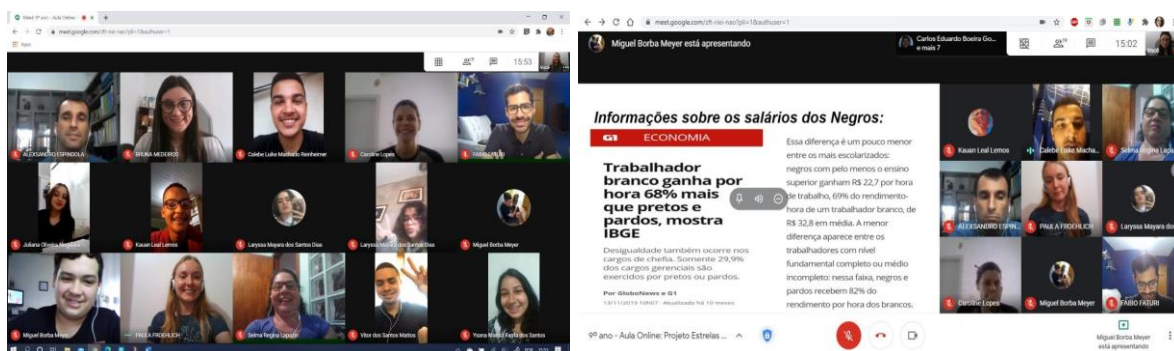
A finalização do projeto, neste ano, ocorreu com o seminário, que vinha sendo desenvolvido e orientado na disciplina de Língua Portuguesa. Os alunos deveriam optar por um grupo de trabalho, sendo estas as três opções: Grupo 1 - Igualdade de gênero; Grupo 2 - O negro no mercado de trabalho; e Grupo 3 - Segregação racial. Para cada grupo de trabalho, havia uma série de perguntas norteadoras sobre as quais os alunos deveriam pesquisar. Em seguida, os alunos deviam fazer as suas inscrições em um arquivo da plataforma Google Documentos, entrar em contato com os colegas e elaborar a apresentação na plataforma Google Apresentações.

No processo de elaboração do seminário, os alunos tiveram a oportunidade de explorar, de manusear e de exercer sua autonomia ao utilizarem recursos tecnológicos. Oportunidade esta que, provavelmente, não viesse a ser desenvolvida nas aulas presenciais por questões de falta de acesso na escola. Além disso, os alunos tiveram o desafio de apresentar, trazer dados fidedignos, elaborar pensamento

crítico e argumentar sobre os assuntos que vinham sendo debatidos ao longo do projeto.

A apresentação do Seminário ocorreu na última semana do mês de Setembro pelo Google Meet. Embora esperássemos um número maior de alunos envolvidos, o resultado foi emocionante. Observar os alunos apresentando o seminário, abordando os assuntos solicitados com propriedade e engajamento foi gratificante. Além disso, os alunos demonstraram boa performance na utilização dos recursos tecnológicos e ficaram orgulhosos dos seus próprios resultados. Essa introdução de novos recursos antecipa possibilidades futuras para o trabalho que será desenvolvido nos próximos anos.

Figura 4: Registros do Seminário 2020



Fonte: Os Autores

Considerações

A escola pública pode ser o espaço de uma série de problemas estruturais, como iniciamos apontando nessa pesquisa. Ainda assim, essa escola também é um espaço fundamental de formação e transformação da sociedade. Grande parte desse processo relaciona-se a construção de atividades escolares com significado e que levem as alunas e os alunos a refletirem sobre a sua realidade e as suas vivências a partir do conhecimento construído nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Foi com essa intenção, de propor para os estudantes uma atividade que permitisse um debate e levasse a uma reflexão sobre temas que emergiam no cotidiano escolar que iniciamos o projeto descrito. Uma vez que os resultados foram satisfatórios no primeiro ano de realização, refletimos em grupo sobre a experiência e as potencialidades de desenvolver uma atividade interdisciplinar e, a cada ano letivo acrescentamos novos objetivos e fomos aprimorando o formato. Temos a compreensão de que a atividade descrita e analisada nesse espaço prescinde de embasamento teórico. As práticas realizadas, repensadas e desenvolvidas são orgânicas e foram orientadas pela nossa experiência docente o que, contudo, permitiu a construção de um trabalho com muito significado para a comunidade da nossa escola e para as nossas alunas e nossos alunos.

Temos a compreensão de que muito ainda precisa ser feito, tanto em ações voltadas para a melhoria e ampliação do projeto descrito no presente artigo, quanto no âmbito escolar com o planejamento de outros projetos que possibilitem o envolvimento de mais alunos nos debates das questões de raça e gênero. Temos a certeza da necessidade de mais professores repensarem a sua prática, mas também temos a responsabilidade de fazer com que a nossa prática de discussão da diversidade seja crescente, contínua e significativa.

Referências

ABDALA Jr., Roberto. **O cinema é uma outra história: considerações sobre o cinema nas aulas de história**. Biblioteca on-line de Ciências da comunicação. 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em 20 out. 2020.

FELIPE, Delton Aparecido. FRANÇA, Fabiane Freire. Diálogos com docentes: gênero e raça em uma perspectiva plural na educação escolar. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 163 - 173, 2019.

PORVIR. **Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum**. [S. l.], 25 maio 2017. Disponível em <<https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em 19 out. 2020

UMBELINO, M.; ZABINI, F. O. **A Importância da Interdisciplinaridade na Formação Docente**. Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento. Sorocaba: Uniso, 2014, p 1-8. Disponível em <http://unisos.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/44.pdf>. Acesso em 22 out. 2020.

COMPONENTES DO RCC NO ENSINO REMOTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DE ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO COM A PLATAFORMA GOOGLE FOR EDUCATION

Carla Dias da Silveira¹⁶⁸

Introdução

O ano de 2020 nos trouxe desafios educativos e sociais que mudaram os nossos hábitos de vida. De todas as situações, a da educação soa como um dos mais alarmantes, uma vez que, os estabelecimentos de ensino tiveram que suspender as aulas por tempo indeterminado. A estimativa da UNESCO para a Educação, datada do final de abril de 2020, era a de que o fechamento de instituições de ensino já atingia um total de 1,5 bilhão de estudantes em 191 países.

Para dar continuidade aos processos educativos enquanto as aulas presenciais não retornam, governo, escolas e professores buscaram alternativas metodológicas que mantivessem o interesse e a participação dos alunos através da aprendizagem remota.

Este texto é um recorte do projeto que surgiu este ano, na EMEF Gonçalves Dias, a partir do meu questionamento sobre como ficaria a minha práxis docente cotidiana, a partir do fechamento da escola.

Sou professora do município de Canoas/RS há nove anos, formada em Educação Física, Especialista em Fisiologia do Exercício, e, em 2019, fui buscar a minha segunda paixão, as tecnologias. Concluí então, a especialização em Informática Instrumental pela UFRGS. De acordo com Nóbrega, Josley Maycon de Sousa e col. (2019), entendemos que é imprescindível realizar, por parte dos

¹⁶⁸ Professora da EMEF Gonçalves Dias, Graduada em Educação Física. Especialista em Fisiologia do Exercício e Informática Instrumental. E-mail: carla.dias@canoasedu.rs.gov.br.

professores da educação física, uma reflexão sobre o papel que as tecnologias digitais ocupam na educação, bem como no processo de formação humana.

A partir de então, a fala de Nóbrega foi norteadora da minha escolha quanto ao argumento do projeto cujo título foi “Game da EF”. Utilizei-me da temática da Gamificação como uma estratégia de ensino emergencial remoto. Pensando que os jogos possuem uma grande representatividade para as crianças, entendendo o sentido deste para as aulas de Educação Física principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, no qual se introduz o aluno na cultura corporal do movimento. E pensando o fazer educativo, surge a proposta de desenvolver uma prática pedagógica, que além de privilegiar as necessidades momentâneas em que estávamos vivendo possibilitasse um pensar criativo na construção de conhecimentos e experiências motoras através de um modelo que ressignifique o ato e o sentido de educar além dos portões da escola.

Metodologia

Este artigo detalha o processo de desenvolvimento das aulas gamificadas, o acompanhamento delas e a avaliação dos alunos para esse formato como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem remoto da Educação Física. A metodologia objetivou envolver os conteúdos curriculares, com elementos gamificados, adaptando-os para os planos de ensino e que contemplem recursos para melhorar a capacidade dos estudantes em executar atividades motoras das mais básicas às mais complexas.

O período da experiência foi de abril a setembro, foram construídas e postadas o total de 20 aulas, sendo uma por semana veiculada no site da escola. O público-alvo foram alunos dos 1º e 2º anos das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Canoas/RS.

O ensino remoto foi conduzido pelas famílias e mediado pela professora através do aplicativo de mensagem *WhatsApp* e das redes sociais. Os dados foram

coletados por meio das observações das aulas, através dos instrumentos de devolutivas por fotos e vídeos e dos depoimentos de familiares e alunos. Por fim, foi aplicado um questionário de avaliação.

Desenvolvimento das Aulas Gamificadas

A primeira ação após delinear o formato do projeto foi determinar quais as ferramentas da suíte Google for Education usar, quais conteúdos do RCC¹⁶⁹ e de que maneira eles seriam abordados através da gamificação dentro das aulas.

Foram, então, classificadas as seguintes ferramentas da plataforma Google for Education¹⁷⁰: (1) Apresentação, (2) Formulários, (3) Site, (4) Meet, (5) Drive, (6) Pear Deck. Em relação aos conteúdos retirados do RCC foram: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas e as Danças. E os elementos de gamificação no projeto foram: Desafios, Cards, Avatares, Recompensas, Pontos, Medalhas, Progressões e o Ranking.

Nesta etapa, construímos as aulas com slides onde criamos roteiros de pesquisa com cards, onde os alunos iriam explorar a aula através destes.

Foram criados 05 cards de referência que não apresentavam o recurso da interatividade por link, apenas como forma informativa para sinalizar ao aluno que tivesse atenção para algum fato importante na página. Foram eles: (1) Precisa de Internet, (2) Não precisa de Internet, (3) Materiais, (4) Ajuda, (5) Diversão. Nos outros 13 cards todos interativos através de links com atividades a serem feitas. Foram eles: (1) Site, (2) Facebook, (3) Diário de Bordo, (4) Desenho, (5) Jogo, (6) Youtube, (7)

¹⁶⁹ RCC: Referencial Curricular de Canoas é um documento que abrange as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de Educação Básica e norteará o trabalho em todas as escolas que compõem o sistema municipal de ensino, que inclui as escolas públicas municipais e as escolas privadas de educação infantil.

¹⁷⁰ Google For Education: É uma plataforma que colabora com a comunicação entre professores, estudantes, pais e colegas. Ela busca engajar, motivar os alunos com novas tecnologias e a possibilidade de novas estratégias na elaboração de aulas e para os alunos novas formas de estudar otimizando o tempo com recursos simples e eficientes. Também permite que os alunos estudem de uma maneira mais colaborativa, em qualquer lugar com recursos que facilitam a aprendizagem e com muito mais contato com seus professores e colegas.

História para Ler, (8) WhatsApp, (9) Imprimir, (10) Assistir, (11) Pasta de Aula, (12) Ouvir, e (13) Site.

Para que o aluno participasse do game foi estabelecido que ele cumprisse as atividades solicitadas na semana, que eram revertidas em pontos. Estas envolviam Desafios, Motivação, Engajamento das Famílias no Auxílio aos Estudantes, Mudança de Comportamento, Socialização Virtual e Reforço dos Vínculos. Segundo Quinaud e Baldessar (2019), partem da constatação de que a gamificação representa uma possibilidade criativa e interdisciplinar motivadora para desenvolver habilidades cognitivas, sociais e motoras, cujo desafio é o de ensinar aos alunos o que eles devem aprender.

Cada atividade feita, registrada por foto ou vídeo e devolvida à professora, contabilizava pontos para o game. As devolutivas eram realizadas através de aplicativo de mensagem *WhatsApp* e redes sociais. Após serem computadas as devolutivas, semanalmente era veiculado nas redes sociais da escola e da professora o ranking dos participantes. Santana (2011) destaca que contactar pessoas, compartilhar documentos, sons, imagens ou vídeos, discutir sobre temáticas específicas, são alguns dos atrativos disponibilizados pelas redes sociais que fazem os usuários participarem de forma cada vez mais ativa.

Foram lançadas 3 temporadas do Game (figura 1): temporada (1) 4 níveis com 5 fases cada uma, temporada (2) 5 níveis com 5 fases cada uma e temporada (3) dois níveis com 5 fases cada. Ao total, tivemos 11 níveis com 55 fases. Ao final do game, foram premiados os 10 primeiros colocados no ranking geral com medalhas de participação.



Análise de Dados

Apresento aqui somente um recorte do trabalho original e algumas imagens consideradas mais relevantes.

Foram analisadas as respostas de dezessete alunos, de um total de quarenta e oito participantes do game. Perguntados como definiam a sensação de fazer as aulas Gamificadas de Educação Física de forma remota, os alunos responderam da seguinte forma (Gráfico 1):

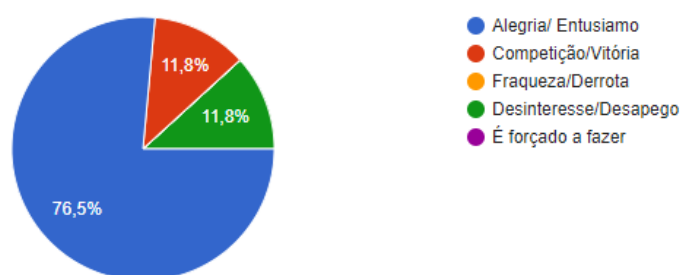


Gráfico 1 - Expressão Emocional

Neste gráfico, podemos perceber que 76,5% dos alunos sentem-se alegres e entusiasmados em fazer as aulas. Vindo logo em seguida com 11,8% sentem-se competitivos e vitoriosos. A opção que vem a seguir com 11,8% demonstra uma parcela que não tem interesse nas atividades propostas. Autores como Thomas e Tennant, (apud CRATTY,1983, p.150) consideram que “as crianças motivadas

intrinsecamente têm mais probabilidade de ser mais persistentes, apresentar níveis de desempenho mais altos e realizar mais tarefas do que as que requerem reforçadores externos”.

A seguir, no gráfico 2, foram questionados sobre o que chamava atenção nas aulas de Educação Física remota.

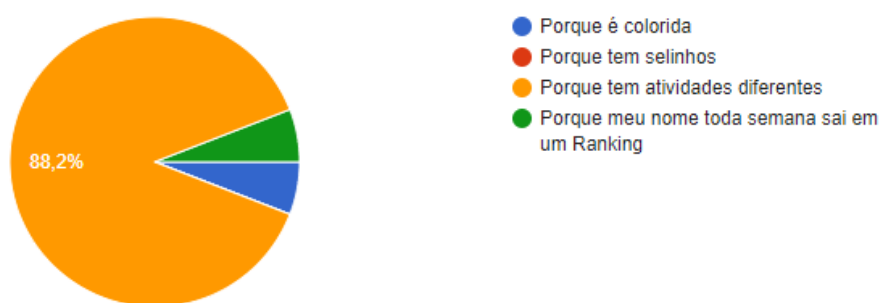


Gráfico 02 - Expressão Motivacional

Segundo 88,2%, dos alunos acharam a aula diferente. Vindo logo em seguida com 5,9% alunos que se sentiram atraídos porque o conteúdo era colorido. E, nos outros 5,9%, o que lhes despertou o interesse foi a competitividade. Resultados estes que demonstram uma adesão muito grande quando o conteúdo é motivador, divertido, criativo, desafiador e engajador.

Outra pergunta feita aos alunos foi a se, no período das aulas remotas, eles aprenderam algo nas aulas de Educação Física (gráfico 3).

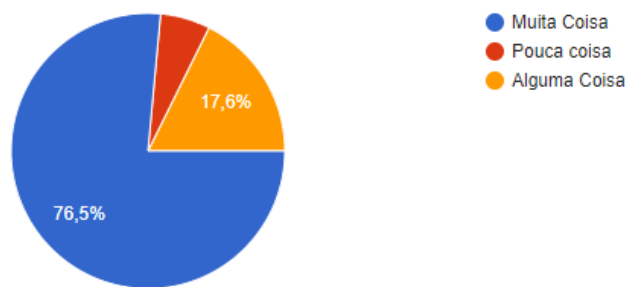


Gráfico 3 - Ensino e Aprendizagem

O gráfico acima mostra as respostas dos alunos sobre ensino e aprendizagem, 76,5% dos alunos acharam que aprenderam muita coisa. Vindo logo em seguida com 17,6% relatam ter aprendido alguma coisa. E os outros 5,9% declaram que aprenderam pouca coisa. A satisfação de aprender algo novo, conforme Papert (1993), é o incentivo à exploração e à criatividade, já que “entender é inventar”. Neste caminho rumo à exploração, o autor sugere que a tecnologia poderá ser a ponte que ligará a escola ao futuro.

Reflexões sobre as Práticas

Para acompanhar a evolução dos alunos nas aulas, nos valem os instrumentos de coleta de dados, que foram as imagens, os vídeos e os depoimentos.

Alguns exemplos são expostos a seguir:

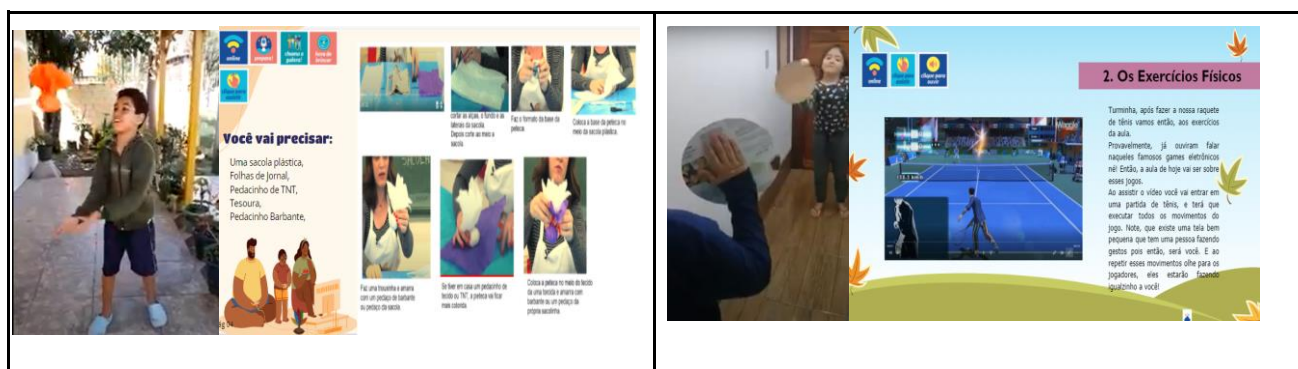
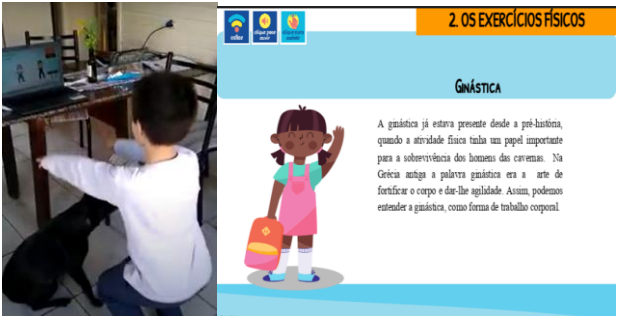
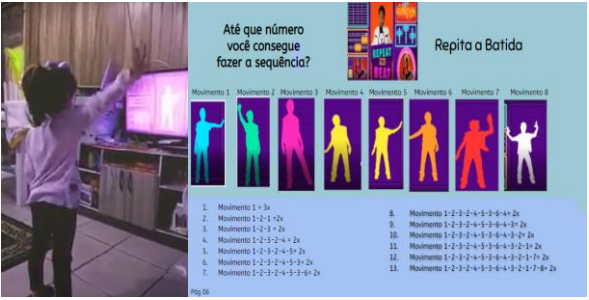
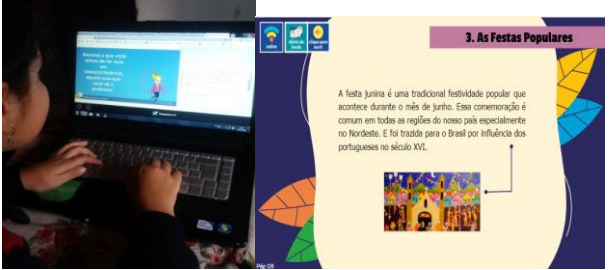
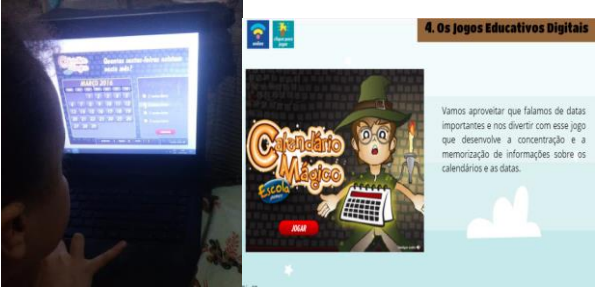


Imagem 1: Aluno 2ºano Jogos / RCC (EF12EF01CANOAS) Imagem 2: Aula na plataforma Google for Education, com elementos da Gamificação Cards Interativos.	Imagem 3: Aluna 2ºano Esportes /RCC(EF12EF06CANOAS) Imagem 4: Aula na plataforma Google for Education, com elementos da Gamificação Cards Interativos.
	
Imagem 5: Aluno 2ºano Ginástica RCC (EF12 EF07 CANOAS) Imagem 6: Aula na plataforma Google for Education, com elementos da Gamificação Cards Interativos.	Imagem 7: Aluna 2ºano Danças RCC(EF12 EF08 CANOAS) Imagem 8: Aula na plataforma Google for Education, com elementos da Gamificação Cards Interativos.
	
Imagem 9: Aluno 1ºano Brincadeira RCC/(EF12EF02) Imagem 10: Aula na plataforma Google for Education, com elementos da Gamificação Cards Interativos.	Imagem 11: Aula de Videoconferência Brincadeira RCC/(EF12EF02) Imagem 12: Aula na plataforma Google for Education, com elementos da Gamificação Cards Interativos.
	
Imagem 13: Aluno 2ºano Brincadeira (EF12EF02) Imagem 14: Aula na plataforma Google for Education, com elementos da Gamificação Cards Interativos.	Imagem 15: Aluno 2ºano Jogos(EF12 EFO1 CANOAS) Imagem 16: Aula na plataforma Google for Education, com elementos da Gamificação Cards Interativos.

	elementos da Gamificação Cards Interativos.

Cito aqui alguns depoimentos extraídos de conversas pelo *WhatsApp*, de familiares em relação às atividades:

“Obrigado Prof. Ela fica ansiosa pelas sextas feiras para vir às aulas de educação física! Ela ama fazer os exercícios! ❤️Parabéns Professora por fazer nossas sextas feiras mais divertidas!!!”

“Oi professora, a minha filha está muito ansiosa, ela viu o nome dela no game que você fica mandando e ela está desesperada para fazer mais atividades e passar de fase ela quer ganhar o game. Ela está aqui eufórica, dizendo para eu mandar mensagem para professora.”

Percebemos que, ao disponibilizar uma dinâmica diferente da forma tradicional de aula, que contemplasse não uma disciplina engessada, mas, sim, experiências novas em um cenário de fantasia, desafiador e recompensador (usando para isso do entretenimento virtual e da ludicidade para as práticas remotas), possibilitou um olhar múltiplo dos alunos e das famílias para as aulas de Educação Física. De acordo com Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 14), trabalhar com o conceito de gamificação na educação é saber recontextualizar para esse tempo a apropriação dos “[...] elementos dos jogos aplicados em contextos, produtos e serviços necessariamente não focados em jogos, mas com a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo”.

“Não tinha elástico, improvisamos, vale? Tá treinando bastante 😊”

“Não deu pra pisar em cima porque não tinha elástico... Mas se divertiram e suaram 😊😂”

“Foi um jeito que não foi só as crianças os pais também participaram brincando ajudando filmando, eu amei estar envolvida com ela. Ela nem preciso falar ela amou. Parabéns pelo trabalho”.

Menin (1996) diz que “Cooperação para Piaget, é operar com... é estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc” (p.52). O papel da família cooperativa foi essencial nesse processo de ensino remoto, como apoiadora e mediadora dos estudos entre aluno e professor.

“Ela adorou fazer essa atividade, não para! 😊”

“A minha filha pediu para baixar esse vídeo com o jogo para ela no celular.”

Alguns autores como Amory, Naicker, Vincent e Adams (1999) entendem que os jogos contribuem nas práticas de aprendizagem, pois combinam elementos divertidos com design instrucional, além de sistemas motivacionais e interatividade. Diante disso, incluir um ambiente gamificado através de desafios, cards, avatares, recompensas, pontos, medalhas, progressões e o ranking foi uma alternativa de jogo. O depoimento acima reforça a fala de Amory e col. ao perceber a importância que a criança dá a esse elemento.

“ Aiiiiiiiiiiiiiiiiiiii, eu tô muito feliz”

“Oi profe eu tô pulando de alegria!”

As declarações acima denotam que as crianças, além de fazer as atividades, estavam motivadas por interesse, por vontade própria, que se sentiram satisfeitas em participar daquela atividade e felizes. Que cada estágio do game conquistado por eles era um incentivo para continuar realizando as tarefas e explorando as possibilidades ali apresentadas a fim de permanecer no jogo competindo com os demais colegas.

Nesse sentido, os depoimentos estão de acordo com o que diz Liu et al (2011): a palavra engajamento define o fenômeno de ser cativado e motivado, não apenas na maneira como uma interação se desdobra, mas também na maneira como as pessoas desenvolvem um relacionamento com a plataforma ou serviço através de múltiplas interações.

A expressão emocional das crianças e das famílias frente às atividades propostas foi muito valorizada. E considerando a fala de Galati et al. (2001, apud MIGUEL, 2015, p.156) sobre as emoções cito aqui a

alegria do fazer como sendo algo de valor, o que se ganha pode ser desde um objeto até uma situação ou evento que seja valorizado. Como consequência da expressão de alegria, normalmente tem-se o ganho de recursos e uma interação positiva com o que propiciou a situação.

Os laços afetivos que constituem a interação professor-aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação professor-aluno, isto é, os vínculos cotidianos (AQUINO 1996, p. 50). Valorizar os vínculos, o planejamento que contemple os conteúdos que a criança se identifica, criar rotinas e organizações, ter a cooperação da família, motivá-los, transmitir afetuosidade, despertar a curiosidade, são potencializadores de aprendizagens significativas tendo como elemento central a criança.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi um relato de experiência das aulas de Educação Física com elementos gamificados, no intuito de atender as atividades remotas dos alunos que estão em isolamento social, devido à COVID-19 no Brasil.

A experiência relatada proporcionou trabalhar grupos importantes de conteúdos da RCC, promovendo aos estudantes a possibilidade de vivenciar as práticas motoras através da gamificação, dentro da plataforma Google for Education. No decorrer das aulas, foi possível constatar a evolução dos alunos e a facilidade de

lidar com essas ferramentas. Eles conseguiram responder muito melhor aos estímulos motores, se tornaram mais autônomos, não apresentaram mais tantas dificuldades na dinâmica de entendimento das aulas e os desafios puderam se tornar mais complexos. As expectativas criadas em relação ao que iriam ler, ouvir e assistir foram consideradas por eles como algo atraente e positivo. Foi possível constatar que a criança se sente mais estimulada e motivada quando algo novo e diferente é inserido no contexto do ensino escolar.

Nesse sentido, entendo que o “Game da E.F” possa ter contribuído através do conceito da gamificação no ensino remoto da Educação Física em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

AMORY, Alan; NAICKER, Kevin; VINCENT, Jacky, ADAMS, Claudia. The use of computer games as an educational tool: identification of appropriate game types and game elements. **British Journal of Educational Technology**. Vol; 30 N°4, 1999, 311-321.

AQUINO, J. R. G. **A desordem na relação professor-aluno**: indisciplina, moralidade e conhecimento.

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

CRATTY, B. J. **Psicologia no esporte** . 2. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1983.

FONSECA, F.; BELTRAME, T.; TKAC, C. Relação entre o nível de desenvolvimento motor e variáveis do contexto de desenvolvimento de crianças - DOI: 10.4025/reveducfis.v 19 i2.5548. **Revista da Educação Física/UEM**, Brasil, 19 out. 2008.

JOSLEY MAYCON DE SOUSA E COL. **Google For Education na Escola Paraibana e suas implicações na Educação Física Escolar**. ed. Atena 2019.

LIU, Y., ALEXANDROVA, T., NAKAJIMA, T. **Gamifying Intelligent Environments**. Ubi-MUI '11 Proceedings of the 2011 international ACM workshop on Ubiquitous meta user interfaces. Scottsdale, Arizona, USA.

MENIN, M. S.S. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In Lino de Macedo (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do

MIGUEL, F.K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Pisco-os**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2015

PAPERT, Seymour (12)(1993). **A Máquina das Crianças**: Repensando a Escola na Era da Informática. Porto Alegre: ed. Artmed

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. 2020. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS. **Google For Education**. 2019. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/googleforeducation/>>. Acesso em: 24 set. 2020.

QUINAUD, Adriana; BALDESSAR, Maria José. **Games e Gamificação Práticas Educacionais e Perspectivas Teóricas**. ed. ideia 2019.

SANTANA, V. F.; MELO-SOLARTE, D. S.; NERIS, V. P. A.; MIRANDA, L. C.; BARANAUSKAS, M. C. C. Redes Sociais On-line: Desafios e Possibilidades para o Contexto Brasileiro. In: **CSBC 2011**. Bento Gonçalves (RS), p. 339-353, 2009.

UNESCO, **A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma> em: 25 abr. 2020.

REFLEXÕES DO GRUPO BRICOLAGEM: COMO MANTER OS VÍNCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CANOAS/RS EM TEMPOS DE PANDEMIA?

Elen Maisa Alves da Silva ¹⁷¹
Adriana Silva da costa Vidaletti¹⁷²
Elenir Aguiar Bassan ¹⁷³
Glaucia de Oliveira Gomes Lima ¹⁷⁴
Valmir dos Santos Dorneles Júnior¹⁷⁵

ESBOÇOS DA DOCÊNCIA: DE ONDE FALAMOS?

Dentre os diferentes caminhos da educação pública, é uma alegria quando há a possibilidade de compartilhar para além das paredes da escola as experiências que temos com as crianças. Na perspectiva de uma docência compartilhada em uma escola infantil que visibiliza as vivências e construções das crianças, nasceu a Bricolagem. Atualmente somos cinco professores de Educação Infantil atuantes na Rede Municipal de Canoas/RS e, no ano de 2019, em meio a conversas, indagações e aspirações pedagógicas, decidimos nos aproximar para (re)pensar os movimentos educacionais ocorridos na educação infantil e problematizar as infâncias e as situações do cotidiano nas escolas.

O universo escolar é constituído por uma rede de significados (re) construídos em processos complexos que mobilizam a todos que convivem diariamente na escola. Atentos a um olhar sensível sob as nossas próprias práticas educativas e refletindo

¹⁷¹ Professor da Escola de Educação Infantil Bem-Me-Quer, Mestre em Educação, E-mail: elen.silva@canoasedu.rs.gov.br;

¹⁷² Professor da Escola de Educação Infantil Beija-flor, Esp. em Gestão da Educação, E-mail adriana.vidaletti@canoasedu.rs.gov.br;

¹⁷³ Professor da Escola de Educação Infantil Carrosel, Esp. Em Educação Infantil e Educação Especial, graduanda em Psicologia E-mail elenir.bassan@canoasedu.rs.gov.br;

¹⁷⁴ Professor da Escola de Educação Infantil Vó Sara, Psicopedagoga Clínica e Institucional, E-mail glaucia.lima@canoasedu.rs.gov.br;

¹⁷⁵ Professor da Escola de Educação Infantil Vó Sara, Esp. Em Educação Especial e Informática Educativa, Mestrando em Educação, E-mail: valmir.junior@canoasedu.rs.gov.br

sobre as identidades pedagógicas que tecemos no dia a dia da escola, nos entendemos como sujeitos da própria profissionalidade (PINAZZA, 2013, p. 66) e nos constituímos como um coletivo de professores que percebe a docência como artesanato. A docência na Educação Infantil como uma “atividade humana interativa em que a interação entre as crianças e o objeto de trabalho são, portanto, um aspecto fundamental na composição dos modos de ser docente” (CARVALHO & GUIZZO, p.7, 2020).

Parece interessante confrontar a complexidade e as relações que se estabelecem na educação infantil: pensar e propor um lugar de infâncias que aprendem de formas “diversificadas, ricas e profundamente significativas, usando muitas linguagens” (GANDINI et al., 2019, p.4). É um exercício sensível de indagar o que se faz na escola e pode “desaparecer” ao refletir que a “roupagem” da docência se (des)faz e (re)constrói quando se problematizam as práticas pedagógicas, o discurso institucional da escola e os contextos das crianças. Narramos vivências escolares e ao mesmo tempo qualificamos o nosso ofício, o qual assumimos como um processo inacabado e em constante (re) construção.

ESCOLA INFANTIL E A PANDEMIA NO BRASIL: DO “OITO AO OITENTA” OU SOBRE COMO SOMOS “EDUCAÇÃO”?

No Brasil, o contexto inédito de pandemia imposto em 2020 pelo novo coronavírus (COVID-19) convocou os sistemas educacionais a repensarem o ensino e as aprendizagens para além dos espaços físicos das escolas. Em meio a discussões e incertezas sobre os riscos de contágio e sintomas da doença, o afastamento foi a estratégia social proposta pelos gestores dos Distrito Federal, Estados e Municípios para a prevenção e tentativa de assegurar a saúde sanitária da população brasileira. Seguindo iniciativas de países europeus onde ocorreram os primeiros casos de contágio mundial, as escolas brasileiras foram fechadas e o ano letivo interrompido em meados de março. Considerando as realidades educacionais em que estamos imersos no Município de Canoas e a publicização de regimentos do âmbito da

saúde, vida civil e assistência social, problematizamos os tempos e ritmos das infâncias e as práticas pedagógicas propostas no período de pandemia nas escolas municipais de educação infantil, analisando como os movimentos pedagógicos - dos docentes, da gestão escolar e da mantenedora SME - se posicionaram enquanto lugar de “educação”.

Na perspectiva, de uma educação dialógica, ilustramos situações educativas com o objetivo de refletir sobre os discursos e impressões pautadas sobre o “ser professor” e a docência. Para tanto, compartilharmos as ideias de Rinaldi (2020, p. 104) de que “a profissão de pedagogo só pode ser construída por meio da troca permanente com educadores e, assim, com as crianças e suas famílias” e apresentamos neste ensaio algumas dúvidas e expectativas acerca de uma pedagogia para as infâncias em tempos de isolamento social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, DCNEI (2009), em seu Artigo 9º que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas - interações e a brincadeira - são “experiências nas quais as crianças podem construir e se apropriar de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” Tal assertiva investe na escola como um lugar em que o olhar sensível dos professores catalisa as vivências das crianças em experiências educativas. O “tempo de estar na escola” se mostra como um laboratório de possibilidades de a criança explorar, construir, expressar, imaginar, relacionar, vivenciar situações do cotidiano. Em um cenário de pandemia, *como garantir os direitos de aprendizagem das crianças de zero a cinco anos e onze meses, priorizando o viés pedagógico das práticas docentes?*

A nota técnica do Parecer nº. 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 28 de abril do corrente ano, reconhece o estado de calamidade pública decorrente da pandemia e manifesta a necessidade de reorganização das atividades acadêmicas no Brasil como forma de prevenção à propagação da covid-19. Paralelamente, os Conselhos Estaduais e Conselhos Municipais de Educação emitem

orientações aos sistemas de ensino para a reorganização dos calendários escolares e a oferta de propostas pedagógicas aos estudantes de forma não presencial.

Diante disso, o Conselho Nacional de Educação reitera o padrão de qualidade do ato ou processo de educar em consonância com as prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996 apesar da flexibilização de atendimento à obrigatoriedade dos dias letivos dos calendários escolares da Educação Básica e Ensino Superior, estabelecida pela Medida Provisória nº 934/2020. Haja vista os apontamentos do Conselho Nacional de Educação, problematizamos os informativos no Município de Canoas em relação ao trabalho docente a ser realizado durante a pandemia a partir dos documentos: “Orientações SME do Ensino Remoto durante a Pandemia Covid-19” de abril/2020, “Orientações SME Complementares para o Ensino Remoto durante a Pandemia Covid-19” de junho/2020, “Indicação Conselho Municipal de Educação nº. 003/2020” de junho/2020, “Resolução Conselho Municipal de Educação nº. 005/2020” de agosto/2020 e “Orientações SME 3 para o Ensino Remoto durante a Pandemia Covid-19” de setembro/2020.

No âmbito da rede municipal de ensino, as normativas buscam minimizar o impacto da interrupção do ano letivo “as decisões tomadas são dinâmicas e se pautam na responsabilidade e compromisso com a educação pública de qualidade e no direito dos estudantes ao aprendizado continuado”, tendo como eixos de ações a formação de professores e o estudo remoto. Especialmente, destacamos as práticas educativas ofertadas às crianças pelos profissionais das escolas municipais de educação infantil durante o afastamento social, uma vez que as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação discriminam o ensino remoto como *propostas pedagógicas interativas não presenciais*.

Nas ações docentes destinadas à Educação Infantil, a *manutenção dos vínculos* é citada como um indicador de qualidade na interação entre escola e famílias, a fim de assegurar os processos de ensino e aprendizagens propostos às

crianças na perspectiva de ressignificar a relação da escola com as famílias, percebendo que “também papel da escola oferecer algum tipo de suporte a estes pais e responsáveis, no sentido de tratar sobre questões mais pontuais que os auxiliem na convivência em casa com as crianças”.

A Resolução do CME indica que os campos de experiências e os contextos vivenciados pelas crianças devem ser contemplados no planejamento do professor, segundo as especificidades infantis da Creche e da Pré-Escola. O §2º especifica que o ensino pode ser ofertado através de “diferentes formas de meios digitais: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros”.

Neste sentido, atentamos ao que se entende como “vínculo” na escola infantil, problematizando sobre os diferentes contextos das EMEIs e suas comunidades em um tempo de a criança estar na escola que fora encerrado de forma intempestiva no início de 2020 (rodapé com a quantidade de dias e horas letivas): O que é vínculo? Existe vínculo entre escola-famílias e professores-crianças? Se existe, o que define a identidade e a qualidade deste vínculo? Se não existe, como criar vínculo de forma não presencial?

Essas questões surgiram em meados de abril, ainda no início da quarentena, a partir das vivências com as nossas turmas e relatos de colegas sobre a participação e devolutiva das propostas enviadas às famílias para a proposição às crianças. As postagens de propostas pedagógicas mediatizadas pelas redes sociais em postagens no *WhatsApp* (apenas grupos de transmissão ou abertos a diálogos) e *Facebook* (geralmente, a página da instituição) foram as formas de interação escolhidas pela maioria das EMEIs. Aos encontros destas iniciativas, os professores utilizaram as plataformas digitais (como *Meet* e *Zoom*, por exemplo) para o contato com as crianças e famílias.

Face ao cenário de ações não presenciais, insólitos foram os retornos das famílias sobre as proposições pedagógicas enviadas semanalmente. Nas reuniões pedagógicas nas escolas, o compromisso de profissionais com um diálogo sincero e

sensível sobre as limitações de uma educação que ocorre para além das paredes da sala de aula. Inevitavelmente, o recesso de julho culminou com reuniões on-line com as famílias, a fim de pensar coletivamente sobre as formas de interação e sobre as percepções das famílias sobre a escola infantil, ressaltando esta etapa da Educação Básica como promotora de afetos e cuidados infantis, mas, sobretudo, um lugar de educação.

Diante disso, Augusto (2015) aponta que o contexto sociocultural em que as políticas públicas da educação infantil são propostas no Brasil, indicando o caráter mandatário das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) como um olhar peculiar que orienta as práticas pedagógicas com as crianças. Entendendo a necessidade de qualificar a educação para as infâncias, ressalta o assistencialismo como um desafio para pensar o trabalho pedagógico nas escolas e os direitos das crianças a aprender a partir de suas experiências.

Na perspectiva, de Staccioli (2013, p. 25) sobre o *acolhimento* como um dos vieses da docência e significa “um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo”. O reconhecimento de adultos e crianças e suas relações e (re) elaborações em uma abordagem intencionalmente educativa designa a docência como um método de trabalho complexo. Isto porque as aprendizagens pautam-se em experiências que acolhem a criança como um sujeito de direitos e o cotidiano e o mundo infantil incluem as famílias. Tal pensamento remete a uma ligação entre acolhimento e a experiência (STACCIOLI, 2013, p.27); isto é, “as vivências infantis como um laboratório dinâmico e contínuo de aprendizagens e o conhecimento surge da simplicidade de um cotidiano que é problematizado”. O autor (2018) amplia a discussão sobre as ações cotidianas, percebendo-as para além de rotinas estáticas ao propor o tempo nas relações como uma “estrada” que renova o ordinário do cotidiano em experiências educativas “extraordinárias”, enriquecidas. Sinaliza para a figura do adulto, personagem que cria e organiza as situações do cotidiano e os momentos livres do brincar transformando-os em ações produtivas, à medida que ampliam o repertório infantil e promovem educação social e cidadania ativa.

O esforço para olhar e escutar o cotidiano requer o compromisso com a continuidade do que é explorado, investigado e aprendido ao longo das horas, dias, semanas e meses de um ano letivo. Nesse viés, refletir sobre o habitual e repetidamente do que ocorre na escola para além de suas paredes (como as refeições, brincadeiras livres e descanso, por exemplo), como possibilidades potentes de interação e construção de conhecimentos que envolvem não somente as ações das crianças, mas também a disposição do espaço físico, a oferta de diferentes materialidades, a provocação dos pensamentos com perguntas ricas ao imaginário infantil, a descentralização da figura do adulto, a autonomia e liberdade corporal e cognitiva nos usos dos espaços e materiais.

A DOCÊNCIA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: OS DESAFIOS DE UM COTIDIANO INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Conforme Augusto (2015, p. 113), “o que se espera é que a criança possa se envolver em processos de significação, tomando os novos conhecimentos e diferentes modos de aprender como parte de sua própria existência”, questionando as situações oferecidas às crianças. Neste contexto de pandemia, refletir sobre as propostas interativas implica em pensar sobre como os saberes da docência se posicionam como “pedagógicos” quando deslocados da escola para as casas das crianças – nas falas e ações docentes – questionando sobre os princípios da pedagogia e se a educação infantil se dá na concretude sociocultural das infâncias.

De acordo com Brougère e Ulmann (2012), “vida como currículo”, problematiza que os acontecimentos menos formais produzem sentidos e significados nas experiências e aprendizagens escolares. A emergência sanitária é uma realidade, mas a escola infantil não muda de uma hora para outra e as mudanças decorrem de processos pensados como um “guarda-chuva” de sonhos, de possibilidades, de vidas que percorrem juntas o tempo cronológico da educação. Tal pressuposto requer o distanciamento de uma postura “adultocêntrica” nos processos de ensino e

aprendizagens e a escuta e observação daquilo que as crianças querem oferecer e aceitam receber. É um exercício sensível de indagar o que se faz como escola e o que pode “desaparecer” ao refletir que a “roupagem” da docência se (re)constrói quando tencionam as práticas pedagógicas, o discurso institucional da escola e os contextos das crianças.

Neste sentido, reiteramos o olhar investigativo sobre o ensino remoto proposto nas Orientações da Secretaria Municipal de Educação e nas prerrogativas da Indicação e Resolução do Conselho Municipal de Educação para o ano letivo de 2020. Para tanto, nos debruçamos em uma análise crítica e reflexiva de algumas propostas interativas das escolas municipais de educação infantil no período de quarentena cujas ações pedagógicas não presenciais ocorrem em ambiente on-line, especificamente, o trabalho docente observado na rede social *Facebook*.

Cabe registrar que as identidades das escolas e dos profissionais de educação serão preservadas, visto que a intenção não é adjetivar ou minimizar a educação pública municipal, mas colocar em evidência e provocar sobre as práxis pedagógicas no intuito de ampliar as discussões sobre a escola infantil e o cotidiano das crianças por meio de experiências educativas. Portanto, reiteramos o árduo trabalho dos profissionais da educação da rede de ensino de Canoas neste calendário escolar atípico que nos convocou à reinvenção da profissionalidade. Por outro lado, este ensaio é produtivo à medida que problematiza as ações docentes a partir dos discursos de qualidade explanados pela Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação. Em face destas estratégias de ensino e aprendizagem, apresentaremos algumas propostas interativas não presenciais, examinando as relações e/ou distanciamentos com as prerrogativas que regem a educação infantil brasileira, prioritariamente, as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular de Canoas.

SOBRE O QUE CIRCULA POR AÍ: QUAIS VÍNCULOS?

Os aspectos analisados, para construção dessa escrita coletiva, se constituem a partir de postagens de redes sociais, *Facebook* e *Instagram*, das práticas desenvolvidas pelos profissionais da rede municipal de Canoas, nos meses de abril de 2020 a outubro. Leva-se em conta os aspectos éticos (BARRETO, 2011; PEREIRA, 2012), e se considera os direitos de imagens, resguardamos a exposição dos profissionais das fontes das postagens, estabelecendo uma narrativa das situações que foram observados sem fazer a identificação aos registros fotográficos-fílmicos que servem para ponto de nosso diálogo.

Diante disso, categorizamos nossas análises e discussões em dois blocos, Creche e Pré-escola, tendo como referencial teórico a BNCC (2017) e o RCC (Canoas, 2019), mesmo em um momento atípico como o que estamos vivendo, com a COVID – 19, os Direitos de Aprendizagem devem ser respeitados em sua inteireza. Dessa forma, entendemos que para a manutenção de vínculos as propostas interativas deverão respeitar os princípios norteadores que fazem parte do fazer docente, cabe ainda ressaltar que algumas proposições visualizadas nas redes sociais refletem um entendimento equivocado do que são as experiências (AUGUSTO, 2015) das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017), estabelece em seu texto normativo as aprendizagens essenciais para todo o território nacional. Esses princípios norteadores devem ser pensados indissociavelmente do cuidar e educar, nesse contexto de pandemia e Isolamento Social, as interações e propostas com Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas, o cuidado não pode ser realizado pelo contexto de distanciamento entre professores e crianças.

Assim, foi instituída entre as prerrogativas da mantenedora e dos órgãos oficiais que estabeleceram decretos para a manutenção de vínculos, construindo uma nova forma de ser professor. Todavia, para isso não devemos nos esquecer de que fazemos parte de um contexto legal e as práticas são contextualizadas através de um referencial teórico local, RCC (Canoas, 2019) e referencial nacional BNCC (2017), sobre esses aspectos, duas práticas nos pareceram desrespeitosas com as crianças e com esses documentos.

Em nosso universo de análise, dez escolas de Educação Infantil do município da Cidade de Canoas, as escolhidas para constituir nossas observações, tiveram como critérios de escolha o maior número de postagens semanais nas redes sociais das propostas e retornos das famílias na interação das crianças. Dentre as escolhidas selecionadas, duas entre as dez escolas, as quais sob o nosso olhar foram as mais gritantes, do ponto de vista do desrespeito ou desconhecimento aos documentos e princípios que regem as práticas-experiências pensadas e planejadas para as crianças de Creche e Pré-escola.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PROPOSTAS ANALISADAS EM TURMAS DE CRECHE

Proposta 1: - De acordo com Lopes e Vasconcelos (2005), o primeiro espaço que constitui o ser humano é o colo dos familiares. As relações com os bebês com o mundo se dão pelos espaços apresentados em seu cotidiano; assim, sua comunicação com o cotidiano depende das ofertas e possibilidades de interação. Conforme a BNCC (2017), nos objetivos de aprendizagem: O eu, o Outro e nós, propõem formas de interação entre os bebês e seus pares e adultos estabelecendo uma linguagem e adaptando-se ao convívio social. Com isso, professoras fantasiadas de Bebês, com uma linguagem infantilizada e caricata dificulta o contato com os Bebês com a signos da comunicação.

No cotidiano da escola, os bebês não convivem com professores fantasiados de seus pares, sabemos que o desenvolvimento da linguagem se dá pela possibilidade de estabelecer uma relação com os sentidos cotidianos, e a comunicação com as crianças em geral não se dá por uma língua específica dos bebês. Desse modo, a proposta apresentada além de distanciar-se dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (2017) e RCC (2019), também põe em jogo as possibilidades de desenvolvimento psicossocial dos bebês pelo distanciamento do convívio mesmo que virtual de uma proposta que priorize a garantia de um ensino de qualidade. Nesse contexto, uma proposta de em que os bebês pudessem explorar sons histórias

e música, dando liberdade para interação e ampliação de seu vocabulário e expressões, seria de mais valia do que a descrição apresentada

Proposta 2: - O simples envio de uma folha retirada da internet, sem um contexto para crianças de maternal, constitui um completo descaso e desrespeito com as crianças, como exemplo, folha de papel pronta, sem contexto ou proposta para colar bolinhas de papel crepom. Diante desta proposta, pensando à luz dos documentos legais que são referência no município de Canoas, que sugerem o desenvolvimento de habilidades manuais através da exploração de materiais em diferentes formas e usos, por isso a sugestão proposta apresentada às crianças não estabelece nenhum objetivo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda sobre a referida proposta, hodiernamente temos a rede mundial de computadores um campo amplo de sugestões de diferentes “profissionais”, isso vai desde projetos prontos a sugestões de decorações para sala-referência carregadas de fontes sem contexto cultural da vida das crianças. Desse modo, fica evidente que a sugestão não é, nem chega perto, de algo planejado e pensando na experiência da criança. Entendemos a *experiência* na perspectiva de Augusto (2015), como algo que muda e pode transformar as relações dos sujeitos com o mundo.

Continuando nossas reflexões, passamos as proposições estruturadas e apresentadas nas redes sociais para as turmas de Pré-escola.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS INTERAÇÕES ANALISADAS EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA

Mesmo com a adoção dos princípios norteadores da BNCC (2017) e do RCC (Canoas, 2019), a Pré-escola ainda possui, na visão de alguns profissionais, um caráter preparatório. A obrigatoriedade de institucionalização de crianças de 4 e 5 anos ainda é um desafio nos modos de pensar dos docentes em vislumbrar as crianças como sujeitos históricos e geográficos, que estão em um tempo e espaço mediados pela cultura.

Diante disso, Educação Infantil deve ser vivida entre tempos, espaços e materialidades, nas ofertas de experiências que significam as crianças em suas subjetivações. Portanto, a Pré-escola, longe de um caráter de preparação para um mundo que virá a ser, pela entrada no Ensino Fundamental, é um mundo de agora, mediado pelas curiosidades de descobertas, em que sejam aguçadas as possibilidades de explorações e questionamentos.

Proposta 1: - As crianças Pré-escolares, são consideradas “os grandes” dentro do contexto de vida coletiva que compõem a Educação Infantil, eles se deslocam sozinhos, e aos poucos, construindo situações que estimulam a construção de sua autonomia e a cooperação entre seus pares. Posto isso folhas prontas para simplesmente pintar, não envolvendo contexto estético de intervenção, a BNCC (2017) e RCC (2019), estabelecem uma relação com a corporeidade de controle, deslocamentos, movimentos, autoconhecimento, que subjetivam vontades e aprendizagens que são essencialmente sociais. Assim, uma proposta em que é sugerida apenas o pintar sem uma proposta estética- gráfico-visual é uma forma de contenção dessas crianças a uma mesa e cadeira onde as possibilidades são circunscritas a um pintar dentro do desenho, não sugerindo autoria e construção de criticidade.

Proposta 2: - A criança, como referido anteriormente, é um sujeito histórico, não estando; portanto, condicionado a um calendário estabelecido em um contexto que o adulto impõe. Dessa maneira, planejamentos e propostas de folhas prontas para simplesmente pintar, não envolvendo contexto estético de intervenção, essas propostas não se justificam pois não fazem parte do contexto experienciado pelas crianças no cotidiano da Escola.

Nesse contexto de pesquisa, podemos verificar mais uma vez o distanciamento dos documentos legais que referem pensar na criança como sujeito ativo, para privilegiar a vontade do adulto. Kramer (1999) questiona em qual olhar o docente tem sobre a criança, pois as formas de compreensão de mundo são estabelecidas pela cultura, e uma “Pedagogia das datas comemorativas” traduz-se em um olhar

distante dos princípios que norteiam as propostas educativas com as crianças Pré-escolares. Transforma, nesse momento de isolamento social, uma prática de transmissão referenciada por Barbosa e Horn (2008) de uma tradição antiga, de caráter formativo e preparatório.

Diante das considerações, sobre as propostas interativas apresentamos na próxima sessão, reflexões importantes sobre a saúde mental dos profissionais da educação nesse momento atípico, com a prerrogativa de pensar o sujeito docente como alguém que sofre os impactos da pandemia, pois o seu fazer é constituído da presença material das crianças e de sua permanência na escola.

SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Com a suspensão do ano letivo presencial, a incerteza e a insegurança sanitária sobre a reabertura das escolas e a retomada do calendário escolar, a atenção psicossocial a professores, crianças e famílias tem sido referenciada durante a pandemia. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2020), “Saúde Mental é um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de usar suas próprias habilidades, recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com a sua comunidade.”

Em relação às práticas pedagógicas na Educação Infantil, a saúde mental é expressa nas 10 (dez) competências gerais da Base Nacional Comum Curricular e se desdobram em direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Os aspectos socioemocionais são reiterados nos campos de experiência - O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - cujos objetivos não se restringem a “ensinar conteúdos e habilidades”, mas validar o cotidiano infantil de forma prazerosa e ao encontro das realidades das crianças.

Conforme Straub (2005, p. 13), a Psicologia considera o ser humano como um ser biopsicossocial dotado de um organismo, de emoções, de sentimentos e da necessidade de relacionar-se, de viver em sociedade. Neste sentido, a convivência e a interação com outras pessoas são promotoras de saúde mental. Conforme expõe a psicóloga Maria Raquel Araújo, o ser humano sem reforçadores positivos como a convivência, a socialização, o afeto, acaba por tornar-se disfuncional. O contexto pandêmico nos convida a revisitar um dos pilares frequentemente esquecidos na Educação - o “Aprender a ser” - exposto por Jacques Delors (1998) no qual enfatiza que a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, abrangendo assim esse aspecto sócio emocional como fator de proteção à saúde mental. Em resposta às dores, lutos, perdas das famílias que são o elo com as crianças, os educadores se viram num cenário de grande desafio: reinventar o próprio ofício, repleto de questionamentos, buscando acolher de forma mais direta esses sujeitos como parte de seu fazer pedagógico.

O impacto do afastamento social também pode ser problematizado nas ideias de Gois (2020) ao refletirmos sobre os desafios impostos pelo ensino remoto aos professores e gestores educacionais: a importância de “encontrar não soluções perfeitas, mas aquelas disponíveis no momento”. A preocupação excessiva e algumas noites mal dormidas de um “novo normal” do fazer pedagógico. Pautada nos eixos estruturantes das interações e brincadeiras, surgem diversos questionamentos sobre as práticas docentes na Educação Infantil: Quais estratégias podemos nos apropriar nesse momento? Como proporcionar experiências significativas às crianças num contexto de isolamento social?

Apesar da SME e CME em Canoas/RS apresentarem a manutenção de vínculo como uma diretriz pedagógica na rede municipal, permanecem alguns questionamentos devido à interação não presencial: Como promover a manutenção dos vínculos com as crianças, uma vez que recém iniciado o ano escolar? De quais vínculos estamos falando? Quais entendimentos sobre vínculos em uma rede de

ensino com diferentes realidades socioculturais? Quais estratégias podem ser planejadas para esse momento?

Compromissados com as premissas legais de Cuidar e Educar, essas indagações desafiaram o bem-estar mental dos profissionais da educação infantil, por vezes, pressionados pelos discursos de ser/sentir-se produtivo na relação escola-família-crianças. Tal pensamento reforça uma prática docente pautada na observação, olhar e escuta sensível das crianças para a identificação “dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”, conforme proposto nos eixos estruturantes da BNCC. As propostas interativas em formato não presencial convocam a pensar sobre as infâncias que percebemos nas escolas em que atuamos e o que é inegociável na Educação Infantil. Nesta reflexão, cabe considerar que os educadores são seres biopsicossociais, cujas vidas profissional e pessoal também foram atravessadas abruptamente pelo contexto de pandemia: emoções e sensações de insegurança, medo, incertezas, doenças, lutos, enclausuramento, dificuldades financeiras.

Pesquisadores das áreas da educação e da saúde destacam que um dos fatores de proteção da saúde mental para as crianças e para o próprio educador é a manutenção ou a busca pela criação de um vínculo positivo com as famílias. Na perspectiva de comunicação e parceria entre pais/responsáveis e a escola, “saber vincular-se é uma tarefa imprescindível ao professor.” (Estanislau e Bressan, 2014, p. 73) nas proposições de educação infantil em ambiente eminentemente doméstico. Segundo os autores, “a família e a escola devem funcionar como uma equipe (que se complementa, valoriza, dá suporte), a fim de, como “forte equipe”, resistir a enfrentamentos e manter estrutura necessária para crescimento [...]” da criança. Assim, percebemos que a exigência de ligação emocional e profissional é mais um dos desafios para uma docência que teve de se reinventar no virtual devido a ausência do espaço físico da escola.

A dimensão profissional da docência passou a ampliar seu “guarda-chuva” de interações, pois anterior à interação com as crianças, é necessário atingir os adultos

responsáveis por elas. Neste movimento, nem sempre as expectativas da docência são vislumbradas, pois a família não necessariamente alcança o entendimento técnico do que é proposto às crianças. Também foi possível perceber que nem sempre há a contrapartida das famílias em relação ao que é proposto pela escola, especialmente, a devolutiva através de registros de como são realizadas as propostas interativas pelas crianças. A Resolução CME 020/2020, no artigo 8º, inciso 2, no item VI expõem:

As escolas de educação infantil, juntamente com as Mantenedoras, deverão sistematizar formas de registrar todos os encaminhamentos feitos, bem como, dentro das possibilidades, registrar e arquivar as atividades realizadas pelas crianças; (p.33)

O trecho “dentro das possibilidades” citado no fragmento acima, contempla a partir da resolução CME 020/2020 o contexto diverso das famílias, especialmente sobre o possível não retorno das proposições pedagógicas interativas, podendo sim funcionar como um fator de proteção à saúde mental do educador. Ou seja, há uma espécie de desobrigação, por parte do educador comprometido com as infâncias, em ter que dar conta de uma família que não interage, mesmo após inúmeras tentativas de estabelecimento de vínculo.

A dificuldade em gerir o tempo cronológico em relação ao ritmo das crianças é outro desafio à saúde mental dos docentes e famílias, uma vez que a casa é, provisoriamente, o espaço físico que assegura a existência da escola na vida das crianças. Dentre tantos sentimentos, a frustração e a ansiedade são desencadeadas em um cenário de diferentes demandas e a expectativa de um futuro diferente do atual, saudosista do passado, mas que almeja um “novo jeito de viver e conviver” a partir do contexto de pandemia. Essas emoções e sensações aqui relatadas, assim como muitas outras percebidas e não contempladas na escrita deste artigo, impactaram os planejamentos e propostas pedagógicas indicando a importância em examinar sobre a saúde mental. A Fundação Oswaldo Cruz (2020) salienta que “entre um terço e metade da população exposta a uma epidemia pode vir a sofrer alguma manifestação psicopatológica, caso não seja feita nenhuma intervenção de cuidado específico para as reações e sintomas manifestados”. Por outro lado, é importante

destacar que nem toda manifestação psicopatológica pode ser enquadrada como doença e que a população mais vulnerável tende a ser a mais afetada, dependendo da intensidade da pandemia.

Devora Kestel, diretora do departamento de saúde mental da OMS, ao apresentar um relatório e uma diretriz da agência de saúde da ONU a respeito da covid-19 e da saúde mental, em entrevista coletiva, enfatiza: "a saúde mental e o bem-estar de sociedades inteiras foram seriamente impactados por esta crise e são uma prioridade a ser abordada urgentemente". O relatório da Organização das Nações Unidas também evidenciou que as crianças isoladas dos amigos e da escola estão entre os grupos mais vulneráveis. Estudos e pesquisas emergentes já estão mostrando o impacto global da covid-19 na saúde mental. Psicólogos dizem que as crianças estão ansiosas, e o aumento de casos de depressão e ansiedade foram registrados em vários países, segundo a Revista Reuters. Segundo o Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (Cepedes/Fiocruz), dentre as reações emocionais e comportamentais percebidas na pandemia destacam-se "as dificuldades de concentração, irritabilidade, medo, inquietação, tédio, sensação de solidão, alterações no padrão de sono e alimentação".

Muitos são os desafios a serem enfrentados, diz Devora Kestel, diretora do departamento de saúde mental da OMS, a partir do alerta para crise de saúde mental após pandemia de covid-19: "tem as sementes de uma grande crise de saúde mental". Na perspectiva do pós-pandemia, é possível inferir a necessidade de as competências socioemocionais estarem mais presentes nas práticas pedagógicas cotidianas, possibilitando a criança e adultos a perceber suas emoções. Talvez, nunca antes tivéssemos olhado com tanta atenção para a Saúde Mental.

Ressaltamos que a criança é a autora da sua história, pois mesmo no contexto de pandemia não deixou de ser criança e continuou a brincar considerando a realidade e as pessoas com quem convive. Assim, entendemos que é imprescindível pensar proposições que contemplem a complexidade em que vivemos todos - escola,

professores, crianças e famílias - tendo em vista experiências educativas efetivas; isto é, ao encontro das necessidades da comunidade escolar.

E SEGUIREMOS PENSANDO NA DOCÊNCIA!

Assumir o cotidiano como ações férteis é observar que ser professor não é improvisar os tempos e ritmos na educação infantil, mas insistir em pensar e planejar os caminhos das crianças para além do espaço físico escolar: o que lhes é simples e pode ser complexo, o que lhes é estranho e pode ser investigado, o que lhes é silenciado e pode ser dialogado, o que lhes é negado e pode ser compartilhado, o que lhes é restrito e pode ser acessado. Olhares, risos, choros, palavras, sensações, sentimentos, toques, ações. Uma janela de reflexões e proposições constantes que se abre ao “ser criança” e participar ativamente de relações promovidas por uma escola que compreende que tudo é pedagógico e que é o professor – e sua composição e disposição profissional - que cria estratégias para transformar o vivido no espaço físico da sala de aula (e para além dela) em um campo de exploração que potencializa as necessidades e interesses (histórico, social e cultural) das crianças e suas inter-relações com os outros.

A pandemia foi um árduo gatilho para (re) pensar, (re) compor e narrar a docência e as práticas pedagógicas ao encontro das infâncias de nossas escolas. Uma experiência inédita em aprendizagens para os profissionais da educação, crianças e suas famílias; um momento para celebrar e assegurar a intencionalidade de uma escola de educação infantil que se movimenta ao encontro das realidades da comunidade escolar. Ao analisarmos as tentativas da gestão administrativa - Conselho Nacional de Educação, Secretaria Municipal de Educação Canoas/RS e Conselho Municipal de Educação - de validação das práticas docentes em um ensino remoto e não presencial, percebemos o discurso de a escola assegurar o seu lugar na vida civil.

A manutenção de vínculos em ambiente virtual emergiu como uma “solução” para a ausência do espaço institucional que, anteriormente à pandemia, era visualizado apenas como presencial. “Acolher e estabelecer vínculos com as crianças e as famílias” foi uma estratégia de comunicação para afirmar o lugar da escola. O afastamento social e as diferentes “formas de ser escola” nas redes sociais evidenciou a fragilidade da Educação Infantil enquanto direito das crianças e nos convoca a refletir sobre a necessidade de assegurar a intencionalidade pedagógica e a qualidade nas práticas docentes. Afinal, o que se entende por vínculos e propostas interativas na educação para as infâncias? A tela é a principal mediadora nas relações professor-criança, criança-criança e famílias-escola, considerando as diferentes realidades das famílias e professores e as limitações e dificuldades de acesso ao mundo virtual. Toda sorte, afeto e troca com as crianças e suas famílias é o que tem mantido a esperança e perspectivas no ofício de ser professor.

Através do virtual foi possível a aproximação com as crianças e suas famílias, uma oportunidade ímpar para observar as crianças e suas aprendizagens em um espaço não escolar, mas que também é rico em saberes. É nessa interlocução com a família que o profissional de Educação Infantil, em tempos de pandemia, encontra seu espaço de atuação e composição da profissão à medida que pensa a intencionalidade do que é acessado pela criança mesmo que de forma virtual. Estanislau e Bressan (2014) afirmam que “os professores já estão atuando no processo de “saúde-doença” dos seus alunos ao desenvolverem vínculos baseados na afetividade, na empatia, na escuta reflexiva e respeitosa”.

Para além do início e do final desta escrita, estivemos envolvidos no exercício de pensar a docência e os impactos da pandemia nos pensamentos e práticas pedagógicas da Educação Infantil, especialmente, em nossa realidade educacional. Pensar um currículo real e possível para as infâncias permitiu a reflexão sobre as ideias e provocações — quando acontecem na formação profissional, na gestão escolar e nas práticas docentes - que circulam e operam mudanças e/ou limitações da cotidianidade das/com as crianças. O cotidiano aqui foi percebido como

importante fio condutor da experiência pedagógica que, intencionalmente, aprimora o olhar docente para as possibilidades de criação, imaginação, construção e expressividade da criança a partir do brincar dentro e fora do espaço físico da escola, assim como as infinitas possibilidades de interação e criação de ações infantis que movimentam e constituem a rotina e práticas da escola infantil.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **A experiência de aprender na Educação Infantil**. In: FLORES, Maria Luiza; ALBUQUERQUE, Simone Santos. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp.111-118. 2015.

ARAÚJO, M.R. **Os desafios da Psicologia Contemporânea no momento de pandemia, sob a visão Comportamentalista**. Congresso de Psicologia da FICR - Saúde mental durante a pandemia. Recife, 2020. Disponível em : < <https://youtu.be/eAAaFgOSkBA> >. Acesso em: 08 out. 2020

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetualidade em diferentes tempos: na escola e na sala de aula**. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETO, Maribel. **Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, n. 2, v. 9, p. 635-648, jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 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/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 20 de agosto de 2020.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº. 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 01 de junho de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 de agosto de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. Ministério da Saúde. **Crianças na Pandemia COVID-19**. In: **Saúde Mental e Atenção psicossocial na Pandemia COVID-19**. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%cc%a7as_pandemia.pdf. Acesso em: 6 out. 2020.

_____. Ministério da Saúde. Recomendações gerais. In: **Saúde Mental e Atenção psicossocial na Pandemia COVID-19. Brasília, 2020.** Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%c3%bade-Mental-e-Aten%c3%a7%c3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%c3%a7%c3%b5es-gerais.pdf>. Acesso em: 6 out. 2020.

_____. Ministério da Saúde. **Saúde Mental.** Brasília. Disponível em: <https://pensesus.fiocruz.br/saude-mental#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o,contribuir%20com%20a%20su%C3%A3o%20comunidade>. Acesso em: 21 mai. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. **Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação.** In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. *Aprender pela vida cotidiana.* Campinas: Autores Associados, p. 127-140. 2012.

CANOAS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 020/2020, de 28 de agosto de 2020.** Estabelece normas para a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente no ano de 2020, frente à pandemia da COVID-19, para as Escolas componentes do Sistema Municipal de Ensino. Canoas: CME, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações SME do Ensino Remoto durante a Pandemia Covid-19.** Abr/2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações SME Complementares para o Ensino Remoto durante a Pandemia Covid-19.** Jun/2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações SME 3 para o Ensino Remoto durante a Pandemia Covid-19.** Set/2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas.** Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas>. Acesso em: 13 de outubro de 2020.

CARVALHO, R.S. de & GUIZZO, B.S. **Cartas de Pasantes como Textos Pedagógicos: momentos de la Docencia em Educaci3n Infantil.** Hachetetepé. Revista Científica de Educaci3n y Comunicaci3n. Nº. 20, pp. 6-16, 2020.

DELORS, Jacques. **Os quatro pilares da educa33o.** In: DELORS, Jacques et al. (Org.). *Educa33o: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comiss3o Internacional sobre Educa33o para o s3culo XXI.* Bras3lia: UNESCO, 1998.

ESTANISLAU, Gustavo M; BRESSAN, Rodrigo A.(Org.). **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

GANDINI et al. **O papel do ateliê na educa33o infantil: a inspira33o de Reggio Emilia.** Porto Alegre, Penso, 2019.

GOIS, A. **Incertezas, possibilidades e o que haverá de sólido na educa33o depois da pandemia.** In: NEVES. J.R.C. (Org.). *O mundo pós-pandemia,* Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2020.

KESTEL, D. **OMS alerta para crise global de saúde mental devido à pandemia de Covid-19.** Reuters, 14 mai. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/14/oms-alerta-para-crise-global-de-saude-mental-devido-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>

KRAMER, S. **A organiza33o dos conteúdos e as metodologias de trabalho.** In: Kramer, Sonia (org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educa33o infantil.* 9ª ed. São Paulo. Ática, 1995.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância: reflex3es sobre uma área de pesquisa.** Juiz de Fora: FEME, 2005.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes, MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança**. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Em busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar*. Porto Alegre: Penso, p. 54-84. 2013.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, Investigar e Aprender**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, Trad. Vania Cury. 2020.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores Associados. Título original: *Diario dell' accoglienza*. Traduzido por Fernanda Ortale & Ilse Paschoal Moreira. 2013

_____. **As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis**. Revista Linhas. Florianópolis Título original: *Le routine: da consuetudini sterili ad azioni fertili*. Traduzido por Fernando Coelho, com revisão técnica de Catarina Moro. , v. 19, n. 40 maio/ago. pp. 54-73, 2018.

STRAUB, Richard O. **Psicologia da Saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2005

A DOCÊNCIA COMPARTILHADA COMO PROMOTORA DE HORIZONTALIDADES NAS APRENDIZAGENS

Gabriela da Silva Franco¹⁷⁶
Mariana Leonhardt¹⁷⁷

INTRODUÇÃO

Somos duas Professoras formadas uma em Biologia e a outra em Pedagogia, com trajetórias anteriores de vida em diferentes contextos. A partir de 2018, passamos a compartilhar do mesmo ambiente de trabalho, o que possibilitou a troca de saberes e experiências, e resultou na construção de uma amizade. Ao longo do tempo, fomos percebendo nossas afinidades no que diz respeito a como pensamos e encaramos as realidades, como nos vinculamos a elas, e do papel transformador da escola. Isso nos motivou a lançar mão de práticas que estimulem a construção dos conhecimentos a partir de observações, questionamentos e análises críticas dos contextos socioambientais em que estamos inseridas. Passamos agora a nos apresentar, a fim de compartilhar também com quem nos lê, quem somos, nossos saberes e experiências.

Eu, Gabriela, lembro-me de ser tomada por um encantamento pela natureza desde que era criança. Bastante nutrida por esse sentimento direcionei minha formação superior para a área das ciências naturais, e em 2003 dei início a minha graduação, Licenciatura em Ciências Biológicas, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A atmosfera de saberes circulantes da universidade, as experiências em projetos de iniciação científica - praticamente inexistentes na minha formação do ensino básico — e vivências em projetos de educação para a sustentabilidade a partir da permacultura, posso dizer, estruturaram a bióloga que eu sou hoje. Em 2015 passei a integrar a rede municipal de ensino de Canoas.

¹⁷⁶ Professora nas EMEFs Jacob Longoni e Paulo Freire; Bióloga; E-mail: gabriela.franco@canoasedu.rs.gov.br

¹⁷⁷ Professora nas EMEFs Jacob Longoni e Rondônia; Pedagoga; E-mail: mariana.leonhardt@canoasedu.rs.gov.br

Preocupada em corresponder a uma estrutura bastante estabelecida de processos de ensino-aprendizagem, limitei minhas aulas a prática de “vencer” os conteúdos e cronogramas de avaliação. Hoje, 2020, vivendo a pandemia da covid-19, percebo a urgência da abordagem sistêmica dos processos ecológicos desde todo o ensino básico.

Início trazendo meu nome, Mariana, e a reflexão de que escrever um recorte biográfico numa proposta que se pretende compartilhada, coletiva, é algo difícil de iniciar. A importância dessa escrita para o contexto geral, no entanto, mobiliza conhecimentos pessoais necessários para o entendimento de quem lê sobre o meu lugar de fala. Minha formação é graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e especialização em Estudos Culturais no Currículo na Educação Básica. No final do ano de 2016, ingressei no magistério público municipal de Canoas em uma escola na periferia da cidade e, em 2018, passo a trabalhar na Jacob Longoni. Penso ser interessante trazer que a minha trajetória de vida é marcada por atravessamentos e experiências pessoais múltiplas, estas que me constituem e possibilitam desenvolver um olhar sensível às outras subjetividades as quais entro em contato. Cada uma com suas particularidades, constituídas por dinâmicas sociais, atravessamentos e experiências, onde essencialmente as ações humanas dão o ritmo daquilo que, em diversos aspectos, recua, avança ou permanece. Nesse sentido, entendendo que a dinâmica social circulante na escola é importante no contexto geral da formação humana, o uso que se faz do tempo naquele espaço, deve ser de profundas reflexões acerca das realidades, imediata e ampla.

O espaço escolar de onde falamos é a EMEF Jacob Longoni, situada a Rua Porto Seguro, nº 197, no Bairro Nossa Senhora das Graças, em Canoas - RS. A Escola foi fundada no ano de 1982, até poucos anos atrás era de madeira e, em 2016, foram entregues oficialmente seus novos prédios feitos de alvenaria. Atualmente atende a cerca de 410 estudantes, tendo um quadro docente composto por 25 professoras, além de uma secretária e da equipe terceirizada de serviços (cozinha e limpeza) e seu coordenador.

Uma pesquisa realizada no ano de 2019 com a comunidade atendida, que subsidiou a escrita da atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), indicou que as famílias são compostas por poucos membros; a grande maioria (83%) respondeu que possui apenas um filho estudando na escola. As famílias são de pessoas relativamente jovens, com 68% entre 31 e 45 anos, que exercem atividades profissionais variadas. A mesma pesquisa indicou que “as famílias, no geral, possuem uma visão tradicional de educação, na qual o processo de ensino-aprendizagem se dá pela quantidade de informações que os alunos conseguem reter na memória de curto prazo”.

A escola tem a intencionalidade de fazer avançar esse pensamento, alinhando-se a tendências mais atuais da educação, como é possível perceber na filosofia da escola, expressa no PPP, onde lê-se:

Oportunizamos um ambiente escolar que promove o compartilhamento de saberes, numa proposta em que os diversos agentes se apropriam e se sentem pertencentes ao processo de construção dos conhecimentos para além dos conteúdos formais, e que contemplam as diferentes maneiras de ser e viver em sociedade. (EMEF JACOB LONGONI, 2019, p. 10)

Nesse sentido, a escola como espaço e tempo privilegiados do saber, se propõe a promover trocas entre os contextos sociais ali presentes, e que carregam consigo singulares possibilidades de interações e convergências para a elaboração de aprendizagens.

O encontro dos contextos sociais distintos tem o potencial de oportunizar a construção pelo coletivo das subjetividades, docentes e discentes. Nesse sentido, Bell Hooks (2017, p. 18) afirma que “a visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado”. Promover o espaço para a manifestação das diversas falas, pensamos, contribui para uma visão mais ampliada de sociedade e de mundo, além de alimentar um senso positivo de incompletude. Em outras palavras, que estamos num processo incessante de formação humana, a partir daquilo que experienciamos e o que permanece em nós dessas experiências.

A proposta do trabalho que introduzimos a seguir, no formato da Docência Compartilhada e maior protagonismo das alunas, atende aos nossos anseios e motivações como professoras aprendentes. Aponta, também, para uma possível ação metodológica com o intuito de colocar em curso a filosofia e as concepções de mundo e sociedade descritas no PPP.

No 3º trimestre de 2019, propusemos uma atividade que tinha o intuito de fazer um balanço dos aprendizados em Ciências até então. A proposta era que as estudantes resgatassem, em seu material, um desenho do corpo humano feito nos primeiros dias letivos, e refletissem como os seus conhecimentos sobre o assunto haviam mudado. Para materializar essa consciência das aprendizagens, propusemos que, em grupos, produzissem um painel do corpo humano em tamanho real. Nesse painel, elas ilustraram órgãos e tecidos em suas formas, posições e tamanhos o mais próximo do real possível. Enquanto a atividade corria, também foram reproduzidas músicas previamente selecionadas e organizadas em uma *playlist* intitulada Corpo Humana. Ao final, realizamos uma roda de conversa, dialogando com as impressões sobre essas músicas numa relação com a ideia de saúde do corpo.

Essa experiência nos motivou a desenvolvermos aulas de artes no formato de docência compartilhada com uma turma de 9º ano do turno da manhã no corrente ano. Salienta-se o conjuntivo "com", uma vez que a proposta é evocarmos a participação ativa das alunas no planejamento, aplicação e avaliação das aulas. No nosso entendimento, essa ideia se alinha ao que propõe Paulo Freire (2011, p. 105) ao dizer que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”. Entendemos, da mesma forma, que é possível realizar esta proposta também nas outras áreas do conhecimento, considerando suas especificidades. Nosso modelo experimental busca o engajamento estudantil, além do professoral, na construção de aulas que produzam aprendizagens significativas nas diversas linguagens das artes.

O desejo foi de ocupar esse período de artes não apenas com improvisações (desenho livre ou dirigido, pintura de formas pré-escolhidas, dobraduras, e demais), que usualmente se faz quando não se tem a formação específica, ao cumprir essa

função demandada de complementar a carga horária. Nos sentimos estimuladas a trazer nossas experiências e o que consumimos em artes em diversas linguagens (xilogravura, cinema, música, fotografia, performance, entre outras). Ao trazer bastante de nós, a gente pretende mobilizar que as estudantes tragam a si, numa proposta de valorização dos seus saberes e diálogo de experiências no campo das artes.

Partindo de uma ideia de transformar o formato das aulas, as quais a gente ainda vê como não dialógicas, onde a centralidade está na professora, o que muda com a entrada de mais uma em sala de aula? A simples entrada da 2ª professora já estimula a percepção da agregação de saberes? No nosso pensar, a Docência Compartilhada já sugere uma horizontalidade, uma ruptura da ideia de individualidade na construção dos saberes. Como nós não somos formadas em artes, e a nossa proposta é mesmo misturar saberes, e nos formar juntas, uma pergunta nos vem em mente: A docência compartilhada favorece para a horizontalidade na composição das aulas de artes?

JUSTIFICATIVA

É comum entre nós duas reforçar a afirmativa que a diversidade é algo que nos fortalece, seja na concepção dos estudos biológicos, seja na concepção dos estudos pedagógicos. Buscamos assim, em nossos diálogos, valorizar a diversidade e a cooperação nas relações humanas, em especial nas relações da comunidade escolar. A sala de aula é um espaço de encontro de diferentes maneiras de ser no mundo, onde as diversidades convivem por alguns períodos de tempo em suas vidas. Quando olhamos para a manifestação das diversidades, usamos as lentes dos princípios ecológicos, e percebemos que, assim como entre as espécies, são as interações entre os seres que fazem avançar os conhecimentos circulantes no espaço escolar.

Os saberes discentes nem sempre são valorizados no contexto de sala de aula para as práticas de aprendizagens. Talvez porque suas vidas escolares são transitórias naquele espaço e, portanto, sugerem não construir a estrutura da escola

a longo prazo. Tomados dessa maneira, esses saberes por vezes não alcançam até onde poderiam, evidenciando o espaço escolar como o da legitimação apenas dos saberes docentes. No entanto, como diria Betto (2018, p. 97) “A educação crítica e participativa só se desenvolve em sintonia com os processos reais de emancipação em curso e as reflexões teóricas que fundamentam tais processos”. Nossas reflexões a partir das vivências em sala de aula, nos fazem perceber a importância da ação de legitimar as falas discentes como um processo educativo. Isso quando o que se quer é a formação para a participação e o engajamento discente no planejamento das aulas e na transformação do espaço escolar, que é a nossa proposta.

Então, de qual maneira a Docência Compartilhada apresenta-se como uma alternativa para romper com a estrutura individualizante das práticas pedagógicas? Paradoxalmente, nossa ideia de incluir mais uma professora no espaço de sala de aula, poderia reforçar a centralização do saber na figura docente. No entanto, pensamos que essa entrada, por si, sugere justamente o contrário, a diluição da percepção de que o conhecimento se constrói de maneira individualizada. Pensamos que os diálogos estabelecidos entre as professoras fazem ver que tudo está em processo, e o fortalecimento do trabalho pedagógico se dá no tecer de experiências e saberes.

Quando propomos aulas neste formato, buscamos romper com a lógica de aulas somente expositivas, descentralizando e democratizando a fala e a sugestão dos temas de interesse, promovendo reflexões mais amplas a partir de debates. A incitação (e não, intimação) das alunas ao diálogo pelo próprio diálogo entre as professoras cria um clima de chamamento, de quebra na hierarquização do saber. Ao mesmo tempo em que vai se desfazendo o constrangimento da participação compulsória pela obrigatoriedade de uma resposta a uma pergunta, ora vista como uma intimação. Evidencia, assim, que os conhecimentos não se constroem em uma via única, mas num processo onde diversas pessoas estão envolvidas.

Ao longo das formações realizadas remotamente durante o período de suspensão das aulas presenciais, notamos que experiências semelhantes estão sendo desenvolvidas em outras escolas da rede pública municipal de Canoas. A mudança

na maneira de perceber o currículo, impelida pela implementação de novas bases e referenciais curriculares, motivou o diálogo entre professoras de anos iniciais e finais na EMEF Tancredo Neves, e a proposição de outras estratégias pedagógicas, por exemplo. Esse e outros exemplos nos mostram que há de se pensar em práticas em sala de aula em que estejam mais presentes o diálogo e a participação, entendendo o espaço escolar como um lugar de pertencimento e transformação social.

Vem surgindo a necessidade, com a possível iminência do ensino híbrido, de trabalhar com projetos mais amplos, de escola e que envolvam todas as pessoas daquele lugar. Apropriar-se dos escassos recursos humanos, materiais e de tempo faz-se urgente nesse contexto para que, não só as aprendizagens sejam efetivas, como também promovam as mudanças necessárias frente aos desafios que se apresentam. Como reflete Betto ao se perguntar para que serve a educação, ele diz que:

Uma educação crítica e solidária engloba todos os atores da instituição escolar: alunos, professores, funcionários e suas respectivas famílias. E ultrapassa os muros da escola para se vincular participativamente ao bairro, à cidade, ao país e ao mundo. (BETTO, 2018, p. 95)

Assim, pensamos esse projeto como uma forma de povoar as aulas com práticas que envolvam maior participação das alunas, valorizando os seus saberes e engajando a comunidade escolar nesse fazer coletivo. Da mesma maneira, contribuir para as práticas das nossas colegas docentes com essa abordagem mais dialógica e menos presa a métodos, conceitos e conteúdos fechados. Quando realizamos aulas como essas, estamos sim abarcando habilidades e objetos de aprendizagens, mas a maneira de abordar se dá de um formato outro, que favorece as aprendizagens, promovendo o sentimento de pertencimento à escola.

AÇÃO METODOLÓGICA

Nossa proposta de trabalho, que busca criar situações de aprendizagens onde o protagonismo discente se manifeste, vai sendo desenvolvida em diferentes momentos:

Primeiramente apresentamos a proposta, convidando as alunas a serem sujeitas ativas no planejamento e aplicação das aulas, atuando em cada uma das etapas. A ideia é observar as reações frente a proposta, colocando em diálogo sua viabilidade e como ela vai se desenvolver. É interessante dizer que, a partir de quando a viabilidade é apreciada coletivamente, já podemos observar a proposta acontecendo na prática.

O passo seguinte é levantar os assuntos de interesses, a partir de uma tempestade de ideias, por exemplo, formando um banco inicial como ponto de partida para pensar as práticas que desenvolveremos ao longo do ano. Formado esse banco de ideias, elegemos o que primeiro iremos trabalhar. Escolhido o tema inicial, nos colocamos a pesquisá-lo, para na próxima aula trazer referências diversas que se relacionam com aquilo.

Na aula subsequente, exploramos tais referências com o objetivo de compreender as etapas que estarão envolvidas na materialização do que será feito. Cientes das demandas que se apresentam para a linguagem artística escolhida, alunas e professoras se organizarão em grupos de trabalho, seja por afinidades pessoais ou pelo interesse em determinada etapa. O objetivo é que assim nos apropriemos dos conhecimentos em torno do assunto, e socializemos para compor uma futura exposição.

Tendo uma ideia da obra coletiva que produziremos, os grupos de trabalho se organizarão para materializar suas contribuições. Essa é uma etapa que certamente ocupará algumas semanas de trabalho. No decorrer dessas aulas, podem ocorrer mudanças na formação dos grupos, ou na maneira como as coisas vão sendo encaminhadas.

Sendo uma proposta inserida na disciplina de artes, prevemos que haja um momento de exposição desse trabalho coletivo. Assim como nas etapas anteriores, as especificidades dessa também são decididas coletivamente, por exemplo onde, para quem e como iremos apresentar o que produzimos.

À medida que vão ocorrendo as aulas, são criados momentos para refletir, dialogando acerca do que estamos vivenciando, e se prosseguimos com a proposta. Entretanto, se chegarmos até a etapa da exposição, haverá após uma aula reservada para a avaliação do projeto. Nela iremos socializar nossas percepções sobre essa formação coletiva a qual nos propusemos desde o início.

Nas aulas que pudemos ter presencialmente, de fato percebemos um clima de empolgação com a proposta de viver o protagonismo em sala de aula. Logo no início, várias alunas contribuíram na tempestade de ideias sobre os possíveis objetos de estudo para o ano. Inclusive chegamos a decidir por um desses, e fazer a exploração inicial. No entanto, a realidade do ensino remoto trouxe obstáculos como a redução da participação discente nas aulas. A espontaneidade que surge nas dinâmicas presenciais também foi impactada pelas ferramentas virtuais. Nos poucos encontros on-line, as alunas têm mantido as câmeras fechadas e pouco abrem seus microfones para socializar suas falas. Esse cenário e as incertezas do momento sanitário em que vivemos, nos impediu de dar continuidade a proposta, visto que se trata ainda de um modelo experimental, não uma cultura já estabelecida na escola.

CRONOGRAMA

Apresentamos um esboço de cronograma que não se propõe fixo, pois está ligado às dinâmicas tanto da turma, quanto do trabalho que será desenvolvido, inclusive da própria dinâmica da escola. Queremos evidenciar que, conforme a realidade vivenciada em cada turma, algumas etapas ocorrerão necessitando de mais ou menos tempo para serem realizadas.

- Apresentação da proposta de trabalho coletivo horizontal e debates sobre sua viabilidade;
- Tempestade de ideias e escolha do primeiro objeto de estudos;
- Exploração coletiva do objeto de estudo em diferentes referências;
- Formação de grupos (não fixos) de trabalho por interesse;
- Socialização das discussões dos grupos de trabalho, e encaminhamentos;
- Materializações;
- Exposição;
- Reflexões sobre a experiência;

As aulas seguintes se darão como uma continuidade, trazendo novamente o que foi levantado na tempestade de ideias, ou mesmo outras ideias.

REFERÊNCIAS

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

EMEF JACOB LONGONI. **Projeto Político Pedagógico**, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA E O TRABALHO COM OS MÚLTIPLOS NÍVEIS DE APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Graciela Stefanello Oliveira¹⁷⁸

Márcia Gamba¹⁷⁹

Sandra Krupp¹⁸⁰

Tatiane Nardin¹⁸¹

INTRODUÇÃO

Iniciamos nosso relato esclarecendo que a construção deste trabalho foi motivada pela vontade de socializar as experiências vividas juntamente com a possibilidade real de praticar a docência compartilhada, mesmo num período tão conturbado que vivemos. Considerando que a escola é um lugar de interações de conhecimentos e também de pesquisa, tanto para educandos quanto para educadores, entendemos que promover movimentos inovadores nesse espaço nos ajudam a criar novas possibilidades educativas em diferentes realidades. Desta forma, buscando por outras dimensões pedagógicas, surgiu nossa parceria.

O trabalho se originou a partir da necessidade de as professoras encontrarem uma forma de atingirem um resultado maior no conhecimento dos estudantes, considerando seus diferentes níveis de aprendizagem, dando a eles a oportunidade de circularem por outros espaços de conhecimento e acessarem as explicações com outro professor.

Somos professoras da rede municipal de Canoas há quatro anos, e nesse período, atendemos inicialmente os estudantes do bloco de pós-alfabetização com inclusões, que ficam em turno integral na escola, compreendendo um período de sete horas diárias. Nossa instituição se localiza em um bairro populoso de múltiplas

¹⁷⁸ Técnica Educação Básica da Escola Emef Erna Wurth, Magistério – Pedagogia em andamento, E-mail: graciela.oliveira@canoasedu.rs.gov.br;

¹⁷⁹ Professora da Escola Emef Erna Wurth, Pedagoga, E-mail marcia.gamba@canoasedu.rs.gov.br;

¹⁸⁰ Professora da Escola Emef Erna Wurth, Pedagoga, E-mail Sandra.krupp@canoasedu.rs.gov.br;

¹⁸¹ Professora da Escola Emef Erna Wurth, Pedagoga, E-mail tatiane.nardin@canoasedu.rs.gov.br;

carências, onde as crianças se encontram em situação de vulnerabilidade, não só desfavorecidas de recursos econômicos, culturais e afetivos, mas também, muitas vezes, expostas à violência.

As demandas deste contexto tão fragilizado, espelham-se na realidade escolar, que precisa dar conta da dupla função de educar e proteger, objetivando qualidade e inclusão social. Assim, a escola, com seus propósitos de atender a comunidade, configura-se como um local de trabalho colaborativo, onde a equipe diretiva, professores e estudantes se organizam de forma coletiva.

Contudo, a prática docente ainda é uma forma de trabalho que cultiva a solidão e o individualismo. É rotineiro nos depararmos com o compartilhamento em diferentes momentos dentro do ambiente escolar, pois o trabalho em grupo é praticamente inseparável a este ambiente. Os estudantes vivem em grupo, os professores se organizam em disciplinas e anos, a direção se estrutura na maior parte das vezes por meio de equipes de coordenadores, orientadores e diretores. Contudo, mesmo com essa organização em equipe sistematizada, o professor ainda exerce a docência de forma isolada, sendo um sujeito solitário com suas angústias, conquistas e inquietações, pois somos frutos de uma cultura excessivamente individualista onde se torna difícil de externar necessidades e fragilidades. Mediante a prática da docência compartilhada que conforme Beyer (2005):

o professor passa a ter a companhia de outro docente em sala de aula para conseguir trabalhar com a demanda da diversidade e da especificidade do processo de aprendizagem de cada aluno presente na sala de aula.

Dessa forma, nossas reflexões tencionam compreender os aspectos da docência compartilhada em relação aos sujeitos que ensinam e a articulação de suas ações na construção do conhecimento dos seus estudantes. Não é de hoje a preocupação do professor quanto ao elevado número de alunos que não conseguem acompanhar o desenvolvimento e rendimento da classe (como se ela pudesse ser homogênea). Precisamos reconhecer que os alunos são diferentes, que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, que nem todos aprendem da mesma

maneira, pois cada um tem o seu ritmo para aprender. Sendo assim, a docência solitária também não estimula o desenvolvimento global do estudante.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando buscamos referências bibliográficas sobre a docência compartilhada, ou a bidocência como alguns autores assim chamam, encontramos a maioria das publicações em pesquisas da área de inclusão, onde a professora titular trabalha em parceria com uma professora de inclusão. Falando de docência compartilhada, podem-se encontrar diversas nomenclaturas que denominam a mesma experiência, mais de um professor por sala de aula. A vivência de dois profissionais em sala de aula, já foi denominada de bidocência, de co-docência e hoje é mais difundida como docência compartilhada. Tuxi (2009) faz uma distinção entre os termos bastante interessante. Para a autora, o trabalho com a co-docência é quando os profissionais trabalham em comunhão, ambos se responsabilizam por todos os alunos, e caso isso não ocorra, o simples fato de existirem dois profissionais em sala é denominado de bidocência.

Poucas são pesquisas sobre essa experiência no Brasil. Certamente, entende-se que a ideia de mais de um professor em sala de aula seja apenas uma ilusão, já que em diversos municípios e estados brasileiros existe uma carência de corpo docente nas escolas públicas. O pesquisador Hugo Otto Beyer, autor de diversos textos e de livros na área de inclusão escolar, é um dos pioneiros em referenciais teóricos sobre a docência compartilhada no Brasil. Beyer apresenta em seus escritos suas experiências da Escola Flämming na Alemanha. A Escola Flämming, em Berlim, ficou conhecida através de suas considerações acerca da inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas, e seu conceito de defender a educação de crianças e jovens com deficiência no mesmo ambiente das sem deficiências. Nesse grupo crianças com e sem deficiência brincavam e eram apoiadas conjuntamente, organizando o princípio da vida em comum, sem classificar ou separar as crianças por causa de sua deficiência. Dessa maneira, para se realizar um trabalho de

qualidade e voltado para a individualização dos estudantes, era necessário mais de um docente por sala de aula.

Nossas turmas de segundo ano também buscam pelo acolhimento nas questões de inclusão. Temos atualmente setenta e nove estudantes em três salas. Eles têm entre sete e oito anos. Temos dezessete planos de metas, elaborados para atender as especificidades dos estudantes de inclusão, que apresentam múltiplas deficiências, entre eles autistas, alguns com laudo e outros que foram encaminhados e necessitam de diagnóstico e tratamento.

É inegável a existência de diferenças entre níveis de compreensão, amplitude e profundidade do conhecimento em diferentes sujeitos, a grande tarefa é oferecer oportunidades de aprendizagem iguais e justas aos estudantes de acordo com suas singularidades, democratizando o acesso aos bens culturais. O ensino em classes tão heterogêneas deve oferecer situações através das quais todos possam acessar e aplicar novos conhecimentos, partindo-se da certeza de que as crianças, independentemente de suas diferenças cognitivas, estão aptas a trabalharem a partir de uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que se preocupa em fazer conexões que fazem sentido ao educando, que vão ao encontro dos seus interesses. Do contrário a exclusão pode ser evidente, atingindo a todos os alunos, não apenas os que têm uma dificuldade maior de aprender. Porque em sala de aula sempre existirão alunos que não se adaptam às propostas de trabalhos escolares descontextualizados, sem sentidos ou atrativos intelectuais.

Preocupadas em atender essas demandas tão variadas, optamos por unir nossas regências, entendendo que dessa combinação seriam favorecidos os estudantes, e também nós enquanto professoras, ficando mais fortalecidas pelas interações didáticas e pelo apoio mútuo. Como comenta Beyer (2005, p. 6):

Uma classe inclusiva (...) é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades e necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso essa classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador. (BEYER, 2005, p. 6)

Dessa forma, uma classe inclusiva deve dispor do atendimento de um segundo professor para facilitar a orientação individual focando nas necessidades e as potencialidades de cada criança. Segundo Kinochita (2009), a participação de um segundo professor em turma de inclusão também começou a ganhar força na Itália, em meados da década de 70, onde um projeto de lei busca extinguir as escolas de educação especial, e integrar os alunos com necessidades especiais na escola regular. Segundo a autora, o professor de apoio chega às salas de aula italianas dando suporte não apenas para os alunos, mas também para o professor.

A bidocência dessa forma, ganha espaço, sendo discutida apenas na área de inclusão e defendendo sua existência atrás da diversidade existente em salas de aula inclusivas. Entretanto, Beyer (2005) traz essa discussão para o Brasil através da afirmação de que toda criança é especial, mesmo não apresentando alguma deficiência, sendo errôneo exigir o mesmo desempenho e a mesma uniformidade de crianças que pertençam ao mesmo grupo. Dessa forma “o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças e suas distintas capacidades.” (Beyer, 2005, p.5).

É na partilha que encontramos as condições necessárias para uma formação continuada e inovadora. É de suma importância o apoio que um docente oferece ao outro durante o trabalho de docência compartilhada. Tendo com quem dividir as angústias e o trabalho de cada dia, os docentes podem observar e refletir mais intensamente o seu *eu* docente, e a sua prática pedagógica. Segundo Nóvoa:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projetos pessoais de formação. (NÓVOA, 1991, p.71)

DOCÊNCIA COMPARTILHADA: RELATO DA VIVÊNCIA EM SALA DE AULA

As professoras que iniciaram esse processo da docência compartilhada ingressaram na escola em 2016 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Wurth, deparando-se com duas turmas de quarto ano, com crianças que variavam entre nove e doze anos. Mais do que isso, eram crianças com diferentes níveis de aprendizagem, além de inúmeras inclusões, sendo algumas delas bem graves. Trabalhar em um mesmo espaço com crianças de diferentes idades e diferentes níveis de conhecimento configura-se em um grande desafio, uma vez que não há uma preparação para esta forma de trabalho nos cursos destinados à formação inicial. A nossa maior inquietação era reconhecer as habilidades dos alunos para o alcance de uma aprendizagem significativa, fortalecer o princípio de que o uso de métodos diversificados, na apresentação dos conteúdos em sala de aula para que os diferentes tipos e níveis de compreensão dos alunos fossem alcançados.

O desafio estava lançado e a possibilidade de exercitar o que nomeamos de docência compartilhada. No primeiro ano de trabalho, ainda estávamos estudando e nos aprofundando no que realmente consistia em compartilhar a docência. Por um período, achávamos que separando as disciplinas e delegando tarefas específicas a serem realizadas por cada profissional cabia ao termo docência compartilhada. Tal fato durou pouco tempo: percebemos que continuávamos isoladas, apenas com o trabalho compartilhado. Queríamos mais: o olhar de três profissionais sobre o processo ensino-aprendizagem para contribuir significativamente para o sucesso dessa experiência, uma vez que ao invés de repartir o trabalho, construir o que chamamos de “casamento pedagógico”. Compartilhamos os estudantes, as experiências, os materiais, as frustrações e as conquistas. Além disso, uma ajuda a outra a observar o desenvolvimento de cada criança sem cometer o erro de rotular, ou até mesmo desacreditar em seu potencial. Nessa perspectiva, o trabalho cooperativo é mais importante que as hierarquias definidas. Os saberes individuais são respeitados, disseminados e ampliados. Compartilhar significa ultrapassar as barreiras das dificuldades e desafios cotidianos e passa a constituir uma necessidade, quando se percebe que o processo educacional é mais amplo que a

soma de individualidades e que o saber se torna mais significativo quando se alarga as fronteiras das especialidades reduzidas.

Seguimos com nosso trabalho aprimorado, agregado a experiência da forma em conduzir e trabalhar. No início de 2019, após um início conturbado, tendo duas turmas de 4º anos bastante agitadas, violentas e com grande número de inclusões, optou-se por um novo formato de metodologia e de espaço físico. Usando uma única sala para duas turmas, com o olhar de três profissionais que acompanham sistematicamente estes estudantes.

Quanto ao espaço físico ele foi gradativamente adaptado e ampliado, tornando-se uma sala única. A aula funcionava em pequenas estações de aprendizagem, que seriam os grupos que se formam a partir das atividades diferenciadas, tais como estação com jogos, roteiros de aprendizagem, atividades lúdicas e outras orientadas no quadro, com mesmo conteúdo, porém com metodologias diferentes a fim de potencializar as habilidades e conhecimentos de cada estudante. Na sala, também tínhamos alunos de inclusão, que requerem uma atenção maior, e uma variedade de ideias e atividades práticas. Contamos com a colaboração e integração da TEB (Técnica em Educação Básica), que traz sugestões, e participa do planejamento e apoio. Os alunos de inclusão sentiam-se inseridos e participantes da turma, pois, com este formato diferenciado, os estudantes sentem-se “iguais”. Partindo do eixo que toda criança é capaz de aprender, dentro das suas possibilidades e habilidades. De acordo com Arroyo:

Nós também buscamos uma renovação educativa, afim de resgatar os interesses dos estudantes. A capacidade de escuta sempre atenta e renovada da realidade onde se formam as crianças, adolescentes e jovens faz parte de nosso dever de ofício. A arte de diagnosticar, auscultar, perceber; é tão importante nos profissionais da saúde quanto a capacidade e o tino para regular e intervir. Todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano. (ARROYO, 2001, p.29)

Começamos o ano de 2020 com a intenção de ampliar o trabalho desenvolvido no ano anterior. Agora, tendo um maior entendimento sobre como fazer esse compartilhamento. Para nossa surpresa e satisfação, foi aceita nossa proposta de

passarmos para o bloco de alfabetização, atendendo o segundo ano do ensino fundamental. Mas nesse momento iniciaram também as incertezas, já que seríamos três professoras titulares e não mais duas. Inicialmente, sentimo-nos um pouco duvidosas se continuaríamos ou não o processo da docência compartilhada, pois não sabíamos se a nova colega compartilharia do nosso trabalho. Para nossa alegria, ela recebeu a ideia de braços e coração aberto. Agora éramos as três professoras e mais a TEB, juntas, nesse processo.

Trocamos ideias, ampliando assim nossa forma de trabalhar. Iríamos colocar novamente em prática as estações de aprendizagens, envolvendo as três turmas, integrando os estudantes e possibilitando a interação das quatro professoras.

Iniciamos as aulas com as três turmas juntas e apresentamos a proposta, inclusive na reunião de pais. Estávamos já no meio do processo quando veio a notícia da pandemia. Não sabíamos o que e nem como fazer. Não tínhamos experiência com plataformas, editores e muitos dos aplicativos virtuais. Só tínhamos uma única certeza: que estaríamos todas juntas e enfrentaríamos tudo da melhor maneira possível.

Neste sentido de darmos a continuidade da docência compartilhada, o primeiro passo é a comunicação, que foi o principal item para que se possibilitasse o sucesso no trabalho a ser desenvolvido. O uso de mídias sociais, ferramentas de comunicação *on-line* foram e são fundamentais para que todos os profissionais envolvidos pudessem opinar, planejar e desenvolver a melhor forma de interação e planejamento para o educando.

Mas como manter um vínculo que mal havia sido criado? Estávamos com menos de um mês de aulas do ano letivo de 2020, estudantes e educadores estavam iniciando a construção de seus laços de confiança, credibilidade e vínculo afetivo. Estávamos em adaptação, como em todos os anos letivos quando começam, aquele misto de conhecer os alunos, entender o jeitinho de cada um, suas necessidades, sua forma de aprender, afinal, “todo e qualquer processo educacional ocorra sustentado por meio de experiências acompanhadas de afeto, emoções e sentimentos”. (CEINP, 2016). Sobre o vínculo afetivo:

[...] desenvolver com essas pessoas uma relação que lhes permita restaurar ou criar um núcleo de confiança e esperança, a partir do qual possa ser criado o núcleo de identidade” (CEINP, 2014).

Na base do diálogo, concordamos que precisávamos ser vistas pelas crianças. Semanalmente, gravamos vídeos com histórias, sempre compartilhando ideias entre as professoras. Estávamos juntas em todos os grupos de WhatsApp dos segundos anos como administradoras, uma ajudando e auxiliando a outra principalmente na resolução de conflitos e atendendo as famílias. Ajudamos umas às outras, mesmo nos momentos mais difíceis. Através de vários encontros virtuais durante a semana, as professoras se organizaram de modo a melhor atender a todas as crianças.

Apostamos nas aulas *on-line*, onde as três turmas participam juntas, para chamar os estudantes a nos verem e confirmar o vínculo que articulamos, lá na sala de aula presencial no início do ano, assim também oportunizando aos alunos de inclusão a participação juntamente com seus colegas.

E somado com todo esse compartilhamento, ideias, aulas, atividades, tínhamos ainda grandes desafios: os alunos de inclusão. Os alunos da Educação Especial possuem um currículo próprio, adaptado conforme suas necessidades e possibilidades. Como estávamos construindo nossos vínculos em sala de aula quando a pandemia chegou, essa construção do currículo teve que se dar ao mesmo tempo em que era aplicada, na tentativa/erro, na tentativa/acerto, sempre com a intenção de desenvolver a aprendizagem do aluno. Assim, conseguimos e estamos sempre em busca de novas ideias, inovando e buscando apoio para que a aprendizagem aconteça.

Planejamos aulas individuais, enviadas separadamente para cada estudante com necessidades especiais, de acordo com os níveis de aprendizagem. Vale ressaltar que nos encontros virtuais, todos os alunos presentes ficam envolvidos nas atividades, pois utilizamos jogos interativos, brincadeiras, aulas expositivas e dialogadas que favorecem todas etapas de aprendizagem possibilitando que cada

aluno, mesmo aqueles que não sabem ler consigam participar e acompanhar a proposta de estudo.

A busca por atividades que façam a interação entre todos os estudantes dos segundos anos, incluindo nossos “estudantes especiais”, traz um envolvimento das quatro professoras, para que uma ideia seja formada conjuntamente, compartilhando o que cada uma tem a oferecer de ideias, para que estes estudantes tenham suas metas alcançadas.

Os educandos compreenderam plenamente essa forma peculiar de trabalhar conjuntamente, pois todos se veem como colegas, sem separação de turmas e entendendo como um trabalho único de segundo ano, e todos compreendem que possuem quatro professoras.

E, assim, damos continuidade no nosso trabalho. Não somos uma professora, somos quatro. Não temos 25 alunos, temos 75. Rimos, choramos e enfrentamos juntas as alegrias e as diversidades.

RESULTADO

Trabalhar em estado de compartilhamento é mais do que trocar ideias, horários, alunos, obrigações e deveres. É necessário o desprendimento do *eu*, mas jamais a perda da iniciativa e da subjetividade. Compartilhar não significa deixar de se responsabilizar, e mesmo compartilhando, em algum momento será necessário assumir e reger a turma de forma individual.

Ao planejar uma aula com quatro pessoas, existe a possibilidade de optar pelo caminho mais fácil de ter apenas uma ideia ou abrir mão da opinião do outro, contudo, com a riqueza de oportunidades existentes quando quatro professores planificam o que historicamente e culturalmente é trabalho de apenas um, pode-se ganhar criatividade, apropriando-se melhor dos assuntos através das discussões e ainda é possível promover um melhor retorno aos alunos.

A docência compartilhada implica a aceitação do outro, não no sentido de total semelhança de ideias, mas na sensibilidade do acolhimento com tudo que ele traz, entendemos que o aprendizado não se restringe e nem se dá em redes fechadas.

Encontramo-nos num espaço democrático de ação-reflexão, e juntas construímos uma experiência de novas possibilidades, incluindo alunos com dificuldades, visando aprimorar suas habilidades.

A prática da docência compartilhada é possível, porém precisa de um esforço conjunto e ousadia para quebrar padrões secularmente estabelecidos que não respondem mais aos anseios e às necessidades da educação atual. É um desafio empreender em propostas diferentes, mas é um movimento positivo, na medida em que sempre existe a aprendizagem que se transforma em experiência vivida.

As responsabilidades e os sucessos são compartilhados, assim como a reflexão acerca das questões que não apresentaram resultados desejados. É uma construção que, por vezes, nos faz “atores principais” e em outros momentos “coadjuvantes”; precisamos ser resilientes, expomos nossas ideias e esperamos que dessas colisões surjam uma nova prática, nossas potências são valorizadas e se alternam para fortalecer as dinâmicas do dia a dia. Essa forma de trabalhar nos permite dividir angústias e alegrias, assegura que façamos o papel de ensinantes e aprendentes.

A docência compartilhada precisa ser construída num processo em equipe e estar apoiada pela gestão escolar. Quem se dispõe a essa forma de trabalho deve ser aberto, disposto a dialogar sempre. Brincamos entre nós que temos “um casamento pedagógico”, pois as relações de envolvimento e o trabalho tomam contornos interessantes. Segundo CAUSSI:

[...] o compartilhamento é elemento fundamental, mas não natural, precisa ser aprendido na produção dinâmica da relação dos sujeitos que, por sua vez, produzem pelo mérito daqueles que se dedicam à relação, à cumplicidade e à parceria”. (CAUSSI, 2003, p.46)

De nossas combinações e diferenças é que constituímos nossas identidades, nos tornando únicos e especiais, porém a busca pelos domínios do conhecimento, nos faz pluralizar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto imagens. 3º edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

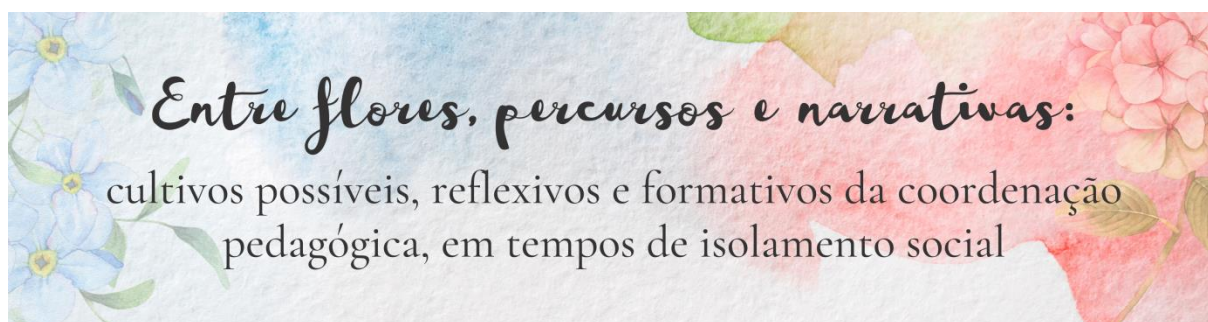
BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola flaming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n 25, p. 9-23, jan. 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a1.htm>> Acessado em: 10 set 2019.

CAUSSI, Jéssica Reck. **Docência compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88077>>Acessado em 10 set 2019.

KINISHITA, Julia Harue. **Docência Compartilhada**: dispositivo pedagógico para acolher diferenças? Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17909/000726079.pdf?sequence=1>> Acessado em: 10 set 2019.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acessado em: 10 set 2019.

MESA DE TRABALHO 10



Débora Berlitz Fraga¹⁸²

Débora Lopes Paim¹⁸³

MAPEAMENTO DE SOLOS

“Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?”

T.S. Eliot

Ao olhar para trás, enxergávamos aquilo que nos inquietava nas escolas em que atuávamos. A desconexão entre teorias, discursos e práticas era visível, mesmo em um cenário que disponibilizava estudos e aprofundamentos. Percebíamos inúmeros equívocos, alguns entraves e muita resistência, por parte dos educadores, de alguns gestores, e, até, do poder público. Neste cenário, por diversos momentos, nos questionamos sobre como esboçar minimamente um percurso exitoso, sobre as formas de ressignificar espaços, atitudes, ideias... Como causar deslocamentos nas certezas mais impregnadas, viciadas e contaminadas, que acometem a escola das infâncias?

Inspiradas por Pedagogias Participativas, que qualificam e revelam as vozes das infâncias e suas culturas, nos movimentamos e nos deslocamos, por entender

¹⁸² Graduada em Pedagogia/Orientação Educacional pela PUCRS. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Uniasselvi. Pós-graduanda em Educação Infantil pela UNISINOS. E-mail: deborafraga@canoasedu.rs.gov.br

¹⁸³ Graduada em Pedagogia pela UFRGS. Pós-graduada em Orientação e Supervisão Escolar pela Unid. E-mail: debora.paim@canoasedu.rs.gov.br

que precisávamos dar o primeiro passo. É para este, que nos parece ser um dos pontos mais importantes a ser discutido - o das reflexões, que o nosso grupo de coordenadoras pedagógicas da educação infantil¹⁸⁴ resolve direcionar o foco. Uma tarefa aparentemente simples, embora, permeada de significados e sentidos, e que, de certa forma, nos convoca a olhar para nós mesmas, para nossas fragilidades, para nossas atribuições, e principalmente para o nosso fazer.

O ano de 2020 estava se desenhando, como a germinação de uma semente que havia sido plantada no ano anterior, com muita força, resistência, insistência. Outrora preparamos o solo, semeamos, irrigamos... Agora, seria tempo de cuidar de um jardim que timidamente nascia. Um lindo verão, enérgico, revigorante, nos trazia de volta ao trabalho.

Em meio a despedidas e boas-vindas, incertezas e medos, um desejo imenso de recomeçar. Entretanto, a notícia de uma pandemia que se instaurava rapidamente, nos era assustadora. Além das nossas habituais inseguranças frente ao cargo e nossas atribuições, surgia a insegurança por conta do desconhecido, da falta de “futuro”, por precisarmos oferecer segurança. Quantas dúvidas surgem!

Como chegar a este importante *lugar de fala*¹⁸⁵ e nos apropriar daquilo que precisa ser dito e pontuado? E mais: assumir papel de agente transformador - falar da transformação, dos processos que incidem nisso: o lugar de fala de coordenadora, que vive, experiência, pesquisa, assume, fala, tenciona discursos e práticas. Elabora, traduz sentires e saberes, se pronuncia, se anuncia, se posiciona.

De que forma sensibilizar, formar e transformar educadores? Como manter nossos “planos” de construir, nas escolas de educação infantil do município,

¹⁸⁴ Pertencente à rede municipal de educação do município de Canoas - RS.

¹⁸⁵ Lugar de fala se refere à tomada de consciência do indivíduo quanto às lutas que se referem ao protagonismo ou não nos processos de discussão, com ênfase ao lugar social ocupado pelos sujeitos. No Brasil, ainda que no campo da filosofia, a autora Djamila Ribeiro referencia o termo em suas obras.

pedagogias efetivamente participativas e que respeitassem as infâncias em sua integralidade? O que fazer diante de um contexto de afastamento social?

Perguntas delicadas para respostas desconhecidas. Logo, a subjetividade de cada uma de nós começa a surgir, trazendo possibilidades para uma pedagogia sensível e que de fato fosse participativa, e, assim, se contrapondo à objetividade da função, que antes era marcada por “assessoria” às gestoras, breves visitas e poucas intervenções junto aos educadores. Sensibilizar, formar e formar-se; transformar e transformar-se com professores, escolas e, quem sabe, uma rede, seria uma tarefa bem difícil, especialmente diante do atual cenário. Mas não impossível. E nós desejávamos isso. E esse desejo, transcendendo algumas barreiras do querer, passa a nos mobilizar em busca de outras fontes, outros “nutrientes”, outras formas de agregar valor e conhecimento ao nosso processo autoformativo, pois suspeitávamos que um processo de transformação de grupos passava inicialmente por nós e por nossas essências.

Através da análise de documentos e formulários avaliativos, acerca das estratégias formativas que foram sendo ofertadas desde o início do isolamento social e, conseqüentemente do trabalho remoto, bem como de registros, narrativas e trechos de diários de bordos de algumas coordenadoras, sobre os modos de se constituir “formadora”, refletir e se ressignificar, fomos construindo um percurso dialético, na perspectiva de encontrar caminhos possíveis, coerentes e honestos. Encontrar, registrar, refletir, construir, compartilhar, agregar.

Assim, assumimos a postura narrativa como estratégia na constituição de um memorial formativo. A escolha dessa ferramenta dá-se por creditarmos aos registros e às reflexões sobre as práticas e experiências, as possibilidades de aprendizagens metacognitivas¹⁸⁶, que podem impulsionar a constância do fazer-ser do coordenador pedagógico. Tais questões evidenciaram-se ao costurarmos registros na escrita para

¹⁸⁶ A metacognição foi definida por John Flavell, nos anos 70, como o conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos, monitorando, organizando, e modificando-os para realizar objetivos concretos.

o Projeto Saberes em Diálogo 2019, e termos percebido o registro e a escrita dos memoriais de formação como potência, naquele momento, para a autoformação do coordenador pedagógico.

CULTIVANDO MEMORIAIS

1. Tocar o solo: a experiência de habitar territórios formativos



*Lá fora faz sol. Não é mais que um sol
mas os homens o olham e depois cantam.*

Alejandra Pizarnik

Eram meados de abril, dias nebulosos, não pelo clima e nem pela quantidade de nuvens, mas pela falta de certezas e pela quantidade de inquietações que nos acometiam. Dias vazios, sem visitas às escolas, sem o preenchimento das crianças, sem “olhos nos olhos”, sem a rotina cotidiana. Alguns dias haviam passado desde o último comunicado oficial. Estávamos ainda um pouco desorientadas. O que fazer? Como fazer? Por onde começar? As perguntas que nos rondavam eram muitas e certeiras. Crianças, educadores, o mundo inteiro em casa, a portas e portões fechados, o contato era mínimo, o medo era imenso, mas algo precisava ser feito. De algum modo precisávamos retomar nossos fazeres.

Ainda um pouco desorientadas, talvez assimilando e acomodando certas estruturas e informações, iniciamos os processos formativos com as diretoras. Neste momento, a sensação de tocar o solo, colocar as mãos na terra, sujá-las (no sentido mais primitivo e puro de sujar com terra), foi nos invadindo. “Formaremos diretoras! E agora?”.

A oportunidade que mais desejávamos estava ali, diante de cada uma de nós. Assim que pisamos sob o território formativo - iniciando pela oportunidade com

grupos de gestoras - e ainda que tivéssemos por vários momentos entendido esse papel como cerne do ser coordenadora, nos vimos diante de algumas complexidades que solidificam tal terreno: sabíamos da importância desse fazer e do momento, estávamos ciente das possibilidades que dali poderiam surgir, e aí, o medo tomou parte de nós: nossos “eus” mais profundos não permitiam que racionalizássemos, focássemos e decidíssemos por quais caminhos deveríamos seguir.

Para formar o outro tenho que entender ou me fazer compreender!! Nunca me mostrei como detentora de todos os saberes, tão pouco conhecedora de tantas pessoas pensando e falando sobre as infâncias e os fazeres. Uma ‘chuva’ de nomes e construções! Haja live! Me peguei a tudo! Vi, ouvi, refleti, comprei livros, falei com colegas, marquei textos, entrei em grupos de estudos, busquei os meus não saberes [...] corri (e ainda estou correndo!), atrás de saber, de conhecer [...]



Ansiedade latente, constante. Lembrávamos a todo momento que o medo não poderia nos paralisar, pelo contrário, ele poderia ser nosso melhor combustível, nosso ingrediente fertilizante. Por alguns momentos pensávamos nas dificuldades, e era difícil o “desprender-se” delas.



Assim que as nuvens de novidades se fizeram presentes, paramos. A impressão é de que tudo que “estava no seu lugar” agora não tem mais lugar e que, o que precisava ser visto, sentido e revelado veio com uma força avassaladora. Ressignificar tornou-se uma realidade. No momento que começamos a nos perguntar o que poderíamos fazer a respeito do inevitável, percebemos que era o tempo de reafirmar nosso compromisso como educadores frente ao mundo. Então o desafio lançado foi construir uma formação para as gestoras com o intuito não de responder perguntas, mas sim de estabelecer respostas em conjunto e certamente causar mais inquietações. Assim que recebemos os grupos [...] e as fragilidades apontadas por cada diretora, observamos que muitos caminhos e percursos se cruzavam, outros não...[...] Se não as de vocês, muitas das nossas necessidades surgiram também ao longo desse tempo: como ser uma coordenação presente? Como suscitar perguntas? Onde buscar respostas? ‘Ao formar o outro eu também me formo’ Nunca tal frase fez tanto sentido! Assim, nos cabe aqui agradecer a abertura e a oportunidade de se não desbravar o caminho, pelo menos pensar em direções possíveis para este!

Respirar – meditar – praticar yoga? Iniciamos o percurso das buscas. Sim, buscávamos conteúdos, assuntos, formas para o outro (formação gestoras). Mas também a busca de nutrientes subjetivos a cada uma de nós, que alimentassem a coragem, o querer, o encantamento. Iniciamos essa busca pelos “eus” mais íntimos:

Está dando certo. A meditação de alguns minutos, logo cedo, ao acordar, as breves caminhadas na minha solitude e o ar fresco que entrava pelas minhas narinas, irrigava meu cérebro com a velocidade necessária para despertar minhas melhores ideias. Aos poucos fui descobrindo que a primeira conexão de autoformação deveria ser comigo mesma, com a minha verdadeira essência. Incrivelmente tudo foi fazendo mais sentido. Na yoga e meditação encontrei alguns conceitos que poderiam facilmente se entrelaçar com as propostas formativas. A prática do autoconhecimento, além do aspecto extremamente saudável, estava me fornecendo subsídios profissionais super sensíveis e que conversavam diretamente com as minhas propostas formativas. Ao mesmo tempo que voltava para o meu verdadeiro self¹⁸⁷, adquirir conhecimento, do tipo mais singular, aquele que, ao mesmo tempo, causa o deslocamento interno e acomoda os possíveis impactos que estejam por vir.



Deu certo! Ousamos dizer aqui que, se naquele momento talvez não tivéssemos a percepção da (necessária) importância de regarmos nosso próprio espaço, nosso solo, nossas fontes – nutricionais, artísticas, estéticas, filosóficas, culturais, teóricas - agora o temos! Após esse semear-nos enquanto potências formadoras, a germinação desse “ser coordenadora” trouxe à superfície, ao visível, a vontade de continuar - e de buscar a continuidade:

Algumas palavras e frases ecoam na minha cabeça: “ninguém dá aquilo que não tem”, me vem mais forte! Não costumo pensar que tais dizeres são fidedignos à vida - de qualquer pessoa, em qualquer tempo. Pelo contrário, tenho o costume é de questionar as imposições que a cultura nos traz. Mas hoje, eu entendo talvez a parcialidade da verdade em tal dizer: o que eu tenho para ofertar? O que eu tinha? O que eu busco? Como busco? Onde busco? Onde procuro? O fato de ir buscar, pesquisar, já é por si só, algo que

¹⁸⁷ Winnicott afirmava o self como enraizado e constituído desde a primeira infância, na experiência com o mundo, com o fato de estar vivo, de sentir-se real, com o coração pulsando e a respiração em movimento, o ser-existir. Para Winnicott, encontrar o verdadeiro self é descobrir um modo de existir como si mesmo, consigo mesmo.



podemos ofertar ao outro! Como convidar o outro a desbravar os não saberes, se não o faço eu? Desejo que os educadores encontrem em outros espaços, outros teóricos e em outros dizeres, significâncias que agreguem o fazer docente. Quais sentidos busca a coordenação? Penso nos convites às reuniões e encontros à distância: como tornar convidativo? Creio que o primeiro passo está sendo eu querer convidar, querer encantar... assim, me coloco na busca de encantamentos...

Após esse primeiro deslocamento acerca do próprio papel que vínhamos desempenhando enquanto coordenadoras, o campo das buscas e estudos é aberto. Suscitando nas gestoras tais questões, as escolas se colocaram num movimento inegável de querer tais movimentos também. Para arar tal campo, hoje percebemos alguns aspectos que foram necessários para que este se pusesse de maneira aberta a novas ecologias pedagógicas. Conhecer o terreno, as solidificações, os climas, os relevos, os habitantes - o sistema. Observações, análises, tentativas, pesquisas, experiências: iniciamos as formações com os professores.

Cheias de energia, ideias e ideais. Aquele solo tocado, experimentado, nutrido e semeado, agora estava pronto para novas e mais profundas experiências. Mas será que estávamos prontas para o desafio que brotava? Não sabíamos a resposta. Não reconhecíamos fielmente, nem detalhadamente, os tipos de solo que nos esperavam.

Continuávamos trabalhando...o ponto mais positivo foi que, cada uma de nós precisou se "reinventar"! Um termo desgastado, durante esse período de afastamento social, mas que possibilitou muitas modificações, em todos os sentidos, a todas nós.

A oportunidade de aprender: “aprender a aprender”, “aprender a ser”, aprender a conhecer” e “aprender a conviver”, estava materializada, mesmo que não nos déssemos conta disso, naquele momento. E numa ânsia em querer sanar todas as dúvidas, defasagens e dar conta do máximo de conhecimentos que pudéssemos, corremos. O querer-fazer-render nos atropelava de forma súbita. Porém, nem que quiséssemos daríamos conta de tudo...

O tempo, nesse sentido, pode ser nosso maior aliado, como também nosso maior inimigo. Foi necessário que, ainda muitas vezes sentindo os ponteiros do relógio girarem mais rápido que o normal, pensássemos sobre os tempos. Cada tempo. Em cada casa, em cada espaço, em cada um, o tempo se atravessa de uma determinada forma. Assim, durante o percurso, damos-nos conta de que precisávamos parar - parar e “ouvir” o sistema; escutar os professores! O que tinham a contar? Quais seus anseios? Quais suas dores? Quais suas dificuldades durante a pandemia? A ansiedade, o medo, a angústia, podem ser grandes vilões do conhecimento, e nós já sabíamos disso....



2. A biofilia¹⁸⁸ do afeto: a escuta como nutrição primitiva

Falar é uma necessidade, escutar é uma arte.



Johann Wolfgang Von Goethe

Uma das grandes questões no que se refere ao trabalho, ou aos espaços e às relações que nele habitam, é a separação, ou não, do pessoal e do profissional. A pandemia e o isolamento social nos mostraram que, ainda que múltiplos, somos um só! Nóvoa (1995, p.9), em sua infinita intimidade com o papel do educador, afirma que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”, portanto, é impossível desconsiderar aquele ser humano, carregado de sentidos, significados, saberes, angústias, afetos, de sua função profissional.

A sensação que temos é que, de alguma forma, mesmo que sem o contato físico, o olhar, a presença, nos conectamos aos educadores de uma forma muito mais particular e íntima, do que em um passado anterior à pandemia. Passamos a nos encontrar com educadores à distância, nos pusemos frente a inúmeras casas,

¹⁸⁸ A tradução literária de biofilia é “amor à vida”. Popularizada por Edward Wilson, que ligou a palavra à crença de que os seres humanos têm uma ligação emocional genética com a natureza. Biofilia pode ser entendida como a necessidade que sentimos de estar em contato, interagir e nos relacionarmos com a natureza.

cadeiras, sofás, vizinhanças, conexões, famílias. Tais questões sempre existiram! Os educadores sempre foram pessoas! Mas, o que nos colocamos aqui, a pensar, é: fingíamos que não? Queríamos a qualquer custo separar o pessoal do profissional? Por quê?

Entender que nos pusemos diante de tantos outros, nos seus contextos, nos seus condicionamentos, em suas particularidades, nos proporcionou uma ampliação de horizontes - o que justifica até o beber de outras fontes: utilizar diferentes nutrientes na formação dos educadores, pois somos seres holísticos, inteiros. Escolhemos nossa formação, mas carregamos de nós, os espaços que habitamos. O diferente foi, nesse momento, que não poderia haver qualquer tipo de deslocamento entre essas esferas: estávamos em casa, trabalhando. Nós, e os educadores. E entendermo-nos assim, ajudaria para que enxergássemos crianças e famílias da mesma forma.



Sentir-se vivo é bom, todos sabemos disso, mas como se faz isso? Como se faz para sair da cela e abrir espaço para si? Como se faz isso, especialmente quando as condições são adversas, muito duras e quando a função - e o ditame - parece ser simplesmente sobreviver? Esse espaço é um dom, algo que é dado a alguém, algo a reivindicar? É, pelo contrário, objeto de uma conquista? (MONTES, 2020, pág.46)

E como estava sendo viver/trabalhar dessa forma? Sabemos que cada um vive os momentos de uma determinada forma; porém, trouxemos a escuta como elemento fundamental que sustenta os processos de metacognição, uma vez que através dessa disposição do outro, estabelece-se a oportunidade do narrar-se.

Barbier (2012) aponta que a escuta sensível se apoia na empatia, um escutar-ver, permitindo “saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos” (pág. 1). Uma escuta atenta, disponível. Uma escuta pesquisa, na busca de compreender os possíveis universos - não para julgá-los, mas para então (re)conhecer o outro:

Saio de uma semana intensa. Foi quase uma loucura. Por vezes, achei que não iria dar conta. Uma por uma, escutar as educadoras. Esse movimento



era um desejo meu, que havia compartilhado com as gestoras que toparam, antes da pandemia: Escutas afetivas: escutar o educador, deixar narrar-se. A pesquisa nos saberes [de 2019] trouxe aquilo que eu já suspeitava: a importância da escuta, do educador sentir-se ouvido. Nossas primeiras reuniões do ano foram sendo desenhadas em cima desse ponto... Então, em todas as escolas iniciamos os encontros [virtuais] por este fazer. Reflito sobre essa escuta, faço relação com a proposta reggiana de uma pedagogia da escuta. O que é escutar? Ao decidir reservar espaços específicos para isso, vinham alguns anseios: não estaríamos fomentando o drama? O sofrimento? Mas logo me respondia: Teria como discutirmos currículo, metodologias ou qualquer outra coisa sem que antes as pessoas pudessem ao menos explicar seus contextos, seus momentos? Não... Pois era justamente isso que aconteciam nas nossas formações individuais: viravam um espaço de desabafo, e por vezes impedindo que avançássemos em algumas discussões. Lembro-me do quanto isso sempre me incomodou na minha trajetória profissional: não ser ouvida! E por essa experiência opto por me dispor a isso. Escuta é acolhimento; é reconhecimento do outro. Escutar o outro hoje se configura a mim como ação de dar-receber. Um doar tempo, espaço. Avançamos e iniciamos escutas individuais, pois percebo os silêncios invadem muitos de nossos encontros. Quanta coisa! As educadoras agradeceram cada momento. Muitos choros, algumas risadas, trocas. Aproveito esses momentos e elogio o trabalho, pontuo alguma questão, mas me disponho a escutar. Hoje vejo que isso me ajudou a concretizar a multiplicidade, as diferenças, os contextos: Somos universos dentro de nós mesmos, querendo mesclar-nos, chocando-se às vezes. Mas somos muitos, somos diversos.

A escuta do outro, permite o encontro com questões de quem escuta. Não apenas o exercício da empatia, mas as evidências do que nos assemelha, do que nos difere, dos pontos que encontramos também ao caminhar, nos nossos passos. Percebíveis do que ecoa na rede, mas também das ressonâncias em nós.

Sexta-feira tensa, quente, longa! Eu só preciso de um bom banho, uma taça de vinho e do meu sofá...Jurando que o dia não terminaria nunca mais, eu seguia firme e (tentando ser) forte! Minha parceira de gestão havia me deixado em virtude de uma falha no sistema operacional do windows. E cá entre nós, os problemas técnicos, a essa altura da pandemia, já não são incomuns. Iniciamos o encontro para a Escuta Afetiva quase que pontualmente. Eu ainda teria aula mais tarde! Havia 13 pessoas na videochamada. Senti falta de três educadoras, já não sei mais qual estratégia adotar para que estas participem de nossos encontros e até das reuniões...Seguimos. Uma breve abertura, um vídeo sensível, silêncio, algumas emoções. Olho pro relógio, preciso fazer dar tempo. Aproveito para quebrar o gelo e tento deixar o “ambiente” mais acolhedor...faço um breve relato de como tenho me sentido e nutrido, sorrisos largos e muitos incentivos, tento incentivar o grupo, sempre com palavras de que tudo vai ficar bem, vai passar, estamos juntas, etc...ao mesmo tempo que intimamente penso “preciso voltar pra terapia!”. Estamos em junho e quase já não suporto mais muitos dos sentimentos que me invadem. “Preciso ser forte! Sou a coordenadora!” Ao longo do encontro, histórias são narradas, desabafos começam a surgir,

inquietações se transformam em lágrimas. A emoção havia tomado conta do grupo e eu já não podia mais considerar o relógio. Só pensava em estar presente, em estar atenta e doar-absorver o máximo de afetos que eu pudesse. As educadoras se sentiam próximas, se disponibilizavam umas para as outras, buscavam estratégias para amenizar a solidão, a saudade, a tristeza. Do encontro, saíram combinados e ideias para os próximos momentos, e a certeza de que voltaremos a repetir momentos assim. Ao final do encontro, era notável uma sensação de alívio. Dever cumprido? Não tenho certeza, a certeza é de que preciso propor mais momentos como este, preciso ouvi-las mais vezes.... Mas preciso ser ouvida também!!!! Não sei se terei estruturas emocionais para essa continuidade... Falta pouco pro dia terminar. Encontro, nos contatos do telefone, o número da minha terapeuta. São 19:30 (horas), a aula já vai começar, é sexta-feira, não é dia de reatar compromissos terapêuticos. Vou deixando pra depois (fuga)... No final de semana eu estarei bem.

Encontramos na escuta do outro, aquilo que também estávamos sentido, mas também encontramos nessa escuta, evidências de uma necessidade cada vez mais latente: de sermos ouvidas. Ouvidas no sentido de acolhidas, sem julgamentos, sem análises. Uma escuta compartilhada com pares muitas vezes, mas também individual, de cada universo.

Num intuito estratégico (quase como uma fuga), passamos a nos envolver com outros processos de aprendizagem: a aprendizagem pessoal, a meditação, o estado de presença, a poética dos espaços, terapias holísticas, estado de ateliê... Passamos a encontrar educadoras nos cursos, pedindo indicação de leituras e livros, para além do que víamos nos encontros; drives criados para compartilhar leituras; educadoras referenciando-se em novos autores e teorias; o interesse por temas de respeito às infâncias aumentou - a busca por novos e diferenciados conhecimentos... porém, ainda assim precisávamos ser ouvidas... afinal, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2011, p.136)

3. Nutrição e poética no habitar dos espaços



*“Nosso inconsciente está alojado. Nossa alma é uma morada.
E, lembrando-nos das casas, dos aposentos, aprendemos a morar em nós mesmos.
Já podemos ver que as imagens da casa caminham nos dois sentidos:
estão em nós tanto quanto estamos nelas.”*
Gaston Bachelard

Seguíamos em movimento, o pedagógico fluía, a todo vapor, sem deixarmos de “escutar” as minúcias de um cotidiano atípico. A sensação que nos habitava era de que quanto mais solos iam sendo irrigados, cultivados, semeados, mais tomávamos consciência sobre a forma do formador, sem que fosse estabelecida uma fôrma!

Conforme nos apropriávamos desse lugar, mais elementos constitutivos desse ser coordenador-pesquisador-formador iam se materializando diante nossos fazeres:

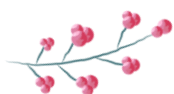
A busca por elementos nutritivos que complementem meu campo pedagógico segue sendo necessária. Poetizar os processos formativos, no sentido da força do agir, e conectá-los a abordagens metafóricas, têm sido estratégias eficientes. Mesmo que, em solos menos conhecidos, arenosos, movediços, preciso buscar nutrientes para entender e consolidar a pedagogia participativa que almejo e me inspiro. Seja na antropologia, na sociologia, na psicologia. Apropriar-me de algumas mudinhas não fará mal algum, pelo contrário, me auxiliará a perceber e entender que a potência que busco/buscamos se encontra na Pedagogia, uma práxis, uma ação situada, fecundada em teorias e sustentada por uma determinada ética....

Ambientar-se, encontrar o lugar, estabelecer-se no seu próprio campo, parece ser algo simples, natural. Mas, lá no fundo, nossa consciência nos revela o quanto essa pode se tornar uma tarefa dolorida ou difícil, pois exige uma pesquisa sobre si, sobre seu habitat, sobre o outro.

O espaço poético, mesmo que os nutrientes lhe cheguem de todos os lados, vai se desenvolvendo a partir de quem sou, de quem me tornei. É minha cidade, meu alicerce, de que ninguém, a não ser eu mesma, em última instância, poderei me encarregar. (MONTES, 2020, p.49)

Tomar consciência de nossas funções, fazeres e papéis, não foi algo planejado. Diante de uma pandemia que crescia em níveis alarmantes, a certeza de que não voltaríamos à “normalidade” tão cedo foi nos proporcionando a devida tranquilidade. E como foi importante agir com cautela, zelo e cuidado! Como foi, e tem sido, importante essa apropriação de competências que nos são esperadas, mesmo que sem a intencionalidade devida! E nos referimos aqui a oferta de cursos e capacitações para coordenadores, e, até normativas da própria mantenedora, que mesmo sabendo de sua existência, entendemos que esse tipo de competência humana-profissional precisa partir do nosso interior, a partir do encontro com o nosso *verdadeiro self*, e que, portanto, cursos/formações/manuais não dariam conta desse processo espontâneo, que surge a partir de nós mesmas e das aprendizagens colaborativas, as quais estávamos construindo.

Encerro a videochamada e imediatamente abro esse arquivo. Nosso encontro da semana não foi tão dinâmico... e eu como gosto de falar fico pensando se alguma coisa do que eu tenho conversado faz sentido às meninas... Mas faz parte - acredito eu. Porém agora ao pensar no que escrever, revejo as falas riquíssimas que foram trazidas, via fala ou escrita no cantinho do chat! Do macro ao micro. Das políticas de governo, ao fazer pedagógico dentro das salas, como trouxe A. O quanto até nossas reclamações podem servir para resignificarmos nossas práticas... Lembro da B dizendo “a B só reclama!”. Horários, rotinas, contexto! Nosso PPP, de verdade. O quanto nós temos que registrar e documentar... “Já registramos!”, C traz. Fotos, vídeos... Algumas fotos vão sendo enviadas ao grupo de whats: uma riqueza de material que pode servir de base para nossos próximos saltos. Eu fico pensando no quanto quero que elas percebam a grandeza do que fazem! E também as fragilidades e possíveis potências que podem co-existir no nosso fazer educativo. “Dá trabalho. Mas é meu trabalho” aponta D. “É difícil” comungam B e E... Temos que escrever nossa própria história. Escrever, fotografar, pintar, colorir, recortar, colar, amarrar, pendurar.



Ouvir. Sentir nossa própria história. Para irmos além do que nos prescrevem: F e G trazem o quanto às vezes ouvimos “mais do mesmo” em cursos e formações. Porque já o fazemos. Pecamos nos registros. E não para competirmos entre nós, como apontou H, mas para aprendermos e apontarmos a colaboração como modos de ser na escola. “Entre nós”... nesse tecido de vida-viver, os nós das linhas tramam a cultura escolar, e são costurados por nós. Nós educadoras. Nós educativos. Nós formativos. Documentar torna-se agora nós, feitos de diferentes linhas. Um tecido surge, podendo ainda ser resignificado,

Paralelo às formações, bem como a todo movimento de deslocamento da ótica tradicional de formação, o VIII Congresso de Educação Infantil do município começava a brotar, e de forma muito natural foi se projetando, se entrelaçando, de uma forma quase que simbiótica com nosso querer-saber-fazer. Desejávamos conectar a programação formativa do evento às nossas ações, ao que vínhamos desenvolvendo enquanto coordenadoras-formadoras, e precisávamos imprimir um pouco dos nossos eus, dos nossos nós.

De certa forma, conseguimos, através da definição da programação do Congresso, traduzir muitos dos nossos desejos enquanto coordenadoras-formadoras; de maneira muito particular - com o nosso olhar - mesmo que olhares ainda pouco conectados (pois sim, cada uma de nós estava construindo seu próprio trajeto). As falhas em nossa conexão/comunicação, os desencontros de opiniões e as ideias que, em muitos momentos divergiam, não impediram o nosso *querer-saber-fazer* coletivo e esse sempre foi um dos pontos que nos mantinha conectadas.



Somos um grupo, com particularidades, potencialidades e, também, muitas dificuldades. Dificuldades no sentido de concordância, comunicação... Mas, mesmo com nossas diferenças, sempre concordamos em manter um bom trabalho, sempre concordamos em nos doar com intensidade. Sempre mantivemos nosso querer-saber-fazer: Querer sanar algumas defasagens que insistiam em contaminar o solo, mesmo sabendo que não seria uma tarefa simples, fazendo disso um momento sensível, suave e poético. Dessa forma íamos nutrindo pessoas, educadores, ideias, ao mesmo tempo que ganhávamos fôlego, experiência e aprendizagem.

Foi através dos retornos imediatos a cada final de live do congresso, que percebemos o crescimento intelectual - e até afetivo/sensível - de boa parte dos educadores. As abordagens com as famílias, o planejamento das proposições e até as publicações das escolas passaram a estar mais imbuídas dessa sensibilidade, desse olhar voltado para as crianças, suas experiências. Novas formas de registros,

de documentar os processos vivenciados por todos; novas costuras teórico-práticas. Iniciam-se “movimentos”, por parte dos educadores, de procurar por sua coordenadora para dividir ideias, compartilhar *lives*, livros - compartilhar experiências positivas! Com certeza, há um grande envolvimento com as famílias, com os estudos, com as leituras.

4 Percorrendo paisagens: narrativas que (se) fertilizam

“Toda existência humana é uma vida em busca de uma narrativa. Isto, não apenas porque ela se empenha em descobrir um padrão com o qual lidar com a experiência do caos e da confusão, mas, também, porque cada vida humana é quase sempre implicitamente uma história.”

Richard Kearney

Neste movimento de fluidez - forma-formação-autoformação, que nos envolveu, envolveu gestores, educadores e famílias, fomos nos dedicando, com uma “escuta” muito atenta, às devolutivas, às críticas, aos relatos, aos escritos, às narrativas de um período delicado, ao mesmo tempo produtivo. Logo, não poderíamos deixar de reservar um bom pedaço, nesta escrita, que abordasse a importância da narrativa autoral.

Registrar, relatar e narrar: sem sombra de dúvida, ações cada vez mais enraizadas no cerne da questão formativa, e aqui nos referimos tanto à formação de professores, quanto à nossa própria formação. No entanto, o verdadeiro sentido para o registro só passou a se estabelecer de forma concreta (e muito honesta) ao documentarmos este entendimento no projeto Saberes em Diálogo, no ano de 2019. Ainda que estivéssemos investigando constantemente o ato de registrar, as formas de registro e os desencadeamentos deste processo, após a consolidação do nosso artigo, passamos a entender tudo isso com uma clareza diferente, como função metacognitiva.



Nos registros, encontramos nossos olhares voltados às estratégias, mas não as suas raízes! No entanto, esse tem sido um debate intenso provocado pela coordenação pedagógica nas escolas: a importância dos registros de olhares atentos aos contextos cotidianos, como forma de documentação pedagógica e as possibilidades de reflexão-ação do próprio fazer educativo. Entendemos esse paradoxo como uma naturalização dessas problemáticas por parte da própria coordenação, mas que, uma vez postos nos campos da pesquisa, nos apontam a necessidade de olharmos para nossos próprios registros, a fim de desacomodar inquietações, problematizar certezas, provocar buscas. (BERLITZ, PAIM, 2019, pág.16)

Da mesma forma como sentimos a biofilia nos processos de escuta, assim compreendemos os processos-tempos-espacos: transformação é vida. O tempo nos transforma e nos transformamos com o passar do (nosso) tempo; os processos nos tomam e são tomados. Como o crescimento e mudanças de uma planta que acontecem em lugares, tempos, investimentos diferentes. Com paciência e cuidados próprios de si. Algumas espécies levarão mais tempo para florir, outras menos. Por vezes, nem conseguiremos apreciar as flores... Nos damos conta de que precisávamos respeitar os ciclos e entender que os processos metacognitivos seriam pessoais e intransferíveis.

E assim, descobrimos nas narrativas de si e dos processos vivenciados, a instrumentalização que precisávamos para refletir acerca dos processos intrínsecos aos movimentos (trans)formativos; os elementos narrativos, então, são entendidos durante a escrita como atores principais da metacognição: não falamos *dos registros*, mas dialogamos *com os registros*. São eles que narram o percurso, criam a realidade. Assim, “os sentidos produzidos pelos autores dos Memoriais de Formação são os sentidos da reflexão sobre o trabalho capaz de (trans)formações individuais e coletivas da pessoa, do profissional e, quiçá, das instituições escolares” (PRADO, FERREIRA e FERNANDES 2011, pág. 151)

Hoje, com muita clareza, percebemos os registros como uma ferramenta desburocratizada e que não está mais atrelada ao simples ato de “comprovação”; ao contrário, passamos a situá-lo como instrumento reflexivo, potente e carregado de subjetividade.

Nunca fomos ingênuos de acreditarmos que tudo que foi relatado teria acontecido da maneira como estava escrito, assim, podemos nos questionar: o relato não serve para nada? ou pior ainda, não é fiel aos fatos? [...] Reconhecemos que os relatos não dão conta de narrar exatamente tudo da forma como aconteceu por diversos motivos [...] Se a profissional fez o registro, há algo de significativo para ela no que foi relatado e por essa razão deseja compartilhar conosco. (ALCANTARA, 2015, pág. 104)

Vivenciar a escrita como forma de narrativa profissional (e por que não, pessoal?) enriquece trajetórias, humaniza o fazer do educador, sensibiliza-o. Warschauer (2001) afirma que os registros são instrumentos que auxiliam a construção do humano, no educador:



[...] pois eles deixam marcas do vivido, das reflexões sobre elas, e abrem-se, indefinidamente, para novas possibilidades de retomada e atribuição de sentidos. O humano que se constitui, por sua vez, pela relação com o outro, pelo entrelaçamento das histórias individuais, pelo tecido das histórias coletivas. (WARSCHAUER, 2011, p.16)

Cada uma de nós passaria a olhar para si, para seus modos de escrita, de entendimento de escrita e de formar/se formar a partir da escrita. E avançamos. Estamos avançando:

Escrever sempre foi minha forma favorita de comunicar afetos, olhar para passados, momentos, sentimentos que me constituíam. Na escola a redação se consolidava como minha melhor ferramenta e dessa forma seguiu, até a universidade, onde iniciaram-se os bloqueios para a escrita narrativa e poética. Não entendo o porquê dessas instituições investirem na desvalorização da Pedagogia! Por que nossas escritas precisam ser tão pautadas em “lugares” que não os nossos? Normas, regras, métodos... Não desqualifico a ciência, de maneira nenhuma, até porque a pedagogia é ciência! Enfim, algo que me inquieta e que agrega valor ao movimento que tenho estabelecido com minhas escolas. Olhando para algumas escritas (ou ausência delas) de educadores, percebo o quanto fui privilegiada na minha educação de base, me viro ao escrever e me orgulho disso (pelo menos), mas, ao mesmo tempo, me preocupa que essa ferramenta, tão importante ao fazer docente, não seja vista de tal forma, e sim como obrigação. Tenho investido na formação continuada, tenho pautado meus planos formativos nos registros: técnicas, gêneros textuais, literários, textos e narrativas pedagógicas, enfim... Alguns meses se passaram, desde o início do isolamento, e eu ainda não consegui desvincular o tema das nossas discussões. Acho que é um bom sinal! E quanto mais o tempo passa, mais percebo o quanto tenho aprimorado minha escrita, o quanto olho pra minha prática e o quanto isso me

constituí, me envolve, me nutre, ao mesmo tempo que percebo um nítido avanço nos modos de se constituir professor, dos educadores...Estamos nos formando juntos – em parceria!

Em busca de elementos que entrelaçassem a pesquisa atual com a nossa pesquisa do ano anterior, encontramos muitas conexões. Rer nosso artigo, lembrar da pesquisa, dos diálogos, do olho no olho ao apreciar o cafezinho no final do dia, enquanto discutíamos os pontos mais importantes, nos fez querer repetir. Como a distância foi/tem sido cruel conosco... Mesmo assim, seguimos... E diante de tantas conexões, o isomorfismo pedagógico tem sido extremamente marcante nessa trajetória como:

[...] estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores. (NIZA, 2009, p. 352).

Narrar os percursos de formação e registrá-los reflexivamente tornam-se importantes ferramentas de autoconhecimento / autoformação e de construção da historicidade. Para Bruner (2001, p.120) as histórias são produtos dos narradores, cada qual com seus pontos de vistas, formas de ressignificar o vivido ou o ouvido para criar sua versão daquela narrativa.

Se de fato acreditamos que as diversas formas de narrativa sejam uma excelente vertente para as expressões das linguagens infantis, precisamos acreditar que a escrita narrativa também deve ser um importante meio para tornar visíveis as experiências e vivências do professor. E, por que não do coordenador?



DAS SEMENTES AO JARDIM: CICLOS EM CONTINUIDADE

*"O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro?
É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá.
Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá.*

*O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins.
O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro.
O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem."*
Rubem Alves

Assumir a jardinagem formativa nos espaços educativos se pôs como um desafio muitas vezes, justamente por querermos cada vez mais nos distanciarmos de uma "fôrma" de formação, uma formatação formativa, de um modelo tradicional de formação. Como então ser um formador que foge ao tradicional? Que oportunize processos metacognitivos aos educadores? Ao longo do percurso, surge a necessidade de atrelar o pedagógico às ferramentas; assim, fomos buscando novas estratégias de formação, que nos fornecessem novas ferramentas educacionais, diante dos desafios da pandemia, especificamente, mas já pensando para além dela!

A escrita acerca do cotidiano, *para os* e *com os* detalhes - olhar para o espaço, para o poético, é compreendida aqui como uma escolha! Escolher e acolher formas narrativas abrem espaços para processos metacognitivos que efetivem processos de reflexão-ação nos sujeitos envolvidos. E, apesar de processos serem intrínsecos aos agentes da experiência, marcados pela subjetividade que os acompanham na trajetória profissional e pessoal, a metacognição pode reorganizar e ressignificar a cultura re-produzida nos ambientes escolares.

Porém, chegamos à conclusão de que esses processos não acontecem de forma espontânea ou natural; é necessário que, além de muita prática cotidiana, nossos educadores sejam constantemente incentivados, nutridos e munidos com muitos elementos que vão além de um simples caderno de registro ou de planejamento. E para isso, nós coordenadoras formadoras - ora jardineiras, ora jardins - também precisamos nos manter nutridas, inspiradas, abastecidas de elementos que instiguem, provoquem, desloquem, ressignifiquem a prática, pois, na concepção que buscamos/acreditamos, esse "movimentar-se" é a chave para desenformar a formação.



Logo, precisamos (nos) sensibilizar. Inconscientemente, há uma necessidade de buscar/encontrar o sensível, o belo¹⁸⁹, o estético, o detalhe, pois, a sensibilidade ocupa um lugar muito primitivo, quase inato, em nossa existência, mas, muitas vezes, não deixamos brechas para essa percepção. A gente cresce. E com as responsabilidades de uma vida adulta surgem inquietações, preocupações, rotinas. Fatores culturais que promovem o *fast*, o instantâneo, a plasticidade, artificialidade, a competitividade, o padrão, buscam, de modo cada vez mais frenético, a consolidação do consumismo como nosso “modus operandi”, nosso estilo de viver e ver a vida, que nos impedem, muitas vezes, de valorizar a poética dos espaços, do tempo, das vivências e experiências e acabam por soterrar essa sensibilidade e curiosidade primitiva - cada vez mais desde as infâncias.

Como resgatar a sensibilidade ao contexto e consequentemente transformar o olhar, a escuta, de modo que se tornem apurados - aos espaços, aos detalhes do cotidiano, ao próprio fazer pedagógico - apropriando-se, de fato, de um lugar de fala poético e de uma Pedagogia como fonte nutritiva principal de nossas experiência e interações, entre nós coordenadoras, com/entre educadores, com/entre os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas? De que maneiras, então, provocar deslocamentos no outro? Como incitar a busca constante, a pesquisa? De que forma transbordar os limites dos não saberes?

Parece-nos que o isomorfismo pedagógico aponta direcionamentos para tais quereres-fazer: é preciso pôr-se em movimento, para suscitar o movimento do outro; é preciso perceber-se, para que possamos perceber e reconhecer o outro.

Olhando para o percurso, tivemos certeza de que nossa profissão se entrelaça aos nossos “eus” e se carrega de subjetividade, e podemos sugerir, com base nessas experiências vivenciadas e para algumas das respostas que encontramos nesta pesquisa, que compreender (e incorporar) a metacognição e a escrita narrativa/autoral como elementos indispensáveis também na formação de

¹⁸⁹Belo na filosofia: do latim bellus, bonito. Aquilo que, como tal, suscita o prazer desinteressado (uma emoção estética) produzido pela contemplação e pela admiração de um objeto ou de um ser..

coordenadores é fundamental. Quase que de forma orgânica as estratégias metacognitivas, ou seja, o olhar sobre si, a necessidade de imprimir emoções nos percursos de aprendizagem e experiência, o monitoramento das dificuldades - dos próprios erros, tornam-se conscientizadas, naturalizadas e consolidadas, através de uma escrita narrativa - autoral - reflexiva.

Perceber os processos formativos como fases de um plantio, nos fez enxergar que essa função também habita fases, ciclos. Algo que nunca finda, como um símbolo infinito, em constantes recomeços, ressignificações e transformações, que necessita constantemente de pesquisa, cuidado, nutrição e, às vezes, reparos. Portanto, nos inserimos e inserimos educadores nestes processos cíclicos/formativos, por entendermos que fazemos todos parte de uma mesma gleba - como um grande jardim, que acolhe os mais variados tipos de plantas, e tudo que precisamos é nos manter em ciclo, em movimento, em vida.

REFERÊNCIAS



ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. **Diário de bordo: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 276. 2015.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBIER, René. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF. Traduzido por Davi Gonçalves. Brasília, julho, 2002. Disponível em <http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>. Acesso em 22 de outubro de 2020.

BRUNER, Jerome. **A cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOCHI, Paulo. Como zelar pela educação infantil em tempos de isolamento social? **Lunetas**. 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br>. Acesso em: 28 de março de 2020.

FOLQUE, Maria Assunção. A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**. 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/view/6406>. Acesso em: julho de 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Tradução de Adriana Lopez.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, FERREIRA, Cláudia Roberta, FERNANDES, Carla Helena. **Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação**: Escrita dos profissionais da educação? Revista Teias. Rio de Janeiro. vol. 12, n. 26, pág. 143-153, set./dez. 2011

KEARNEY, Richard. Narrativa. **SCIELO**. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S2175-623620120002000006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

LÓPEZ, María E. **Um mundo aberto**: Cultura e primeira infância. São Paulo: Instituto Emília, 2018. Tradução Cícero Oliveira.

NIZA, Sergio. Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A formação no Movimento da Escola moderna. In. FORMOSINHO, João (org). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 345-362.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000

PIZARNIK, Alejandra. La jaula. In: **Alejandra Pizarnik - Poesía completa**. Buenos Aires: Editora Lumen, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. Registros como instrumentos de criação e de formação. Caderno de Registro Macú. **Dossiê**. São Paulo. p. 16. Disponível em: <https://www.rodaeregistro.com.br/textos>. Acesso em julho de 2020.

WINICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.



A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL E OS DESAFIOS DE UMA PRÁTICA AUTÔNOMA, DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Ana Carina Raupp da Silva¹⁹⁰

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.”

Hannah Arendt

INTRODUÇÃO

Gestão escolar é um tema que traz inquietações no decorrer de minha prática enquanto profissional da educação. No início de minha carreira como professora alfabetizadora e durante a trajetória que se seguia como professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebi o quanto a prática de uma gestão estava ali, conectada o tempo todo ao trabalho que ia realizando, idealizando e construindo junto ao meu grupo de alunos e seus responsáveis.

Como muito bem coloca Heloísa Lück, a gestão escolar está associada ao fortalecimento da democratização do processo de gestão educacional (2015, p.37), onde todos os envolvidos no processo são responsáveis pelas decisões necessárias a se estabelecer, comprometendo-se coletivamente com o processo educacional, seus resultados e eficácias. Dessa forma que percebo a prática de um trabalho que busca o fortalecimento da cidadania e protagonismo não somente de seus estudantes, mas de todos os núcleos envolvidos no contexto educacional a fim de estabelecer transformações necessárias e significativas na vida das pessoas que perpassam pela escola.

¹⁹⁰ Assessora Pedagógica na Diretoria do Ensino Fundamental – DEF/SME, Pedagoga e Supervisora Escolar – Canoas/RS - ana.raupp@canoasedu.rs.gov.br

Atuando na Supervisão Escolar não foi diferente. Estar à frente na função de supervisora escolar não é uma tarefa fácil se não estivermos dispostos a olhar a escola sistematicamente, conhecer o conjunto de pessoas ali pertencentes (suas concepções, suas individualidades, suas trajetórias profissionais, suas relações com o grupo a que pertence) e contribuir para a construção coletiva de projetos para os desafios que se colocarem, para a construção de relações educativas dentro deste espaço, pois “os discursos foram ouvidos sempre juntos, muito pensados juntos e jamais formulados juntos” (ALVES, 1982, p.145).

Com isso, podemos refletir o quanto se faz necessária a participação e o envolvimento de todos os atuantes nessa esfera educacional, pois a escola não se faz sozinha, ela é constituída por pessoas diversas. As diferentes funções que compõem a escola não devem estar distantes na realização e projeção do trabalho educativo. Muito o contrário disso, “devem ser não só integradas, mas também integradoras” (LÜCK, 2013, p. 32), onde seus ideais, atitudes e ações se pautem em objetivos comuns para o sucesso do direcionamento dessas ações.

Após atuar durante onze anos na função de supervisora escolar, aceitei a proposta de poder estar à frente da gestão da escola, como diretora. Após o processo eleitoral que envolveu alunos, funcionários, professores e pais da comunidade escolar assumi a função. Como em todos os espaços que se ocupe dentro de uma escola, a gestão se apresentou com seus intermináveis desafios, mas ao mesmo tempo com intermináveis vontades de poder exercer uma prática onde todos os envolvidos se fizessem presentes. A descentralização da tomada de decisões foi um aspecto importante nesse processo de construção de uma prática democrática e participativa.

A escola pública, especialmente a municipal e por sua própria função é uma instituição que acolhe a diversidade da comunidade a qual pertence em seus diferentes segmentos: alunos, professores, funcionários e pais. Entre estes segmentos se constituem núcleos importantes de participação/ação como o Conselho Escolar e o CPM que, dentro de uma gestão escolar fundamentada na perspectiva democrática

e participativa atua conjuntamente na tomada de decisões e planejamentos. Nesse sentido foi maximizado o chamamento à participação e auxílio nas decisões, nos planejamentos tanto administrativos quanto pedagógicos.

[...]considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente e de modo a solucionar seus problemas se contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (PARO, 2018, p. 19).

Uma escola que planeje e execute suas ações de forma coletiva e que o discurso e a prática tenham correspondência entre si já demonstra uma forte tendência a uma prática democrática, participativa e, porque não dizer autônoma e protagonista; assim, todos os seus integrantes percebam sua importância e seu compromisso na construção de propostas que busquem qualificar sempre mais a prática pedagógica dentro da instituição escolar.

Pensar, vivenciar e praticar uma gestão escolar dentro da perspectiva democrática e participativa quando estamos imersos naquela unidade escolar faz com que possamos enxergar a realidade da qual estamos inseridos, dentro de um contexto, de um ano letivo que sabemos como conduzir, onde e como queremos chegar.

O maior desafio se apresentou neste ano de 2020 que iniciou de forma muito natural e previsível, mas tão logo iniciou tivemos aulas suspensas presencialmente, escolas fechadas e todos, de um dia para outro com suas atividades rotineiras interrompidas, todos dentro de casa. Começamos a viver a realidade de uma pandemia, onde o coronavírus começava a fazer suas vítimas em nosso país. Como seguir com as aulas, como gerir uma escola remotamente, como planejar, como realizar tudo o que estava proposto para este ano letivo? Acredito que o maior de

todos os desafios já enfrentados em nossa vida profissional estava ali, a nossa frente. Gestão democrática e participativa nesse novo contexto, de que forma?

Tão logo as atividades presenciais nas escolas foram suspensas, assumi a função de Assessora Pedagógica dentro da diretoria do Ensino Fundamental, na Secretaria Municipal de Educação de Canoas. Este novo desafio me proporcionou ter um olhar mais abrangente a respeito da gestão nas escolas da RMEC e a refletir sobre a gestão escolar agora de forma mais rica, contrapondo as situações de normalidade com os novos tempos enfrentados com o distanciamento social. Falar de gestão democrática em tempos de distanciamento social, pode ser considerado uma utopia por muitos. Mas isso nada mais é que uma possibilidade de se construir algo novo, de se reinventar, de ter esperança e assumir um compromisso ético com as comunidades escolares.

Esperança, em seu sentido mais genuíno, significa fé na bondade da natureza humana. Significa confiar, acreditar ser possível ensinar (e aprender!) o diálogo, o reconhecimento da diversidade, a amorosidade, a solidariedade, a alegria, a justiça, a ética, a responsabilidade social, o respeito, a cidadania, a humanização da escola (PACHECO, 2019, p.53).

Este artigo a que me propus escrever contemplará uma reflexão sobre as considerações trazidas pelos gestores das escolas municipais de Canoas a respeito dessa perspectiva de gestão escolar.

DESENVOLVIMENTO

Para escrever sobre a gestão escolar dentro de um princípio democrático é importante buscar nas legislações que norteiam a educação de nosso país e, principalmente de nosso município, o que existe e de que forma essas leis abordam a questão da gestão escolar. No que diz respeito a base legal sobre a gestão pública da educação brasileira temos na Constituição Federal a definição de que a gestão democrática é um dos princípios norteadores do ensino público - artigo 3º, inciso VI.

A LDBEN 9394/96 em seu artigo 3º, inciso VIII também nos traz a gestão democrática no ensino público como um dos princípios a ser ministrado no ensino.

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, cita em sua meta 19 como objetivo principal o de assegurar condições para a efetivação da gestão democrática na educação. A cidade de Canoas, que possui seu próprio Sistema Municipal de Ensino aprovado pela Lei 5021/2005 também destaca em seu artigo 5º, inciso VII a gestão escolar democrática como um dos princípios da educação escolar, bem como também nos remete a esse mesmo princípio o Plano Municipal de Educação aprovado pela Lei 5933 de 22 de Junho de 2015, em seu artigo 2º, inciso VI. Desde então, busca-se discutir e ampliar novas condições de atingir a qualidade na educação pública rompendo com o paradigma da administração escolar buscando a participação de todos os atores da escola e a comunidade escolar.

A nomenclatura *gestão escolar* não chega para excluir o significado da administração escolar, mas o seu emprego busca representar, como diz Lück (2015), ideias referentes a uma ordem diferenciada de relações constituindo esse novo paradigma, que tem como característica

maior aproximação e horizontalização na tomada de decisões entre os diferentes segmentos do conjunto e aproximação entre planejamento e ação, entre teoria e prática, entre atores e usuários. (LÜCK, 2015, p. 52)

Dessa forma, entendemos que a gestão escolar não vem para dispensar a visão que se tem de administração escolar, mas sim para a superar, para trazer a reflexão e ação de caráter mais significativo e transformador.

Mas, enfim o que é democracia?

Ser democrático é respeitar os ritmos, as dificuldades, a linguagem e a cultura de cada um, em suas diferenças. As propostas não podem ser impostas. Precisam ser construídas e reconstruídas com as pessoas envolvidas (VALLIM,2004).

Podemos dizer que a democracia é algo intrínseco à educação escolar. A escola pública é o local por onde permeiam todas as diversidades e adversidades que se encontram na comunidade escolar, visto que sem enxergá-las como algo vivo e mutável, pertencente ao nosso grupo não conseguiremos projetar uma caminhada de sucesso e uma verdadeira construção de conhecimentos. Esse percurso na construção dos avanços na ótica da administração e gestão escolar necessita ainda de muitas discussões e estudos para que os envolvidos nesse processo possam perceber o quanto caro se faz esse papel dentro de uma unidade escolar.

Nessa linha de pensamento, busquei respostas para as dúvidas relativas a essa questão: será que todos os diretores e/ou gestores sabem o que é e qual a importância de se fazer uma gestão democrática na escola pública? Essas dúvidas foram surgindo no momento em que assumo a função de Assessora Pedagógica e começo a participar de encontros entre a Secretaria Municipal de Educação, especificamente a Diretoria do Ensino Fundamental, e o grupo de diretores e vice-diretores das escolas de RMEC. Nesse momento, surge a ideia de enviar aos gestores das escolas e me refiro aqui a todos os integrantes da equipe diretiva da escola (diretor, vice-diretor, supervisor e orientador), um questionário via Google Forms para que pudesse olhar de maneira mais direta como vem sendo realizado, pensado e idealizado este trabalho nas escolas da nossa rede municipal.

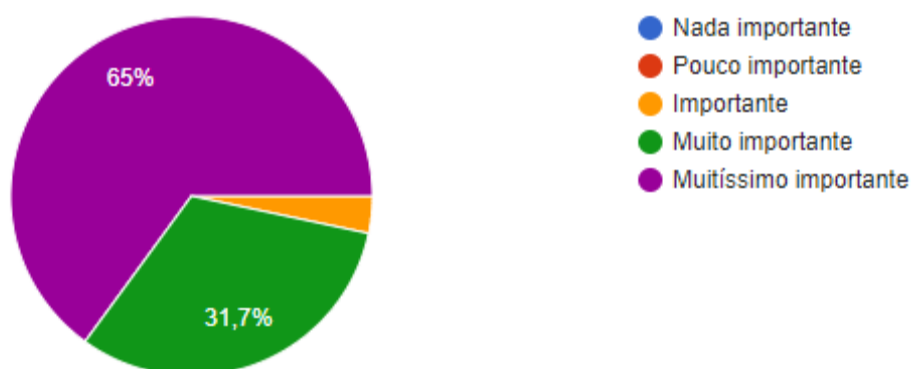
Abaixo, apresento os gráficos onde tentaremos nos situar em relação a atuação na prática de uma gestão democrática. Conforme os 60 respondentes, ou seja, 35,9% dos profissionais que atuam nas equipes diretivas do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de Canoas retornaram suas respostas, conforme segue:

Quadro 1. respondentes das equipes diretivas do Ensino Fundamental

Função	Formulários Enviados	Formulários Respondidos	% Respondido
Diretor(a)	44	18	40%
Vice-diretor(a)	35	7	20%
Supervisor(a)	42	28	28%
Orientador(a)	43	7	16%
Total	164	60	36,50%

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Gráfico 1. Gestão democrática e participativa: Qual o nível de importância tem para o seu trabalho?



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Como podemos observar, o gráfico 1 mostra um índice bastante significativo do quanto os gestores percebem a grande importância que tem a prática da gestão democrática no trabalho que desempenham. Os índices apresentados nas

alternativas *muito importante e importante* também mostram certa relevância no aspecto de que tem um significado positivo, visto que as demais alternativas que não sublinham esta prática de gestão não foram contempladas. O que pretendo analisar neste gráfico é que, está claro a importância da consolidação de uma prática de gestão na perspectiva democrática e participativa, como bem mostra o gráfico 1. E essa percepção dos gestores na sua prática define tamanha responsabilidade e importância que essa função abarca, pois reconhecem e assumem o seu papel com a determinação e a capacidade de influência perante seus colegas, “...poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme.” (LÜCK, 2018, p. 29).

É válido destacar o papel que os professores desempenham para a construção dessa escola participativa. Na gestão democrática e participativa, não devemos contar apenas com a parceria da comunidade escolar, mas olhar com muito carinho para as pessoas que estão dentro da escola, no seu dia a dia, como bem “precisamos vivenciar e descobrir maneiras melhores de trabalho cooperativo que mobilizem o poder do grupo, ao mesmo tempo em que fortaleçam o desenvolvimento individual” (FULLAN, 2000, p.25).

Refletindo a respeito dos conceitos de democracia e participação podemos entender que se faz necessária a participação mais efetiva da comunidade escolar não somente participando como presença, ou seja, apenas participando como integrante de um grupo. Pois esta construção no processo de gestão democrática envolve muito diálogo, encontros de objetivos comuns e, sem dúvida, disponibilidade. Essa dinâmica é observada na forma como vem sendo compreendida e construída a prática na escola municipal, como podemos observar o que apontam nossos gestores, interlocutores dessa pesquisa, em suas reflexões sobre o tema, como: “o trabalho democrático, participativo e autônomo são essenciais na prática de um gestor” (INT 1) e também:

A gestão democrática, participativa e autônoma só ocorre quando o gestor deixa de ser centralizador e abre espaço para que a atuação da comunidade escolar contribua para o aprimoramento do fazer pedagógico. (INT. 2)

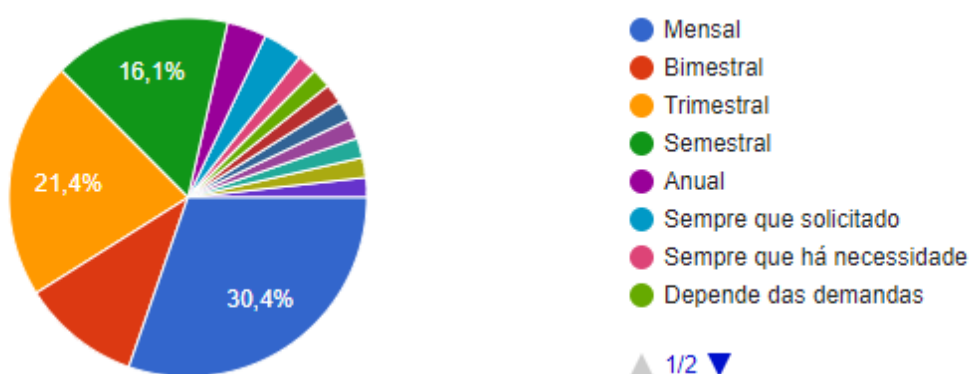
Entendo que gestão democrática é necessário ouvir aos segmentos da comunidade escolar, proporcionar o escutar para elaborar juntos as ações em prol de melhorias para a escola, bem como de decidir ações que envolvem a escola. (INT. 3)

Não há dúvidas de que num processo democrático e participativo de gestão escolar a escuta é um dos sentidos prioritários para que se possa ter diálogo. Diálogo com escola, os outros, consigo mesmo, com a razão e o coração.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 79).

Quando se trata da prática da gestão democrática na escola pública, muitos podem considerar como algo utópico, mas da mesma forma não tratam como algo sem valor, insignificante. A utopia é algo que não existe, mas ao mesmo tempo nessa perspectiva se coloca como algo de valor, desejável do ponto de vista que aponta a viabilidade de um projeto de democratização das relações entre todos os atores da escola, como diz Paro (2016, p. 13).

Gráfico 2. Qual a frequência de participação do Conselho Escolar na sua escola?



Fonte: elaborado pela autora (2020).

No gráfico 2, pode-se observar que ainda está um pouco superficial a articulação da teoria com a prática. Repensar essa relação e incentivar a gestão participativa na educação constitui-se em instrumentos de construção desta caminhada.

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (PARO, 1986, p.46).

A gestão participativa é uma caminhada que percorre um longo trajeto, pois é necessário romper com velhos hábitos de uma gestão centralizada no(a) diretor(a) para uma gestão que valorize a participação de todos os segmentos da escola, toda a comunidade escolar.

Este gráfico nos sugere uma ideia de participação, mas que parece ainda não estar muito definida, planejada em sua execução. O Conselho Escolar é o colegiado de uma importância ímpar dentro da escola, pois ele integra representantes de todos os segmentos, como: alunos, pais, professores e funcionários. “O CE é a instância máxima de gestão da escola” (SOUZA, 2001, p.92).

Observando os índices expostos neste gráfico, percebe-se que há uma certa frequência deste colegiado junto às equipes gestoras das escolas, porém com articulações de organização diferentes e distantes, como destaco a seguir: apenas 17 pessoas (30,4%) responderam que proporcionam participações mensais com o Conselho Escolar, 6 (10,7%) responderam que há participação bimestralmente, 12 (21,4%) participam trimestralmente. O que gostaria de deixar destacado é que um total de 14 respondentes colocaram diversas opções como por exemplo: “depende das

demandas”, “sempre que há necessidade ou é solicitado”, “quando é convocado” e “temos pouca participação”.

Mas, afinal, de que forma se conquista essa tão almejada participação? Veremos cinco fundamentos do trabalho participativo, como traz Libâneo (2017, p.90) quando cita Neagley e Evans (1969):

Em primeiro lugar, a equipe deve ter uma meta, propósito, causa ou objetivo que seja identificado, aceito, compreendido e desejado por todos os membros da equipe. Em segundo lugar, a equipe deve ter espírito, moral e desejo de triunfar ainda que seja ao custo de consideráveis sacrifícios individuais. Em terceiro lugar, as linhas de autoridade e responsabilidade devem estar claramente definidas e compreendidas perfeitamente por todos. Em quarto lugar, devem ser estabelecidos os canais de comunicação. Em quinto lugar, o líder deve descobrir e utilizar ao máximo as capacidades criadoras de cada uma das pessoas e uni-las numa equipe homogênea.

No âmbito educacional, algumas práticas podem tornar-se interessantes no que diz respeito a constituição dos colegiados, entre eles o Conselho Escolar. Já vimos que a participação dos envolvidos na escola nem sempre se dá de forma rápida, espontânea e com disposição de integrar realmente o colegiado para *trabalhar* com a escola a que pertence.

O sentido da educação é o de fazer ressurgir, dar destaques continuamente às comunidades aprendentes geradoras de saberes e sempre permanecendo aberta ao diálogo e à intercomunicação. Dessa forma, utiliza-se o conceito de participação de Bordenave (1994), segundo o qual há forças atuantes na dinâmica do processo participativo e, apesar da participação ser uma necessidade básica, o homem não nasce sabendo participar.

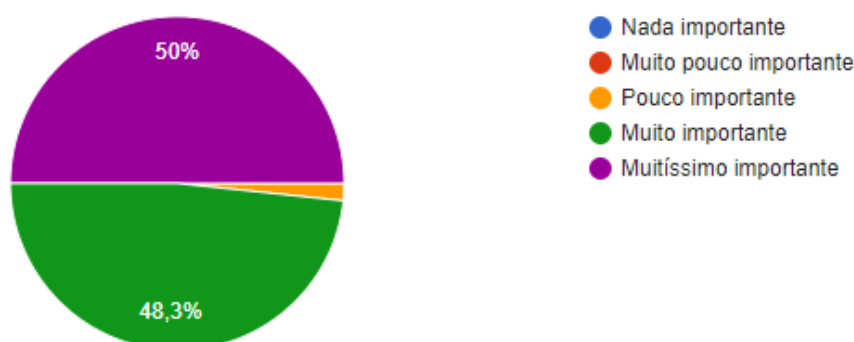
A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Isto é, as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas (BORDENAVE, 1994, p. 47).

Não existe relação educativa sem diálogo amoroso e conflitivo ao mesmo tempo, da mesma forma que não há relação amorosa que resista à falta de diálogo e à ausência do conflito. Esse diálogo amoroso e ao mesmo tempo conflitivo é muito caro quando a escola pretende iniciar o processo de constituição do colegiado. As pessoas envolvidas na constituição deste normalmente são aquelas que dispõem de mais tempo, conseguem estar mais disponíveis no ambiente escolar. Esta disponibilidade não torna a participação inadequada. Ao contrário, é necessário também que estas pessoas conheçam, compreendam e estejam dispostas a encarar este papel importante na construção do aprimoramento da qualidade de nossas escolas.

Como nos ensina Paulo Freire (1982, p.43), o diálogo é o “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, humanizam para a humanização de todos.”

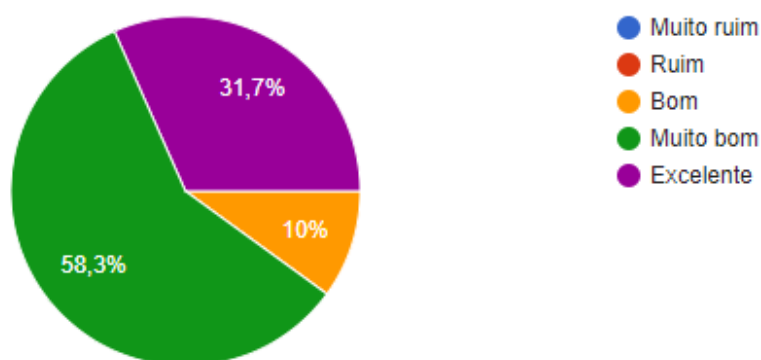
O conceito de participação acaba se fundamentando no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas de conduzirem suas próprias vidas. O que implica, em relações às instituições escolares, a livre escolha dos objetivos e processos de trabalho na construção deste ambiente educativo.

Gráfico 3. Quanto você considera importante que a equipe gestora tenha autonomia para exercer suas funções?



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Gráfico 4. Como você considera o trabalho da gestão escolar dentro da perspectiva de uma prática democrática, participativa e autônoma?



Fonte: elaborado pela autora (2020).

A leitura do gráfico 3 faz perceber que consideravelmente os gestores percebem o quanto é importante desenvolver uma prática autônoma na gestão das escolas, mas em contrapartida, gráfico 4 demonstra que ainda está diversa as opiniões quanto a sua aplicabilidade. A busca pela autonomia no trabalho de gestão das escolas públicas não se torna uma tarefa fácil, que se possa aplicar de um dia para outro. Depende, primeiramente da crença positiva nesse modelo de gestão pela equipe que está gerindo a escola e a disposição daqueles que participam diariamente do trabalho escolar.

Vejo esses dois pontos como fundamentais para o início, para os primeiros passos desse caminho que dependerá também de muitos estudos, reflexões e diálogos para que realmente se efetive a descentralização de tarefas dentro das unidades escolares. Bem sabemos que a autonomia é parte de uma prática participativa e democrática, e que não significa total liberdade da escola e seus envolvidos exercerem suas práticas como bem entenderem. Nossas escolas fazem parte de um sistema e, com ele deve se relacionar institucionalmente, prestando conta de resultados e cumprindo com normas gerais desse sistema educacional que garante a sua unidade escolar.

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que sua ação se exerce sempre num contexto de

interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não a ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis (BARROSO, 1996, p.17).

A autonomia pressupõe a capacidade de se identificar e, assim, de se diferenciar dos outros devendo ser, como já mencionado, construída e não decretada. É fato que o processo de construção de autonomia da escola deve levar em conta sua especificidade, sendo produzida pela interação dos diferentes atores organizacionais de cada escola. O que se quer destacar é que as práticas e situações das escolas são resultados de suas culturas, seus saberes, seus valores. Segundo Forquin (2000, p.167):

A escola é, também, um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.”

A conscientização de que é necessário redefinir as responsabilidades no fazer da escola faz com que o processo educacional se transforme e se torne mais competente na medida que todos os envolvidos são corresponsáveis pelas ações estabelecidas.

Os gestores respondentes das questões relativas a esse artigo trazem diferentes afirmações em relação a autonomia no trabalho de gestão das escolas públicas municipais:

Penso que ainda prevalece, na vontade de algumas equipes, que a SME determine o que a escola deve fazer...é mais fácil dizer “fizemos porque foi determinado pela mantenedora” do que pensar na realidade da escola e “brigar” por aquilo que é necessário. Temos muito pra desconstruir de paradigmas, refletir e construir possibilidades de uma escola autônoma e democrática. (INT. 4)

A gestão democrática, participativa e autônoma só ocorre quando o gestor deixa de ser centralizador e abre espaço para que a atuação da comunidade escolar contribua para o aprimoramento do fazer pedagógico. (INT. 5)

Percebe-se que, num grupo de respondentes, o conceito e a importância de se trabalhar na perspectiva participativa e autônoma está mais clara e definida, pois concordam também que as vivências daquilo que nos caracteriza como humanos - pensar, refletir, avaliar, projetar, propor - transforma nossa prática e transforma a nós mesmos.

Portanto, foi mostrado por outros gestores respondentes outras ideias em relação a autonomia do trabalho na gestão escolar, como: “me sinto mais segura tendo a mantenedora junto com a escola” (INT.6); “acredito que precisamos nos preparar mais, para desenvolver esta prática” (INT.7). Neste contexto, cabe destacar que se faz necessário à escola e seus profissionais que ampliem sua consciência sobre esse tema e reconstruam suas práticas administrativas e pedagógicas em torno das expectativas sociais atuais em relação a educação escolar e, conseqüentemente aos resultados objetivos.

Este ano de 2020, especialmente, nos tirou das paredes da escola e nos transportou às janelas virtuais dos aplicativos de comunicação como *Google Meet*, *Zoom*, grupos de *WhatsApp* e outros. A pandemia da COVID-19 colocou a todos em quarentena logo no início do ano letivo. Uma nova forma de viver e continuar exercendo as atividades escolares trouxe muito desconforto, instabilidades (emocionais e profissionais) e inseguranças, pois ninguém, em lugar algum do planeta Terra, sabia como contornar a situação ou sugerir maneiras de como deveríamos agir em relação às escolas, professores e alunos.

Nesse momento, foi possível perceber o quanto o papel do gestor escolar é fundamental na tomada de decisões junto à sua comunidade escolar, junto aos seus professores. Ainda estamos em estado de pandemia, com sete meses de afastamento das atividades presenciais nas escolas e podemos ver quanto crescimento se teve, quanto aprendizado aconteceu na forma de gerir as escolas, especialmente no que

diz respeito a perspectiva que nos propomos estudar: gestão democrática, participativa e autônoma.

Muitas orientações foram encaminhadas às escolas através da Secretaria Municipal de Educação conforme os dias passavam e as expectativas se alterando a cada momento que a pandemia avançava. Muitas escolas rapidamente se organizaram e seguiram mantendo os vínculos, os contatos com seus alunos e familiares. Outras aguardavam as orientações que estavam sendo construídas pela mantenedora. Aí percebemos mais uma vez o quanto a autonomia, a democratização da gestão fez a escola percorrer um caminho mais ou menos rápido no que diz respeito a forma de manter os vínculos com sua comunidade escolar, professores e funcionários e de criar as estratégias adequadas à sua realidade escolar. Sem dúvida alguma, as fragilidades das escolas vieram à tona rapidamente, e a principal delas foi a falta de acesso à internet por grande parte dos estudantes. Foi muito forte enxergar o que já sabíamos: não estávamos no mesmo barco, mas, sim, na mesma tempestade. Alguns com seus navios imponentes, outros com seus barcos confortáveis e muitos quase à deriva.

Ao longo deste novo formato de escola remota, foi possível participar de inúmeros encontros de formação continuada aos professores, proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação, especialmente pela DFPP (Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos) com o propósito de seu trabalho que é a horizontalidade e o protagonismo dos professores da rede. A DEF (Diretoria do Ensino Fundamental) passou a realizar semanalmente encontros virtuais com os gestores (diretores e vice-diretores) para que juntos se construísse ideias e formas de, primeiramente, manter o contato com os alunos e familiares e, após, dar continuidade às proposições pedagógicas.

As escolas, em suas particularidades foram abraçando com responsabilidade, comprometimento e segurança seu papel e proporcionaram eventos maravilhosos de formação aos seus professores, busca de alunos que não se faziam presentes online, auxílio às famílias através de cestas básicas que foram doadas pelos professores

e promoveram *lives* de formação com conteúdos muito relevantes ao momento que passamos.

Enfim, não tem sido fácil. Nunca foi fácil ser gestor ou gestora de escola pública. Mas posso dizer que esse “novo normal” das escolas trouxe uma aproximação maior entre seus gestores, professores, alunos e pais. Sem dúvida alguma, uma nova forma de fazer gestão em nossas escolas foi construída nesse contexto e sem medo de cometer erros, essa nova forma não é distante da participação, da democracia e da autonomia, como nos diz Paulo Freire:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2015, p.105)

Estamos sim, nos reinventando mais humanos, mais gratos, mais solidários e mais unidos.

CONSIDERAÇÕES

Está evidente que o tema da gestão escolar democrática e participativa deve ser pauta de formações aos gestores da rede municipal, pelo fato de demonstrarem que possuem conhecimento do assunto, mas que há, também a necessidade do aprofundamento de certos conceitos e aplicabilidades de ações desta forma de gerir a escola pública municipal.

A participação que se fecha em si mesma constitui ativismo. A participação que se espalha por todas as dimensões do processo social, na intenção de enriquecê-las, constitui-se em transformação. (LÜCK, 2013, p. 65)

É através da participação que as individualidades são representadas como parte integrante do sistema que pertence. É agindo na corresponsabilidade das ações que se objetivam dentro do espaço escolar e, não somente no espaço físico, mas nas totalidades de espaços que hoje constitui a escola que as representações começam a

ter um significado rico de reconhecimento, de estar ali, presente sendo parte na construção de uma educação com mais qualidade.

Qualidade na educação também está ligado à inovação. Inovação é o ato ou ação que modifica alguns costumes. É um ato renovador de algo ou de alguém. Segundo Pacheco (2019, p. 49), inovação “significa a abertura de novos caminhos, a descoberta de estratégias diferentes daquelas que habitualmente utilizamos.” Inovação não pressupõe somente adoção de novidades, mas a mudança na forma de entender o conhecimento.

Todo o processo que envolve a construção de uma prática de gestão democrática e participativa envolve não somente o envolvimento da comunidade escolar, professores, aluno e pais. É fundamental que a descentralização das tarefas e a união pelos mesmos objetivos educacionais estejam de comum acordo com todos os integrantes das equipes diretivas, ou seja, um esforço humano coletivo a fim de dividir responsabilidades com cooperação, participação e esperança de todos em melhores resultados pedagógicos.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1987, p. 71).

É esperançando que teremos, em nossas escolas, a prática de uma gestão descentralizada, democrática, participativa e autônoma. E que, dessa forma, será o caminho que levará ao reconhecimento que somente a educação poderá desenvolver a humanidade, tão necessária e que nesse contexto constituirá parte fundamental no desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **A prática política do supervisor educacional**, Cadernos do CEDES, nº 6, Junho, 1982.

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. Porto: Porto, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

FULLAN, Michael. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LDB: Lei 9394/96, **lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Emílio Sabatovski, Iara P. Fontoura, Emanuelle Milek (Orgs.). Curitiba: 2 ed. Juruá, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série cadernos de Gestão. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Série cadernos de Gestão. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo. Cortez, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

VALLIM, Celso. **Poder e democracia na escola**. Artigo publicado no curso Gestão escolar e tecnologias, 2004.

DA CRISE À (RE)INVENÇÃO: A (AUTO)FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PONTE DE INTERSECÇÃO

Deise Josiele Rodrigues Sabino¹⁹¹

Jordane Fernandes Alves¹⁹²

Paula Kuhnen Ramos¹⁹³

INTRODUÇÃO

O grupo NEGRA COR foi criado, em 2018, com o intuito de discutir aspectos da cultura africana e negra no Brasil e, assim, implementar e garantir o cumprimento da Lei 10.639/03 na escola e na comunidade. O Núcleo de Estudos de Gênero e Raça: Cultura, Opressão e Resistência resulta da união e de interesses comuns entre alguns professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guajuviras, localizada no município de Canoas, Rio Grande do Sul.

A Lei 10.639/03 afirma que nós, professores/professoras, temos não só a responsabilidade, mas a obrigação de inserir em nossos planos de aula questões relacionadas à valorização e ao conhecimento da cultura africana, negra em nosso país. Entretanto, questões como essa ficam relegadas, quase exclusivamente, ao ensino de História/Artes, e, em raros casos, com a abordagem crítica necessária, mesmo que a lei pautar que tais conteúdos devem ser abordados em todos os componentes curriculares.

Lamentavelmente, essa não é uma realidade no contexto escolar brasileiro. O que ressalta, em caráter de urgência, a tomada de consciência de todos os profissionais da educação (pública e privada), a fim de que se responsabilizem pela

¹⁹¹ Professor da Escola EMEF Guajuviras. Formada em licenciatura em Pedagogia na UFRGS e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Fapa. E-mail: deise.sabino@canoasedu.rs.gov.br;

¹⁹² Professor da Escola EMEF Guajuviras, Formado em Letras-Português e Literaturas da Língua portuguesa pela UFSM. Mestre em Sociolinguística pela UFC e Especialista em Gestão Educacional e Políticas públicas pela UFSM, E-mail: jordane.alves@canoasedu.rs.gov.br;

¹⁹³ Professor da Escola EMEF Guajuviras, Formada em Pedagogia pela UFRGS. E-mail: paula.ramos@canoasedu.rs.gov.br.

reversão dessa atmosfera de inércia e omissão. Com isso, em vez de delegar a função a terceiros, agenciar, em rede, processos e transformações, bem como pautar a ocupação de novas posições e o trânsito por novos territórios.

DA TEORIA À PRÁXIS: O NÚCLEO DE ESTUDOS COMO MÃO DUPLA NO COMBATE AO RACISMO

Em se tratando de território, luta e ocupação, o bairro que dá nome à escola foi, historicamente, conquistado por meio de uma das maiores ocupações do estado. Em 1987, trabalhadores decidiram lutar por melhorias e dignidade, articulando-se em frentes de resistência para exigir a redistribuição de terras para aproximadamente três mil pessoas que não tinham onde assentar morada.

A escola pública moderna, tal qual como concebemos hoje – gratuita, laica, universal e obrigatória - também se constitui como espaço oriundo de lutas e embates, de movimentos de resistência às mais diversas formas e tentativas de precarização e sucateamento por parte do Estado.

Mesmo que o reconhecimento da relevância social desse lugar seja recente e os princípios que ratificam o seu caráter institucional encontrem-se consolidados, a escola pública é alvo de uma política retroalimentada por ameaças, descaso e desvalorização.

Por outro lado, a educação pública também nos oferece a oportunidade de fazer da escola território de conquistas, de produção de saberes, mas principalmente terreno fértil para contato e agenciamento de repertório sociopolítico, visando à construção de um estado de bem estar social, a formação cidadã e a garantia dos direitos humanos para uma vida digna.

No entanto, por mais que a escola apresente esse estatuto de espaço formativo e promotor de múltiplas competências, dentre elas a política, questões de cunho sociopolítico e que extrapolam o currículo tradicional ainda são relegadas à margem, à sorte de um trabalho individual, isolado ou, no pior dos casos, nulo/inexistente. Isto

é, a Lei 10.639/03 instituiu, em 2003, a obrigatoriedade, mas não garantiu a sua institucionalização curricular da cultura afro-brasileira nos institutos educacionais do Brasil.

De acordo com Lins e Oliveira (2013), as produções acadêmicas a respeito da aplicação da Lei 10.639/03 ainda estão direcionadas para os elementos históricos, jurídicos e ideológicos. Ou seja, as questões de cunho pedagógico e teórico sobre formação docente ainda estão em processo de produção, discussão e luta por espaços tanto dentro dos meios acadêmicos como nas práticas docentes escolares.

O que nos faz, enquanto coletivo escolar antirracista, concordar com os autores quando acrescentam que:

[...] estamos tratando aqui de uma nova política pública no campo da educação, e que tem como característica a inovação, a disputa política contra-hegemônica, a desconstrução de conceitos e noções fortemente arraigados – inclusive no campo educacional – e, por conta disso, a proposição de novos parâmetros interpretativos e analíticos alternativos àqueles já consolidados nos estudos históricos e na educação. (LINS E OLIVEIRA, 2013, p.2)

Tomando por base essa dificuldade que grande parte das escolas públicas (e privadas também) tem em aplicar a lei e a urgência de articulação em prol de outra postura, com gestão escolar integrada e democrática, construímos o grupo NEGRA COR.

A fim de reparar essa lacuna em nossa escola e, de fato, efetivar a aplicabilidade da lei dentro e fora de sala de aula, tomamos questão antirracista como nossa demanda prioritária, mas sem desvinculá-la das imediatas intersecções com gênero e classe.

Nosso trabalho tem se orientado no sentido de elucidar a valorização de outras narrativas, o estudo de outras culturas e até mesmo o reconhecimento e o respeito às identidades étnico-raciais, naturalmente negligenciadas pela grade curricular tradicional.

Para viabilizar nossas práticas, dentro e fora da escola, para além dos muros e, sempre que possível, viabilizando novas pontes, concordamos com Oliveira e Candau (2006) quando afirmam que, para que uma educação antirracista seja efetiva, são necessárias algumas condições objetivas de trabalho para os profissionais da educação, dentre as quais:

A reeducação das relações entre brancos e negros; resignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise e no sentido estritamente político; a superação do etnocentrismo eurocêntrico, a discussão do tema por toda a comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade em educação. (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p.18).

Desse modo, para romper com a tônica da omissão e do silenciamento das múltiplas opressões e estigmas aos quais as alunas e os alunos negros são submetidos, nos propomos à construção de um espaço formativo que prioriza o debate antirracista na escola.

Em tempos pandêmicos, as ideias e todos os nossos intentos precisaram sofrer alguns ajustes e nosso *modus operandi* também foi reconfigurado. Isso, no entanto, não nos impediu de manter, enquanto grupo, o compromisso com nossas bases, com nossos pilares: a educação como prática da liberdade e pedagogia engajada, ambas ancoradas no trabalho da professora bell hooks (2013).

DO NÚCLEO ÀS PONTES: A INTERVENÇÃO COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA E RECURSO PEDAGÓGICO

É na escola que aprendemos a nos relacionar com outras pessoas, dispondo das primeiras experiências de socialização fora do ambiente familiar, onde se torna possível o acesso a diferentes culturas. É ancorada nessas inter-relações que a escola se funda como espaço de formação integral de cidadãos críticos e capazes de intervir no mundo.

No entanto, para que essa formação seja, de fato, efetiva é importante que o espaço escolar esteja sempre se questionando sobre quais culturas são oferecidas e representadas para os alunos. Segundo a filósofa e escritora Djamila Ribeiro:

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. (RIBEIRO, 2019, p. 41 - 42)

O argumento acima ratifica a necessidade de grupos/coletivos como o NEGRA COR nas escolas. Isso porque, ainda em 2020, convivemos com o descaso e a miopia das mais diversas esferas institucionais com o compromisso de garantir, para além do respaldo legal, uma educação para as relações étnico-raciais na prática. Diária, coletiva e de acordo com a realidade de cada comunidade.

Por isso, o grupo NEGRA COR pensa, projeta e articula suas ações dentro da escola sempre em consonância com o desenvolvimento pessoal e social de suas participantes, bem como da nossa comunidade escolar. Assim, procuramos positivar suas identidades, valorizar suas narrativas e construir um espaço de intercâmbio cultural, via incentivo à leitura, estímulos à oralidade, escuta empática, acolhimento e compartilhamento de experiências.

Desde agosto de 2018, as atividades do grupo são realizadas com alunas do 8º, 9ºano e da EJAs da EMEF Guajuviras, semanalmente, no turno inverso de suas aulas na modalidade presencial. Durante os encontros, realizamos leituras, discussões, pesquisas, relatos, análises de produções audiovisuais (curtas, músicas/clipes, campanhas publicitárias, documentários, filmes e vídeos do Youtube).

O material de leitura selecionado previamente tem como objetivo trazer o protagonismo feminino e negro, para que seja possível a apreciação da produção de conhecimento de mulheres negras, de diferentes áreas do saber.

Em contato direto com conteúdos-chave, por meio de diferentes linguagens, as meninas se apropriaram de alguns conceitos e de questões básicas de educação para as relações étnico-raciais.

A partir daí, demos início à criação e execução de intervenções. Ao menos uma vez por mês, as alunas pensavam e organizavam atividades, geralmente de cunho artístico e lúdico, a fim de ampliar o alcance do debate, compartilhar conhecimentos e criar estratégias de conscientização para além das fronteiras do grupo. A essas ações demos o nome de “pontes internas” e “pontes externas”.

Essas “pontes internas” consistiam em momentos de intervenções que eram realizadas dentro da escola, desde março, com intuito de problematizar situações e discursos racistas já naturalizados. As “pontes externas” mantinham o cunho artístico, mas tinham como mote a busca por novos parceiros, de outras instituições de ensino, para ampliar a rede e o engajamento com a pauta, mas também para estreitar os laços com nossa comunidade.

A iniciativa de propor as pontes foi desencadeada pela reflexão de que o saber produzido no grupo e pelo grupo precisa ser compartilhado e acessado por toda a escola. Enquanto grupo educacional antirracista, acreditamos que a escola tem o dever de sair da paralisia e parar de terceirizar suas responsabilidades, dentre as quais destacamos a de propor uma educação justa, equânime e cidadã. Conforme Hooks (2013):

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será capacitado e fortalecido por esse processo (HOOKS, 2013, p. 35)

Por essa razão é importante que a educação antirracista seja mais do que uma bandeira, mas um compromisso institucional, coletivo, em rede, inclusive, com o apoio/suporte de instâncias superiores (secretarias municipais). Além disso, também

é imprescindível o rompimento com o silêncio como ritual didático-pedagógico. Ele ainda é o maior responsável pela manutenção e pela naturalização de um percurso escolar orientado por uma ótica racista.

Por isso a relevância e o impacto das nossas “pontes”: elas refratam, por meio das intervenções, esse olhar virulento e estereotipado para a cultura afro e negra, além de se oferecer como alternativa pragmática para legitimar relações étnico-raciais mais positivas e plurais.

DA CRISE À (RE)INVENÇÃO: (AUTO)FORMAÇÃO COMO ALTERNATIVA DE ARTICULAÇÃO

Pode o nosso fazer pedagógico ser político? Deve o espaço escolar ser um ambiente de formação política e crítica? A cada plano de aula selecionado, a cada atividade desenvolvida/realizada demonstramos nossas preferências enquanto sujeitos individuais.

Ao longo de nossa formação (dentro e fora da academia), voltamos nossos estudos, leituras e pesquisas para focos de interesse. Priorizamos determinados conteúdos/temáticas em detrimento de outros. Portanto, todas as nossas escolhas são políticas. Então por que o nosso fazer pedagógico não seria?

O ambiente escolar é resultado de um misto de profissionais com escolhas e experiências individuais. Entretanto, como educadores, precisamos atentar para o fato de a escola ser também um espaço de necessidades e de urgências coletivas.

Inserida numa sociedade racista, machista e conformada com uma infinita paleta de estereótipos, a escola, por extensão, também é locus de (re) produção dessas opressões. Sendo assim, qual nosso papel enquanto educadores para desconstruir e trabalhar tais questões?

A primeira necessidade apontada por Freire (2014) é a do diálogo. Sem ele, a educação nada pensa, nada constrói, nada transforma. Infelizmente, a velocidade

que acelera a rotina de sala de aula, dos períodos, dos prazos e avaliações, o diálogo, a escuta e a troca são suspensos ou superficiais.

Por isso, em tempos pandêmicos, nada mais pontual e pertinente do que realizar uma pausa para repensar nosso compromisso social, nossa responsabilidade com todas as questões que tocam a sociedade, dentre elas o nosso dever de construir uma educação antirracista.

A lei 10.639/03 nos oferece respaldo para conclamar e articular esse compromisso coletivo enquanto educadores, a fim de propor um ambiente escolar cada vez mais plural e inclusivo e, para além disso, cada vez menos (re)produtor das desigualdades sociais. Como afirma Santos (2001), faz-se necessário compreender e destacar que:

[...] ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar-se-à consciência de que é na diversidade que se constrói algo novo. (SANTOS, 2001, p. 102)

É por isso que nosso grupo tem direcionado todas as suas forças para a construção de uma escola antirracista, aproveitando a oportunidade de proporcionar um espaço formativo aos colegas docentes, para que tenhamos cada vez mais aliados nesta luta.

Nosso foco de trabalho sempre foi o protagonismo estudantil, garantindo a nossas estudantes o acesso a ferramentas e espaços formativos que questionassem o *status quo*. Sem o espaço de sala de aula, porém, nos deparamos com a dificuldade de contato através (exclusivamente) da internet, em um bairro periférico, onde poucas possuem esta possibilidade.

Dada a excepcionalidade do momento, criamos o projeto de *(auto)formação de professores*. Dentro desta proposta, organizamos duas etapas: a primeira de diálogo e estudos; e a segunda de debates e troca de experiências.

A primeira etapa ocorreu de forma mais intensa, dividida em quatro encontros semanais ao longo do mês de agosto. Nesses encontros, conversamos abertamente, desconstruindo pensamentos e preconceitos já estabelecidos em nós, utilizando como base de estudos o livro *Pequeno Manual Antirracista (2019)*, de Djamila Ribeiro.

A segunda etapa iniciou no mês de setembro e será finalizada somente no mês de novembro do corrente ano. Recebemos diferentes convidados a cada encontro, os quais contribuíram com experiências, estudos e sugestões de materiais que podem auxiliar nosso fazer pedagógico.

Todo esse trabalho só foi possível graças ao envolvimento e ao desejo de nossos colegas educadores em assumir conosco o compromisso com uma educação libertadora, crítica e política. Freire afirma que a vontade de se comprometer, porém, não basta, pois:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. (FREIRE, 2014, p. 26)

Justamente para romper com essa possível consciência ingênua é que pensamos/organizamos nossa *(auto)formação de professores*. Para compreender a importância e a relevância da temática, além de buscar recursos e, assim, ampliar o conhecimento a respeito do assunto, faltava (para alguns) a tomada de consciência.

Tratamos aqui a tomada de consciência como um processo, como a introdução de determinado conhecimento na consciência já existente do sujeito, um dar-se por conta de algo. Iasi (1999) explica que:

Falamos em processo de consciência e não apenas consciência porque não a concebemos como uma coisa que possa ser adquirida e que, portanto, antes de sua posse, poderíamos supor um estado de “não consciência”. (IASI, 1999, p.14)

Fazer com que nosso grupo fosse um projeto atuante e presente em todas as salas de aula da escola (quicá ultrapassando seus muros e alcançando a comunidade) sempre foi um dos nossos principais objetivos.

Para ampliar o projeto, ao menos dentro do espaço escolar e construir uma efetiva aplicabilidade da lei 10.639/03 faltava engajamento da escola. Não por falta de vontade dos colegas ou (total) desinteresse na temática, mas também pela necessidade de tempo e espaço para acessar os subsídios que possibilitassem o desenvolvimento desse trabalho de modo significativo.

A adesão à proposta (pelos colegas da escola e pelos convidados de outras instituições), as trocas (via relatos de experiência, escuta empática, novos contatos) e a horizontalidade do percurso até o momento renovaram nossas esperanças para seguir em movimento, ampliando a rede. E as pontes também.

Mesmo à distância, com as limitações tecnológicas, os entraves burocráticos, a luta por uma escola mais inclusiva, crítica e potente para a comunidade segue firme. Mesmo em crise, vivemos tempos de esperar!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse curto período de dois anos, tentamos viabilizar a construção de pontes e articulação de/em redes, com intuito de combater o racismo escolar e institucional. Além disso, também nos propomos ao agenciamento de uma efetiva educação para as relações étnico-raciais na escola e na comunidade como um todo.

A pandemia não nos impediu de manter o foco e o trabalho do grupo em dia. Pelo contrário, em meio à crise, nos vimos com a real possibilidade de repensar algumas questões, rediscutir nossos pilares e ainda achar brechas espaço-temporais para a reinvenção. Com isso, não abrimos mão da ideia de estar e atuar num ambiente escolar movido por criatividade, colaboração e respeito à diferença.

Reformulamos alguns tratados, ampliamos os veículos de comunicação, o que não só favoreceu a horizontalidade das relações institucionais internas, como também promoveu aberturas para novas parcerias (de outras instituições, com outras perspectivas e contribuições);

Todo esse movimento, ainda que intermediado por computadores e tantas outras ferramentas digitais, fortaleceu laços e nos abriu um leque de possibilidades para um retorno pós-pandemia, dentre as quais destacamos a proposição de novos espaços formativos (como a autoformação continuada, por exemplo), na escola, no bairro e também no município de Canoas. Para continuarmos na luta com mais parceiros, articulados em rede(s), para fomentar pontes de intersecção.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36º ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade - tradução de Marcelo Brandão Cipolla - 1.ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2013.

IASI, Mauro Luis. **Processo de Consciência**. São Paulo: Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro, 1999.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. **Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica**. Seropédica/UFRJ. Evangraf, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1º ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 102.

A APRENDIZAGEM FRENTE ÀS DEMANDAS DE UM PERÍODO HISTÓRICO MUNDIAL

Elisangela Krafchisnki Trentin¹⁹⁴

Renata Lúcia Schuler¹⁹⁵

INTRODUÇÃO

Enquanto professoras de escola pública, atuando na Escola Municipal de Ensino Fundamental David Canabarro, situada no bairro Mathias Velho, com muitas diferenças sociais e de aprendizagem, somos instigadas cotidianamente a pensar sobre o nosso fazer frente ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente dos alunos do 2º ano e da Educação de Jovens e Adultos- Educação Cidadã, com os quais trabalhamos diretamente.

Logo que iniciamos o ano letivo de 2020, organizamos as atividades necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme os dias foram passando, a notícia de um novo vírus passou a circular nos meios de comunicação e a sociedade começou a enxergar com outros olhos esta possível ameaça. A partir disso, inúmeros países adotaram medidas como a do distanciamento social, isto é, um conjunto de ações que visam manter a distância entre as pessoas a fim de evitar a propagação de determinadas doenças. No caso do coronavírus, esta medida almeja preservar indivíduos de possíveis situações de contágio.

O distanciamento social atingiu a nossa escola após o primeiro mês do início do ano letivo. Logo, muitos questionamentos começaram a surgir por parte dos professores, de gestores do nosso município, dos pais, dos alunos e das autoridades em educação: o fechamento das escolas teria implicação no desenvolvimento e bem-

¹⁹⁴Professora da EMEF David Canabarro, Pedagoga, com habilitação em Supervisão Escolar, Especialista em Gestão e Planejamento Escolar e Mestre em Educação, E-mail: elisangela.trentin@canoasedu.rs.gov.br

¹⁹⁵Professora da EMEF David Canabarro, Pedagoga, habilitação em Gestão escolar, Educação Infantil e anos iniciais E-mail: renata.schuler@canoasedu.rs.gov.br

estar das crianças e famílias? Quais seriam essas implicações? Diante dessa situação, enquanto separadas em nossas casas, junto com nossos familiares, e em contato direto com produções escritas, reportagens, reuniões e *lives*¹⁹⁶ sobre o assunto, iniciamos o processo de reflexão sobre a aprendizagem dos nossos alunos. Como manter ritmo de estudos em casa? Como dar acesso a materiais e suportes pedagógicos a todos os alunos de forma a garantir aprendizagem? A aprendizagem é possível durante o distanciamento? De que aprendizagem estamos falando? Como o nosso município está em termos de inserção das tecnologias na rede municipal de ensino?

Na rede pública de ensino, encontramos uma grande dificuldade de acesso à tecnologia, seja dentro do espaço escolar, seja fora dele. Nesse sentido, a preocupação de todos foi de como fazer este acesso chegar aos mais diferentes alunos do município, visto que o uso das tecnologias é uma das competências necessárias a serem trabalhadas e desenvolvidas tanto na BNCC quanto no RCC. Além disso, outras questões também nos afligiam: de que maneira poderíamos enviar “atividades remotas” aos nossos alunos? Quais seriam os objetivos deste envio? O que seria abordado neste envio?

Entre os meses de abril e maio, foi realizada uma pesquisa sobre os acessos tecnológicos e padrões de uso da rede municipal de Canoas (RS) em 2020. Tal estudo, o qual fora realizado pela Secretaria Municipal de Educação, representada pelo Time Google, teve 100% da participação dos docentes e 61% do corpo discente. Assim, por meio dessa pesquisa, observamos os dados relativos ao 2º ano e à turma da EJA - Educação Cidadã (relatório SME 2020- abril/maio 2020).

Além da tecnologia, o processo de reflexão continuou a partir de outras questões. É possível, diante do momento pelo qual a educação está passando, que se ressignifiquem os conteúdos a fim de reduzir o impacto que esta pandemia causa no

¹⁹⁶ Live é uma transmissão ao vivo de **áudio e vídeo** na **Internet**, geralmente feita por meio das **redes sociais**. (<https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/03/o-que-e-uma-live-saiba-tudo-sobre-as-transmissoes-ao-vivo-na-internet.ghtml>)

processo de aprendizagem dos nossos alunos? O que será necessário que o meu aluno aprenda? A que tipo de currículo o município visa ao repensar os conteúdos? Dessa forma, a pandemia vem nos mostrando aspectos da sociedade anteriormente esquecidos e reforçando noções básicas de cidadania e coletividade anteriormente “adormecidas” em detrimento de outros assuntos considerados essenciais.

Também se torna importante considerar este período mundial histórico inédito que estamos vivendo como um momento essencial para pensarmos e refletirmos sobre o papel da escola pública, que para os alunos serve de lugar de aprendizagem, convivência, socialização e alimentação, pois as demandas da sociedade ficam evidentes dentro da escola.

Nosso projeto será orientado metodologicamente a partir de uma pesquisa bibliográfica a qual nos fornecerá o levantamento de documentos legais e de referenciais teóricos, em que selecionaremos as informações relacionadas a nossa pesquisa. Durante esse processo, teremos como apoio o instrumento do questionário (Marconi & Lakatos, 1999), construído a partir de um formulário Google com o objetivo de verificar as percepções referentes às atividades remotas que estão sendo disponibilizadas aos alunos durante o tempo de suspensão das aulas, com perguntas abertas que permitem aos participantes (alunos e família) responderem livremente, usando linguagem própria. Também baseadas em Marconi & Lakatos (1999), utilizaremos a observação/análise de dados obtidos através das postagens e retornos dos alunos e de seus familiares sobre determinados aspectos da realidade a qual vamos olhar e analisar.

ESCOLA PÚBLICA E O ENSINO REMOTO NUMA REALIDADE DIFERENCIADA

Ao pensar na escola pública e neste cenário em que nos encontramos, as demandas que a situação atual nos impõe nos fazem assinalar alguns aspectos significativos da nossa escola de atuação, a EMEF David Canabarro. A última atualização de seu Projeto Político-Pedagógico, em 2019, aponta que o perfil

socioeconômico dos seus alunos e de suas respectivas famílias é diversificado, que a grande maioria tem como renda familiar entre um e dois salários mínimos, que residem em casa própria e que possuem nível de escolaridade entre Ensino Fundamental incompleto e completo. Esses dados nos fazem refletir sobre a possibilidade de aprendizagem neste momento de pandemia e de distanciamento social.

Ainda de acordo com os registros do PPP, a escola tem sido considerada um lugar de encontro e de convivência entre educandos e educadores, em que compreender o aluno como sujeito social é o grande desafio. Logo, se a escola tem apontado que ela é um lugar de convivência e de relações, ao nos depararmos com esta situação de distanciamento social - tendo como foco a manutenção de vínculos, sob orientação da mantenedora - a escola se propôs a pensar em estratégias de continuidade de contato com os alunos e suas famílias, partindo da premissa de que aprender é uma experiência de relacionamento.

Assim, surgiu a proposta de ensino remoto, em que as escolas se organizaram, inicialmente, de acordo com suas possibilidades, a fim de disponibilizar atividades remotas para os seus alunos. Levando em conta que esta situação aconteceu repentinamente, sem que professores e estudantes pudessem se preparar, foram utilizadas diferentes ferramentas tecnológicas, com as quais as escolas já estavam um pouco mais familiarizadas.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Time Google/SME (abril/maio 2020), 32 alunos do 2º ano e 11 alunos da EJA afirmaram que utilizam seu próprio celular e/ou da família para acessar às aulas, sendo que a maioria o faz por meio de conexão em casa.

Na sociedade da informação, conforme MORAN (2000), todos nós estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar, reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico e a integrar o individual, o grupal e o social. Ele ressalta que é importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno e manter contato com o

estudante por todos os caminhos possíveis, pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação, pela multimídia, pela interação on-line e off-line.

Assim, num movimento de aprender e reaprender, nos movimentamos na busca de planejar essas propostas de atividades remotas. Depois, seguimos nesse processo, então sob orientação da mantenedora, que exarou as “Orientações para o ensino remoto durante a Pandemia de COVID-19”, no sentido de alinhar as ações em rede e favorecer uma comunicação mais clara com a comunidade.

Conforme Moreira (2020, p.8), o termo “remoto” significa

O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

No documento orientador, ressalta-se que as ações propostas são no intuito de reduzir os efeitos negativos do afastamento temporário, no sentido da manutenção do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes, da mesma maneira que na manutenção do vínculo com os professores e a escola.

Em continuidade, o documento da Secretaria Municipal da Educação esclarece que não há como estabelecer comparação entre as atividades desenvolvidas presencialmente, as quais ocorrem num contexto de normalidade, e as atividades remotas, cujo objetivo é a interação entre estudantes e professores, para que o processo de ensino e aprendizagem transcorra de forma significativa.

Nesse sentido, os dados demonstrados na pesquisa do Time Google/SME (abril/maio 2020) nos afligem: o maior contato dos alunos com os professores é via WhatsApp, em que estes recebem as atividades - as quais também são postadas no *site* da escola -, porém o retorno recebido pelos docentes é de aproximadamente 10 a 20%. Essas informações nos orientam a pensar em novas estratégias para atingir nossos alunos.

RESSIGNIFICANDO NOSSOS FAZERES: QUAL É O IMPACTO NA APRENDIZAGEM E NA ESTRUTURA CURRICULAR?

A covid-19 atingiu todos os sujeitos no mundo. Não há um setor que não sentiu o impacto desta crise sanitária e a consequência das decisões tomadas ao longo do período, mas, ao mesmo tempo em que a pandemia criou bloqueios e dificuldades, podemos também verificar novas possibilidades.

Um primeiro ponto sobre o qual podemos refletir é em relação ao impacto do fechamento das escolas para a aprendizagem. Falamos aqui na aprendizagem vista como processo que engloba participação, interação, competências e atitudes dos sujeitos participantes. Nesse momento, o principal sujeito que precisou se reinventar foi o professor, que passou a ser como um designer criativo, na busca de ferramentas para fazer as atividades chegarem aos mais diferentes lugares.

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada? (MORAN, 2000, p.11)

Também nos faz pensar sobre as oportunidades e raciocinar em meio a distância que nos foi imposta, visto que muitos dos professores não estão preparados para utilizar as ferramentas que passaram a ser disponibilizadas. Outro ponto sobre o qual refletimos é a estrutura curricular. O que realmente se faz necessário manter no currículo a fim de que o aluno possa ter as aptidões e ferramentas necessárias para a progressão ao ano seguinte? O que realmente é necessário que o meu aluno aprenda, e mais, que outras aprendizagens estão sendo desenvolvidas pelos sujeitos que permeiam o currículo?

Segundo Sacristán (2000), o conceito de currículo vem se aprimorando a cada momento, pois a prática a que o currículo se refere é uma realidade estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos. Assim,

o que estamos vivendo e as necessidades demandadas para a escola estão a cada momento se modificando. As lacunas deixadas pelo isolamento social e o distanciamento dos alunos da escola durante este período de pandemia tornam urgente repensar o papel deste currículo.

O autor continua ressaltando que o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, um modo de organizar uma série de práticas educativas, isso tudo nos exige um olhar sobre a sua função social como ponte entre a sociedade e a escola e sobre o conteúdo o qual será ministrado, suas orientações e suas sequências para abordá-lo.

Na Educação de Jovens e Adultos, utilizamos como estratégias para qualificar o acesso e o retorno dos alunos durante o processo atividades interdisciplinares com tema sobre a pandemia, em que os professores os quais atuam nessa turma organizaram atividade interdisciplinar contemplando as áreas do conhecimento a serem trabalhadas. Além disso, para a validação do semestre, o Conselho Municipal de Educação exarou o Parecer 05/2020, que autorizou a realização de um Projeto Pedagógico Alternativo, propiciando o desenvolvimento de habilidades específicas do RCC, a aplicação de simulados e a avaliação via google formulários para verificação do desempenho dos discentes, além das atividades remotas enviadas. Essas medidas atingiram em torno de 70 a 80% dos alunos, a partir dos registros semanais do controle da escola.

No 2º ano, utilizamos como estratégia o envio de atividades remotas que se diversificaram entre tarefas nos livros didáticos e atividades elaboradas pela professora regente e pelos demais professores, atingindo um número de 70 a 80% dos alunos. Além das atividades, a professora realizava com os alunos encontros virtuais através do *Google Meet*, em que a presença dos estudantes se dava em baixo número devido ao horário, pois muitos deles dependiam do celular de seus pais para o acesso, sendo que, inúmeras vezes, estes não estavam em casa nos horários desses encontros.

O OLHAR PARA A ESCOLA ANTES E APÓS A PANDEMIA: OS NOVOS RUMOS NA EDUCAÇÃO

Em nosso país, se tornou comum dizer que a escola pública está destinada ao fracasso, com professores desmotivados e desvalorizados. Contrariando esse pensamento, na EMEF David Canabarro, logo após a determinação de suspensão das aulas por parte do município, buscamos pensar nas possibilidades existentes para proporcionar algum tipo de atividade que promovesse o envolvimento dos alunos.

Tais possibilidades, no início, surgiram mais com o propósito de diminuir a distância entre professores e estudantes. Para isso, algumas das ações foram: a construção de um site onde se disponibilizaram atividades semanais, a entrega dessas atividades na escola para os alunos que não teriam acesso à internet e o fornecimento dos livros didáticos para todos, a fim de ampliar a viabilização às aprendizagens.

Vimos, portanto, professores engajados nessa proposta e preocupados com os alunos longe da escola por tanto tempo e com as aprendizagens com as quais os eles estavam envolvidos, apesar dos recursos limitados e da falta de experiência com tecnologias aplicadas à educação e suas ferramentas. Aquilo que anteriormente deveria ser corriqueiro, teve que, de forma urgente, se tornar realidade.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) também ofereceu durante esse período inúmeras formações a fim de ampliar os horizontes do corpo docente, capacitando-o a lidar com este momento tão atípico. Assim, pensar na educação pós-pandemia é repensar o currículo, a função da escola e o acesso à tecnologia e aos valores e ferramentas para a reconstrução da sociedade com empatia e solidariedade.

Com efeito, o que havíamos proposto nos documentos legais da escola, tanto em relação à organização de tempos, quanto à organização curricular foi deixado de lado para abrir espaço à revisão dos princípios pedagógicos, ao acesso às tecnologias

e à imersão dos professores e alunos na Educação Digital, como enfatiza Moreira (2020, p.24):

Especialmente, nos cenários e realidades dos ambientes digitais de ensino e aprendizagem síncronos e assíncronos. Mas o que parece estar a acontecer, neste momento de emergência, é a transferência e a transposição das metodologias e práticas pedagógicas presenciais físicas para os ambientes digitais on-line.

O autor segue, enfatizando que a educação digital em rede, na aprendizagem dos docentes, é um processo que se caracteriza pela conectividade, rapidez, fluidez, apropriação de recursos abertos e de mídias sociais que se faz necessário para melhorar e desenvolver a qualidade dos processos educativos, principalmente neste momento em que fomos apanhados de surpresa. Nesse sentido, tivemos de ressignificar nosso fazer pedagógico e aprender a acessar várias ferramentas tecnológicas que não eram conhecidas ou utilizadas por muitos.

Nossos estudantes nasceram na era digital e as relações de aprendizagem mudaram, porém, este acesso tecnológico por parte dos professores e de nossos alunos, ainda é - ou era - muito limitado. Diante disso, pudemos recorrer às competências propostas no Referencial Curricular de Canoas, construído a partir da Base Nacional Comum Curricular, o qual nos trouxe, em todos os componentes curriculares, apontamentos referentes ao uso das tecnologias, permeando o digital como linguagem a ser utilizada e que dará ênfase ao senso crítico e estético.

Quadro 1: Competência 4

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Nessa competência, o digital aponta para um trabalho de maneira híbrida, contemplando diferentes meios (plataformas) e expressões, permitindo aos alunos encontrar maneiras de conectar ao mundo impresso o digital, incluindo as diferentes facetas, letramentos e multiletramentos.

Quadro 2: Competência 5

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Essa competência aborda a tecnologia de maneira especial, envolvendo sua inclusão nos diferentes meios e suportes tecnológicos, aceitando que o estudante não apenas utilize e acesse esta tecnologia, mas também seja elaborador dela, compreendendo dados e fontes de informação.

Essa nova compreensão possibilita pensar/desenhar diferentes contextos investigativos, de desenvolvimento e formação, os quais instigam a inventividade no âmbito do ensinar e o aprender, enquanto percursos que se co-engendram num habitar e co-habitar cada vez mais atópico, em contextos híbridos. (MOREIRA, 2020, p 26)

A partir desses conceitos que geram uma mutação de tecnologia, destacamos a diferença entre a educação presencial enriquecida com o digital - com a qual já estávamos acostumados a trabalhar no dia a dia da escola - e a educação híbrida, que o contexto atual nos estimulou a conhecer.

Fig 1: Continuum da Educação Digital



Fonte: Arquivos do GPe-dU apud Moreira (2020).

Para compreender melhor os propósitos da BNCC, é necessário entender que a tecnologia é uma propulsora da aprendizagem que se dará de maneira transversal e possibilitará também o trabalho interdisciplinar. As competências socioemocionais, tanto nas propostas pedagógicas como no cotidiano escolar, referem-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, tendo em vista a empatia e a tomada de decisão responsável.

Sobre isso, CASEL apud BRUENING (2020) aponta que investir em competências socioemocionais colabora para o aluno não apenas no desenvolvimento das demais competências, mas também no desempenho escolar e na manutenção de uma sociedade pró-social. Portanto, para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular da escola. Como a escola pensa nessas competências? A escola está preparada para este sujeito?

CONCLUINDO E REFLETINDO

É cada vez mais necessária a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola, a fim de que sejam desenvolvidas as cinco competências: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no ano de 2020, o período atual que estamos vivendo serviu para fortalecermos os laços que existem entre os diferentes sujeitos que se encontram no processo educativo. Possibilitou também a criação de parcerias entre diferentes gestores para que se possa sensibilizar a sociedade sobre a importância da educação. O que anteriormente não era tão “visto” ou tão “valorizado” começa a ser encarado com novos olhares. Sujeitos anteriormente negligenciados passam a ter destaque em meios de comunicação, redes sociais e governos, pois nunca antes se havia debatido sobre o impacto que o

fechamento de uma escola causaria. Assim, um grande questionamento nos espaços escolares começou a surgir: como nos preparamos para fechamentos emergenciais?

A pandemia nos obrigou a repensarmos muitas questões que envolvem a nossa prática educativa e nos provocou a pensar sobre planejamentos, metodologias e, principalmente, sobre o futuro da educação. Como nos organizaremos para o ano letivo de 2021? O que é o Ensino Híbrido e sua metodologia para alcançar a aprendizagem de qualidade de nossos alunos? É possível, tendo em vista o momento pelo qual a educação passa, que se ressignifiquem os conteúdos a fim de reduzir o impacto que esta pandemia causa no processo de aprendizagem dos estudantes?

Em 2021 será tão necessário quanto foi em 2020 o uso das tecnologias e a habilidade de lidar com as mais diversas competências socioemocionais. Nós, professores, precisamos nos preparar e estar atentos ao aluno que regressará à escola e às suas necessidades que podem vir a ser tanto de caráter cognitivo quanto emocional. Será que estamos preparados?

Enfim, neste momento, nos cabe aguardar uma definição quanto à situação da saúde pública e a decisão de como será direcionado o retorno das atividades presenciais nos estabelecimentos de ensino. A partir disso, num trabalho coletivo, as escolas poderão buscar as melhores alternativas e estratégias para a “retomada”, com o intuito de auxiliar nos impactos da pandemia de COVID 19.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRUENING, Pamela. A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. **Revista Educação**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>. Acesso em: 10 de Junho de 2020.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas (RCC)**. Canoas: Secretaria Municipal da Educação. 2019. Disponível em <https://pt.calameo.com/read/0046933424a30911ee09c?page=1> Acesso em 09/06/20.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MORAN, José Manuel, ET ali. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas. SP: Papirus. 2000. - (Coleção Papirus Educação)

MOREIRA, J. Antonio e SCHELEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG.** Maio, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343107562_Por_um_novo_conceito_e_paradigma_de_educacao_digital_online. Acessado em 10/07/2020.

SACRISTAN, J. Gimeno e GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre. 4ªed. Artmed. 1998.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo, uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre. Artmed, 2000.

PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA: CONTRIBUIÇÕES À CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA AFRO-BRASILEIRA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Isadora Klein Wenzel¹⁹⁷

Kátia Renata Quinteiro Juliano¹⁹⁸

Fábio Pinto de Melo¹⁹⁹

Gilberto Ferreira da Silva²⁰⁰

INTRODUÇÃO

Abordar a influência da África em relação ao Brasil é algo fundamental e de caráter complexo e doloroso, pois requer dialogar criticamente com um passado escravagista e um presente onde ainda persistem discursos e práticas racistas, as quais para serem desconstruídas necessitam de amplo debate. É necessário desenvolver no contexto escolar um olhar que problematize ainda mais os conteúdos da disciplina de História, visto que seguidas vezes as lutas e a resistência do povo africano, advindos ao continente americano na condição de escravizado, são negligenciados.

Ao ligarmos os jornais ou acessarmos as redes sociais e de comunicação *on-line* hoje, em pleno século XXI e em meio a uma pandemia, nos deparamos com dois focos de notícias: a própria pandemia, que tem arrasado vidas tanto aqui no Brasil como no mundo todo, e os casos de racismo estrutural²⁰¹ que vem ceifando vidas de jovens e crianças pelo fato de serem negras, periféricas, de lares trabalhadores.

¹⁹⁷ Professora da EMEF Carlos Drummond de Andrade, Mestranda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Formada em História. E-mail: isadorawenzel@gmail.com

¹⁹⁸ Professora da EMEF Carlos Drummond de Andrade, Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Formada em Pedagogia. E-mail: katiqjuliano@gmail.com

¹⁹⁹ Professor da EMEF Carlos Drummond de Andrade. Formado em História. E-mail: fabio.melo@canoasedu.rs.gov.br

²⁰⁰ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Pesquisador do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br

²⁰¹ Constitui as relações do racismo no padrão de normalidade. São ações conscientes e inconscientes da sociedade. (ALMEIDA, 2018)

Dizemos isso citando dois casos que tiveram forte repercussão midiática. O primeiro²⁰² ocorrido em maio de 2020, vitimou um menino de 14 anos que foi baleado dentro de casa, em São Gonçalo - RJ, durante um confronto com a Polícia Federal e Civil no Complexo do Salgueiro. O segundo²⁰³ incidente foi em junho e trata-se de um menino de cinco anos, em Recife - PE, que foi junto com sua mãe para o trabalho, colocado em um elevador pela patroa (que, pelos vídeos, aperta o botão do elevador referente aos andares mais altos do prédio), sendo levado ao nono andar e vindo a cair devido a entrada da criança a uma área de peças de ar condicionado. Nenhum desses casos estão explicitamente ligados ao racismo declarado como se conhece, mas ao racismo estrutural que rege a sociedade, que menospreza e desumaniza o indivíduo e que também vem sendo rechaçado em outros países.

A reflexão instaurada neste artigo parte da problemática da formação da identidade afro-brasileira e do empoderamento da negritude com educandos de uma escola pública e periférica. Essa situação mobilizou a elaboração de um projeto que questionasse e combatesse atitudes racistas, mas a partir da valorização do sincretismo cultural presente, especialmente, da contribuição e participação da África na nossa história. Com isso, também em vistas de analisar e sistematizar as contribuições que o projeto proporcionou aos estudantes e docentes envolvidos, auxiliando para a construção da identidade afro-brasileira e o reconhecimento da negritude como forma de afirmação, resistência e busca pela tomada de consciência dos fatos históricos a partir de uma historiografia que foi por séculos invisibilizada.

Iniciamos, portanto, com a análise do povo brasileiro e sua autodeclaração de cor; a breve explanação do racismo estrutural (Almeida, 2018) tão presente na sociedade brasileira (e ainda pouco compreendida ou minimizada com a prerrogativa de vitimismo); as relações da virada decolonial para a construção da

²⁰² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/menino-de-14-anos-e-morto-em-casa-durante-acao-da-pf-no-rio.shtml>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

²⁰³ Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/peernambuco/noticia/2020/06/05/caso-miguel-como-foi-a-morte-do-menino-que-caiu-do-9o-andar-de-predio-no-recife.ghtml>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

identidade (Maldonado-Torres; 2010, Fanon; 2008, Hall; 2006); as legislações vigentes que orientam o ensino das culturas africanas no ensino fundamental (LDB, BNCC, RCC); a análise do campo empírico (por meio dos PPP da escola) e finalizando com o projeto desenvolvido na escola. Como metodologia, o projeto fez uso da pesquisa ação, sendo considerada como uma oportunidade significativa de práxis investigativa.

POPULAÇÃO BRASILEIRA E A EMERGÊNCIA DOS ESTUDOS DECOLONIAIS

Considerando a população brasileira e a autodeclaração de cor apontada pelo IBGE²⁰⁴, nota-se que a sua grande maioria é composta por pessoas não brancas, que se consideram pardas (45,06%), pretas (8.86%), amarelas (0,47%) e indígenas (0.38%). A partir da análise dos dados, é possível constatar o quanto o racismo estrutural está presente nas relações sociais, pois apesar da maioria da população não se autodeclarar branca, o sistema vigente é o que privilegia pessoas brancas e se consolidou historicamente através de ações racistas, possibilitando a um grupo social se colocar como superior em relação aos demais impondo seu domínio.

Compreender que o racismo estrutural não é uma atitude individual, mas um sistema de opressão que nega direitos é um dos primeiros desafios que nos compete enquanto sociedade. Em seu livro *O que é racismo estrutural?* Almeida (2018) faz uma reflexão histórica de vários pontos que corroboram de que forma a estrutura social, política e econômica do Brasil sustenta o racismo mesmo que de maneira velada. A questão é, portanto, que “pessoas negras estão sobre o domínio de uma supremacia branca politicamente construída e que está presente em todos os espaços de poder e de prestígio social” (ALMEIDA, 2018, p.48).

²⁰⁴ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

Falar sobre racismo e buscar meios de desconstruí-lo deve ser pauta em todos os espaços, mas na escola se torna cada vez mais urgente esse debate que não se efetudou ampla e satisfatoriamente após a lei 10.639/03. A presente lei defende a obrigatoriedade do ensino da história da África e afro-brasileira visando fortalecer os vínculos existentes entre Brasil e África e possibilitando conhecer esse continente tão diverso e do qual, por uma educação eurocêntrica, pouco sabemos.

Para tanto, os estudos decoloniais surgem como uma alternativa de problematizar o conhecimento oficial e eurocentrado, permitindo revisitar estes conhecimentos tomando por pressuposto compreender a perspectiva de quem foi vítima do trágico processo de colonização, ou seja, buscando-se realizar o que vem a ser denominado de “Giro Descolonial”, produzindo uma “geoepistemologia” (ESCOBAR, 2003; BALLESTRIN, 2013). O ponto de partida para esta tomada de consciência epistêmica aparentemente é simples, procurar localizar o outro lado da história, só que ao se propor a fazer esse movimento, desloca-se a centralidade de tudo o que foi produzido pelo continente europeu, designado, por exemplo, como um conhecimento local e passa-se a reconhecer modos outros de saberes e conhecimentos. Aqui se localiza um esforço hercúleo, pois ainda que pareça um movimento simples, o que se coloca em jogo é a tensão de desconstruir o que se aprendeu como história, informação correta e disponibiliza-se a abrir para outros modos de compreender. Escobar acaba por sintetizar bem na seguinte questão:

¿Podría ser, sin embargo, que el poder de la modernidad eurocentrada —como una historia local particular— subyace en el hecho de que ha producido particulares designios globales de forma tal que ha «subalternizado» otras historias locales y sus designios correspondientes? (2003, p. 58)

Ao se adotar esta perspectiva de trabalho em sala de aula na educação básica, valorizando autores oriundos das nações colonizadas, oportuniza-se para o debate e a consequente aprendizagem, o acesso a outras visões da história, a tantos anos contadas e recontadas da mesma forma e no contexto escolar, atribuindo,

reconhecendo e enaltecendo a autoridade a uma visão que se tornou hegemônica. Esse movimento, segundo Maldonado-Torres (2008), vem sendo disseminado nos Estados Unidos e América Latina em comunidades de imigrantes, afrodescendentes e indígenas, como também em países da Europa, tendo como exemplo as revoltas nos subúrbios de Paris.

A principal questão é pensar criticamente como se sucedeu às colonizações o desenvolvimento dos povos tidos como subalternizados, atribuindo a esse processo a herança produzida por anos de exploração, violência e barbárie entre colonizadores e colonizados, assim como, a valorização da cultura dos povos originários e escravizados que compõem a população brasileira:

En conclusión, el giro des-colonial se trata pues de una revolución en la forma en que variados sujetos colonizados percibían su realidad y sus posibilidades tras la caída de Europa en la Segunda Guerra Mundial. Ya las bases del giro des-colonial estaban planteadas de antemano en el trabajo de intelectuales racializados, en tradiciones orales, en historias, canciones, etc., pero, gracias a eventos históricos particulares, se globaliza a mitad del siglo XX. (MALDONADO-TORRES, 2008, p.70)

A construção da identidade racial, perpassa o cotidiano de dominação e opressão no qual diariamente as pessoas negras no Brasil vivenciam, sendo constantemente questionada e menosprezada. Frantz Fanon, em sua obra *Pele negra, máscaras brancas* (2008) acentua a necessidade de uma desalienação colonial e uma tomada de consciência das condições sociais e políticas da negritude, o que por vezes faz com que negros tenham vergonha da própria cor da sua pele.

Ao compreender a violência causada pelo racismo na própria identidade, o sujeito passa pelo processo de “libertar o homem de cor de si mesmo” (FANON, 2008, p.26). Por outro lado, podemos pensar o fato de que os efeitos do processo colonizador se estendem para além dos grupos formados por negros e indígenas, atinge também as populações descendentes do que resultou desta violência sobre os primeiros grupos. O lugar de colonizado, de uma forma abrangente, é enfaticamente caracterizada por Fanon: “O colonizado é um invejoso” (1968, p.29), o querer ser, estar

e usufruir do que representa o colonizador é um desses efeitos que perdura e se traduz em diferentes campos da organização de nossas sociedades contemporâneas. Inclui desde o universo acadêmico, expressado na busca pelo reconhecimento por aqueles que representam a manutenção de um poder colonial até as práticas culturais deslocadas do hemisfério norte para o sul, ocupando espaços de importância no cotidiano, geralmente em detrimento e invisibilização de outras locais.

Essa homogeneização cultural e dos corpos, que ainda permanece no século XXI, influenciando diretamente nas construções da identidade brasileira, traz luz ao debate dos efeitos da globalização. Para Hall (2006), mesmo sendo um movimento global, a forte influência Ocidental é uma determinante imperativa na formação do sujeito, agindo de “mão única”, do centro do sistema global para as periferias.

Portanto, quando se observa essa sociedade globalizada, com referências culturais do mundo todo, ainda prevalecendo a branquitude como ápice da beleza e do sucesso, a identidade acaba sofrendo fortemente essa pressão social. Almeida (2018) aponta esse estranhamento, quando há pouca representatividade negra em cargos de chefia e na academia, por exemplo. A mídia e o capitalismo alimentam essa necessidade estética da branquitude, assim como a constante afirmação e aprovação que faz com que muitos negros procurem “demonstrar aos brancos a riqueza do seu pensamento, a potência respeitável do seu espírito” (FANON, 2008, p.27).

O INÍCIO DO PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA

Tendo em vista a necessidade de dar visibilidade ao tema do racismo numa comunidade majoritariamente formada por pessoas negras e pardas, desde 2016 é desenvolvido o projeto sobre a Consciência Negra na EMEF Carlos Drummond de Andrade, no bairro Guajuviras, município de Canoas-RS. O objetivo dessa proposta é

abordar temáticas relacionadas à História afro-brasileira, conforme consta na lei 10.639/03, mas principalmente, dialogar com esta a partir de uma interseccionalidade cultural. Ao trazer essa perspectiva sobre o conhecimento histórico do continente africano e da sua relação com o Brasil, a intenção é provocar nas alunas e alunos interesse em conhecer e se reconhecer na História afro-brasileira.

Desde a sua idealização, o projeto foi criando corpo devido a adesão dos educandos por considerarem as aulas provenientes dessa temática diferentes e instigantes, fazendo com que as edições seguintes mobilizassem mais educandos, mais áreas de conhecimento e mais convidados para trabalharem a negritude e a identidade afrodescendente. Como o projeto é desenvolvido com todos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) o que se percebe por meio desse processo contínuo é que a compreensão e a interação vão se transformando. Sendo assim, educandos que participaram no 6º ano e seguem na escola, chegam ao 9º ano com outra percepção sobre questões históricas e identitárias que envolvem a África, muitas vezes possibilitada pelo trabalho que desenvolveram ao longo de quatro anos.

Como mencionado anteriormente, a lei nº 10.639/03, “altera a Lei nº 9.394²⁰⁵, de 20 de dezembro de 1996” que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, assim como o estudo das lutas dos negros em terras brasileiras, “a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (BRASIL, 2003, art. 26-A). No entanto, após dezesseis anos da alteração da legislação, as privações oriundas do preconceito racial, o conhecimento pouco aprofundado dos docentes e dos currículos escolares, além da sujeição da cultura africana, limitada por um saber colonizado, seguem permeando as práticas pedagógicas.

²⁰⁵ LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Base Nacional Comum Curricular²⁰⁶, logo no início do seu texto sobre o ensino de História aborda a necessidade de um educador que proporcione a reflexão acerca “do passado como uma maneira de impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, sendo aquele que dialoga com o tempo atual” (BRASIL, 2017, p. 397). Também aborda a relevância de se trabalhar a criticidade, levantar questionamentos da sua construção enquanto sujeito e do conhecimento do “outro” como parte constituinte de uma sociedade. Da mesma forma faz alusão à lei 11.645/08 com:

a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas (...). (BRASIL, 2017, p.401)

Outro documento de direcionamento aos estudos do ensino de história e utilizado nas escolas como parâmetro é o Referencial Curricular de Canoas²⁰⁷ que faz um percurso orientador do conteúdo a ser trabalhado em História, de maneira que a organização do documento está separada em: unidades temáticas; objetos de conhecimento; habilidades a serem desenvolvidas (sistematizado por ano).

Por fim, nos cabe aqui analisar também o Projeto Político-Pedagógico²⁰⁸ da escola, a fim de conhecer o campo empírico no qual o projeto da Consciência Negra está sendo desenvolvido no decorrer desses quatro anos. Segundo o documento, a escola está situada em um bairro de vulnerabilidade social, onde 78% das famílias possuem renda mensal de um a dois salários mínimos (que atualmente podem ter

²⁰⁶ Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017)

²⁰⁷ Referencial Curricular de Canoas RCC (2018)

²⁰⁸ ppp - 2019

sofrido alterações significativas devido a pandemia do Covid19²⁰⁹) de maioria autodeclarada evangélica e católica (77% em relação a religiões afro, que corresponderam a 10%).

O PPP também traz no seu texto como parte integrante da diretriz pedagógica dos anos finais a incumbência de se trabalhar as leis acima citadas, assim como primar pelo:

Desenvolvimento das diferentes capacidades humanas através dos conhecimentos social e culturalmente construídos, com base nos princípios da igualdade, liberdade e pluralismo de ideias que garantam o acesso, a equidade, a qualidade e a permanência dos/as alunos/as, a fim de concluir o ensino fundamental. (CANOAS, 2019, p. 43)

Ao analisar esses documentos, se enfatiza a necessidade de investigação e desenvolvimento nas escolas das temáticas da africanidade e da construção étnica brasileira, para conhecimento, reconhecimento, criticidade e reflexão acerca das nossas origens. Aquela visão de sujeito na qual sua identidade é unificada tende a ficar cada vez mais no passado, sendo que há um constante movimento de transformação e fragmentação, que é definido historicamente (Hall, 2006). Outra reflexão importante é compreender que nesse país grande, de proporções continentais e com o histórico de abolição tardia (a qual não assegurou qualidade de vida aos libertos), um país que ainda hoje possui uma mentalidade de viés escravocrata, a branquitude se sobrepõe, potencializando posturas segregacionistas.

Uma constatação recorrente que se tem em sala de aula quando é debatida a escravidão é que os povos escravizados eram “necessariamente negros”. Essa temática²¹⁰ é abordada desde 6º ano, uma vez que pertence aos conteúdos previstos

²⁰⁹ Bairro contendo maior número dos casos de contágio pelo vírus no município de Canoas, 35,9% em 19/06/2020. Fonte: Prefeitura Municipal.

²¹⁰ Objeto de conhecimento: Senhores e servos no mundo antigo e no medieval; Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). (p. 217-218)

pelo RCC. Não é uma situação diretamente relacionada ao que ocorre durante projeto, mas em sala de aula, enquanto se problematizam os conceitos, como por exemplo, o de imperialismo. Em geral, os apontamentos dos alunos nesse sentido surgem quando são questionados sobre quem eram os escravizados e, automaticamente respondem: os negros.

No entanto, é possível provocar essa constatação quando se faz a relação do escravizado com a cor da pele durante Antiguidade, pois havia povos que escravizavam e também eram escravizados, mas não eram negros, como os gregos e os romanos. Revela-se assim, o quanto do racismo estrutural está presente, inclusive, nos saberes escolares que seguem falhando ao não debaterem a visão de como a condição de escravizado está associada ao povo negro. Tal percepção engendra a ideia de escravizado não como uma condição imposta, mas como algo natural, concluindo que se é escravo, logo, é negro.

A partir desse ponto, inicia-se um lento processo de desconstrução de estereótipos e de sistemas de dominação. Ao trazer à tona e didaticamente as crueldades da escravidão é comum que os alunos se fechem ao invés de querer debater essa prática. A assimilação da ideia do escravizado ser inferior é algo presente na percepção dos alunos, mas de modo velado, é, também, o principal a ser problematizado, uma vez que houve uma construção ideológica e biológica europeia para tentar justificar o racismo. Mas, ao longo do ano, essa relação vai se modificando e não raras vezes eles buscam autonomamente conhecer sua ancestralidade e passam a combater falas e posturas racistas que surgem nas aulas.

O objetivo geral do projeto, que também está presente como parte constituinte do PPP da escola, é compreender e resgatar a diversidade da cultura afro-brasileira a fim de abordar aspectos positivos e debater estereótipos. Problematicando a partir de uma perspectiva decolonial, as implicações históricas que condicionaram o povo negro a uma situação de subalternidade, e resgatando a sua resistência que das mais variadas formas sempre se opôs ao *status quo* da branquitude. Como ressalta Fanon, a sociedade tem extrema responsabilidade na formação do ser e, portanto, “o

prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício” (FANON, 2008, p.27).

Os objetivos específicos do projeto compreendem: investigar o conhecimento dos estudantes a respeito do que sabem previamente sobre a cultura africana; realizar a valorização da identidade cultural e aprofundar o conhecimento sobre a relação Brasil-África; conscientizar a respeito do racismo existente na sociedade e as formas de combatê-lo a partir de elementos identitários positivos. A metodologia da pesquisa ação foi pensada pela sua característica de coleta de dados, registro coletivo, ao “discuti-los e contextualizá-los, já se está caminhando para a construção de saberes e para seu compartilhamento, num processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais.” (FRANCO, 2005, p.499).

A maioria dos estudantes que frequentam a escola são pardos e negros, a questão do desenvolvimento da autoestima foi desde o início um elemento central durante a concepção do projeto, no sentido de incentivá-los a se colocarem como sujeitos históricos ao se identificarem com importantes figuras negras que contribuíram e contribuem para a formação social brasileira. Assim como, a participação, integração e interesse dos alunos não negros era fundamental para estabelecer o diálogo e, também, construir um conhecimento que partisse das referências de pessoas não brancas e que, devido ao racismo estrutural - consequência também de uma história eurocêntrica - sempre ocuparam posições subalternizadas.

Desde a sua primeira edição, nas aulas de História orientadas pela professora Isadora, o projeto envolveu todas as turmas da área, do 6º ao 9º ano. Devido a sua abrangência, foi necessário negociar com os colegas das outras disciplinas períodos em que os alunos pudessem, caso fosse necessário, desenvolver o trabalho. Essa estrutura segue até a edição mais recente, mas à medida que o projeto foi se consolidando, mais colegas aderiram. Esse acolhimento foi muito importante, pois a pesquisa requer dialogar com outras áreas multidisciplinares de conhecimento.

O material pesquisado sempre é trazido para a aula e debatido com cada grupo. Além da pesquisa é elaborado um cartaz em aula, que propicia aos alunos uma troca que torna o projeto vivo e atrativo, pois se aplica uma metodologia diferenciada das demais aulas ao longo do ano.

O projeto de 2019, ano no qual houve mais mobilização na escola de estudantes e colaboradores, foi planejado para contemplar as temáticas citadas a seguir.

PESQUISA E CONFECÇÃO DE CARTAZES PARA A EXPOSIÇÃO

Quadro 1. Temáticas de pesquisa do projeto

ANO	TEMÁTICA ABORDADA
6º ano	Personalidades negras: escritores/as, poetas, poetisas, cantores/as, atletas, entre outros.
7º ano	Religiosidade africana: orixás do panteão africano, nesse caso, segue-se a linha das religiões de matriz afro (as nações e o candomblé)
8º ano	Ritmos afro-americanos: blues, funk, jazz, samba, reggae e axé
9º ano	O movimento negro e as políticas públicas afirmativas: o histórico da data do 20 de novembro (porque essa data, contexto em que ela foi evocada) e as políticas públicas afirmativas (cotas raciais)

Fonte: Wenzel (2019).

Quadro 2. Temáticas de palestras do projeto.

PALESTRAS

ANO	TEMÁTICA ABORDADA
1º ano	Oficina confecção de cartaz coletivo sobre a cultura afro-brasileira e combate ao racismo
6º e 7º ano	A influência da música negra
8º e 9º ano	Religiosidade africana
9º ano	Movimento negro e políticas públicas afirmativas

Fonte: Wenzel (2019).

Quadro 2. Cronograma das atividades do projeto.

CRONOGRAMA

28/10 a 01/11	Sorteio dos grupos e do tema; entrega da folha contendo as orientações para o trabalho e o material necessário.
04/11 a 08/11	Confecção dos cartazes em aula, pesquisas acerca do tema sorteado; tensionamentos surgidos durante as pesquisas; registro no caderno das pesquisas e impressão/criação das imagens; elaboração dos cartazes; confecção de máscaras tribais.
11/11 a 14/11	Continuação dos cartazes e finalização
18/11 a 22/11	Palestras com convidados referentes aos temas: influência musical, religiosidade, políticas públicas afirmativas. Oficinas de capoeira, confecção de abayomis ²¹¹ , tranças afro, danças relacionadas às tradições afro-brasileiras.
23/11	Culminância do projeto

Fonte: Wenzel (2019).

²¹¹ As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa 'Encontro precioso', em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. Disponível em <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em 24 de jun. de 2020.

A culminância do projeto se deu no dia 23 de novembro com a exposição dos trabalhos no ginásio (cartazes e máscaras); apresentação de dança coreografada da música Ginga – Iza; apresentação de dança ensaiada e preparada pelos estudantes; e venda de quitutes de origem africana pelos formandos dos 9º anos. Os educandos foram avaliados pela organização e capacidade para realizar o trabalho em grupo, pelas informações selecionadas durante a pesquisa (e problematizações surgidas ao longo do processo formativo) e pelas atividades complementares e autônomas como a apresentação de dança.

A ideia da dança por parte dos alunos surgiu após terem sido convidados a contribuir, na medida do possível, para trazer um grupo de dança de rua, o Restinga Crew, que se apresentaria na escola. A possibilidade de ter a apresentação já motivou um pequeno grupo de estudantes do sétimo ano (quatro integrantes, sendo duas meninas e dois meninos), a quererem criar e apresentar a sua coreografia no sábado do evento. Durante o contraturno, ou seja, pela manhã, o grupo ia à escola para ensaiar e, certamente, foi um dos momentos mais emocionantes e de retorno. A iniciativa da ideia, a criação da dança, a disciplina nos ensaios e a coragem e segurança de se apresentarem diante da escola foi possibilitada devido ao projeto, eles não só tiveram espaço, mas também se identificaram.

A sistematização da pesquisa nos cartazes, assim como as noções estéticas e a presença no dia da exposição, também compõe a nota.

Fig. 1 e 2. Registros fotográficos



Fonte: Arquivo pessoal Juliano e Wenzel (2018; 2019)

É necessário refletir sobre o racismo a partir de uma perspectiva histórica e tendo a consciência de que dos quatro autores deste texto, três são brancos e ocupam um lugar, que *a priori*, garante privilégios. Um desses privilégios, em uma sociedade racista, é o de não ser vítima de racismo. Conforme Ribeiro (2018) problematiza, não se deve ter medo das palavras ‘branco’, ‘negro’, ‘racismo’, ‘racista’. Dizer que uma determinada atitude foi racista é apenas uma forma de caracterizá-la e definir seu sentido e implicações. Torna-se fundamental trazer essas palavras ao campo de discussão para definir o *locus* social de cada um, ou, ainda referenciando Djamila Ribeiro, o lugar de fala que cada pessoa ocupa num sistema que exclui uma boa parte da sociedade, mas que envolve a todos.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sala de aula, a complexidade do tema requer cada vez mais diálogo, pois sua invisibilidade acaba reforçando posturas e opiniões racistas que já se tornaram naturalizadas. O racismo por estar engendrado à estrutura do sistema, nem sempre é perceptível, mas isso não diminui a responsabilidade de todos nós, mais

especificamente de educadoras e educadores de identificar essa estrutura opressora e debater, ao contrário, essa invisibilidade torna essa tarefa imprescindível.

A pluralidade cultural brasileira levanta questões relevantes a serem questionadas e dialogadas no currículo escolar, desmistificando o saber colonizado que ainda hoje é difundido nas escolas. Para a construção da identidade brasileira, mais especificamente a legitimação da ancestralidade africana, é primordial que seja fomentado o debate, a representatividade e a tomada de consciência como deveres éticos e políticos de todos os cidadãos, sejam eles negros ou não. Nessa direção, o Projeto Consciência Negra acabou constituindo um espaço privilegiado em que as discussões puderam acontecer de forma planejada no ambiente escolar, propiciando aos alunos outros modos de fazer leituras do mundo a partir de aspectos históricos.

No caso do nosso país, que teve sua base econômica assentada por mais de 300 anos na utilização do escravizado como principal mão de obra, falar sobre escravidão se torna essencial. Dessa forma, compreende-se que os debates em torno do empoderamento negro se consolidaram a partir da valorização da influência africana que aqui ingressou de maneira compulsória, mas, ainda assim, sobreviveu e contribuiu muito para o enriquecimento da nossa identidade.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf> Acesso em 03/08/2020.

BARBON, Júlia. LEMOS, Marcela. **Menino de 14 anos é morto em casa durante ação da PF no Rio**. Folha de São Paulo, Rio de Janeiro, 19 de maio de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/menino-de-14-anos-e-morto-em-casa-durante-acao-da-pf-no-rio.shtml> . Acesso em: 14 de jun. de 2020.

BRASIL, L. D. B. **Lei 9394/96—Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 25 de jun. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2019

Caso Miguel: como foi a morte do menino que caiu do 9º andar de prédio no Recife. **G1, Pernambuco**, 05 de junho de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/caso-miguel-como-foi-a-morte-do-menino-que-caiu-do-9o-andar-de-predio-no-recife.ghtml> Acesso em: 14 de jun. de 2020.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, núm. 1, enero-diciembre, 2003, pp. 51-86. Bogotá, Colombia. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em 03/09/2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução: Tomaz Tadeu da Silva/ Guaracira Lopes Louro - 11º ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 61-72.

MIGUEL, Rafa de. **A onda de indignação contra o racismo se espalha por todo o mundo**. El País, Londres, 8 de junho de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-06-07/reino-unido-protagoniza-os-protestos-mais-intensos-da-onda-global-contr-o-racismo.html> Acesso em: 24 de jun. de 2020.

PPP – **Projeto Politico Pedagógico**. EMEF Carlos Drummond de Andrade, Canoas - RS, 2014. 94 páginas.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das Letras, 2018.

MESA DE TRABALHO 11

JOGOS PEDAGÓGICOS COMO INCREMENTO NA APRENDIZAGEM DE GENÉTICA E EVOLUÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Evelise Ferreira Pereira²¹²

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica exige dedicação, estudo e aprimoramentos constantes. Numa realidade de mantenedoras privadas, isso se dá com auxílio de uma infraestrutura com melhor qualidade e subsídios tecnológicos variados. A perspectiva da escola pública é, acima de tudo, buscar e poupar recursos. Neste cenário, o estudo dos conceitos básicos das Ciências da Natureza se apresenta bastante desafiador, pois inicialmente os alunos tendem a imaginar que todos os encontros serão pautados por atividades práticas e de grande experimentação, buscando facilitar a apreensão do conhecimento científico construído pela humanidade. No entanto, destaca-se que a própria execução da metodologia científica apresenta etapas distintas e pré-determinadas que obedecem a uma sequência lógica e que não podem prescindir de uma boa fundamentação teórica.

Apesar disso, ou mesmo por conta desta característica, a disciplina de Ciências da Natureza é revestida de uma fama negativa que lhe credita a alcunha de ser “aquela matéria que tem muita coisa para decorar”. Na prática, observa-se que nenhum dos dois parâmetros de abordagem individualmente leva a um real aprendizado e desenvolvimento das habilidades pretendidas para esta área do conhecimento e elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Temos, então, uma situação na qual se necessita a consolidação de conceitos básicos relacionados aos diversos conteúdos de forma a se tornarem facilitadores do

²¹² Professora da EMEF Prefeito Edgar Fontoura, Professora Mestre em Genética e Biologia Molecular, E-mail: evelise.pereira@canoasedu.rs.gov.br ;

desenvolvimento das habilidades pretendidas sem que se consuma tempo recorrente na busca de tais fundamentos, originando retrabalho, ou no caso, “reestudo”.

Por sua vez, impõe-se o problema permanente da prática pedagógica: os alunos necessitam absorver alguns conceitos básicos, sem que isso se resuma ao exaustivo processo de decorá-los, porém com consistência suficiente para que não seja necessário pesquisá-los a cada nova necessidade de uso. A consolidação de conceitos básicos tende a facilitar o avanço cognitivo dentro das habilidades necessárias ao bom desenvolvimento dos conhecimentos e competências desejáveis ao estudante de Ciências Naturais.

Adentrando aos objetos de conhecimento desenvolvidos nesta disciplina, destaca-se como de especial dificuldade aqueles relacionados ao campo da Genética. Isso se dá bastante em função de lacunas na formação do próprio professor (KRASILCHICK, 2005), mas em grande parte por conta das dificuldades de abstração dos processos bioquímicos que se mantém na faixa etária em que se dá este estudo no ensino fundamental. Muitas vezes, a apresentação de fotografias e esquemas gera apenas curiosidade por suas formas e cores, mas não origina uma aprendizagem realmente significativa. Por sua vez, a inerente complexidade do assunto dificulta a obtenção de modelos didáticos facilitadores da apreensão e construção desse conhecimento.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e que despertem a atenção dos estudantes se apresenta como uma alternativa viável e bastante disponível às condições físicas e econômicas das escolas públicas municipais de modo geral. Segundo Oliveira (2004), o jogo é a forma mais simples e natural para o desenvolvimento de um sentimento grupal. É o elemento da cultura que contém maiores possibilidades para sociabilizar e também socializar. Da mesma forma, por se revestir de caráter lúdico, mas com regras e parâmetros a serem observados, colabora não só para a formação científica do estudante, mas também para seu incremento como indivíduo pensante acerca do seu papel social.

Dentro deste contexto, passou-se a desenvolver atividades didáticas

alternativas e lúdicas que tornassem possível ao aluno o contato contínuo com os conceitos; sem, no entanto, tornarem-se um maçante exercício de repetição. Da mesma forma, buscou-se desenvolver jogos e brincadeiras que não fossem dependentes de tecnologias digitais. Tal condição visa tornar ainda mais acessível o uso dos recursos, pois seu acesso independe de *softwares* ou *hardwares* que possam estar inacessíveis em algum momento da aula.

METODOLOGIA

A prática pedagógica eficaz e responsável é pautada pela pesquisa constante de novas e desafiadoras formas de desenvolver o conhecimento. Conforme Fialho (2008), é necessário que se busque diversificar as metodologias de ensino, sempre em busca de resgatar o interesse e o gosto dos alunos por aprender. Nesta variedade metodológica, destacam-se os jogos educativos que incrementam a construção do conhecimento por meio de atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica.” (MOYLES, 2002, p.21).

Neste projeto, foram utilizados dois jogos pedagógicos para fixação de conceitos básicos em Genética e Evolução. Posteriormente, procedeu-se a análise comparativa de dados de avaliações realizadas com turmas de 7º e 8º anos da EMEF Prefeito Edgar Fontoura - Canoas/RS obtidos em períodos letivos subsequentes.

JOGO DA EVOLUÇÃO

Este jogo tem por objetivo verificar a ação da Seleção Natural envolvendo presas e predadores em ambientes distintos. As regras propostas foram adaptadas de proposta semelhante apresentada em LOPES (2015, p.95) e adequadas às condições disponíveis na escola.

Participantes:

4 jogadores

Material:

- 1 tabuleiro colorido (que representará o ambiente natural);
- 2 conjuntos de 25 peças de cores diferentes, sendo 1 deles da mesma cor do tabuleiro (representando indivíduos de 2 populações que habitam este ambiente).

Como jogar:

No início do jogo, deve-se espalhar 20 peças de cada conjunto sobre o tabuleiro e guardar as demais.

Neste jogo, será analisada a cor dos indivíduos ao longo do tempo sob o efeito da ação de um predador. O predador é representado pelo grupo de jogadores.

Após a montagem do tabuleiro, o jogo inicia com a autorização do professor. Assim que for autorizado, um integrante do grupo deve retirar, um a um, o maior número possível de peças sem se importar com a cor. O tempo para isso deve ser de apenas 10 segundos. Este participante atuará como um predador, capturando suas presas.

Terminado o tempo, deve-se contar quantas peças sobraram e anotar. As peças que sobrarem representam as presas que não foram capturadas e que poderão se reproduzir. Para tanto, na próxima rodada, será acrescentado 1 “descendente” para cada “sobrevivente” da população. Cada nova rodada representa uma nova geração e um outro integrante deve proceder à “captura” das presas.

Este procedimento deve ser repetido por mais 2 rodadas, de modo que cada integrante do grupo jogue ao menos uma vez. Se por acaso uma das cores acabar, significará que essa população foi totalmente extinta daquele ambiente.

Ao final, deve ser montada uma tabela com os resultados e estes analisados

considerando qual cor tornou-se mais numerosa em cada diferente tabuleiro. Em seguida, elabore uma explicação para tais resultados, relacionando-os com o conceito de Seleção Natural.

REEBOPS: UM MODELO DE MEIOSE

Nesta atividade, a proposta foi simular eventos de meiose, formação de gametas e posterior formação de novos indivíduos, evidenciando características determinadas geneticamente por meio da construção de modelos de massa de modelar. O roteiro de tarefas foi adaptado a partir de sugestão apresentada no blog <https://aulanapratica.wordpress.com/?s=ribops>.

I - Objetivos:

1. Examinar como caracteres são herdados;
2. Identificar o papel da meiose na variabilidade da prole de espécies com reprodução sexuada.

II - Introdução

Reebops são animais imaginários que possuem 16 cromossomos (em oito pares homólogos) nas suas células. É importante entender o que acontece na formação de gametas, as células sexuais. Dê uma olhada nos pais Reebop. Veja suas características como número de segmentos, antena, etc. Os dois possuem as mesmas características, mas um é macho e o outro, fêmea. Siga as instruções abaixo para descobrir o que acontece quando estes organismos cruzam.

III - Procedimento

1. Pegue os envelopes dos cromossomos da mãe e do pai.
2. Separe cada grupo de cromossomos em pares homólogos, por tamanho.
3. Pegue aleatoriamente um cromossomo materno de cada par para formar os gametas maternos.

4. Faça o mesmo com os cromossomos paternos.
5. “Fertilize” os gametas misturando os cromossomos dos gametas materno e paterno.
6. Organize os cromossomos de seu novo indivíduo em pares homólogos.
7. Registre os genótipos no local adequado e use a chave decodificadora para determinar quais os fenótipos dos genótipos formados.
8. Monte seu filhote reebop e o coloque na enfermaria junto com os outros recém-nascidos!

Tabela de Genótipos e Fenótipos

Característica	Alelo da Mãe	Alelo do Pai	Genótipo	Fenótipo
Antena				
Segmentos Corporais				
Cauda				
Nariz				
Patás				
Sexo				
Olhos				
Cor do Corpo				

IV - Questionário²¹³

1. O que você notou sobre as características dos bebês?
2. Alguns dos bebês são idênticos?
3. Quantos deles são iguais a um dos pais? E entre os irmãos?
4. Quanto material genético cada pai fornece?
5. Onde se localiza esse material genético nos pais?
6. Escreva um parágrafo explicando como a reprodução sexual está relacionada com a variação genética na prole.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados é feita a partir dos cadernos de registros das referidas turmas após realização de prova referente aos objetos de conhecimento desenvolvidos nos jogos destacados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa constante é a maneira mais eficiente para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais lúdicas e facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. Dentro deste contexto, os jogos pedagógicos se mostram como alternativas interessantes à fixação de conceitos básicos em ciências, destacadamente Genética e Evolução com intenção de evitar o retrabalho e a cansativa tarefa de simplesmente memorizá-los.

Assim, procedeu-se com as turmas de 7º ano em 2019 a execução do Jogo da Evolução, objetivando incrementar o entendimento acerca dos mecanismos envolvidos na seleção natural, sobrevivência dos mais aptos e variabilidade genética.

²¹³ Fonte: <http://www.nuffieldfoundation.org>

A execução da atividade seguiu as instruções já apresentadas e pode-se observar alguns registros nas fotos a seguir.

Fig 1. Tabuleiro organizado para o início do jogo



Fonte: a autora (2020).

Fig 2. Situação após 2 rodadas.



Fonte: a autora (2020).

No passo seguinte da sequência didática, foi realizada avaliação cognitiva; evidenciou um resultado mais significativo em relação à turma anterior que obteve médias inferiores a qual não teve o jogo como parte de sua rotina escolar.

Os registros de avaliação coletados nas referidas turmas evidenciaram os seguintes resultados.

Tabela 1: Média das notas trimestrais da turma de 7º-Ano nos anos de 2018 e 2019. As notas são contabilizadas a partir de um parâmetro máximo de 30 pontos. (Fonte: PPP da EMEF Prefeito Edgar Fontoura)

Turma/ano	Metodologia tradicional: texto + exercícios	Metodologia tradicional + Jogo Pedagógico Específico	Notas médias da turma ao final do Trimestre
7B/2018	SIM	NÃO	16
7B/2019	NÃO	SIM	20

Fonte: a autora (2020).

Comparativo semelhante foi realizado com turmas de 8º ano, tendo como objeto do conhecimento conteúdos relacionados à divisão celular, formação de gametas, herança genética, fenótipo e genótipo.

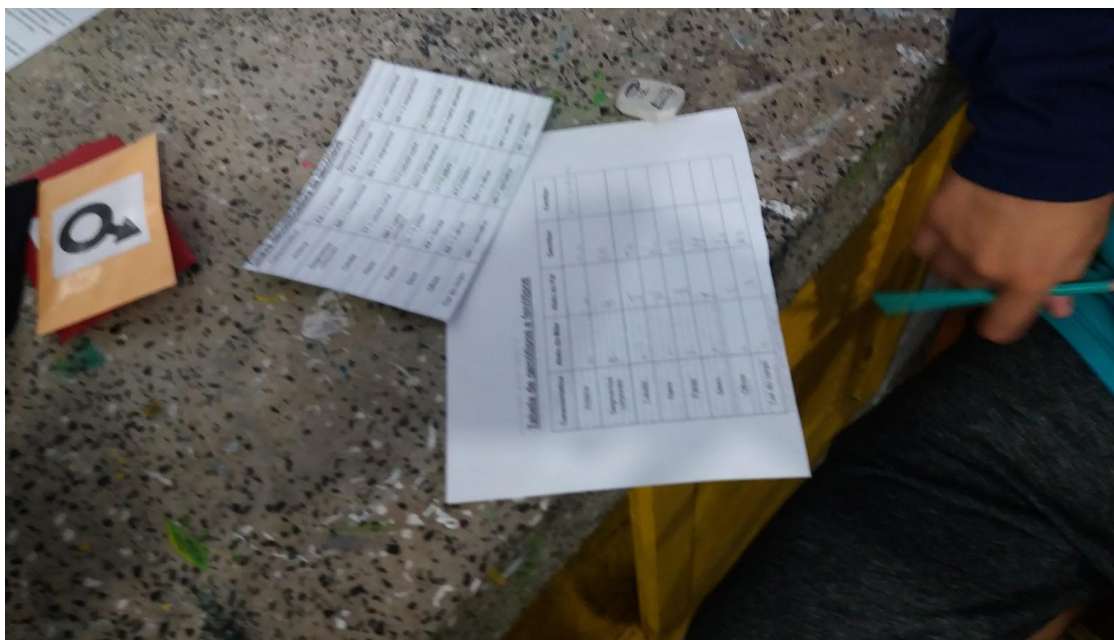
Algumas imagens que registram a realização da atividade estão apresentadas a seguir:

Fig 3. Envelopes com simulacros de cromossomos dos genitores REEBOPS.



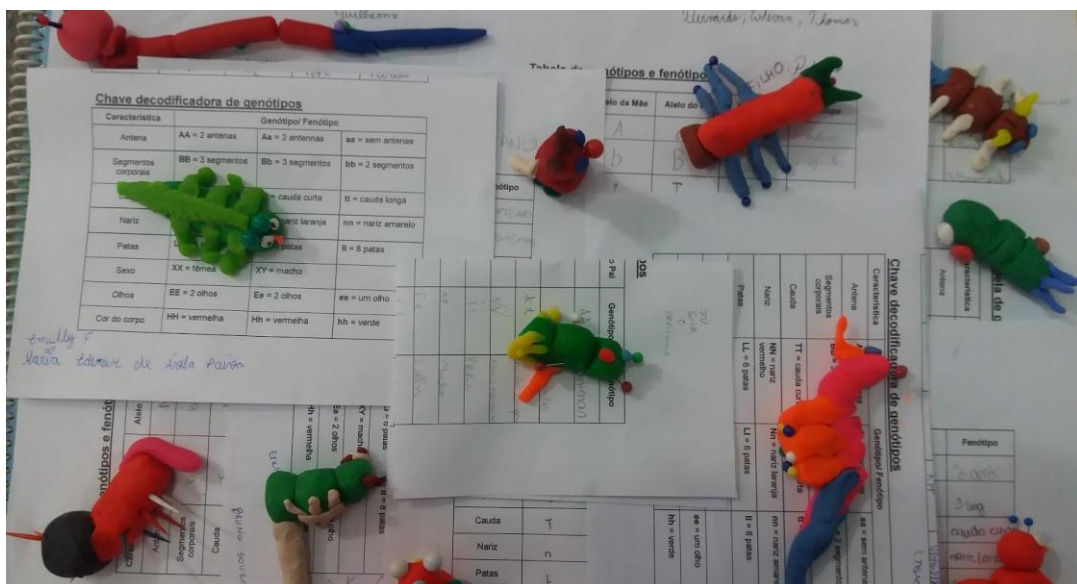
Fonte: a autora (2020).

Fig 4. Tabela de identificação de genótipos e folha de respostas.



Fonte: a autora (2020).

Fig 5. REEBOPS formados pela turma 8A.



Fonte: a autora (2020).

Igualmente, procedeu-se a comparação entre notas médias de turmas que participaram da atividade com outras que tiveram o mesmo conteúdo sem a mesma metodologia. Os dados coletados podem ser observados na tabela abaixo.

Tabela 2: Média das notas trimestrais da turma de 8º Ano nos anos de 2018 e 2019. As notas são contabilizadas a partir de um parâmetro máximo de 30 pontos. (Fonte: PPP da EMEF Prefeito Edgar Fontoura)

Turma/ano	Metodologia tradicional: texto + exercícios	Metodologia tradicional + Jogo Pedagógico Específico	Notas médias da turma ao final do Trimestre
8A/2018	SIM	NÃO	20
8A/2019	NÃO	SIM	26

Fonte: a autora (2020).

A partir dos dados observados, pode-se perceber um incremento nas notas médias das duas turmas em que se utilizou a metodologia de jogos pedagógicos

como acessório ao desenvolvimento tradicional dos conteúdos. Faz-se mister que o professor busque de maneira sistemática a diversificação em suas aulas, procurando desenvolver metodologias facilitadoras a apreensão dos conceitos básicos nas várias áreas do conhecimento.

Dentro deste contexto, o uso de jogos e brincadeiras adaptados a possibilidades didáticas atende às necessidades descritas, podendo funcionar como um reforço em situações intermediárias de estudo, como um fator introdutório e até mesmo como uma ferramenta de avaliação, na medida em que sendo bem instruído, o jogo só se desenvolverá de maneira ordenada com a correta observância dos conteúdos e habilidades destacados para o processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

FIALHO, N. N. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/293_114.pdf Acesso em 04 jul. 2020.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU, 1987

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional** / José Milton Lima. — São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

LOPES, Sônia. **Investigar e conhecer: ciências da natureza, 7º ano**. - 1.ed. - São Paulo: Saraiva, 2015.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Vitor M. de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. EMEF Pref. Edgar Fontoura, Canoas, 2017.

REEBOPS: uma experiência em meiose. Disponível em: [Aula prática: Ribops – um modelo de meiose](#). Acesso em 04 jul. 2020.

A FLEXIBILIDADE DO NÚMERO NO PRIMEIRO ANO

Fabiane Aparecida Parcianello de Almeida²¹⁴

Gabriele Bonotto Silva²¹⁵

INTRODUÇÃO

A Matemática é uma área do conhecimento que permite a análise e uso de números e quantidades, além de outros objetos de conhecimento previstos na BNCC (2017) e RCC (2018). A partir disso, a pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de Matemática precisa ocorrer em todos os níveis de escolarização, pois se compreende que a pesquisa voltada para a sala de aula e para a relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-objeto de conhecimento é essencial para que surjam avanços na área de metodologia de ensino.

Partindo desse pressuposto, a Matemática apresenta uma macrocompetência, que permeia todas as demais áreas do conhecimento, a resolução de problemas. Esta macrocompetência permite que os estudantes analisem, compreendam, estabeleçam relações entre os números e quantidades, além de propiciar o desenvolvimento de estratégias de resolução pautadas em esquemas de pensamento e no raciocínio lógico.

Nesse sentido, a importância de sistematizar o trabalho da flexibilidade do número desde o primeiro ano em que se observam resultados positivos na resolução de problemas, transforma-se em pesquisa, onde o professor analisa a sua própria prática a partir do desenvolvimento de seus alunos. É deste processo de ação-

²¹⁴ Professora de anos iniciais do Ensino Fundamental - PEB I - EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, Canoas/RS.

²¹⁵ Especialista em Educação Básica atuando na Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME, Canoas/RS. Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle. E-mail: gabriele.silva@canoasedu.rs.gov.br

reflexão-ação que nasce a base teórica do estudo e o problema de pesquisa: Como sistematizar a flexibilidade do número desde o primeiro ano?

Destaca-se que a pesquisa foi realizada no período de 2018 a 2020, contemplando 5 turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Em 2018 e 2019, os materiais manipulativos, jogos e as aulas mantiveram-se de forma presencial, porém em 2020 os materiais e jogos foram virtuais e alguns kits com material impresso foram retirados na escola devido ao período de isolamento social.

A FLEXIBILIDADE DO NÚMERO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: REGISTROS E ANÁLISES DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O período da alfabetização numérica é muito importante para que os alunos possam desenvolver o conceito de número e possam experimentá-lo na resolução de problemas, observando padrões, fazendo comparações e conexões. Proporcionar uma prática que possibilite às crianças uma interação com os números de forma flexível, ou seja, pensar que um número pode ser representado e aplicado de diversas formas, utilizando o senso numérico, pensando a matemática de forma conceitual, requer que o professor repense sua prática pedagógica e compreenda que:

Uma mentalidade matemática reflete uma abordagem ativa do conhecimento de matemática, na qual os estudantes veem seu papel como o de compreensão e busca de sentido. O senso numérico ilustra uma compreensão profunda da matemática, mas ele se dá por meio de uma mentalidade matemática focada em dar sentido a números e quantidades (BOALER, 2018, p.33).

O conceito de flexibilidade do número permite que possamos enxergar a matemática como um conjunto de ideias e relações que tenham significado e que proporcionem o desenvolvimento conceitual e não fatos que apenas devam ser lembrados. Assim, a matemática desde o primeiro ano deve ser apresentada como um momento de buscar soluções que façam sentido, que estejam presentes na vida cotidiana e em situações concretas, ou seja, manipuláveis pela criança.

A cada turma de primeiro ano em que a oportunidade de lecionar surge, é importante investigar como está o processo de construção do número a fim de

avaliar como ocorrerão minhas intervenções e que materiais, jogos e situações-problema vamos possibilitar para desenvolver o conceito de número. O planejamento se dá a partir da observação da prática que corrobora com a ideia de que:

Muito frequentemente os professores ensinam as crianças a contar, ler e escrever os numerais, acreditando que assim estão ensinando conceitos numéricos. É bom para as crianças aprender a contar, ler e escrever numerais, mas é muito mais importante que ela construa a estrutura mental do número. Se a criança tiver construído esta estrutura terá maior facilidade em assimilar os signos a ela. Se não a construiu, toda a contagem, leitura e escrita de numerais será feita apenas de memória (KAMII, 1990, p. 40).

O processo de investigação ocorre através da exploração de jogos estruturados, que visam a observação de atributos, como: tamanho, cor, forma, espessura e lateralidade. Os quais as crianças poderão comparar, analisar e estabelecer relações, desenvolvendo conceitos numéricos importantes, ilustrados em alguns exemplos de jogos a seguir:

Fig 1. Jogos estruturados





Fonte: banco de dados das autoras (2020)

No “Jogo dos guarda-chuvas”, as crianças estão sentadas em círculo, as peças são dispostas no centro da roda e todas tem a tarefa de observar através de perguntas sobre a quantidade de peças, as cores, as diferenças e semelhanças das peças e se há uma peça igual a outra no jogo. Depois coletivamente vamos agrupar as peças por forma, por cor e por quantidade. Por exemplo, quantos grupos podemos formar separando as peças pela cor do cabo dos guarda-chuvas? quantos grupos podemos formar pelo formato do guarda-chuva?

Fig 2. Jogo dos guarda-chuvas

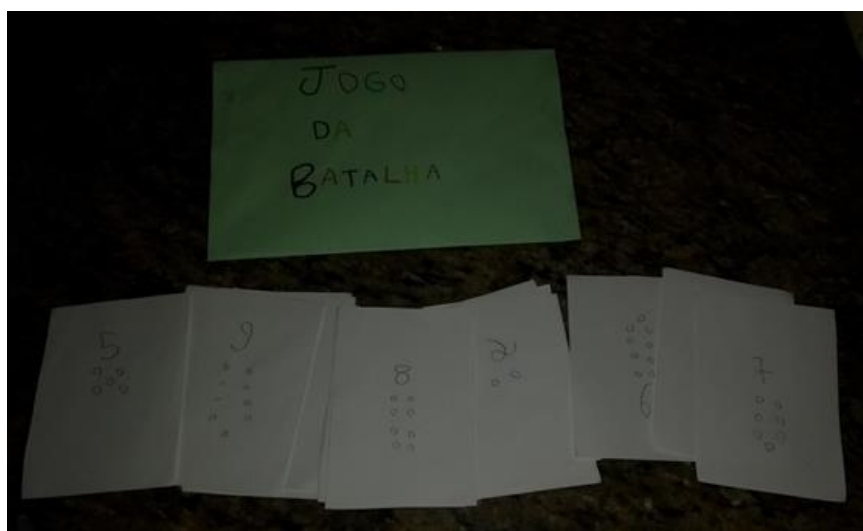


Fonte: banco de dados das autoras (2020)

Esses jogos foram construídos a partir de estudos e observações durante a formação pedagógica permanente, que se deu durante o cotidiano escolar e a necessidade de desenvolver competências na área da matemática. Com esses jogos estruturados é oportunizado às crianças o desenvolvimento da autonomia, que é o ato de ser governado por si mesmo (KAMII, 1990, p. 33), ou seja, de criarem suas hipóteses, elaborem relações e fazerem comparações.

Quando brincamos com o “Jogo da Batalha” (KAMII e DeVRIES, 1991, p. 90), as crianças puderam fazer diversas relações sobre os números e suas quantidades, desenvolvendo diversas habilidades importantes para a construção do número. O jogo consiste em 18 cartas, sendo do 1 ao 9, tendo duas cartas para cada numeral. Cada carta terá o numeral e a quantidade que pode ser representada por desenhos variados e será jogado em dupla. A dupla precisa decidir quem vai dividir as cartas. Após realizada a divisão das cartas, estas ficam viradas para baixo em dois montes, um para cada criança. Os jogadores viram a primeira carta de cada monte, quem tiver a carta maior fica com as duas cartas. O jogo termina quando as cartas forem todas viradas e ganha quem tiver mais cartas.

Fig 3. Jogo da batalha



Fonte: banco de dados das autoras (2020)

Outro exemplo de jogo que desenvolve a construção do número é o “Jogo de trilha”, em que podemos observar alguns princípios de ensino (KAMII, 1990, p. 42-43) em três perspectivas, sendo a primeira a de encorajar a criança a colocar todos os tipos de coisas em todas as espécies de relações; a segunda é referente a quantificação de objetos e a terceira relaciona-se a interação social da criança com seus colegas e professores. O jogo de trilha instiga a criança a realizar diversas relações numéricas, quantificações e a interagir com seus pares de acordo com as regras da situação.

Fig 4. Jogo da trilha



Fonte: banco de dados das autoras (2020)

Durante um jogo em grupo, podem ocorrer situações de conflito entre os jogadores o que pode encorajar a criança a colocar as coisas em relação. A interação entre as crianças e os professores é muito importante para que haja aprendizagens. Nestes momentos podemos dizer que:

Tais intersecções podem ser observadas a todo momento na vida cotidiana. O julgamento moral e o pensamento lógico desenvolvem-se juntamente quando as crianças são encorajadas a discutir a desejabilidade ou justificabilidade de uma decisão (KAMII, 1990, p. 46).

Fig 5. Jogo juntando os dados



Fonte: banco de dados das autoras (2020)

Diariamente foram realizadas atividades que envolviam materiais manipuláveis, situações problemas que desafiavam o raciocínio lógico, as interações sociais, como no exemplo acima, em que um grupo de crianças está jogando o jogo “Juntando os dados”, em que cada jogador tem uma cartela que vai do número 2 ao 12, que corresponde aos números que podem ser formados quando jogamos dois dados (de seis faces, de 1 ao 6) e somamos as quantidades obtidas nos dois dados. O grupo combinou que o número formado por cada jogador deverá ser coberto por todos do grupo. Termina o jogo quando todos os números foram cobertos.

Após o jogo conversamos sobre como foi o jogo, e a professora fez alguns questionamentos sobre quais os números foram mais fáceis de cobrir, quais foram mais difíceis, por que um número foi considerado fácil de cobrir e por que um número foi considerado difícil de cobrir.

As crianças perceberam que o 12 foi muito difícil de cobrir, pois tinha que obter 6 e 6 nos dois dados, também observaram que o número 8 tinha muitos jeitos de fazer, podiam obter nos dados 6 e 2, 4 e 4, 5 e 3. Analisando essas respostas, podemos perceber que:

As crianças não aprendem conceitos numéricos com desenhos. Tampouco aprendem conceitos numéricos meramente pela manipulação de objetos. Elas constroem esses conceitos pela abstração

reflexiva à medida em que atuam (mentalmente) sobre os objetos (KAMII, 1990, p. 58).

Cada jogo que vamos brincar, observamos coletivamente os materiais e exploramos possibilidades de jogo, combinamos regras e fica em aberto algumas combinações do grupo que vai jogar que não se estende aos outros grupos. Quando as crianças jogam coletivamente vão desenvolvendo a linguagem, conseguem se colocar no lugar do outro e ampliam seu repertório de fala matemática, pois:

A criança está aqui falando consigo mesma em frente a outras crianças. Para conversar e se comunicar, a criança tem que se descentrar e usar pontos de referência comuns para que os outros possam prestar a atenção e entender (KAMII e DeVries, 1991, p. 35).

Uma outra estratégia que se mostrou eficaz para que as crianças pudessem observar que há diferentes maneiras de se resolver um problema foram as conversas numéricas (HUMPHREYS e PARKER, 2019). A professora planejava uma situação-problema e as crianças deviam encontrar uma solução e socializar a sua ideia com a turma, para analisarmos a viabilidade. Com esta estratégia aprendem a ouvir o ponto de vista dos colegas, expressam suas hipóteses e refletem coletivamente outras maneiras de buscar uma solução.

A professora propôs um jogo de tabuleiro em que podem jogar quatro crianças por tabuleiro, naquele dia em aula, estavam presentes 20 alunos. A professora propõe o problema para as crianças, perguntando: quantos tabuleiros preciso pegar no armário para que todos da turma brinquem com o jogo?

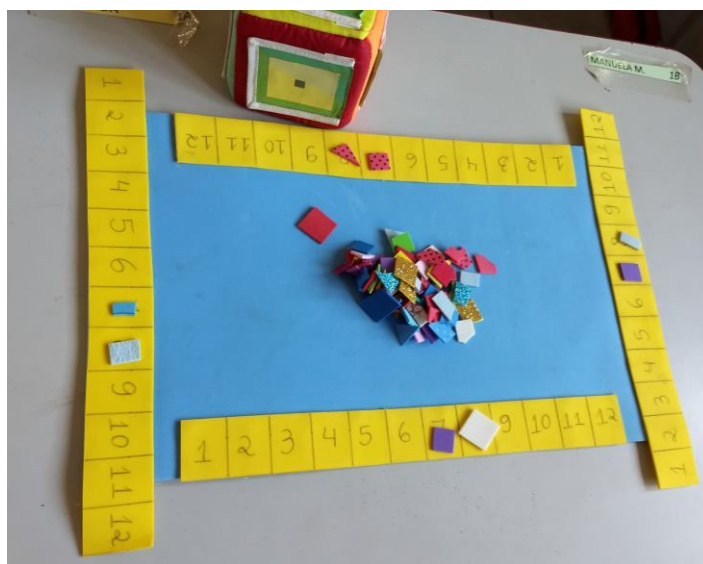
Conversas numéricas têm a ver com estudantes encontrando sentido em suas próprias ideias matemáticas. No momento em que começamos a explicar, subtraímos pequenas partes das ideias - e da sua autonomia como pensadores. Em essência, acabamos pensando por eles, roubando-lhes a emergente e com frequência frágil autoridade que têm sobre seu próprio raciocínio (HUMPHREYS e PARKER, 2019, p. 15).

Surgem várias ideias, mas quando as crianças iam apresentar suas hipóteses, o grupo percebia que não dava para resolver daquele jeito, foi então, que um aluno disse que precisávamos de 5 tabuleiros e ele iria nos explicar como descobriu. Pediu que todos olhassem para nosso calendário, que ficava no fundo da sala, ele observou que cada dia fazíamos um X no calendário para marcar os dias do mês, e que esse X

era como se fosse o tabuleiro do jogo, tinha 4 pedaços, então ele contou os pedaços do X até 20 e depois contou quantos X usou e descobriu que usou 5.

Eis uma foto do jogo que a turma iria usar os 5 tabuleiros. Esse jogo as crianças chamam de “Jogo de mais ou menos”, em que o tabuleiro tem quatro espaços com números do 1 ao 12, esses números serão cobertos por pedaços de E.V.A. com a soma ou subtração das quantidades retiradas em dois dados (com 6 faces, do 1 ao 6). O jogador ou o grupo escolhe o que vai fazer se somar ou subtrair, foi observado que dependendo dos números que já estão cobertos ou quanto a dificuldade de o número ser obtido as crianças realizavam suas escolhas.

Fig 6. Jogo de mais ou menos



Fonte: banco de dados das autoras (2020)

Quando iniciamos o trabalho com problemas matemáticos, enfatizamos que na matemática os problemas são bons, pois são desafios que podem ter várias maneiras de resolver e nos ajudam a pensar, aprendemos nos divertindo e conversando uns com os outros. A partir desta fala, as crianças se sentem confiantes para conversar sobre os problemas matemáticos e exporem suas ideias. Quando conversamos sobre uma solução, desenhando no quadro as ideias e vamos testando e

aprimorando as hipóteses. As crianças ficam felizes quando contribuem com alguma ideia que ajuda a turma a resolver a questão.

Em uma aula, surgiu o seguinte problema matemático para a turma: “Ana tinha 9 reais e ganhou mais 15 reais de sua tia. Ela quer comprar um livro que custa 30 reais. Ela pode comprar o livro com o dinheiro que tem? Se tem o suficiente, vai sobrar quanto? Se não tem o suficiente, quantos reais faltam para que Ana consiga comprar esse livro?”.

Logo as crianças disseram que não dava o dinheiro, pois cabia dentro do 30 o 9 e o 15 e sobrava, elas fizeram uma relação importante de quantidades. Partimos para a próxima questão, de descobrir quanto falta para Ana comprar o livro. As crianças faziam diversas contagens com os dedos e com os palitos, uma criança pediu para desenhar no quadro as quantidades, mas outra criança disse que já tinha uma solução e queria nos mostrar.

Ela pediu para que a professora desenhasse o que ia falando. A criança disse que pensou em $10 + 15$, pois era mais fácil o 10 do que o 9, encontrou 25, tirou o 1 que havia colocado e ficou com 24. Depois usou os dedos para contar até 30 e descobriu que faltavam 6 reais.

Outra situação importante de relatar quanto a pensar os números de forma flexível, ocorreu com a visita da supervisora na sala de aula e a turma estava fazendo uma atividade após uma conversa numérica para resolução de problemas. A supervisora entrou e alguns alunos vieram relatar que estavam craques em resolver problemas matemáticos, ela mostrou dois dedos em uma mão e três dedos em outra e perguntou que número seria aquele. Uma aluna disse que se juntar é o número 5, depois contou os dedos e disse que poderia ser vinte e três, pois o dois poderia ser as dezenas e o três as unidades.

Quando pensamos em desenvolver um pensamento de flexibilidade do número precisamos refletir sobre as intervenções do professor. Como fazer com que a criança

tenha a possibilidade de criar e expressar hipóteses de maneira flexível? De expandir sua mentalidade matemática?

Há crianças que têm medo de errar, receio em expor suas ideias, pois não se sentem seguras ou capazes de resolver uma situação-problema. É fundamental que o professor encoraje essa criança, explicando que o erro vai ajudar a aprender mais sobre aquela situação, pois nos faz refletir sobre o que pensamos e buscar outra ou outras alternativas. Acertos não geram reflexões e não expandem nossa capacidade cognitiva. Toda vez que cometemos um erro, sinapses disparam no cérebro, indicando crescimento cerebral e fortalecendo rotas neurais (BOALER, 2020, p. 38).

Quando brincamos com o “Jogo da velha” podemos experimentar diversas estratégias que em alguns momentos dão certo e outros não. A criança pode verificar que quando erra uma jogada e deixa o outro jogador fazer linha precisa pensar em outra forma de impedir que isso se repita. Esse é um registro de uma rodada em que uma criança venceu um adulto e após o jogo explicou que a sua estratégia foi colocar a primeira peça no centro do tabuleiro.

Fig 7. Jogo da velha



Quando incentivamos as crianças que elas podem aprender qualquer coisa estamos ajudando a desenvolver uma mentalidade de crescimento (BOALER, 2020). Por exemplo, uma criança disse que não era boa com números, a professora respondeu que ela ainda não havia aprendido, mas que ajudaria nisso. Uma questão linguística importante que faz toda a diferença para essa criança.

ANÁLISE DE DADOS

Após o trabalho a partir da flexibilidade do número em três turmas de 1º ano, foi observado que as crianças eram capazes de resolver problemas matemáticos que envolviam dezenas com os dedos ou materiais de contagem, como por exemplo, palitos soltos para representar as unidades e palitos juntos para representar uma dezena (dez palitos amarrados em um atilho) com tranquilidade. Tais estratégias corroboram com a pesquisa de Silva e Felicetti (2017) que afirma que as crianças devem utilizar estratégias individuais e coletivas de resolução, ou seja, escolher a melhor forma de resolver a situação-problema utilizando os recursos necessários.

Porém, quando apresentado os algoritmos para resolver a mesma questão, as crianças se queixavam que era mais difícil e que não entendiam para que usar daquele jeito. Outras crianças resolviam os algoritmos, usando os materiais de contagem ou os dedos. Verifica-se aqui que os algoritmos são complexos e constituídos de muitas etapas (VERGNAUD, 2019) e que, em um primeiro momento, não fazem sentido para as crianças, pois as mesmas conseguem resolver as situações-problema sem utilizá-los. Com o tempo os algoritmos podem ser ensinados e utilizados, contanto que constituídos de significado.

Percebemos que as crianças sentiam prazer em realizar a solução de problemas expressando o que pensavam e testando suas hipóteses para demonstrar aos colegas como haviam encontrado o resultado, quase sempre demonstravam suas ideias com palavras, materiais de contagem, dedos e desenhos no quadro. Essa socialização de estratégias é mister, pois amplia o repertório de estratégias e proporciona o acionamento de novos esquemas de pensamento, já que os esquemas são acionados a partir de algo que o indivíduo já conhece (VERGNAUD, 2019).

Conforme Silva e Felicetti (2017, p. 14):

O funcionamento cognitivo do aluno diante de uma situação-problema está baseado nos esquemas que ele já possui e que pode vir a desenvolver. Os esquemas na aprendizagem da Matemática podem envolver deslocamento, generalização, transferência ou descontextualização. Para que as crianças aprendam os diferentes esquemas é preciso que sejam colocadas diante de diferentes situações-problema, para que possam verificar as semelhanças e as diferenças entre elas e encontrem os critérios para chegar ao esquema a ser utilizado de forma operatória.

Portanto, o fato de trabalhar com diferentes jogos que atuam como situações-problema propiciam a aprendizagem de diferentes esquemas. Além disso, as estratégias utilizadas ao longo do ano letivo foram se alterando, o que demonstra como as crianças aprendem umas com as outras através da conversas e debates promovidos pela professora, durante as aulas, sobre como elas pensaram para resolver a situação-problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, percebe-se que a pesquisa em sala de aula, envolvendo professores e alunos, é potencialmente, uma experiência de ensino e de aprendizagem. Pesquisar o que se ensina e o impacto da metodologia utilizada com seus alunos permite ao professor realizar o processo de ação-reflexão-ação, qualificando seu planejamento e conseqüentemente a sua prática.

O trabalho com a flexibilidade do número demonstrou-se extremamente necessário para a aprendizagem das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim como a metodologia a partir de jogos e situações-problema que propiciou o desenvolvimento da flexibilidade dos números com as crianças envolvidas.

Portanto, ainda são necessárias pesquisas nesta área, com o objetivo de aprofundar conceitos e metodologias. Além disso, a divulgação dos resultados permite com que outros professores tenham acesso e também iniciem a pesquisas relacionadas com a flexibilidade do número.

REFERÊNCIAS

BOALER, Jo. **Mentes sem barreiras: as chaves para destravar seu potencial ilimitado de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: Educação é a base. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. – Brasília: MEC/ CNE, 2017.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2018.

HUMPHREYS, Cathy; PARKER, Ruth. **Conversas numéricas: estratégias de cálculo mental para uma compreensão profunda da matemática**. Porto Alegre: Penso, 2019.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1990.

KAMII, Constance; DEVRIES, Retha. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTI, Vera Lucia. Uma experiência de ensino e aprendizagem em matemática: situações-problema no desenvolvimento de competências e habilidades. **Boletim GEPEM** Nº 71 – jul. /dez. 2017, p. 3-20.

Vergnaud, Gérard. Quais questões a teoria dos campos conceituais busca responder. **Caminhos da Educação Matemática em Revista/Online**. Sergipe: v. 9, n. 2019., p. 5-28.

O USO DE JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Fábio Rosa Faturi²¹⁶

INTRODUÇÃO

Como tornar as aulas mais atrativas e interessantes para as alunas e os alunos é uma questão presente no cotidiano de todos os docentes. É claro, existe aquela parcela de professores e professoras que argumenta que a atenção dos estudantes não necessita ser conquistada: os alunos devem estar sempre a postos para aprender; essa postura seria inerente à dinâmica do ensino-aprendizagem. Todavia, pesquisas recentes, seja na área da educação, da psicologia ou da neuroaprendizagem são uníssonas ao concordar que a motivação dos alunos é essencial para uma aprendizagem significativa, sendo o docente um dos responsáveis pelo estímulo em tornar a aprendizagem dinâmica, lúdica, atrativa e significativa.

É com esse objetivo que cada vez mais professoras e professores colocam-se como pesquisadores de novas metodologias e ferramentas, tentando capturar a atenção dos alunos naqueles breves momentos que compõem uma aula. Nesta pesquisa, propomos o uso de jogos como ferramentas para um ensino atrativo, particularmente, o ensino de História.

A atividade foi desenvolvida com duas turmas do nono ano do ensino fundamental, em uma instituição de ensino da rede pública de Canoas: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont (EMEF Santos Dumont). Esta escola localiza-se no bairro Niterói e atende um total de 1016 alunas e alunos, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

A escolha por estas determinadas turmas, desta instituição específica, relacionam-se com os objetivos do presente evento, Saberes em Diálogos, de

²¹⁶ Professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont, Mestre em Ensino de História E-mail: fabio.faturi@canoasedu.rs.gov.br;

constituir-se como um convite para a reflexão da própria prática. Atuo na EMEF Santos Dumont como professor de História em todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental, desde o ano de 2017.

A pesquisa que segue está dividida em três momentos: inicialmente buscamos examinar o uso de jogos ao longo da história e como uma ferramenta para o ensino de História, após descrevemos a proposta desenvolvida e concluímos estabelecendo uma reflexão das potencialidades desta prática como uma ferramenta para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

OS JOGOS NA (AULA) HISTÓRIA

O lúdico está presente desde o início da trajetória escolar dos alunos. A Educação Infantil e o Anos Iniciais do Ensino Fundamental reservam momentos específicos para a prática de jogos que, mais do que simples recursos recreativos, contribuem de forma muito positiva para a aprendizagem. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, contudo, a ludicidade das propostas pedagógicas dá lugar, via de regra, a uma preocupação crescente com o conteúdo e o que antes era um recurso potente para a aprendizagem, muitas vezes é deixado de lado e considerado um momento pouco produtivo. Paradoxalmente, não faltam relatos de alunos dos Anos Finais descontentes com as aulas; relatos que se somam ao de professores que buscam meios e métodos para dinamizarem as suas aulas e tornarem elas mais atrativas para esse público.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é apresentar e refletir sobre as potencialidades dos jogos como uma ferramenta que tem como objetivo dinamizar as aulas e estimular os alunos a engajarem-se na disciplina. É importante perceber que as atividades lúdicas foram usadas em diferentes sociedades para a transmissão de “procedimentos, informações e valores às gerações mais novas” (ANTONI, ZALLA, 2013, 147). Essas atividades desempenhavam papel fundamental na socialização do

conhecimento. Ou seja, os jogos foram uma útil ferramenta para o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

No contexto atual, na busca pela organização de aulas mais dinâmicas e atrativas, aliado à introdução de novas tecnologias, os jogos são retomados e ressignificados como estratégias para a construção do conhecimento. Sendo que o “seu uso como recurso pedagógico acaba por agenciar, de um lado, elementos de memória afetiva dos estudantes, estabelecendo pontes entre a experiência socialmente adquirida e os saberes formais” (*Idem*). Sendo assim, o jogo é usado na sala de aula para brincar e brincando se aprende. Defende-se aqui, portanto, uma pedagogia do jogo.

Para dialogar com a defesa proposta neste espaço e já construída teoricamente por outros autores, buscamos recuperar algumas características essenciais dos jogos. Inicialmente, os jogos possuem uma estrutura delimitada, composta por tempo e espaço, combinado e aceito pelos jogadores. A organização é fundamental para o seu início, sendo a disputa individual, em duplas, trios ou grupos. Na possibilidade de o jogo não contemplar uma disputa e perfazer uma atividade cooperativa, a articulação deve ser favorecida.

Todas essas condições dos jogos relacionam-se às regras. As regras – e sua aceitação – constituem-se como pré-condições para a participação e realização do jogo. A existência de regras não limita – ou elimina – contudo, a criatividade daqueles que participam da dinâmica do jogo. A imprevisibilidade faz parte e alimenta a dinâmica do jogo; visto que cada ação permite, conforme o andamento do jogo, a construção de diferentes possibilidades e caminhos, abrindo espaço para a antecipação de jogadas, redefinindo planos, permitindo a continuidade... tal qual ocorre em uma aula.

Os jogos são, vale notar, uma ficção, a reprodução de uma realidade. Em última análise, uma fabulação. Justamente esse exercício contínuo de criatividade permite que o jogo possa ser empregado na sala de aula e usado pelas professoras e pelos professores em diferentes momentos, seja na apresentação de um conteúdo, no

desenvolvimento, na sua conclusão e avaliação. Conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais propostos pelos diferentes currículos podem ser, portanto, abarcados através do uso de jogos.

O ensino de História, particularmente, propõe o estudo dos seres humanos no passado, estabelecendo conexões com o presente; permitindo aos estudantes o acesso ao conhecimento historicamente construído. Esse estudo demonstra-se indispensável para o exercício pleno da cidadania e a ação consciente na sociedade. Esses objetivos nortearam a construção dos documentos oficiais que orientam o ensino no país, especificamente a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular de Canoas.

Dialogando com os objetivos do ensino de História, duas razões justificam o uso de jogos como ferramentas de ensino-aprendizagem:

em primeiro lugar, há uma série significativa de jogos que abordam temáticas históricas, aproximando a historicidade das realidades dos alunos; em segundo, o grande apelo dos jogos – sejam eles de computador, tabuleiro ou RPG – entre a juventude demonstra a necessidade de pensar formas lúdicas de se ensinar História (JUNCHEM:MULLET, 2018, p. 1).

Considerando as potencialidades do uso de concluímos examinando algumas experiências do uso de jogos nas aulas de História podem ser destacadas, como o jogo *O centralizador*²¹⁷, criado e compartilhado pelo professor Marcelo Giacomini, que permite transformar a sala de aula em um cenário do início da Idade Moderna. Nessa perspectiva, o jogo fora construído pelo docente e empregado como auxiliar na construção do conhecimento dos alunos. Conforme descrito pelo pesquisador, o jogo fora utilizado após a realização de uma aula expositiva sobre o conteúdo.

Há também a interessante prática desenvolvida pelo docente Henry Juchem, que acarretou na construção da *Canastra Regencial*, uma adaptação do clássico jogo de cartas para fins didáticos. Este jogo, como o anterior, também foi construído pelo

²¹⁷ Sobre o jogo *O centralizador* ver: GIACOMINI, Marcelo; MULLET, Nilton. Flertando com o caos: os jogos e o Ensino de História. In: In: MULLET, Nilton; GIACOMONI, Marcelo (orgs). **Jogos e o Ensino de História**. Porto Alegre, Evangraf, 2013.

próprio docente e utilizado ao final da explicação, sintetizando os conteúdos desenvolvidos, tanto que, “o aluno que estiver envolvido na partida precisará ter estudado previamente os contextos dos cinco conflitos, de modo que saiba onde usar a carta que tiver em mãos” (JUCHEM; MULLET, 2018, p. 10).

AS VIAGENS DO TAMBOR E O INÍCIO DA NOSSA PRÁTICA

*As viagens do tambor*²¹⁸ é um material pedagógico construído e distribuído pelo Laboratório de Ensino de História (LHISTE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o objetivo de permitir que os estudantes conheçam os espaços da cidade de Porto Alegre relacionados à presença e à cultura da população negra. Compõe o material, além dos referenciais teóricos, um paradidático e um jogo de tabuleiro que reproduz um percurso pela cidade, inter cruzando lugares, personagens e práticas culturais da população negra.

O jogo foi inspirado no clássico Detetive, um jogo da Editora Estrela, lançado no Brasil no final da década de 1977. Nessa versão criada para fins pedagógicos e distribuída nas escolas da rede pública, o objetivo é descobrir com quem – nesse sentido apresenta-se as personagens – o tambor – objeto que possui uma grande simbologia na cultura afro-brasileira – estaria. Também, é necessário relacionar o lugar e a prática cultural que estaria ocorrendo. Enquanto se desenrola essa dinâmica, os jogadores são apresentados aos lugares, às práticas e às personagens.

Perfazendo o objetivo da divulgação e popularização desta produção, os criadores do jogo realizaram uma oficina com os professores e as professoras de História da rede municipal de Canoas, em junho de 2019. Nessa ocasião foram sorteados alguns tabuleiros do jogo para algumas escolas da rede.

Utilizei esse jogo com as turmas do 9º ano do ensino fundamental após algumas semanas, visto que o conteúdo dialogava com o objeto do conhecimento “A

²¹⁸ O jogo e o material pedagógico que o compõe estão disponíveis para download em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/category/acervo/jogos-acervo/>. Acesso em 18 de out de 2020.

questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição” (CANOAS, 2018, p. 225). Para a aula, planejei um percurso pedagógico, organizado a partir de algumas sessões percorridas em pequenos grupos. Assim, enquanto um grupo analisava o conjunto de leis conhecidas como abolicionistas (Lei Eusébio de Queirós, de 1850, a Lei do Ventre Livre, de 1871, a Lei dos Sexagenários, de 1885 e a Lei Áurea, de 1888), outro acompanhava uma breve exposição sobre a ausência de mecanismo que possibilitassem a integração da população preta e parda na sociedade – tais quais políticas educacionais e de trabalho – e os demais jogavam os jogos.

Ao final da aula, os alunos foram convidados a sintetizarem as suas impressões, problematizando os limites da cidadania no início da república. De modo geral, considere que esta dinâmica contribuiu para a construção das habilidades (EFO9HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados” (CANOAS, 2018, p. 226) e (EFO9HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil (*idem*), habilidades presentes no RCC e previstas para aquele ano. Sendo que o jogo despertou muito interesse dos estudantes e foi assunto em muitas aulas posteriores.

Desejando aproveitar esse interesse propus às turmas que realizássemos um trabalho de encerramento do ano letivo – e consequentemente da trajetória dos estudantes no ensino fundamental – que envolvesse jogos. Como um dos meus objetivos como docente é valorizar a autoria e a autonomia dos alunos, tal projeto consistia na construção de um jogo pedagógico de história pelos próprios estudantes.

Sendo assim, organizei o projeto seguindo as etapas listadas abaixo: i) divisão da turma em grupos; ii) apresentação de jogos pedagógicos; iii) distribuição dos conteúdos e temáticas; iv) assessoria aos grupos para a elaboração dos jogos; v) apresentação dos jogos e compartilhamento da experiência.

Uma vez organizados os grupos, para a apresentação dos jogos dediquei uma aula (composta por 2 períodos de 50 minutos cada) e estruturei ela no formato de uma oficina. Solicitei que os estudantes trouxessem jogos que possuíssem para

compartilharmos e levei os que conhecia. Por si só, essa experiência foi rica e permitiu muitas discussões: o brincar é uma permanência nas sociedades e essa prática permite refletir, também, sobre muitas características da sociedade. Ao passo que muitos estudantes conhecem muitos jogos digitais, desconheciam jogos clássicos que utilizam cartas de baralho, por exemplo.

Também levei para os alunos manusearem jogos que fui construindo durante a minha prática como docente – muitos dos quais eles já conheciam, como por exemplo, uma adaptação do baralho com os grupos da Idade Moderna em um jogo que utiliza as regras do truco. Apresentei muitos jogos de tabuleiros, de diversos conteúdos, demonstrando como era simples adaptar uma estrutura conhecida a um conteúdo histórico.

Discutimos, nesse sentido, sobre o que seria o mais importante, ou que deveria ser priorizado. Os alunos concluíram que os jogos deveriam equilibrar a presença do conteúdo com uma dinâmica atrativa. Nem somente o conteúdo – ou seria uma aula tradicional; nem somente o apelo a gamificação – porque ainda é uma aula. Essa percepção, simples em muitos aspectos, quando construída pelos alunos leva a uma valorização da própria prática docente.

Nesse sentido, a conclusão dos estudantes dialoga com a postura proposta por Meinerz (2013). Para a autora, ao lançarmos mão dos jogos como uma ferramenta de ensino:

(...) *não queremos didatizar o jogo* no sentido de pensá-lo como técnica única ou método capaz de garantir melhores resultados em relação aos vividos em nosso cotidiano como professores. Defendemos sim as potencialidades dessa prática que compreendemos ainda pouco explorada em nossa área (MEINERZ, 2013, p. 103).

O recorte temático para a criação dos jogos foram os objetos do conhecimento trabalhados no decorrer daquele ano letivo, à escolha dos alunos. Sendo assim, foram escolhidos os seguintes tópicos a partir de uma análise do RCC pelos alunos: Primeira Guerra Mundial; Crise Capitalista de 1929; Segunda Guerra Mundial; Primeira República e suas características; A emergência da vida urbana e a segregação espacial; A Guerra Fria e as experiências ditatoriais na América Latina.

Após selecionarem as temáticas, os grupos tiveram 2 semanas para desenvolverem uma pesquisa inicial sobre o conteúdo e pensarem na dinâmica do jogo que pretendiam desenvolver. Cumpre destacar que a maior parte dos grupos optou por adaptar jogos que já conheciam.

Quando os jogos foram compartilhados tivemos uma grande diversidade de produções. Desde cartas de Trunfo com a temática da Segunda Guerra Mundial – no lugar da potência, velocidade e características dos carros, como ocorre no jogo original, tínhamos os armamentos utilizados pelos exércitos no conflito; até um tabuleiro de xadrez no contexto da Guerra Fria, sendo as figuras como a rainha e o rei substituídos por objetos relacionados à ideologia capitalista e socialista, dos EUA e da URSS, respectivamente, e os peões substituídos por países envolvidos em conflito naquele período.

Dos trabalhos construídos e apresentados pelos alunos, destaca-se *o Nos trilhos da História de Canoas*, um jogo de tabuleiro inspirado no jogo As viagens do Tambor – que originara essa dinâmica – produzido por três estudantes. O jogo reproduz espaços e construções da cidade de Canoas, sendo o tabuleiro dividido pelo trilho do trem. Vence o jogo quem achar o martelo para reconstruir uma pequena parte do trilho que conduz à primeira estação da cidade – um dos poucos Patrimônios Históricos e Artísticos do município. Esse martelo está (escondido) com alguma personalidade em algum ponto do município.

No desenvolver da dinâmica, os jogadores são levados a percorrer por muitos pontos da cidade e conhecem personalidades que fazem parte da história do município de Canoas, como por exemplo o Major Alfeu Monteiro. O Major Alfeu teve uma participação fundamental no acontecimento histórico conhecido como Campanha da Legalidade, que assegurou a posse de João Goulart, evitando um golpe militar no ano de 1961. Posteriormente, em 1964, o Major Alfeu seria morto no início da Ditadura Civil-Militar, sendo a primeira morte oficial conduzida por aquele regime autoritário. Conhecer a biografia complexa deste personagem, relacioná-la a espaços da cidade e a determinados acontecimentos históricos, contribui para a construção

da habilidade (EF09HI05 Canoas) Compreender a Campanha da Legalidade na resistência democrática, ligando o incidente com o contexto de Canoas (Sargentos da Legalidade)” (CANOAS, 2018, p. 226).

Além do major Alfeu, personagens históricos da cidade de Canoas como Dona Mocinha, Dona Rafaela, Hugo Lagranha e Carlos Pereira da Rosa também compõe o jogo. Os lugares escolhidos pelos alunos também nos informam muito sobre a história e a cultura da cidade.

Após a avaliação dos jogos, os alunos foram convidados a compartilhar o material produzido. Ao final, depois de jogarem e falarem sobre as primeiras impressões, dialogamos sobre essa experiência. Inicialmente é necessário destacar que somente um grupo não concluiu a atividade, o que demonstra o engajamento dos alunos à proposta. De modo geral, os estudantes avaliaram como positiva essa prática e ficaram satisfeitos com o resultado final. Argumentaram que acreditaram que seria uma atividade fácil e simples – a produção de um jogo – mas que para organizarem a estrutura, selecionarem os personagens, as informações e os espaços foram imprescindíveis uma intensa pesquisa.

Refletindo sobre a dinâmica, considerei-a bastante significativa, especialmente pela participação ativa dos estudantes. É importante perceber que esta atividade dá conta de inúmeras competências do ensino de História nos Anos Finais, como por exemplo a de compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica; bem como elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

CONSIDERAÇÕES

Para Piaget “o professor deve provocar o desequilíbrio na mente do aluno para que ele, buscando então o reequilíbrio, tenha a oportunidade de agir e interagir” (PIAGET, 1992 apud MOREIRA, 1995, p. 65). Na situação proposta por esta pesquisa, este desequilíbrio foi catalisado pela produção de jogos. Os jogos, quando utilizados como uma ferramenta didática – e construídos a partir da promoção de uma postura dialógica – podem, como descrito na primeira parte desta pesquisa, ser utilizados pelas professoras e pelos professores em diferentes momentos: a aula pode iniciar ou encerrar com um jogo. Estendendo essa compreensão, utilizei-o também como uma ferramenta de avaliação da aprendizagem. E, mais do que apresentar um jogo aos estudantes, estimei-os a construí-los. Nesse sentido, os jogos representam a síntese das habilidades desenvolvidas.

A partir dos materiais produzidos pude estabelecer diferentes leituras e considerações. A simples escolha dos temas reflete de forma prática dos interesses das alunas e dos alunos. Da mesma forma, as dinâmicas possibilitadas pelo jogo, entendido como uma fabulação, demonstram importantes elementos da imaginação e da aprendizagem histórica. Porque “quando usado em sala de aula, o jogo estimula a empatia, permitindo uma melhor compreensão de distintos contextos históricos” (JUCHEM; MULLET, 2018, p. 3), uma vez que “a dinâmica e as regras do jogo podem exemplificar as relações sociais de determinada sociedade, construindo elementos para a realização das análises de conjunturas” (BERNARDES, 2015, p. 29-30).

Pensando em práticas futuras e nas possibilidades que emergem a partir desta prática seria possível, por exemplo, apresentar para os estudantes somente jogos de origem africana ou indígena e estimulá-los a construir os seus a partir destes. Assim, as alunas e os alunos teriam contato com uma outra lógica, muitas vezes cooperativa e não competitiva, para a criação dos seus jogos. Da mesma forma, considerando os recursos tecnológicos da escola e dos estudantes, poderiam ser criados jogos digitais.

Concluindo, reforço a importância da ludicidade nas aulas e as potencialidades do uso dos jogos como uma ferramenta para o ensino. Aponto como

possibilidade para as próximas oportunidades o estabelecimento de parcerias entre escolas da mesma rede de ensino para o compartilhamento dos jogos e a construção coletiva de um banco de jogos didáticos-pedagógicos construído pelos e para os alunos.

REFERÊNCIAS

ANTONI, Edson; ZALA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História In: MULLET, Nilton; GIACOMONI, Marcelo (orgs). **Jogos e o Ensino de História**. Porto Alegre, Evangraf, 2013.

BERNARDES, M. P. *Análise de conjuntura no ensino básico: uma proposta metodológica a partir de um jogo de tabuleiro sobre a greve geral de 1917*. 2015, 54 f. Dissertação (PósGraduação em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CANOAS, Prefeitura de. Referencial Curricular de Canoas. 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/> Acesso em 21 de out de 2020.

JUNCHEM, Henry; MULLET, Nilton. Sobre o uso de jogos no ensino de História. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Vol. 3, Número 7. 2018.

MEINERZ, Carla. Jogar com a História na sala de aula. In: MULLET, Nilton; GIACOMONI, Marcelo (orgs). **Jogos e o Ensino de História**. Porto Alegre, Evangraf, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio; **Teorias de Aprendizagens**, EPU, São Paulo, 1995.

PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROJETO JOVENS PESQUISADORES DO ILDO

Graziane Ortiz Righi²¹⁹
Marcelo da Silva Cardoso²²⁰

INTRODUÇÃO

Em 2019, colocamos em prática a vontade de introduzir com os alunos o desenvolvimento da pesquisa, contribuindo também para a prática dos trabalhos de pesquisa nas disciplinas de forma geral. O projeto usa parte da carga horária das disciplinas de Artes e Ensino Religioso, pois acreditamos que tal projeto necessita de uma carga horária específica. Defendemos a introdução no currículo de uma disciplina voltada para a Iniciação Científica.

O projeto é coordenado pelos professores Graziane Ortiz Righi, da área de História, e Marcelo da Silva Cardoso, da área de Geografia. Surgiu de uma necessidade dentro das disciplinas de Artes e Ensino Religioso e principalmente por acreditar que os estudantes que compreendem o processo de construção do conhecimento se tornam mais críticos e agentes desses processos.

O projeto é desenvolvido especificamente a partir do sétimo ano²²¹ até o nono ano do Ensino Fundamental e segue uma organização trimestral. No primeiro trimestre é apresentado a construção do conhecimento pela pesquisa; o que é pesquisa; o que é ciência. E as etapas de uma pesquisa: escolha do tema, objetivo,

²¹⁹ Professora da EMEF Engenheiro Ildo Meneghetti e EMEF Castelo Branco - Canoas, RS. Licenciada e Mestra em História (UFRGS); Doutoranda em História (PUCRS). E-mail: graziane.righi@canoasedu.rs.gov.br;

²²⁰ Professor da EMEF Engenheiro Ildo Meneghetti - Canoas, RS. Licenciado em Geografia (Ulbra/RS). E-mail: marcelo.cardoso@canoasedu.rs.gov.br;

²²¹ No sexto ano, o tema é introduzido pelo professor Marcelo da Silva Cardoso com o projeto *O lugar onde vivo*. O foco é trabalhar a cidade de Canoas e introduzir a prática da pesquisa.

justificativa, metodologia, desenvolvimento e conclusão. Apresentamos o diário de campo e banner científico. Ao final do trimestre os alunos escolhem sua dupla ou trio.

No segundo trimestre, é realizada a escolha do tema de pesquisa pelos alunos e o desenvolvimento do trabalho escrito, respeitando as etapas anteriores. Julgamos ser mais produtivo deixar a escolha pelos alunos para envolvê-los mais, além de incentivar a curiosidade e a busca por respostas de temas que são dos seus interesses. Acreditamos que assim há uma maior identificação do aluno com o trabalho.

Por fim, no terceiro trimestre, os estudantes aprendem sobre as etapas de produção do banner e desenvolvem o seu próprio. Ao final desse processo, eles apresentam os resultados dos seus trabalhos na feira da escola chamada de ExpoIldo, que foi desenvolvida exclusivamente para o Projeto.

De modo geral, o objetivo é instigar o interesse pela pesquisa e quebrar o paradigma entre os alunos de que ciência é apenas uma matéria na grade curricular. Como somos das *humanidades*, buscamos incentivar as pesquisas nessas áreas para contribuir na desmistificação de que as Ciências Humanas não é ciência. Para este artigo pretendemos sistematizar o projeto, até então trabalhado de forma empírica, e refletir sobre sua prática no ano de 2019. No decorrer da escrita, sentimos a necessidade de realizar o projeto também durante as aulas remotas, encarando, assim, um novo desafio.

Desse modo, fizemos um levantamento - via formulário Google - junto aos alunos que participaram do projeto no ano anterior e que neste ano estão realizando suas pesquisas de forma remota. Alcançamos somente dezenove respostas, número bem abaixo dos participantes, o que evidencia como a pandemia afetou a motivação dos estudantes. Contudo, foi possível chegar a algumas conclusões, especialmente sobre o formato on-line do projeto.

A NECESSIDADE DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Após essa apresentação do projeto, cabe trazer algumas reflexões teóricas sobre a prática da iniciação científica na Educação Básica. A pesquisa em sala de aula propõe a autonomia e o protagonismo dos estudantes ao tentar elaborar respostas e soluções às dúvidas e problemas que levem à compreensão de si e do mundo, não apenas relacionados ao estudo das ciências da natureza, mas também das sociais e humanas. Para tanto a criatividade e a curiosidade devem ser estimuladas. Nesse sentido, compreendemos como Gallon, Silva e Madruga (2018, p. 167) que “a pesquisa em sala de aula é uma estratégia de ensino e aprendizagem que propõe a reconstrução de saberes, autonomia e protagonismo, não apenas aos estudantes, mas também aos professores que se envolvem no processo”.

O papel do(s) professor(es) aqui não deve ser apenas do detentor único e exclusivo do conhecimento, mas sim de professor-orientador do processo de pesquisa. Para isso, deve haver planejamento das atividades propostas, desde a motivação para escolha do tema de pesquisa, o desenvolvimento, a confecção do banner científico e por último a apresentação na feira, a ExpoIldo.

Além disso, as provocações propostas por Marques (2012, p. 55-56) nos induziram a essa prática, afinal a docência deve estar em constante transformação e renovação:

Se o professor pretende ensinar algo, ele precisa saber esse algo que pretende ensinar. Ele precisa questionar-se a respeito de como sabe aquilo que pretende ensinar. Precisa questionar-se também se sempre soube o que sabe e aquilo que ensina. Embora tenha a sensação de que sempre soube, isso não corresponde à realidade. Outro questionamento que se pode fazer sobre a atuação do professor é se ensina da mesma forma a todos e se sempre ensinou da mesma forma. Além disso, pode-se questionar a respeito do fato de que, se o professor ensina, em algum momento ele deve ter aprendido. E se ele aprendeu, como aprendeu? Esse questionamento leva a um outro: se o professor aprendeu de um jeito, todos aprendem do mesmo jeito? Além disso, ao aprender o professor aprendeu em um determinado tempo. Mas será que isso significa que todos aprendem no mesmo tempo? Ao aprender, o professor teve suas próprias motivações, suas próprias necessidades. Mas, se o professor aprendeu por um motivo, todos aprendem pelo mesmo motivo?

Desse modo, ao incentivar a formação de alunos pesquisadores, ou seja, também agentes produtores do conhecimento, buscamos uma forma distinta de aprendizado daquela que nos foi apresentada e que não necessariamente está equivocada, mas que privilegiava apenas um formato de aprendizagem. O ensino através da pesquisa traz uma outra alternativa a esse processo, pois “se o professor aprendeu de um jeito, todos aprendem do mesmo jeito?”.

Aquém do papel do docente nesse processo de formação, deve-se refletir qual escola deve estar presente no princípio do Educar pela Pesquisa. Segundo Demo (2003 *apud* Galon e outros, 2018, p. 166) “a escola precisa disponibilizar um ambiente de trabalho coletivo e não apenas disciplinar, privilegiando atitudes e questionamentos críticos e criativos, no qual professor e estudante caminham juntos, sendo parceiros do processo de ensino e aprendizagem”.

Cabe também mencionarmos uma das nossas inquietações quando propusemos o projeto. Sabíamos, ou pelo menos já tínhamos experiência no desenvolvimento de pesquisas, o que é diferente de ensinar a pesquisar porque “saber fazer é insuficiente para ensinar” (MARQUES, 2012, p. 56). Todavia, buscamos o desafio e estamos na prática desenvolvendo esse aprendizado, visto que:

A pesquisa é uma forma de aprender a aprender, a expor as ideias e conclusões sobre o pesquisado, comunicando o novo. Portanto, a pesquisa em sala de aula é uma estratégia de ensino e aprendizagem que propõe reconstrução de saberes, autonomia e protagonismo não apenas aos estudantes, mas também aos professores que se envolvem no processo (GALON, SILVA, MADRUGA, 2018, p. 167).

Segundo Marques (2000 *apud* Galon e outros, 2018, p. 170), “o orientador deve auxiliar muito menos com sugestões do que com novos questionamentos que guiem à construção do conhecimento do estudante”, todavia percebemos que nossos alunos ainda eram muito inseguros nas etapas da pesquisa, atrelados a uma educação

tradicional onde o professor mostra o passo a passo. Por isso, as orientações pautavam-se mais em momentos de sugestões do que necessariamente suscitar novos questionamentos. Prática que estamos revendo neles e em nós.

Ao lermos o artigo *O papel do professor orientador na visão de um grupo de estudantes do Ensino Médio*, já citado anteriormente, buscamos aprimorar nosso papel de orientadores a partir das necessidades dos alunos. Embora nossos estudantes sejam do Ensino Fundamental, quando ainda não uma maturidade tão aflorada para a criticidade e questionamento, identificamos pontos de convergência entre o público alvo do artigo e nossos alunos. Nesse sentido, compreendemos que manter um bom diálogo com os estudantes, respeitando suas opiniões e cobrando quando necessário, em ambiente particular, são requisitos básicos para proporcionar uma boa orientação, além claro de conhecimento prévios sobre o tema.

Outro ponto fundamental dessa análise e que nos auxiliou está na organização das aulas destinada ao projeto. Não cabe apenas horas de orientação individual e, sim, momentos na turma de ampliação do debate sobre o que é pesquisa, suas etapas, apresentação e visitação a feiras científicas:

[...] enfim, o professor deve preencher sua orientação não apenas com as dúvidas emergentes dos estudantes, mas com ideias inspiradoras ou soluções a problemas comuns aos projetos de grupo, tirando-os da monotonia e instigando novas produções aos projetos (GALON, SILVA, MADRUÇA, 2018, p. 177).

Ao refletirmos sobre nossa prática na busca de uma educação pela pesquisa, deparamo-nos com as dificuldades de estar no papel de orientador e da necessidade de uma formação contínua para esse formato que na verdade se constrói muito mais no exercício da função do que necessariamente na teorização, afinal

Ninguém se forma orientador, pois não há formação específica para isso. Trata-se de uma construção conjunta, pois para a tarefa de orientar, necessitam-se orientandos. A construção nesse caso é de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Para isso, é necessário aceitar o desafio do querer

constituir-se como orientador, aprimorando sua prática de forma reflexiva e constante, buscando elementos que possam constantemente contribuir com a sua formação, assim como com a de todos os envolvidos no processo. A pesquisa em sala de aula só é de fato uma forma inovadora de trabalho quando se permite um trabalho colaborativo entre orientador e orientandos (GALON, SILVA, MADRUGA, 2018, p. 179).

Assim, sob o prisma de um trabalho colaborativo que envolve troca e ensinamentos recíprocos, buscamos refletir sobre o projeto com base nas considerações daqueles que devem ser os agentes do conhecimento: os alunos pesquisadores.

O PROJETO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Em 2020, seria o segundo ano do projeto; desse modo, iríamos adequar as tarefas do primeiro trimestre, especialmente para aqueles anos que já cumpriram as primeiras etapas sobre a pesquisa, ou seja, os alunos que agora estão no oitavo e nono ano, pois não há mais a necessidade de passar por todo o percurso teórico sobre a pesquisa. Seria também uma oportunidade para aprofundamento da pesquisa daqueles estudantes que pretendiam dar continuidade ao tema anterior, atingindo, assim, novos resultados e ampliação da pesquisa. Ademais, pretendíamos expandir o projeto para a contribuição mais efetiva de outros colegas atuando como co-orientadores.

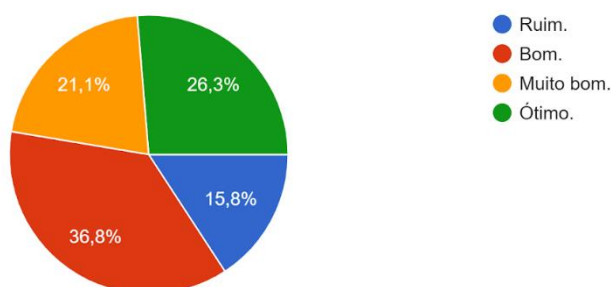
Porém, com a pandemia, aulas remotas e a incerteza do retorno ou não às aulas presenciais ficamos diante de um novo cenário. Inicialmente, não pretendíamos dar continuidade ao projeto de forma on-line, mas como se trata de um trabalho que nos motiva e a partir da manifestação de interesse de alguns estudantes em desenvolver suas pesquisas, decidimos adaptar o projeto para o formato virtual.

Assim, a partir de agosto, realizamos orientações - via e-mail, WhatsApp, Google Meet - que culminaram no desenvolvimento do trabalho escrito, entregues em outubro; os alunos estão produzindo banners virtuais; após gravarão suas apresentações que serão divulgadas na ExpoIldo on-line, através de uma live no canal da escola no YouTube, em novembro, após apresentarmos a presente pesquisa.

Essa experiência remota, juntamente com o modelo presencial do ano anterior, foi a base para questionarmos os estudantes sobre suas impressões referente ao Projeto Jovens Pesquisadores do Ildo. Abaixo apresentamos esses resultados obtidos via Formulário Google encaminhado aos alunos através dos grupos das turmas no WhatsApp, em setembro. Não foi solicitado a identificação para que os mesmos ao responder se sentissem à vontade. Como já mencionado, obtivemos apenas dezenove respostas, um número pouco representativo da abrangência real do projeto, haja vista que, no ano anterior, ele foi desenvolvido em seis turmas e no ano corrente em quatro turmas.

Fig 1. Gráfico 1

1. Como você avalia o projeto jovens pesquisadores do Ildo.
19 respostas



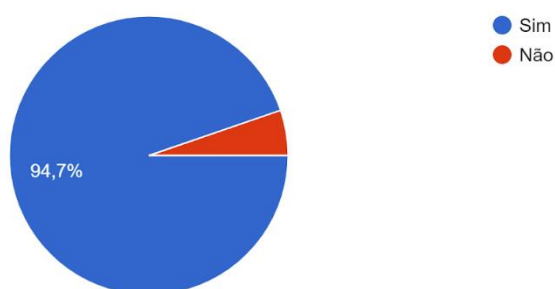
Fonte: Formulário Google

Como podemos observar, mais da metade (58%) dos estudantes consideram o projeto de pesquisa ótimo ou muito bom. Consideramos significativo o número de

respostas (BOM/RUIM) no qual interpretamos como adverso por conta do desafio de realizar a pesquisa sem a orientação “pessoalmente” dos professores, muitos alunos consideram difícil realizar o projeto remotamente, conforme pergunta aberta no formulário.

Fig 2. Gráfico 2

2. Na sua opinião o projeto é importante para o processo de aprendizagem?
19 respostas



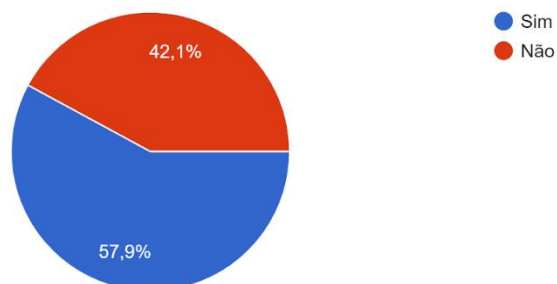
Fonte: Formulário Google

A análise do gráfico acima confirma a hipótese, quando vemos o resultado da pergunta, na qual os alunos precisam pensar na importância do projeto quanto a aprendizagem. Como observamos, quase a totalidade dos alunos (94,7%) consideram importante para o processo. Isto é, o caráter negativo do projeto - a opção RUIM – pode estar associada ao formato on-line e não necessariamente ao projeto como um todo.

Fig 3. Gráfico 4

4. Você concorda com a realização do projeto de forma remota/virtual?

19 respostas



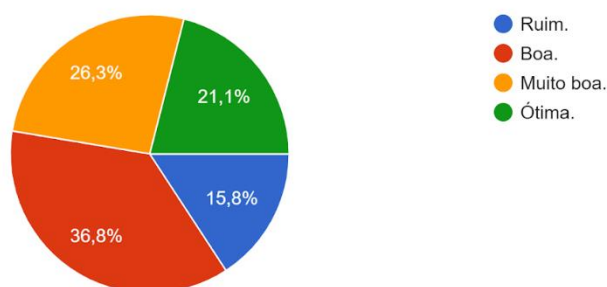
Fonte: Formulário Google

Quando questionados da realização de forma virtual do projeto, observamos que a maioria (57,9%) concorda, mas da mesma forma verificamos que as dificuldades e os desafios quanto a realização virtual aparece quando (42,1%) não concorda.

Fig 4. Gráfico 3

3. Como você avalia a EXPOILDO (feira de exposição dos trabalhos)?

19 respostas



Fonte: Formulário Google

Quanto a feira de exposição dos trabalhos - a Expolldo - onde há o fechamento do projeto e consequentemente as apresentações das produções (63%) dos estudantes consideram ótima/muito boa.

Em uma outra pergunta os alunos deveriam definir o projeto em uma palavra, muitos deles escreveram algo relacionado a aprendizagem (“aprendizado, aprendiz e aprendizagem”) e ao conhecimento aparecendo em mais de uma vez.

Por fim, deveriam deixar uma sugestão para 2021, destacamos duas delas: *“Acredito que fazer a EXPOILDO virtualmente, o passar informações de aluno para professor, não é muito eficiente, quando estamos presentes é bem eficiente”* (ESTUDANTE 1).

Acho que deve continuar presencialmente. Na minha opinião, virtualmente, é desnecessário, pelo fato de não estarmos no melhor de nossos momentos, não temos muitos meios de saber a opinião dos outros. Mas se quando for na escola é uma ideia excelente e muito necessária, pois as pessoas gravam muito melhor as coisas que estão sendo apresentadas (ESTUDANTE 2).

Percebemos o quanto o formato virtual foi desafiador para os alunos e que a presença do professor na orientação é fundamental para fortalecer a relação professor-aluno e o processo de ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

Ao propormos essa reflexão sobre a prática de um projeto realizado até então de forma empírica, nos colocamos em posição de rever e ajustar pontos a serem melhorados no trabalho. Acreditamos que toda prática ao ser teorizada e refletida nos leva ao aprimoramento. Desse modo, identificamos que o ensino pela pesquisa é sim uma das formas mais exitosas na construção de alunos autônomos, críticos e capazes de apreender outras formas de conhecimento. Tendo em vista que grande parte dos temas escolhidos pelos estudantes dialogavam com as Ciências Humanas, atingindo, assim, um dos nossos objetivos.

Identificamos que o ponto alto do projeto foi a feira criada exclusivamente para exposição do resultado das pesquisas: a Expolldo. Foi notório a empolgação dos alunos nesse momento ao explicar para seus colegas, desde os anos iniciais. A feira foi aberta para visita da comunidade escolar contando com expressiva

participação. Além de colocá-los numa posição pouco explorada: de também detentor do conhecimento. A visita à feira MOSTRATEC foi fator fundamental para inspirá-los e motivá-los para a apresentação oral em nossa feira “particular”.

Fig 5. Fotos da Feira ExpoIldo em 2019, na EMEF Engenheiro Ildo Meneghetti.



Fonte: acervo pessoal (2019)

As adversidades oriundas da pandemia e a necessidade de alteração do projeto para o formato on-line demonstraram que, apesar de certas dificuldades, o projeto foi e é recebido com apoio e empenho dos estudantes. Foi notório o crescimento no processo de escrita dos alunos do ano anterior para 2020, com pesquisas bem mais desenvolvidas e complexas, além de textos mais maduros e longos, bem como a compreensão dos alunos quanto às etapas da pesquisa desde a criação do objetivo, justificativa, metodologia. Além da adoção do Caderno de Campo, prática pouco explorada em 2019, e que neste ano foi melhor empregada.

É importante destacar, também, que em 2020 a realização do projeto de forma remota trouxe desafios e obstáculos que foram evidenciados desde a falta de acesso de muitos estudantes até mesmo a não presença do professor para orientá-los e estimulá-los a pesquisar e ser protagonista do processo de ensino/ aprendizagem.

Comparando o projeto nas duas perspectivas, foi possível perceber que estar junto, o fazer junto, é muito importante. E que nada substitui as relações interpessoais de forma presencial. Estar na escola, portanto, passou a ser visto com outros olhos.

REFERÊNCIAS

GALLON, M. da S., Silva, C. M. da, & Madruga, Z. E. de F. (2018). O papel do professor orientador na visão de um grupo de estudantes de Ensino Médio. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 6(1), 164-180. <https://doi.org/10.34024/olhares.2018.v6.718>, 2018.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.55-62.

POKÉMON: QUE BICHO É ESSE?

Maria Letícia Ferraretto²²²

INTRODUÇÃO

O presente relato mostra uma sequência de atividades desenvolvidas com alunos do 3º ano da EMEF Prefeito Edgar Fontoura durante o período de suspensão das aulas presenciais imposta pela pandemia da covid-19, durante o ano de 2020. O objetivo das atividades visou à contemplação das habilidades EF03CI04, EF03CI05 e EF03CI06²²³ do Referencial Curricular de Canoas (RCC), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob a perspectiva da aprendizagem significativa. Tais atividades podem ser encontradas no site da EMEF Pref. Edgar Fontoura na aba do 3º ano²²⁴.

DESENVOLVIMENTO

O termo *aprendizagem significativa* foi utilizado pela primeira vez pelo pesquisador norte-americano David Paul Ausubel no início dos anos 60. Moreira, em seu livro *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel* (1982), auxilia na compreensão do conceito, informando que, na teoria ausubeliana, a aprendizagem

²²² Professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Edgar Fontoura, Graduada em Pedagogia – Licenciatura, Especialização em Supervisão e Orientação Educacional. E-mail: maria.ferraretto@canoasedu.rs.gov.br;

²²³(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.

(EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.

(EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).

²²⁴ Disponível em: <https://sites.google.com/a/canoasedu.rs.gov.br/emef-prefeito-edgar-fontoura/atividades-para-o-periodo-de-suspensao-das-aulas/3o-ano>

significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com aspectos relevantes, já existentes, na estrutura de conhecimento do indivíduo. Compreende-se, a partir da concepção de aprendizagem significativa, que para satisfazer as necessidades pedagógicas dos alunos, é necessário que o professor pense em situações significativas para o grupo a que se destinam, ou seja, atividades que relacionem os conteúdos ao cotidiano desses alunos, ou ainda, que sejam potencialmente significativas, que permitam que o aluno demonstre que apreendeu determinado conhecimento partindo de algo com significado para ele.

Pokémon é uma franquia de mídia que pertence a *The Pokémon Company*, uma indústria japonesa. Ela é centrada em criaturas ficcionais chamadas "Pokémon", que os seres humanos capturam e treinam para lutarem um contra o outro, como um esporte, e que servem também como companheiros de estimação. Sendo grande sucesso entre adultos, jovens e crianças, é possível observar nos recreios e salas de aula, de qualquer escola, o rodízio de cartas, adesivos, joguinhos e brinquedos, desta franquia, sob posse dos alunos.

Essa utilização escancarada da marca transforma o Universo Pokémon²²⁵ em uma temática potencialmente significativa, uma vez que é algo que estimula o imaginário e as brincadeiras de grande parte dos nossos alunos cotidianamente.

Reforço que Pokémons são animais da fantasia, mas que possuem características físicas que se assemelham a animais reais. Essa similaridade permite, a partir destas características, a comparação e classificação destes monstros como se vivessem em nosso mundo. Cabe lembrar que encontramos, no Universo Pokémon, monstros que se assemelham tanto a animais vertebrados, quanto animais invertebrados.

Charnay (1996), em seu artigo *Aprendendo (com) a resolução de problemas*, afirma que é importante o aluno ressignificar os conhecimentos em novas situações e transferir seus conhecimentos para resolver problemas, ressaltando ainda que “o

²²⁵ Aqui me refiro como Universo Pokémon o “mundo” criado pela franquia, incluindo personagens e cenários.

aluno deve ser capaz não só de repetir ou refazer”. Sob essa perspectiva, deu-se a ênfase em uma atividade que proporcionasse aos alunos a resolução de um problema, mediante a utilização de conceitos previamente trabalhados.

Nas atividades a seguir relatadas, foi solicitada a “transferência” do Universo Pokémon para o mundo real. Aos alunos, cabia ler as características de cada Pokémon, bem como observar as imagens dos mesmos e então, classificá-los em mamíferos, anfíbios, répteis, aves ou peixes.

Nesse primeiro momento, a atividade foi solicitada em folha impressa.

Fig 1. Atividade de Ciências – Folha impressa

2) Os Pokémon são animaizinhos inventados. Eles não existem na natureza, mas podem, de acordo com suas características, ser classificados assim como os animais de verdade. Observe as fichas dos Pokémon abaixo e classifique-os em: mamíferos, anfíbios, répteis, aves ou peixes.

SQUIRTLE POKÉMON TARTARUGUINHA	ARBOK POKÉMON COBRA	PIKACHU POKÉMON RATO
A carapaça de Squirtle não serve só para a sua proteção. As ranhuras em sua superfície e a sua forma arredondada permitem que ele nade em alta velocidade quando está na água. Também vive na terra.	Este Pokémon é terrivelmente forte e pode esmagar qualquer coisa com seu corpo coberto por escamas. Uma vez que Arbok se enrola em seu oponente, escapar de seu abraço é impossível.	O corpo de Pikachu é coberto por pelos. É um animal terrestre.
		
Se Squirtle fosse um animal de verdade ele seria um: _____	Se Arbok fosse um animal de verdade ele seria um: _____	Se Pikachu fosse um animal de verdade ele seria um: _____

Fonte: Acervo pessoal (2020).

A fim da consolidação das habilidades pretendidas, bem como objeto de avaliação, atividades semelhantes foram propostas também em Formulário Google e apresentação em *slides* durante a aula on-line para os alunos responderem oralmente sobre as características e classificação dos Pokémon.

Fig 2. Atividade de Ciências – Slides na aula *on-line*

VAMOS OLHAR OS POKÉMON A SEGUIR E FAZER A MESMA ATIVIDADE.



- POKÉMON AQUÁTICO
- CORPO COBERTO POR ESCAMAS
- SE LOCOMOVE NADANDO

SE FEEBAS FOSSE UM ANIMAL DE VERDADE ELE SERIA UM

- POKÉMON TERRESTRE
- CORPO COBERTO POR PELOS
- SE LOCOMOVE ANDANDO/CORRENDO



SE GROWLITHE FOSSE UM ANIMAL DE VERDADE ELE SERIA UM

Fonte: Acervo pessoal (2020).

Fig 3. Atividade de Ciências – Formulário Google

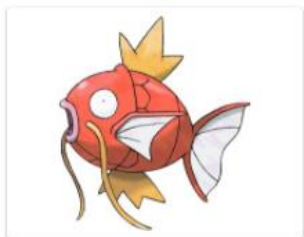
4) Marque o Pokémon que, se existisse na vida real, seria do grupo dos MAMÍFEROS * 1 ponto



☐ BLASTOISE - Pokémon aquático e terrestre, seu corpo é coberto por uma carapaça.



☐ EKANS - Pokémon terrestre, se locomove rastejando, seu corpo é coberto por escamas lisas.



☐ MAGIKARP - Pokémon exclusivamente aquático, seu corpo é coberto por escamas.



☐ RATTATA - Pokémon terrestre, seu corpo é coberto por pelos.

Fonte: Acervo pessoal (2020).

CONSIDERAÇÕES

Analisando as estratégias de ensino planejadas e a maneira com que os alunos interagiram em relação às mesmas, foi possível verificar boa compreensão das atividades propostas, os alunos demonstraram articulação dos conhecimentos aprendidos, utilizando-os em uma “realidade alternativa”, demonstrando, portanto, uma **aprendizagem significativa**. Os alunos disseram gostar das atividades e,

inclusive, pediram que fossem feitas novas com esta temática.

Concluo que, neste momento de distanciamento das aulas presenciais, o trabalho com o lúdico significativo, mesmo que em proporções simples (como imagens atrativas, por exemplo) é uma estratégia com grande potencial de desenvolvidos dos processos de ensino e aprendizagem de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

CHARNAY, Roland. Aprendendo (com) a resolução de problemas. In: Cecília Parra, Irmã Saiz. et al. **Didática da Matemática: Reflexões psicopedagógicas**. POA: Artes Médicas, 1996. p. 36-47.

MOREIRA, M. A., MASINI, E. F. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MESA DE TRABALHO 12

PLANEJANDO O FAZER PEDAGÓGICO: SOLUÇÕES EDUCACIONAIS REMOTAS EM TEMPO DE PANDEMIA

Adriana da Rosa Botelho²²⁶
Ana Lucia Silva de Castro²²⁷
Ana Luisa Silva Nunes²²⁸
Andréa Cardoso Santana²²⁹
Andrea Metzen Rodrigues²³⁰
Claudia Medianeira Carvalho dos Santos²³¹
Luce Helena dos Santos Avila²³²
Mariane de Oliveira Azzi²³³
Marilete Coimbra de Chaves²³⁴
Priscila Nunes Barcella²³⁵
Rafaela Barbosa Antunes²³⁶
Tauana Posebon dos Passos²³⁷

INTRODUÇÃO

Nós, professoras do currículo da Escola Coronel Francisco Pinto Bandeira, juntamente com a nossa Técnica em Educação, viemos falar do nosso trabalho, do

²²⁶Professora da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Pedagogia, E-mail: adriana.botelho@canoasedu.rs.gov.br;

²²⁷Professora da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Pedagogia, E-mail: ana.castro@canoasedu.rs.gov.br;

²²⁸Professora da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Licenciada em Magistério, E-mail: ana.nunes@canoasedu.rs.gov.br;

²²⁹Professora da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Pedagogia, E-mail: andrea.santana@canoasedu.rs.gov.br;

²³⁰Professora da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Pedagogia, E-mail: andrea.metzen@canoasedu.rs.gov.br;

²³¹Professora da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Pedagogia, E-mail: claudia.carvalho@canoasedu.rs.gov.br;

²³²Professora da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Pedagogia, E-mail: luce.avila@canoasedu.rs.gov.br;

²³³Professora da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Pedagogia, E-mail: mariane.azzi@canoasedu.rs.gov.br;

²³⁴Professora da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Licenciatura Plena, Habilitação em Magistério, Supervisão Escolar e Anos Iniciais, E-mail: marilete.chaves@canoasedu.rs.gov.br;

²³⁵Professora da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Pedagogia, E-mail: priscila.barcella@canoasedu.rs.gov.br;

²³⁶Professora da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Pedagogia, E-mail: rafaela.antunes@canoasedu.rs.gov.br;

²³⁷Professora da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Pedagogia, E-mail: tauana.passos@canoasedu.rs.gov.br;

nosso fazer docente, do nosso compromisso e comprometimento, mas também, falar de amor, empatia, realizações e tantos outros sentimentos que atravessam nossa caminhada ao longo desse percurso.

Nosso grupo é composto por doze profissionais, que tomam decisões para planejar as ações e estratégias de ensino durante e pós pandemia, via *WhatsApp*²³⁸ e *Google Meet*²³⁹. Nossa primeira e principal preocupação foi sempre atingir os alunos e suas famílias, envolvê-los nas atividades, oferecer tarefas que pudessem realizar. Algumas professoras criaram grupos pelo *WhatsApp* com suas turmas onde recebem fotos das crianças fazendo as atividades. Nessas fotos estão registradas muito mais do que conteúdos em uma folha, mas sim, evidenciam e tornam claro o esforço dos alunos para atender as expectativas das suas professoras. Alguns alunos fazem as tarefas em cima da cama, apoiam as folhas no colo, outros ainda que não podem imprimir nem retirar as impressões na escola na data e hora combinadas, copiam no caderno direto do celular.

Tivemos que enfrentar muitos problemas, tudo aconteceu muito rápido. O encerramento das atividades escolares precocemente, não permitiu que pudéssemos conhecer mais e melhor nossos alunos, afinal, foram poucas aulas ministradas presencialmente. Diante dessa realidade, nós encontramos umas nas outras a força necessária para continuar. Foram muitas noites em claro, pensando em soluções, procurando ideias e estratégias, que logo no outro dia ou mesmo durante a madrugada, foram compartilhadas no grupo e muitas vezes aprimoradas.

Na verdade, durante o período de quarentena, tudo o que estamos vivendo nos faz refletir sobre os nossos métodos de trabalho e o uso das tecnologias digitais, nos inquietando, fazendo com que reinventemos nossas ações pedagógicas. Nesse movimento de reformular nossa prática docente, descobrimos o quanto podemos aprender em grupo. Este sentimento de coletividade se apossou de nós e nunca

²³⁸ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

²³⁹ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

estivemos tão unidas como agora. Talvez, se esta pandemia não tivesse desfeito nossos planos iniciais, não teríamos nos descoberto, nem tão pouco sendo suporte umas para as outras.

Temos certeza que novas oportunidades de aprendizagem irão surgir ao longo de nossas carreiras, tanto para nós professoras, quanto para os nossos alunos, pois é assim que estamos encarando as mudanças que estão ocorrendo. Dessa forma, este artigo está desenvolvido em tópicos, apresentando uma linha do tempo com as práticas por nós desenvolvidas.

DESENVOLVIMENTO

1. A SAÍDA

Na semana em que fomos informadas que sairíamos do trabalho para entrar em quarentena devido aos casos de coronavírus no Brasil, não tínhamos a dimensão do que estava acontecendo. Muitas de nós, pensava que voltaríamos dentro de alguns dias à nossa rotina diária. Fomos oficialmente avisadas com dois dias de antecedência e dia 19 de março, já estávamos em isolamento social. Sempre acompanhando as notícias do aumento dos casos no país e atentas aos decretos municipais sobre o retorno ou não das aulas.

No começo, não havia a obrigatoriedade do envio de atividades para as turmas, o intuito inicial era manter o vínculo de alguma forma com as famílias, através de atividades remotas. Após reunião *on-line* com a Equipe Diretiva da escola, fomos informadas que o planejamento e o envio de atividades remotas para as turmas se tornariam obrigatório a partir de maio de 2020.

Mas o que é esse vírus? Segundo o Ministério da Saúde, o coronavírus é uma família de vírus que causa infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus (nCoV-2019) foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos registrados na China. Segundo a OMS, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença. O termo é utilizado quando uma epidemia - grande surto que afeta uma região - se

espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.

1.2 A BUSCA

Então veio a necessidade de mudança, na educação sempre é necessário se reinventar, mas desta vez seria diferente, sem olho no olho, sem pegar na mão, sem trocar lápis ou abraços, sem andar em filas ou sentar em rodas. O professor, neste momento, precisou ser mediador, auxiliando as famílias a reconhecer o seu papel junto à escola.

Para isso, partimos de um mesmo eixo. Estávamos nos sentindo perdidas, desorientadas e preocupadas. Fomos unidas por essa pandemia, nossas tomadas de decisões rápidas nos aproximaram através da necessidade do uso das ferramentas digitais, que, no retorno das aulas presenciais, poderemos implantar em nossas práticas pedagógicas.

1.3 NOSSO TRABALHO

Em meio a tantas estratégias, foi necessário nos desestruturar para estruturar novas rotinas e atividades, modificando os espaços físicos em que os alunos eram atendidos e adaptando às necessidades do momento, criando novas “Arquiteturas Pedagógicas” para favorecer a aprendizagem e fortalecer o vínculo com o aluno neste momento tão delicado. Foi necessário entender que não seriam aulas EAD com ensino organizado à distância e, sim, organizar atividades remotas a fim de sanar a necessidade do vínculo escolar em momento de pandemia, experimentando novas fórmulas de estimular e/ou aprender.

1.4 O ENCONTRO

Por mais ou menos dois anos, nosso grupo de professoras trabalha junto na escola. Algumas colegas com mais tempo, outras menos, mas todas com a cumplicidade na luta pelos nossos alunos, dando seu melhor. Na correria do dia a dia, poucos são os encontros, ou nenhum para as colegas que trabalham em turnos diferentes. Até que ficamos totalmente afastadas pela pandemia.

Então, algumas professoras decidiram se encontrar virtualmente, na ânsia de soluções para nossos desencontros e de resgate junto aos nossos alunos, que nem bem chegamos a conhecer. Através de um grupo de *WhatsApp*, o grupo de docentes dos anos iniciais começou a ser formado.

Que podemos fazer sozinho? Seria tão destrutivo sentir-se culpado pela sua impotência pessoal quanto por subestimar o poder de uma ação coletiva. Isso quer dizer que ninguém é responsável nem tem de encontrar sozinho a solução, mas pode trabalhar com os outros para colocar e resolver o problema... (PERRENOUD, 2001, p. 206).

No início, estávamos confusas, buscando nas formações *on-line* uma saciedade para o tempo em que não estávamos com os alunos, afinal precisávamos usar nosso tempo livre nos aperfeiçoando, ficando melhores para o retorno. Depois começamos a traçar estratégias de alcance junto aos alunos, planos de ação, apostilas para a volta, etc.

Com tudo isso, começaram também as dificuldades, afinal, para muitas de nós, a tecnologia era algo novo e até complicado. Nesse momento, o grupo se uniu de maneira incrível, as colegas que sabiam mais iam auxiliando nas atividades semanais postadas no site da escola. Começaram a ser criadas as pastas no *Drive* e ideias foram sendo compartilhadas para auxiliar o grupo. Trocamos muitas experiências no grupo de *Whats* da “Quadrilha”, que tornaram nossa rotina mais leve. Em uma das conversas informais, o grupo foi nomeado de *Quadrilha Pedagógica*, como uma imitação da série *La Casa de Papel*²⁴⁰. No mesmo instante,

²⁴⁰ La Casa de Papel é uma série de televisão espanhola.

uma das colegas criou o perfil do grupo com os rostos de todas nós no corpo da *Quadrilha*.

Com as reuniões, através do *Meet*, podíamos nos encontrar visualmente, conversar, rir e planejar. Nos divertimos com os vídeos feitos para chamar a atenção da comunidade para o site da escola e também pela possibilidade de caprichar no visual e na maquiagem. Tivemos nossos momentos de dividir angústias e nossos dramas pessoais também, pois tivemos colegas que começaram a ficar depressivas durante este período.

Nunca tínhamos pensado na possibilidade de nos aproximarmos tanto, diante de um grupo tão heterogêneo como é o nosso. A distância nos aproximou e nos revelou mulheres com habilidades que nunca tivemos a oportunidade de ver ou conhecer. A que é mais eufórica contamina as que estão tristes, a mais nervosa se acalma pelo conforto e auxílio das demais. Nas nossas diferenças nos completamos e estamos conseguindo seguir com esperança nesse ano tão atípico para todas nós. É isso que esse grupo transmite, esperança.

1.5 AS TECNOLOGIAS

No início não foi fácil, foi um grande desafio: *Meet*, *Drive*²⁴¹, escrita coletiva, organização e adaptação de atividades para o site da escola, estruturação de grupos de *WhatsApp*, uso dos recursos do espaço institucional (*Formulários*²⁴², *Planilhas*²⁴³, *Docs*²⁴⁴, etc.). Tudo isso foi uma grande troca de aprendizagens para o grupo, podendo assim trabalhar junto aos alunos.

²⁴¹ Drive é um serviço que permite o armazenamento de arquivos na nuvem do Google.

²⁴² Formulários é um serviço do Google, gratuito, para criar formulários on-line.

²⁴³ Planilhas é um aplicativo que permite criar, editar e compartilhar documentos on-line no Google Drive.

²⁴⁴ Docs é um serviço do Google que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los.

Trabalhamos juntas por um tempo presente em que estamos nos reinventando, partindo de um passado em que não tínhamos acesso à tecnologia no espaço escolar, para um futuro em que vamos reencontrar nossos alunos ainda mais fortes e preparadas para ajudá-los nesse novo mundo virtual e nesse turbilhão de emoções que vivemos e nos deixará vestígios durante algum tempo.

1.6 TRÊS “R”

Durante uma reunião do grupo, foi abordada a teoria dos Três “R” que nos inspirou a uma reflexão diante dessa pandemia nunca vivenciada pela humanidade, esses três verbos jamais serão esquecidos em nossa trajetória sendo eles: reinventar, reconstruir e renascer.

REINVENTAR

Em determinado momento, a zona de conforto escapa das mãos, como um feroz furacão, ele chega arrastando e destruindo o que era o conhecido mundo chamado de normal. Agora, diante da pandemia, tudo o que consideramos normal parece caótico, estacionado e sentimos o tédio do que antes era considerado como vida agitada, falta de tempo, determinados padrões, e tantas outras tribulações. Tudo parou, portas fechadas, pessoas com medo, notícias bombásticas, falta de informações coerentes, como se a vida fosse paga com um cheque em branco, sem condição de saber o quanto de esforço será necessário para mantê-la.

O persistir não é de todos; pertence àqueles que no tombo levantam-se e não se abatem. Nos naufrágios inesperados, é o persistir que não nos deixa afundar (SARAIVA, 2016, p.43).

O adulto com seu entendimento procura maneiras de explicar a realidade para as crianças, que querem a liberdade e a difícil missão de conscientizar os jovens que se acham imunes a um vírus desconhecido. O idoso já limitado fisicamente, mas em plena sabedoria se sente preso tendo que se manter em isolamento. Descobrimos

quanta falta o outro nos faz. E agora, quem somos? O que nos tornamos? Como será o futuro?

Resta a esperança e o querer se reinventar todos os dias diante de qualquer situação, o mundo está sempre em constante mudança e isso permite alcançar o que queremos ou nos vemos envolvidos no caos. Aos médicos, cabe o cuidado com a vida; aos professores, explicar como reinventar o tempo e aprender com ele; e às famílias, o zelo na convivência. Como seres humanos somos todos vulneráveis, por isso a necessidade de se renovar, ter cuidado de si mesmo como condição e com o outro na prática. Será que com a pandemia aprendemos melhor sobre o outro? Que sentimento nos trouxe o isolamento social? Qual a importância da escola? Qual o reconhecimento do papel do professor?

A cada conhecer, surge uma nova direção, mais gratificante que a anterior. Está escrito: “Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende”. É como Da Vince pensava. No aprender, ele criou o novo (SARAIVA, 2016, p.193-194).

Fica para trás o passado dando novo significado à vida, valorizando o tempo, os momentos e os detalhes, pois certamente nos tornamos novas pessoas a partir das necessidades de se reinventar.

RECONSTRUIR

Precisamos entender o valor que tem o presente momento, e como queremos prosseguir, estamos vendo surgir uma outra forma de aprender e ensinar que não é a modalidade presencial da qual estávamos acostumados, mas também não é a educação a distância como opção e sim como a única alternativa devido a pandemia. É uma pedagogia flexível que foca nas condições atuais do aluno em aprender e nas possibilidades atuais das escolas trabalharem. Tudo o que estávamos acostumados num ambiente escolar se modificou com a notícia de que não haveria mais aulas presenciais pela preservação da vida.

Até mesmo a reconstrução fica fácil quando há o conhecer. Se o conhecer se antecede nem mesmo a reconstrução acontece. Cresce solidamente, com

estrutura capaz de escolher o caminho que há de tomar sem nada errar (SARAIVA, 2016, p.191).

As terminologias de educação do século XXI, começam a ser citadas como ensino híbrido (metodologia que combina aprendizado *on-line* com o *off-line*), ou seja, a educação se integra à tecnologia. Isso exige pensar em como reconstruir a sala de aula, o plano pedagógico, o papel do professor mediador, a aula tradicional para uma aula interativa e tecnológica.

Para o professor e para o aluno não basta apenas perguntar e discutir, mas praticar para entender e reconstruir o conhecimento. A pandemia causou um transtorno, mas apesar das dificuldades de adaptação e recursos, nos trouxe lições de inovação que farão parte do ensino presencial quando voltarmos a frequentar o ambiente escolar.

RENASCER

Certamente o ano de 2020 se tornou o mais desafiador dos últimos tempos. Se há uma arte para renascer, seria dominar a simplificação da vida de volta ao essencial do bem comum.

Se você quer viver só para si mesmo, tudo bem, isso pode satisfazê-lo. Mas não deveria agir assim. Você vive em comunidade, particular ou global. Há que comunicar o que pensa, o que sonha, o que se passa com você, o que já aconteceu, o que faz e o que pretende fazer, quais conquistas já teve, que amigos tem, por onde esteve, de onde é, para onde vai. É assim que você se identifica perante todos. De que serve sua história se você não comunica aquilo que é e faz? (SARAIVA, 2016, p. 215).

O nosso grupo entendeu que renascer envolve elevar o pensamento a um nível superior e ver os acontecimentos que levaram ao isolamento obrigatório e ao mesmo tempo a um desafio tecnológico como forma de atingir vários alunos. Aprendemos com os erros e em vez de transformá-los em distanciamento, tornamos em aproximação, através da união do grupo *Quadrilha Pedagógica*.

Os três “R”, reinventar, reconstruir e renascer, oportunizam a renovação da vida e a revisão de conceitos que fazem parte do processo. Não importam quais

soluções serão tomadas para resolver os problemas, mas sim, como recomeçar. Ninguém consegue mudar o passado, mas nesse exato momento estamos em busca de um futuro melhor para todos.

1.7 TERAPIA EM GRUPO

Nós, integrantes do grupo criamos uma ligação muito forte, a mesma visão e objetivos se fundiram e esse vínculo se fez presente. Mesmo todas trabalhando na mesma escola, muitas vezes os encontros ficam apenas pelos corredores, reuniões ou sala de professores. Com o nosso grupo formado e trabalhando juntas, percebemos que precisávamos nos conhecer melhor. Um bate-papo entre duas colegas fez surgir a ideia de proporcionar uma roda de conversa sobre “relatos”, onde cada uma pudesse falar um pouco de como foi a sua trajetória até o presente momento.

Os relatos foram divididos em dois encontros virtuais, trajetórias emocionantes, com dificuldades, alegrias, mas todas com um sucesso maravilhoso. Lembranças e memórias que estavam guardadas ressurgiram, cada relato foi ouvido com muito carinho e respeito. Qualquer pré-conceito que tivéssemos antes foi suprimido, escutar o outro nos faz entender, compreender, respeitar e ser tolerantes com as diferenças.

Essa escuta nos deu a oportunidade de conhecer um pouco das colegas, suas práticas, vivências e sentimentos. Ouvir e compreender as histórias de vida de outras professoras nos faz entender suas convicções, memórias e vozes. São essas vozes que devemos ouvir sensivelmente e respeitosamente:

É essa escuta do subjetivo e do desenvolvimento pessoal do professor que preciso considerar no processo de sua formação, seja inicial ou continuada. Consequentemente, a história de vida permitirá transpor a voz, há muito calada, das diferentes necessidades do professor (SOUZA, 2006, p. 55).

O grupo também pôde promover um encontro com uma psicóloga. Com a incerteza do nosso trabalho durante a quarentena, angústias e anseios surgiram.

Sentimos então a necessidade em fazer uma terapia de grupo para entender melhor o momento vivido. Foi uma conversa muito pertinente, com dinâmicas, falas de autoajuda e sobre o trabalho em grupo, que apesar de ter um objetivo em comum, inclui opiniões e ideias diferentes, pois sabemos que manter a harmonia no grupo é de extrema importância.

Burow e Scherpp (1985) defendem que o trabalho em grupo permite o entendimento que não é apenas um integrante que tem problemas, dificuldades, dúvidas, mas que outros também podem estar em situações parecidas. Ressaltam que a união do grupo é indispensável, juntos devem buscar soluções e promover um ambiente acolhedor, harmonioso e de confiança, consequentemente leva todos a ter uma compreensão melhor do outro e de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES

Enfim, fomos pegos de surpresa. Num dia, estávamos dando aula e no outro estávamos nos despedindo da nossa rotina, sem saber como seria o amanhã. Aquela quarta-feira, dia 18 de março de 2020, ficará certamente guardada em nossa memória. A *“Quadrilha Pedagógica”* já estava ali se constituindo sem saber, naquele dia estávamos pensativas e emotivas. Conversamos e refletimos apreensivas sobre o momento que estava surgindo.

De repente, tivemos que nos despedir, voltar para casa sem saber como ou quando iríamos nos reencontrar novamente. Essa incerteza, essa angústia e o passar dos dias só fez crescer a necessidade de fazermos algo por nós e sobretudo por nossos alunos, que vivem *à mercê* das situações desfavoráveis que o mundo lhes oferece.

O surgimento, o fortalecimento e a união da *Quadrilha Pedagógica*, em que suas integrantes são tão diferentes entre si, mas interligadas por um único propósito - fazer com que a distância deixada pela quarentena não impedisse nosso aluno, na maioria das vezes, tão necessitado de todas as aprendizagens, ficasse longe do mundo da escola - mostrou a força do trabalho em equipe. Trouxe em nós a confiança

e o apoio umas nas outras, onde o conhecimento diferenciado de cada uma foi se complementando, sobretudo, no campo das tecnologias, fundamental para o momento em que vivemos e para as situações em que nos são apresentadas.

Por fim, não sabemos ainda para onde vamos, quanto tempo ainda teremos que enfrentar as situações adversas que a pandemia vem nos impondo. A única certeza é que temos umas às outras, unidas, pensamos, compartilhamos e fazemos melhor do que uma sozinha. Estamos procurando a cada dia, nos reinventar, reconstruir e renascer, pois para nós, o que importa é pensar no humano, pensar nas nossas crianças, nos nossos alunos, que esperam e precisam tanto de nós.

REFERÊNCIAS

BUROW, O-A. & Scherpp, K. (1985). **Gestaltpedagogia: um caminho para a escola e a educação**. São Paulo: Summus.

CORONAVÍRUS o que você precisa saber e como prevenir o contágio. **Ministério da Saúde**, 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em 14 de ago. de 2020

SARAIVA, Alberto. **25 verbos para construir sua vida/ Alberto Saraiva**. — 1. ed. — São Paulo: Planeta do Brasil, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

DESMOTIVAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Édina Cássia Morandi da Cunha²⁴⁵

INTRODUÇÃO

A falta de motivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem constitui um grande problema para os professores. Pesquisas mostram que os alunos chegam às escolas cada vez mais sem vontade de estudar, o que gera a repetência e muitas vezes a evasão escolar. São muitos os problemas que causam o desinteresse pelos estudos.

A motivação no ser humano está sujeita a certas necessidades e, conforme a teoria de Maslow tem sua origem nas necessidades primárias. Uma vez satisfeita estas necessidades, a pessoa passa a buscar as seguintes. O aluno, por estar em formação, apresenta um quadro de motivação adaptado a esta teoria, sendo necessário que os seus responsáveis compreendamos estímulos que o motivam o aprendizado. É necessário ainda entender que o comportamento dele pode variar de acordo com o meio em que vive.

A desmotivação influencia negativamente no processo de ensino-aprendizagem, e entre as causas dela, o planejamento, as práticas pedagógicas, o desenrolar das aulas realizadas pelo professor são fatores determinantes. O professor deve fundamentar seu trabalho conforme as necessidades de seus alunos, levando em consideração todo o contexto em que o aluno está inserido, suas experiências de vida, analisando o emocional e as ansiedades que permeiam a vida do aluno naquele momento.

²⁴⁵Supervisora na EMEF Tancredo de Almeida Neves. Magistério, licenciatura plena em Matemática e pós-graduação em supervisão escolar. E-mail: edina.cunha@canoasedu.rs.gov.br

Para realizar a coleta de dados, estabeleceram-se os seguintes objetivos: os fatores causadores da desmotivação nos alunos, a cobrança da família em relação aos estudos, a conscientização do amparo e apoio familiar.

DESMOTIVAÇÃO DO ALUNO

No processo ensino-aprendizagem, acredita-se que a motivação deve estar presente em todos os momentos. Cabe ao professor facilitar a construção do processo de formação, influenciando o aluno no desenvolvimento da motivação da aprendizagem.

O aluno de hoje vive em um mundo repleto de tecnologias, com o desenvolvimento tecnológico, a mídia passa a ocupar o lugar do saber que antes era restrito ao mundo adulto. Os atrativos oferecidos pela mídia despertam interesses que estão além do simples fato de frequentarem uma escola. No entanto esta instituição muitas vezes não oferece os mesmos atrativos, o que na maioria dos casos gera certos desinteresses e falta de motivação pelos estudos. Embora as pessoas saibam da importância da educação para o desenvolvimento do ser humano, fazer com que os alunos compreendam isso é um grande desafio.

As crianças estão chegando às escolas cada vez mais desmotivadas com os estudos, o que gera a repetência e muitas vezes a evasão escolar. Segundo Zenti (2000), são muitos os problemas causados pela desmotivação. No entanto, acredita que não existe uma receita mágica para fazer as aulas serem o foco de atenção dos alunos. Porém, afirma que o professor com sensibilidade e energia talvez consiga enfrentar o desafio. Segundo Torre (1999), "a motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas *alguma coisa se pode fazer* para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender" (p. 09).

O interesse e o prazer em aprender demonstrado pelos alunos diminuem consideravelmente à medida que crescem e avançam nos anos escolares. A vontade

da criança de aprender e descobrir coisas novas em seus primeiros anos escolares em sala de aula reflete o sabor da conquista do novo.

Com o passar do tempo, esta criança vai se desanimando, desmotivando e se desinteressando. Deste ponto em diante, a emocionante construção de novos conhecimentos parece tornar-se um pesado fardo. É preciso pensar em algo para minimizar este quadro de desinteresse com o estudo, e a partir da análise pode-se remeter a caminhos de possíveis soluções para o velho problema da desmotivação.

Considerando que a motivação pode ser um fator determinante para o bom êxito da aprendizagem. Percebe-se que por outro lado, a sua inexistência, pode ser uma das causas da repetência, reprovação e conseqüentemente do fracasso escolar.

Conforme Bzuneck (2000, p. 9) “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”, a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo.

De fato, a motivação lembra motivo e são os motivos que mantém o indivíduo ativo até que suas necessidades sejam satisfeitas. A motivação pode ser entendida como um processo e como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido (BALANCHO e COELHO, 1996).

Para WALKER (2002), motivação é a arte ou processo de iniciar e dirigir o comportamento na direção de certas metas ou objetivos. Ela tem a ver com inspirar alguém a fazer alguma coisa pelo desejo puro de realizar, não porque foi obrigado a fazê-lo. Conforme BZUNECK (2009), os motivos levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo assegurando a sua persistência. Toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade. A maneira como vão utilizar esses recursos vai ser diferente de uma pessoa para outra. Cabe, ao professor, estabelecer maneiras de ativar esses recursos

em seus alunos e motivá-los a participar e estar atentos às aulas (MAEHR; MEYER apud BZUNECK, 2009, p. 10).

Para que haja uma aprendizagem efetiva e duradoura é preciso que existam propósitos definidos e autoatividade reflexiva dos alunos. Assim, a autêntica aprendizagem ocorre quando o aluno está interessado e se mostra empenhado em aprender, isto é, quando está motivado. É a motivação interior do aluno que impulsiona e vitaliza o ato de estudar e aprender. Daí a importância da motivação no processo ensino e aprendizagem.

Se voltarmos atrás no tempo e fizermos uma sondagem na história do pensamento pedagógico, podemos verificar o que Quintiliano, que viveu de 33 a 95 d.C. já salientava. Juan Luis Vives, que viveu de 1492 a 1540, já chamava a atenção dos educadores para o valor da atenção e do interesse no ato de aprender, fazendo considerações sobre a influência da emoção e dos sentimentos no funcionamento da inteligência e da memória. Em pleno século XVI, ele fazia referência ao que hoje em dia a terminologia educacional moderna denomina a influência da área afetiva no campo cognitivo.

Pestalozzi, que viveu de 1746 a 1827, ressaltava a necessidade de o educador fazer uma sondagem sistemática do interesse do educando, a fim de conhecer os interesses característicos de cada faixa etária e poder aproveitá-los na orientação do processo da aprendizagem.

Stanley Hall (1844 – 1924) preconizava que o organismo age e reage em função de estímulos internos, dinâmicos e persistentes, que são os motivos do comportamento. Defendia a ideia de que os interesses variavam de acordo com as diversas fases do desenvolvimento, passando por uma evolução. Os interesses próprios de cada etapa deveriam ser usados para nortear as atividades escolares daquela fase.

Claparède (1873 – 1940) fez um estudo sobre a evolução dos interesses humanos, tentando sistematizar aqueles que eram dominantes em cada fase do desenvolvimento biopsicológico do indivíduo. Afirmava que o indivíduo age impulsionado pelo interesse do momento, que funciona como a causa ou motivo do comportamento e liga as necessidades às reações adaptativas para satisfazê-las.

A primeira coisa a fazer quando se aborda esse assunto é estabelecer uma distinção entre motivo e incentivo. Motivo é um estímulo interno enquanto incentivo é um estímulo externo. A ação pode ser estimulada e gerada tanto por fatores internos, que são os motivos, como por estímulos externos, que agem como incentivos.

O interesse, por sua vez, pode ser intrínseco e extrínseco. O interesse é intrínseco quando correspondente a uma necessidade, tornando-se a manifestação de um motivo. Neste caso, o interesse é persistente e duradouro.

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA

A motivação intrínseca está relacionada ao interesse da própria atividade, que tem um fim em si mesma e não como um meio para outras metas. Pode ser considerada como um sistema motivacional independente dos demais, que suporta um tipo concreto de antecipação de metas e um conjunto de crenças e atitudes. Para Huertas (2001), quando uma ação se encontra regulada intrinsecamente, esta se fundamenta principalmente em três características: autodeterminação; competência e satisfação em fazer algo próprio e familiar. Segundo Fita (1999), "a própria matéria de estudo desperta no indivíduo uma atração que o impulsiona a se aprofundar nela e a vencer os obstáculos que possam ir se apresentando ao longo do processo de aprendizagem" (p. 78).

A motivação extrínseca está relacionada às rotinas que vamos aprendendo ao longo de nossas vidas. Segundo Huertas (2001), quando a finalidade da ação, a meta, e o propósito têm haver com uma contingência externa, com uma promessa de um benefício tangível e exterior, se fala de motivação extrínseca. Pode-se dizer que a motivação extrínseca é aquela que vem de fora, e está associada à matéria, à remuneração, ao ter.

No processo ensino-aprendizagem, a motivação deve estar presente em todos os momentos. Quanto a isso, Fita (1999) explica que muitas vezes dizemos que, para o aluno, ter motivação em aula é importante ter um bom professor. Ouve-se dizer também, que um bom professor é aquele que sabe motivar seu aluno. De acordo com esse posicionamento, Huertas (2001) salienta que toda motivação deve estar relacionada a metas e objetivos, portanto, um bom professor possui metas de ensino, o que tornará o aluno motivado a aprender.

Huertas (2001) afirma que as metas são desencadeadoras da conduta motivada, formam parte do núcleo imprescindível para considerar uma ação como motivada ou não. Portanto, sem desejo e metas, não há motivação. No entanto, para haver aprendizagem é preciso haver a motivação.

O papel do professor, segundo Huertas (2001), não é o de influenciar o aluno quanto às suas habilidades, conhecimentos e atitudes, mas o de facilitar a construção por parte deles do processo de formação. Frente a essa ideia, o professor influenciará o aluno no desenvolvimento da motivação da aprendizagem. Para o autor, quanto mais consciente for o professor com relação à motivação, melhor será a aprendizagem de seu aluno.

O professor não pode motivar o aluno, pois é um processo interno, mas pode sondar e aproveitar os motivos já latentes, despertando nele os interesses intrínsecos, que são a manifestação de um motivo.

Para Vygotsky (1991, p.89), o professor é um informante fundamental, embora não seja a única fonte de informação na sala de aula. A criança pode fazer

contribuições aos seus colegas, embora a palavra do professor seja a mais autorizada. A informação fornecida pelos professores é considerada “verdadeira” e “segura” pelos alunos, pois ele é o representante do saber socialmente aceito como válido na sala de aula.

Para incentivar os alunos a estudar e aprender, o professor utiliza recursos ou procedimentos incentivadores. Esses recursos devem ser usados não apenas no início da aula, mas em todo o decorrer dela. Motivos e incentivos são importantes em todas as fases de aprendizagem, e não somente em seu momento inicial.

Há muito professor que só se preocupa em incentivar no início da atividade, sem se lembrar de que esta tem de ser reforçada no decorrer de todo o processo, a fim de que, a motivação não diminua, a ponto de até se extinguir. Ao aprender, o aluno está construindo seu conhecimento. Nesse processo, alguns momentos são de descoberta, outros de generalização e transferência do que foi aprendido, e outros, ainda, de estruturação e sistematização. Em cada um desses momentos, cabe ao professor perceber se deve ser mais ou menos diretivo, se deve ou não interferir mais diretamente na aprendizagem do aluno e como fazê-lo sem tolher sua iniciativa. Portanto, sua diretividade na educação em geral, e no ensino em especial, é uma questão de grau.

Segundo Murray (1986: 20), a motivação representaria "um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa". Esta perspectiva que relaciona a motivação com uma energia interna é também defendida por outros teóricos. Na opinião de Pfromm (1987: 112), "os motivos ativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantêm o organismo em ação". Para Garrido (1990), a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do sujeito e que o impulsiona a uma ação. Estas características reforçam a justificação da importância que é atribuída à motivação na aprendizagem escolar.

Através da motivação, consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar e para descobrir e rentabilizar competências. Assim, a

motivação é primordial no desempenho acadêmico dos alunos e na apropriação total às solicitações do ambiente escolar.

Contudo, quando se considera a motivação para a aprendizagem é necessário ter em conta as características do contexto escolar. Genericamente, as tarefas e atividades vivenciadas na escola estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente com a capacidade de atenção, de concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas. Devido a estas características, alguns autores como Brophy (1983) e Bzuneck (2002) referem que aplicar conceitos gerais sobre a motivação humana no ambiente escolar não seria muito adequado sem a consideração das particularidades deste ambiente.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

É importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que geram o “educativo”.

Falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados. Implica falar que os professores possuem saberes profissionais que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. Não só saberes, mas, também, sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação que orientam sua ação no contexto de uma sala de aula. Quando mencionamos a expressão prática docente, não podemos deixar de falar de sujeitos que possuem um ofício, o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas.

No campo da educação, é comum se deparar com colegas de profissão que se queixam da dificuldade que apresentam em dominar as modernas práticas pedagógicas.

Para que o profissional encontre caminhos que facilite transferir o discurso pedagógico da teoria para a prática, são necessárias diversas atitudes a serem observadas, bem como inseri-las na prática educacional. Vejamos algumas abaixo:

Plano de Trabalho: conhecer a turma para saber o que e como fazer; Avaliação: acompanhar o aluno para traçar o melhor caminho; Contextualização: ela vai muito além da relação com o cotidiano; Objetivo: só depois que ele é definido, vem o conteúdo e a metodologia; Conhecimento prévio e interesse dos alunos: quem descobre é você; Trabalho Interdisciplinar: as matérias se unem e os alunos aprendem; Sequência didática: uma série de aulas que desafia e ensina os alunos; Temas transversais: o pano de fundo do trabalho da escola; Inclusão: a escola leva o aluno com deficiência a avançar; Matemática: interação entre os conteúdos é essencial; Língua Portuguesa: mais importância para a oralidade e escrita; História: de olho no presente para transformar o futuro; Geografia: ela não está só nos mapas, mas também no cotidiano; Ciências: sem a dúvida, a turma não avança no conhecimento. (CAIADO, 2017)

As práticas pedagógicas são de suma importância para desenvolver uma aula criativa, atrativa, clara e objetiva, onde as novas tecnologias e o aumento exponencial da informação levam a uma nova organização de trabalho, em que se faz necessário: a imprescindível especialização dos saberes; a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar; o fácil acesso à informação e a consideração do conhecimento como um valor precioso.

Diante disso o papel do professor, frente às novas tecnologias, será diferente. Com elas, pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesse, com motivação no aluno para com o processo ensino-aprendizagem, permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e de autonomia nos alunos.

O professor, neste contexto de mudança, precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la. Esse educador será o encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de grupos reunidos por área de interesses.

A incorporação de novas práticas pedagógicas como o uso das tecnologias, é fundamental para despertar o interesse do aluno no processo de ensino aprendizagem, contribuindo para uma maior vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem fora do âmbito escolar.

A sociedade atual passa por fortes mudanças caracterizadas por uma profunda valorização da informação. O professor tem um papel de destaque, de ser um profissional crítico, criativo, com capacidade de fazer com que seu aluno pense, aprenda a aprender, trabalhar em grupo e se conheça como indivíduo.

O acesso às redes de computadores interconectadas à distância também permitem que a aprendizagem ocorra frequentemente no espaço virtual, que precisa ser inserido às práticas pedagógicas.

O objetivo de introduzir novas tecnologias nas práticas pedagógicas na escola é para fazer coisas novas e pedagogicamente importantes que não se pode realizar de outras maneiras. O aprendiz, utilizando metodologias adequadas, poderá utilizar estas tecnologias na integração de matérias estanques. A escola passa a ser um lugar mais interessante que preparará o aluno para o seu futuro.

Às escolas, cabe a introdução das novas tecnologias de comunicação em suas práticas pedagógicas, conduzir o processo de mudança da atuação do professor que é o principal ator destas mudanças, fazendo com que o aluno encontre a motivação necessária para que este possa avançar em sua aprendizagem.

Com as tecnologias nas práticas pedagógicas, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de realizar o trabalho pedagógico serão necessárias e fundamentalmente, é necessário formar um cidadão que possa atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA DE ENSINO

No atual cenário educacional brasileiro, faz-se urgente a conscientização de uma necessidade desejada pelo educador; a de obter condições favoráveis para um melhor desempenho em sala de aula. Neste aspecto, toda e qualquer metodologia de ensino deverá estar voltada para a procura dos melhores métodos e técnicas de ensino-aprendizagem que possam ser desenvolvidos com maior qualidade e motivação.

É preciso observar que a educação tem atravessado muitas melhorias ao longo dos últimos anos, e com isso, muito tem sido falado e também experimentado, na busca constante de processos em que “encantar os alunos” vá além de satisfazê-los.

Mas, para que isso de fato aconteça é fundamental e mais urgente ainda, a construção de espaços significativos, que possibilitem essa real formação do educador, com o objetivo maior de fornecer as informações para um atendimento adequado das necessidades educacionais de seus alunos. Necessidades estas, específicas ou não, de condutas típicas e também de competências e habilidades em tudo aquilo que se refira a currículos que possam ser adaptados e a diversos métodos.

Segundo Manfredi, metodologia de ensino é a aplicação de diferentes métodos no processo ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que a metodologia do ensino seria, então, o estudo das diferentes trajetórias planejadas e vivenciadas pelos professores para orientar, direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de alcançar determinados objetivos.

Essa conceituação define prática de qualquer educador, sem especificar as concepções e formas de utilizar a metodologia no processo de ensino e aprendizagem. Durante esse processo o professor deve por meio da metodologia utilizada em sala de aula preparar o aluno com conhecimento.

O professor pode usar diversos métodos para auxiliar na aprendizagem do conteúdo, buscando fazer com que o aluno verifique situações reais para que obtenha conhecimento de como é a integração da teoria na prática.

Luckesi ao discutir a respeito dos procedimentos de ensino-aprendizagem argumenta:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico? (LUCKESI, 1994, P.155)

A reflexão proposta por Luckesi (1994) tem uma grande relevância para compreensão das práticas educativas e metodológicas. Os conhecimentos sobre diferentes métodos de ensino contribuem para a não reprodução inconsciente das experiências que os professores tiveram com seus antigos mestres, não chegando, muitas vezes, aos resultados esperados, ocasionando assim frustração tanto para ele, quanto para o próprio aluno. O professor deve levar em consideração que o conhecimento do aluno está em processo de construção, portanto, deve utilizar metodologias adequadas que o motive a todo instante.

A metodologia escolhida pelo professor pode ajudar muito no decorrer do processo ensino-aprendizagem, como também pode levar o aluno ao desinteresse pelo conhecimento, caso esta não seja motivadora. Um dos métodos mais conhecidos e ainda muito utilizado nas escolas é o método tradicional, no qual o professor é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, repassando seus conhecimentos aos alunos, normalmente por meio de aulas teóricas, tornando o aluno sujeito e depósito de informações.

Na metodologia tradicional, o professor é o centro do conhecimento, ele define quais serão os conteúdos repassados aos alunos, assim como a organização de como será efetuado o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o Método Paulo Freire, o processo educativo ocorre e está centrado na mediação educador-educando. Ao educador, cabe mostrar ao educando que ele traz consigo uma gama de

conhecimentos oriundos de suas experiências e ao educador é incumbida a tarefa de auxiliar na organização desses conhecimentos, relacionando os saberes trazidos pelo educando com os saberes escolares. Assim o aluno sente-se muito mais motivado, conseguindo participar mais ativamente do processo de aprendizagem. O educando é sujeito da própria aprendizagem, conseqüentemente, acaba promovendo a autoconfiança e toda ação educativa deve ser um ato contínuo de recriação e ressignificação de sentidos. Logo, sua autonomia será maior e também a perspectiva de participação ativa na sociedade.

FATORES FAMILIARES INFLUENCIADORES DA MOTIVAÇÃO

O conceito de família mudou muito nos últimos tempos, não há mais um padrão de família e sim uma variedade de padrão familiar, com identidade própria em constante desenvolvimento. Independente dessa mudança, a família continua sendo o primeiro local de aprendizado das crianças é através dela que acontecem os primeiros contatos sociais e as primeiras experiências educacionais.

De acordo com Braghirolli, as atitudes são aprendidas desde muito cedo na infância sob a influência da família, ali vão se formando. Na maioria das vezes a influência que os pais exercem sobre seus filhos é inconsciente, pois não tem consciência de que seus comportamentos, sua maneira de ser e falar, de tratar as pessoas, de enxergar o mundo tem enorme influência sobre o desenvolvimento de seu filho.

A influência que a vida familiar exerce sobre as crianças não se restringe apenas de comportamento, mas também no desenvolvimento moral da criança. O estilo familiar, os padrões de punição, o sistema de crença, os valores, a forma como estão estruturadas e o modo como as crianças são tratadas são elementos que têm impactos importantes no desenvolvimento das habilidades sociais.

Famílias agressivas restritivas formam crianças que tendem a manifestar um comportamento de isolamento social, de dependência e habilidade reduzida para solucionar problemas. As famílias superprotetoras tendem a formar crianças inibidas. As famílias que incentivam seus filhos nas suas atividades, que compreendem e os encorajam para progredir tendem a formar crianças mais fortes e confiantes para superarem suas dificuldades.

Os sentimentos que os pais transmitem à criança durante os anos que antecedem à escola são de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem escolar da criança. O afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto, não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação. Os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia.

A estrutura de uma família pode interferir no processo ensino-aprendizagem, pois as crianças que vivem em famílias que têm uma interação saudável, com diálogos, com recursos para ter uma vida digna, apresentarão na maioria das vezes, excelentes resultados durante a sua vida escolar e social. Já a criança que tem uma família desestruturada, com pessoas distantes, agressivas, desinteressadas, relacionamentos familiares conturbados, sem diálogo, tendem a apresentar, na maioria das vezes, dificuldades em sua vida escolar e social.

A ausência da participação da família no ensino-aprendizagem dos alunos pode ocasionar baixo desempenho e até mesmo repetência escolar. Muitos pais veem a escola como local de depósito de crianças. Sem o apoio da família, não há como promover uma boa educação. A participação dos pais na vida escolar de seus filhos é condição indispensável para que a criança se sinta amada e motivada a obter avanços em sua aprendizagem. Sendo assim, a família e a escola precisam ser parceiras para que os alunos possam realmente ter um maior aproveitamento na aprendizagem.

A família é parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem podendo interferir de maneira direta nas relações das crianças com o ambiente escolar e com

o mundo que a cerca. Nesse sentido, faz-se necessário o professor conhecer a realidade familiar a qual o aluno está inserido, conhecer quais são os anseios, angústias e necessidades vivenciadas pelos alunos, pois assim poderá compreender o porquê das dificuldades demonstradas no processo ensino-aprendizagem.

Envolver a família na educação escolar dos filhos pode significar, para os educadores, que eles tenham que conhecer melhor os pais dos alunos e realizar um trabalho conjunto com eles para criar, entre outros fatores, uma atmosfera que fortaleça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Assim sendo, consciente dessas verdades e acreditando que a família exerce uma relevante influência na vida escolar dos seus filhos, realizamos uma coleta de dados através de entrevistas com pais de alunos de anos finais do ensino fundamental das escolas públicas, municipais e estaduais, localizadas na cidade de Canoas/RS a fim de obter informações que possam ser necessárias, para tomada de medidas preventivas de apoio e resgate dessa motivação no aluno.

Num primeiro momento, entrevistamos os pais, para sabermos motivos pelo quais seus filhos apresentam desinteresse pelo estudo, falta de vontade em adquirir o conhecimento. Alguns pais relataram que a culpa é da própria família, uma vez que esta não se demonstra interessada em priorizar e valorizar a educação, a busca pelo conhecimento. Outros, assumiram que ficam muito tempo longe dos filhos, em função da carga horária de trabalho, chegando em casa à noite muito cansados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo trouxe questões ligadas aos fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos em uma visão dos professores e também dos pais. Dessa forma, foi possível compreender de uma maneira mais clara o que um espera do outro. Essa pesquisa teve a intenção de contribuir para que os professores e os pais reflitam sobre novas possibilidades de relação entre as duas instituições, família e escola.

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber.

Os pais não devem ser convocados somente para tomar conhecimento de como anda seu filho na escola e sim também para contribuir com suas experiências para o melhoramento da escola.

É necessário que haja uma parceria efetiva entre escola e família, e cabe à escola estimular essa parceria, pois a família tem a responsabilidade de participar da vida escolar do aluno, participando das reuniões escolares, ajudando nas lições de casa.

O presente estudo analisou que, quando a criança se sente valorizada pela família, ela fica mais estimulada a aprender e se esforçar para ter um bom desempenho escolar. A família e a escola são agentes de socialização, sendo a família a mais importante por ser o primeiro ambiente em que a criança recebe seus primeiros cuidados, ensinamentos e direcionamentos para ingressar em uma vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

CAIADO, Elen Campos. **Prática pedagógica**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/o-dominio-das-praticas-pedagogicas-na-sala-aula.htm>

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo, Nacional, 1997.

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

ÇADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

LIBÂNEO, J. C & SANTOS, A. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo. In: **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1980.

ESTUDOS REMOTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA... UM OLHAR DOS PAIS FRENTE À EDUCAÇÃO: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DAS TURMAS DE 2º ANOS DA EMEF GOVERNADOR LEONEL DE MOURA BRIZOLA

Fabíola dos Santos Kucybala²⁴⁶

Márcia Elisa Bairros Cunha²⁴⁷

Márcia Regina Pinzon Alves²⁴⁸

INTRODUÇÃO

De repente tudo mudou, a escola foi fechada, alunos e professores foram para suas casas e então como num passe de mágica (dolorido), professores se reinventaram e as atividades pedagógicas passaram a ser pensadas e desenvolvidas na modalidade remota. O contato físico entre professores, alunos e alunas, a interação entre os colegas e entre as turmas limitaram-se ao espaço domiciliar de cada um, com seus respectivos familiares.

A pandemia da COVID-19 que se alastrou pelo mundo, evidenciou nossas fragilidades, nossas desigualdades, diferenças e exclusões nos diversos grupos e sociedades (não que já não soubéssemos, mas tornou tudo mais latente, visível...).

As famílias, por sua vez, se viram com a importante tarefa de dar continuidade às atividades escolares, atuando como professores de seus próprios filhos. Dúvidas,

²⁴⁶ Professora da Escola Gov. Leonel de Moura Brizola. Bolsista CAPES/PROSUC, Mestranda em Educação, Pós-graduada em Gestão na Escola, Licenciada em Pedagogia — Supervisão Escolar, E-mail fabiola.kucybala@canoasedu.rs.gov.br

²⁴⁷ Professora da Escola Gov. Leonel de Moura Brizola. Mestre em Educação, Psicopedagoga Clínica e Institucional, Licenciada em Pedagogia - Orientação Educacional e Séries Iniciais, E-mail marcia.bairros@canoasedu.rs.gov.br

²⁴⁸ Professora da Escola Gov. Leonel de Moura Brizola. Psicopedagoga Clínica e Institucional, Licenciada em Letras, E-mail marcia.alves@canoasedu.rs.gov.br

angústias, inseguranças e tantos outros sentimentos se tornaram presentes, e o que para nós seria um período passageiro, se alastrou por longos meses.

Diante deste novo contexto de educação, emergiram alguns questionamentos na nossa caminhada enquanto docentes:

- Como os pais e/ou responsáveis de nossos alunos têm vivenciado este novo formato de estudos?
- Qual canal de comunicação melhor se adequou para que as famílias recebam e realizem as atividades encaminhadas pelos professores, tendo em vista as condições técnicas e operacionais de cada lar?
- Quais as dificuldades vivenciadas pelos pais na mediação imposta pelos estudos remotos?
- Como as famílias organizaram-se para mais esta demanda de trabalho?
- Quem ou quais familiares assumiram o papel de mediador (mediadores) perante às esferas: professores X alunos (as); conhecimento X atividades?

A partir destes questionamentos surgiu o interesse de pesquisarmos como está se desenvolvendo este processo junto às famílias das quatro turmas de 2º anos da EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, escola da Rede Municipal de Canoas/RS que atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Tal investigação tem como objetivo **“Descrever de que forma as famílias estão realizando e se organizando com relação às atividades remotas”**.

A pesquisa tem abordagem de cunho qualitativo e foi realizada no mês de julho, por meio da aplicação de um questionário com os pais e/ou responsáveis dos alunos matriculados nos 2º anos. Este questionário foi composto por 14 questões, sendo onze com respostas únicas, duas com respostas múltiplas e uma questão aberta para os pais registrarem comentários pertinentes à temática em questão. O documento foi elaborado através do Formulário Google e encaminhado aos grupos de *whatsapp* das respectivas turmas.

Dos 103 questionários enviados, obtivemos o retorno de 87 famílias, o que corresponde a 84,47% do público-alvo. Cabe destacar que, para nós, foi uma

satisfação sabermos que a grande maioria dos pais responderam à nossa pesquisa, uma vez que a partir destas respostas tivemos a oportunidade de repensar algumas ações e estratégias com relação às atividades desenvolvidas com os alunos posteriormente.

Nesse sentido, para darmos seguimento a este artigo, acreditamos ser relevante promover algumas reflexões acerca do processo de alfabetização e letramento e da importância da figura do professor para uma aprendizagem significativa.

APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

Trabalhar com a alfabetização, implica estar sempre em busca de atividades que façam sentido à turma, que promovam a participação ativa de todos e que valorize as construções feitas pelas crianças no decorrer deste processo. Da mesma forma, a alfabetização está longe de ser um processo repetitivo, programado e mecânico, que segue um método pronto. Pelo contrário, as crianças, a partir de diferentes linguagens e de suas experiências prévias, vão buscando conhecimentos, elaborando e refletindo sobre a escrita, aprendendo a partir da experimentação e da interação e percorrendo caminhos que as auxiliem a avançar em suas aprendizagens.

Por esse motivo, entendemos que este processo requer mediação, troca e construção entre os pares, bem como o contato com atividades lúdicas, a exploração de ambientes, as vivências familiares e escolares e tantas outras situações que poderíamos aqui elencar. Ao encontro desta temática, Freire (1996) ressalta a importância da curiosidade para mover os processos de ensino e aprendizagem. Quando as práticas pedagógicas são movidas pela curiosidade é possível estabelecer relações mais dialógicas, garantindo a construção dos conhecimentos

colaborativamente. O professor, nesta perspectiva, deixa de ser o informante do saber para assumir o papel de mediador, facilitador e problematizador da aprendizagem.

Assim, atuar na alfabetização é como estar frente a uma orquestra, em que professores e alunos desempenham papéis distintos e totalmente interligados. Nestas relações estabelecidas, o conhecimento e, conseqüentemente, as aprendizagens significativas vão se materializando. Carvalho, Klysis e Augusto (2006, p. 68) destacam:

A complexa tarefa de educar pede um profissional que tenha uma visão integrada da realidade e condições de pensar sua prática com propriedade, que se aventure a criar soluções com base em conhecimentos construídos na área e seja motivado a desenvolver novas práticas profissionais e a abrir-se para experiências culturais diversificadas.

Nesse sentido, é evidente que o papel da escola e do professor mediador é fundamental para introduzir, aprofundar e consolidar o processo de alfabetização, uma vez que o mundo da cultura escrita vai sendo apresentado e incorporado num ciclo de vivências e experimentações. Por meio desta construção, as crianças: “[...] vão construindo a percepção sobre suas próprias capacidades a partir da interação com as pessoas com as quais se relacionam” (GALLART, 2004, p. 46).

No entanto, diante da situação em que todos estamos vivendo, como se dá essa mediação? Como orquestrar uma aprendizagem significativa, sem o envolvimento direto, o olho no olho, o toque, as trocas? Como faremos para educar dentro desta visão integrada da realidade, se não conseguimos sequer acompanhar o dia-a-dia de nossas crianças? Ainda que nossos alunos e alunas tenham nascido na era da tecnologia e saibam muitas vezes operacionalizar melhor do que nós adultos, eles não foram preparados para aprenderem através de uma tela de computador, de um celular ou de um tablet. Jogar e brincar através destes instrumentos tecnológicos é muito diferente de construir conhecimentos pedagógicos, sem estar num espaço alfabetizador.

Estes questionamentos e reflexões estão firmemente atrelados ao fato de que as crianças com as quais trabalhamos possuem entre 7 e 8 anos de idade e estão com o processo de leitura, escrita e interpretação em construção. Se estivéssemos em sala de aula a mediação de um professor e as trocas com seus pares estariam intimamente atreladas nas rotinas, mas na falta deste na forma presencial, quem fará este papel? Quem orientará as crianças na realização das atividades, bem como na operacionalização técnica dos canais de comunicação com a escola?

Pensando nisso, a próxima seção traz a análise dos questionários, a partir das respostas enviadas pelas famílias e nossas percepções acerca de como este processo está se desenvolvendo ao longo destes meses de estudos remotos.

A INVASÃO DAS ESCOLAS NAS CASAS E A ROTINA ENFRENTADA PELAS FAMÍLIAS NA CONDUÇÃO DOS ESTUDOS REMOTOS

Em 19 de março de 2020, por orientação e determinação da Prefeitura Municipal de Canoas, as aulas foram suspensas e as escolas fechadas. Buscando atender nossos alunos, optamos pelo uso da plataforma Google Sala de Aula (Classroom), disponibilizada a partir da parceria firmada com a Prefeitura, no Projeto Google For Education, e o canal de transmissão pelo Whatsapp, em que os responsáveis estão inseridos e recebem informações de aulas e atividades a ser realizadas. Através das informações obtidas pelo questionário, 57,5% se adequaram melhor ao canal de transmissão e 42,5% à sala de aula virtual.

Entre as tecnologias disponíveis nos lares, o celular é a ferramenta presente em praticamente todas as famílias. Das 87 que responderam à pesquisa, 83 relatam possuir celular, o que equivale a 95,4%. De certa forma, tais informações contribuem para a escolha da utilização do Whatsapp como canal de comunicação com a escola para a realização das atividades semanais propostas. Em segundo lugar vem o notebook, disponível em 46 lares pesquisados, correspondendo a 52,9%. O

computador e o tablet também foram citados, porém em número menor. O computador está presente em 15 lares (17,2%) e o tablet em 10, perfazendo 11,5%.

As tecnologias, nesse ínterim, se fazem presente nos lares de muitos dos nossos alunos, sendo utilizadas durante o período de suspensão das aulas, na forma dos estudos remotos. As novas linguagens e multiletramentos, nas quais a cultura digital é utilizada como aliada, vem ao encontro do que diz a BNCC.

De acordo com o documento as práticas contemporâneas de linguagem permitem uma participação mais ativa por parte do estudante, contribuindo na produção de sentidos, na ampliação da criatividade e na aproximação com as tecnologias (BRASIL, 2018). Porém, como nosso público-alvo são alunos em fase de alfabetização, que não dominam completamente as tecnologias, nem o sistema de escrita alfabética, necessitamos da presença e participação das famílias para auxiliar as crianças nessa ligação e interlocução entre a cultura digital e as diferentes linguagens, uma vez que se estivéssemos em sala de aula, seria o professor que faria esse papel de mediador e interlocutor.

Os registros abaixo das famílias exemplificam alguns obstáculos perceptíveis pelos pais quanto ao uso das tecnologias.

A sala virtual é ruim para as crianças fazerem as atividades diretamente no documento, pois eles não têm habilidade com o mouse, nem em digitação, fora que conforme vai preenchendo vai desconfigurando o arquivo e a criança se perde, por isso tenho imprimido e feito ele responder no caderno.

Apesar de criarmos uma rotina diária a falta da explicação do professor é algo importante... nessa idade levam muito a sério o que a prof diz... e como a prof ensina... sem contar que na sala virtual, além das atividades a realizar, tem toda a questão da informática que a deixa bastante apreensiva pois não tinha acesso à tantas ferramentas antes... por isso alguns prefiro que copie e faça no caderno.

Quanto à realização das atividades, obtivemos as seguintes informações: 26,4% das crianças realizam todas as atividades no caderno e 23% realizam

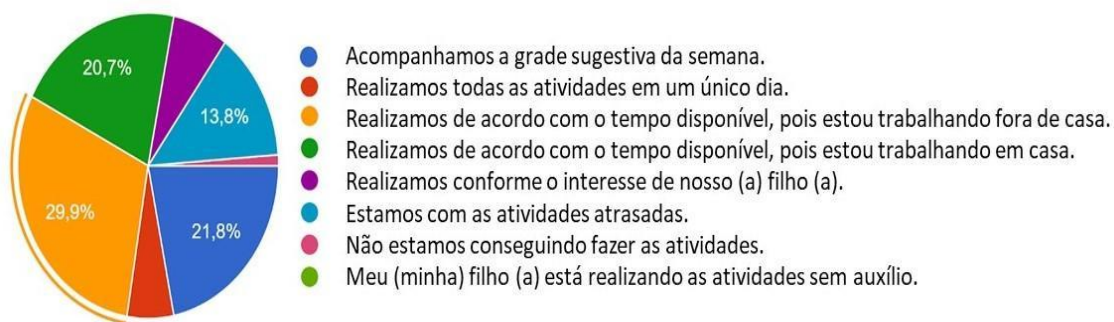
diretamente na sala de aula virtual. Outros 48,2% realizam parcialmente (no caderno e na sala virtual), o que indica que as famílias não estão conseguindo acompanhar integralmente as atividades disponibilizadas. E 2,3% têm acesso às atividades, mas não as realizam.

No que se refere aos dados acima, existem alguns aspectos importantes a se considerar quando tentamos identificar a ausência ou dificuldade na realização das atividades propostas pela escola. A primeira delas, diz respeito ao tipo de contratação de serviços de internet. De acordo com a pesquisa, 85,1% das famílias possuem internet fixa e 14,9% utilizam dados móveis. Se até pouco tempo atrás as famílias mantinham seus planos para um consumo “normal”, hoje sabemos que esta rotina alterou consideravelmente, pois a internet passou a ser um canal direto entre escola x casa.

Outro fator a se considerar é o número de pessoas, em uma mesma família, que estão vivenciando os estudos remotos. Além de dividir as tecnologias, há também a necessidade de se ter espaços de aprendizagem dentro dos lares para que os estudantes possam ter sua rotina de estudos. A realidade pesquisada indica que 37,9% dos respondentes possuem duas pessoas que estudam em casa, e 21,8% três ou mais pessoas que se encontram nesta mesma rotina de estudos domiciliares.

Pensando nisso e visando auxiliar esta nova rotina imposta aos pais pela pandemia, semanalmente, ao encaminharmos as atividades pela plataforma e pelo canal de transmissão, criamos uma grade sugestiva na realização dos trabalhos propostos. O Gráfico 1 possibilita, ainda que parcialmente, termos um olhar sobre a rotina estabelecida pelos pais na condução dos estudos.

Gráfico 1. Organização das famílias para auxiliar seus filhos na realização das atividades



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Ainda apontando aspectos que causam dificuldades na organização familiar e considerando o que apresenta o Gráfico 1, evidenciamos que o tempo é um fator condicionante na organização da realização das atividades. Os dados nos mostram que 50,6% das famílias realizam as atividades de acordo com o tempo disponível, sendo 29,9% porque estão trabalhando fora e 20,7% porque seguem trabalhando em casa. O gráfico também aponta que 13,8% das famílias estão com as atividades atrasadas. A grade sugestiva vem sendo seguida por 21,8% das famílias. Os excertos selecionados expressam as angústias e dificuldades enfrentadas por algumas famílias, principalmente quando se refere ao fator tempo.

No nosso caso está sendo muito complicado acompanhar esse método de ensino, pois trabalhamos fora a semana toda, durante o dia eles ficam com os avós e fica complicado de fazer tarefas nesse período, e quando chegamos em casa à noite, fica muito corrido pois temos muitos deveres domésticos a fazer, dar atenção para eles não muito mais, por isso estamos fazendo o possível para acompanhar esse novo método de ensino.

Eu e meu marido trabalhamos fora, não estou conseguindo ajudar eles nos estudos, minha filha também estuda na escola, está no 4 ano, além de trabalhar fora eu tenho meus compromissos com a casa.

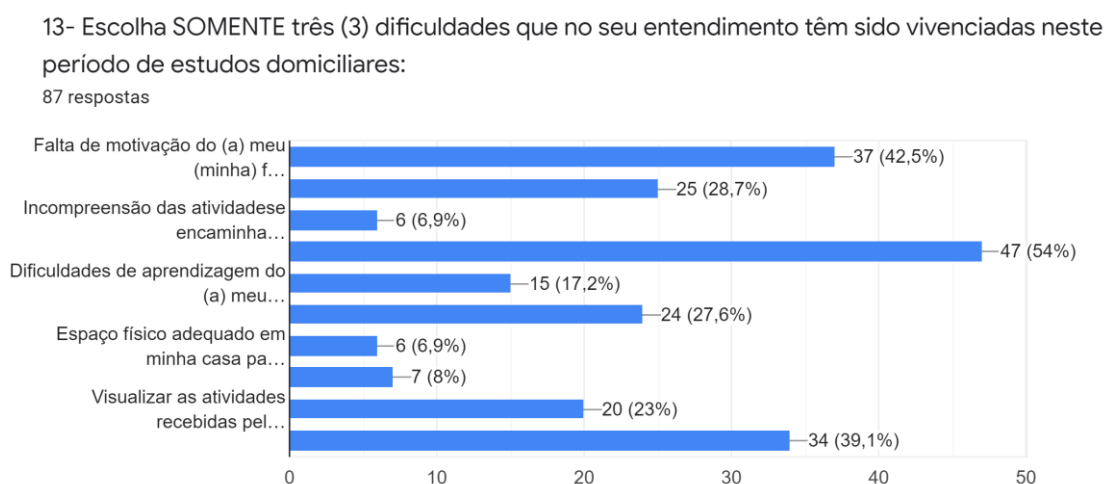
Embora estejamos preocupadas em conduzir as atividades domiciliares de maneira clara e bastante simplificada, compreendemos que cada família é única, cada lar é singular. A situação que vem sendo vivenciada por todos alterou significativamente as rotinas, e neste sentido além das mudanças na forma de trabalho

e na organização de tarefas, há também o fator emocional, o que levou alguns pais a conduzirem os estudos pelo interesse dos filhos (6,9%).

Outro dado relevante da pesquisa é que 87,4% dos respondentes já tinham tido alguma experiência com a educação a distância, nos moldes da sala de aula virtual do Google for Education, e esta informação nos conforta, pois quando a escola fechou, até então não havíamos trabalhado com nossos alunos pela plataforma. Esta experiência das famílias, certamente possibilita o conhecimento e maior uso das tecnologias, proporcionando a comunicação com a escola e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Trazendo ainda questões apontadas pelas famílias, o Gráfico 2 apresenta outras dificuldades presentes no dia a dia dos pais e mães.

Gráfico 2. Dificuldades vivenciadas neste período:



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Inicialmente, destacamos duas dificuldades que entendemos ser vivenciadas por nós professores em sala de aula, e que agora, neste momento, vem sendo sentidas pelas famílias em seus lares. A primeira, com um índice de 54%, diz respeito à dificuldade de atenção das crianças. Ao refletirmos brevemente sobre aprendizagem

significativa e mediação do professor, destacamos que o processo de alfabetização implica em muitos fatores, como as trocas, a construção entre os pares, as atividades lúdicas e a exploração de ambientes. No contexto em que estamos vivendo, por mais que as famílias se esforcem, ainda existem muitas diferenças. A sala de aula, por exemplo, é planejada para ser um espaço alfabetizador, com diferentes recursos e ferramentas. Às casas, porém, muitas vezes, não tem estes mesmos recursos, e as famílias não conseguem estabelecer as rotinas efetuadas pela escola. Além disso, não se tem a interação com diferentes sujeitos e com seus pares. Estas evidências, sem dúvidas, colaboram para que os estudantes se dispersem durante a realização das suas atividades.

A segunda dificuldade apontada com um índice de 42,5% é a motivação, que no nosso entendimento está atrelada à atenção. As duas se completam, uma vez que para as crianças direcionarem a atenção a determinadas atividades e assuntos necessitam estar motivadas, envolvidas naquele processo, e a forma como vem ocorrendo os estudos, e também o tempo em que já estão afastados da escola, gera uma desmotivação e falta de desejo em manter uma rotina de estudos.

O registro de algumas famílias, reforçam outras dificuldades vivenciadas:

A companhia do irmão mais novo! Sempre está na volta, dificultando.

Nada substitui a sala de aula, ela é sagrada como um templo, onde você tem um objetivo em comum, pois estamos falando da primeira formação, assim por mais que todos os lados se esforcem alguma coisa sempre vai faltar; talvez num segundo momento que não seja o envolvimento de que os os pequenos necessitam possa adiantar, mas esta forma que está acontecendo é difícil pra eles.

É relevante salientar também as dificuldades individuais de cada criança. Sabemos que as turmas não são homogêneas em relação ao aprendizado e nível de conhecimento dos alunos e também temos os alunos de inclusão. Na escola, com base em conhecimentos de formação e também na busca contínua do professor, as atividades vão sendo adaptadas, não somente no tipo, mas na intervenção e

condução do trabalho proposto. Em casa, embora dentro do possível venha sendo realizado algumas adaptações pela escola, implica uma prática e uma compreensão que os familiares não possuem, pois não é a profissão deles.

Diante destes dados, ressaltamos que ao longo dos meses nosso acompanhamento com os alunos foi limitado, pois ficava inviável saber exatamente em que condições as atividades estavam sendo realizadas. Nós vimos então com a difícil tarefa de manter a comunicação, os vínculos e a parceria com as famílias e as crianças, mesmo sem termos o contato físico nas aulas presenciais.

Podemos dizer que essa não foi uma situação simples, pois além de termos que lidar com tecnologias antes não vivenciadas, ainda tínhamos que planejar aulas coerentes à realidade vivida, fazendo com que as crianças e famílias tivessem satisfação em realizar. Ao tratar acerca da realidade nos estudos a distância, ou no nosso caso, nos estudos remotos, Piva Jr., Freitas e Miskulin (2009, p. 2) destacam: “Quanto mais próximo da realidade do aprendente estiver o texto/fala, maior será a sensibilização, e conseqüentemente, maior a possibilidade de assimilação de tal conteúdo”.

No entanto, embora sejam oferecidas diferentes estratégias, recursos e formas de explicar este conteúdo, dependemos de um mediador nesta interlocução entre escola x criança x tecnologia x atividades. Nesta árdua tarefa, a pesquisa nos mostrou que em 77% dos casos, quem exerce este papel na mediação e acompanhamento das tarefas são as mães.

Sobre esses distintos papéis, ressaltamos que na sociedade existem dois pilares que são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos: o primeiro a família, que é a instituição responsável em fornecer as bases para a proteção e bem estar da criança, e o segundo a escola, que é onde se garante o direito à educação, numa perspectiva de promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos. Segundo Perrenoud (1995, p. 90) estes dois pilares, família e escola, são “duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada”.

Partindo desse pressuposto e do atual cenário vivido, estas duas instituições precisam mais do que nunca caminhar paralelamente, onde uma dá suporte à outra na implementação de um trabalho conjunto. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu artigo 12, dispõe as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Entre elas destaca-se a apresentada no inciso VI, onde diz que é tarefa das instituições “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

Assim, a escola tem como tarefa estabelecer relações de cooperação e interação, promovendo ações que auxiliem as famílias neste novo momento em que estamos passando. Tais conceitos corroboram com o que diz Lück (2000) acerca da atuação em rede. Segundo a autora atuar em rede é admitir que juntos podemos construir muito mais e melhor do que isoladamente e que através da combinação dos talentos e energia será cultivado o espírito de colaboração e interação.

Tendo em vista tais proposições, a pesquisa evidenciou as dificuldades vivenciadas pelas famílias nesta modalidade atual de estudos. Cury (2020, p. 13) reforça:

A casa tornou-se o lugar do fogão, da limpeza, do lazer, das trocas culturais pelo celular e... do ensino. Tudo junto, dentro do mesmo espaço, antes tomado por rotinas relativamente separadas. A invasão da escola na casa trouxe problemas de adaptação de um ensino em casa. A rotina precedente empurrava a casa para o trabalho, para o consumo, para o lazer e, em especial, um movimento de ir e vir de mais de 50 milhões de crianças, adolescentes e jovens para a educação infantil, para o ensino fundamental, o ensino médio e suas modalidades. Esse movimento, agora, foi substituído pelo ficar em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que esta pesquisa possibilitou qualificarmos ainda mais a nossa prática, pois através dela tivemos a oportunidade de conhecer (ainda que de forma limitada) um pouco mais sobre como se dá os estudos na casa de nossos alunos e as condições operacionais para tais atividades. Certamente muitas das contribuições

trazidas através do questionário, serviram para aprimorarmos nosso planejamento com relação às atividades futuras e aproximar um pouco mais as famílias da escola.

Esse envolvimento entre escola e família é um fator primordial para o desenvolvimento dos alunos durante os processos de ensino e de aprendizagem, à medida que favorece a compreensão e reflexão dos processos pedagógicos e promove a valorização acerca do trabalho desenvolvido pelas escolas, numa relação recíproca de troca, interação e colaboração entre os membros da comunidade.

Dar voz aos pais, conhecer suas percepções frente às vivências pedagógicas que estão vivenciando diretamente em seus lares, possibilita unir esforços, socializar e compartilhar ações. A troca, a reciprocidade e a empatia são elementos essenciais para a necessária formação de sinergia que transforma e nos dá vitalidade. Deste modo, é possível reafirmarmos que a relação colaborativa entre escola, família e comunidade constitui um fator fundamental para o desenvolvimento das crianças, visto que favorece a reflexão dos processos pedagógicos e possibilita um maior envolvimento entre os diferentes segmentos.

Entendemos ainda ser relevante destacar que embora o ano venha sendo atípico, contrário às nossas perspectivas rotineiras até então vivenciadas, acreditamos sim, que está sendo um momento na qual nos desloca para reflexões muito além dos conteúdos escolares, e de nossas pseudo certezas em relação à vida.

Finalizamos este artigo, compartilhando abaixo a fala da psicanalista Vera Iaconelli sobre a importância em considerarmos outras lições relativo a este período vivenciado neste contexto educacional.

O ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares ficaram comprometidos - não podemos negar isso - e temos de pensar em formas de recuperá-los lá na frente. Mas não podemos deixar esse ano passar como algo irrefletido. Temos muita lição para tirar desse momento e podemos incluir as crianças nessa reflexão. A pandemia nos obrigou a exercitar uma série de competências sociais e reflexões sobre cidadania e sociedade que não podem ser desperdiçadas (IACONELLI, 2020, s/p).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC; SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Presidência da República; Casa Civil; Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. **Bem-vindo mundo!** Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. - EDUCAÇÃO ESCOLAR E PANDEMIA: SCHOOL EDUCATION AND PANDEMIC. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao>. Acesso em: 29. set. 2020.

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

GALLART, Marta Soler. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. *In*: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler *et al.* **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IACONELLI, Vera. Não temos de dar conta de tudo porque algumas coisas não são para se dar conta mesmo. *In*: YOSHIDA, Soraia. **Nova escola**, 25 jun. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19382/nao-temos-de-dar-conta-de-tudo-porque-algumas-coisas-nao-sao-para-se-dar-conta-mesmo>. Acesso em: 11 out. 2020.

LÜCK, Heloísa. **O desenvolvimento de redes escolares**. Revista Gestão em rede, nº 23, set/2000, p. 18-21

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995

PIVA Jr., Dilermando; FREITAS, Ricardo Luis; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Linguagem dialógica instrucional: a (re)construção da linguagem para cursos on-line. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CIAED, 15., 2009. Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Abed, 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/752009101016.pdf>. Acesso em 10 out. 2020.

ESCOLA CONECTADA: A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO ALTERNATIVA AO ATENDIMENTO À COMUNIDADE ESCOLAR

Janice Cruz de Azevedo²⁴⁹
Michele Barbosa dos Santos²⁵⁰
Sabrina Rosa Gonçalves²⁵¹
Tatiane Fillmann Câmara²⁵²

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz em pauta a tecnologia e seus recursos como aliada à participação da comunidade escolar da instituição Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Pernambuco em ambiente virtual. A partir das palavras “inovação” e “tecnologia”, e, pensando na problemática da modalidade Educação a Distância (EAD) durante a pandemia por COVID-19, as professoras Janice Azevedo, Michele Santos, Sabrina Gonçalves e Tatiane Câmara desenvolvem a ideia de criar um *site* para a instituição acima mencionada e analisar a participação dos pais e alunos enquanto beneficiários desse produto.

A ideia surge, então, do Projeto de Conclusão de Curso da capacitação *Google For Education* fornecida pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS. O projeto consiste na criação de um aplicativo para comunicação entre professores, pais e alunos sobre a agenda escolar, frequência e desempenho dos estudantes.

²⁴⁹ Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pernambuco - Especialista em Informática Instrumental. E-mail: janice.azevedo@canoasedu.rs.gov.br

²⁵⁰ Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pernambuco - Graduada em Pedagogia. E-mail: michele.barbosa@canoasedu.rs.gov.br

²⁵¹ Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pernambuco - Mestra em Teoria da Literatura. E-mail: sabrina.goncalves@canoasedu.rs.gov.br

²⁵² Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pernambuco - Especialista em Alfabetização e Letramento. E-mail: tatiane.camara@canoasedu.rs.gov.br

Com base nisso e com suas inquietações sobre o alcance do ensino em meio à quarentena, as autoras decidem adaptar o produto a fim de que o mesmo cumpra sua principal função: espalhar o ensino ao alcançar seu público-alvo.

Justificando-se, assim, esta pesquisa, dá-se continuidade aos seguintes objetivos: espalhar o ensino através do site institucional e analisar o alcance do mesmo, pelos alunos da EMEF Pernambuco, e adiciona-se o seguinte: fomentar a ideia de uma nova consciência quanto à comunicação e aprendizagem via ambientes virtuais educacionais.

Para tanto, o site contará com a alimentação semanal de conteúdos pela equipe diretiva, os quais serão fornecidos pelos professores. Além disso, se prosseguirá com a coleta e monitoramento de dados da página através da ferramenta *Google Analytics*.

A PANDEMIA E O IMPULSO À REINVENÇÃO PEDAGÓGICA

O surgimento da epidemia de COVID-19 (*coronavirus disease 2019*, do inglês) ocasiona uma série de mudanças na comunidade mundial, dada sua velocidade de propagação. A doença, inicialmente tratada como uma SARS (síndrome respiratória aguda grave, em português), tem seus primeiros casos reportados em dezembro de 2019 e divulgados em 16 de janeiro, pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Segundo a instituição,

Em 31 de dezembro de 2019, a Comissão Municipal de Saúde de Wuhan, na Província de Hubei, República Popular da China, reportou um conjunto de 27 casos de uma síndrome respiratória aguda de etiologia desconhecida entre pessoas ligadas a um mercado de perecíveis (de produtos marinhos) na cidade de Wuhan [...]; dos quais

7 foram reportados como severos. (Pan American Health Organization/ World Health Organization, 2020, tradução nossa)²⁵³

Embora já disseminada em todos os continentes no mês de fevereiro, a doença categoriza-se como pandemia somente em 11 de março deste ano, conforme nota emitida pelo Diretor-Geral da OMS, Tedros Adhanom: “Portanto, avaliamos que COVID-19 pode ser caracterizado como uma pandemia.” (2020, tradução nossa).²⁵⁴

Devido a seu alto nível de contágio, a enfermidade passa a gerar números alarmantes de casos confirmados, em âmbito mundial. Tendo em vista esses dados, os órgãos governamentais passam a elaborar estratégias de combate à propagação do novo vírus. No Brasil, após a COVID-19 elevar-se a grau de pandemia, surgem decretos, como o de nº 6, de 2020, cuja ementa dispõe:

Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020[1]. (Brasil, 2020)²⁵⁵

Os estados da federação, por conseguinte, iniciam suas projeções de modelos de distanciamento controlado. No Rio Grande do Sul, adota-se o modelo de estágios de controle por meio de bandeiras, sendo elas classificadas por cor, de acordo com o risco eminente de contágio²⁵⁶. A avaliação é feita com base no cruzamento de dados nas dimensões regional (20 regiões) e setorial (12 setores). Consoante à classificação

²⁵³ On 31 December 2019, the Wuhan Municipal Health Commission in Hubei Province, People’s Republic of China, reported a conglomerate of 27 cases of acute respiratory syndrome of unknown etiology among people linked to a wet market (of marine products) in Wuhan City [...]; of which 7 were reported as severe.

²⁵⁴ We have therefore made the assessment that COVID-19 can be characterized as a pandemic.

²⁵⁵ Disponível em: https://lex.com.br/legis_27991293_MENSAGEM_N_93_DE_18_DE_MARCO_DE_2020.aspx

²⁵⁶ São elas: amarela, laranja, vermelha e preta. A amarela indica restrições mais flexíveis, enquanto a preta eleva o grau máximo de isolamento social.

das bandeiras, criam-se protocolos sobre o funcionamento de serviços essenciais e não essenciais aos cidadãos também a nível municipal.

O COVID-19 EM CANOAS E AS MEDIDAS PARA O SETOR EDUCATIVO

Pertencente à região metropolitana de Porto Alegre, o município de Canoas (população estimada em 348.208 habitantes²⁵⁷) é afetado pelo novo vírus. O primeiro caso é confirmado no dia 20 de março de 2020, segundo a comunicação exposta na página oficial da Prefeitura de Canoas. Posterior a isso, veicula-se o decreto nº 80, de 26 de março de 2020, o qual dispõe:

Considerando que o isolamento social é considerada a principal estratégia de proteção e prevenção para a transmissão do COVID-19 e que as medidas do Decreto Municipal nº 70, de 19 de março de 2020, não se mostraram com abrangência e intensidade que se faz necessária para efetiva proteção da população municipal em relação à potencial contaminação que vêm indicando as autoridades de infectologia da União, do Estado do Rio Grande do Sul e do Município;²⁵⁸ [...] Fica declarado estado de calamidade pública no Município de Canoas para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) [...]. (Canoas, 2020)

Valendo-se das orientações advindas dos decretos emitidos pelo gabinete do prefeito, a Secretaria Municipal de Educação de Canoas (SME) passa a orientar os profissionais do setor público e privado. No que concerne às escolas públicas da rede, adota-se a modalidade de ensino a distância (EAD), deixando a cargo de cada instituição a escolha do meio tecnológico a serem veiculadas as atividades pedagógicas.

²⁵⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama>

²⁵⁸ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/canoas/decreto/2020/7/70/decreto-n-70-2020-declara-situacao-de-emergencia-no-municipio-de-canoas-e-estabelece-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-novo-coronavirus-covid-19>

A PANDEMIA, A MOTIVAÇÃO E O *GOOGLE FOR EDUCATION*

A ideia da página institucional surge a partir do Projeto de Conclusão de Curso da capacitação *Google For Education*, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS. Originalmente, o projeto consiste na elaboração de um aplicativo para comunicação entre professores, pais e alunos sobre os eventos escolares e o desempenho dos estudantes. O artigo é entregue ao final de janeiro do corrente ano e resulta na certificação das autoras.

A formação para uso da plataforma *Google* nas escolas da rede municipal inicia em 4 de setembro de 2019, com metodologia híbrida (16 horas presenciais e 34 horas virtuais) e encerra a 31 de janeiro de 2020. Assim sendo, cerca de 150 professores participam da capacitação, coordenada por representantes da empresa GetEdu.

Os conteúdos ministrados dão conta dos produtos da plataforma Google, tais como: *Gmail*, *Google Drive*, *Google Formulários*, *Google Sala de Aula*, *Google Planilhas*, dentre outras ferramentas tecnológicas. O propósito do curso é, em síntese, formar multiplicadores do projeto *Google for Education*, os quais ficam responsáveis pelo treinamento do corpo docente de suas escolas.

Tendo em vista as adversidades impostas pela pandemia de COVID-19 e considerando as inquietações sobre o alcance do ensino em meio ao período de isolamento social, as autoras motivam-se a adaptar sua ideia inicial de produto — aplicativo para site —, a fim de que o mesmo sirva de recurso à comunidade, cumprindo sua função educativa durante a quarentena, valendo-se dos conhecimentos adquiridos na formação *Google for Education*.

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NA ARQUITETURA DO SITE

Com vistas a aplicar os produtos do Google for Education, como apoio à educação, e de oferecer aos alunos uma opção de aprendizagem em meio à pandemia, passa-se a idealizar o site como ferramenta tecnológica. Recurso que promete trazer uma perspectiva inovadora na prática pedagógica e oportunizar o acesso à educação.

Porém, a introdução de novas tecnologias digitais apresenta certa resistência ao seu uso, muitas vezes por pais e alunos e também pelos docentes que têm receio de utilizar, ou na maioria das vezes apresentam certo despreparo. Entretanto, observa-se, diante da atual situação de pandemia, que se faz extremamente necessário o uso das tecnologias digitais.

Conforme Lilian e Thais,

Apesar de tantos conceitos sobre tecnologia, observamos que as novas tecnologias educacionais ainda causam confusões e é preciso que os educadores aceitem os desafios para lidarem com elas. Ou seja, a um entendimento errôneo sobre o uso das tecnologias... (2013, p.5)

As ferramentas digitais oferecem aos docentes mais formas de ensinar e aplicar a prática pedagógica de forma a auxiliá-los e nunca os substituir. Porém, em alguns momentos, os professores sentem-se despreparados para lidar com tais ferramentas. Assim, busca-se frequentemente a atualização dos saberes.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pernambuco, além da distribuição física de atividades aos alunos sem acesso à internet – respeitando as medidas restritivas –, considera-se a elaboração de um site para a publicação das tarefas. Levada pelas autoras à direção escolar, a ideia em pauta consiste na organização de uma página institucional centralizadora e colaborativa. Centralizadora no tocante a agrupar todas as atividades por ano/turma; colaborativa, em virtude do auxílio do grupo docente, em relação à alimentação do site.

Para a elaboração da página institucional, decide-se utilizar o *Google Sites*, como instrumento determinante. Com base nisso, e, considerando as possibilidades de inserção dos demais produtos da plataforma, começa-se a estruturar o site. Posteriormente, a partir do dia 30 de abril deste ano, passa-se a alimentar a página semanalmente.

Para alimentá-lo, cria-se uma pasta compartilhada no *Google Drive*, com o objetivo de organizar as atividades e facilitar o acesso ao conteúdo. Na elaboração de atividades para o site, são utilizadas outras ferramentas do *Google*, como: *Formulários*, *Apresentações*, *Documentos*, além de um *chat* para facilitar a comunicação entre alunos e professores.

Na figura 1, pode-se observar o design do site da EMEF Pernambuco, elaborado pelas autoras. O site possui botões para facilitar o acesso dos pais/alunos aos conteúdos e divide-se em abas. Possui abas dos setores da escola, como: Biblioteca, Sala de Recursos e Laboratório de Informática e de atividades desenvolvidas pela escola, como: Feira do Conhecimento e Pernambook. Para acessar o conteúdo referente aos anos/turmas do Ensino Fundamental, optou-se em dividir por Bloco de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) e os demais anos, 4º ao 9º. Dentro de cada aba dos anos/turmas do Ensino Fundamental, é possível encontrar as disciplinas e os conteúdos elaborados pelos professores.

Fig 1. Design do site da EMEF Pernambuco



Fonte: Autoras (2020).

Além dos instrumentos mencionados, outra ferramenta da plataforma *Google* utilizada é o *Google Analytics*, desta vez para verificar as estatísticas de acesso ao site. Logo, reconhece-se a necessidade de constantes pesquisas acerca dos recursos tecnológicos e análise dos resultados obtidos através da ferramenta citada.

MONITORAMENTO DO SITE

Para a compreensão do desempenho deste site, no âmbito de verificar o acesso dos alunos, se faz necessário implementar uma ferramenta de controle, a qual forneça informações sobre a utilização do site. Essa análise de dados integra a necessidade de entender se o que está sendo disponibilizado atinge o objetivo deste trabalho: acesso aos materiais de estudo, pela comunidade escolar, por meio digital de comunicação, o site. No que diz respeito à análise de dados, Gil (1999) entende que essa análise tem como propósito a ordem e categorização de informações, proporcionando explicações ao problema proposto na investigação.

Ainda sobre a perspectiva de utilização da análise de dados, encontram-se, dentro das tecnologias digitais, termos como *data warehouse*²⁵⁹ e *big data*²⁶⁰ estão diretamente ligados ao processamento e à análise de dados das informações em diversas ferramentas digitais. Em síntese, *data warehouse* é definido por Machado (2000) como um conjunto computacional de elementos que serve para armazenar de forma organizada e sintética, em um banco de dados, informações referentes a uma empresa. Próximo a esse conceito existe o do *big data*, que Grinbergas, pela Revista Educação (2015), compreende sendo um sistema de inteligência que reúne dados, classifica as informações e gera descrições de uso. Apesar dos termos parecerem inovadores, seus conceitos já são discutidos e aplicados há muitos anos;

²⁵⁹ As autoras optaram pela utilização do termo em inglês.

²⁶⁰ As autoras optaram pela utilização do termo em inglês.

conceitos evidentes na área econômica, mas que já atingem os pensamentos educacionais com vistas a detectar falhas para conduzir atitudes profissionais (Desafios da educação, 2019).

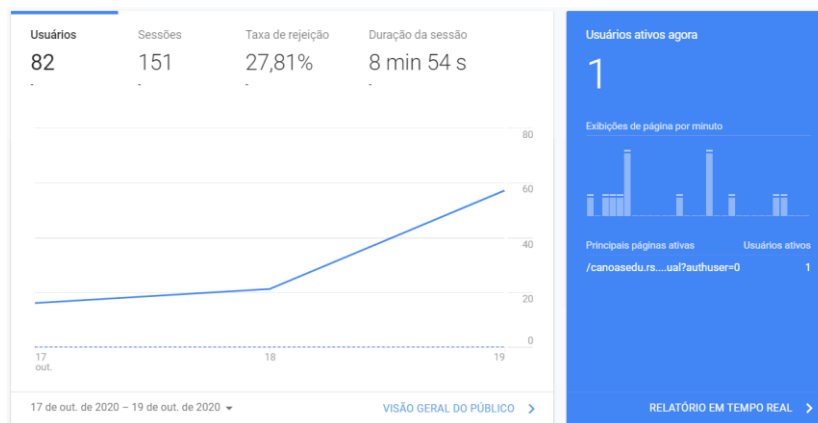
As nomenclaturas são muitas, mas o propósito é o mesmo: transformar dados em informações confiáveis na tomada de decisões para ações colaborativas. Logo, dentro das aprendizagens com as ferramentas do *Google for Education*, o *Google Analytics* apresenta-se como aplicativo necessário para coleta de dados e avaliação reflexiva sobre a eficácia do projeto.

GOOGLE ANALYTICS COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE

A utilização do *Google Analytics* dispõe mais que simples familiaridade de trabalho, já que as ferramentas do *Google for Education* estão inseridas no movimento de planejamento docente da rede; ele contempla um conjunto de indicadores que revelam a utilização do site pelos alunos: captura dados consolidados dentro de um *data warehouse* e através de um sistema *big data* reflete informações relacionadas ao interesse do usuário final. Assim, para utilizar a ferramenta *Google Analytics* é necessária a integração entre site e a ferramenta de análise, que acontece através da inserção, na página virtual, de um código identificador gerado no próprio *Google Analytics*. A partir disso, é possível verificar as informações monitoradas pelo aplicativo.

Já na página inicial, podemos visualizar diversos indicadores. O exemplificado aqui é interessante ao olhar investigativo desse projeto, que visa entender o acesso ao site:

Fig 2. Indicador presente na página inicial da ferramenta *Google Analytics*



Fonte: Dados obtidos a partir do *Google Analytics* (2020).

Esse indicador colabora com a percepção de quantos acessos são realizados e quantos usuários se conectam ao site em um determinado período de tempo. Além disso, traz a informação de quantos usuários estão ativos no momento.

O *Google Analytics* tem diversas amostragens, como, por exemplo: monitorar as páginas mais acessadas do site, a localização dos usuários, quantos retornam ao site, além de saber o tempo de permanência dos usuários na página. Tudo isso, com filtros de tempo e comparativos entre os períodos. É possível também personalizar sua tela de acordo com seu interesse, podendo ainda criar diversos *dashboards*²⁶¹. No trabalho de Silva et al. (2016), interpreta-se o conceito de *dashboard* “como uma exibição visual da informação importante e necessária para alcançar um ou mais objetivos, os quais consolidados e organizados em tela única, pode ser monitorada rapidamente”. Então, entende-se que o *dashboard* é um quadro de acompanhamento de indicadores; um quadro interativo que facilita a análise multidimensional de dados.

Certamente, são muitas as possibilidades de uso do *Google Analytics*. A este projeto, de acordo com o objetivo principal definido, é interessante o olhar sobre a métrica da quantidade de usuários que o indicador exemplificado acima fornece. Por

²⁶¹ As autoras optaram pela utilização do termo em inglês.

mais que o indicador supracitado ofereça os dados necessários, existem outras possibilidades de indicadores que podem ser aproveitados para melhorar a ação dos profissionais da educação, abrindo novas perspectivas quanto a utilização do site.

Assim sendo, a presente análise ainda está aberta e se estenderá até o retorno presencial das aulas, na tentativa de que os dados captados sejam amplos e que, a partir deles, se possa catalisar novas realidades: conscientes, objetivas, educativas e com potencial digital.

CONSIDERAÇÕES

Momentos de crises podem encorajar transformações. Por certo, a perspectiva limitante de uma pandemia, restritiva no que se entende enquanto comunicação e contato, proporcionou a busca pelo diferente, pelo não usual. Dentro dessa perspectiva, essa inovação mostrou-se na ação, no ato de pensar e buscar estratégias diferentes, que atendessem as necessidades do grupo escolar.

Sob o mesmo ponto de vista da busca, estar disponível para a atualização de conceitos, facilitou a implantação das ferramentas digitais do *Google for Education*. Sem a presença da procura, a realidade digital, com seus aplicativos tão necessários para o momento, encontraria maiores dificuldades para ser organizada, compartilhada e verificada.

Portanto, como em qualquer interação tecnológica, a qualificação é mais eficiente quando avaliada através de um sistema de análise de dados confiável, com métricas pré-definidas. Essas informações observadas conduzem a possibilidade de movimentos personalizáveis na educação.

REFERÊNCIAS

BORIM, Lilian. FARIA, Thaís. Leila. **Desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor**. Paraná, 2013.

BRASIL. Decreto nº 6/2020, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 20, p. 1, 20 mar. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm>. Acesso em: 19 out. 2020.

CANOAS. **Decreto nº 80/2020, de 26 de março de 2002**. Declara estado de calamidade pública no Município de Canoas para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia decorrente do novo Coronavírus (COVID-19). - COBRADE 1.5.1.1.0. DECRETO Nº 80, DE 26 DE MARÇO DE 2020, Canoas, RS, ano 20, p. 1-2, 26 mar. 2002. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/ntxws>>. Acesso em: 18 out. 2020.

Educação: análise de dados pode identificar problemas e orientar ações. **Desafios da Educação**, 2019. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/educacao-analise-de-dados/>>. Acesso em: 17 de out. de 2020.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRINBERGAS, Daniella. Como o Big Data pode ser usado na educação. **Revista Educação**, 2015. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2015/11/04/como-o-big-data-pode-ser-usado-na-educacao/>>. Acesso em: 18 de out. de 2020.

MACHADO, F. **Projeto de data warehouse: uma visão multidimensional**. São Paulo: Erica, 2000.

PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION/ WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Epidemiological Alert: Novel coronavirus (nCoV)**. PAHO/WHO, Washington, D.C., ano 20, jan. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=coronavirus-epidemiological-alerts-and-updates&alias=51348-16-january-2020-novel-coronavirus-ncov-epidemiological-alert&Itemid=270&lang=en>. Acesso em: 17 out. 2020.

PREFEITURA DE CANOAS. **Confirmados os dois primeiros casos de novo coronavírus em Canoas**. PMC, Canoas, ano 20, mar. 2020. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/confirmados-os-dois-primeiros-casos-de-novo-coronavirus-em-canoas/>>. Acesso em: 18 out. 2020.

SILVA, Euler Vieira da; Netto, José Francisco de M.; Souza, Ricardo A. Lima de. O Uso de Dashboard na Identificação do Desempenho de Alunos de Matemática Básica. **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, Santiago de Chile, vol. 12, p. 212 - 219, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020**. WHO, Genebra, ano 20, jan. 2020. Disponível em: <<https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>>. Acesso em: 17 out. 2020.

CAMINHOS DO PRESENCIAL AO VIRTUAL: EVIDÊNCIAS DO PROTAGONISMO DISCENTE DOS PROJETOS MONITORIA RECREATIVA E AMOR À VIDA PARA O MÃOS UNIDAS NA WEB

Úrsula Carina Segala²⁶²
Priscila Bier da Silveira²⁶³
Maura Reis dos Santos²⁶⁴
Cristine Dias de Azevedo²⁶⁵
Daiana Bastos de Menezes²⁶⁶

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda uma pesquisa organizada por uma equipe pedagógica: orientação, supervisão e professoras da EMEF General Osório, localizada no quadrante sudoeste do município de Canoas. O grupo se uniu com o objetivo de investigar as potencialidades de um projeto, sobre protagonismo discente iniciado em 2019 e reformulado para o ambiente virtual em 2020, durante os estudos remotos em virtude da pandemia do coronavírus (COVID-19).

O grupo de estudos buscou analisar, todas as etapas do projeto de ação com alunos da escola e partiu da seguinte indagação, “Como promover aprendizagem, a partir do protagonismo discente no ambiente virtual durante estudos remotos na pandemia?”.

²⁶² Orientadora da EMEF General Osório, Graduada em Letras, Especialista em Supervisão e Orientação e Ação Educativa, E-mail: ursula.segala@canoasedu.rs.gov.br

²⁶³ Supervisora da EMEF General Osório, Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação, E-mail priscila.silveira@canoasedu.rs.gov.br

²⁶⁴ Professora da EMEF General Osório, Graduada em Pedagogia, Pós Graduada em Neuroeducação e Educação Inclusiva, E-mail maura.reis@canoasedu.rs.gov.br

²⁶⁵ Professora da EMEF General Osório, Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia, E-mail cristine.azevedo@canoasedu.rs.gov.br

²⁶⁶ Professora da EMEF General Osório, Bióloga, Graduada em Pedagogia, Psicopedagoga, Especialista em Educação, E-mail: daiana.bastos@canoasedu.rs.gov.br

O trabalho foi organizado apresentando o contexto dos projetos e ações realizados na escola e objetos de estudo. Em seguida, é descrita a metodologia e quais estratégias foram usadas para realização do projeto e estudo. Com isso, refletimos com embasamento teórico e apresentamos as práticas significativas que contemplam a proposta. Os resultados estão em investigação, mas nas considerações há indicação de algumas manifestações positivas.

CAMINHOS DO PRESENCIAL AO VIRTUAL

Conforme Freire (1985), a educação é uma prática social, a partir da qual os sujeitos interagem de forma ideológica dentro do processo coletivo, participativo e humanizado, levando em conta os saberes de todos os envolvidos. A partir desse referencial, percebemos a necessidade de atuação colaborativa para mediação de conflitos existentes, principalmente nos intervalos dos recreios da escola. Buscamos contribuir com a união da reflexão-ação. Prática pedagógica que incentiva e oportuniza o protagonismo discente, direcionando a participação ativa dos alunos dos Anos Finais com os Anos Iniciais.

O projeto Monitoria Recreativa surgiu em 2019, a partir da importância em promovermos o fortalecimento das relações afetivas, de termos alunos voluntários com o propósito de prevenir e mediar conflitos. Muitos objetivos envolvem essa prática exitosa: estimular hábitos saudáveis, explorar as linguagens oral, corporal e artística, mobilizar ação conjunta, contribuir para o processo de pertencimento aos grupos, conscientizar os educandos dos valores morais: amizade, respeito, tolerância, compreensão.

Na EMEF General Osório, a prática conciliadora é articulada também pelos estudantes, a partir do diálogo e de atividades diversificadas como jogos competitivos, rodas de conversas, brincadeiras, interação e valorização da vida, ampliando propostas educativas afins. Naquele momento, o compromisso era identificar os problemas e buscar soluções nos recreios, devido ao número significativo de crianças envolvidas em brigas e acidentes.

O desafio era dar qualidade aos intervalos. Unir a socialização com a diversão e prevenir situações adversas, que o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e Serviço de Supervisão Educacional (SSE) enfrentavam diariamente. Os atendimentos de primeiros socorros eram recorrentes, pois o pátio desnivelado favorecia as quedas e o espaço limitado, desencadeou a problemática de enfrentamentos. Diante destes fatos, combinamos ações lúdicas e eficazes, ampliando assim, o diálogo e a influência positiva dos alunos dos anos finais (turmas 6º ao 9º ano) junto aos anos iniciais (turmas de 1º ao 5º ano).

Partimos do pressuposto de que, o acolhimento nestes momentos de integração era a solução. Entendemos que a promoção de um ambiente seguro e divertido era possível. Adotar medidas significativas e que atribui autoria dos alunos foi primordial. Paulo Freire (1985, p. 88) destaca que “mudar é difícil, mas é possível”.

Sendo assim, foi elaborado o projeto “Monitoria Recreativa” e colocado em prática no segundo semestre de 2019, considerando ações recreativas para crianças dos anos iniciais durante os recreios. Os atores voluntários dos Anos Finais participaram no turno inverso como protagonistas e pertencentes ainda mais do ambiente escolar.

Os professores das disciplinas de Educação Física, se mantiveram na parceria da organização. Muitas etapas foram definidas até a consolidação do projeto. Elaborar cronogramas, distribuir tarefas, estabelecer normas, critérios, metodologias, objetivos e orientar foi desafiador, o que implica um contexto sistematizado. As demais disciplinas também consideraram o projeto como parte do processo avaliativo, sendo necessário, o controle das participações, das presenças e da conduta para análise durante os Conselhos de Classes.

A dinâmica se fundamentava em um trabalho conjunto, entre SOE/SSE/alunos/professores e demais representatividades da escola. Desta forma, são todos responsáveis pela ação educativa. É a promoção do sujeito protagonista, onde o aluno é o autor da sua própria história e não um mero espectador, acerca do que é de seu interesse e diz respeito à sua vida. Nesta perspectiva, Moacir Gadotti (1994, p. 2) afirma:

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito da sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola, para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico.

Reuniões entre equipe organizadora e rodas de conversas nas turmas, marcaram o início dessa trajetória, pois alinhar ideias e partir da intenção para a ação, exigiu envolvimento de uma corrente comprometida, que acreditava na proposta.

Destaca-se as estratégias metodológicas:

- Campanha para arrecadação de brinquedos, jogos pedagógicos, materiais esportivos, livros e fantasias;
- Divulgação e convencimento das famílias para atividade no turno inverso;
- Identificação dos monitores voluntários, através de coletes cedidos pela direção;
- Autonomia de acesso às dependências da escola;
- Planejamento semanal por turmas;
- Sistemática de integração dos monitores;
- Práticas de responsabilidade, organização de materiais e parceria;
- Escala e controle de horários;
- Estímulo e incentivo ao protagonismo responsável e afetivo.

A ação enfrentou obstáculos e complexidades, que resultaram na persistência e desacomodação de todos os envolvidos. Foi parte de um processo instigador, desafiador e envolvente.

É necessário mencionar que o ano passado foi dedicado à reformulação do Projeto Político Pedagógico, documento referência e que norteia o fazer escolar. O

PPP foi sendo mais significativo com a consolidação de propostas inovadoras e reescrita coletiva dos docentes, contemplando também, o Projeto Monitoria Recreativa. O que dirige o nosso propósito é a motivação, o incentivo da autonomia, o interesse e a disponibilidade de cada voluntário.

Nessa abordagem de ações, tínhamos também o projeto Amor à Vida, da Secretaria Municipal de Educação (SME), tratando de temáticas relevantes ao cotidiano pessoal e educacional. Numa construção colaborativa, os projetos foram vinculados, desencadeando atividades importantes, que foram se ampliando e ganhando espaço. Buscamos contemplar uma nova rotina de forma periódica e organizada.

Este ano, a pandemia nos sinalizou que a vida se transformou, com isso, percebemos a necessidade de darmos continuidade ao projeto, que oportunizou vínculos e aprendizagens. Um processo delicado de reestruturação ao ambiente virtual, pois tivemos que substituir os laços convencionais para construirmos uma aproximação indireta e intensa de forma on-line.

Os projetos foram unificados e denominados como “Mãos Unidas na Web”. No decorrer dos meses, resgatamos o protagonismo dos alunos de forma articuladora e mobilizadora. Sabendo-se da importância em manter os vínculos, mesmo que de forma remota, nortearmos o projeto para acontecer, quinzenalmente e com grupos de WhatsApp organizados entre o 6º/7º e 8º/9º anos.

O contexto do isolamento requer resgate constante dos sentimentos e nos possibilita a descoberta de talentos. Espaço onde os alunos sentem-se acolhidos, com liberdade de expressão, observando-se o bom senso e a interação entre todos.

Envolvemos e adaptamos as propostas, contextualizando as disciplinas de Arte e Ensino Religioso, viabilizando de forma multidisciplinar, os conteúdos e metodologias.

Dar continuidade a uma programação remota eficaz, implicou em encontros para fundamentar o projeto de maneira virtual. Além disso, houve algumas modificações da periodicidade para permanência quinzenal e estendido ao público dos 5º anos e aos alunos dos Anos Finais compartilhar habilidades e conhecimentos.

As responsáveis pelo projeto, Orientadora Úrsula Carina Segala e Supervisora Priscila Bier da Silveira, necessitavam de apoiadores para o alcance de mais perspectivas para o projeto. Assim, as professoras Maura Reis dos Santos, Cristine Dias de Azevedo e Daiana Bastos de Menezes ingressaram e dois alunos como multiplicadores do projeto. Parceria imprescindível para minimizar os acontecimentos diários de indisciplina.

Nesse sentido, acreditamos que envolver alunos como multiplicadores no projeto possibilitou um movimento educativo mais qualificado conforme a adesão e interesse dos mesmos. De acordo com Maria Elizabeth Almeida (2005, p.72):

A aprendizagem é um processo de construção do aluno – autor de sua aprendizagem –, mas nesse processo o professor, além de criar ambientes que favoreçam a participação, a comunicação, a interação e o confronto de ideias dos alunos, também tem sua autoria. Cabe ao professor promover o desenvolvimento de atividades que provoquem o envolvimento e a livre participação do aluno, assim como a interação que gera a co-autoria e a articulação entre informações e conhecimentos, com vistas a construir novos conhecimentos que levem à compreensão do mundo e à atuação crítica no contexto.

No início, foi elaborado um formulário de questionamentos aos educandos, sobre temáticas de interesse e que fossem abordados às quartas-feiras, dia de conduzir as práticas. Estratégias que contribuíram e que evidenciaram a participação efetiva dos educandos.

PERCURSO METODOLÓGICO E ESTRATÉGIAS DO PROJETO

A pesquisa configura-se como um estudo qualitativo, no qual o foco da investigação é atenção ao processo e aos sujeitos envolvidos. De acordo com Maria Cecília Minayo (p. 3, 2012), “O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento”.

O estudo partiu de uma ação, na qual equipe pedagógica e docentes olharam para a realidade de sua própria escola. Nessa perspectiva, o coletivo analisa as próprias ações da escola como um espaço de escuta e desenvolvimento formativo, no qual possibilita “aprender desde onde se atua, com quem se atua e com os desafios que o local apresenta” (SILVA e MACHADO, 2018, p.109).

O principal cenário deste estudo foram as ações realizadas com os alunos da escola das pesquisadoras. Para as estratégias metodológicas, usamos o Google Meet e Google Formulário onde mantivemos diálogo e interação, pois também foi uma possibilidade de vínculo com os alunos participantes do projeto.

Foram usados questionários durante os primeiros encontros. Também propomos um formulário para avaliar a qualidade e continuidade do projeto. O roteiro contava com indagações pertinentes ao envolvimento dos alunos, quantos eventos participaram, quais foram mais significativos e se as atividades proporcionaram a manutenção do vínculo com a escola.

O Projeto acontece de forma virtual, através de grupos de WhatsApp, Google Meet, canal no youtube e site da escola. Sendo assim, se mantém a interação com os alunos. É possível observar nas imagens recortadas do site da escola, uma das alunas protagonistas e multiplicadora do projeto, convidando aos demais colegas a participar da proposta intitulada "Memórias", conforme aparece na imagem a seguir:

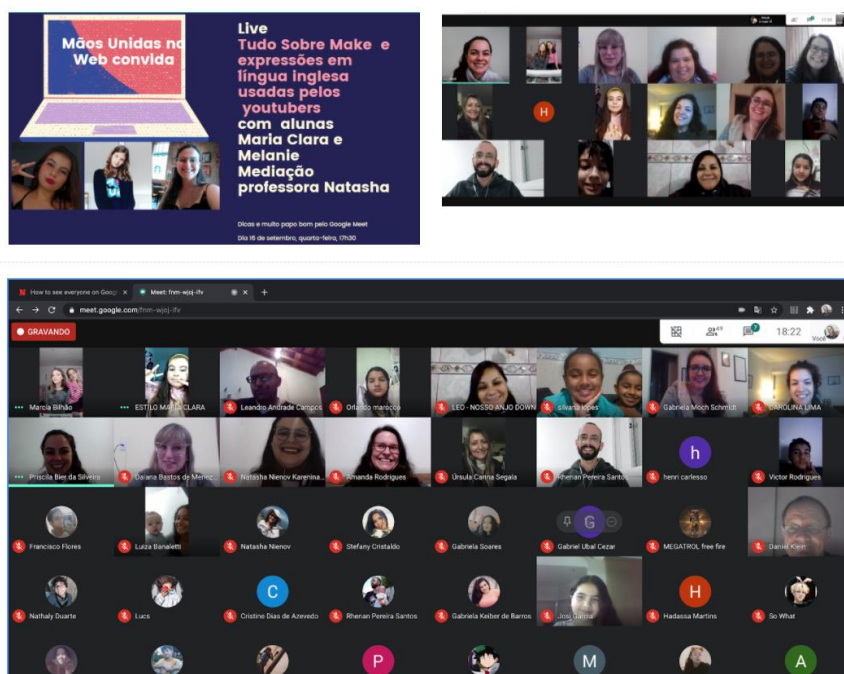
Fig. 1 Site da escola



Fonte: arquivo da pesquisa (2020).

Na próxima imagem, é possível observar o registro dos encontros virtuais (Lives). Eventos que acontecem quinzenalmente, via Google Meet. O processo de cronograma de convite dos eventos, se dá através de cartaz nos grupos de WhatsApp. É importante destacar que, a data e horário disponibilizados foram acordados, conforme a preferência e disponibilidade dos alunos. Corresponsabilização dos envolvidos para o incentivo e participação dos alunos.

Fig. 2 Site da escola



Fonte: arquivo da pesquisa (2020).

Destacam-se algumas ações relevantes que aconteceram como a Live, na qual professores foram mediadores e os alunos apresentadores e, portanto, protagonistas. Lives com temáticas sugeridas pelos alunos, que geraram participação significativa.

Encontros on-line: Racismo com professor Dionysius Mattos; Apresentação do Projeto; Representatividades do Conselho Tutelar; Animação no Software com Professor Leandro; Tudo sobre Make e expressões em Língua Inglesa; Depressão e Ansiedade com Psicólogas e Arte Terapeutas, Recreio Interativo.

Atividades: Memórias; Eleições dos Representantes de Turmas e Professores Conselheiros; Campanha da Autoestima - Frases Motivacionais.

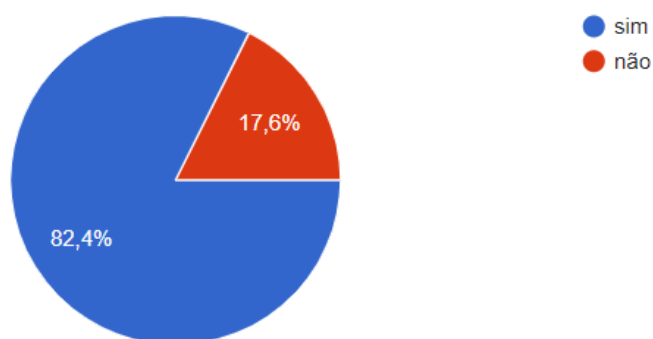
Durante os encontros usamos questionário ou o chat com gravação do encontro pelo Google Meet. Dessa forma, os alunos assinalam a presença no evento e podem descrever suas impressões sobre cada encontro e temática. Além disso, o instrumento digital, formulário de respostas, viabiliza a colaboração com sugestões para próximos eventos e nos dá um feedback da ação proposta.

O formulário está em processo de análise, porém já é possível destacar que mais de 80% dos alunos gostariam que o projeto continuasse no ano seguinte. Todos afirmaram que os encontros virtuais, fortaleceram o vínculo com os colegas e a escola.

Fig. 3 Questionário

Você gostaria que o projeto continuasse em 2021?

51 respostas



arquivo da pesquisa (2020).

Fonte:

APRENDIZAGEM ATIVA, INTERAÇÃO E POSSIBILIDADES

A escola é local de interação, de construção e prática constante da aprendizagem, sendo ambiente que acolhe e promove o processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos. Na educação, é necessário promover o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do indivíduo.

A educação é a consecução da liberdade humana, não deve ser um preenchimento da memória com conhecimento, conforme Piaget, a inteligência ativa forma-se homens livres. É necessário que o professor promova o desequilíbrio no aluno, que o faça pensar e experimentar o mundo a sua volta, para que ele seja capaz de questionar, pensar livremente. (BALESTRA,2012)

A abordagem do professor na escola está relacionada em conhecer o sujeito que aprende e a forma com que esse sujeito se relaciona com o mundo e as pessoas, e como esse sujeito se apresenta e se transforma nas várias etapas da vida. Nessa perspectiva, semelhante com a desenvolvida na escola física, o professor durante esse distanciamento social, vê a necessidade de utilizar as ferramentas da tecnologia como meio de interação social, de promoção de um vínculo afetivo, onde acolha e promova desafios aos discentes. No ensino remoto, tornou-se importante, que o intuito dos encontros on-line fossem para dar um sentido para aprendizagem dos alunos, que os assuntos fossem do interesse deles, tornando-os ativos na sua formação.

A intervenção docente na escola é de constante movimento, tendo a visão do aprender como algo que muda conforme o tempo, espaço e momento histórico que se está sendo vivenciado. Durante a pandemia, não poderia ser diferente, a escola deveria se adequar, trazendo os alunos para escola de forma virtual. Sendo assim, a aprendizagem não pode estar dissociada dos aspectos relevantes na vida do discente que se relaciona e troca com o meio, a partir de seu desenvolvimento e dos vínculos estabelecidos “Com efeito, uma aula só tem alcance se responder a uma necessidade, e ela só responde a uma necessidade se os conhecimentos que traz corresponderem a realidades experimentadas e espontaneamente vividas pela própria criança” (PIAGET, 1998, p. 60).

Diante disso, o Projeto Mãos Unidas na Web está pautado numa abordagem de incentivo ao protagonismo discente durante os encontros virtuais promovidos, onde o aluno deve trazer assuntos de seu interesse para serem debatidos, apresentados e mediados em grande grupo, durante as Lives.

Nessa busca constante por encontros que promovem a construção do saber pelos discentes, são elaboradas e sugeridas, diferentes situações do cotidiano desses discentes, com as condições de mundo e de sociedade que esses alunos estão inseridos, onde trazem para os encontros virtuais suas heranças culturais, suas perspectivas e até frustrações com relação às diversas formas de aprender, tudo isso, dando ao projeto, a construção e protagonismo ativo de adolescentes e suas vivências, havendo uma interação benéfica entre docentes e discentes, mediadas por um processo de aprendizagem ativa e colaborativa.

O professor e o aluno, na concepção construtivista, são sujeitos epistêmicos, sendo ativos na construção de seu conhecimento, estando em constante *aprender* ao longo da sua vida. Nessa perspectiva, o sujeito interage com o objeto de conhecimento, construindo sua aprendizagem, a partir dessa interação. Conforme descreve Becker (2010, p.15):

É por isso que se diz que o construtivismo está fundado num interacionismo; interacionismo radical, como preferem alguns. Interacionismo significa que o conhecimento não acontece pela formação ou atuação do sujeito apenas, nem por pressão do meio externo — meio físico, social, cultural. Acontece por interação entre o sujeito, com extraordinária complexidade, e esse meio, com toda sua complexidade.

A educação está relacionada à conquista da liberdade do ser humano. Quando o aluno percebe que ele é agente de sua aprendizagem e tem a determinação de aprender e compreender o mundo a sua volta, é que se torna possível a aprendizagem efetiva e significativa, tornando-o livre para suas escolhas e criticidade. Conforme Piaget (1975), quando se sabe que as estruturas mentais são dependentes das interações sociais, passa-se a pensar em um ambiente que proporcione ações de reciprocidade e cooperação, um lugar que tem a tendência a desenvolver pessoas capazes de pensar por si. Esse lugar deve ser a escola, que hoje, tomou a sua forma virtual, mas com o mesmo intuito da forma física, que acolhe e

promove situações, que desenvolvam as diferentes habilidades cognitivas e sociais dos alunos, mediadas pela interação social.

CONSIDERAÇÕES

Nosso estudo partiu do problema de pesquisa: “Como promover aprendizagem a partir do protagonismo discente, no ambiente virtual durante estudos remotos na pandemia?”. A investigação continua em andamento. No entanto, ao longo deste artigo refletimos sobre o processo de ação, que os projetos vinculados à promoção do protagonismo dos alunos, possibilitaram e quais aprendizagens foram possíveis.

A Escola como uma instituição social, tem o compromisso também de educar para a cidadania, oportunizando momentos que possibilitem a interação entre diferentes turmas com assuntos relevantes. Um percurso de protagonismo de parâmetro investigativo e participativo.

Quando a aprendizagem parte da curiosidade e interesse do educando, ela se torna significativa, provocando o envolvimento dos mesmos. A equipe pedagógica norteia, elabora cronograma, busca profissionais da escola e de fora dela para compartilhar seus saberes, instigando os jovens a questionar, a refletir e assim fortalecer suas opiniões, argumentos; criando, desta forma, novas considerações, levando-os a novas reflexões e pensamentos.

A partir do momento que damos ‘vozes’, oportunizamos que as competências sejam ampliadas, valorizadas e compartilhadas com seus pares. Como mediadores da transformação social, discutimos no coletivo e buscamos o consenso democrático, o gerenciamento de ações efetivas que absorvam as tecnologias digitais. A internet neste momento está sendo uma ferramenta fundamental e colaborativa para que a escola consiga atingir seu corpo discente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia na escola. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (ORGs). **Integração das Tecnologias na Educação: salto para o futuro**. Brasília, 2005. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf> Acesso em 20/10/20.

BALESTRA, Maria Marta Mazaro. **Psicopedagogia em Piaget**: Uma ponte para educação da liberdade. Curitiba: Intersaberes, 2012

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre, Artmed, 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 14^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática e qualidade de ensino**. Belo Horizonte: Minascentro, 1994.

MINAYO, Maria Cecília. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva** [on-line]. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em 21 set. 2020

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

_____. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo, Summus. 1975.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação**. Vol. 77, núm. 2, 2018. pp. 95-114. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978> Acesso em 13 de outubro de 2020.

ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR LITERATURA EN LA ESCUELA. EN BÚSQUEDA DEL SENTIDO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Laura Vanesa Suárez
Buenos Aires, Argentina

Antes de iniciar mi relato, quiero aclarar que va a consistir en comparar un proyecto y situaciones áulicas en dos contextos sumamente diferentes, los cuales seguramente transitamos todos los acá presentes: uno, ubicado en lo que fue dar clases en nuestras escuelas “presenciales” en el 2019 y otro, en este año 2020, atravesados mundialmente por la pandemia y el aislamiento preventivo y obligatorio/cuarentena/confinamiento. Si bien voy a comenzar contando lo del año pasado, iré haciendo, inevitablemente, algunas alusiones a la actualidad. Voy a ir y venir en el tiempo con cierta nostalgia y tristeza...

EL PROYECTO DE LECTURA Y ESCRITURA DURANTE LA PRESENCIALIDAD

Durante el primer cuatrimestre de 2019, tiempo de “normalidad”, aunque me resisto a decir que una escuela y un aula puedan ser “normales”, desarrollé el **proyecto llamado “Fantasma, ¿estás ahí?”** utilizando una de las secuencias desarrolladas en la Formación Situada 2019 (de la cual soy capacitadora) en nuestra ciudad para todos los docentes de escuela primaria de gestión estatal, y de otra propuesta de los cuadernillos “Escuelas del Bicentenario” desarrollado por Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco en el año 2011 en CABA. Abro un paréntesis para contarles que afortunadamente en Argentina, en los últimos veinte años y tal vez un poco más, hay bastante desarrollo didáctico en Prácticas del Lenguaje y en todas las áreas curriculares y me parece sumamente enriquecedor para mí como docente aprovechar lo que tantas “especialistas” como

Berta Bravslasky, Delia Lerner, Mirta Torres, Jimena Did, Silvia Lobello, por mencionar algunas, han investigado y elaborado.

Esta secuencia básicamente consistió en cinco partes: **lectura** de cuentos fantásticos donde aparecieran fantasmas, **volver al texto para** la búsqueda de las características de dichos cuentos, **escrituras** de trabajo o intermedias que servirían para la producción final, y la **escritura del cuento** elaborado por los niños y las niñas para nuestro libro digital, con las sucesivas **revisiones** y **reflexiones** sobre cómo mejorar el lenguaje escrito en los mismos. *Y aquí quiero aclarar algo fundamental: desde el primer momento que invité a mis alumnos y alumnas a empezar a leer estos cuentos, también les dije que ellos luego iban a escribir los propios... ¡y que los íbamos a publicar y leer a las familias! Es decir, que iba a haber destinatarios y lectores “reales” de sus producciones.*

El proceso fue largo y arduo... Sin embargo se los voy a contar de manera sintetizada porque luego, lo que más me interesa mostrarles, es cómo ajusté esta propuesta en tiempos de pandemia, cada uno desde casa y sin contar con el “aula presencial”, ni sus paredes e intercambios cotidianos, ni sus ruidos, sus silencios, sus caras y miradas.

Entonces ubiquemos nuestro primer contexto: año 2019, presencialidad, Escuela 24 Distrito Escolar 17, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, aula de 6° grado “A”, turno mañana, 22 alumnos y alumnas.

Comenzamos nuestra secuencia, leyendo varias leyendas urbanas de nuestro país como “La dama de vestida de blanco”, “La dama del cementerio”, “La dama de la vela”, “Romeo y Julieta criollos”, entre otros relatos breves en donde siempre nos perturbaba la aparición de un fantasma al final... ¡y eso a los chicos y chicas porteños (al menos) les encanta!!! Luego cada uno indagaba en sus familias alguna historia de aparecidos, espíritus o espectros, que conocieran y las compartieron en el aula con el resto; recomendamos películas del mismo género y armamos una cartelera

para que todos la vieran en la escuela. Con todas estas actividades iniciales, ya se había generado el clima para que se “enganchen” con el género, y que quisieran avanzar con el proyecto.

Entonces, fuimos a lecturas un poquito más complejas y extensas. Leímos “La galera”, de Manuel Mujica Láinez, “El capote”, de Nicolai Gogol y “La ventana abierta” de Saki. Y a su vez, en la hora de lectura semanal en nuestra biblioteca escolar, la novela “El fantasma de Canterville” de Oscar Wilde (una adaptación juvenil). De todas estas lecturas íbamos realizando intercambios lectores y analizábamos las características de los cuentos y de los personajes (especialmente del fantasma). Recuerdo una de las mañanas donde nos sentamos en ronda en el patio de la escuela, bajo la sombra de un árbol, y discutíamos si los “cazadores” que aparecían en “La ventana abierta” eran fantasmas o eran un invento de Vera, la niña de la historia que según la última frase del cuento *“Las fábulas improvisadas eran su especialidad”*. Una de mis alumnas sostenía firmemente una postura diferente al resto y no podíamos “convencerla”: para ella no había dudas, eran fantasmas. Discusiones cotidianas en torno a la lectura y prácticas habituales de los lectores: la discusión y el intercambio de opiniones... ¡Cómo se extraña eso! (entre otras tantas cosas)

A medida que íbamos leyendo, completábamos un cuadro (que teníamos en un papel afiche grande pegado en una de las paredes del aula y cada alumno/a en su carpeta) donde poníamos: comienzo, lugar donde transcurría, personajes, cómo era la aparición del fantasma, y qué adjetivos y frases se utilizaban para dar el clima de suspenso e intriga, de cada uno de los cuentos. Estas escrituras e intercambios, luego nos serviría para sacar conclusiones y analizar las características que tenían en común todas estas historias y así definir “qué elementos no podían faltar en la que ellos luego iban a inventar”. Por supuesto que siempre escribíamos nuestras ideas en “afiches” para tenerlo a mano cuando lo necesitáramos. El ambiente alfabetizador no solo es para los primeros grados, siempre es necesario que nuestros alumnos y alumnas tengan a su alcance “palabras/frases/reflexiones” que los ayuden y los motiven a la hora de escribir.

Finalmente llegó el momento de crear sus propios fantasmas y sus propias historias. Para ello completaron una “ficha fantasmagórica” con los siguientes datos: - nombre, - características físicas, rasgos particulares como fantasma, - lugar donde aparece, - porqué aparece, - relatar su primer encuentro con humanos, y una ilustración (dibujada o buscada en Google). A partir de estos datos, crearon “su fantasma” y su historia.

Luego de un primer borrador, realizamos las revisiones de los textos, focalizando en distintas categorías de escritura: adecuación al género, contenido y organización del texto, cohesión, selección léxica y ortografía. Cuando ya estaban listos, editamos el libro digital, eligiendo por votación el título de la “antología”. Por último, invitamos a las familias para presentarlo y compartir una mañana literaria con ellos, con un rico desayuno. Las familias vinieron a la escuela y en nuestra “aula” les mostramos y cada niño/a leyó su historia. ¡Esos momentos únicos de la escuela que, recién ahora, valoramos tanto!

TIEMPOS DIFÍCILES Y DECISIONES DIDÁCTICAS PARA ADAPTARNOS A LAS NUEVAS CIRCUNSTANCIAS

En febrero de 2020, como todos los febreros, los docentes empezamos a pensar nuestra planificación del año, conversamos con los docentes que tuvieron a nuestro nuevo grupo, leemos los informes de cada alumno y alumna que vamos a tener y a partir de allí... le vamos dando “forma” y “color” al nuevo año escolar....

El año arrancó el 3 de marzo con mucha alegría, con muchos proyectos y ganas; fueron dos semanas de clases presenciales, con mucha expectativa y entusiasmo, donde recién empezábamos a conocernos, a reconocer los nombres de mis “chicos” y “chicas”, a transitar juntos un nuevo ciclo lectivo... Ya durante la segunda semana se empezaba a rumorear que podía haber “cuarentena” y cerrarse

las escuelas, con lo cual yo le pedí a todos y todas que llevaran sus computadoras (El Ministerio de Educación de CABA les da una netbook a cada niño/a a partir de 4º grado desde el año 2011, programa de Educación Digital llamado Plan Sarmiento). Los últimos dos días de presencialidad (los chicos y las chicas de 6º grado /y también de 7º) ingresaron a nuestra aula virtual de Edmodo, y les expliqué la manera de “moverse” por lo que sería nuestra “clase” durante el tiempo que no fuéramos a la escuela. ¡Sin imaginar jamás que serían tantos meses!

El 16 de marzo fue decretado el “aislamiento social preventivo y obligatorio” para todas las escuelas de la República Argentina y, además de la preocupación por la situación sanitaria, un nuevo desafío se nos planteaba a todas y todos los docentes: cómo sostener la escuela desde casa, cómo hacer que nuestros alumnos y alumnas siguieran teniendo contacto con nosotras (en realidad teníamos que crear el vínculo), y además convocarlos con propuestas que despertaran y mantuvieran sus ganas de aprender atravesados por la pandemia.

Segundo contexto: año 2020, aislamiento social o cuarentena, esta vez un grado (6º “A”) con 24 alumnos y alumnas.

En primer lugar, teníamos que decidir de qué manera íbamos a “dar clases” y en nuestro caso, 6º y 7º, con mi compañera paralela de Matemáticas y Ciencias Naturales, aprovechamos EDMODO, el aula virtual que ya habíamos creado y empezado a utilizar la semana anterior; comenzamos a organizar encuentros sincrónicos por Zoom, una vez por semana como mínimo y habilitamos nuestros correos electrónicos, y en algunos casos nuestros números de celulares.

A partir de allí, lo primero que tratamos de generar fue un vínculo amoroso y empático con nuestros alumnos y alumnas de 6º grado (que apenas habíamos conocido hacía dos semanas) a partir de distintas propuestas lúdicas en nuestros encuentros sincrónicos y de propuestas con fotografías y breves relatos de su nueva cotidianeidad, en nuestra aula asincrónica para conocernos y acompañarnos “a la distancia”. ¡Hasta hicimos una fiesta de disfraces!

Entonces, a la vez que nos íbamos conectándonos, dimos inicio en el área de Prácticas del Lenguaje, con el proyecto de fantasmas, sabiendo de antemano que era una propuesta que iba a despertar su interés, por la experiencia que había tenido el año pasado.

Así apareció la segunda decisión (didáctica en este caso): la selección de los textos que iba a darles para leer. Y ahí opté por que fueran relatos cortos, no muy complejos, que pudieran leer solos y que compartieran una estructura argumentativa, o sea las historias seleccionadas tendrían un desenlace similar: el lector recién descubriría al final que uno de los personajes era un fantasma. Entonces elegí algunos de los mitos urbanos que ya había leído el año pasado, dejé “La ventana abierta” de Saki, agregándole un cortometraje basada en el cuento y algunos cuentos cortos como “El guante de encaje” de María Teresa Andruetto y, “Último piso” de Pablo de Santis, dos autores argentinos reconocidos. Aclaro esto último para explicar que, si bien hice cambios en la selección de textos que mis alumnos iban a leer en la “virtualidad”, consideré importante sostener la calidad literaria, eran cortos, sencillos, sí, pero realizados por escritores importantes de gran solvencia literaria.

Leímos de distintas maneras: leían solos en casa, les enviaba un video con mi lectura grabada, otro con la lectura de una narradora, hasta de la directora de la escuela les grabó uno. Luego respondían por su cuenta algunas preguntas o les pedía que volvieran al texto para buscar las descripciones de los personajes, los escenarios, los finales, etc. y tratábamos de recuperar en los encuentros por zoom lo que cada uno respondía solo en casa e íbamos haciendo un intercambio lector de cada cuento focalizando en esas características que yo quería que ellos notaran que todos los cuentos tenían en común. Intenté hacer prácticamente lo mismo que el año anterior, solo que esta vez la puesta en común la hacíamos por zoom y luego las conclusiones que sacábamos, se las compartía por Edmodo en un power point que les preparaba (que vendría a reemplazar a los “carteles” que pegábamos en las paredes de nuestra aula). También, les propuse que completaran el mismo cuadro (del año pasado) a medida que iban leyendo los cuentos para poder compararlos. *DIAPPOSITIVA 2*

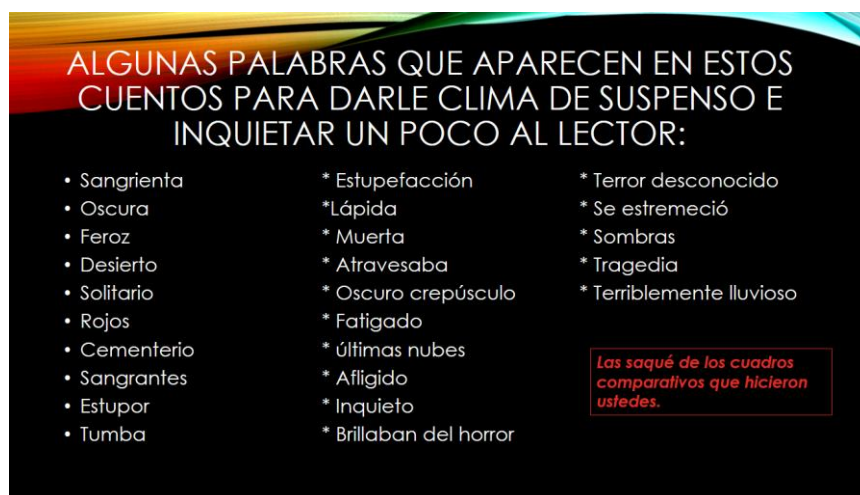
Cuento / Novela	Comienzo	Lugar en que transcurre	Personajes	¿Cómo es el encuentro entre personas y fantasma?	Adjetivos y frases que ayudan a dar clima de temor y suspense

Estas fueron algunas de las conclusiones que fueron sacando entre todos, a partir de la información que obtuvieron en el cuadro:



DIAP 3

Luego, a partir de esos mismos cuadros, les armé un “banco de palabras” que ayudaban a generar el clima de suspense e inquietud en los cuentos leídos y que más tarde nos servirían a la hora de escribir sus propios cuentos: (otro “cartel” para el aula).



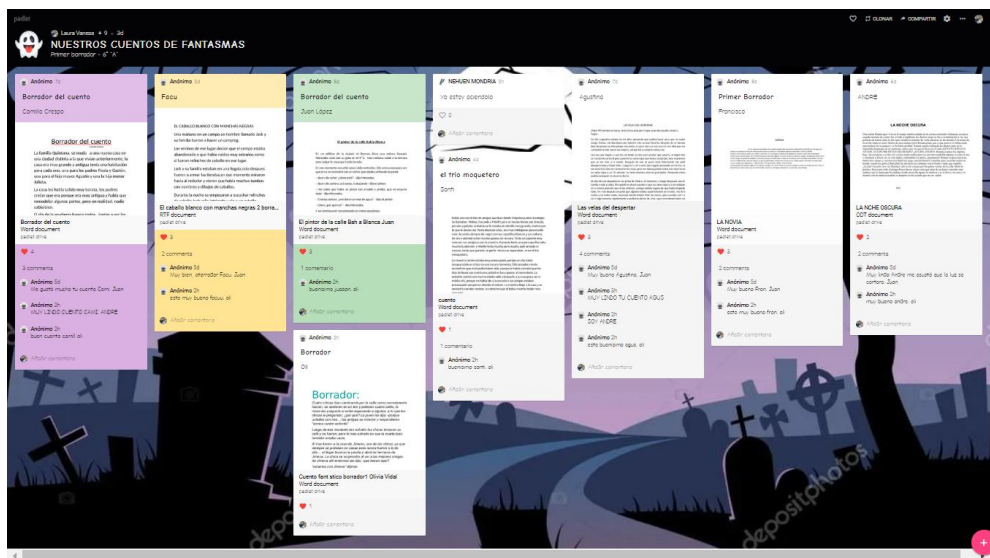
DIAPOSITIVA 4

Todas estas actividades de lectura, de intercambio lector y de escrituras de trabajo o intermedias, llevaron muchísimo más tiempo del planificado y no todos mis alumnos/as realizaban todas las propuestas. Sin embargo, mi intención de publicar un libro digital no claudicaba y en cada instancia remota que tenía con ellos y ellas, se los recordaba y alentaba en ese sentido.

A partir de este momento del proyecto, llegó la instancia de crear sus propios cuentos. Para eso les armé un **plan de escritura** que tenían que completar pensando en la historia que inventarían, mandármela por alguna de las vías implementadas y recién empezar a escribir su primer borrador cuando yo les diera el visto bueno. Tenían que pensar: los personajes, el lugar donde transcurriría la historia, cuál sería el tema general del cuento, descripción del fantasma que iba a aparecer, cómo sería el encuentro entre los personajes y el fantasma, cómo sería el comienzo y el final sorpresivo de la historia. Además, tenían que incluir algunas de las palabras de nuestro “banco” que le iba a dar el clima de suspenso a la historia e inquietar a nuestro lector. *(DIAPOSITIVAS 5 Y 6)*

A medida que iban entregándome las primeras versiones de sus historias, las compartimos en un PADLET, mural digital, para que todos y todas pudieran conocer y comentar las de sus compañeros/as. Sería como esa ronda que hacíamos en el aula,

donde cada uno leía su cuento y entre todos comentaban y daban una opinión de manera constructiva. *DIAPOSITIVA 7*



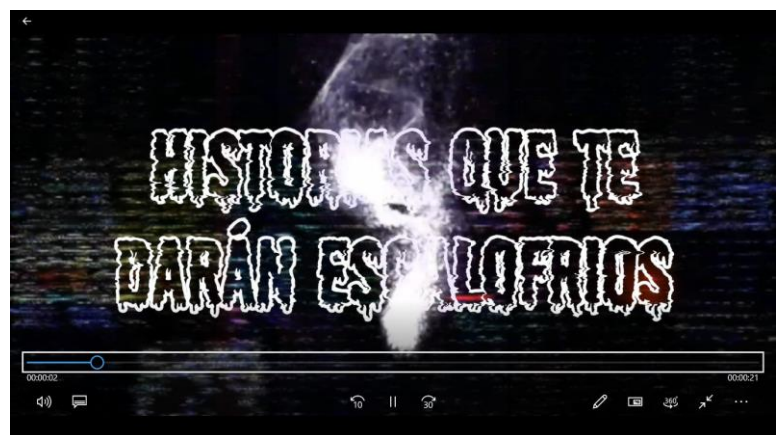
Luego, vino el trabajo intenso y bastante complejo para realizar en forma virtual y remota: el proceso de revisión. Para eso les expliqué en un video grabado en YouTube, cual youtuber, cómo era el proceso de escritura de un escritor profesional (como los que leímos) y cómo iba a ser el nuestro, explicándoles que íbamos a ir haciendo sucesivas revisiones mirando y corrigiendo algunas cuestiones puntuales: que respetara las características de los cuentos, que el texto estuviera ordenado en párrafos, que estuvieran incluidas las palabras del “banco”, que evitaran la repetición de palabras, que las oraciones fueran claras y coherentes, que miraran la puntuación y la ortografía... Toda estas revisiones para reflexionar sobre el lenguaje (cuestiones del género y los recursos literarios, la gramática y ortografía) a partir de lo que ellos mismos habían escrito y para mejorar su uso para que el lector lo entienda y se compenetre con la historia... Siempre y cada paso pensando en nuestro gran objetivo: ¡que nuestros cuentos quedaran lo mejor posible para nuestros lectores (reales)! *DIAP 8*

Este fue el momento del proyecto en el que más dificultades tuvimos, ya que era fundamental el ida y vuelta de los escritos en varias oportunidades: una revisión inicial mía, una auto-revisión, otra con un compañero/a y la última con el corrector

de la computadora Y acá estuvo el embrollo: varios chicos y chicas lograron hacer todas las revisiones pero claro, cada uno a su ritmo... otros pudieron hacer las dos primeras, sin poder reunirse con un compañero/a.... Cuando algún chico o alguna chica se demoraba demasiado, le mandaba mensajito/correo/o lo que fuera para que me mandara su revisión!!! “Pronto teníamos la presentación y no podía faltar su cuento” era mi gran excusa (verdadera por cierto)

Sin embargo, a pesar de las dificultades y de los diferentes ritmos de trabajo, todos y todas pudieron terminar de escribir y revisar sus historias de fantasmas y todos y todas participaron del libro digital que editamos juntos y que titulamos “Historias espeluznantes”.

Un alumno se ofreció para hacerle la tapa y otra niña hizo un booktrailer para la invitación a las familias, también por propia iniciativa. Todos trabajando para nuestra gran presentación!



DIAPLO 9

(video Trailer)

EL CIERRE DEL PROYECTO:

PRESENTACIÓN DE NUESTRO LIBRO DIGITAL EN UN ENCUENTRO ZOOM CON LAS FAMILIAS

Y finalmente llegó el día... Presentamos nuestro libro a las familias, al equipo de conducción y a algunas otras docentes de la escuela en un encuentro zoom donde hubo muchos nervios, pero también mucha emoción por la tarea cumplida.

Mostramos el libro que edité en Calameo y luego algunos niños y niñas que quisieron leyeron sus historias.... Además, iban contando cómo habían creado su historia y de dónde se habían inspirado... Sin duda, una de los momentos más emocionante fue cuando leímos los comentarios de los chicos y las chicas hicieron sobre lo que significó hacer este libro para los escritores y las escritoras:

- *A mí me encantó inventar y escribir historias, imaginarme los personajes. Me gusta la idea que otros puedan leer mi cuento si está en un libro. **AGÜSTINA***
- *Fue un poco difícil pensar la idea, pero la verdad es que es un trabajo que te logra distraer un poco, por eso era que me gustaba hacer esta tarea ya que me distraía y despejaba de todo. **OLIVIA***
- *Escribir un cuento para armar nuestro libro de 6º A me pareció una idea genial porque me hizo sentir creativa, poder pensar y además enriquecer mi lenguaje e imaginación. lo disfrute mucho, me encanto! **KATHARINA***
- *A mí me gustó escribir el cuento porque pudimos pasar tiempo con nuestros amigos y poder usar nuestra imaginación en un cuento, fue muy divertido y me encantó **PIA***

Para concluir, me parece sumamente valioso lo que logramos con mis alumnos y alumnas. A pesar de esta pandemia que conmueva y paraliza a todo el mundo, que sin dudas será un hecho histórico trágico que nos tocó vivir a todos y todas,

nosotros pudimos escribir un libro entre todos y todas, estando cada uno desde su casa, pudimos “hacer la escuela”. Hemos aprendimos y disfrutamos mucho juntos durante todo el proyecto. Y creo que es algo que tantos ellos/as es como no olvidaremos nunca!

Les paso el enlace por si quieren leerlo!

<https://www.calameo.com/read/0025816920815218aa1c5>

MESA DE TRABALHO 13

PROJETO ABC: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - FORMAÇÃO DE REDE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Carolina Monteiro²⁶⁷

Historicamente, a alfabetização tem se constituído como um campo de disputas e debates no âmbito da Educação no Brasil. Embora seja possível observarmos avanços significativos nas últimas décadas no que concerne à alfabetização²⁶⁸, esta se mantém como um dos grandes focos de atenção das políticas públicas em Educação, privilegiando um ou outro método para o ensino da leitura e da escrita. Nas palavras de Magda Soares, “na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 23). Segundo a autora, até os anos 1980 o método era visto como a solução para essa situação e, frente à persistência do fracasso escolar²⁶⁹ com relação à alfabetização, alternava-se o enfoque entre métodos sintéticos (que priorizam o valor sonoro das letras e sílabas) e métodos analíticos (que partem da compreensão da palavra escrita para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas). Assim, o construtivismo surge nos anos 1980 como mais uma alternativa que ganhou grande expressão com a publicação no Brasil do livro “Psicogênese da Língua Escrita”, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no ano de 1986, a partir da qual “propunha-se que a solução, para combater os altos índices de reprovação na aprendizagem inicial da língua escrita, seria não um novo método,

²⁶⁷ Professora de anos iniciais do Ensino Fundamental atuando como Assessora Pedagógica junto à Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP/SME - Canoas/RS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: carolina.monteiro@canoasedu.rs.gov.br

²⁶⁸ Com base no censo educacional observa-se que o percentual de analfabetos entre a população brasileira com 15 anos ou mais era de 56,1% em 1940, 50,6% em 1950, 39,7% em 1960, 33,7% em 1970, 25,9% em 1980, 19,7% em 1990 e 13,6% 2000 (FERRARO, 2002), atingindo a marca de um dígito percentual em 2012, com 8,7%.

²⁶⁹ De acordo com Soares e Maciel (2000), o fracasso escolar em alfabetização se torna mais evidente no final do século XX em função da aceleração do processo de democratização do acesso à escola e, com isso, tornou-se uma “preocupação prioritária na área educacional do País” (p. 7).

mas uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 23).

Contudo, se antes o fracasso se revelava através de avaliações internas à escola e se concentrava na primeira série do ensino fundamental, no início do século XXI o fracasso é evidenciado por meio de avaliações externas, em âmbito estadual, nacional e até internacional, e se alarga ao longo de todo o ensino fundamental. Soares (2016) lembra ainda que esta mudança não pode ser atribuída apenas à questão dos métodos de alfabetização, mas que tem relação com “um conjunto de fatores, entre os quais os mais evidentes são a inadequada compreensão da organização do ensino em ciclos e um equivocado conceito de progressão continuada, considerada alternativa à reprovação e à repetência” (*Ibidem.*, p. 24)²⁷⁰. A autora aponta outras questões que podem interferir na prática de métodos de alfabetização, a saber: peculiaridades de alfabetizadoras e alfabetizandos com relação a características pessoais (classe social, gênero, idade, traços de personalidade, contexto familiar, variante linguística, etc.) e experiências profissionais e de aprendizagem prévia, respectivamente. Soma-se a estes fatores o contexto no qual se inserem os sujeitos - alfabetizadoras e alfabetizandos -, ou seja, a sala de aula, a escola e a comunidade com suas especificidades e condições de espaço físico, materiais, recursos e relação com a cultura letrada. Assim, tamanha diversidade se apresenta como um grande desafio à prática docente alfabetizadora. De acordo com Piccoli e Camini (2012):

Da professora exige-se um ensino quase sob medida, personalizado para os postulados estilos de aprendizagem de cada criança. Em uma mesma sala, a professora possui diferentes níveis de conceitualização da leitura e da escrita, assim como diferentes estilos de aprendizagem, diferentes capacidades de concentração, diferentes interesses. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 13)

As autoras sinalizam que, nesse contexto e considerando que o desempenho do trabalho das professoras alfabetizadoras é “medido geralmente pelo sucesso de

²⁷⁰ Nesse sentido, importa destacar a relevância da inclusão da alfabetização como tema de uma das 20 metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2014: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. (BRASIL, 2015, p. 85)

seus alunos na leitura e na escrita ao final do ano letivo” (*Ibidem.*, p. 14), há uma profusão de discursos que decorre em uma “crise de referenciais na alfabetização” (*Ibidem.*), da qual ressurgem a discussão sobre os métodos na alfabetização. Ainda, vale lembrar, que o próprio conceito de alfabetização foi alargado, compreendendo também os usos da leitura e da escrita nas práticas sociais, ou seja, o letramento.

Nesse sentido, como procurou-se demonstrar com a breve reflexão apresentada acima, Piccoli e Camini (2012) afirmam que “é preciso conhecer a historicidade das práticas em alfabetização” (*Ibidem.*), uma vez que:

Analizando as práticas contemporâneas de alfabetização por um viés histórico, alarga-se o ponto de vista da alfabetização em relação às culturas próprias da escola, pois é importante que se enxergue o que produz a necessidade de novos arranjos práticos na docência e por que, de tempos em tempos, se postula a obsolescência do que até então respondia às demandas da escola de forma conveniente. (*Ibidem.*, p. 15)

As autoras aproximam-se, portanto, do pensamento de Magda Soares sobre a influência do contexto e dos sujeitos no processo de alfabetização e nas propostas sobre essa temática quando esta afirma que os métodos decorrem de teorias, mas se alteram na prática daquele que alfabetiza. Em suas palavras, “quem alfabetiza não são os métodos, mas o(a) alfabetizador(a)” (SOARES, 2016, p. 52). Nessa perspectiva, compreende-se que o desenvolvimento profissional é imprescindível para a qualificação do trabalho docente, especificamente no âmbito deste projeto, no que concerne à alfabetização e ao letramento.

O PROJETO ABC: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O projeto “ABC: Alfabetização e Letramento” é promovido pela Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) da Secretaria Municipal da Educação (SME) e visa contribuir para a qualificação do processo de alfabetização dos estudantes da Rede Municipal de Canoas/RS. Para isso, propõe-se realizar um acompanhamento deste processo por meio de diagnósticos periódicos a fim de identificar as competências que os estudantes já apresentam e as que precisam desenvolver ao

longo de cada ano letivo. Além disso, pretende oferecer subsídios para o planejamento da prática docente e a elaboração de estratégias didáticas para a alfabetização por meio do desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras.

Para a realização do projeto, firmou-se uma parceria entre a Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da Secretaria Municipal da Educação de Canoas e o “Grupo Aula - Alfabetização, Linguagem e Ensino”, vinculado à Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e formado pelas professoras Luciana Piccoli, Marília Forgearini Nunes, Renata Sperrhake e Sandra Andrade. O Grupo Aula acompanhará as atividades propostas e desenvolvidas no âmbito do Projeto ABC junto à equipe de formação da DFPP/SME que compõe a equipe de trabalho do projeto²⁷¹.

No dia 8 de setembro de 2020, Dia Mundial da Alfabetização, realizou-se o lançamento oficial do projeto em parceria com o Grupo Aula por meio de uma *live* no canal de formação de professores de Canoas no *YouTube*. Na ocasião, foi feita uma homenagem às professoras e aos professores pelo Dia Mundial da Alfabetização e uma retrospectiva da Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Canoas pelo olhar da formação. Além disso, foi apresentado, em linhas gerais, o projeto ABC, seus objetivos e ações. Por fim, o Grupo Aula apresentou as concepções de Alfabetização e Letramento com as quais trabalha e as possíveis contribuições das professoras que compõem o grupo para o projeto na rede.

As estratégias propostas no âmbito do projeto são:

- Acompanhamento contínuo das aprendizagens dos estudantes por meio de diagnósticos periódicos realizados pelas professoras alfabetizadoras;
- Organização de um Grupo de Trabalho (GT) sobre Alfabetização e Letramento com reuniões mensais, com a participação da equipe de formação da DFPP/SME, das professoras que integram o Grupo Aula

²⁷¹ A equipe de trabalho do Projeto ABC é composta pelas professoras Carolina Monteiro (DFPP/SME), Ana Paula da Silva (DFPP/SME), Juliana Aquino Machado (DFPP/SME), Renata Sperrhake (Faced/UFRGS), Marília Forgearini Nunes (Faced/UFRGS), Luciana Piccoli (Faced/UFRGS) e Sandra Andrade (Faced/UFRGS).

UFRGS e de uma professora alfabetizadora de cada uma das escolas de ensino fundamental (EMEF), escolhida por suas colegas como uma professora-referência em alfabetização na escola;

- Organização de Grupos de Estudos em cada escola de ensino fundamental (EMEF) com reuniões semanais ou quinzenais, coordenado pela professora-referência integrante do GT Alfabetização e Letramento com a participação da supervisora, da orientadora e das professoras alfabetizadoras para compartilhamento das temáticas abordadas no GT, bem como para planejamento e acompanhamento conjunto das práticas pedagógicas em alfabetização na escola;
- Promoção de encontros e oficinas para trocas de experiências;
- Desenvolvimento de atividades e projetos sobre a temática da alfabetização;
- Visitas às escolas e acompanhamento do trabalho na rede.

Importa ressaltar que nem todas as estratégias aqui previstas foram possíveis no contexto atual em função da pandemia do COVID-19. Neste cenário, os encontros do GT Alfabetização e Letramento, bem como os encontros dos Grupos de Estudos nas escolas, foram realizados via Google Meet. Considerando a frequência mensal proposta para os encontros do GT, ocorreram quatro encontros no ano de 2020, nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro e as temáticas abordadas nos encontros foram propostas a partir das demandas e necessidades expostas pelo grupo. Além disso, foi promovido um encontro de formação voltado às equipes pedagógicas das escolas participantes a fim de oferecer uma devolutiva sobre o trabalho realizado, bem como proporcionar um espaço de escuta das equipes quanto ao movimento que ocorre nas escolas.

Após o lançamento do projeto, as escolas foram convidadas a indicar uma professora que, preferencialmente, trabalhasse com o Bloco de Alfabetização (1º ao 3º ano) para participar do GT e atuar na sua escola como uma professora multiplicadora coordenando o Grupo de Estudos formado por todas/os as/os colegas interessados na temática da alfabetização. Cabe salientar que a adesão ao projeto foi

espontânea, ou seja, tanto a participação no GT por meio da indicação de uma professora multiplicadora, quanto a participação nos Grupos de Estudos desenvolvidos nas escolas, não foi proposta como atividade obrigatória. Do total de 44 escolas de Ensino Fundamental do município de Canoas, tivemos a adesão de 43 escolas indicando uma professora multiplicadora para participação no GT. Além disso, nos Grupos de Estudos nas escolas, tivemos a participação não apenas de professoras do bloco de alfabetização (1 ao 3º ano) - público-alvo do projeto -, mas também de professoras do bloco pós-alfabetização (4º e 5º ano), professoras e professores dos anos finais (6º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos, projetos, Sala de Recursos Multifuncionais, Técnicas/os em Educação Básica, estagiárias/os e equipes diretivas e pedagógicas.

As temáticas abordadas nos encontros do GT e, por conseguinte, nos encontros dos Grupos de Estudos nas escolas foram as seguintes:

- Desenvolvimento profissional, Formação de rede e Formação de rede e Formação construída dentro da profissão
- Protagonismo Docente
- Alfabetização e Letramento no Ensino Remoto
- Avaliação e Documentação Pedagógica
- O planejamento em Alfabetização e Letramento: prioridades e estratégias

Os encontros do GT foram conduzidos pelas professoras do Grupo Aula e mediados pela equipe de assessoria pedagógica da DFPP/SME. Infelizmente, por conta do formato virtual dos encontros e pelo grande número de participantes do GT²⁷², as possibilidades de interação foram mais limitadas do que ocorreria caso os encontros fossem presenciais. Apesar disso, os encontros foram bastante produtivos, promovendo reflexões e discussões relevantes para a ação pedagógica em alfabetização.

²⁷² Além da equipe de trabalho do projeto, anteriormente referida, compõem o GT: as professoras multiplicadoras indicadas pelas escolas participantes do projeto; as professoras formadoras vinculadas ao projeto Cartografias da Implementação do Referencial Curricular de Canoas (RCC), que foram convidadas pela coordenação do projeto; membros da assessoria pedagógica da DFPP/SME; e integrantes do Grupo Aula, sendo uma delas professora da Rede Municipal de Canoas e as outras estudantes do curso de Pedagogia da UFRGS - totalizando 64 pessoas.

Em avaliação geral das atividades realizadas no GT²⁷³, 86,7% das participantes avaliaram os encontros como “ótimo” e 11,1% avaliaram como “muito bom”. Ainda, 86,7% das participantes avaliaram a coordenação do projeto por parte da DFPP/SME como “ótima” e 13,3% como “muito boa” e 82,2% das participantes avaliaram a participação e as discussões propostas pelo Grupo Aula UFRGS para o projeto como “ótima” e 15,6% como “muito boa”. Com relação à relevância das temáticas apresentadas para a prática cotidiana das professoras, 91,1% das participantes avaliaram como “muito relevantes” e 8,9% como “relevante” e quando questionadas se as suas expectativas sobre o projeto foram atendidas, 88,9% das participantes responderam “sim” e 11,1% responderam “em parte”.

Em pesquisa encaminhada às professoras e aos professores participantes dos Grupos de Estudos nas escolas²⁷⁴, 74,3% dos participantes avaliaram os encontros como “ótimo” e 22,2% como “muito bom”. A coordenação dos encontros por parte das professoras multiplicadoras foi avaliada por 83,3% dos participantes como “ótima” e por 13,5% como “muito boa”. No que concerne à relevância das temáticas apresentadas para a prática docente cotidiana, 83,6% dos participantes consideraram “muito relevante” e 15,6% consideraram “relevante”. Por fim, quando questionados se as suas expectativas com relação ao projeto foram atendidas, 95% das participantes responderam “sim” e 4,8% responderam “em parte”.

Os dados levantados a partir destas pesquisas e aqui expostos evidenciam a importância da temática proposta pelo projeto e a qualidade das reflexões e discussões promovidas nos encontros. Desde o seu lançamento e passando por todas as ações realizadas neste ano no âmbito do Projeto ABC, as repercussões foram muito positivas. Para além da temática, o engajamento das professoras e professores da rede tem relação direta com alguns aspectos que serão apresentados na sequência do texto.

²⁷³ A pesquisa teve um total de 45 respondentes.

²⁷⁴ A pesquisa teve um total de 378 respondentes. Em levantamento realizado para fins de certificação das atividades, identificou-se o total de 544 participantes dos Grupos de Estudos nas escolas.

FORMAÇÃO DE REDE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O projeto “ABC: Alfabetização e Letramento” foi fortemente inspirado no projeto “Alfaletrar” desenvolvido pela professora Magda Soares junto à rede pública de ensino do município de Lagoa Santa/MG desde 2007. Tal experiência é brevemente relatada²⁷⁵ pela pesquisadora no artigo intitulado “Formação *de* rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as” (SOARES, 2014). Assim, propõe-se neste projeto uma formação *de* rede que se caracteriza não como “formação continuada”, mas como “desenvolvimento profissional”, pois, nas palavras de Magda Soares, entende-se que

os professores já estão no exercício da profissão, já se formaram em cursos de graduação em Pedagogia ou Normal Superior, o que se busca não é *continuar* essa formação, mas sim o desenvolvimento profissional no contexto da prática docente: das experiências, problemas, dificuldades, dúvidas que ela suscita a cada momento. Aliás, em todas as profissões, é após a formação, no exercício profissional, que as pessoas desenvolvem competências que só a prática possibilita. [grifo da autora] (SOARES, 2014, p. 151)

No mesmo sentido, o professor António Nóvoa discute a ideia de desenvolvimento profissional como produção da profissão docente. De acordo com o autor, é preciso, necessariamente, articular o desenvolvimento profissional dos professores com a escola e seus projetos, por meio do protagonismo dos professores. Segundo ele,

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 16)

Tal protagonismo deve ser ativo ao longo de todo o processo de formação, desde a sua concepção e planejamento, passando pelo acompanhamento até a

²⁷⁵ O trabalho realizado pela professora Magda Soares junto à rede de ensino do município de Lagoa Santa (MG) é apresentado detalhadamente no livro “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2020).

avaliação. Contudo, Nóvoa não defende o isolamento dos professores por meio de práticas de formação voltadas ao professor individualmente, mas sim aquelas voltadas à coletividade, pois, em suas palavras:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.(NÓVOA, 1992, p. 14)

As ideias trazidas a partir de Nóvoa contribuem para a compreensão do conceito de desenvolvimento profissional adotado no âmbito do projeto ABC, priorizado em relação à noção de formação continuada, como refere, também, Magda Soares. No entanto, a construção deste projeto se dá em um contexto de atividades e projetos organizados junto à rede municipal de ensino de Canoas, especialmente a partir do trabalho realizado na DFPP/SME, fundamentados em alguns princípios que emergiram das experiências vivenciadas *na e com* a rede (SILVA; MACHADO, 2020). São eles:

1. Trabalho Colaborativo em Rede
2. Aprendizagem Profissional Contextualizada
3. Registro e a Visibilidade das Práticas Docentes
4. A Pesquisa na Docência
5. Autonomia e Protagonismo Docente
6. Professor Intelectual
7. Horizontalidade
8. Adesão e Pertencimento

Destes princípios acima elencados, destacam-se, especialmente, com no contexto do projeto ABC, alguns dentre os quais o trabalho colaborativo em rede, justamente considerando-se o engajamento das professoras multiplicadoras e das professoras convidadas que compõem o GT, mas também das equipes diretivas e

pedagógicas das escolas que acolheram o projeto e de todos os professores e professoras que se dispuseram a participar dos Grupos de Estudos.

Tal princípio tem relação direta com a ideia de adesão e pertencimento, uma vez que, conforme dito anteriormente, a participação no projeto não foi colocada como obrigatória, sendo, portanto, de adesão espontânea. O que se observou nas escolas foi que a proposta de reuniões que teriam um caráter estritamente pedagógico (e não administrativo, como frequentemente ocorre nas reuniões de professores), despertou o interesse de professores, professoras e outros profissionais que atuam nas escolas e que não eram, necessariamente, o público-alvo do projeto, mas que, sem dúvida, diversificam e qualificam as discussões e interações propostas.

Evidencia-se, assim, a necessidade e a importância de espaços para reflexão e produção de conhecimento sobre a educação no “chão da escola”. Embora o projeto conte com a parceria de professoras da Universidade, é da Educação Básica que emergem as questões e as temáticas trabalhadas, ou seja, por meio de uma aprendizagem profissional contextualizada, de modo que se tenha como ponto de partida as vivências e experiências no cotidiano da escola.

Neste sentido, também se destacam os princípios da horizontalidade e do professor como intelectual, pois não há uma hierarquização entre os saberes produzidos a partir da Universidade e aqueles produzidos no âmbito da Educação Básica, sendo as professoras envolvidas no projeto vistas como intelectuais ao se colocarem a refletir sobre a própria prática, não sendo meras “executoras” de teorias propostas pela academia, mas produtoras ativas de conhecimento sobre e para a educação.

Destaca-se, ainda, o princípio da autonomia e protagonismo docente, especialmente por meio da formação entre pares. No contexto de formação mútua, conforme referido anteriormente por Nóvoa, no qual o professor é formador e formando, há um diálogo mais aberto, uma vez que o formador é um colega que está mediando o processo a partir da própria realidade na qual o grupo se insere. Desta forma, percebe-se uma maior receptividade das propostas. Do ponto de vista do

formador, a experiência vivenciada no projeto ABC tem mostrado o potencial de crescimento profissional e até pessoal relatado por muitas das professoras multiplicadoras que se desafiaram a se colocar como formadoras frente aos seus colegas. Os relatos dão conta de uma série de sentimentos e expressões, tais como: nervosismo, ansiedade, preparação, dedicação, felicidade e gratidão

CONSIDERAÇÕES

Neste texto procurou-se descrever em linhas gerais a proposta do projeto ABC, algumas de suas ações e repercussões, bem como conceitos e princípios que fundamentam o trabalho desenvolvido até o momento. Surpreende que um projeto implementado em um cenário tão desafiador como este ano de pandemia, tenha obtido resultados tão positivos e em tão pouco tempo, apesar das limitações impostas pelo distanciamento físico e pela necessidade do desenvolvimento de ações de forma remota.

A contextualização histórica apresentada no início do texto aponta para a relevância da temática da alfabetização, objeto de debates constantes no contexto educacional, além de se constituir como um dos maiores desafios da educação básica. Além disso, a possibilidade que se apresenta para as professoras de assumirem o protagonismo da sua própria formação, entendida aqui como desenvolvimento profissional, é um importante fator que agrega valor ao projeto. Por fim, a dinâmica de trabalho proposta a partir de princípios já consolidados e, em alguma medida, internalizados pelas professoras e professores da rede, permitiu que o projeto se desenvolvesse de forma orgânica. Nesse sentido, Silva e Machado (2020) pontuam:

Tais princípios descritos são mobilizadores da criação de uma cultura de formação continuada que vem se instituindo na rede através de um movimento interno à própria rede, evidenciando o caráter sustentável de ações pautadas pela coletividade e pelo compartilhamento de responsabilidades e, conseqüentemente, de um maior comprometimento com o todo, numa alternativa às políticas caracterizadas pelos interesses de gestão municipal, que a cada movimento de troca de gestor, vê-se comprometida em sua continuidade. A ampliação dos espaços de condução dos

processos formativos legitima uma construção que tem como princípio a centralidade da experiência docente. (SILVA; MACHADO, 2020, p. 15)

Na expectativa de continuidade do projeto, alguns aspectos emergem como possíveis caminhos a serem percorridos. Para além do contato mais próximo por meio de ações já previstas como encontros para socialização de práticas, oficinas de produção de recursos didáticos e visitas às escolas, o registro sobre a prática e a pesquisa na docência se apresentam como pontos importantes para investirmos esforços.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.
- FERRARO, Alceu Ravanello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** In: Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, dez./2002, p. 21-47.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim: Edelbra, 2012.
- SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. **“Saberes em Diálogo”, um Programa de Formação Continuada em Rede: Universidade e Educação Básica**. In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 28, n. 69. 2020.
- SOARES, Magda. **Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as**. In: Cadernos Cenpec. v. 4, n. 2. São Paulo: dez. 2014. p. 146-173.
- _____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca (Org.). **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

ENCURTANDO DISTÂNCIAS: O INCENTIVO À LEITURA ATRAVÉS DE LIVES NO FACEBOOK

Fernanda Dornelles Maciel²⁷⁶
Márcia Frank de Rodrigues²⁷⁷

INTRODUÇÃO

O acesso à leitura não deveria ser restrito ao ambiente escolar. A literatura, no entanto, precisa ter seu lugar garantido na sala de aula, visto que, através dela, é possível refletir sobre o mundo, ampliar os horizontes e conhecer novas realidades. Segundo o escritor Mario Vargas Llosa, em seu discurso ao receber o Prêmio Nobel de Literatura, no ano de 2010, “a literatura cria uma fraternidade dentro da diversidade humana e apaga as fronteiras que erguem entre os homens e mulheres a ignorância, as ideologias, as religiões, os idiomas e a estupidez” (LLOSA, 2010).

Além disso, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores neste tempo de pandemia é manter um vínculo ativo com os seus alunos. Assim, pensando em como despertar o interesse dos estudantes para o uso educacional das ferramentas tecnológicas que estão à nossa disposição e debatendo sobre como fazer para que os estudantes interagissem conosco virtualmente, julgamos que seria interessante e, ao mesmo tempo, motivador promover encontros *on-line* centrados, inicialmente, em dicas de leitura, já que muitos dos nossos alunos não teriam acesso a livros durante o isolamento social.

O presente trabalho descreve uma experiência didática que foi desenvolvida no ano de 2020, com os alunos das turmas de 6º a 9º ano da Escola Municipal de

²⁷⁶ Professora de Língua Portuguesa da EMEF Odette Freitas, licenciada em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: fernanda.maciell@canoasedu.rs.gov.br

²⁷⁷ Professora da EMEF Profª Odette Freitas, licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciada em Física pela Universidade La Salle (Unilasalle) e mestra em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: marcia.frodrigues@canoasedu.rs.gov.br

Ensino Fundamental Professora Odette Yolanda Oliveira Freitas, situada no bairro Mathias Velho, no município de Canoas. Nossa escola foi fundada no ano de 2000 e fica localizada a cerca de oito quilômetros do centro da cidade, atendendo cerca de 750 alunos, de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde.

Como se encontra em um bairro periférico, os alunos e a comunidade, muitas vezes, encontram dificuldade de acesso a espaços culturais, como bibliotecas, teatros, etc. Dessa forma, o espaço da biblioteca escolar é fundamental para a formação de leitores literários competentes e encantados pela leitura.

A fim de traçar o perfil dos alunos leitores e não-leitores e avaliar os impactos da leitura na sua aprendizagem, no ano de 2019, foi realizada uma pesquisa²⁷⁸ na escola. Nesta pesquisa, 39,5% dos alunos responderam que a maioria dos livros lidos por eles são emprestados pela biblioteca da nossa escola, o que, com o surgimento da pandemia do COVID-19 e, conseqüentemente, o fechamento das escolas, ficou inviável.

Para encurtar a distância entre nós, professores, e os alunos, tivemos a ideia de realizar transmissões ao vivo para falar de um assunto com o qual temos muita afinidade: a leitura.

DESENVOLVIMENTO

A partir da ideia inicial da realização de encontros virtuais com os alunos, a fim de incentivá-los à leitura, percebemos que, em razão da pandemia, as “*lives*”, ou seja, as transmissões ao vivo de áudio e vídeo na Internet, se popularizaram.

²⁷⁸ A pesquisa foi realizada, através da ferramenta Google Formulários, pelas professoras Fernanda Dornelles Maciel e Cármen Letice Guimarães Simon e, posteriormente, apresentada no projeto Saberes em Diálogo, em 2019. Foram recebidas respostas de 105 alunos. A estrutura das perguntas feitas aos alunos foi baseada na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011), do Instituto Pró-Livro.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), uma das competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental é

conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 65)

Dessa forma, como buscávamos a interação dos alunos em tempo real conosco, resolvemos promover *lives* educacionais centradas em dicas de leitura, através da página da Biblioteca da escola no *Facebook*. A página foi criada em 2019, a partir de uma inquietação relacionada à ausência do hábito de leitura entre os alunos da escola e ao abismo criado entre os estudantes e a biblioteca pela inexistência de bibliotecário, por motivo de realocamento da professora responsável por essa função para sala de aula.

A ideia inicial, apresentada em forma de pesquisa no Saberes em Diálogo no ano de 2019, era aproximar os alunos dos livros, mesmo que virtualmente. Com isso, surgiu uma movimentação, por parte dos alunos, em torno da reativação do espaço físico da biblioteca da escola. Mesmo sem a possibilidade de termos um bibliotecário, conseguimos reabrir, através da parceria e disponibilidade de alguns professores e membros da equipe diretiva. Também, única e exclusivamente, pelo esforço de professores, alunos e da comunidade escolar, foi possível renovar o acervo e devolver aos estudantes o direito que lhes foi negado.

Segundo Antonio Candido,

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. **Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade** (CANDIDO, 2011, p. 186, grifo das autoras).

Com a pandemia, mais uma vez, o direito à literatura foi negado aos alunos, visto que o espaço conquistado precisou ser fechado para garantir que não houvesse contaminação pelo vírus da COVID-19. Dessa forma, sentimos a necessidade de nos mobilizar para que o vínculo criado não se perdesse. Assim, resolvemos utilizar a página da Biblioteca para o desenvolvimento desse novo projeto.

Apesar de bem intencionadas, ainda não tínhamos o domínio das ferramentas necessárias para a realização das *lives*, então nossa primeira transmissão não atingiu o resultado que esperávamos, mesmo tendo bastante engajamento da comunidade. A plataforma utilizada para transmitir, inicialmente, era apenas aquela disponibilizada pelo próprio *Facebook*. Porém, não sabíamos que essa ferramenta não oferecia todos os recursos que necessitávamos, como por exemplo, a opção de dividir a tela com um convidado, caso ele usasse o computador em vez do celular. Assim, não foi possível que dividíssemos a transmissão, de modo que ambas aparecessem.

A fim de solucionar esse problema, tendo em vista os resultados obtidos através da primeira *live*, fizemos pesquisas e conversamos com profissionais da rede estadual de ensino, que já realizavam transmissões em grupo há algum tempo. Até então, não tínhamos conhecimento de nenhum outro colega da rede municipal que fizesse uso, com os alunos, dessa ferramenta pedagógica. Dessa forma, chegamos à plataforma de *streaming*²⁷⁹ *StreamYard*, que nos surpreendeu e superou nossas expectativas.

Realizamos um ciclo de *lives*, que contou com seis transmissões sobre temas diferentes. A frequência variou de semanal para quinzenal, dependendo das nossas demandas profissionais e dos convidados selecionados, já que metade das nossas *lives* contaram com participações de profissionais com experiência no assunto abordado.

²⁷⁹ A palavra *streaming* tem origem no termo *stream*, do inglês, que significa córrego ou riacho, dando a ideia de fluxo. Denomina-se *streaming* a tecnologia utilizada para transmissões ao vivo on-line de conteúdos diversos, como séries, jogos on-line, conferências, etc.

Para a primeira *live*, que ocorreu no dia 11 de agosto, decidimos realizar uma conversa informal sobre “Dicas de leitura”. Embora não tenhamos atingido o resultado que esperávamos, ter feito essa transmissão foi um aprendizado significativo, pois, além de estarmos bastante nervosas por ser algo totalmente novo na nossa prática, tivemos que deixar nossa timidez frente às câmeras de lado e, além disso, enfrentar os problemas técnicos que surgiram e que foram resolvidos para os seguintes encontros.

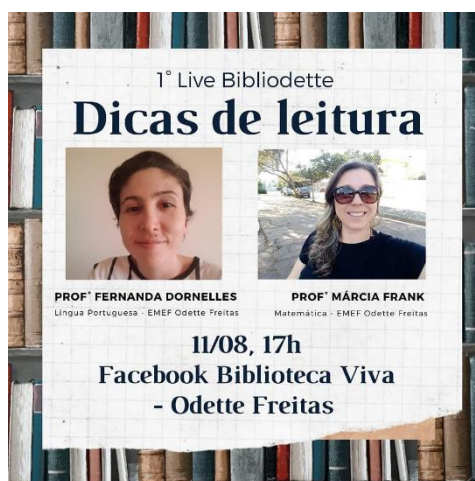


Fig. 1: Card de divulgação da 1ª Live

Já para o segundo encontro, que ocorreu no dia 20 de agosto, selecionamos o tema “Livros que viraram filmes”. A partir dessa *live*, alteramos o dia e horário em que realizávamos as transmissões, para atingir um maior número de espectadores, visto que muitos dos nossos alunos utilizavam o celular dos seus responsáveis, após o horário de trabalho dos mesmos. O assunto tratado nesse encontro já havia sido colocado em pauta durante as indicações que fizemos na primeira transmissão, pois alguns livros que havíamos selecionado para a ocasião já tinham sido adaptados para o cinema.

Nessa *live*, contamos, mais uma vez, com grande interação e apoio de nossos alunos, ex-alunos e comunidade escolar, através dos comentários em tempo real durante a transmissão. Ainda estávamos um tanto receosas, em função das dificuldades enfrentadas na *live* anterior, mas conseguimos resolvê-los,

oportunizando uma discussão bastante válida sobre a importância de ler as obras ao invés de apenas assistir a versão cinematográfica, tendo em vista as alterações de fatos da história e, às vezes, supressão de personagens para adaptações nos roteiros. Além disso, também abordamos a questão de que filmes e livros são gêneros textuais que carregam propósitos e construções diferentes, o que acaba enriquecendo a leitura.



Fig 2. Card de divulgação da 2ª Live

Tendo em vista que “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179), achamos pertinente falar sobre literatura infantil, atingindo um público-alvo diferente do que normalmente trabalhamos. Assim, surgiu a proposta da terceira *live*, com o tema “Histórias infantis” e com uma novidade em relação às transmissões anteriores.

Até o momento, nós, professora Fernanda e professora Márcia, conduzíamos as *lives* sozinhas. A partir desse encontro, ocorrido no dia 27 de agosto, passamos a contar com a presença de convidados com experiência nos assuntos abordados. Para esta *live*, então, chamamos duas alfabetizadoras que realizam um trabalho encantador de incentivo à leitura com seus alunos: a professora especialista em Ação Educativa no Ensino Fundamental pela Universidade La Salle (UNILASALLE), Michele Eitelvam, da EMEF Edgard Coelho, de São Leopoldo, e a professora especialista em

Psicopedagogia (UNIASSELVI), Alfabetização e Letramento (ULBRA) e em Orientação Educacional (UNIASSELVI), Tatiana Andrisia Almeida, nossa colega na EMEF Odette Freitas.

Em função da professora Michele ter trabalhado durante muitos anos com turmas de primeiro e segundo ano na nossa escola, nessa *live* contamos com a participação de um grande número de ex-alunos que, através dos comentários, demonstraram grande interesse nas indicações dos livros e, com isso, revisitaram sua infância.



Fig 3: Card de divulgação da 3ª Live

Nossa quarta transmissão, ocorrida no dia 03 de setembro, foi uma conversa com a escritora dos livros *Com Verso* (2016) e *Anagrama* (2019), Ana Godoy, em que ela respondeu perguntas dos nossos alunos sobre o desenvolvimento do processo criativo e sobre a estruturação e diagramação de livros. Em função da escritora ser muito querida pelos nossos alunos e já fazer parte do nosso cotidiano escolar, pois realizou palestras na escola nos anos de 2017 a 2019, esta *live* teve o maior engajamento registrado até então. O total de visualizações dessa transmissão passou de mil acessos.



Fig 4: Card de divulgação da 4ª Live

O universo das histórias em quadrinhos (HQs) marcou presença no Projeto BibliOdette em nossa quinta *live*, que ocorreu no dia 10 de setembro e teve como convidado o professor da rede municipal de Florianópolis e mestrando em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Murilo Quevedo.

Segundo Santos Neto e Silva (2011), histórias em quadrinhos (HQs) “são narrativas imagético-textuais que podem contribuir, na educação básica e superior, para a constituição de outro paradigma educacional no qual tanto a nossa razão simbólica como a nossa razão sensível sejam valorizadas.” (SANTOS NETO E SILVA, 2011, p. 29). Desse modo, nessa transmissão, realizamos um bate-papo sobre indicações de HQs, tanto das famosas e consolidadas editoras *Marvel Comics* e *DC Comics*, como de autores nacionais, como Mauricio de Sousa, com a Turma da Mônica, e Alexandre Beck, com as tirinhas do personagem Armandinho.

Entre os comentários dos espectadores dessa *live*, foi bastante citada a Turma da Mônica como o primeiro contato, não apenas com o gênero textual “histórias em quadrinhos”, mas com a prática de leitura, demonstrando a importância que as HQs têm na formação do leitor literário.



Fig 5. Card de divulgação da 5ª Live

Na sexta e última *live*, que aconteceu no dia 24 de setembro, não tivemos convidados. Inspiradas pela proposta trazida nas competências da BNCC de “desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 65) e amparadas pela Lei nº 11.645²⁸⁰, de 10 de março de 2008, trabalhamos a temática “Lendas indígenas brasileiras”, em que trouxemos mitos conhecidos, como os da Iara, Caipora e guaraná, e outros não tão conhecidos, como os da vitória-régia, erva-mate, e a lenda de Jaci e Guaraci.

As lendas têm grande importância na nossa cultura, pois contam histórias que formam a tradição de um povo. São narrativas orais (posteriormente, registradas por escrito) transmitidas pelas pessoas, através das gerações, misturando história e fantasia, a fim de explicar acontecimentos misteriosos.

²⁸⁰ Lei 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”.



Fig 6. Card de divulgação da 6ª Live

Decidimos que esse seria o fechamento do nosso primeiro ciclo de transmissões ao vivo, em função da necessidade de um maior tempo para planejamento, estudo e organização dos temas a serem abordados em encontros futuros.

CONSIDERAÇÕES

Quando começamos o projeto que originou nosso primeiro ciclo de *lives*, não imaginávamos o alcance e os desdobramentos que viriam a seguir. A ideia inicial era produzir algum tipo de conteúdo com o objetivo de reforçar o vínculo dos alunos com a escola e, principalmente, com a leitura, mesmo à distância. O engajamento²⁸¹ dos alunos, ex-alunos e comunidade escolar com a página da Biblioteca aumentou consideravelmente durante as transmissões, o que pôde ser observado através da ferramenta de estatística oferecida pela própria plataforma do *Facebook*. Percebemos que, durante as transmissões, houve picos de interação, já que recebíamos muitas perguntas para os convidados, reações diretas nas postagens e compartilhamentos.

²⁸¹ O engajamento, no Facebook, é mensurado pelo algoritmo do aplicativo através das interações com a página e com os posts. Como exemplo de interação, temos as curtidas, os comentários e os compartilhamentos. (CARVALHO, 2020)

Para dar seguimento ao nosso projeto, pretendemos organizar novos ciclos de *lives*, para abranger outros temas e convidados, e também oportunizar novas maneiras de conectar os alunos à leitura. Em função das transmissões ocorrerem via *Facebook*, acabamos restringindo, não intencionalmente, o público que poderia nos assistir. Então, uma alternativa possível para os próximos encontros é realizar as *lives* via *YouTube*.

É muito importante destacar que, da mesma forma que Antonio Candido (2011) defende que a literatura é um direito inalienável, a BNCC e o Referencial Curricular de Canoas apontam que, se é direito do aluno desenvolver as habilidades trazidas por estes documentos, também “é preciso que professores, escolas e redes de ensino se mobilizem para que se tenha a infraestrutura necessária para que essas habilidades possam ser minimamente desenvolvidas.” (CANOAS, 2019, p. 35).

O compromisso com a leitura não deve ser permeado apenas por professores com boas intenções, mas deve ter o apoio de uma rede comprometida com a formação de leitores competentes, através de investimentos em qualificação e designação de profissionais para atuarem nas bibliotecas escolares, atualização do acervo físico e parcerias entre escritores e escolas.

A pandemia do COVID-19 nos desacomodou, fazendo com que buscássemos alternativas viáveis para seguirmos presentes na vida dos nossos alunos. Porém, também demonstrou que temos um longo caminho a percorrer se queremos diminuir o abismo que existe - e ficou ainda maior - entre os estudantes e a possibilidade de se conectarem aos espaços culturais. É necessário encontrar meios para que o direito à cultura e à leitura seja garantido, afinal “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2011, p. 175).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CARVALHO, Adriana. **Engajamento no Facebook**: 7 maneiras simples de aumentar o seu. Disponível em: <https://klickpages.com.br/blog/engajamento-no-facebook/>. Acesso em: 20 out. 2020.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2011.

LLOSA, Mario Vargas: **Discurso por el Premio Nobel** (Completo). Estocolmo: Perucultural Hd, 2010. (53 min.), colorido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=662MDxm2eQc>. Acesso em: 18 out. 2020.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo (Orgs.). **Histórias em Quadrinhos e Educação**: formação e prática docente, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

LABIRINTO DA APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA GAMIFICADA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Glaucia Silva da Rosa²⁸²

INTRODUÇÃO

No final de 2019, o mundo começou a receber as primeiras notícias de um novo vírus que era proveniente da China. Três meses após as primeiras notícias do covid-19, a organização mundial da saúde – OMS declarou que estávamos vivendo uma pandemia. No início da segunda quinzena de março no Brasil, os estados e municípios anunciaram a suspensão das aulas das redes públicas municipal e estadual.

A partir deste momento começa as discussões em torno de como se daria continuidade do ano letivo e como se seria a reorganização das atividades pedagógicas através do ensino remoto. Todo este movimento ocorreu de forma rápida e emergencial e isso obrigou os docentes a transpor suas metodologias e práticas, adotadas na sala de aula presencial para os meios on-line e isso gerou um enorme desconforto, ansiedade, incerteza e desacomodação para os docentes.

Neste contexto é que se situa este artigo, que tem como problema de pesquisa analisar como uma proposta gamificada pode contribuir para o processo de aprendizagem, bem como aumentar o engajamento e participação dos alunos durante o ensino remoto. Foi a partir desta premissa que nasceu o projeto “Labirinto da Aprendizagem - LA” que teve por objetivo investigar como acontece o processo de aprendizagem por meio de uma proposta gamificada.

O presente artigo está organizado em seções: a primeira uma breve introdução sobre a pesquisa; a segunda sessão apresenta o detalhamento e o contexto onde

²⁸² Professora da Escola EMEF Theodoro Bogen, Mestre em Educação. Especialista de Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação e em Psicopedagogia e TICs, E-mail: glaucia.rosa@canoasedu.rs.gov.br.

aconteceu a pesquisa; a terceira seção apresenta algumas reflexões sobre o conceito de gamificação; a quarta seção aborda as discussões e análises deste estudo e a quinta seção apresenta as considerações sobre os resultados apresentados na pesquisa.

CONTEXTO DO PROJETO

O presente artigo se contextualiza a partir dos resultados trazidos pelo projeto “Labirinto da Aprendizagem” que foi desenvolvido na EMEF Theodoro Bogen, com as turmas de 5º ano (A, B e C) no período de abril a setembro de 2020.

O projeto “Labirinto da Aprendizagem - LA” já faz parte da proposta pedagógica para o primeiro semestre de 2020 para as referidas turmas da escola no contexto do projeto de múltiplas tecnologias, no entanto, quando a pandemia chegou, ele teve que sofrer diversas mudanças e ser adaptado para a nova realidade dos alunos. Então, em abril de 2020, foi criado um perfil para o projeto no instagram, conforme a figura 1, a fim de aproximar os alunos da proposta e para realização dos desafios dentro desta rede social.

Figura 1: Perfil criado no instagram para o projeto



Fonte: Captura realizada pela autora.

No entanto, o perfil não engajou os alunos e por isso inicialmente o projeto teve uma baixa participação. Após este início desanimador, foi enviado aos alunos uma pesquisa via *google* formulário para avaliar a proposta, foi então, que se observou que os alunos e as famílias não tinham compreendido o objetivo e que por isso não estavam participando. Depois desta avaliação, a proposta foi desenhada com mais clareza dentro de um grupo fechado no facebook que foi o meio de comunicação escolhido pelas famílias, como podemos observar na figura 1, e a partir deste momento o projeto começou a ter o envolvimento tanto alunos quanto às suas famílias.

Figura 2: Grupo no facebook do projeto



Fonte: Captura realizada pela autora.

O projeto LA é um jogo de competição entre equipes²⁸³ que atribui uma pontuação à cada missão entregue no prazo estipulado. Essa pontuação é denominada XP (ou pontos de experiência, na sigla original). Semanalmente, foram

²⁸³ Os alunos tiveram que se organizar em equipes de 3 a 4 pessoas para competirem. Devido ao isolamento social, cada aluno se organizou com o colega que mais tinha contato virtual.

divulgadas missões para as equipes dentro do grupo no facebook. As missões envolviam os conhecimentos de raciocínio lógico, competências previstas para o 5º ano alicerçada na Base Nacional Curricular Comum - BNCC e conhecimentos de assuntos gerais.

Como todo jogo, este possui um roteiro que guia o personagem e o jogador, a narrativa do jogo foi acompanhada pela história da “Alice no país das maravilhas” que está perdida no LA e jornada de seus jogadores era a busca para encontrá-la e ao mesmo tempo testar seus conhecimentos.

Semanalmente, os alunos recebiam o mapa do labirinto da Alice com um novo QR code, conforme a figura 3, este vinha com o desafio da semana. Além do código algumas vezes foram enviadas mensagens escritas, vídeos e áudios para que os alunos tivessem a experiência de estar realmente vivendo um personagem que tinha de auxiliar Alice a sair do labirinto.

Figura 3: Mapa do labirinto



Fonte: Captura realizada pela autora

As missões, em sua maioria, envolviam os objetos de conhecimento destinados ao 5º ano, porém algumas envolviam os conhecimentos gerais dos alunos e alguns conhecimentos da atualidade. Por vezes, além de cumprir a missão, os alunos tinham que entregar tarefas relacionadas a ela.

GAMIFICANDO

As pesquisas relacionadas à gamificação na educação cresceram significativamente nos últimos anos. Todo este aumento se deve ao fato que a geração hoje está a cada dia que passa mais conectada e ligada aos mais diversos tipos de jogos. Nesse sentido é que se percebe que os jogos têm se consolidado como fenômeno cultural que vem sendo pesquisado por diversas áreas do conhecimento.

Atualmente, a lógica presente nos jogos tem sido explorada no campo da educação como possibilidade de engajar e desenvolver o interesse dos alunos pelos conteúdos que muitas vezes são vistos por eles como desinteressantes. Assim, a gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola com geração de alunos que tem uma intimidade ímpar com os jogos.

Segundo Schlemmer (2014), “a gamificação consiste em utilizar a forma de pensar dos games, os estilos e as estratégias de games, bem como os elementos presentes no design de games”. Logo, a gamificação se apropria de componentes que fazem parte do design de jogo e o tornam divertido, adaptando-os para contextos que normalmente não são considerados *gamer*, criando assim, uma camada de jogo num contexto fora de um jogo habitual.

Segundo Miranda (2013), gamificação se baseia na motivação, na capacidade de completar a ação e o que a desencadeia. Assim, leva-se em consideração os elementos presentes na mecânica dos jogos tais como: desafio, objetivos, níveis, *feedback* e recompensa (SALEN; ZIMERMAN, 2012). Além disso, a gamificação busca

fortalecer a cooperação, colaboração e compartilhamento entre os sujeitos para resolução de problemas, segundo McGonigal (2014).

Segundo Huang e Soman (2013), o processo para a gamificação empregado no âmbito da educação ocorre em cinco etapas: 1) compreender o público-alvo e o contexto; 2) definir objetivos de aprendizagem; 3) estruturar a experiência como o programa de aprendizagem; 4) identificar os recursos necessários para a gamificação; e 5) aplicar elementos pessoais ou sociais de gamificação (mecânicas do jogo) no programa de aprendizagem.

DISCUSSÕES E ANÁLISES

O ano de 2020 iniciou com um grande marco histórico que será lembrado e estudado ao longo das próximas décadas. A pandemia instaurada pelo covid-19, trouxe diversos desafios para sociedade, o principal deles foi o isolamento social que impulsionou o fechamento de diversos estabelecimentos, dentre eles, a escola.

Com o fechamento dos estabelecimentos de ensino em março de 2020, surge um grande desafio para a escola, o de pensar suas práticas por meio do ensino remoto através das tecnologias digitais. Com essa emergência de repensar a prática pedagógica é que surge a necessidade de pensar em propostas inovadoras que vão muito além da utilização de plataformas educacionais prontas.

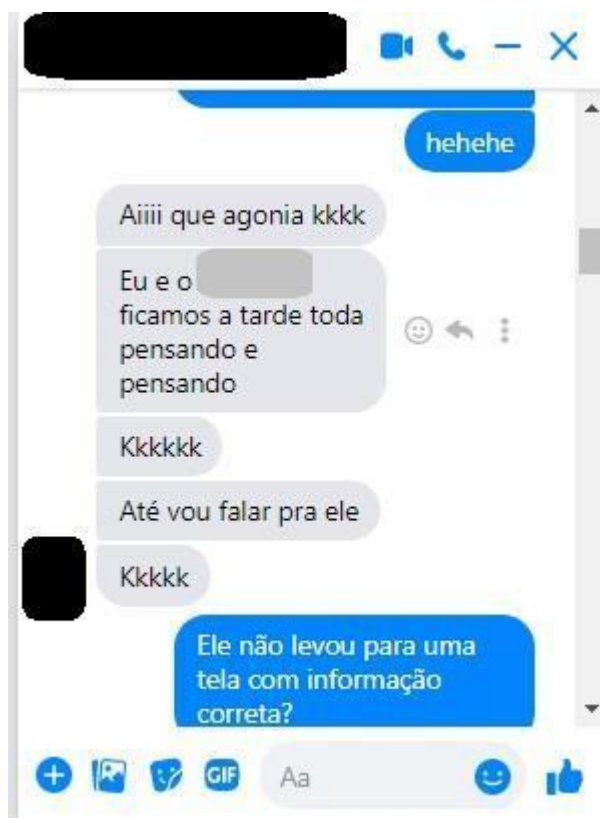
Nesse sentido, é que emerge o projeto LA, que objetivou a criação de estratégias gamificadas para o desenvolvimento das competências para as turmas de 5º ano. O projeto contou a participação de 18 alunos que tiveram que resolver 16 desafios para resgatar a Alice do labirinto.

Para analisar e discutir as atividades gamificadas desenvolvidas foi realizada uma observação do comportamento do grupo ao longo do projeto; num segundo momento foi elaborado um google formulário com alunos com o intuito de verificar junto a eles as aprendizagens construídas ao longo do processo.

Desta forma, a metodologia aplicada para as análises consiste no olhar da pesquisadora, bem como os relatos de experiência dos alunos. Levando em consideração os contextos de análise descritos: engajamento, motivação e aprendizagem.

No contexto do engajamento a primeira coisa a se destacar aqui é o envolvimento das famílias com o projeto, pois, apesar de se tratar de crianças de um 5º ano na faixa etária de 10 a 11 anos, a maioria dos alunos não possuem contas em redes sociais, então, os pais tiveram que ser os mediadores do projeto em suas casas. Com isso eles acabaram se envolvendo com a proposta de uma maneira muito significativa, pois não somente os alunos estavam engajados em ajudar a Alice a sair do labirinto, mas os pais também como podemos observar na figura abaixo:

Figura 1: Diálogo entre um membro da família do aluno e a professora via messenger do facebook



Fonte: Captura realizada pela autora

Observa-se através deste diálogo o quanto a família e o aluno estavam engajados e motivados para resolver os desafios. Segundo Tolomei (2017, p.155), “é possível perceber que, por meio da mecânica de jogos, a motivação e o engajamento dos indivíduos são potencializados e o desejo das relações humanas também”. Assim, foi inevitável que as famílias estabelecessem um diálogo mais próximo com a professora para tirar suas dúvidas e discutir os desafios que não conseguiam desvendar sozinhos.

A motivação foi outro aspecto observado na investigação, pois quanto mais os alunos eram envolvidos na ludicidade da narrativa da proposta, mais eles tinham interesse pelos desafios e por solucioná-los. Segundo o aluno A1²⁸⁴ “foi muito mais legal os desafios serem de um livro de história, os QR *codes* eu gostei e queria descobrir como tirar a Alice dali. Toda quarta eu ficava esperando o próximo desafio para continuar o jogo. Meu grupo mandou muito bem”.

Neste caso, evidencia-se que a motivação foi construída à medida que os sujeitos foram estimulados pela narrativa gamificada para atingir o objetivo. Além disso, Santos (2012), destaca que os sujeitos da geração Y são acostumados com inovações tecnológicas, e por isso são mais facilmente motivados com atividades flexíveis, motivadoras e que tenham feedback.

No que se refere a aprendizagem, observou-se que os alunos foram trabalhando diversas competências sem perceber que estavam aprendendo novos conteúdos. O A3, quando questionado sobre o que aprendeu no projeto, disse “eu aprendi a resolver mistérios”. Aqui fica evidenciado que a ludicidade da proposta os envolveu de tal maneira que a diversão se entrelaçou com a aprendizagem.

Já o aluno A6 fala que aprendeu “a mexer no *metaverse*, foi divertido fazer a *selfie* com a Alice”. Para este aluno, ele aprendeu a mexer em um novo aplicativo, o

²⁸⁴Os alunos serão identificados pela letra “A” acompanhado de um número de acordo com a ordem alfabética da listagem dos participantes. Essa medida é para preservar a identidade dos participantes, por compreender ser mais ético e prudente.

*metaverse*²⁸⁵, que ainda não conhecia e isso foi sua aprendizagem. O A8 falou que “eu aprendi a com desafio como mostra a fração, achei esse conteúdo mais divertido assim” e o A11 disse “gostei de pesquisar as coisas e aprender mais sobre a Alice”.

É importante ressaltar que as aprendizagens desenvolvidas pelo projeto foram muito além do aprender a utilizar um aplicativo novo ou resolver mistérios, pois os alunos foram ao longo do processo construindo novos significados para aprendizagem, compreendendo que para aprender fração, por exemplo, não precisa ser somente com papel e lápis.

Em termos de aprendizagem, quando pensamos em gamification estamos em busca da produção de experiências que sejam engajadoras e que mantenham os jogadores focados em sua essência para aprender algo que impacte positivamente em sua performance. (ALVES, 2015, p.41)

A citação de Alves (2015) corrobora muito bem com a proposta desenvolvida no contexto do projeto LA, visto que o projeto buscou engajar seus jogadores em torno de uma narrativa de jogo o que propiciou uma experiência significativa de aprendizagem para os alunos.

CONSIDERAÇÕES

Desta maneira, verificou-se que realizar essa proposta pedagógica em meio ao isolamento social foi sem dúvida uma metodologia que possibilitou que os alunos não perdessem o engajamento ao longo dos meses. Além disso, a proposta fez com que as famílias participassem mais do processo de aprendizagem dos alunos.

Com essa metodologia gamificada, a curiosidade dos alunos ficou ainda mais aguçada e eles se interessaram em realizar os desafios propostos semanalmente, sem a necessidade de uma cobrança sobre o que está sendo proposto, o que notado

²⁸⁵ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gometa.metaverse>

junto ao grupo foi um sentimento de orgulho e satisfação a cada nova pontuação compartilhada.

Contudo, a partir desta perspectiva é possível observar que a gamificação pode ser um caminho para uma proposta curricular mais alinhada aos interesses da geração digital, pois ela se aproxima da forma de pensar, sentir e compartilhar destes alunos nativos digitais.

REFERÊNCIAS

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

HUANG, W. Y.; SOMAN, D. **A Practitioner's Guide To Gamification Of Education.** Rotman School of Management, University of Toronto. 2013.

MCGONIGAL, Jane. **Games.** Disponível em: <https://janemcgonigal.com/play-me/> . Acesso em 15 de Out. 2020.

MIRANDA, William. **06 # gamification.** Disponível em: <http://murosyredes.com/2013/10/28/06-gamificacion> . Acesso 03 de out. 2020.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do Jogo - Fundamentos do Design de Jogos.** Blucher, Vol. 1, Ed. 1. 2012.

SANTOS, V. **Geração Y — nova liderança nas organizações.** In VIII CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, p. 2—13. ACM SIGGRAPH, 2012.

SCHLEMMER, E. **Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão.** Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 23, n. 42, 2014.

TOLOMEI, B. V. **A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação.** EaD em Foco, v. 7, n. 2, 6 set. 2017.

AValiação DO USO DAS FERRAMENTAS GOOGLE EM TURMAS DO BLOCO PÓS-ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Janaína Mota Fidelis²⁸⁶

Ariane Souza Bonato²⁸⁷

Pâmela Padilha de Oliveira²⁸⁸

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho é avaliar o alcance das ferramentas Google para atividades pedagógicas em turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental durante o período de distanciamento social devido à pandemia de covid-19. No ano de 2019, a Rede Municipal de Ensino de Canoas selou uma grande parceria com o Google For Education, uma plataforma com todas as facilidades e possibilidades que o Google pode oferecer para a educação. Essa parceria rendeu, além de treinamento para o uso da plataforma, a conquista de internet e chromebooks para todas as escolas do município.

À medida que o ano 2019 foi marcado pela formação de professores multiplicadores para o uso da plataforma, a implementação do uso dessas tecnologias programado para 2020 foi atropelada pela pandemia, de maneira que cada escola da rede se organizou da maneira que conseguiu para que o trabalho pedagógico pudesse continuar acontecendo remotamente.

O nosso lugar de diálogo parte das salas de aula do bloco pós-alfabetização, ou seja, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2020, criamos uma parceria

²⁸⁶ Professora da EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNILASALLE, Especialista em Orientação Educacional pelo IERGS, Mestranda em Educação pela UFRGS, E-mail janaina.fidelis@canoasedu.rs.gov.br

²⁸⁷ Professora da EMEF. Gov. Leonel de Moura Brizola, Pedagoga, Especialista em Gestão e Docência Ênfase em Educação Infantil pela PUCRS e Especialista em Orientação Educacional pela UNIASSELVI, E-mail: ariane.bonato@canoasedu.rs.gov.br

²⁸⁸ Professora da Escola EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola, Pedagoga, Especialista em inclusão e educação especial pela UNIASSELVI e Neuropsicopedagoga pela UNINTER, E-mail pamela.padilha@canoasedu.rs.gov.br

para desenvolver um trabalho multidisciplinar com o intuito de facilitar a transição dos 4º para os 5º anos. Contudo, a pandemia adiou essa proposta e nos proporcionou o desafio de trabalhar com essa nova plataforma on-line. Junto do planejamento e da construção das atividades remotas vieram as inquietações e as angústias. Como trabalhar com a ferramenta Google Sala de Aula com os alunos? Como alcançar estudantes com poucos recursos? Tais preocupações nos mobilizaram a desenvolver um trabalho pedagógico pautado no ensino remoto, com vistas a abranger a totalidade dos nossos alunos.

Nós, como equipe de professores da EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, optamos por abrir salas de aulas virtuais por turma para dar continuidade às atividades pedagógicas no período de distanciamento social, contudo, essa ferramenta Google não atingiu, inicialmente, todos os estudantes da escola. Com o agravamento da pandemia e a continuidade das atividades remotas, pensou-se em novas alternativas para alcançar a integralidade dos estudantes. Por isso, optou-se como ferramentas complementares, o envio das atividades via linha de transmissão ou grupos criados no WhatsApp das turmas, além do recurso da impressão para aqueles que não possuem nenhuma possibilidade de acesso on-line às atividades.

A situação causada pela covid-19 provocou estranhamento, visto que, o isolamento social e a crise socioeconômica geradas, nunca foram vividas pelas diversas gerações existentes e talvez, mesmo em outras pandemias, o mundo nunca tenha passado por tamanhas mudanças nos estilos de vida e de comportamentos sociais. Essa experiência inédita dificulta inclusive o planejamento a longo prazo para o contexto educacional, sendo que, tudo o que se prevê e projeta são apenas proposições hipotéticas, visto que, a propagação da doença e as ocupações dos leitos hospitalares guiam as decisões governamentais (ARRUDA, 2020). Além disso, como o comportamento populacional movimenta tais variáveis, o planejamento educacional varia em um país continental como o Brasil, de maneira que cada região elabora seus planos de acordo com as suas realidades.

No município de Canoas, o decreto nº 115/2020, na seção II, suspendeu as aulas por tempo indeterminado em todas as escolas da rede pública na cidade, sendo necessário compensar o período de suspensão, visando cumprir o período letivo anual. Em seguida, a Resolução 20/2020 do Conselho Municipal de Educação (CME) estabeleceu as normas para a reorganização do calendário escolar, abordando a regulamentação das atividades pedagógicas não presenciais em suas diferentes formas de execução e dinâmica de comprovação para o cumprimento do ano letivo de 2020.

A partir de tais normativas legais, o ensino remoto tem sido um desafio constante para professores e alunos. Ambos precisaram se adequar ao ensino remoto e às ferramentas tecnológicas que facilitaram esse processo, pois a tecnologia veio a contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem, mas precisou ser inserida de maneira abrupta no cotidiano pedagógico. Cabe destacar que essa prática é apenas uma alternativa para minimizar os prejuízos da pandemia de Covid-19, pois de acordo com a LDB 9394/96, inciso 4 do artigo 32, considera que no ensino fundamental, o ensino a distância somente será aceito como complementação em situação de emergência.

Nessa nova estrutura de ensino remoto, o professor torna-se um grande incentivador, mediador e facilitador, proporcionando um novo olhar sobre a educação. Kenski (2002) considera que a motivação dos alunos pode aumentar quando o professor constrói um clima de confiança, abertura e cordialidade, o que, em última instância, depende do modo como as tecnologias são percebidas e usadas.

A internet é um recurso valioso na educação quando bem explorado pelo professor, a fim de buscar estratégias, ferramentas e mecanismos para ampliar a percepção do mundo do educando, motivando a ser o protagonista de seu conhecimento, ultrapassando as barreiras e dificuldades pedagógicas, através de pesquisas e exploração das novas plataformas de ensino. Com isso, Kearsley (2011) destaca as atividades exploratórias, feitas através de jogos, visitas a lugares on-line e práticas, nas quais o aprendizado vai ser muito mais dinâmico.

Salientamos que neste processo do ensino remoto contamos com a parceria das famílias, pois as crianças necessitam desse apoio digital e motivacional dos adultos para que consigam progredir nos estudos. Atualmente recebemos áudios e mensagens dos pais, sem saber o que fazer para ensinar seus filhos, pois não estavam preparados para auxiliar e ensinar a domicílio. Freire (2003, p. 52) traz a reflexão que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Na verdade, ninguém estava preparado para esse tipo de ensino. Com todas essas angústias e incertezas, podemos pontuar como grandes desafios proporcionar atividades remotas que de fato auxiliem os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, bem como dar suporte às famílias criando uma rede de apoio e comunicação.

MÉTODO

Para realizar a pesquisa, nos embasamos no método misto de design sequencial explicativo (CRESWELL, 2012), com a coleta dos dados quantitativos e qualitativos. Primeiramente realizamos uma análise quantitativa para em seguida analisar os dados qualitativos com o intuito de auxiliar na elaboração e explicação das informações.

Participantes

Contabilizamos para a amostra deste estudo, todos os estudantes matriculados nas três turmas (uma de 4º ano e duas de 5º ano), totalizando 84 estudantes, contudo a exploração dos dados contou com um questionário via Google Formulários, o qual teve um retorno de 35 respondentes. Por isso, é importante destacar que o total da amostra é de 84 estudantes com um recorte de 35 para alguns itens avaliados.

Análise

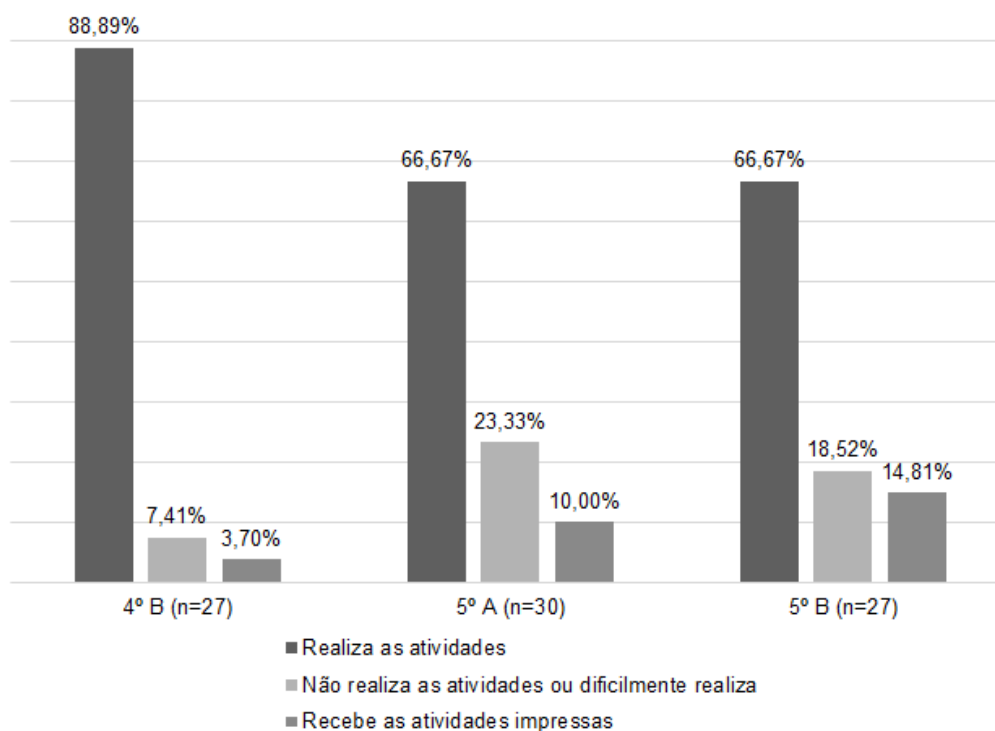
Para a análise dos dados utilizamos:

- a) *índice de participação via Google Sala de Aula e/ou WhatsApp*. Para essa análise contamos com uma tabela de controle de estudantes que entregam as atividades, tanto pelo Google Sala de Aula quanto pelo WhatsApp;
- b) *índice de estudantes que recebem atividades impressas*. Esses dados foram obtidos a partir da quantidade de responsáveis que solicitaram atividades impressas para seus filhos;
- c) *contato com as famílias dos estudantes que possuem dificuldades em realizar as atividades*. Para buscar a efetividade do trabalho remoto, buscamos o constante contato com as famílias dos estudantes. Nesse sentido, as justificativas para as dificuldades na realização das tarefas foram tratadas na análise qualitativa.
- d) *questionário via Google Formulários constituído de perguntas abertas e fechadas*. O questionário permitiu analisar uma gama de informações, entre elas: a) acesso à internet; b) tipo de aparelho utilizado para realizar as atividades remotas; c) avaliação da satisfação dos estudantes e suas famílias com a plataforma Google Sala de Aula e as atividades propostas; d) avaliação da satisfação dos estudantes e suas famílias com as aulas via Google Meet; e) avaliação do auxílio das videoaulas gravadas para o processo de aprendizagem e; f) dificuldades encontradas para realizar as atividades.

RESULTADOS

A partir das tabelas de controle de realização das atividades de cada turma e da solicitação de atividades impressas é possível observar as informações disponíveis no gráfico 1:

Gráfico 1 - Índice de participação das turmas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Consideramos para análise o total de estudantes matriculados nas três turmas (n=84). Contudo, é importante salientar que nem todos os responsáveis responderam ao questionário de pesquisa sobre as atividades remotas e o uso das ferramentas Google. Assim, tivemos a participação de 41,66% de retorno a este questionário, então, a realidade apresentada a partir dele é um recorte da amostra (n=35).

Desse recorte, 100% dos estudantes possuem acesso à internet, sendo que apenas 1 (2,85%) possui acesso somente através de dados móveis, 28 (80%) possuem acesso através de Wi-Fi e 6 crianças (17,15%) podem acessar a internet através de ambas as tecnologias.

Outro fator que pode influenciar na qualidade do tempo e da concentração do estudante para realizar as atividades remotas é o meio que ele possui para isso. Nesse sentido, a tabela 1 mostra quais aparelhos os estudantes têm acesso para realizar as atividades propostas.

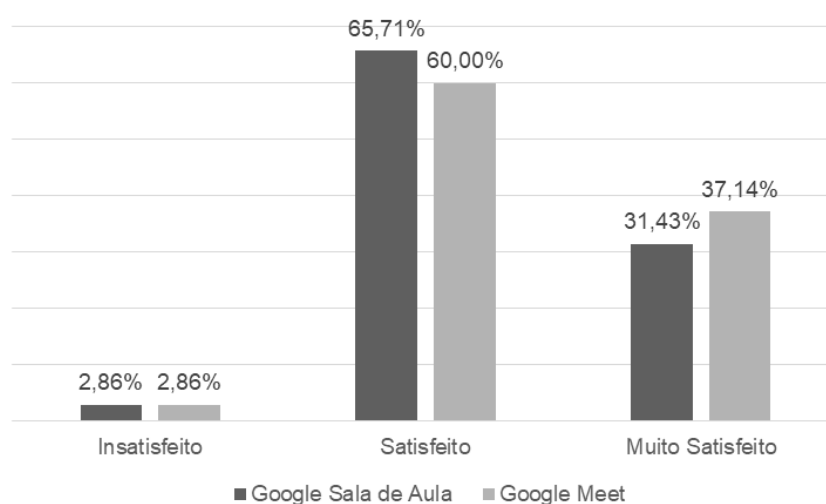
Tabela 1 - Aparelhos utilizados para realizar as atividades remotas

Aparelho	n estudantes	%
Computador compartilhado com a família	24	68,57%
Telefone compartilhado com a família	5	14,29%
Computador do estudante	4	11,43%
Telefone do estudante	2	5,71%
Total	35	100,00%

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Após observar o índice de participação das turmas sobre o total de estudantes matriculados e as variáveis (internet e aparelhos utilizados) que podem ser bons indicativos sobre as possibilidades de envolvimento dos estudantes nas atividades propostas, com base no total de respondentes do questionário, buscou-se verificar o grau de satisfação dos estudantes e seus responsáveis acerca das principais ferramentas Google utilizadas nas aulas, ou seja, o Google Sala de Aula e o Google Meet. O gráfico 2 indica os dados.

Gráfico 2 - Índice da satisfação sobre o uso das principais ferramentas utilizadas para as aulas remotas (n=35)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao verificar o gráfico 2, podemos perceber que a grande maioria dos respondentes se diz satisfeito ou muito satisfeito com o uso dessas ferramentas como forma de viabilizar as experiências de ensino e de aprendizagem.

Uma outra ferramenta muito utilizada é a videoaula. Semanalmente, lançamos vídeos com os conteúdos ministrados nas aulas via Google Meet para dar oportunidade de acesso àqueles que não puderam estar presentes no encontro síncrono. Com relação a este recurso, 85,71% dos respondentes afirmam auxiliar no processo de aprendizagem, 11,43% deles acreditam que auxilia somente às vezes e 2,86% (apenas 1 sujeito) salienta que as videoaulas auxiliam somente a não perder o conteúdo. Nenhum dos entrevistados respondeu que esta ferramenta não ajuda nesse processo.

A partir de uma análise qualitativa por meio do contato com as famílias de estudantes que não estavam conseguindo realizar as tarefas propostas, identificamos diferentes realidades. Famílias relataram dificuldades financeiras e sobrecarga (geralmente da mãe) para atender às demandas domésticas, financeiras e de auxílio às atividades pedagógicas dos filhos. Além disso, muitos responsáveis não pararam de trabalhar (trabalhando inclusive nos finais de semana em atividades de preparo e tele-entrega de *fast-foods*). Tal realidade, aliada ao fato de os estudantes contarem apenas com o telefone dos pais com acesso à internet, dificultava bastante a execução das tarefas. Por fim, muitas famílias foram atingidas pela covid-19, inclusive perderam entes queridos, e devido ao trabalho e ao risco de contágio, deixaram seus filhos com outros familiares (geralmente avós, muitas vezes sem acesso à internet), o que impossibilitava a realização das atividades. Cabe salientar que nem sempre a conversa e o retorno das famílias eram eficazes, demorando para se conseguir encontrar uma solução. Após os devidos retornos, alguns dos estudantes com dificuldade passaram a receber as atividades impressas e outros conseguiram resolver seus problemas. Mesmo assim, nem todos os estudantes participam efetivamente das atividades pedagógicas.

DISCUSSÃO

Os resultados mostraram um índice de participação das turmas acima de 70% (considerando aqueles que recebem atividades impressas), destacando-se a taxa de participação dos estudantes do 4º ano (acima de 90%). Enfatizamos ainda que, com os retornos dos contatos via WhatsApp com as famílias, conseguimos verificar quais estudantes não tinham condições de realizar as atividades de forma on-line e estes passaram a receber as atividades impressas. Assim, mesmo não obtendo o retorno integral da realização das atividades, 100% dos estudantes tiveram oportunidade de acesso a elas.

Nesta perspectiva, quando observamos que os alunos não estavam interagindo ou entregando as atividades, utilizamos o WhatsApp para conversar com as famílias e buscar algumas estratégias a fim de ajudá-los. Os retornos das famílias foram os mais variados, desde dificuldades em ajudar o filho por estarem trabalhando e utilizarem o mesmo aparelho de celular para realizar as atividades, passando pela falta de domínio do conteúdo administrado pelos professores, até o fato de a educação não ser a preocupação principal do núcleo familiar.

Assim, em muitas situações precisávamos atender os alunos individualmente pelo WhatsApp, tirando suas dúvidas e contribuindo para o processo de aprendizagem. Tivemos inclusive, casos de alunos que participavam das aulas pelo Google Meet, mas não realizavam nenhuma atividade da plataforma do Google Sala de Aula, demonstrando que o vínculo permanecia, mas por desmotivação ou falta de convívio diário com colegas e professorar, por exemplo, acabavam por não realizar as atividades.

De maneira oposta, houveram estudantes que acompanharam diariamente as atividades e sempre deram retornos positivos das aulas remotas, elogiando a utilização de novas ferramentas e aplicativos para tornarem as aulas interessantes. Observamos que o uso da tecnologia é um grande avanço tanto para os educandos

quanto para os docentes, pois juntos desbravamos e ainda estamos descobrindo uma nova maneira de interagir, ensinar e aprender.

Percebemos a diversidade, a individualidade e as especificidades encontradas nas turmas. Assim, como professoras visamos adequar as atividades, atentando para o cuidado com a saúde mental e o convívio com as famílias e estudantes, pois sabemos das preocupações e dificuldades encontradas neste momento de pandemia. Por esse motivo, procuramos ao longo deste ano letivo diferenciado, mais do que nunca, adaptar atividades para todos os públicos, desde aqueles que possuíam dificuldades com o uso das tecnologias, até aqueles que tinham muitas facilidades de acesso e bastante tempo para dedicar aos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi avaliar o alcance das ferramentas Google para atividades pedagógicas em turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental durante o período de distanciamento social devido à pandemia de covid-19. Verificamos que tais ferramentas foram essenciais para facilitar o trabalho pedagógico em tempos tão atípicos. Porém, ao mesmo tempo, confirmamos que não existe tecnologia que substitua o contato próximo do docente com a sua turma, visto que todas as tecnologias disponíveis não foram suficientes para atingir a totalidade das turmas, sendo que, para alcançar a grande maioria, foi necessário muito contato diário e particular com cada família para compreender as particularidades de cada criança.

Acreditamos que as ferramentas Google aliadas ao conhecimento e preocupação docente alcançaram um bom retorno das atividades remotas. Todavia, a real eficácia desse processo de ensino e de aprendizagem será melhor avaliado em um próximo momento, quando as aulas presenciais retornarem.

Os achados dessa pesquisa precisam ser considerados levando-se em conta suas limitações. Uma delas é o fato de que o retorno do questionário não ocorreu por parte da integralidade das turmas, o que não proporcionou a realidade de todos os estudantes da amostra. Outra limitação diz respeito ao fato de que esse estudo é baseado em um recorte de uma escola do município, assim, precisa ser considerado

de acordo com essa perspectiva que não corresponde à realidade do município, mas de uma parcela dele.

Para finalizar, enfatizamos que este momento pandêmico é singular. Dessa maneira, nós, professores atuantes na educação básica, estamos aprendendo na prática a construir um modo diferente para ensinar e aprender, nunca antes visto nesse nível de ensino. Por isso, faz parte desse trajeto, erros e acertos, visto que não há receita pronta, nem para professores, nem para estudantes e famílias. Contudo, nunca foi tão importante o olhar atento do professor para as especificidades dos seus estudantes. Conseguimos corroborar na prática que esse *feeling* foi fundamental para construir uma prática pedagógica mais próxima possível das necessidades e potencialidades de todos os estudantes. Sugerimos pesquisas futuras para avaliar o uso dessas tecnologias na educação básica em um momento pós-pandemia, de modo a verificar a eficiência das mesmas aliadas ao ensino presencial.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. In: **Em Rede Revista de Educação a Distância**, v.7, n.1, p. 257 -275, 2020.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

CANOAS. Decreto nº 115, de 1 de maio de 2020. **Da rede Municipal de ensino**. Diário Oficial: Edição Complementar 1, Canoas, p. 9, 2020.

CANOAS. Resolução nº 020, de 28 de agosto de 2020. **Conselho Municipal de Educação - CME**. Diário Oficial: Educação 2352, Canoas, p. 29/42, 2020.

CRESWELL, J. W. **Educational Research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research**. 4th ed. Pearson Education, 2012.

FREIRE, P. **Saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KEARSLEY, Greg. **Educação on-line: Aprendendo e ensinando**. São Paulo: Cengage Learning. 2011. Pg 3-10.

KENSKI, V. M. **Processos de interação e comunicação no ensino mediados pelas tecnologias**. In: ROSA, Dalva E.G e SOUZA, Vanilton C. Didática e prática de ensino – interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.254-264.

A CONSTRUÇÃO DO CONTATO ENTRE ESTUDANTES, ARTISTAS E AGENTES CULTURAIS DO RIO GRANDE DO SUL²⁸⁹

Manoela de Barros Barbosa Furtado Ribeiro²⁹⁰

INTRODUÇÃO

Atuo como professora de Artes Visuais da Rede Municipal de Canoas desde 2015. Sou graduada (Licenciatura e Bacharelado) em Artes Visuais pela UFRGS²⁹¹, Mestre em Poéticas Visuais (PPGAV/UFRGS) e doutoranda em Poéticas Visuais (PPGAV/UFRGS). Atualmente, leciono em todas as turmas dos anos finais da EMEF Santos Dumont, uma escola localizada no Bairro Niterói. Espaço no qual, por via de relatos dos estudantes, percebi que a relação entre eles e o campo das artes – instituições, artistas e agentes do âmbito – é nula. Esses jovens não costumam frequentar ateliers, museus ou galerias, o que dificulta o alcance à produção artística contemporânea e regional.

Levando em conta a diversidade da comunidade escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades, concebi um projeto que envolvia a realização de três passeios a instituições de artes, onde seriam ministradas três oficinas com artistas visuais ao longo de cada trimestre do ano letivo de 2020. Contudo, em função da pandemia do COVID-19, foi necessário modificar o plano inicial, dado que surgiram diversas dificuldades para sua execução. Como fazer um passeio por trimestre se já não há mais tal divisão, devido à quarentena? Quando retornarmos às aulas, como levar uma turma de 35 alunos

²⁸⁹ Essa é uma adaptação de um artigo, que foi submetido, em parte, ao SPMAV (Seminário de Pesquisa do Mestrado em Artes Visuais UFPEL).

²⁹⁰ Professora da EMEF Santos Dumont; Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais/UFRGS, Mestre em Poéticas Visuais-PPGAV/UFRGS, doutoranda em Poéticas Visuais-PPGAV/UFRGS; E-mail: manoela.ribeiro@canoasedu.rs.gov.br.

²⁹¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

para uma oficina em ambiente fechado, sem aglomerá-los? Será que as instituições estarão abertas, recebendo visitação? Como reorganizar a implementação de um projeto que envolvia o contato presencial, dado que isso já não é mais possível?

Estagnados por tal conjuntura de indefinições, colégios começaram a propor atividades remotas, mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação. Percebi, à vista disso, uma oportunidade trazida por tais recursos como solução. Contatei diversos profissionais atuantes na área da criação no Rio Grande do Sul e solicitei que gravassem vídeos, em suas residências, relatando suas trajetórias e seus ofícios. Inicialmente, pensei em convidar apenas artistas para as oficinas. Porém, em razão da mudança do planejamento, decidi envolver uma gama maior de pessoas desse ramo, a fim de possibilitar aos discentes o reconhecimento da arte e dos inúmeros espaços por ela ocupados.

A NECESSIDADE DO CONTATO ENTRE ESTUDANTES, ARTISTAS E AGENTES CULTURAIS

O desenvolvimento cultural do ser humano não acontece de maneira isolada, mas através da interação social no ambiente em que vive. Desde a infância, a formação de conceitos individuais é originária “das relações reais entre indivíduos humanos” (Vigotsky, 1998, p.75), logo, entendemos que a proximidade e o convívio com outros sujeitos efetuam trocas de informações definitivas para a construção de conhecimento.

Por conseguinte, há a necessidade do estabelecimento de uma rede de convivências para que a aprendizagem se constitua, e a proposta aqui apresentada tratou de pensar nessas aproximações. O público escolar da EMEF Santos Dumont situa-se num contexto de exclusão da área cultural por possuir baixo nível de renda e carências de oferta e infraestrutura. Destarte, como adicionar tal bagagem a essa comunidade e, ao mesmo tempo, afetar individualmente cada participante a se envolver em processos criativos?

O conhecimento, de acordo com a pedagoga Miriam Celeste Martins, é produto das ações de “reconstrução, interpretação e associação, relacionadas às nossas experiências anteriores, ao repertório cultural e social” (MARTINS, 2005, p. 45). Enfatizo, portanto, a importância da percepção, uma vez que as impressões externas auxiliam na construção da identidade. A arte permite o olhar para os processos interiores, desarticulando normatizações e expandindo a criação de significados e interpretações:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente. (BRASIL, 1998, p. 20).

Como disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por intermédio da disciplina nos tornamos capazes de perceber a realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos e movimentos que estão à volta. Ao identificar a escola como mobilizadora e ampliadora da formação do educando como cidadão, projetei passeios para espaços onde esses jovens poderiam manifestar-se com artistas em oficinas abordadas em volta de suas poéticas. Todavia, por conta do covid-19 essa ação tornou-se inviável.

Nesse contexto, de que modo eu poderia dar seguimento às etapas previstas? A situação atual, embora marcada por instabilidades e dificuldades, atentou a ressignificações relacionadas ao ensino, pois, naturalmente, nos fez analisar a experiência que estamos vivenciando. O desejo por proximidade e contato - por parte de qualquer indivíduo - intensificou-se durante o isolamento, trazendo a busca e a necessidade de nos adaptarmos a novos meios de comunicação; deslocando a presença física para a presença mediada por dispositivos digitais.

Ao refletir sobre ambientes virtuais de aprendizagem implementados na Rede Municipal, procurei entender a tecnologia como potencialidade para a construção coletiva e colaborativa de conhecimentos no processo educacional. Para tanto, busquei soluções facilitadas por ela para adaptar as oficinas que eu havia planejado, expandindo-as para vídeos em vez de encontros presenciais entre os participantes.

Sem a necessidade de estar no mesmo local, ao mesmo tempo, a ferramenta viabiliza o acesso do material a muitas outras turmas, posto que a gravação poderia ser repassada inúmeras vezes. Outra mudança ocorrida refere-se à ampliação dos registros, não mais produzidos apenas por artistas visuais, mas também por profissionais que laboram no âmbito da criação em geral, intentando demonstrar que é possível trabalhar com artes de várias formas.

O número amplo de pessoas que participou deste plano envolveu as áreas da fotografia, da produção cultural, do jornalismo, da arquitetura e do urbanismo, das artes cênicas, da música, da biblioteconomia e das políticas públicas, além das artes visuais. Os assuntos explanados nos vídeos refletem sobre carreira, trajetória e metas particulares, explicitando quais as razões das atuações serem significativas (social e individualmente), propondo aproximações que têm como objetivo: ampliar o conhecimento sobre territórios de operação na área criativa; criar outros modos de reflexão sobre nossa existência; obter consciência cultural e social; potencializar a experimentação artística através de vivências cotidianas; reforçar que todos os seres humanos têm a capacidade de produzir arte; não restringir a arte à técnica; desfazer a ideia cartesiana de belo/feio, bom/ruim na arte; incentivar a confiança individual nas práticas criativas; mostrar que a arte tem diversos significados, e não um específico a ser reproduzido.

O MOMENTO DE QUARENTENA

Sempre identifiquei em meus discentes habilidades extraordinárias e inteligências múltiplas, e o momento de quarentena ecoou intensamente na minha percepção em relação a eles e às dificuldades que teriam para desenvolver conhecimentos formais durante o afastamento da escola. Também me fez refletir sobre a habilidade de aprender, a disposição de empatia, afeto e, sobretudo, de resiliência em situações adversas numa conjuntura marcada por adaptações e reinvenções. Nesse sentido, ao ponderar sobre o ambiente e o contexto em que estão

inseridos, a ideia de aprendizado significativo do psicólogo David Ausubel fundamenta esta proposta:

O aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva. (AUSUBEL, 1980, p. 159).

Isto significa que, para o estudante obter novas ideias, o docente há de relacioná-las a seus conhecimentos prévios, ampliando e atualizando a informação anterior para atribuir novos significados. Os profissionais convidados para esta proposição, ao discorrerem sobre suas trajetórias numa conversa informal e acolhedora, favorecem também uma dimensão sociocultural. Isto é, ao ressaltar e transpassar tais vivências, é possível incentivar os discentes a priorizarem suas capacidades e entendimentos intrínsecos, para que sejam capazes de relacionar e acessar novos conteúdos. De acordo com o educador Fernando Hernández, quando o educando desenvolve uma atividade vinculada ao conhecimento artístico, ele:

[...] não só potencializa uma habilidade manual, desenvolve um dos sentidos (a audição, a visão, o tato) ou expande sua mente, mas também, e sobretudo, delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 42).

A aula meramente expositiva parte da premissa do conhecimento como algo a ser passado a alguém. Este projeto parte do pressuposto que o conhecimento é algo a ser construído na experiência, nas trocas e aprendizados de situações diárias. Ao privilegiar o diálogo e o pensamento crítico, prioriza-se a manifestação dessas potências.

Como ressaltado, não pude colocar o planejamento em prática até agora, no entanto, planejo sua continuidade logo que for possível operacionalizá-lo. Em vista disso, abordarei aqui o conteúdo do material que me foi entregue, ponderando sobre como poderei utilizá-lo no planejamento de atividades em sala de aula.

SOBRE O CONTEÚDO DOS VÍDEOS DISPONIBILIZADOS

No total, recebi dez vídeos, feitos por: Anderson Astor (fotografia), Cristiane Marçal (produção cultural), Cristiano Sant'Anna (jornalismo e artes visuais), Catharina Conte (artes cênicas), Gabriela Gonzalez (arquitetura e urbanismo), Livia Auler (artes visuais), Demetrius Ribeiro (música), Annie Casali (biblioteconomia), Richer Rodrigues (políticas públicas) e Sérgio Rodrigues (artes visuais). Para não tornar o artigo muito extenso, descreverei somente três exemplos dos relatos, situando a importância das atuações e das reflexões transmitidas:

- Cristiano Sant'Anna - Jornalismo e Artes Visuais

Cristiano tem 47 anos, é fotógrafo e artista visual. Se formou em jornalismo, e até o início dos anos 2000 laborou como fotojornalista. Então, saiu do jornal para ser *freelancer*.

Em 2010, passou a trabalhar com projetos que demandavam um tempo maior, como “Arquipélago”, que teve duração de dois anos. Surgiu a partir da convivência com as comunidades de pesca do Rio Jacuí (cerca de Porto Alegre), em que fotografou os pescadores, culminando na publicação de um livro. Em seguida, produziu “Quase Paisagem” (2015): passou doze meses fotografando e filmando a reserva do Taim, região cercada por banhados no sul do RS. Ambos foram feitos por meio da inscrição em concursos; o primeiro pelo Fumproarte (via secretaria da cultura de Porto Alegre), e o segundo pelo fundo de apoio à cultura do governo do estado.

Em 2017 fez seleção para o mestrado no Instituto de Artes da UFRGS. Quando entrou no curso, tudo mudou. Ao invés de sair para a rua simplesmente fotografando, começou a produzir trabalhos que dependiam de outras pessoas. O “outro” deixou de ser um personagem fotografado para ser aquele que participa ativamente do processo.

Na metade do mestrado (2018), conheceu Jacson Carboneiro e seu pai, Antônio Carboneiro, recicladores e membros da AREVIPA (Associação dos Recicladores da

Vila dos Papeleiros), e iniciou um trabalho a partir desse contato. Durante um ano e meio trocaram experiências ao transitar pela cidade. Cristiano aprendeu os segredos da condição de papeleiro (como conduzir o carrinho, o que selecionar e recolher dos containers, como separar o lixo, etc.), e Jacson aprendeu a fotografar. Em 2019, se inscreveram na Virada Sustentável²⁹² com o "Manual de Carrinho de Papeleiro". Propuseram um manual fotográfico das posturas e regras de condução do carrinho, adesivadas numa escultura hexagonal. Por cima dessas imagens, estavam fixadas miniaturas de carrinho de papeleiro feitas com descartes coletados por Seu Antônio, e o público era convidado a trocar seu lixo reciclável pelas esculturas.

Esse trabalho mudou a perspectiva de Cristiano para uma colaboração coletiva em arte. Não era mais ele fotografando como autor único, e sim uma construção dos três, partindo da experiência de estarem juntos na rua, produzindo e vivendo²⁹³. Finaliza o vídeo resumindo que de fotógrafo do jornal parte para uma trajetória de trabalhos que levam mais tempo, e o caminho que tem adotado é da colaboração.

- Catharina Conte – Artes Cênicas e Performance

Catharina tem 29 anos e gosta de se definir como uma artista das artes performativas, dado que é atriz, *performer*, editora de vídeo, *filmmaker* e produtora. Sua carreira iniciou ao entrar na faculdade de Artes Cênicas, onde conheceu novas influências e enxergou o teatro por um viés mais teórico, crítico e reflexivo. Ao dramatizar, representa-se uma ideia, um conceito para afetar quem está assistindo, e entre quem assiste e quem atua acontece uma troca. Para ela, aí está o mais especial do teatro: o instante em que todos estão vendo e vivendo a mesma coisa.

²⁹² A Virada Sustentável é um movimento de mobilização para a sustentabilidade que organiza o maior festival sobre o tema no Brasil. Começou em 2011 em São Paulo e já realizou edições no Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador e Manaus, entre outras cidades.

²⁹³ Esse convívio reverberou também no filme "Do Lixo ao Luxo", na exposição na Planta Baja (centro cultural de POA), numa exposição coletiva "Zona VIP", além de palestras e entrevistas.

Também fez curso de Produção Audiovisual, no qual aprendeu a gravar e editar filmes, fotografar e ter uma noção estética. Enfatiza que isso está sendo importante no tempo de pandemia, uma vez que estamos utilizando abundantemente esse meio para nos comunicarmos.

Teve muitos empregos não associados ao campo artístico: foi garçoneiro, barista, recepcionista, entre tantos outros. Diversas vezes fez comerciais, vendendo produtos em que não acreditava para conseguir pagar seu aluguel, assim como fez diversos projetos para os quais a convidaram "no amor", ou seja, porque ama e não por dinheiro. Isso a ensinou bastante coisas e, se pudesse voltar no tempo, diria para si: "Catha, vai fazer o que ama, vai atrás, vai ser artista, mas faz um cursinho de empreendedorismo também", enfatizando a importância de ter uma estratégia de conhecimento, uma vez que há a necessidade de sobrevivência que envolve capital financeiro.

Se identifica como atriz e *performer*, e esclarece: a atriz dramatiza a realidade, enquanto que a *performer* trata de um acontecimento, uma ação ocorrida - podendo ser feita em público ou registrada por foto ou vídeo. Exemplifica o que é *performance* com a obra *Rhythm 0*²⁹⁴, da artista Marina Abramović.

Recentemente, está envolvida com duas personagens que criou relacionadas à performance Drag - sigla que significa "*dressed resembling as a girl*" - surgida com o teatro elisabetano, de William Shakespeare. Explica que nessa época, mulheres não podiam atuar, então atores vestiam-se como elas para essa representação. Após séculos, em Nova Iorque durante os anos 1980/90, surgiram bailes do movimento LGBTQIA+ onde havia concursos e desfiles de Drag Queens. Isso fez o Drag ressurgir como uma celebração de que não deveríamos precisar nos encaixar em nenhum gênero específico. Hoje há a Drag Queen bem como o Drag King, ambos envolvendo

²⁹⁴ *Rhythm 0* foi uma performance feita em 1974. A artista permaneceu imóvel em frente a uma mesa contendo 72 objetos (como perfume, rosa, comida, vinho, correntes, tesoura, lâminas, e até uma arma carregada), enquanto a plateia era convidada interagir com eles sobre seu corpo. A ação finalizou-se após seis horas, quando seu dedo foi colocado no gatilho da arma. A proposição reflete sobre os limites de poder: o que aconteceria ao deixar o público fazer o que quisesse com o corpo de outrem?

a performatividade exagerada da feminilidade e da masculinidade para questionar tais padrões. Reforça que o Drag reflete sobre a expressão da liberdade, sendo uma celebração irônica e crítica para romper estruturas estabelecidas na sociedade.

No final do registro, esclarece que o estudo e as diferentes visões que conheceu a fez encontrar sua voz e desenvolver-se como ser humano, tornando sua expressão artística mais apurada e consciente. Acredita que o que a nutre na profissão é a experiência: fazer, errar, acertar e evoluir cada vez mais, e crê que ao nos empenharmos, o aprendizado é constante.

- Sérgio Rodrigues – Artes Visuais

Sérgio tem 43 anos e é artista visual. Faz pinturas, desenhos, gravuras, histórias em quadrinhos e, eventualmente, pichações. Não tem formação acadêmica, mas sempre absorveu a arte e esse interesse levou ao conhecimento na área. Sua intensa produção o ensinou muito, e sua experimentação o permitiu trabalhar com diferentes procedimentos e técnicas.

Relata que sempre tenta manter outros trabalhos em paralelo, de maneira fixa ou informal, para manter certa estabilidade econômica. Eventualmente, faz dinheiro com sua arte, mas frisa que produziria mesmo se não fosse artista profissional. Acredita que todos somos artistas, porém alguns produzem e outros não.

Reflete sobre o COVID-19 e a situação isolamento; conta que sua poética tem relação com a rua e este é um momento em que estamos questionando e repensando sobre nossa experiência com a cidade, com o meio em que vivemos e como podemos explorar isso. Por fim, exprime que é artista porque a arte ajudou a fazer uma coisa fundamental em sua vida: quebrar suas noções prontas de mundo, o que considera extremamente libertador.

CONSIDERAÇÕES

Esses depoimentos culminaram por evidenciar a intenção do projeto – que determino como conjunto, pois sem a presença de todas as pessoas envolvidas jamais seria realizado. Abarca diversas questões fundamentais, ao meu ver, não só para o desenvolvimento particular dos estudantes, mas também para o coletivo, na intenção de formar cidadãos que possam reverberar posicionamentos artísticos, críticos e conscientes na sociedade.

Creio que a proposição - que intento colocar em prática ao voltarmos às aulas presenciais - irá oportunizar, de maneira ampliadora, o fortalecimento e a formação de conhecimentos apontados pelo Referencial Curricular de Canoas (RCC) ao propiciar o desenvolvimento, a autonomia e a colaboração ao “explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social” (CANOAS, 2019, pg. 120).

A metodologia aqui utilizada valoriza a compreensão de outros pontos de vista, despertando, mediante os relatos oferecidos, que os educandos reflitam sobre si e o mundo através da linguagem da arte. A tentativa de introduzir um intercâmbio com agentes culturais impulsiona a atenção para a experiência artística, como destacado por Martins:

A experiência estética pode ampliar o contato com o contexto social e cultural e acervo imaginário de tal modo que obras e artistas passem a integrar o patrimônio pessoal como um bem simbólico interno, um repertório conectado à vida para a leitura do mundo, das coisas do mundo, e da própria Arte. (MARTINS, 2008, p. 134).

Dentre os diálogos conferidos, podemos encontrar diversos conteúdos passíveis de serem trabalhados em sala de aula. Entre eles, destaco a possibilidade de explorar a linguagem da fotografia e do vídeo, da performance, da identidade latino-americana, da literatura e da música; conhecer artistas e agentes culturais locais; salientar a importância das influências de professores e das trocas com sujeitos atuantes no campo da criação; valorizar o estudo como necessário para o conhecimento individual, profissional e coletivo; ampliar o conhecimento sobre perspectivas de ofícios dentro do meio cultural; incentivar a pesquisa, a reflexão, a atenção ao espaço que habitamos e realçar a importância de se envolver

profissionalmente com algo que se preza; abordar a necessidade do esforço e do empenho pessoal para atingir metas e ambições; ressaltar a importância da expressão própria como produtora de conhecimento; despertar o ato de se posicionar criticamente e ativamente em relação ao meio social em que vivemos; exemplificar que o aprendizado é constante quando seguimos estudando e procurando informações; tratar do fazer artístico como consciência social; refletir sobre o momento da pandemia atual a partir do olhar sensível para as vivências próprias; investigar temas transversais, como a igualdade de gênero e os direitos LGBTQIA+, enfatizando as diversidades e diferentes contextos; resgatar o cotidiano como mote de exploração artística; valorizar diferentes percepções do espaço; problematizar questões sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e culturais.

Carregamos, em nossa visão de mundo, o amálgama das experiências vividas. Embora a educação se constitua em ensinar e aprender, a atividade de transformação pessoal também é estabelecida pelo meio em que o indivíduo se insere. Isto é, assim como o diagnóstico posto pelo historiador De Certeau (1995, p. 168), nosso desenvolvimento próprio instaura-se por um grupo social. Articulado ao pensamento de De Certeau, o filósofo John Dewey (2010) conduz sua análise partindo da vida coletiva como lugar de crescimento e amadurecimento, onde o interesse pela exploração do cotidiano irá afetar a experiência estética. É nesse contato que a presente proposta se alicerça, intuindo o desencadeamento de um trabalho que permita atualizar repertórios construídos até então.

Sobretudo, creio que esta proposição, por mais que esteja em andamento, destaca a importância de um ensino híbrido que naturalize a presença nos meios digitais na escola. Ao considerar os reflexos das adversidades do momento vigente, questiono: quais outras estratégias são passíveis de serem usadas - para além de livros didáticos ou da participação física - na propagação das práticas educacionais?

Por fim, enfatizo meu anseio de partilhar essa experiência como impulso de fomento a novos pensamentos e contatos. Dentro da pluralidade contemporânea em

que nos encontramos, a arte promove o trânsito entre percursos pessoais e coletivos, inaugurando desvios e transbordando como fonte de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 2ª ed., 1980.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas (RCC)**. Canoas: Secretaria Municipal da Educação. 2019. Disponível em <<https://pt.calameo.com/read/0046933424a30911ee09c?page=1>>. Acesso em 20/05/2020.

DE CERTEAU, Michel. **A cultura do plural**. Campinas: Papirus. (Coleção Travessia do Século), 1995

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, Miriam Celeste. **Mediação: provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista - Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo: v. 1, n. 1, 2005.

_____; PSICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008.

VIÑOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO - SAP COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO

Márcia Regina da Silva²⁹⁵

INTRODUÇÃO

Relatarei um pouco sobre minhas experiências como profissional da Rede Municipal de Ensino do município de Esteio/RS, onde atuo faz vinte e quatro anos, refletindo sobre as minhas intervenções nas aprendizagens dos/as alunos/as que atendo.

No Serviço de Apoio Pedagógico - SAP atuo há 11 anos, sendo que na dinâmica dos encontros semanais realizamos pesquisas, diálogos, interações diante das aprendizagens, envolvendo jogos pedagógicos, brincadeiras e outros desafios relacionados à leitura, interpretação e produção textual, bem como na área lógico matemática. O grande objetivo consiste em promover a satisfação e a alegria em aprender e ensinar de acordo com a própria história de vida. O espaço educativo apresenta-se acolhedor, com diversos jogos e materiais que auxiliam na realização das atividades propostas, convidando-os a sua exploração.

Nas palavras de Gadotti (2014, p. 21):

[...] não há aprendizagem sem pesquisa; boniteza, porque precisamos de um ambiente limpo, arejado, iluminado, acolhedor, estético, favorável à aprendizagem, precisamos de uma comunidade de aprendizagem; e alegria, que resulta do prazer em aprender. Paulo Freire propunha-se a mudar uma certa lógica da escola que sustenta que estudar é “chato”. Estudar, aprender, traz alegria e felicidade. Mas isso não acontece se o que aprendemos não tem sentido para nós. Construir conhecimento é também construir sentido para nossas vidas.

²⁹⁵ Doutoranda em Educação pelo PPG da Universidade La Salle, bolsista Capes/PROSUC. Professora na Rede Municipal de Ensino de Esteio/RS. E-mail: marcia.201910285@unilasalle.edu.br

Esta dinâmica entre o ensinar e o aprender necessita construir conhecimentos significativos, ou seja, que possamos relacioná-los com conhecimentos já adquiridos e também com nossas vivências no presente, a fim de despertar o desejo de buscar novos conhecimentos no futuro.

DESENVOLVIMENTO

O Serviço de Apoio Pedagógico - SAP consiste em um espaço pedagógico provido de recursos adequados ao atendimento de todos os alunos matriculados na rede municipal que possuem deficiência ou não, dificuldades cognitivas e múltiplas repetências.

A organização do trabalho dá-se da seguinte forma: atendimento em grupos de no máximo seis alunos; atendimento em turno inverso ao da sala de aula; registro da assiduidade do aluno, sendo que em caso de infrequência deve-se encaminhar ao Serviço de Orientação Escolar; registro de Evolução através de cada atendimento, onde consta o motivo do encaminhamento, o planejamento, as construções e o que é preciso enfatizar e retomar referente a cada aluno/a.

Quanto às atribuições do/a professor/a do SAP, destaco as seguintes: participação nos encontros mensais de formação, entrevista inicial com pais/responsáveis a fim de conhecer mais sobre a realidade do aluno e firmar o termo de compromisso entre escola e família quanto aos atendimentos; registro das intervenções realizadas com os alunos, compondo o arquivo do SAP da escola; trocas, quando necessário, com profissionais da saúde, que atendam o/a aluno/a; elaboração de diferentes estratégias para contribuir com as construções cognitivas de cada aluno/a; construção trimestral de parecer descritivo para devolução aos pais/responsáveis e professores/as; participação nos Conselhos de Classe; participação nos encontros de formação. No parecer descritivo individual deverão

ser detalhados os aspectos desenvolvidos nas áreas de: raciocínio lógico-matemático, escrita, leitura e interpretação, emocional, motora ampla e fina.

Este trabalho ocorre durante todo o ano letivo, pelo qual os/as alunos/as são atendidos semanalmente em pequenos grupos, durante cinquenta minutos. É importante destacar que quando os/as alunos/as alcançam os objetivos, ou seja, superam as dificuldades de aprendizagem que apresentavam, são liberados no decorrer deste, abrindo assim novos horários para outros se beneficiarem.

Assim enfatiza Dorneles (2003, p. 212-213) sobre o espaço pedagógico especializado:

[...] um espaço de trocas significativas entre sujeitos que têm diferentes ritmos de aprendizagem e contam com a chance de aprender de forma distinta daquela da sala de aula. É um espaço para reconstruir conceitos e significados que não foram construídos em anos anteriores, ou que foram “esquecidos”; é um espaço de exposição de dificuldades, de dúvidas, de receios, de certezas que não podem ser expressos em sala de aula.

Percebo na minha ação-reflexão, como educadora, que é necessário este olhar reflexivo a partir da interação com os/as alunos/as, percebendo as construções e também os pontos onde é interessante maior investimento para que o fazer se refaça com mais significado. Esta atitude enriquece o trabalho, pois estou efetivamente repensando minhas propostas, que para alguns podem ser extremamente positivas e que, no entanto, para outros necessitam de desconstruções que favoreçam sua caminhada. É interessante ver o crescimento de cada aluno/a, através dos atendimentos, onde aos poucos percebo mudanças de postura diante das conversas que circulam, da iniciativa em sugerir uma atividade e do modo como lidam com suas dificuldades. Assim complementa Dorneles com relação ao professor especializado (2003, p. 213): “[...] é um professor que não tem pressa; está interessado no ritmo diversificado de aprendizagem dos alunos e não tem expectativas homogêneas em relação a todos eles. [...]”.

Saliento também a importância da interação entre os/as alunos/as, que enriquece e estimula cada um a ir além, pois direta ou indiretamente se ajudam e se

cobram com mais facilidade, na medida em que convivem entre si. Através destas vivências juntos, partilhando dúvidas, certezas, receios, indagações é que estabelecem vínculos no exercício de conhecer e aprender, ressignificando aquilo que já sabiam, de modo que cada um terá o seu conhecimento e a sua aprendizagem individual, além da coletiva, relacionando os saberes construídos entre si.

Nas palavras de Lopes, Schlemmer e Adams (2014, p. 25): “[...] Os processos de conhecer e de aprender, embora constituam problemas distintos, são polos complementares que formam uma totalidade. Ambos são contínuos e se prolongam por toda a vida do sujeito”. Afirmo ainda que nem sempre as interações iniciais são positivas e motivadoras, pois há aqueles alunos que são impacientes e incompreensivos com relação a caminhada do outro, necessitando de um olhar atento do/a professor/a, seguido de diálogo para que estes percebam que estão todos no espaço pedagógico para aprender e também para ensinar, compartilhando sobre suas vivências, sendo que cada pessoa tem seu jeito e ritmo próprio na realização das diferentes atividades propostas nos encontros. Com esta atitude, constato que os alunos no decorrer do ano amadurecem e modificam o seu olhar, a sua interpretação diante do outro, dando-se conta que cada um tem o seu modo de perceber o mundo e que este deve ser respeitado.

O grande desafio pelo qual me deparo principalmente nos primeiros contatos com cada aluno/a é a baixa autoestima e a desmotivação. O grande desafio é resgatar em cada um/a o ser aprendiz, através de sutis atitudes e brincadeiras que estimulem a mostrar que são seres capazes de aprender, valorizando os pequenos avanços para que se encorajem a ir em frente, superando suas dificuldades.

Antunes (2010, p. 23): afirma que:

[...] O educador ajuda quando põe a serviço das dificuldades de aprendizagem quatro dos cinco órgãos essenciais dos sentidos humanos: se não educa pelo paladar é com as palavras que anima, encoraja, aplaude, envolve o aluno e por isso faz crescer sua autoestima, confiança em si e certeza de que um obstáculo a vencer está sempre um desafio que, com coragem e confiança, nunca será impossível superar. Educa pelo ouvido quando aprende a ouvir e empresta ao aluno o encanto de uma atenção empática, sempre pronta para devolver-se a confiança. Nesse contexto, ouvido empático é quase sinônimo

de ombro amigo e se este é imprescindível a todos, mais ainda o é a quem tem desafios a superar. Educa pelo gesto de acolhida, pela mão na cabeça, pela “ginástica” sincera do toque insubstituível e, finalmente, educa pelos olhos, pois nada constitui força de afetividade maior que um olhar de carinho.

Neste sentido, o papel do ensinante traz uma concepção infinitamente responsável, pois exige sim muita doação, estudo, comprometimento, entusiasmo e um olhar atento diante de cada aluno/a com quem interage, tratando-se de uma construção efetiva em sua profissão.

Complementando, Freire (2013, p. 201) faz a seguinte reflexão a partir da relação entre educador e educando:

[...] a existência, na prática educativa, de sujeitos, educador e educandos, sem que isso signifique que sejam um e outros iguais entre si. O fato de serem sujeitos da prática não anula a especificidade de cada um. Um é sujeito do ato de ensinar, outros, sujeitos do ato de aprender. Um aprende ao ensinar, os outros, ensinam ao aprender. São todos sujeitos do processo de conhecimento, que envolve ensinar e aprender.

Reportando para minha atual situação de professora no SAP e também de aluna do Doutorado em Educação, saliento que, no meu trabalho, assim como nos meus estudos e na minha pesquisa, a mediação pedagógica é algo de extrema importância, sendo que dependendo da condução trará bons frutos ou não. Através desta colocação sobre a mediação pedagógica, penso diretamente na minha prática e o quanto pais e colegas professores/as depositam em mim desejos, esperanças, transformações, resultados, simplesmente por que seus/as filhos/as ou alunos/as estejam frequentando regularmente o SAP.

Constato que, ao pensarem limitadamente assim, de certa forma tentam se excluir deste processo, sendo pertinente de minha parte destacar e valorizar a importância de cada um para que se estabeleça uma ação transformadora, a fim de que ocorram possíveis mudanças futuras na sociedade. Busco ainda que compreendam que este espaço pedagógico desenvolve infinitas maneiras de construir a aprendizagem, através de momentos de criação, ludicidade, construção,

diálogo e cooperação entre os/as alunos/as e professor/a. Infelizmente, este espaço muitas vezes é estigmatizado como lugar dos que não aprendem, dos que não são esforçados, o que não pode ser enfatizado, pois todos têm condições de aprender, de acordo com as suas possibilidades e são nelas que deve ser investido o trabalho.

Dorneles (2003, p.215-216) destaca que:

[...] Aprender é sempre ampliar a experiência humana tornando-a mais rica de sentidos. Insistimos que nossa reflexão precisa ir além [...] A escola sozinha não enfrentará efetivamente o fracasso escolar. É preciso envolver a comunidade: pais, outras instituições, bibliotecas, empresas e outros recursos para realmente criar comunidades de aprendizagem que juntas enfrentem o fracasso escolar.

Retomando a prática docente que desenvolvo no SAP, percebo que há tantas hipóteses, diálogos, perguntas a serem construídas, intervenções significativas neste contexto que necessitam ser aproveitadas da melhor forma, com o objetivo de oportunizar, aos alunos/as, momentos ricos de re/construção do conhecimento, num processo cooperativo, dialógico, repleto de novos olhares diante do desconhecido, ou mesmo, daquilo que está de alguma forma, causando estranheza ou ainda dificuldade.

Furtado (2007, p. 45), ressalta que:

[...] o professor deve compreender que a educação não é neutra e assumir a natureza política do ato educativo. Esse entendimento reflete-se na postura do educador que, ao romper com a relação autoritária entre professor-aluno, busca construir uma relação de horizontalidade na prática da dialogicidade. Nesse processo, altera-se a relação unilateral na qual o professor pergunta, o aluno responde e o professor corrige; perguntar e responder são concebidos como elementos constitutivos da curiosidade, sendo esta um elemento basilar da construção do conhecimento.

Quanto à questão do erro, percebo que este deve cada vez mais ser desmistificado, pois faz parte do processo e sinaliza como o sujeito está pensando e construindo suas hipóteses diante do aprender, pois ele aponta caminhos que necessitam ser olhados mais atentamente para que avanços se consolidem adiante.

O erro não pode ser visto apenas como erro e sim como um passo importante em direção à compreensão do objeto de conhecimento. Mas é fato que o erro continua a ser mal visto para muitos, sejam eles alunos/as ou professores/as.

Os/as alunos/as chegam muitas vezes no SAP com medo, insegurança, vergonha de utilizar a borracha, de fazer alguma pergunta diante dos assuntos discutidos em grupo e ainda sobre suas dúvidas. Nas palavras de Adams (2010, p. 257): “[...] O papel do (a) educador (a) e a experiência do (a) educando (a) na relação com o contexto articulam-se dialeticamente”. Acredito que é fundamental reverter estas posturas e mostrar aos alunos/as que errar, acertar, tentar, fazem parte do processo de aprendizagem. O erro é uma pertinente hipótese construída, que evidencia sobre o pensamento, o caminho percorrido pelo/a aluno/a na busca pelo resultado, sendo que o/a professor/a deve estar atento a estas manifestações cognitivas que trazem elementos significativos para as intervenções docentes. Para transformar o ensinar e o aprender esta postura docente é essencial.

Parolin (2007, p. 81-82) reflete a respeito da disponibilidade em aprender:

Quantas situações de aprendizagem nós desprezamos em nossas vidas por não estarmos disponíveis a ouvir, a perceber e a refletir para entender. Ainda nos debatemos com uma enorme área desconhecida para nós, que são nossas dificuldades, limitações ou nossas facilidades e preferências. Vivemos em uma sociedade que necessita se voltar para as aprendizagens, contudo, ainda se debate, e muito, na tentativa de promover esse avanço. Não basta que haja alguém tentando nos ensinar, é preciso que o sujeito esteja disponível para aprender.

Toda a construção do/a aluno/a necessita ser observada, interpretada para que o/a professor/a realize intervenções construtivas, valorizando cada pergunta elaborada pelo mesmo, de modo que possibilitem realmente uma transformação do ensinar e do aprender como processos de transformação, instigando-o a formular hipóteses, perguntas que o conduzam a um entendimento cada vez mais consciente e autônomo diante dos conhecimentos adquiridos e das dificuldades de aprendizagem superadas.

Neste sentido, Streck (2010, p. 315) assinala a partir da atuação docente:

Para o educador não podem existir perguntas “bobas” nem respostas definitivas. A atuação do educador não deve ser a de castrador da curiosidade do educando, desrespeitando a pergunta que germina do movimento interno do ato de conhecer. Se assim fizer, o educador estará agindo de modo descomprometido com a prática educativa libertadora. A tarefa urgente e necessária é ajudar o sujeito a refazer a pergunta, aprendendo juntos a construir a melhor pergunta e agir de modo consciente no contexto que se coloca como desafio comum. [...]

Considero fundamental esta postura docente para que o trabalho desenvolvido semanalmente no SAP promova a re/construção do conhecimento, resgatando a autoestima e a autoconfiança dos sujeitos atendidos, para que estes possam conhecer o contexto em que estão inseridos, avançando sempre nesta leitura de mundo, cada vez mais cientes e fortalecidos no sentido de que são seres transformadores, capazes de aprender com alegria diante das potencialidades e também das dificuldades. Através do conhecer, Lopes, Schlemmer e Adams (2014, p. 26) ressaltam:

[...] Aceitar a contradição, o questionamento, saber escutar e expor um ponto de vista, sem ser demasiadamente apegado a “verdades”, mas suficientemente aberto ao diferente, de forma que seja possível entender o outro como legítimo na interação, valorizando seu conhecimento e refletindo sobre os resultados das interações; são estas condutas que propiciam o conhecer.

Percebo como educadora, que esta postura de escuta, de questionamento diante das interações com o grupo discente são essenciais para um trabalho que priorize a autonomia e a autoria. Quanto ao ponto de vista e sua exposição, temos que ter bastante cuidado para que estes não se tornem verdades definitivas, pois a nossa palavra tem enorme peso para os/as alunos/as. Trata-se de uma tarefa árdua, mas importante, visto que os educandos/as nos solicitam e até mesmo exigem posicionamentos nossos a partir de seus diálogos e interrogações.

Contextualizando com este tempo incomum em que vivemos, de pandemia e isolamento social, o SAP faz-se presente prioritariamente no formato virtual da

escola. Participo semanalmente das vídeo aulas com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, interagindo com propostas e contribuindo com a professora titular, quando possível. Nas turmas de 1º ano já participei da Festa Farroupilha, mostrando aos alunos a indumentária gaúcha e fazendo comentários a respeito. Na Festa da Criança, fui convidada para fazer parte de uma peça teatral e ainda realizei entrega de livros aos alunos na escola, com as professoras titulares e participei de encontro da autora com as crianças, de modo virtual, para exemplificar um pouco acerca da minha atuação.

Participo dos conselhos de classe trimestrais, das turmas dos anos iniciais. A partir destes momentos recebo demandas dos professores titulares das turmas, no sentido de atender alunos com dificuldades de aprendizagem via WhatsApp, quinzenalmente, bem como ligar para algumas famílias com o objetivo de diálogo e apoio quanto a organização familiar referente ao acompanhamento do aluno. Planejo também atividades diferenciadas para serem enviadas aos alunos com maior dificuldade com relação às propostas recebidas pela professora titular, a fim de motivá-los em suas potencialidades.

Quanto às turmas de *WhatsApp*, interajo com frequência, postando vídeos e mensagens de incentivo, reflexão e aprendizagem a partir de temáticas diversificadas. Envio ainda para as colegas professoras sugestões de atividades, leituras para contribuir e qualificar o trabalho.

Neste período também ocorrem as reuniões formativas para os profissionais que atuam no SAP, caracterizando-se por um espaço de trocas de experiências, leituras e estudo acerca das peculiaridades que envolvem o ensinar e o aprender. Destaco ainda minha participação em reuniões pedagógicas com o grupo de trabalho da escola, em reuniões em pequenos grupos para planejar as atividades específicas, que por exemplo, ocorreram com as turmas de primeiros anos. Participo também de reuniões com profissionais da Secretaria Municipal de Educação, para diálogos a respeito de determinados alunos e suas demandas específicas, assim como com familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar minha reflexão acerca do ensinar e do aprender como transformadores na dinâmica docente e discente que perpassam o SAP, acredito que podemos vislumbrar um futuro de relações humanas bem mais dialógicas, justas e significativas, na medida em que nos esforçarmos e acreditarmos em nosso potencial, bem como no potencial de cada aluno/a que está interagindo conosco, a fim de contribuir conscientemente, pensando e interferindo no presente, nas conquistas diárias, sejam elas simples ou complexas, convictos de que somos transformadores de um futuro sempre em evolução.

Quanto ao ensinar, Freire (2011, p. 113) pontua que:

[...] Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.

Portanto, um ambiente que promova a criatividade, a criticidade, a curiosidade e a alegria são fundamentais para que as interações entre professor/a e alunos/as se consolidem de modo significativo, onde cada um sinta-se inserido e responsável na árdua e prazerosa dinâmica de ensinar e aprender. Neste momento em que vivemos, o ambiente é virtual, mas tenho presenciado importantes interações, aprendizagens, aproximações na minha relação com os discentes, que estão superando as expectativas a cada encontro *on-line*.

Temos usufruído de experiências singulares, pois eu estando em casa e os alunos também, nos conhecemos e nos relacionamos de diferentes maneiras, pois estabelecemos uma aproximação diferente, caseira, mesmo que através da tela do celular ou do computador. Portanto, levando em conta esta prática, muitas histórias estão sendo vivenciadas e valorizadas entre todos que estão inseridos, constituindo uma caminhada repleta de desafios e de construções únicas e especiais.

Segundo Antunes (2010, p. 52),

“[...] A beleza da verdadeira educação está em perceber que o momento que se tem vale bem mais que o futuro que se almeja e que caminhar é bem mais doce que a pousada que a aguarda em seu fim”.

E destas vivências no dia a dia, aproveitadas com intensidade, resultarão em belos frutos no futuro, sem que haja esta preocupação, e sim com a caminhada, realizada com um passo de cada vez. Reforçando que esta realidade de isolamento social me desafia a cada dia, constatando efetivamente que para cada colega de trabalho ocorre de modo semelhante e que são os desafios, as dificuldades que nos instigam a refletir, recriar, retomar, reconstruir nossas intervenções pedagógicas, contribuindo com os colegas e somando resultados para que a educação aconteça de infinitas formas, transformando todos que estão inseridos neste contexto.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. Mediação (Pedagógica). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. — 2. ed., rev. amp. — Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo R.. Pergunta. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. — 2. ed., rev. amp. — Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- DORNELES, Beatriz Vargas. Laboratórios de Aprendizagem: Funções, limites e possibilidades. In: MOLL, Jaqueline. **Ciclos na escola, tempos na vida — criando possibilidades**. Ed. Artmed, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. — Rio de Janeiro: paz e Terra, 2013.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. — 17. Ed. — São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FURTADO, Júlio César. A pedagogia do erro ou errar não é o contrário de acertar. In: STAREPRADO, Ana Ruth... [et al]. **Ih! Errei!** Contribuições para uma prática mais competente. — Pinhais: Editora Melo, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. — 1. ed. — São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.
- LOPES, Daniel de Queiroz; SCHLEMMER, Eliane; ADAMS, Telmo. **Educação, desenvolvimento e tecnologias**. Editora Unisinos, 2014.
- PAROLIN, Isabel. As relações que educam ou aprendendo com o outro e com as emoções. In: STAREPRADO, Ana Ruth... [et al]. **Ih! Errei!** Contribuições para uma prática mais competente. — Pinhais: Editora Melo, 2007.

MESA DE TRABALHO 14

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Caroline Maciel da Silva²⁹⁶
Débora Raquel da Silva²⁹⁷

INTRODUÇÃO

Milhões de estudantes e docentes pelo mundo foram afetados pelo fechamento das escolas durante a pandemia causada pelo coronavírus. Estudos recentes destacam os efeitos da falta que a escola (e tudo que vem agregado a ela) faz no dia a dia dos estudantes e da sociedade, de forma geral. Como passar por esse momento, sem que ninguém fique para trás? O que se faz quando não podemos fazer o que sabemos fazer? Ao pensar nessas perguntas, a demanda que se tem apresentado é repensar/recrutar/reaprender/reinventar nossa vida e, no que diz respeito à educação, ter a noção de que ela (a educação) provavelmente sofrerá mudanças. A busca por novas estratégias metodológicas nesse período de distanciamento social é uma constante em nossas práticas pedagógicas.

Somos professoras de Educação Física da RMEC²⁹⁸ em escolas de dois bairros distintos, ambos considerados carentes, e cuja comunidade, em sua maioria, tem seus filhos matriculados em escolas públicas. Assim, consideramos importante entender o impacto da covid-19 sobre a Educação de maneira geral e, em especial, sobre a Educação Física. Dentre as inúmeras preocupações que esse cenário mostra, uma parece ser central para a educação: como o distanciamento social afetou os

²⁹⁶ Professora de Educação Física da EMEF João Palma da Silva, Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UNINTER) e Educação Física Escolar (IFSUL). E-mail: caroline.maciel@canoasedu.rs.gov.br

²⁹⁷ Professora de Educação Física da EMEF Prof. Dr. Rui Cirne Lima, Especialista em Fisiologia do Exercício (Estácio de Sá), Orientação e Supervisão escolar (São Luís) e Educação Física Escolar (IFSUL), E-mail: debora.raquel@canoasedu.rs.gov.br

²⁹⁸ Rede Municipal de Ensino de Canoas.

processos de ensino e aprendizagem dos estudantes na disciplina de Educação Física?

O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental, com material disponibilizado pela Internet no período de março a setembro de 2020. Adotamos uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva (GIL, 2008). Para isso, foi realizada uma análise da literatura, na qual foram selecionados trabalhos acadêmicos recentemente publicados em periódicos nacionais e internacionais para a área da Educação Física, em que o acesso fosse de forma digital. Foi escolhida a língua portuguesa como critério. Realizamos a busca pelos descritores: Distanciamento Social, Educação e Educação Física, nessa ordem.

Diante de todo o contexto que o professorado está vivendo, entendemos que é importante verificar o que está sendo publicado neste período de pandemia a respeito da Educação Física e as novas práticas docentes envolvidas.

DESENVOLVIMENTO

Em se tratando da Educação Física, que é uma disciplina que pressupõe trabalhar com as questões das práticas corporais, tanto em dimensões práticas quanto teóricas, começamos a nos questionar: (a) como seriam as aulas de maneira remota? (b) como trabalhar com os estudantes de forma que não os exaurisse e que ao mesmo tempo as atividades fossem interessantes? (c) de que forma promover os saberes da cultura corporal de movimento nesse período de distanciamento social? Para traduzir todos esses questionamentos, surgiu a pergunta central: como o distanciamento social afetou os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes na disciplina de Educação Física?

UM ESTUDANTE NÃO ESTIMADO

O ano letivo de 2020 está sendo extremamente atípico. Um vírus muito potente irrompeu a vida de todos, sem qualquer aviso, fazendo com que as pessoas no mundo todo tivessem que readaptar suas vidas de maneira rápida. No mês de março, o Ministério da Educação (MEC) autorizou as instituições de ensino superior, públicas e privadas, de todo o Brasil, a substituírem as aulas presenciais por aulas a distância (Portaria 343, de 17 março de 2020; Portaria 544, de 16 de junho de 2020) e liberou as escolas do cumprimento dos 200 dias letivos, embora mantenha a obrigatoriedade das 800 horas na educação básica (Medida Provisória 934, de 1º abril de 2020). Ao mesmo tempo, tivemos como desdobramentos a publicação de resoluções estaduais e municipais com orientações específicas às suas redes de ensino.

Oliveira, Gomes e Barcelos (2020) e Pereira, Narduchi e Miranda (2020) relatam que, em outros momentos em que as aulas foram interrompidas de maneira drástica como a que estamos enfrentando, o resultado para a educação sempre foi o mesmo: evasão escolar, baixo rendimento por parte dos estudantes e o grau de escolaridade também foi afetado. Entretanto, Pereira, Narduchi e Miranda (2020) também falam que, com o retorno das aulas, as perdas foram minimizadas.

O que difere casos antigos dos casos contemporâneos é a maior velocidade de propagação das doenças, devido ao aumento das possibilidades de contágio, sendo a globalização a responsável por essas mudanças (PEREIRA, NARDUCHI e MIRANDA, 2020, p. 223).

As estratégias de trabalho remoto vieram para auxiliar, porém, sobrecarrega todos os que estão envolvidos no processo. Conforme Narodowski (2020), adaptar o trabalho das professoras e professores a essa modalidade implica uma profunda transformação: não apenas o meio deve ser mudado, mas também o tipo de educação estruturada, que abandona o frente a frente, organiza-se remotamente e requer modificações pedagógicas e didáticas.

Os modos de aprendizagem a distância, virtual, digital, on-line abarcam mudanças de conteúdo, ritmos e até mesmo as pessoas envolvidas nesse processo. Além disso, pressupõem um conjunto de condições que estão longe do alcance da esmagadora maioria das redes públicas de ensino. Notadamente, as limitações associadas ao trabalho das professoras e professores, sua falta de experiência com tecnologias, bem como as limitações de conectividade, de infraestrutura e de interação ao ambiente domiciliar são claros entraves para que o ensino à distância seja efetivo (OLIVEIRA, GOMES e BARCELOS, 2020; GOEDERT e ARNDT, 2020).

Compreendemos que essa sobrecarga também atinge as famílias, pois muitos estudantes dependem de orientação dos seus responsáveis ou outros membros para a execução e postagem das tarefas. Narodowski (2020) afirma que os próprios efeitos econômicos do isolamento social prejudicam crianças e adolescentes dos setores sociais mais vulneráveis que aumentam seus déficits de saúde e alimentação e, com eles, diminui a possibilidade de aprender mais e melhor. A tentativa de manutenção dos vínculos (escolares e familiares), a ressignificação da relação com as famílias, a desestabilização dos estudantes de todas as formas possíveis (sociais, financeiras) são relações que se comprometem ao longo desse período de confinamento.

Varea e Gonzalez-Calvo (2020), em estudo que aborda o estágio de estudantes do curso de Educação Física, revelam uma mudança na forma como os corpos estão se constituindo e a possibilidade de que os alunos-formandos estejam perdendo um aspecto importante de suas experiências práticas devido à falta de contato direto com as alunas e alunos. Os corpos agora existem principalmente por meio de telas.

Nesse sentido, temos testemunhado muitos trabalhos e tarefas mudando para modos *on-line* e isso é particularmente significativo para atividades que têm uma abordagem mais 'prática', como a Educação Física e pode ser problemático para professoras e professores. Varea e Gonzalez-Calvo (2020) abordam que ensino on-line não permite criar empatia com as alunas e com os alunos, ou nem mesmo aquela atenção individualizada que é possível no ensino presencial. Movimento, atividades

em grupo e trajes esportivos também foram identificados como resultados-chave, pois:

os participantes vincularam esses componentes à identidade do campo da Educação Física. Ao suprimir essas características nos tempos atuais de pandemia, as professoras e professores em formação estão questionando o propósito e a identidade da Educação Física e, por padrão, suas subjetividades profissionais como professoras/es de Educação Física (VAREA E GONZALEZ-CALVO, 2020, p. 10).

Além disso, também demonstraram o quanto sentem falta do contato físico e direto com as alunas e alunos e da preocupação com o ensino de uma disciplina 'prática', como a Educação Física, por meio das tecnologias digitais (VAREA E GONZALEZ-CALVO, 2020).

No estudo de Silva *et al.* (2020), os autores realizaram uma pesquisa em três escolas públicas de três diferentes estados (CE, PB, RN), sendo que de 823 alunos entrevistados, houve o retorno de 235 (29%), 66% dos que retornaram afirmaram não ter dificuldade de acesso e uso das tecnologias no ensino remoto. É relevante considerar que o fato dessa parcela de entrevistados manifestar não ter dificuldade de acesso, contempla esses que responderam à pesquisa, uma vez que a grande maioria não participou do estudo.

Outro dado interessante é que o retorno utilizando o aplicativo de mensagens *WhatsApp* como forma de envio dos questionários da pesquisa para as alunas e alunos foi o dobro quando comparada à plataforma da *Google Classroom*. Esse achado vai ao encontro da realidade percebida na RMEC, pois é nessa plataforma (*WhatsApp*) que há o maior retorno das atividades propostas para as alunas e alunos e também é a forma mais acessível para troca de mensagens entre o professorado e o alunado.

Perante a realidade do cenário educacional atual, os fatores de ansiedade e irritabilidade associados ao estresse foram constatados nos estudantes e suas famílias conforme os estudos a seguir. O estudo de Pedrosa e Dietz (2020) revela que pode haver o desencadeamento de ansiedade ao aprender uma nova matéria ou na

ausência de terceiros, que é justamente o que tem sido percebido por meio dos relatos dos pais e se reflete no desânimo e na tristeza das crianças por sentirem saudade de colegas e/ou professores.

Não é algo tão surpreendente que aconteça o surgimento de um comportamento diferente nas crianças devido ao isolamento social a que foram submetidas de forma tão repentina. Para contribuir na minimização desses problemas, acreditamos que as aulas de Educação Física se fazem potentes aliadas.

Pedrosa e Dietz (2020) abordam alguns comportamentos não cotidianos na vida das crianças que foram relatados pelos pais/responsáveis: a presença de agitação, desânimo e inquietação; irritabilidade; estresse; menos interesse nas atividades; foco excessivo no uso de aparelhos eletrônicos e incômodo nas atividades de vida diária.

A atividade física tem interferência direta nesses diferentes comportamentos, uma vez que os diferentes estímulos promovidos pelo exercício físico, desencadeiam processos fisiológicos que estimulam a produção de diferentes hormônios, que impactam positivamente na saúde e qualidade de vida das pessoas. Florêncio, Paiano e Costa (2020), em estudo sobre possíveis consequências físicas e mentais, devido ao isolamento social, na saúde de crianças e adolescentes, destacam que a diminuição da atividade física nesse período, faz elevar os índices de ganho de peso, obesidade, ansiedade, depressão, problemas passíveis de desencadear modificações na estrutura cerebral dessa população (interferência direta na aprendizagem).

Essas consequências ficam claras quando recebemos o retorno de atividades em forma de fotos ou vídeos de ambas as escolas. Por meio dessas atividades, percebemos o quanto é evidente o ganho de peso de alguns estudantes e a diminuição da coordenação motora.

Buscar diferentes formas de minimizar os efeitos do distanciamento social, bem como promover formas e possibilidades para a continuidade dos processos de

ensino, em especial da Educação Física, apresentam-se como fatores igualmente importantes para além da manutenção de vínculos professor-aluno.

As comunidades que estão abarcadas em nosso cotidiano escolar, apesar de todos os problemas que se evidenciam na vida cotidiana, têm se mostrado solícita e presente quando a escola clama. Famílias que enfrentam diversos problemas sociais que lhes dificultam o acesso ao ensino fora do ambiente escolar estão, assim como as escolas e as professoras e professores, em constante tentativa de readaptação e com pouco ou nenhum apoio governamental para isso, ora tentam estar incluídos no ensino remoto por seus meios, ora abandonam essa possibilidade frente a outras demandas, como a fome, possivelmente e, ainda, problemas sanitários, financeiros, estrutura emocional e física, entre outros.

Notadamente, a Educação Física é uma disciplina importante nesse processo e está sendo reconhecida, não só no âmbito educacional, como uma importante ferramenta para a construção e manutenção das atividades físicas como também para a saúde mental (FLORÊNCIO, PAIANO E COSTA, 2020).

No Brasil, país marcado por profundas e persistentes desigualdades, a implantação de atividades remotas sem uma atenção especial às condições das professoras e professores, estudantes e famílias pode ter efeitos perversos deste ponto de vista – da inclusão e da equidade. Porém, a inação diante da suspensão das aulas, certamente, não é uma solução face à desigualdade, podendo, também, redundar em mais um duro revés para os grupos que, a partir de situações desfavoráveis, lutam para fazer valer o seu direito à educação.

O distanciamento social expõe aspectos anteriormente naturalizados das escolas, como as funções de cuidado e alimentação: “a escola é uma casa na qual muitos procuram materiais de vida essenciais que sua casa não fornece. Cuidado, controle, carinho e comida também são típicos da escola” (NARODOWSKI, 2020, n.p.). Frente a esses dados, constatamos que as professoras e professores têm dado seguimento a grandes e diferentes demandas, tentando atender um público cada vez maior, buscando driblar as dificuldades socialmente impostas e tão desiguais.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Uma avalanche de decisões compulsórias, com total descrédito a cientistas e a instituições de pesquisa e de ensino no Brasil, desde o início do pleito presidencial de 2018, com a atual conjuntura política no governo federal têm nos levado a sair de uma suposta “zona de conforto” e a buscar reafirmar as nossas convicções, não só acadêmicas, mas sociais.

A conjuntura resultante do coronavírus produziu, no campo educacional, uma forte ruptura nos acordos e organizações encaminhadas, dada a interrupção abrupta das atividades escolares. Concordamos com Narodowski (2020), quando ele escreve que o que o isolamento está ensinando é:

os professores parecem estar adicionando às suas responsabilidades pela educação as funções necessárias para o trabalho remoto, tudo em um e pelo mesmo preço. Forçar a virtualização rápida e imediata do ensino, portanto, acarreta um alto custo e não é difícil identificar quem está pagando por ele. Este espaço de reflexão está sendo indispensável para a qualificação do trabalho pedagógico, visto que está vinculado aos desafios cotidianos (NARODOWSKI, 2020, s.p.).

Por meio desse artigo, fizemos o exercício da reinvenção, do estudo e compreensão de pontos importantes relacionados com a nossa prática pedagógica, como por exemplo, a readequação do conteúdo em relação ao tempo e às condições de ensino e aprendizagem. Ao repensar estratégias para o trabalho de forma remota, tentamos ir ao encontro dos estudantes buscando uma forma de nos aproximarmos, apesar da necessidade de estarmos distantes. Talvez seja o tempo de experimentar a urgência de um ensino mais próximo do cotidiano, sem aquele pleno valor ao conteúdo.

Destacamos que o trabalho docente de Educação Física da RMEC converge com o que se encontra na literatura recente sobre a pandemia do coronavírus e um grave efeito na sociedade: o distanciamento social. Docentes implicados em manter

o vínculo com suas alunas e alunos, promovendo atividades para que eles possam desenvolver-se motoramente.

Como será o retorno para a Educação Física? Não sabemos. O que podemos pensar é que voltaremos com outras prioridades e outros propósitos, como a valorização do ser humano, dos movimentos e manifestações sociais. Sabemos que o ensino remoto é emergencial e que as escolas retornarão com suas atividades presenciais. Revisitamos nossos contextos e vimos que o trabalho das professoras e professores ainda está no começo e que será um futuro de trabalho e reinvenção intensos. Diversas formas de ensino e aprendizagem se apresentaram e delas resultaram outros, diferentes, mas tão inspiradores quanto os primeiros.

REFERÊNCIAS

ARAUJO E OLIVEIRA, João Batista; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, jul./set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória n. 934**, de 1º abril de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 343**, de 17 março de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 544**, de 17 junho de 2020.

FLORÊNCIO JÚNIOR, Púbio Gomes; PAIANO Rone; COSTA, André dos Santos. Isolamento social: consequências físicas e mentais da inatividade física em crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. 2020; 25: e0115. Disponível em: <https://rbaafs.org.br/RBAFS/article/view/14263>. Acesso em 07 de out de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GOEDERT, Lidiane; ARNDT, Klalter Bez Fontana. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**: Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial 2020.

NARODOWSKI, M. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contraisolamento. **Blog Pensar a Educação, Pensar o Brasil**. Belo Horizonte, 06 mai. 2020. Disponível em <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contraisolamento/>. Acesso em 04 out. 2020.

PEDROSA, Gabriel Frazao Silva; DIETZ, Karin Gerlach. A prática de ensino de arte e educação física no contexto da pandemia da covid-19. **Boletim De Conjuntura (BOCA)**. Boa Vista: ano II, vol. 2, n. 6, 2020.

PEREIRA, Alexandre de Jesus; NARDUCHI, Fábio; MIRANDA, Maria Geralda de. Biopolítica E Educação: Os Impactos Da Pandemia De Covid-19 Nas Escolas Públicas. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro: v.25, n. 51, p. 219-236, jul./out. 2020.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes da; PEREIRA, Bryan Kenneth Marques; OLIVEIRA, Jorge Alexandre Maia de; SURDI, Aguinaldo César; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ ago., 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10664>. Acesso em 04 de out. de 2020.

VAREA, Valeria; GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo. Aulas sem toque e corpos ausentes: ensinando educação física na época de Covid-19. **Revista Esporte, Educação e Sociedade**. Londres, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2020.179181>. Acesso em 04 out 2020.

O BRINCAR E A IMAGINAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Fonseca Mello²⁹⁹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho justifica-se pelas observações realizadas em uma pesquisa, pois este ano tivemos a pandemia e não conseguimos concluir com a ação praticada, mas também sabemos a importância do brincar e da imaginação do bebê em pleno desenvolvimento cognitivo. Muitas vezes, a escola ensina a importância do lúdico despertando a imaginação e a coordenação motora considerando o conhecimento prévio da criança para a sua autonomia.

O principal objetivo deste trabalho é verificar o desenvolvimento e o despertar do conhecimento das necessidades, provocando possibilidades que permitam descobertas diversificadas que favorecem a experiência individual de cada criança com suas próprias necessidades de instigar a sua curiosidade. Encorajar as crianças a realizarem a sua independência confiantes ao desenvolverem as suas curiosidades e vivenciando suas próprias experiências e descobertas.

O educador, nesta nova fase, precisa sair de sua zona de conforto e buscar entender como esse processo é possível, com isso seus métodos tomaram outros rumos, agora é necessário propor atividades construtivistas e significativas de acordo com o meio que a criança vive, criando vínculos entre docente e discente, tornando o indivíduo construtor de seu conhecimento, capaz de ser um cidadão do bem que busque melhorar sua situação de vida, trazendo benefícios à sociedade.

As vivências e descobertas proporcionadas pelas crianças fazem com que o protagonismo de momentos interessantes torna a construção em prévia autonomia.

²⁹⁹ Professor da EMEI Anísio Spínola Teixeira, E-mail: luciana.mello@canoasedu.rs.gov.br;

Assim, serão apontados aspectos sobre a brincadeira e a imaginação. Após tais análises será apresentada a metodologia utilizada e as considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

Na educação infantil, é importante que os educandos convivam em ambientes que possam manipular objetos tais como brinquedos e interagindo com as outras crianças e principalmente que possam aprender, pois o lúdico é uma importante forma de comunicação. O brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. É através disso que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e socializa. É interessante ressaltar também que este é uma atividade que auxilia na formação e socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais, pois através disso os pequenos expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam. É interessante destacar que o desenvolvimento cognitivo passa por várias etapas, porém, ressaltamos uma das fases por acharmos prudente a este período específico.

No período pré-operatório (02 a 07 anos), a criança inicia desenvolvimento com o aparecimento da atividade de representação que modifica as condutas práticas, ou seja, a criança passa a fantasiar e imitar o que vê. Segundo o referido autor, as primeiras reconstituições linguísticas de ações surgem junto à reprodução de situações ausentes, através da brincadeira simbólica e da imitação, quando a criança começa a verbalizar o que só realizava motoramente. O pensamento da criança entre 02 e 07 anos é dominado pela representação imagética de caráter simbólico, onde ela trata as imagens como verdadeiras substitutas do objeto. Com os esquemas cognitivos pré-estabelecidos nessa faixa etária a mesma está em uma fase da sua vida marcada por uma intensa mudança, essa é a fase pré-escolar que requer competências cognitivas específicas para um bom desempenho escolar. (RAMOS, 2016).

O brincar favorece o aprendizado, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico, sendo também o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, o emocional e o corpo da criança a atividade lúdica pode apresentar-se de três formas: o jogo, brinquedos e brincadeiras, em que cada uma dessas atividades possui características distintas, mas semelhantes nas formas de desenvolvimento cognitivo e ao prazer proporcionado por eles. O lúdico faz parte da especificidade infantil e oportuniza a criança no seu desenvolvimento na busca de sua completude, seu saber, seus conhecimentos e suas expectativas de mundo. Por ser importante para as crianças, a atividade lúdica e suas múltiplas possibilidades podem e devem ser utilizadas como recursos de aprendizagem e desenvolvimento (RAMOS, 2016).

METODOLOGIA

Visando um melhor entendimento do objeto de estudo, realizou - se a pesquisa na turma da Educação Infantil, de uma escola pública do município de Canoas— RS, a escola Anísio Spínola Teixeira na instituição pesquisada, é notório que apresenta uma infraestrutura adequada à faixa etária de cada turma, com espaço e material adequado para as crianças realizarem as atividades lúdicas. A pesquisa foi realizada em um período de pandemia num ano diferenciado, mas com objetivo de conseguir realizar com os dados foi possível coletar entre uma conversa e outra com colegas de trabalho o suficiente para se chegar ao objetivo previsto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, serão apresentados os resultados do trabalho de campo realizado na instituição pesquisada e escolhida a forma de desenvolver os resultados por meio de um texto corrido, por ser uma forma mais prática de discussão dos resultados obtidos. Os dados serão analisados de acordo a traduzir as informações passadas pelo os professores, onde serão analisados todos apontaram que a prática do lúdico é de grande relevância para a aprendizagem das crianças, principalmente na

educação infantil, que é a etapa em que a criança está aprendendo a desenvolver suas habilidades em diversos aspectos, que é uma condição essencial para o desenvolvimento integral, podendo despertar a imaginação, a atenção, a imitação e a memória, além de aprender a respeitar as regras e ampliar o relacionamento social.

De acordo com o observado na fundamentação teórica, foi possível observar que o brincar favorece o aprendizado e torna o ser humano apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico, sendo também o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, o emocional e o corpo da criança. O brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois é brincando que se aprende a socializar – se com as outras crianças, desenvolvendo a motricidade, a mente e a criatividade sem cobrança ou medo, mas sim com prazer (CUNHA, 2001). Assim, nota-se que todos utilizam brincadeiras, apesar das dificuldades, falta de espaço, não deixam de realizar, pois nos planejamentos eles são muito cobrados sob a presença do lúdico na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portal Educação Brasil. **RCNEI, EDUCAÇÃO INFANTIL**, 2012

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca um mergulho no Brincar** 3. Ed. São Paulo; Vetor 2001. COSTA, E, D, C..

KISHIMIOTO, T, **Os jogos tradicionais infantil** RJ: vozes, 1994, p.16, e 108. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2008. KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005

RAMOS, Maria do Socorro Sales. **O brincar na educação infantil**. João Pessoa: UFPB, 2016.

VARELLA, Noely Klein. **Aquisição e aprendizagem da linguagem escrita**: Aspectos Fonológicos e Ortográficos. In: VARELLA, Noely Klein. Leitura e escrita: temas para reflexão. Porto Alegre: Premier, 2004,p.54-96.

SEMANA DA LEITURA NA EMEF GOVERNADOR LEONEL DE MOURA BRIZOLA

Janaína Moraes³⁰⁰

Durante a pandemia a forma de estudar foi modificada totalmente. Se para nós, adultos, já é uma adaptação grande, para uma criança se torna um desafio maior ainda. Ao iniciar os estudos em casa, notei que meu filho começou a perder o entusiasmo pela leitura, prática que já vinha sendo incentivada pela escola no ano anterior, pois era realizado o momento da leitura antes de iniciar a aula.

Comecei, então, a pensar o que eu, como mãe, poderia fazer para que ele voltasse a se entusiasmar com a leitura. Precisava ter contato (mesmo que por vídeo) com outros colegas, então, após o recesso do meio do ano, coloquei no grupo de *whats* da turma a “Semana da leitura”.

Quando seria? Semana sim, outra não, para que os pais pudessem se organizar para que as crianças participassem. A ideia é que fosse todos os dias, começando inclusive no horário de aula, para que eles não percam tanto a rotina.

Como funciona? Todos os que participam têm o seu dia de leitura, onde pode escolher o que quer ler, no tempo que desejar. Às vezes, são duas crianças por dia, pois são oito crianças que participam desde o início.

O projeto se iniciou em 10 de agosto e, desde lá, não paramos mais. A cada semana que ocorre a nossa “Semana da Leitura” podemos ver a evolução de cada um, não somente na leitura, mas estão interagindo, dando risadas, mostrando seus *pets*, comemorando aniversário, etc.

Eles estão gostando tanto que pedem para ler mesmo não sendo o seu dia, isso demonstra o quanto estão curtindo este momento com os colegas. Hoje, meu filho me pergunta quando será a próxima Semana de Leitura e isso me enche de satisfação e felicidade.

³⁰⁰ Mãe de aluno na EMEF Governador Leonel de Moura Brizola.

ARTE E LINGUAGEM AUDIOVISUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO REMOTO

Marília Oliveira Henriques³⁰¹

INTRODUÇÃO

O ano letivo de 2020 tem sido desafiador, tanto nas questões que envolvem a saúde pública quanto no contexto escolar, exigindo de nós, educadoras e educadores, a criação de novas estratégias para adaptar o trabalho de sala de aula ao contexto do ensino remoto, ao mesmo tempo em que buscamos preservar a essência da nossa prática e contemplar as habilidades previstas no referencial curricular.

Esse processo de reinvenção, se por um lado tem nos gerado inquietações, por outro, tem sido fonte de descobertas e alternativas, principalmente na ampliação no uso das mídias e dos recursos digitais como suporte para as atividades. No ensino de artes, a partir do qual desenvolvo esta narrativa, o uso da tecnologia tem despertado o interesse de muitos estudantes, contribuindo para a diversidade de experiências e produções realizadas neste período de distanciamento.

A partir deste panorama, esta narrativa apresenta uma prática pedagógica tendo como tema a Linguagem Audiovisual, realizada em turmas de sexto a nono ano da EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, na disciplina de Artes.

DESENVOLVIMENTO

Ao iniciar o trabalho na disciplina de artes, nas primeiras semanas do ano letivo (ainda presencialmente), o primeiro tema trabalhado em sala de aula foi a diversidade em arte, suas diferentes linguagens e interlocuções. A partir das

³⁰¹ Professora da Escola de Ensino Fundamental Governador Leonel de Moura Brizola, atua como PEB II de Música nos Anos Iniciais e na disciplina de Artes, nos Anos Finais. Formação: Licenciatura em Música pelo IPA e Certificação em Rítmica Dalcroze pela Escuela Moderna de Música y Danza - Chile/ Jaques-Dalcroze Institute de Genebra. Graduação em Fonoaudiologia e Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana pela UFSM. E-mail: marilia.henriques@canoasedu.rs.gov.br.

observações dos alunos e com o apoio do RCC, discutimos sobre possibilidades da prática artística na escola e possíveis diálogos entre música, teatro, dança e artes visuais. Considerando o interesse dos estudantes pela Música e sua experiência prévia com o trabalho em Artes Visuais, começamos nosso trabalho a partir destas linguagens. Inicialmente, com as paisagens sonoras, explorando sons do ambiente escolar e em seguida, criando paisagens para reprodução do ambiente sonoro representado em desenho. Logo em seguida, iniciamos repentinamente o ensino remoto.

Com a quebra do processo (vínhamos realizando atividades em grupo), busquei alternativas para a continuidade da temática iniciada em sala de aula. A sequência de etapas que será descrita a seguir foi sendo desenvolvida passo a passo, a partir do retorno dos alunos em cada atividade, constituindo então a esta experiência com Linguagem Audiovisual.

Aula 1 – Fotografia Criativa: nesta atividade realizada durante os primeiros momentos do isolamento social, os estudantes foram estimulados a retratar cenas do seu cotidiano através do registro fotográfico. A imagem de um espaço, de um objeto, da paisagem da janela, de uma cena ou ainda de outros elementos que considerassem interessantes, bem como a sugestão para a utilização de recursos como foco em um detalhe e uso da iluminação foram sugestões para a realização da tarefa. Todas as imagens deveriam receber um título. Houve grande empenho dos alunos nesta atividade, com um grande número de devolutivas evidenciando também o aspecto pessoal colocado na imagem registrada.

Aula 2 – Análise de vídeos: nesta segunda etapa, os alunos foram convidados a analisar um vídeo. A partir de sua escolha pessoal, que deveria ser justificada, a tarefa era estabelecer relações entre a música e as imagens. O que mais despertou o interesse dos estudantes nesta tarefa foi a possibilidade de compartilhar

sua música / clipe preferidos com a professora (e com a turma). Muitos justificaram sua escolha com base no aspecto musical ou visual da mídia, mas percebi que houve dificuldade em descrever de que forma estes dois aspectos estariam relacionados. Pensando nisso, parti para a elaboração de atividades que pudessem oferecer mais subsídios para esta tarefa.

Aula 3 – Videoaula sobre trilha sonora: para esta aula, gravei um vídeo abordando o tema trilha sonora. Tendo como referência o material da oficina “O som no Cinema”, proposta pelo Programa Escrevendo o Futuro (Cenpec & Itaú Social, 2020), apresentei alguns aspectos técnicos sobre trilha sonora, relação entre música e imagem, de que forma as músicas podem nos recordar cenas de filmes e séries e como ela pode reforçar o sentido das mesmas. Como exemplo, selecionei uma imagem fotográfica e toquei ao piano diferentes improvisações, buscando em cada uma modificar o contexto da imagem através da mudança no caráter da música tocada. Como atividade, foi proposto aos alunos que retomassem a fotografia enviada na primeira aula e associassem a ela uma trilha (poderiam enviar como retorno a fotografia e um *link* com a música selecionada). No entanto, vários estudantes se empenharam em editar vídeos sobrepondo a imagem e a trilha selecionada; algumas alunas gravaram a trilha tocando a música em instrumentos musicais, seguindo o modelo da demonstração na videoaula. Essas respostas foram muito além da minha expectativa para esta tarefa.

Aula 4 – Como são criados os efeitos sonoros? nesta aula, os alunos foram convidados a apreciar o vídeo “Como são produzidos os efeitos sonoros?” (Entreplanos, 2017), que aborda a produção de efeitos sonoros no cinema. O principal foco deste vídeo foi o *Foley*, também conhecido como sonoplastia, prática através das quais são criados os efeitos sonoros complementares dos filmes, muitos deles de maneira artesanal. O que mais chamou a atenção dos estudantes nesta atividade, foi saber que mesmo em grandes produções cinematográficas, muitos dos efeitos

sonoros são realizados com o uso de materiais convencionais e que existem pessoas que desempenham essa tarefa profissionalmente.

Aula 5 – Experiência de vídeo com e sem áudio: nesta prática, o desafio foi assistir a uma cena de um filme, série ou videoclipe primeiro com o áudio desligado e, após, assistir ao mesmo trecho com o seu áudio normal e estabelecer comparações. Nesta atividade percebi o quanto os alunos conseguiram ter uma melhor compreensão do valor da música e nos efeitos sonoros como reforço do sentido da imagem e que já conseguiam responder com mais propriedade o desafio proposto na aula 2 (relacionar música e imagem em um videoclipe). Alguns dos comentários referiam que, mesmo sendo um filme já conhecido e de sua preferência, a ausência de som interferiu na sensação que tiveram em relação ao que estavam vendo (por exemplo: “sem som eu não senti a sensação de tensão e o terror do filme”).

Aula 6 – Criação de efeitos sonoros com uso de *Foley*: após todo o percurso realizado até aqui, percebendo um melhor entendimento dos alunos em relação à Linguagem Audiovisual e seu interesse pelo tema, foi proposta a última atividade deste ciclo no qual os alunos foram estimulados a realizar a sonoplastia de um filme. Para isso, foi indicado o curta-metragem de animação “Confusão com biscoitos” (VERASTAGUI, 2019) e, para realizar a tarefa, deveriam assistir ao curta e após, retirar o áudio e realizar seus próprios efeitos sonoros com o uso de materiais que tivessem em casa. O formato para envio do retorno foi flexível – da maneira que conseguissem enviar – pois o mais importante era que se dedicassem à tarefa criativa em si, criar os sons. Arquivos de áudio, arquivos de vídeo do aluno realizando a sonoplastia enquanto o filme rodava foram algumas das opções enviadas; no entanto, boa parte dos trabalhos apresentou vídeos editados com sincronia entre a produção sonora e o vídeo, mostrando um interesse e desenvolvimento dos alunos também pela parte de edição – esse, intuitivo e com

auxílio de materiais externos aos da disciplina. Fiquei verdadeiramente encantada com as produções recebidas.

CONSIDERAÇÕES

Com a finalização deste ciclo de atividades, foi possível perceber o crescimento dos alunos ao longo do desenvolvimento do tema e também o interesse na realização das atividades, cujas produções revelaram o desenvolvimento de outras habilidades além das trabalhadas de maneira específica. Em termos de relação com o referencial curricular, esta prática pedagógica pode ser uma forma de abordar diferentes objetos de conhecimentos e habilidades em artes, além da integração entre as linguagens.

Enquanto professora, a prática realizada também foi uma oportunidade de crescimento, tanto pela elaboração de materiais em formatos diferentes do habitual, quanto pelo conhecimento adquirido na pesquisa sobre o tema. Além disso, o desafio de desenvolver a proposta à distância e manter os alunos vinculados durante todo o processo foi um grande propulsor na busca de soluções (inclusive para que as atividades chegassem a alunos com dificuldade de acesso).

Finalmente, o interesse na proposta desenvolvida, somada a outras experiências agregadas durante o ano, motiva um aprofundamento da temática, com novas possibilidades para o ensino presencial ou híbrido no próximo ano letivo.

REFERÊNCIAS

CENPEC; ITAÚ SOCIAL. **O som no cinema.** Escrevendo o Futuro. Disponível em <https://www.escrevendoofuturo.org.br/> Acesso em 17/10/2020.

ENTREPLANOS. **Como são criados os efeitos sonoros?** Disponível em <https://youtu.be/6nVtRBY7fz8> . Acesso em 17/10/2020.

VERASTEGUI, E. **Confusão com biscoitos.** Disponível em <https://youtu.be/vBzwcxHfRao> Acesso em 17/10/2020.

DIÁRIOS DA QUARENTENA

Rosemari Brehm de Oliveira³⁰²
Amanda Rodrigues Viecei³⁰³

INTRODUÇÃO

O projeto Diários da Quarentena, que está sendo desenvolvido pelas professoras de Geografia e de Língua Portuguesa, tem por objetivo apresentar uma prática de registros diários dos acontecimentos vividos, durante o período da quarentena, por alguns estudantes da EMEF General Osório. Esta prática visa a acompanhar o cotidiano dos discentes neste momento difícil, criando a oportunidade para que eles expressem suas emoções e percepções, permeadas por suas experiências.

A presente narrativa apresenta o relato sobre o desenvolvimento do trabalho, os teóricos que fundamentam o projeto e as percepções das professoras quanto às escritas dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

O projeto Diários da Quarentena teve início no mês de maio, onde os estudantes que se interessaram em participar do projeto, iniciaram os envios de suas escritas, que eram registradas conforme a necessidade que sentiam em colocar no papel algo que estava lhe inquietando.

Vivemos um período inusitado, onde sentimentos dos mais diversos afloram perante situações nunca antes experimentadas. O início do período de isolamento social, tendo em vista os acontecimentos trágicos relativos à fragilidade da saúde

³⁰² Professora da EMEF General Osório, Licenciada em Geografia pela ULBRA, Mestra em Geografia pela UFRGS, E-mail: rosemari.oliveira@canoasedu.rs.gov.br

³⁰³ Professora da EMEF General Osório, Licenciada em Língua Portuguesa pela UNISINOS, E-mail amanda.rodrigues@canoasedu.rs.gov.br

humana, com relação ao contágio por infecção do vírus covid-19, trouxe medo e insegurança à maioria das pessoas que, tiveram interrupções abruptas em todas as suas atividades cotidianas e mergulharam num isolamento social cercado por sentimentos de ansiedade, angústias e incertezas com relação ao futuro.

Neste contexto surgiu o projeto Diários da Quarentena, na tentativa de dar ouvidos às preocupações e percepções dos nossos participantes. A disciplina de Geografia, sempre que possível, deve levar o estudante a refletir sobre seu espaço vivido, ou seja, refletir sobre situações em que os educandos relacionem sua vivência com a de outros lugares do mundo. Fundamentado em Henri Lefebvre, Souza afirma:

O espaço vivido denota as diferenças em relação ao modo de vida programado. [...] O espaço social, então, configura-se como a expressão mais concreta do espaço vivido, quando entendido pela soberania do homem sobre o objeto, através de sua apropriação pela corporeidade das ações humanas. Evidencia-se que esta análise espacial remete à produção do espaço no processo de reprodução social; por conseguinte, o espaço é considerado um campo de possibilidades de construção de um espaço diferencial, que se opõe ao homogêneo e contempla o uso. (SOUZA, 2009, p.4).

O espaço vivido é construído socialmente pelas atividades cotidianas criadas pelo trabalho humano e materializadas nos lugares. Essas reflexões são importantes à medida que estimulam os alunos a conhecerem os diferentes aspectos do mundo atual e construir conhecimentos cada vez mais complexos sobre a relação homem-natureza. E da fragilidade ambiental, da relação homem-natureza, criada pela exploração contínua dos recursos naturais, resultam devastação, poluição e desequilíbrio, que são apontados, por alguns cientistas, como causa do surgimento do covid-19.

A pandemia traz consigo questionamentos sobre a “dominação” do homem sobre a natureza, evidenciando a fragilidade humana perante o vírus. Mas também traz questões com relação ao convívio social, interrompido pela quarentena. Vários teóricos reforçam a ideia de que o homem é um ser social e se desenvolve em contato com o outro. A teoria de aprendizagem de Vygotsky, por exemplo, tem uma ênfase importante no papel das relações sociais no desenvolvimento intelectual. Para ele, o

homem é um ser que se forma em contato com a sociedade. “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, diz. Ele defende a ideia de que a formação se dá na relação entre o sujeito e a sociedade a seu redor. Assim, o indivíduo modifica o ambiente e este o modifica de volta. Todos temos a capacidade de afetar e sermos afetados. O espaço vivido está em constante transformação, bem como nossos processos individuais, sejam emocionais ou cognitivos.

As mudanças provocadas pelo distanciamento social podem afetar parte do desenvolvimento construído socialmente, porém também abre possibilidade para o autoconhecimento. O projeto oportuniza essa busca, promovendo a autonomia do estudante, tanto na organização à distância quanto na identificação do que sente. Registrar e compartilhar emoções faz parte de boas práticas de análise.

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, acelerou o ritmo de vida da maioria das pessoas, introduzindo novas formas de relacionamento, o virtual por exemplo, que de forma opcional se torna obrigatória em tempos de pandemia. Todas essas mudanças, somadas às emoções sentidas, podem provocar danos à saúde mental, desenvolvendo transtornos. Seguindo Siegel,

O cérebro direito contribui com as sensações corporais, as emoções puras e a lembranças pessoais, para que possamos ver o todo e comunicar nossa experiência. Essa é a explicação científica que informa porque escrever diários e falar sobre acontecimentos difíceis pode ser tão poderoso no caminho da cura”. (SIEGEL, 2015, p. 57)

Neste sentido, o projeto busca suavizar os impactos da quarentena, tentando diminuir o sentimento de solidão e insegurança destes dias, escutando os estudantes. Servindo de apoio ao estudante, que poderá sentir-se acolhido mesmo à distância, melhorando seu bem estar.

Uma vez que o projeto tinha como objetivo principal a produção textual, em julho, a convite da professora de Geografia, a professora da disciplina de Língua Portuguesa passou a fazer parte dele como forma de incentivo aos alunos e também

para que eles pudessem ter acesso a informações e tirar dúvidas sobre o gênero textual diário.

Desenvolver projetos a partir de gêneros textuais é importante para que o aluno tenha acesso a uma rica variedade de gêneros ao longo de sua formação, pois, como afirma Marcuschi

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Ou seja, toda vez que se criam enunciados, com características próprias e com um determinado objetivo, têm-se a produção de gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Estes gêneros fazem parte do nosso cotidiano como forma de interação social e comunicativa em todas as esferas da sociedade. Desse modo, proporciona-se ao aluno uma aula relacionada com a sua realidade e com as suas vivências.

O diário é um gênero textual da esfera privada, uma vez que “possui características próprias [...]” e “[...] pela forma como é escrito, pois se tratam de relatos intimistas que têm a ver com os acontecimentos relacionados com o seu autor, que imprime um estilo próprio e particular [...].” (CARLETTO, 2012, p. 8)

O diário possibilita aos alunos o incentivo à escrita e a liberdade de, dessa forma, expressar sua rotina, seus anseios, suas angústias e seus desejos. Cada aluno participante do projeto tem a oportunidade de criar seu estilo de escrita e escolher o que quer ou não relatar em seus registros, tendo assim, autonomia para desenvolver seus textos com base nas aprendizagens e nas suas experiências diárias.

METODOLOGIA

Postamos mensagens nos grupos de WhatsApp, convidando voluntários para participar do projeto Diários da Quarentena. Vários estudantes entraram em contato

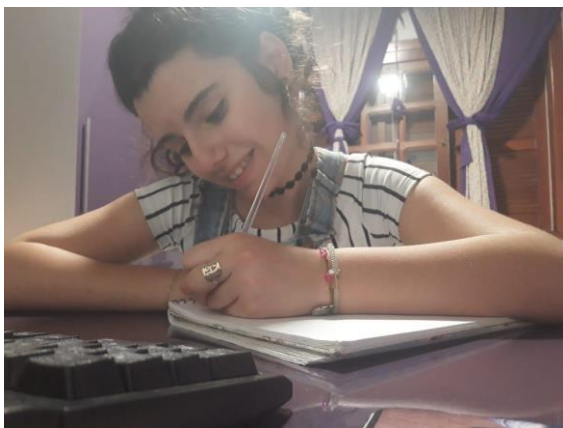
para saber do que se tratava e quinze estudantes, do sexto ao nono ano, aceitaram o convite e se comprometeram em enviar semanalmente seus escritos. Acharam interessante a oportunidade de desenvolver o hábito da escrita. Destes quinze, alguns estão tendo problemas financeiros em função da quarentena e por algumas semanas não conseguiram contribuir com seus relatos. O projeto vai se estender até o próximo ano, aguardando o retorno presencial das aulas. Seguem algumas evidências do desenvolvimento do projeto:

Data 16/05/2020 - “Hoje eu dediquei meu dia inteiro ao homework; Parei só pra fazer minhas necessidades e tomar o café da tarde. Também estive pensando por boa parte do dia, o quão era bom o final de semana e hoje já não é mais. Como eu comentei com a professora Rosemari, agora é só mais um dia normal. Deveria ter dado mais valor aos passeios com a minha família, agora o único passeio que podemos fazer, é ir ao mercado. E DE MÁSCARA! isso é um saco. Eu sei que se eu usar vou estar salvando a vida de alguém, mas usar isso até dentro da minha igreja...não consigo nem cantar os louvores direito! Bom, confesso que todas as fontes que eu procurava pra tirar meu tédio, já estão sendo chatas demais. o que me resta agora é ler todos os meus livros de novo.” Francisco - 8A.

Pelo relato dos estudantes e considerando outros dias de registro, ele está bastante entediado com falta de atividades interessantes e sente muito a falta da sua rotina normal, de convívio com professores e colegas, das trocas de carinho com os amigos. Isso tem provocado certa tristeza no aluno. Conversamos bastante e tentamos ser positivas com relação a fase vivida, mas se torna bem difícil, às vezes, até para os adultos, lidar com tantas mudanças.

Fig 1. Aluna Ana Luiza R. da Silva- T 6A

Fig 2. Aluna Isabela- T8A



Fonte: Ana Luiza (2020)



Fonte: Isabela (2020)

Segue relato de outra estudantes:

“No dia 19 de Março as aulas foram suspensas por tempo indeterminado. Nas primeiras 2 semanas eu não dei muita importância, pois eu achava que era só mais uma gripe normal, e essa história de quarentena era exagero. Depois que fiquei estas 2 semanas sem aula, comecei a perceber que não era só mais uma gripe. Dois dias depois minhas aulas de dança foram canceladas também, então percebi que aquilo era bem mais grave do que eu imaginava, mas ainda achava exagero ter o distanciamento social. Os professores começaram a nos mandar conteúdos então pelos próximos dias eu não me sentiria entediada. Mas quando eu comecei a sair da rotina, tudo estava trocado, às vezes trocando a noite pelo dia. Até que eu percebi que não dava mais para ficar assim, então coloquei uma rotina nas minhas semanas, tento acordar e dormir no mesmo horário todos os dias, tenho horário para estudar e ficar acordada. Em abril minha ficha caiu, de que realmente era algo muito sério, e como uma boa curiosa que sou, fui pesquisar um pouco sobre o que era esta pandemia, suas causas. Após a pesquisa, fiquei muito preocupada com a situação do Brasil e do mundo. [...] Acho que a quarentena está sendo uma forma de todos nós refletirmos um pouco sobre nossos atos, para pensarmos um pouco como um todo, e não só um separadamente. Apesar de ser um momento muito triste e assustador, estou tentando levar isso da melhor forma possível, não ficar encarando isso como férias. [...] Nossa já estamos no dia 15 de maio e está ficando pior... [...] Quase junho, e

ainda estamos na quarentena, ainda estamos enfrentando um grande problema, mas as esperanças de que isso logo vai passar não estão menores. Para mim que não gosto muito de sair de casa, não está sendo torturante, é difícil, mas não é algo que me preocupo muito, mas imagino que para as pessoas que gostam muito de sair está sendo muito difícil. Dia primeiro de junho, agora estou vendo que finalmente a maioria das pessoas tem consciência do que está acontecendo, tomando os devidos cuidados, então acho que está um pouco mais perto de voltarmos ao normal.” Alice-7C.

Notamos muita maturidade no relato acima, principalmente pela preocupação com o todo e tentativa de manter uma visão otimista sobre todas essas mudanças ocorridas na rotina da aluna.

CONSIDERAÇÕES

Os alunos de forma geral gostam de participar do projeto, porém por vezes reclamam de ter que escrever todos os dias. Em função disso flexibilizamos a frequência das escritas, mudando para semanais pois os relatos diários eram muito parecidos, caindo também numa rotina “chata” de realizar.

Tendo em vista que o projeto segue, aguardando o momento de retorno presencial das atividades escolares, quando teremos a possibilidade de dialogar a respeito das escritas de cada um, seguimos dando suporte pedagógico e emocional aos estudantes, dentro das nossas possibilidades.

O projeto tem proporcionado aos estudantes uma forma de praticar a escrita e ao mesmo tempo refletir sobre o seu cotidiano, o espaço em que vive, suas relações familiares e seus sentimentos. Tem sido um momento rico de aproximação entre professoras e estudantes, ressignificando nossa prática.

REFERÊNCIAS

CARLETTTO, Romeu. **Diário: a caracterização de um gênero singular**. Cascavel: Anais do X Encontro do CELSUL, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/23070095-Diario-a-caracterizacao-de-um-genero-singular.html>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SIEGEL, Daniel J. **O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar**. 1º ed. São Paulo: nVersos, 2015.

SOUZA, Charles Benedito Gemaque. **A contribuição de Henri Lefebvre para reflexão do espaço urbano da Amazônia**. Revista Franco-Brasileira de Geografia. *Confinns* [On-line], 5 | 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/confinns.5633>

Site de Educação Infantil AIX - Artigo: **Entenda tudo sobre a Teoria de Aprendizagem de Vygotsky** <<https://educacaoinfantil.aix.com.br/wp-content/uploads/2019/10/entenda-tudo-sobre-a-teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky.pdf>> Acesso em 19 de Outubro de 2020.

MESA DE TRABALHO 15

ELABORAÇÃO DE APP MOBILE: FERRAMENTA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Janice Cruz de Azevedo³⁰⁴

INTRODUÇÃO

Vive-se, hoje, em uma sociedade que está em constante transformação, reinventando-se todos os dias. Essas mudanças se fazem cada vez mais presentes também na realidade escolar. Na era global, a tecnologia passou a fazer parte do cotidiano de sala de aula. Utilizar as novas tecnologias de forma integrada aos conteúdos escolares é uma maneira de aproximar a realidade dos alunos ao mundo globalizado.

Diversas ferramentas têm sido criadas, entre elas os dispositivos móveis. Este recurso permite o uso de uma grande variedade de instrumentos, através dos aplicativos. Através dos repositórios de *apps*, são disponibilizados inúmeros aplicativos que podem fazer parte do contexto escolar. O professor de Geografia, frente a essas novas tecnologias, deve adotar novas práticas pedagógicas que utilizem essas ferramentas disponíveis e que possam colaborar com a interatividade entre aluno e conteúdo. Desta forma, trazendo novas maneiras de aprender para a sala de aula, distanciando-se do modelo de disciplina escolar de memorização.

Pensou-se em meios de incluir as novas tecnologias no ensinar Geografia. Para tanto, foi desenvolvido um aplicativo. O objetivo é disponibilizar materiais, vídeos e exercícios de forma atrativa, despertando a curiosidade do aluno acerca dos conteúdos estudados. Entende-se, nesse sentido, que o uso de tecnologias móveis em sala de aula pode ser uma alternativa de metodologia centrada no aluno. Portanto, a inserção de aplicativos móveis nas propostas pedagógicas pode ajudar a promover a aprendizagem dos conteúdos escolares e agregar diferentes materiais ao componente curricular.

³⁰⁴ Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pernambuco - Graduada em Geografia. Especialista em Informática Instrumental. E-mail: janice.azevedo@canoasedu.rs.gov.br

O presente artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de um aplicativo voltado para o ensino da Geografia. A partir destas questões trazidas, o artigo é organizado da seguinte forma: na seção dois é o papel do professor frente às novas tecnologias. A terceira seção aborda os dispositivos móveis e os aplicativos. A quarta seção apresenta a metodologia do estudo e a quinta seção apresenta a construção do app Geografando. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas.

1 PAPEL DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

O papel do professor é expressivo, pois precisa dominar a ciência e preocupar-se com os caminhos pedagógicos necessários para a aprendizagem, além de lidar e instigar os alunos a participarem do processo de ensino e aprendizagem. Ele necessita pensar em diversos recursos que possam ser utilizados como ferramenta pedagógica. Dessa forma, demanda-se “criar condições de trabalho que favoreçam as diferentes estratégias cognitivas e ritmos de aprendizagem para que o aluno possa aprender de forma ativa e participativa” (Castrogiovanni, 2009, p.8). Por isso, necessita ser capaz de desenvolver estratégias que possam estimular o aluno em sua aprendizagem. As novas tecnologias tornaram-se ferramentas que podem colaborar neste processo, já que podem resultar em novas formas de aprender. O professor possui papel importante nesse contexto:

A escola é responsável pelo acesso à informação e ao conhecimento, além de promover o reconhecimento da importância e do uso das novas tecnologias. Ademais, é fundamental preparar o aluno para desenvolver o senso crítico necessário para que possa selecionar e utilizar as informações e não perder-se no “dilúvio informacional” das redes de comunicação. (PAGANELLI, 2007, p.263).

A autora destaca ainda que “o professor tem como objetivo, portanto, utilizar todos esses recursos para a produção de um conhecimento que ajude o aluno a compreender o mundo em que vive” (Paganelli, 2007, p.262). As novas tecnologias podem ser importantes ferramentas na produção do conhecimento, trazendo expressões mais lúdicas a temas e assuntos abordados pela disciplina, através de aplicativos de produção de textos, planilhas, gráficos, apresentações de trabalhos, jogos educativos e diversos outros recursos que são disponibilizados pela internet.

2 DISPOSITIVOS MÓVEIS E APLICATIVOS

No contexto atual, as novas tecnologias estão cada vez mais presentes na vida e no cotidiano das pessoas. Observa-se o aumento no número de usuários dos dispositivos móveis. Para Sonogo e Behar (2019) “os dispositivos móveis são aparelhos portáteis e conectados em rede”. As autoras ainda salientam que “estes aparelhos digitais possibilitam a mobilidade e a conectividade a fim de oportunizar a busca por informações, criação e compartilhamento de conteúdos, tendo como exemplo os *smartphones* e *tablets*”.

A utilização dos dispositivos móveis no ambiente escolar tornou-se frequente. Nessa perspectiva, Sonogo e Behar (2019) destacam que “os alunos convivem diariamente com seus *smartphones* e, conseqüentemente, levam-nos para a sala de aula”. O uso do aparelho celular em sala de aula é um grande desafio aos docentes, já que muitas vezes o uso inadequado pode prejudicar o rendimento dos alunos. Porém, esse aparelho pode contribuir para aumentar o acesso a conteúdos educacionais digitais, além de melhorar a motivação e o nível de aprendizagem dos alunos.

Os dispositivos móveis apresentam diversas funcionalidades, como facilidade de acesso à *internet*, informação e recursos digitais. De acordo com Sonogo e Behar (2019) “o uso destes aparelhos permite ampliar as redes de comunicação, informações e de construção de conteúdo como textos, vídeos, áudios, editor de fotos, entre outras funções.”

O docente necessita buscar o conhecimento e domínio sobre essas tecnologias, além de desenvolver a criatividade para incluir esses dispositivos em projetos educacionais. Segundo Sonogo e Behar (2019) “é necessário o uso de metodologias e estratégias por parte dos professores”. Desta forma, é preciso pensar em atividades que possam se enquadrar aos conteúdos escolares e que façam o uso destas novas ferramentas.

No desenvolvimento desse tipo de aprendizagem é necessário que a atividade proposta seja oriunda de um planejamento que envolva um conteúdo curricular, material didático e uma atividade de estudo orientada e guiada por um professor com objetivos educacionais. (SONEGO e BEHAR. 2019)

Ainda conforme as autoras, “os aplicativos são exemplos a serem citados como uma tendência que pode ser utilizada como um recurso pedagógico e tecnológico”. Os aplicativos móveis (*apps*) são programas desenvolvidos para o sistema operacional utilizado por um dispositivo móvel. Este recurso permite ao usuário a interação e navegação através do toque. Esses *apps* podem ser gratuitos ou pagos. Podem ser instalados no dispositivo móvel através de um repositório, conhecido como *stores* ou lojas. De acordo com Sonego e Behar (2019) “nessas lojas virtuais, é possível fazer o *download* deles para os dispositivos conforme a necessidade de uso de cada indivíduo”.

A expansão do uso dos dispositivos móveis tem contribuído para o desenvolvimento de novos aplicativos (*apps*) com potencial para incrementar o aprendizado dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, torna-se uma grande possibilidade ao docente a incorporação destes recursos ao cotidiano das aulas, de forma que essas tecnologias possam efetivamente contribuir para o processo de aprendizagem e não apenas ilustrar conteúdos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em duas etapas, a primeira com foco na concepção do papel docente frente às novas tecnologias, dispositivos móveis e aplicativos. Na segunda etapa, com ênfase na seleção de uma plataforma de criação de aplicativos, o desenvolvimento do *app* Geografando e lançamento no *Play Store*.

Através de um mapeamento de aplicativos disponíveis na plataforma *Android*, constatou-se a existência de poucos recursos significativos para o ensino de Geografia. Desta forma, pensou-se em desenvolver um aplicativo como ferramenta para ser utilizado em sala de aula. A partir da busca de ferramentas de criação de *apps* e seleção de uma plataforma objetiva e gratuita, foi desenvolvido o *app*

Geografando. Foi disponibilizado na loja virtual *Play Store*, para os alunos realizarem o *download*.

4 CONSTRUÇÃO DO APP GEOGRAFANDO

Além dos *apps* disponíveis nos repositórios, há a possibilidade de construir aplicativos. Para tanto, na internet, encontram-se ferramentas que permitem essa elaboração. São *softwares* que possibilitam a construção e a execução do *app*. Para Sonogo e Behar (2019) “o desenvolvimento de *app* torna-se uma alternativa para o uso dos dispositivos em aula, oportunizando novas formas de aprendizagens e aproximação entre os estudantes pertencentes a uma geração conectada e o ambiente escolar”.

Neste trabalho, buscou-se a criação de um *app mobile* para a plataforma *Android* – sistema operacional desenvolvido pela empresa de tecnologia *Google*, com uma interface de usuário baseada na manipulação direta e projetado principalmente para dispositivos móveis com tela sensível ao toque como *smartphones* e *tablets*. Observou-se que a maior parte dos alunos possui dispositivos móveis cujo sistema operacional é o *Android*.

A primeira etapa constituiu-se por uma busca pela *internet* por uma plataforma de criação e desenvolvimento de *apps*, que tivesse interface simples e gratuita. Diversas plataformas foram pesquisadas e a selecionada foi *Webrobots* (<https://webrobotapps.com>). Esta plataforma foi selecionada por possuir além da gratuidade, os valores de pacotes acessíveis ao usuário, interface de criação objetiva e diversos recursos ao usuário como texto, agenda, etc.

Segundo Krimberg et al. (2017) destacam que devem ser respeitadas as características de usabilidade para o desenvolvimento ou manipulação de um *app*. Para tanto, considera-se que os aplicativos precisam ser planejados e executados levando em conta que sua utilização ocorre através dos dispositivos móveis. Desta forma, Krimberg et al. (2017, p. 149) concluem:

Nos aspectos pedagógicos, destaca-se a necessidade de definição de objetivos educacionais, conteúdos, tipos de suporte para o aluno e meios de comunicação entre os usuários. Já nos aspectos técnicos, foram identificadas como relevantes a facilidade de acesso ao download do aplicativo, a compatibilidade de diferentes tipos de dispositivos, a possibilidade de uso offline, além de navegação e interface descomplicadas. Quanto aos aspectos interativos, observou-se a importância do uso de diversos recursos visuais, sonoros e esteticamente atrativos de acordo com a faixa etária dos usuários.

Ao planejar o *app*, adotou-se o nome: Geografando. Na plataforma *Webrobots*, existem diversas opções de interface, foi selecionado a interface de ícones em 3 colunas, por demonstrar melhor usabilidade. Na figura 1, observa-se a interface selecionada.

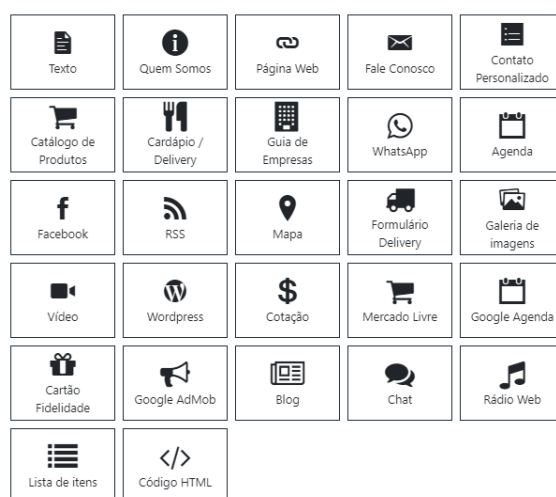
Figura 1 - Interface de ícones em 3 colunas.



Fonte: Autora, 2020

Após a escolha da interface, é permitido ao usuário escolher o conteúdo que irá desenvolver no *app*. Para Krimberg et al. (2017) “um aplicativo móvel pode ser considerado educacional, a partir de sua concepção e planejamento, precisam apresentar uma articulação entre função e interface pois deverá ser facilmente utilizado pelo usuário”. Neste sentido, selecionou-se alguns módulos disponíveis. Na figura 2, observam-se os módulos disponíveis na plataforma *Webrobots*.

Figura 2 - Módulos disponíveis



Fonte: Autora, 2020

Para elaboração do *app* Geografando, foram selecionados os seguintes módulos:

- “Fale Conosco”, que permite ao desenvolvedor colocar suas informações como e-mail para os usuários do *app* entrarem em contato, neste caso esta opção foi selecionada caso os alunos queiram esclarecer dúvidas referentes ao conteúdo, agenda ou exercícios.
- “Agenda”, que permite ao desenvolvedor colocar informações referentes ao cronograma para os usuários do *app* organizarem-se, esta opção foi selecionada para o professor agendar provas e trabalhos por data com suas turmas.
- “Lista de itens”, que permite ao desenvolvedor acrescentar textos e imagens em forma de lista. Foram criadas 5 listas, equivalentes ao 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano. Foi selecionado por permitir adicionar material didático para as aulas.
- “Vídeo”, que permite ao desenvolvedor disponibilizar conteúdo do *Youtube* a seus usuários. Foi selecionado pois permite ao professor adicionar vídeos explicativos do conteúdo, filmes, documentários, entre outros.

Após a etapa de seleção dos módulos, foi criado o *layout* do *app* Geografando. As imagens da tela inicial e plano de fundo foram selecionadas da *internet*, o logotipo foi criado na plataforma Canva (<http://www.canva.com>). Na figura 3, observa-se o *layout* do *app* Geografando.

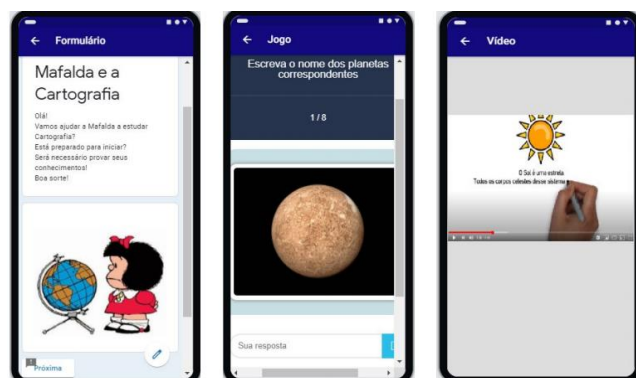
Figura 3 - Layout do *app* Geografando



Fonte: Autora, 2020

Foi selecionado o módulo “Lista de Itens” para acrescentar conteúdo ao *app*. Dentro das listas de itens dos anos finais do ensino fundamental, também é possível integrar outros recursos. Foi utilizado as ferramentas do *Google for Education*. Na figura 4, observa-se o questionário criado através da ferramenta *Google* Formulários, jogo criado para revisar o conteúdo, possibilitando o trabalho através da gamificação e vídeo publicado no *Youtube*. O professor também pode acrescentar apresentações e documentos.

Figura 4 - Conteúdo do *app*



A plataforma *Webrobots* permite que o desenvolvedor efetue o *download* do aplicativo em formato *.apk* - formato semelhante a compressão que é feita pelo ZIP, e em seu interior ficam todos os arquivos necessários para a instalação de *apps* e jogos no dispositivo móvel. Para teste inicial foi feito o *download* do arquivo e instalação no dispositivo móvel, pois os arquivos *apk* permitem que seja feita a testagem de aplicativos que não estão dentro do *Play Store*.

Para lançamento de aplicativos no *Play Store*, é necessário que o usuário possua uma conta de desenvolvedor. Foi preciso cadastrar-se através do site <https://play.google.com/apps/publish> e pagamento de uma taxa única de US\$25,00. Na plataforma *Google Play Console*, foram preenchidas as informações sobre o *app* Geografando e realizado o *upload* do APK disponibilizado pela *Webrobots*. Após a confirmação do lançamento, o desenvolvedor necessita aguardar alguns dias para análise pela *Google* do *app* disponibilizado.

Desta forma, os alunos podem ter acesso através da loja *Play Store* ao *app* Geografando, que foi desenvolvido pela docente. Na figura 5, observa-se o *app* Geografando já disponível para *download*. A próxima etapa da pesquisa consiste em utilizar o aplicativo com turmas de 5º ao 9º ano e no desenvolvimento de um instrumento de avaliação que permita observar a contribuição do mesmo e possíveis pontos a serem revistos visando seu aprimoramento.

Figura 5 - *App* Geografando disponível na loja *Play Store*



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino vem passando por uma série de mudanças, resultado da sociedade globalizada e do desenvolvimento de novas tecnologias. Neste contexto, os alunos estão cercados por recursos tecnológicos que dominam e fazem uso cotidiano. O professor necessita adaptar-se aos avanços trazidos pela modernidade, buscar superar e quebrar antigos paradigmas da educação. As novas tecnologias têm evoluído rapidamente, e os docentes necessitam dar um novo enfoque em sua metodologia. Entende-se, dessa forma, que o desenvolvimento de materiais, a exemplo do *App* Geografando, é essencial nos dias de hoje, visando o desenvolvimento de um ensino mais atrativo e próximo à realidade dos alunos.

O uso dos dispositivos móveis traz um novo recurso para a sala de aula. Os aplicativos tornam-se ferramentas pedagógicas que trazem uma nova forma de ensinar. É importante salientar que sua utilização deve ser contextualizada e em sintonia com os conteúdos abordados pela disciplina. Além disso, o professor deve possuir metodologia e objetivos bem definidos e claros.

Destaca-se a importância de o professor tornar-se criador de seu conteúdo e não apenas mero utilizador dos recursos disponíveis. O docente deve ser estimulado à reflexão crítica e ser capaz de construir recursos que possam auxiliar em sua metodologia. Portanto, a criação de aplicativos móveis pode constituir-se um importante espaço de desenvolvimento criativo e didático, valorizando a construção do conhecimento e interação e comunicação entre alunos e professores.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KRIMBERG, L. RIBEIRO A. C. R. SONEGO, A. H. S. BEHAR, P. A. **Construção de aplicativos educacionais na formação de professores: critérios pedagógicos, técnicos e interativos.** XX Conferência Internacional de sobre Informática na Educação, 20; 2015, Santiago, Chile. Anais Nuevas Ideas en Informática Educativa. 2017.

PAGANELLI, Iyda Tomako et al. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SONEGO, A. H. S. BEHAR, P. A. **M-learning: o uso de dispositivos móveis por uma geração conectada.** PUCRS, Revista eletrônica Educação, v. 42, n. 3, p. 514-524. Porto Alegre. 2019

MEMES, POR QUE FAZÊ-LOS? SE NÃO FAZÊ-LOS, COMO ENTENDÊ-LOS? UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS CRIAÇÕES DE MEMES POR ADOLESCENTES E ADULTOS

Rosana Fachel de Medeiros³⁰⁵

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Ministro a disciplina de Artes desde 2011, durante esse período venho realizando diferentes investigações juntamente com os estudantes. Esse texto congrega duas das pesquisas realizadas a respeito da criação de memes por alunos. A primeira foi desenvolvida no primeiro semestre de 2019 com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental durante nossas aulas de Artes. A segunda foi realizada durante meu estágio de pós-doutorado realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante o segundo semestre de 2019. O objetivo do estágio pós-doutoral foi aprimorar minha vivência com a pesquisa. Além de possibilitar a realização de um estudo comparatista a partir de memes criados pelos adolescentes nas aulas de artes e pelos alunos da graduação na disciplina “Educação e Artes Visuais”.

Tal disciplina se caracteriza por ser teórico/prática. O que possibilitou que eu acrescentasse ao seu plano de ensino algumas experiências práticas que venho realizando com meus alunos durante as nossas aulas de artes na Educação Básica. Escolhi mencionar a criação de memes. A escolha dessa atividade não foi ao acaso, optei por essa proposta por já tê-la realizado com os alunos do Ensino Fundamental, por perceber a ótima adesão dos adolescentes e por achar satisfatório o resultado de cada uma de suas criações. A intenção de apresentar a mesma proposta para dois grupos distintos de alunos foi dar continuidade a pesquisa realizada com os alunos

³⁰⁵ Professora alfabetizadora e da disciplina de Artes na EMEF Dr. Nelson Paim Terra. Pós-doutora em Educação e Arte pela UFRGS. E-mail: rosana.medeiros@canoasedu.rs.gov.br.

dos Anos Finais do Ensino Fundamental e tornar possível a comparação das suas produções.

A proposta de criação de memes possibilita o uso das tecnologias digitais, no caso, o aparelho celular, dentro do contexto educacional, com cunho educativo. Além disso, pode aproximar o professor da cultura de referência dos educandos. Tendo em vista que tanto os alunos da Educação Básica, quanto os graduandos, são exímios usuários das redes e têm muita destreza para manusear seus celulares.

Antes de apresentar os memes criados pelos estudantes é importante problematizar esse tipo de produção contemporânea tão presentes nas telas. Afinal, o que são memes?

O MEME NOSSO DE CADA DIA

De acordo com Calixto (2018), o Brasil alcançou o status “fábrica de memes” já que os internautas são responsáveis pela criação e pelo compartilhamento excessivo de memes. A popularidade dos memes com os brasileiros fica evidente nesse depoimento da atriz Renata Sorrah “passei por uns meninos que jogavam bola, e eles: 'Olha lá aquela mulher dos memes'³⁰⁶. Tô com 50 anos de carreira, trabalhei a vida toda pra virar 'a mulher dos memes!'” A atriz protagonizou diferentes memes ao interpretar a vilã Nazaré Tedesco na novela “Senhora do Destino” (2004).

Essa grande repercussão se deve ao sucesso da personagem entre os telespectadores. E, também, devido à capacidade que o meme tem de atingir a todas as pessoas, sem restrições etárias, raciais ou sociais. Assim, não há motivos para estranhar o fato de uma consagradíssima atriz ser reconhecida por ter sua imagem estampada em memes e não por sua brilhante carreira. Além disso, de acordo com Guerra e Botta (2018), os memes funcionam como um indicador das opiniões da

³⁰⁶Informação disponível no site: <https://natelinha.uol.com.br/famosos/2018/01/05/renata-sorrah-diz-trabalhei-a-vida-toda-pra-virar-a-mulher-dos-memes-113351.php> Acessado em 10 de out de 2019.

população. Quando há algum acontecimento de repercussão nacional, a grande disseminação de memes sobre o assunto torna-se esperada.

Essa constatação evidencia o quanto a ação de receber e compartilhar memes é bastante comum e, por vezes, urgente. Nesse sentido, tem chamado a atenção a quantidade de imagens desse tipo que circulam pela rede e que são compartilhados pelas pessoas através de seus celulares.

O conceito de meme foi criado pelo biólogo, etólogo e escritor Richard Dawkins (2001), segundo o autor meme, da mesma forma que o gene, é uma unidade de informação com capacidade de se multiplicar através das ideias e informações que se propagam de indivíduo para indivíduo³⁰⁷.

Martins, ao referir o trabalho de Dawkins sobre os memes, menciona que “quando morremos há duas coisas que podemos deixar atrás de nós: genes e memes” (2014, p.251). E a autora lembra que “gene é a unidade de transmissão genética. Como máquinas gênicas, nos esquecemos dessa transmissão em três gerações: pouco sabemos sobre o que herdamos fisicamente de nossos tataravôs, por exemplo” (MARTINS, 2014, p. 221). Enquanto os memes “são unidades de transmissão cultural. As ideias se propagam de cérebro em cérebro, por contaminação, e são replicadas e transformadas por nossas próprias maneiras de compreendê-las e operar com elas” (MARTINS, 2014, p. 221).

Na internet, o termo meme é bastante conhecido e utilizado para fazer referência ao fenômeno de "viralização" de um vídeo, uma imagem, uma montagem, que são compartilhados e se espalham entre vários usuários rapidamente pelas redes sociais ou por aplicativos de mensagens, alcançando muita popularidade. Segundo Coelho e Martins (2017, p.951):

O conceito de meme foi emprestado dos estudos da genética e aplicado às ciências sociais: psicologia, filosofia, antropologia e linguística como

³⁰⁷ Informações acessadas no site: <https://www.significados.com.br/meme/>. Acessado em 31 de out de 2018.

replicadores de informação e partículas virais com alto poder de reprodutibilidade.

Além disso, o meme tem como característica ser utilizado e reutilizado, sem restrições. Nesse sentido, é bastante difícil dar os devidos créditos aos criadores dos memes, tendo em vista que depois que eles começam a circular na rede, podem receber outras edições e, assim, novos autores. A respeito da autoria no memes Coelho e Martins (2018, p. 130) pontuam que:

[...] o meme se constitui como tal a partir do momento em que é produzido, compartilhado e reproduzido na internet - quase sempre por pessoas comuns, sem qualquer preocupação com a noção de autoria, patente ou referência. Fica evidente a ausência de uma matriz, de uma referência, visto que a vitalidade do meme tem como pressuposto a liberdade para circular, para “ir e vir” nas interfaces virtuais sem deixar qualquer rastro referente a propriedade e/ou autoria.

Com esse potencial para se propagar, o meme é hoje parte da cultura digital e depende da ação participativa dos internautas para se replicar. Santaella (2007) chama atenção para o caráter efêmero dessas imagens e afirma que enviadas pelas redes, elas podem ocupar diferentes lugares ao mesmo tempo, assim, o usuário não precisa buscá-las, elas vão até ele.

Conforme Santos, Colacique e Carvalho (2016, p.138) os memes são formas de narrar o cotidiano por meio do humor, tendo em vista que “ao conceber imageticamente aspectos da realidade, trazem em seu viés cômico elementos para que a imaginação recrie/reinterprete a realidade por ele representada”. Sobre o humor presente nessas produções, Coelho e Martins (2018, p. 136) afirmam que esse “[...] é um recurso destaque no meme de internet, uma forma de comunicar algo sobre o pretexto de provocar o riso mesmo que a mensagem não seja explícita”. Dessa forma, mesmo que o interlocutor não conheça todas as referências presentes no meme, a sequência das imagens apresentadas ou a linguagem verbal escrita são

suficientes para gerar o riso, algo bastante comum nos memes que circulam pelas redes.

Para exemplificar esse tipo de produção contemporânea, trago dois exemplos dos memes que referi acima. Eles foram muito populares no período que a novela “Senhora do Destino” estava sendo transmitida, pois tinham como protagonista a malvada personagem Nazaré Tedesco.

O primeiro meme evidencia o ambiente acadêmico e apresenta a Nazaré como uma irritada orientadora cobrando de seu orientando a data da defesa (Figura 1). O segundo traz uma Nazaré consumista com saudades de fazer compras (Figura 2).

Figuras 1 e 2 - Memes da internet.



Fonte: Arquivo da autora.

AUTORIA NA/EM REDE: OS MEMES CRIADOS PELOS ESTUDANTES

Essa proposta primeiramente foi realizada com os estudantes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental durante as nossas aulas de artes. Para explicar-lhes a proposta conversamos sobre os memes, o que eles sabiam sobre esse tipo de produção contemporânea, se tinham o hábito de salvar essas imagens, se já haviam criado algum meme e se costumavam compartilhá-los.

Muitos dos estudantes afirmaram que os memes eram imagens criadas para fazer rir e que essas produções se espalham rapidamente pela Internet. Alguns alunos comentaram que costumam salvar os memes que mais lhes agradam para depois compartilhar com seus pares pelo Facebook ou pelo *WhatsApp*.

Assim, nossas conversas evidenciaram a presença constante dessas informações virais no cotidiano dos adolescentes. A partir dessa familiaridade, os estudantes ficaram bastante entusiasmados quando lhes contei que seriam autores de memes.

Assim, o próximo passo foi passar para a parte prática da proposta. Com seus celulares em mãos iniciaram suas criações digitais. Para tanto, eles poderiam procurar memes existentes na rede e utilizá-los como inspiração. Deixei a critério dos alunos a utilização de imagens já existentes ou a criação de novas imagens para a tarefa a regra era, criar um meme inédito.

Nas suas composições ficou evidente o empenho para realizá-las. Elas foram bastante criativas, autorais e engraçadas, as quais, majoritariamente, fizeram referência às paqueras, à escola.

Nos memes que envolviam o contexto escolar fizeram menção às aulas, algum professor, ou, ainda, a hora da merenda (Figura 3).

Figuras 3 e 4 - Memes criados por dois alunos do 7º ano durante aulas de Artes³⁰⁸.

³⁰⁸ Para preservar a identidade dos adolescentes, coloquei tarjas em seus olhos.



Fonte: Arquivo da autora.

Outras das produções dos adolescentes tiveram como temática as suas paqueras, especialmente, as ilusões amorosas (ver Figura 4), “Eis que te iludem” e, “Quando ninguém pensa em mim”. Utilizar assuntos do cotidiano é bem comum nos memes que circulam pelas redes. Essa constatação também foi observada nas produções realizadas pelos estudantes. Além disso, quase todos os adolescentes buscaram apresentar memes que gerassem o riso em seus interlocutores.

Nas produções dos adolescentes foi bastante comum para a construção dos memes a realização de fotos na hora que a proposta foi dada e, em seguida, eles criavam inscrições para acompanhá-las. Dessa forma, eles primeiro pensavam no meme que iriam criar, eram protagonistas de suas criações e, por último, acrescentavam o texto. Com os estudantes da graduação foi mais usual a escolha por fotos ou imagens previamente salvas em seus aparelhos celulares ou da internet. Antes de falar sobre as suas produções dos graduandos é importante contextualizar, quem são os estudantes do curso de Pedagogia?

O curso de Pedagogia da UFRGS forma profissionais habilitados a investigar e acompanhar o processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, através de uma atuação pedagógica específica. O pedagogo de formação deve estar preparado para atuar na gestão educacional, especialmente, no planejamento, na administração, coordenação, promoção, acompanhamento, inspeção, supervisão,

orientação educacional e na avaliação de processos educativos na educação básica e em contextos educativos não escolares³⁰⁹.

Dentre as disciplinas obrigatórias do curso está “Educação e Artes Visuais” que tem como característica conciliar atividades teóricas e práticas. Além de tratar das especificidades da produção de conhecimento em artes visuais em diferentes idades e contextos.

Com os alunos da graduação a proposta de criação de memes foi bem parecida. Primeiro conversamos sobre seus conhecimentos prévios em relação a essas criações contemporâneas. Nesse momento, muitos estudantes mencionaram seus hábitos de receber e compartilhar essas produções, principalmente, pelo *WhatsApp*. Eles também fizeram referência ao caráter humorístico dos memes e mencionaram a facilidade dessas produções contemporâneas em se propagarem, características que tornam os memes atrativos para os mais variados públicos, sem quaisquer distinções. Segundo Calixto (2018)³¹⁰ a eficiência dos memes se deve ao fato deles representarem a vida que levamos, corrida, efêmera, agitada. Além disso, essas produções digitais têm a capacidade de divertir rapidamente, já que trazem mensagens simples em linguagem coloquial de rápida compreensão. Mesmo com a familiaridade de todos os graduandos com os memes, diferentemente dos adolescentes, eles nunca tinham se aventurado em criá-los.

Depois dessa conversa passamos para a parte prática da atividade, criar memes digitais com o auxílio dos celulares. Para as suas criações eles poderiam visitar memes conhecidos, fazer pesquisas na internet, utilizar imagens ou fotos previamente salvas em seus aparelhos celulares ou tirar novas fotos. A orientação foi que a criação fosse autoral, sem copiar memes existentes.

Da mesma forma que os alunos da Educação Básica, a maior parte dos memes criados pelos graduandos estavam relacionados ao ambiente educacional, cada um,

³⁰⁹ Informações encontradas no endereço:

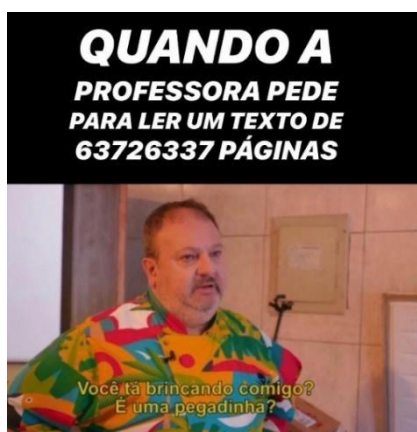
http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=341. Acessado em 16 abr 2020.

³¹⁰ Palestra proferida, disponível na internet pelo endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=O1mZ8aZfsfM> Acessado em 10 mai de 2020.

é claro, dentro do seu contexto. Se os adolescentes fizeram referência a uma determinada matéria que não entendem com a inscrição: “Quando a professora passa matéria nova e você não entende nada”.

Os estudantes de Pedagogia mencionaram a quantidade de páginas do texto que deve ser lido “Quando a professora pede para ler um texto de 63726337 páginas” acompanhado do texto que já estava presente na imagem “Você tá brincando comigo? É uma pegadinha” (Figura 5).

Figura 5 - Meme criado por um graduando.



Fonte: Arquivo da autora.

No entanto, chamou a atenção o fato de um aluno do 7º ano do Ensino Fundamental e um adulto estudante da graduação criarem um meme exatamente igual. Ambos fizeram menção à proposta feita por mim e utilizaram a seguinte frase para acompanhar suas criações: “Eis que sua professora pede para criar um meme”. Querendo demonstrar o “desconforto” com a proposta, no entanto, sem perder a piada. Essa constatação me fez repensar minha primeira hipótese de pesquisa.

Primeiramente, eu esperava que as produções dos estudantes da graduação seriam mais elaboradas e complexas em comparação com as criações dos adolescentes. No entanto, isso não se comprovou, pelo contrário suas produções mostraram mais aproximações do que diferenças. Essas semelhanças se devem ao fato dos dois grupos de estudantes, desde bem pequenos, saberem manusear o

aparelho celular e acessarem com destreza aplicativos e sites. Assim, independentemente das suas diferenças etárias, o acesso ao celular e às redes os aproxima. Nesse sentido, receber e compartilhar memes é um hábito trivial para ambos.

Ainda, sobre as criações dos graduandos foi possível perceber outro assunto recorrente, que também fez referência ao contexto educacional, o término do semestre letivo. Como se pode observar nas duas figuras abaixo (vide Figuras 6 e 7), a primeira apresenta o personagem de desenho animado Bob Esponja Calça Quadrado caído de cara na lama, em referência ao fato de o semestre letivo ter sido bastante esgotante.

A segunda figura traz um ídolo na música popular brasileira, Chico Buarque, e o apresenta com duas expressões faciais distintas, primeiro sorrindo, comemorando o término do semestre e, na outra imagem, mais “sério”, lembrando a chegada do estágio no semestre que iniciará. Importante mencionar que essas duas fotos do artista ilustram variados memes da internet. Então para sua criação a estudante adaptou uma produção já existente modificando o texto pré-existente.

Figuras 6 e 7 - Memes criados pelos estudantes da graduação.



Fonte: arquivo da autora.

Segundo Guerra e Botta (2018), a respeito da utilização das mesmas imagens para a construção de memes distintos:

[...] na internet, os memes são mensagens insistentemente reproduzidas e propagadas através das redes sociais, podendo ser modificadas, mas mantendo alguma identificação com a mensagem original, fomentando interações entre indivíduos. São formas de comunicação rápida, utilizadas repetidamente na internet. Podem ser compostas por uma imagem ou montagem, associada a uma gíria ou bordão (2018, p. 1863).

Nesse sentido, ao se espalharem pela rede os memes podem se tornar diferentes ao fazerem referência a outros contextos, como aconteceu no meme criado pela graduanda. Ou seja, a modificação na frase que acompanha o meme, além de trazê-lo para a sua realidade da graduanda, muda o seu sentido e faz referência a outro contexto.

Os estudantes da Pedagogia, da mesma forma que os adolescentes, fizeram referência ao intervalo entre as aulas, momento que eles usam, principalmente, para comer algo. Como apresentei acima, na Figura 3, os adolescentes mencionaram a hora da merenda com a foto de uma aluna correndo, como se ela se dirigisse rapidamente ao refeitório da escola acompanhada da seguinte frase: “Quando chamam para a merenda”.

Já os graduandos, mencionaram em suas criações um bar presente no campus. Para a criação desse meme a estudante utilizou uma foto sua e acrescentou a inscrição: “Olhando pro nada pensando no pão de queijo com cheddar do Antônio”.

A criadora do segundo meme também utiliza uma foto previamente salva em seu aparelho celular e fez referência aos brigadeiros vendidos por uma das alunas, “Eis que a Sarah abre o pote de docinhos...”

Figuras 8 e 9 - Memes criados pelos graduandos.



Fonte: arquivo da autora.

A PRODUÇÃO DE MEMES NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As criações dos estudantes da escola e da universidade apresentaram semelhanças. Primeiro ao trazer para as suas produções o contexto educacional. Ambos mencionaram a proposta feita por mim (Eis que a professora pede para criar um meme), ambos fizeram referência às atividades realizadas durante alguma das aulas com as seguintes inscrições: “Quando a professora passa matéria nova e você não entende nada” e “Quando a professora pede para ler um texto de 63726337 páginas” criadas por um aluno do Ensino Fundamental e por um graduando, respectivamente.

Outra aproximação em relação aos memes criados pelos adolescentes e pelos universitários diz respeito ao intervalo entre as aulas, momentos que os alunos do Ensino Fundamental vão para o refeitório comer a merenda oferecida pela escola (Quando chega a hora da merenda) e quando os alunos da Faculdade vão até um dos bares do Campus para comer algo (Olhando pro nada pensando no pão de queijo com cheddar do Antônio) ou compram lanche de uma colega (Eis que a Sarah abre o potinho de doces).

As principais diferenças observadas foram, primeiro, o fato de os graduandos nunca terem se aventurado a criar memes, algo usual para os adolescentes e, também, chamou a atenção na produção dos graduandos a utilização de imagens salvas da internet ou fotos armazenadas em seus celulares. Em contrapartida, muitos adolescentes produziram as fotos que utilizariam em seus memes durante a nossa aula.

Além das aproximações e diferenças, foi possível observar o caráter autoral e inventivo das criações dos estudantes. Outro aspecto interessante da proposta foi o fato de trazer as produções digitais contemporâneas para o contexto educacional, problematizá-la e aguçar nos estudantes o processo criativo.

Enfim, trazer para o contexto das aulas de Artes momentos para os estudantes da Educação Básica e da Graduação criarem memes atende a uma demanda da educação contemporânea, que enfatiza a importância do trabalho com as tecnologias digitais dentro do contexto educacional. Como também, pode aproximar o professor do cotidiano dos estudantes e deixar as aulas mais atrativas. Tendo em vista que eles são usuários das redes e têm muita facilidade em manusear seus celulares, principalmente, respondendo e compartilhando mensagens, dentre essas, os memes.

Além disso, o trabalho com os memes pode auxiliar no entendimento da nossa sociedade de acordo com Martino:

memes são transmitidos, primordialmente, entre indivíduos. No entanto, por conta da velocidade e alcance de sua disseminação, se tornam fenômenos culturais e sociais que ultrapassam a ligação entre as pessoas. Essa relação entre o nível micro do compartilhamento individual e o nível macro do alcance social tornam os memes particularmente importantes para se entender a cultura contemporânea (2015, p. 178).

Nesse sentido, usar o celular como parceiro das aulas de artes e explorar as suas possibilidades de uso (no caso desse texto a criação de memes) é um desafio desse tempo. Assim, é importante que outros professores aceitem esse desafio e incluam os aparelhos celulares dos estudantes em seus planos de aula em prol do aprendizado. Na graduação, é recorrente a utilização das tecnologias digitais e dos aparelhos celulares. O maior desafio é incluir esse aparelho na Educação Básica

onde, seguidamente, ele é considerado vilão e culpado pela dispersão da atenção dos alunos.

REFERÊNCIAS

CALIXTO, Douglas. Memes na internet: a ‘zoeira’ e os novos processos constituidores de sentido entre estudantes. **Revista Tecnologias na Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 1-13, jul. 2018.

COELHO, Clícia; MARTINS, Raimundo. **Fenômeno meme: dispositivo cultural de afetos, visualidades e identidades**. In. Anais Do Xxvi Encontro Da Associação Nacional De Pesquisadores Em Artes Plásticas: Memórias E Invenções / (Orgs.) Luisa Angélica Paraguai, Milton Terumitsu Sogabe, Paula Cristina Somenzari Almozara, Regilene Aparecida Sarzi Ribeiro. - Campinas: Anpap, Puc - Campinas, 2017. P. 945-959.

COELHO, Clícia; MARTINS, Raimundo. Memes de internet, visualidades e discurso humorístico. In. **Revista Digital do LAV – Santa Maria – v. 11, n. 1, p. 121-139 – jan./abr. 2018**.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.

GUERRA, Chistiane; BOTTA, Giacomini. O meme como gênero discursivo nativo do meio digital: principais características e análise preliminar. In. **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia. vol. 12, n. 3. jul. - set. 2018. p. 1859-1877.

MARTINO, L. M. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes**. São Paulo: 2015.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**, v. 1, n. 3, p. 248-264, set./ dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.52575>

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Edméa; COLACIQUE, Rachel; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. A autoria visual na internet: o que dizem os memes? Quaestio – **Revista de Estudos em Educação**. Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 135-157, maio 2016.

O PROFESSOR, O ALUNO E A EDUCAÇÃO EM MEIO A UMA PANDEMIA: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EMEF PROFESSOR THIAGO WÜRTH

Vinício Luís Pierozan³¹¹

O COMEÇO DE TUDO

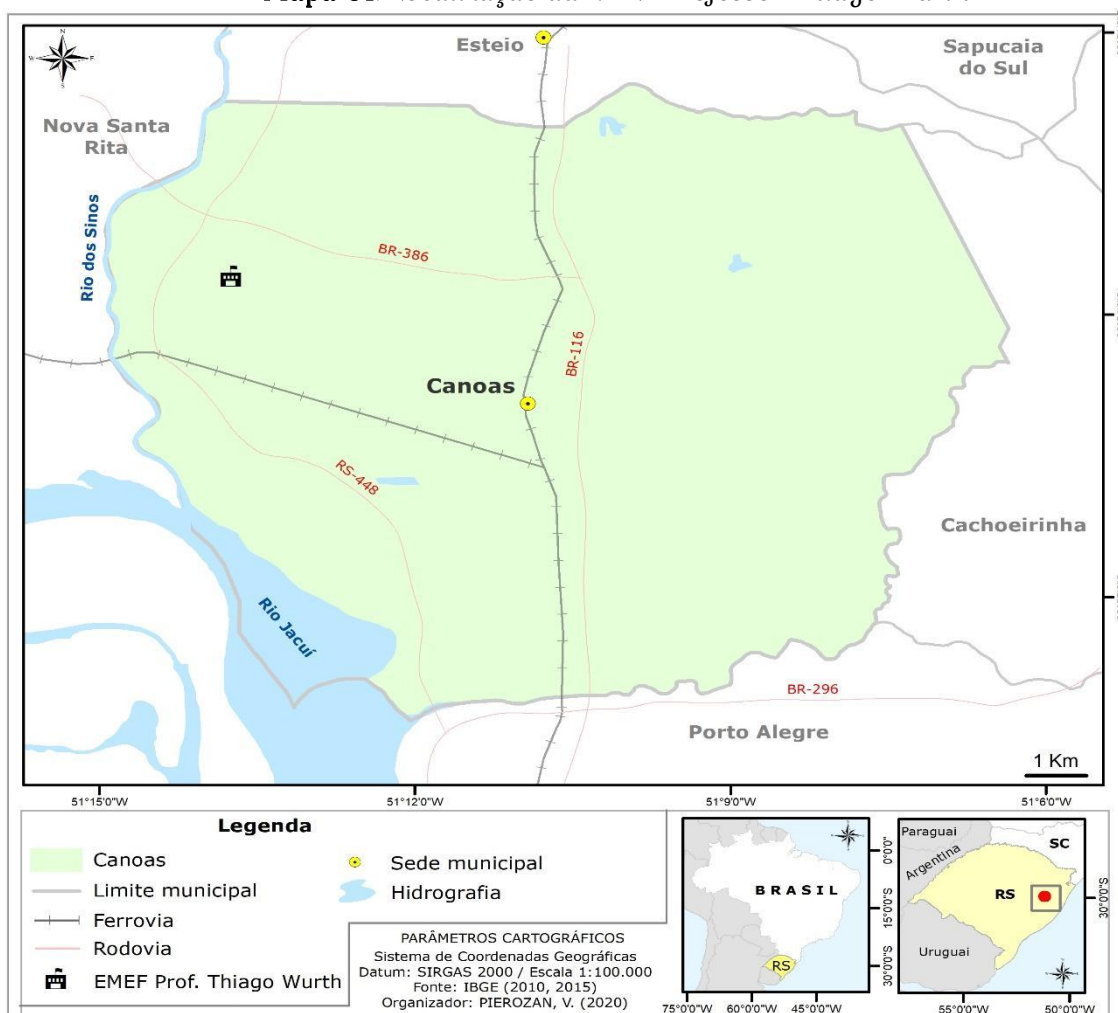
Me chamo Vinício Luís Pierozan, atuo na Rede Municipal de Ensino de Canoas desde maio de 2016, sou formado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e também cursei mestrado em Geografia na mesma instituição. Minha trajetória como docente começou ainda durante o período em que cursava a graduação, mais especificamente no sexto semestre da faculdade, quando comecei a participar e atuar como professor voluntário do Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC)³¹², que é mais conhecido e/ou divulgado como pré-vestibular PEAC. O “cursinho” se localiza nas dependências da própria Universidade e tem as aulas ministradas em salas de aula cedidas pelo Instituto de Letras, que fica no Campus do Vale, em Porto Alegre.

Desde que assumi o concurso público para professor no município, permaneço na mesma instituição de ensino, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Thiago Würth, que se localiza no bairro Mathias Velho, pertencente ao Quadrante Noroeste do município de Canoas/RS (Mapa 01).

³¹¹ Docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Thiago Würth. Mestre em Geografia (2017) pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - POSGea da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e graduado em Geografia (2014) pela mesma instituição. E-mail de contato: vinicio.pierozan@canoasedu.rs.gov.br.

³¹² Projeto de educação popular voltado à preparação de estudantes de baixa renda e vulnerabilidade social para o Concurso Vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além da preparação para as provas dos concursos, o projeto também oportuniza a formação cidadã e ética do futuro estudante universitário.

Mapa 01: Localização da EMEF Professor Thiago Würth



Fonte: Elaborado por Pierozan, 2020.

A escola está inserida num bairro de periferia e de alta taxa de urbanização, aproximadamente 1/3 dos alunos são beneficiários do programa de assistência social Bolsa Família³¹³, do governo federal, ou seja, o contexto em que a escola faz parte é de pobreza e vulnerabilidade social. Mas, é um ambiente acolhedor (escola e comunidade), em que os pais e demais familiares dos alunos ainda acreditam que a escola e a educação acadêmica são o caminho para se ter uma vida (futuro) melhor,

³¹³ É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. (CAIXA ECONÔMICA FEDERAL, 2020, *on-line*).

ou seja, para muitos pais é a escola que possibilita a inserção social na sociedade e fornece as condições básicas ao estudante para torná-lo cidadão do mundo.

O que me inquieta, e de certa forma me tira da minha zona de conforto enquanto professor da Rede Municipal de Ensino, é de fato ter o real conhecimento do quantitativo de alunos, que foram atingidos pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) no componente curricular de Geografia durante período de vigência do ensino não presencial na escola em decorrência da pandemia da covid-19³¹⁴. Nesse sentido, cabem alguns questionamentos que trazem à tona a “ebulição” deste problema: como está sendo encarada essa nova realidade de ensino remoto pela EMEF Professor Thiago Würth, levando em conta o atual contexto de pandemia? Será que todos os alunos que frequentam à escola têm acesso a recursos digitais e internet em casa para poder acompanhar as aulas e/ou atividades disponibilizadas pelo professor de Geografia.

É a partir dessas indagações que este estudo objetiva investigar as medidas adotadas na EMEF Professor Thiago Würth para continuar a manter a oferta de ensino e ao enfrentamento da covid-19. Nesse sentido, nunca é demais salientar que diante de uma situação atípica e conturbada por qual estamos vivenciando, jamais vista até então, as medidas implementadas na escola buscam principalmente amenizar os efeitos do novo coronavírus e manter as atividades escolares (ensino) em funcionamento. Portanto, torna-se capital compreender como a EMEF Professor Thiago Würth se organizou e/ou está respondendo a essa causa com vistas a fornecer o melhor ensino para os seus alunos nesse momento de excepcionalidade.

O capítulo encontra-se estruturado em três seções: a primeira que contempla uma contextualização em relação ao ensino escolar em tempos de pandemia relacionando ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

³¹⁴ Em dezembro de 2019, um surto local de pneumonia de causa inicialmente desconhecida foi detectado na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Covid, sigla em inglês para *Coronavirus disease* (doença por coronavírus), enquanto “19” se refere ao ano de 2019, quando foram divulgados os primeiros casos publicamente pelo governo chinês no final de dezembro. Logo, Covid-19. Desde então, o coronavírus se espalhou por todas as províncias da China continental e para os demais continentes, com milhões de casos confirmados e milhares de vítimas fatais (FIOCRUZ, 2020, *on-line*).

(TDIC)³¹⁵; a segunda que aborda o ensino remoto de Geografia implementado na EMEF Professor Thiago Würth, e por fim, a terceira seção apontando os resultados e as discussões referentes às estratégias escolhidas pela escola/professor para ministrar o ensino de Geografia durante o período de isolamento social.

EDUCAÇÃO E ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: AS TDIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA

“A repercussão sobre pandemia da Covid-19 teve início no Brasil nas mídias e redes sociais em fevereiro de 2020” (MACEDO; MOREIRA, 2020, p. 73). Desde então, o combate ao coronavírus passou a ocupar o centro de destaque dos principais meios de comunicação, impressos e digitais, e nos discursos de autoridades políticas, econômicas e de movimentos sociais, que juntos detêm grande poder de decisão sobre a vida das pessoas, como chefes de Estado e líderes de entidades representativas de classes de trabalhadores. Particularmente, no que tange a educação

A Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou diversos vídeos, panfletos e iconográficos informativos sobre o Coronavírus para as escolas divulgarem propondo medidas para o convívio domiciliar, e distribuição da merenda das escolas públicas, atenção domiciliar para prevenção, saúde mental, seguros e conectados disponibilizado no site da OPAS Brasil (MACEDO; MOREIRA, 2020, p. 73).

A covid-19 veio para reforçar a disparidade existente entre os países ricos e os pobres no que se refere ao letramento digital e o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula. Nos países ricos o uso das TDIC já se constitui uma prática tradicional (AGOSTINHO; SAVETA, 2020). Porém, no Brasil a pandemia do coronavírus “[...] serviu para explicitar as desigualdades no país, e não só a diferença de acesso a esta

³¹⁵ “Com a associação entre informática e telecomunicações generalizou-se o termo tecnologias de informação e comunicação (TIC)” (PONTE, 2000, p. 3). Mas, atualmente com a utilização de elementos digitais surge um novo conceito, o de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

educação entre escolas da rede privada ou pública, mas também as desigualdades internas de cada comunidade escolar” (FERREIRA; TONINI, 2020, p. 27). Assim, o próprio município de Canoas se insere dentro deste contexto, em virtude da grande heterogeneidade existente entre as 84 escolas que fazem parte da Rede Municipal de Ensino.

A solução encontrada no campo da educação para “garantir o ano escolar” e continuar a manter as atividades escolares na Educação Básica e nos diferentes sistemas de ensino foi o ensino remoto, que se constitui “[...] como uma possibilidade de suprir parte do currículo e/ou manter o vínculo escolar dos estudantes” para além dos muros da escola (FERREIRA; TONINI, 2020, p. 27). Esta possibilidade também foi o caminho adotado em Canoas.

É importante deixar claro que o ensino remoto não é o mesmo que Educação a Distância (EaD), está última, já bastante difundida no Brasil em nível de Educação Superior, sobretudo, através de cursos de Graduação e Pós-Graduação. O ensino remoto e a EaD,

apesar de ambos utilizarem as ferramentas tecnológicas e digitais como subsídio fundamental para seu desenvolvimento, é preciso levar em consideração que há um aspecto importante entre eles no que tange ao seu emprego: enquanto as aulas remotas são tidas como soluções rápidas e emergenciais para lidar com determinado problema em resposta ao ensino, a modalidade EaD diferencia-se, partindo de um planejamento mais elaborado e sistematizado, com o intuito de favorecer a aprendizagem do aluno através das ferramentas digitais (BENEDITO; CASTRO FILHO, 2020, p. 60).

A EaD também conta com uma concepção pedagógica para viabilizar/favorecer o processo ensino-aprendizagem e possui uma legislação específica que a ampara e já se encontra consolidada no país (MACÊDO; MOREIRA, 2020). O ensino remoto não tem essa particularidade e foi tomado como alternativa, em caráter puramente emergencial devido a pandemia, sendo designado como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em relação ao uso de ferramentas tecnológicas na escola/sala de aula,

[...] é evidente que o ensino também deve ter o “pé” na tecnologia digital. Preparar as gerações jovens com instrumentos atualizados de seu próprio cotidiano é um desafio que devemos nos impor como professores. Mas com práticas que levem ao empoderamento desses jovens frente a este mundo tão complexo (TONINI, 2014, p. 1423).

A pandemia do coronavírus juntamente com as potencialidades advindas das TDIC em um curto espaço de tempo passaram a conectar (unir) as pessoas virtualmente, encurtando a distância imposta pelo isolamento social e pelo período determinado de quarentena. Os fluxos de informações e mensagens, que já eram grandes, se intensificaram abruptamente. Esta situação “[...] implica em um tempo de profundas modificações nos modos de existência contemporâneas. Esta turbulência atinge de alguma forma nossas práticas escolares a ponto de nos deixarem atônitos” (TONINI, 2014, p. 1423).

Mas, mesmo sem a covid-19 o uso das TDIC no ambiente escolar “[...] é nitidamente visível, o corpo discente é composto de nativos digitais, os estudantes estão habituados com a tecnologia e demonstram mais habilidades no manuseio dessas ferramentas do que os próprios professores” (BENEDITO; CASTRO FILHO, 2020, p. 61). Este conflito existente entre duas gerações totalmente diferentes deve ser aproveitado em sala de aula com vistas a favorecer o processo ensino-aprendizagem.

A conexão entre práticas escolares e tecnologias digitais amplia as capacidades cognitivas, conecta novos recursos e formas de atuar e de relacionar-se tanto dos estudantes como dos professores. Ambos estão cada vez mais ligados a ambientes digitais e os utilizam como mediações para lincar-se com o mundo, mas ainda é muito pouco (TONINI, 2014, p. 1422).

Em 2020, o ato de ensinar e aprender na maioria das escolas brasileiras teve de ser revisto, as conexões entre aluno e professor que já existiam, ainda que timidamente no ambiente virtual em redes sociais como Facebook, Instagram e aplicativos de mensagens como o WhatsApp ganhou uma nova e/ou outra

finalidade/importância que é a de usar estas ferramentas e as demais TDIC como “meio” para mobilizar o aluno a construir o conhecimento, além de possibilitar e manter o vínculo entre discente e docente diante do fechamento físico das escolas e da migração para o ensino não presencial.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EMEF PROFESSOR THIAGO WÜRTH EM MEIO A PANDEMIA DE CORONAVÍRUS

A EMEF Professor Thiago Würth fechou as suas portas para a comunidade escolar no dia 19 de março de 2020. As aulas/atividades remotas, por sua vez, tiveram início somente no mês seguinte, no dia 20 de abril³¹⁶, onde cada professor ficou responsável por disponibilizar a sua “aula/material” aos alunos da escola no site³¹⁷ do estabelecimento de ensino. Mas, além deste canal, a escola, equipe diretiva e pedagógica, também se comprometeram em fornecer as mesmas atividades, só que impressas, aos alunos, que poderiam retirar o material na própria instituição, pois já era de conhecimento do corpo docente que muitos estudantes seriam excluídos do ERE por não terem computador, aparelho smartphone e/ou internet em casa, e outros quando tinham internet em seus smartphones e/ou em suas residências, ainda tinham um limite de dados pré-estabelecido pelo pacote de internet contratado da operadora telefônica, situação que limitava bastante o uso para fins educacionais.

As combinações relatadas acima, foram decididas a partir de uma reunião via videochamada pelo aplicativo Google Meet, com todos os professores do estabelecimento de ensino presentes antes de começar o ERE. No encontro, ficou combinado que cada docente iria disponibilizar uma aula (atividade) por semana

³¹⁶ O tempo de mais de um mês sem atividades escolares presenciais e não presenciais se deve ao período de incertezas, onde não se tinha um posicionamento oficial por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) e diretrizes estabelecidas em como se deveria proceder diante de tal situação.

³¹⁷ O site da escola foi montado em decorrência da pandemia da covid-19. Antes do Coronavírus, a escola não tinha site e nem um canal oficial na internet e/ou rede social ativos e em funcionamento.

para o componente curricular em que atua como professor titular, sendo que professores que possuem 02 períodos semanais por turma, como os professores de geografia e história, a aula deveria ter uma página, e os docentes que possuem uma carga horária maior, como, por exemplo, os componentes curriculares de português e matemática, que têm 04 períodos semanais por turma, a atividade deveria utilizar duas páginas de uma folha de ofício de modelo A4.

A comunicação entre aluno e professor foi estabelecida oficialmente através da disponibilização da aula no site da própria escola. Porém, os docentes também passaram a utilizar outros canais para interagir com os estudantes como, por exemplo, e-mail, *Facebook*, *WhatsApp*, formulários do Google com o objetivo de tirar dúvidas, enviar material complementar aos estudantes e para receber as atividades feitas (devolutivas) pelos alunos, que também serviam para computar o quantitativo de alunos que estavam sendo contemplados pelo ensino não presencial.

Essa metodologia de trabalho implementada na EMEF Professor Thiago Würth foi formulada pela equipe diretiva/pedagógica e pelos docentes da escola levando em consideração a comunidade onde a escola se localiza, bem como, as orientações vindas das autoridades municipais, e nunca é demais lembrar que em nível de país e de município ainda

[...] não existe um consenso entre as instituições da rede pública e particular de ensino nos critérios de como ensinar e por onde ensinar as disciplinas. Cada instituição busca métodos, ferramentas e plataformas que melhor se adaptam a realidade do público alvo de ensino (MACEDO; MOREIRA, 2020, p. 74).

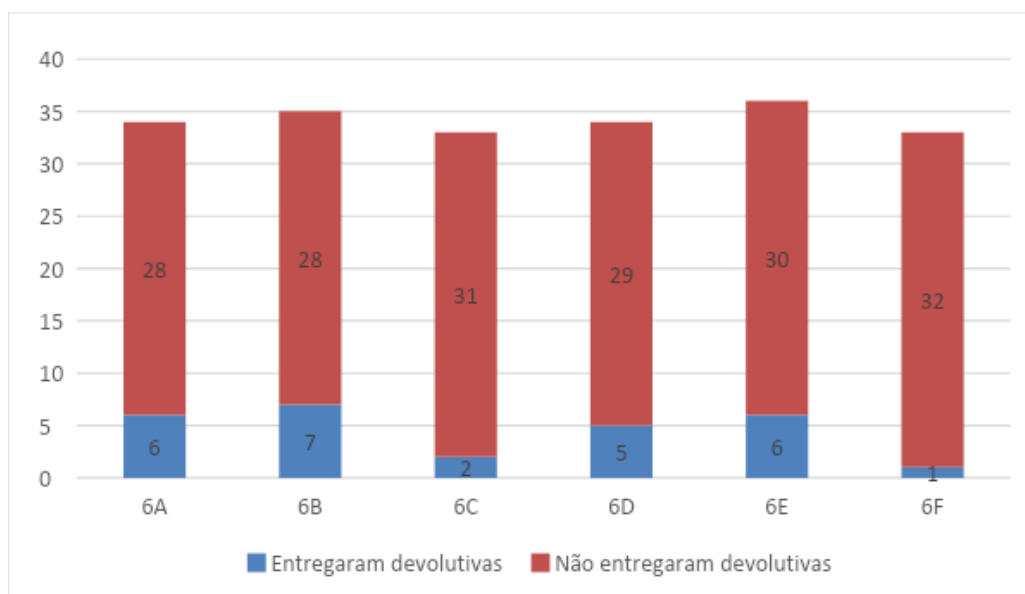
Mas, também devemos ter em mente que mesmo sem a pandemia de covid-19 a escola é incumbida de outras funções que são igualmente primordiais para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes como, por exemplo, o processo de socialização e a interação com o outro, e para que isso se materialize, o ensino deve ser sempre presencial.

Soma-se também, o fato, que hoje em dia, a escola é vista pela sociedade, muitas vezes como uma extensão da família e/ou como um espaço “formador” de mão de obra para o mercado de trabalho (FERREIRA; TONINI, 2020). Estas questões, juntamente com o papel do professor enquanto ensinar e educar, vieram à tona com a pandemia e trouxeram novas discussões em relação à temática educacional e a importância central do docente nesse processo.

As primeiras aulas/atividades de Geografia na modalidade de ERE para os anos finais da Educação Básica ministradas na EMEF Professor Thiago Würth, em que atuo como professor, do sexto ao oitavo ano, foram direcionadas a linear a situação pandêmica da covid-19 aos temas de estudo da Geografia com vistas a esclarecer dúvidas e/ou corrigir desinformações propagadas principalmente nas redes sociais e em grupos de conversa no WhatsApp em relação a propagação/contágio do coronavírus. Porém, para este trabalho, trago os dados obtidos somente com as turmas dos sextos e sétimos anos, pois atuo como professor em todas as turmas, e nos oitavos anos leciono apenas em duas, as demais ficam a cargo de outro professor, que não possui formação em Geografia e que completa a sua carga horária no referido componente curricular.

O Gráfico 01 apresenta os dados quantitativos referentes aos alunos das seis turmas de sextos anos que entregaram no mínimo uma devolutiva de Geografia para o professor. As devolutivas eram enviadas pelos alunos ao docente via e-mail e/ou pelo aplicativo WhatsApp, através de fotografias. Aqui, cabe ressaltar, que estes dados refletem apenas as atividades que foram disponibilizadas aos alunos no site da escola e que as devolutivas foram entregues pelos estudantes para o professor por e-mail, ou pelo WhatsApp.

Gráfico 01: componente curricular Geografia - sextos anos



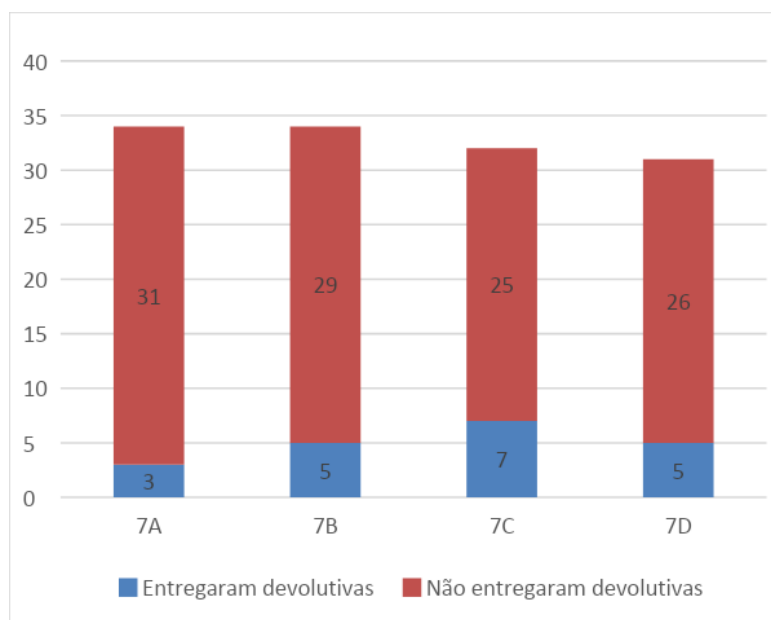
Fonte: Elaborado por Pierozan, 2020.

As atividades disponibilizadas no formato impresso (xerox) pela equipe diretiva entregue semanalmente aos alunos, pais e/ou demais responsáveis dos estudantes, que retiravam o material na escola e no mesmo dia entregavam a devolutiva da aula da semana anterior não fazem parte deste universo estatístico. Estas devolutivas ainda não foram recebidas pelo professor, em virtude das medidas de distanciamento social, e se encontram armazenadas na escola.

Os dados presentes no Gráfico 01 evidenciam um número de alunos bem baixo que está conseguindo entregar as atividades finalizadas. Essa situação nos reporta a três questionamentos importantes no que tange à implementação e a real eficácia do ERE. O primeiro, os alunos não estão tendo acesso às aulas, pois não possuem TDIC e/ou internet em casa?; o segundo, os estudantes estão conseguindo fazer as atividades, mas ainda não enviaram para o professor? E por fim, a ausência do ensino presencial estimulou o processo de evasão escolar? Estas dúvidas somente serão sanadas fazendo-se uma análise mais profunda da realidade local para procurar entender o baixo retorno dado pelos estudantes nas atividades que demandam o uso de ferramentas tecnológicas e internet.

O Gráfico 02, por sua vez, traz os dados referentes às quatro turmas de sétimos anos, que tiveram como base a mesma metodologia de ensino adotada para as seis turmas de sextos anos.

Gráfico 02: componente curricular Geografia - sétimos anos



Fonte: Elaborado por Pierozan, 2020.

Analisando-se os dados, percebe-se a mesma situação ocorrida nos sextos anos, que consiste em um baixo retorno de devolutivas. A turma 7A, foi a que apresentou menos alunos entregando as atividades, três alunos no total, e no outro extremo, temos o 7C, onde 7 estudantes entregaram devolutivas. O número é bem maior, mas mesmo assim, corresponde a apenas 21% dos alunos da turma 7C, ou seja, o retorno é baixo. Os mesmos questionamentos levantados para os sextos anos podem ser tomados como marco referencial para se ter uma resposta mais próxima da realidade para os sétimos anos, tendo em vista o baixo retorno de devolutivas.

OS FINALMENTES

Neste capítulo, procurou-se apresentar os principais desafios e dificuldades enfrentadas pelo professor de Geografia, mas que valem para todos os componentes curriculares em relação ao fazer pedagógico durante a vigência do ERE na EMEF

Professor Thiago Würth. Constatou-se que a adoção do ERE para o ano letivo de 2020 trouxe uma baixa adesão por parte dos alunos, o que pode ser comprovado pelas devolutivas entregues. As TDIC e a internet e/ou a falta de acesso a elas por parte dos alunos têm se manifestado como um dos principais obstáculos para se ter uma educação democrática, inclusiva e de qualidade.

Os resultados mostraram também que o ensino na escola ainda tem um longo caminho a percorrer para se tornar de fato digital, visto que a escola ainda não é adepta de recursos tecnológicos e não tinha nem mesmo um site antes da eclosão da pandemia. Durante todo o ano de 2020 os professores da escola não tiveram nem uma plataforma digital para usar com os alunos e a interação aluno-professor foi toda mediada basicamente por redes sociais, que em muitas situações, mais funcionavam como mecanismo de socialização do que um espaço para ensinar e aprender devido aos estudantes ainda estarem em processo de amadurecimento psicossocial e intelectual.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Fernando Vianeque; SAVETA, Inês Alice. Uso do Facebook Durante o Estado de Emergência pela COVID-19: Experiência com os Estudantes de Geografia do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela. **Revista Angolana de Extensão Universitária**, Dande, v. 2, n. 3, p. 106-130, 2020.

BENEDITO, Samiles Vasconcelos Cruz; CASTRO FILHO, Pedro Julio de. A Educação Básica cearense em época de pandemia de Coronavírus (Covid-19): perspectivas e desafios no cenário educacional brasileiro. **Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa (RIEP)**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 58-71, 2020.

BRASIL. Caixa Econômica Federal. **O que é o Bolsa Família**. Brasília: Caixa Econômica Federal, 2020. Disponível em: <<https://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.as>>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). **Por que a doença causada pelo novo vírus recebeu o nome de Covid-19?** Manguinhos: FIOCRUZ, 2020. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>>. Acesso em: 08 out. 2020.

FERREIRA, Débora Schardosin; TONINI, Ivaine Maria. Há uma escola como lugar em período de pandemia? **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, v. 5, n. 10, p. 27-32, 2020.

MACEDO, Rebeqa Carvalho; MOREIRA, Kaline da Silva. O ensino de geografia em tempos de pandemia: vivências na Escola Municipal Professor Américo Barreira, Fortaleza – CE. **Revista Verde Grande: Geografia e interdisciplinaridade**, Montes Claros, v. 2, n. 2, p. 70-89, 2020.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 24, p. 63-90, 2000.

TONINI, Ivaine Maria. Conexões imperativas: Geografia e práticas escolares contemporâneas. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 17., 2014, Fortaleza, Ceará. **Anais...** Fortaleza, Ceará: EdUECE/Livro 1, 2014. 10 p. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/165-%20CONEX%C3%95ES%20IMPERATIVAS.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2020.

O REFLEXO DO USO DE TECNOLOGIAS NO PERÍODO DA PANDEMIA

Kellen Cardoso Barchinski³¹⁸
Caroline Rodrigues de Lima Poggetti³¹⁹

INTRODUÇÃO

A presente narrativa descreve a trajetória pedagógica das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, para alunos de sextos e nonos anos, da EMEF Professora Nancy Ferreira Pansera, localizada no bairro Guajuviras, no município de Canoas. As docentes objetivaram estabelecer o contato com suas turmas e tirar dúvidas utilizando recursos digitais diversos nesse contexto de quarentena. O texto está organizado de acordo com as ferramentas utilizadas, cronologicamente, apresentando suas expectativas e realizações. A narrativa traz um ponto relevante para debate: o uso da tecnologia em sala de aula pode ser uma ferramenta aliada à aprendizagem e organização pedagógica dos estudantes?

1 A PRÁTICA DOCENTE NA QUARENTENA

Com a quarentena, foi necessário reprogramar as aulas que seriam ministradas presencialmente e os educadores tiveram que buscar novas opções para realizar sua prática.

Pelo fato de a cultura tecnológica não ser muito propagada no ambiente escolar, não era possível determinar especificamente quais os recursos pedagógicos que seriam satisfatórios para o momento. Atualmente, na escola, ainda não há acesso a computadores ou internet de velocidade para uso nas aulas. O uso de aparelhos de celular em aula é muito limitado (tanto por educadores quanto por

³¹⁸ Professora da Escola EMEF Nancy F. Pansera, Mestranda em Formação Ensino de Matemática/UFRGS, E-mail kellen.barchinski@canoasedu.rs.gov.br;

³¹⁹ Professora da Escola EMEF Nancy F. Pansera, Mestre em Linguística, E-mail caroline.poggetti@canoasedu.rs.gov.br;

questões técnicas), não sendo aceito nas aulas. Poucos professores buscam esse recurso, optando por utilizar outras ferramentas mais comuns (como o aparelho de datashow, para reprodução de slides ou filmes). É importante ressaltar, aqui, o perfil da comunidade escolar da EMEF Nancy F. Pansera: os alunos, em sua maioria, não possuem aparelho móvel, computadores ou internet de qualidade em casa. Muitos apenas utilizam os aparelhos dos pais e limitam-se a utilizar dados móveis liberados pelas operadoras de telefonia celular (que, geralmente, concedem acesso às redes sociais, como Facebook e Instagram, e apps de mensagens instantâneas, como Whatsapp, como bônus para os usuários).

A primeira orientação da gestão da escola foi a de que cada professor deveria disponibilizar atividades para serem realizadas pelos alunos em suas casas. Todas seriam dispostas no site da escola. As professoras, em acordo, concluíram que era preciso mais que esse processo para uma aprendizagem eficaz, visto o momento em que estávamos passando.

Daí as ações das professoras a fim de estabelecer o contato com o maior número de alunos possível, através de diversas ferramentas tecnológicas. Sabe-se que as tecnologias digitais podem ser meios de aprendizagem muito eficazes, desde que seu foco esteja bem traçado conforme o objetivo que se almeja alcançar. Segundo Moran (2018), existem dois conceitos importantes para a aprendizagem, que são a *aprendizagem ativa* e a *aprendizagem híbrida*. Os dois conceitos de aprendizagem estão centrados no aluno como protagonista do processo e o seu envolvimento direto na construção do conhecimento. A questão do hibridismo nos relata a questão do aluno em contato com a era tecnológica, sendo capaz de acessar atividades e combinações de vários locais, não somente na escola. Pensamos que, para tal avanço, seja necessária a quebra de barreiras que ainda vemos nas escolas em relação a utilização e porte de celulares em aula. O aparelho de celular pode trazer benefícios para o estudante, desde que ele e seu professor estejam aptos e dispostos a utilizar, como propuseram as autoras dessa narrativa, visando

oportunizar maior adesão dos alunos às atividades através de seus aparelhos de telefone.

1.1 Rede Social Facebook

Facebook³²⁰ é uma mídia social e rede social virtual lançada em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc.. Em 27 de junho de 2016, o Facebook atingiu a marca de 2 bilhões de usuários ativos. O nome do serviço decorre o nome coloquial para o livro dado aos alunos no início do ano letivo por algumas administrações universitárias nos Estados Unidos para ajudar os alunos a conhecerem uns aos outros. O Facebook permite que qualquer usuário que declare ter pelo menos 13 anos possa se tornar usuário registrado do site.

Na disciplina de Matemática, a professora optou por criar uma página para postar vídeos que auxiliassem os alunos nas tarefas das semanas, bem como correção de exercícios. A página foi criada dia 16 de abril de 2020 e conta com a presença de alunos, responsáveis e também demais pessoas de interesse.

Fig 1. Grupos de Matemática e Português na rede social Facebook



Fonte: Facebook

³²⁰ FACEBOOK. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Facebook&oldid=59540979>>. Acesso em: 7 out. 2020.

Para acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa, foi criado o grupo “Português e Redação”, na rede social. Hoje, após a criação em 16 de abril de 2020, conta com 56 membros, entre alunos e responsáveis. As atividades enviadas semanalmente também são postadas neste grupo. Atualmente, poucos alunos interagem por essa ferramenta. Uma das vantagens é a possibilidade de identificar o acesso e quais alunos visualizam as postagens.

1.2 Grupos de disciplina e regência no WhatsApp

WhatsApp³²¹ é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

Sabendo que esse aplicativo é disponibilizado gratuitamente por várias operadoras de telefonia celular, as professoras criaram grupos para informações com os alunos dos sextos anos (turmas 6A, 6B, 6C e 6D) e do nono ano (turmas 9A e 9B). A intenção era a proximidade. Sabemos que os alunos dos nonos anos, em sua maioria, já faziam uso de telefones celulares, até os levavam para a escola, portanto, esperávamos uma maior adesão desse grupo. Já com os alunos do sexto ano, a expectativa era outra: por serem menores, nem todos os estudantes tinham seu próprio aparelho, então, esperávamos uma menor participação. O que se viu, com o passar dos dias, foi o oposto do esperado: os alunos do sexto ano buscaram interagir com as professoras, mesmo através de seus responsáveis. No entanto, parte dos alunos do nono ano não responderam aos convites, ou, ingressaram nos grupos, mas não interagiam com as professoras.

Em agosto de 2020, após o recesso escolar, a direção da escola orientou todos os professores a manter um contato mais ativo com seus grupos de regência, a fim

³²¹ WHATSAPP. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=WhatsApp&oldid=59576162>>. Acesso em: 12 out. 2020.

de evitar a evasão escolar (assunto recorrente nas reuniões pedagógicas). Assim, as professoras passaram a administrar os grupos com foco em suas turmas de regência (Prof^a Kellen é regente da turma 6A e Prof^a Caroline é regente da turma 6B). Ainda são poucos os retornos, mas sempre que possível, são enviadas mensagens de incentivo e lembretes para que todos realizem as tarefas e enviem fotos como comprovante da atividade realizada.

1.3 Aulas síncronas - Facebook Messenger/Whatsapp

Aulas síncronas também foram agendadas por vários professores da escola. A fim de evitar sobrecarregar os aparelhos de telefone dos alunos, solicitando a instalação de apps, optamos por realizar as aulas através dos grupos de WhatsApp, pois agora, esse app está interligado com o Facebook Messenger³²² e, através dele, é possível criar uma sala de reuniões virtual - no Messenger Rooms -, que comporta até 50 pessoas on line.

Divulgamos os horários e dias das aulas, incluindo outras disciplinas. Devido à pouca adesão dos alunos - seja em razão da falta de conectividade ou da falta de interesse -, as aulas síncronas deixaram de ser agendadas pelas professoras. Hoje, o contato se dá, principalmente, por meio do app WhatsApp e Facebook.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual quadro educacional, estabelecer o vínculo professor-aluno nunca foi tão importante e essencial! O afastamento físico pode prejudicar o trabalho pedagógico e o simples ato de enviar tarefas para a realização em casa pode afetar a aprendizagem tornando-a não atrativa ou despertando a curiosidade nos alunos.

³²² **Facebook Messenger** é um mensageiro instantâneo e aplicativo (app) que fornece texto e comunicação por vídeo. Ele conecta, principalmente, os usuários do Facebook e sincroniza com o site. Em 2015, a empresa anunciou que o "messenger" agora é uma plataforma de aplicativos, para tornar as conversas mais práticas, por meio de GIFs, fotos, vídeos, entre outros.

Aqui a tecnologia tornou-se essencial para a prática pedagógica. Além de trazer inovação, o uso dessas tecnologias fortalece a autonomia dos adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. É preciso aceitar que o celular é uma ferramenta útil na vida dos estudantes e da sala de aula atual, visto que a rapidez de acesso a informações é crescente e o ambiente escolar precisa acompanhar.

REFERÊNCIAS

FACEBOOK. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Facebook&oldid=59540979>>. Acesso em: 7 out. 2020.

MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In BACICH & MORAN (Orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.p.2-23.

WHATSAPP. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=WhatsApp&oldid=59576162>>. Acesso em: 12 out. 2020

***CLASS SUPERLATIVE AWARDS* COM TURMAS DE OITAVO ANO**

Rosana Ruas Machado Gomes³²³

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o relato de um projeto de língua inglesa que está sendo atualmente desenvolvido de maneira remota com duas turmas de oitavo ano da Escola de Ensino Fundamental Theodoro Bogen. Os alunos têm estudado o grau superlativo dos adjetivos e se preparam agora para realizarem o *2020 Class Superlative Award*. Ao fim do projeto, espera-se que os alunos se divirtam enquanto utilizando com confiança o grau superlativo dos adjetivos em contexto concreto de comunicação.

A presente narrativa está estruturada da seguinte maneira: primeiro, é apresentada uma fundamentação teórica que justifica a atividade e explicita seu alinhamento à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e ao Referencial Curricular de Canoas (RCC). Em seguida, são apresentados conceitos ligados a *Class Superlative Awards*. Por fim, é realizado um relato das atividades enviadas aos alunos e uma breve discussão das mesmas. A sessão de considerações finais traz reflexões acerca do projeto, destacando os pontos positivos observados e especulando sobre possíveis encaminhamentos futuros.

DESENVOLVIMENTO

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) traz como um dos objetivos do estudo da língua inglesa a ampliação das possibilidades de engajamento e participação dos alunos em um mundo social plural e globalizado. Dentro desse contexto, a aprendizagem do idioma pode contribuir para o exercício da cidadania e para o agenciamento crítico dos estudantes. Isso significa que a língua inglesa é vista

³²³ Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Theodoro Bogen, Língua Inglesa, e-mail: rosana.gomes@canoasedu.rs.gov.br

como uma ferramenta para que os alunos desenvolvam autonomia na construção de sentidos e interpretação do mundo ao seu redor. Saber inglês no contexto escolar significa então compreender a ideia global de diferentes textos, conhecer e comparar diferentes realidades do mundo globalizado e possuir autonomia suficiente para participar e intervir no mundo real fazendo uso da língua inglesa.

Quanto às competências específicas de Língua Inglesa que se espera que os alunos desenvolvam gradativamente, gostaria de destacar aqui três delas que foram de especial importância para elaboração do projeto que será apresentado:

2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social [...]
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2017, p. 246)

As considerações acima apresentadas referentes às competências em língua inglesa a serem desenvolvidas na escola foram fundamentais para a elaboração deste projeto. Além disso, aproveitou-se sugestão do Referencial Curricular de Canoas (RCC) de que se trabalhe as formas superlativas dos adjetivos e de que se construa repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa durante a etapa do oitavo ano.

Awards podem ser traduzidos como premiações. Portanto, para introduzir o assunto aos alunos, apresentou-se algumas fotos e categorias do Oscar, uma das festas de premiação mais famosas do mundo. As categorias foram apresentadas em inglês para que houvesse familiarização com o vocabulário e se observasse a forma superlativa dos adjetivos em uso, uma vez que o comparativo e o superlativo vinham sendo estudados nas últimas semanas.

Na sequência, foram mostrados aos alunos dois vídeos. Ambos trazem uma brincadeira e tradição bastante comum nos Estados Unidos da América: *End of Year Class Superlative Awards*. Nesse tipo de atividade, os alunos das escolas estadunidenses votam em diferentes categorias para elegerem seus colegas como vencedores de uma determinada categoria. Algumas das mais famosas são: *friendliest* (mais amigável/simpático), *best helper* (melhor ajudante), *most likely to become famous* (mais provável de se tornar famoso), *most likely to get the teacher off topic* (mais provável de fazer a professora se perder no que estava falando), etc. Tipicamente, essas votações são realizadas no fim do ano letivo, permitindo uma reflexão e apreciação dos momentos de companheirismo com os colegas vividos até ali. São também bastante frequentes nos últimos anos do ensino fundamental e médio dos Estados Unidos como uma espécie de despedida da turma. Porém, ao adaptar os conteúdos recomendados a cada ano de acordo com a BNCC e o RCC, decidi por aplicar a ideia aos oitavos anos do ensino fundamental.

Os alunos observaram então as premiações, tomando nota das formas superlativas e elegendo as categorias mais divertidas ou interessantes. O próximo passo consistirá no preenchimento de um formulário do Google para eleger colegas nas categorias que elaboramos. Tomou-se cuidado para que as categorias sejam variadas, divertidas e respeitosas, a fim de que ninguém se sinta constrangido. Por fim, agendaremos uma aula on-line pelo Google Meet, como temos feito desde o início do ensino remoto. Faremos da aula em questão um evento especial de premiação e celebração de fim de ano. Acredita-se assim que os alunos participarão de uma atividade dinâmica e divertida que permitirá a eles rirem e se sentirem próximos dos colegas de quem têm sentido falta durante o ano inteiro.

CONSIDERAÇÕES

Percebeu-se, ao longo do projeto, que os alunos se interessam muito mais ao verem a língua usada em contextos reais. Os vídeos das premiações trouxeram curiosidade e risadas, dependendo das categorias e justificativas. Observou-se

também que os alunos tiveram mais facilidade para compreender o superlativo ao observá-lo sendo usado nos vídeos das premiações.

Agora, espera-se que tanto a votação quanto a aula on-line de premiação sejam momentos divertidos para os estudantes. Acredita-se que eles demonstrarão forte engajamento ao pensarem nos colegas em quem votar e curiosidade para conhecerem os vencedores de cada categoria. Durante a premiação, será dada a oportunidade de fazerem pequenos discursos de aceitação dos prêmios, trazendo assim a possibilidade de interação e contato com amigos que não se veem diariamente desde março.

Algumas possibilidades de encaminhamentos futuros envolvem adaptar esse projeto para promover uma atividade de dia dos professores em 2021. A ideia é que alunos de diferentes anos do ensino fundamental possam votar em categorias superlativas envolvendo os professores. Durante a premiação, entregaremos presentinhos e faremos homenagens. Ou seja, acredita-se em frutos interessantes para a narrativa aqui desenvolvida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas: Secretaria Municipal da Educação, 2018.

MESA DE TRABALHO 16

DA IMPLEMENTAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS AO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE EQUIPES PEDAGÓGICAS DAS EMEFs EM TEMPOS DE PANDEMIA

Gabriele Bonotto Silva³²⁴
Juliana Cristina da Silva³²⁵
Ana Paula da Silva³²⁶
Juliana Aquino Machado³²⁷

INTRODUÇÃO

“O que se faz quando não se pode fazer o que se sabe fazer?”

Giorgia Santos³²⁸

A formação das equipes pedagógicas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) no contexto de Canoas (RS) tem como intenção refletir e analisar situações que permeiam o cotidiano da escola e as atribuições específicas das funções, instrumentalizando-os frente aos desafios e necessidades do trabalho. Os encontros acontecem mensalmente, divididos em quatro grupos, tendo como foco inicial as questões curriculares.

³²⁴ Especialista em Educação Básica atuando na Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME, Canoas/RS. Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle; E-mail: gabriele.silva@canoasedu.rs.gov.br

³²⁵ Assessora da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. Mestra em Educação pela Universidade La Salle; E-mail: juliana.silva@canoasedu.rs.gov.br

³²⁶ Assessora da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. Mestra em Literatura pela UFRGS. E-mail: anap.silva@canoasedu.rs.gov.br

³²⁷ Diretora de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle; E-mail: juliana.machado@canoasedu.rs.gov.br

³²⁸ Em uma das reuniões da Comissão Coordenadora do Projeto Saberes em Diálogo, após a pandemia pelo COVID-19 e, com isso, a suspensão das atividades presenciais, a colega Giorgia Santos fez essa reflexão, haja vista as dificuldades iniciais de se “reinventar” nesse processo.

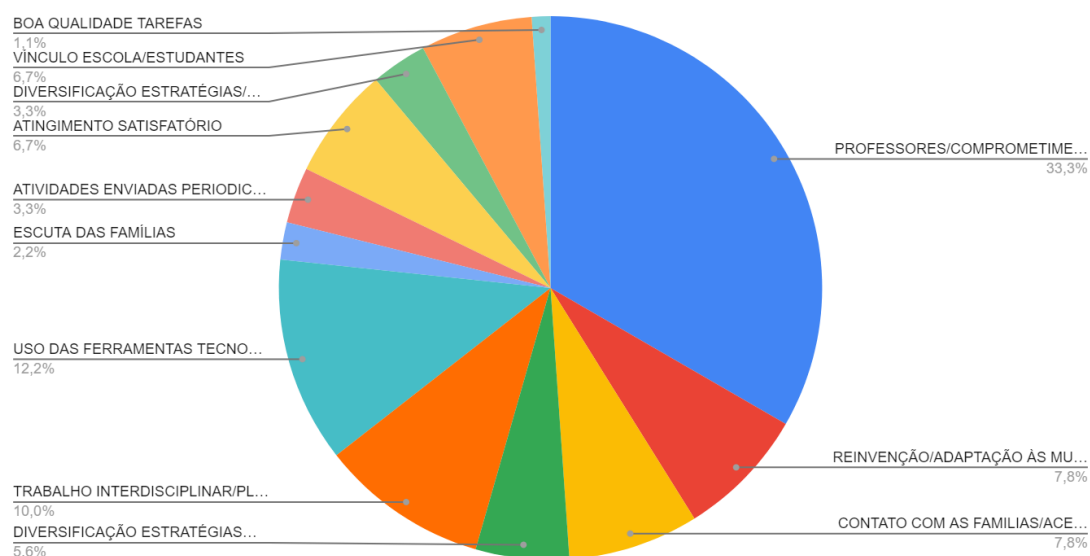
Ocupando a função de coordenar esse trabalho, nossa intenção seria buscar subsídios com base em nossa experiência prévia enquanto coordenadoras pedagógicas, referenciais teóricos e legislações que dialogam com tal ação. Temos o entendimento de que o coordenador pedagógico é um dos responsáveis pela formação continuada docente na escola, por isso, nosso intuito é colaborar também nesse aspecto.

DESENVOLVIMENTO

Ao passo que as formações com as equipes pedagógicas foram pensadas para situações presenciais, a adaptação para encontros remotos ocorreu após um momento de reflexão. Não apenas precisamos nos adequar à realidade dos encontros remotos, mas também às novas temáticas que emergiram nos diálogos com as equipes pedagógicas. Nesse sentido, nossa pesquisa está dividida em três categorias, conforme o caminhar dos encontros. A saber: reflexão, acolhimento e ação.

A primeira categoria, denominada **reflexão**, pautou-se nos primeiros contatos com as equipes pedagógicas, após o início da pandemia. Os supervisores e orientadores estavam ansiosos por orientações sobre como proceder no ensino remoto, além de demonstrarem preocupação com a saúde e com o processo de ensino e aprendizagem. Para compreender melhor a forma de organização de cada escola e promover uma análise coletiva, foi encaminhada uma pesquisa através da ferramenta *Google Forms*. Os encontros para a devolutiva da pesquisa foram realizados separadamente, sendo um dia para orientadores e um dia para supervisores. A seguir, apresentamos os gráficos gerados a partir da pesquisa.

Gráfico 1. Quais são as potencialidades que as equipes encontram no ensino remoto em sua escola?



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Neste gráfico, 133 respondentes vinculadas às equipes pedagógicas manifestaram as potencialidades encontradas no ensino remoto em suas escolas. Dos respondentes, 33,3% dos supervisores e orientadoras relataram que uma das potencialidades evidenciadas na pandemia foi o envolvimento e o comprometimento dos professores, conforme retratado nos excertos extraídos do formulário: “dedicação, empenho, doação de cada docente nas atividades e interação com os alunos” e “vontade dos professores em qualificar as atividades e em atingir todos os alunos”. Tais falas representam o engajamento dos professores através do olhar das equipes pedagógicas, pois precisaram modificar o seu planejamento e a prática pedagógica.

Da mesma forma, 12,2% salientaram que as suas escolas começaram a utilizar mais ferramentas tecnológicas. Este trecho retrata a escrita de uma das respondentes: “O acesso da comunidade ao site e interação em grupos de WhatsApp, apesar de não ser de 100%, engajamento dos profissionais da escola nas proposições

de atividades remotas (professores se desafiando a usar novas ferramentas)”. Destacamos aqui que cada escola encontrou uma forma para atingir seus alunos. Apesar de um dos meios utilizados ser o Google Sala de Aula, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação para uso nas escolas, muitas equipes optaram por criar sites e grupos no *WhatsApp*. Independente da estratégia escolhida, cada equipe buscou a que mais se encaixava com a sua comunidade escolar.

Ainda, 10% relataram que iniciaram um processo de trabalho interdisciplinar na prática pedagógica dos professores, conforme esta fala: “O interesse incansável dos professores pela aprendizagem dos alunos, busca constante de como melhor atingi-los.” Essa busca pela interdisciplinaridade surgiu a partir do momento em que os professores conseguiram, mesmo que remotamente, realizar um planejamento coletivo pensado em como, dentro de uma mesma temática, vários aspectos das áreas do conhecimento se articulam.

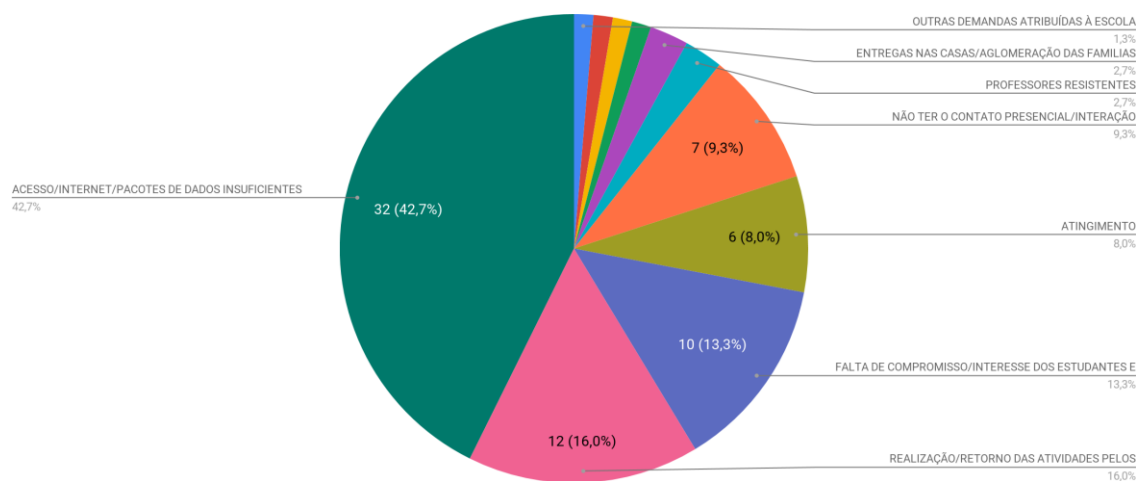
Em 7,8% do total das respostas, surgiram a reinvenção e adaptação diante das mudanças e aumento do contato com as famílias. Em 6,7%, apareceram o vínculo entre os estudantes e o fato de atingir satisfatoriamente as atividades. A diversificação das estratégias foi evidenciada em 5,6% das respostas. Os demais percentuais, inferiores a 05%, foram identificados como diversificação das estratégias, boa qualidade das tarefas e escuta das famílias. Nesse sentido, apresentamos o excerto:

Está sendo uma oportunidade para nos reinventarmos e ampliar nossos conhecimentos acerca das variadas ferramentas virtuais de comunicação. Muitas trocas entre colegas... Muita criatividade para adaptações de atividades e formas de se comunicar com os estudantes e as famílias.

Mesmo dentro de um processo de isolamento social, desconhecido de todos, as equipes pedagógicas conseguiram enxergar potencialidades no ensino remoto. Como pode ser visto nos excertos anteriores, as potencialidades estão vinculadas a competências socioemocionais e também pedagógicas.

Da mesma forma, os supervisores e orientadores evidenciaram as fragilidades encontradas no ensino remoto.

Gráfico 2. Quais são as fragilidades que as equipes encontram no ensino remoto em sua escola?



Fonte:

Elaborado pelas autoras (2020).

Assim como destaca o gráfico 2, 42,7% dos respondentes informaram que a maior dificuldade encontrada no ensino remoto é a insuficiência dos pacotes de dados ou a falta de acesso à internet por parte dos estudantes. Este item relaciona-se com o fato de não ter contato presencial e maior interação com os estudantes, citado por 9,3% e relato nos excertos a seguir. “A dificuldade de interagir com os alunos na mesma intensidade que tínhamos no ensino presencial”, “a distância fragiliza, falta do contato e o desafio constante de manter o interesse dos alunos para realizarem as atividades” e “a distância por si só já fragiliza... Manter o interesse dos alunos é um desafio constante. Aos poucos ficamos mais familiarizados com as tecnologias disponíveis”. As falas dos respondentes trazem os desafios de um ensino remoto, que não permitem o contato presencial, algo que ocorre diariamente nas escolas quando não há isolamento social. As estratégias para alcançar e motivar os estudantes precisaram ser alteradas, o que causou muita preocupação às equipes

pedagógicas. Além disso, muitos estudantes não conseguiam acessar as atividades propostas pelos professores, por não terem equipamento eletrônico adequado, como celular, tablet ou computador, ou não possuir acesso adequado à internet.

Atingir os estudantes, ou seja, fazer com que tenham acesso às atividades, apareceu em 8% das respostas. Para 13,3%, há uma preocupação relacionada com o item falta de compromisso e interesse dos estudantes e para 16%, preocupação quanto à realização e retorno das atividades pelos estudantes.

Para suprir essa necessidade de falta de acesso pelos estudantes, as escolas passaram a entregar atividades impressas presencialmente, ou nas casas das famílias. Esta temática surge como aspecto negativo do ensino remoto em 2,7% das respostas, não apenas pela entrega presencial, mas pela aglomeração das famílias nas escolas. Também foram mencionadas outras demandas citadas pela escola, com 1,3%, e em oposição ao gráfico anterior, resistência dos professores em relação ao ensino remoto.

Além do diagnóstico sobre as fragilidades e potencialidades, também ocorreu um levantamento sobre as estratégias utilizadas pelos supervisores e orientadores durante o ensino remoto. As Figuras 1 e 2 apresentam uma síntese.

Fig 1. Quais são as *estratégias* que os supervisores encontram em seu trabalho nessa pandemia?



Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

Os supervisores mencionam o uso da tecnologia, expressa por meio de lives, redes sociais, *Classroom* e *WhatsApp*, ou seja, todas as ferramentas tecnológicas utilizadas neste período. Outra estratégia é a organização de planilhas, *links* e site da escola, assim como o acompanhamento das atividades, aulas virtuais e devolutivas dos alunos. Destacamos o item formação, pois houve um crescimento no número de reuniões e formações via *Google Meet*. Além disso, os supervisores mencionaram o incentivo enquanto vínculo, acolhimento e equilíbrio com os professores e as estratégias presenciais, com a impressão e entrega de atividades para as famílias.

Fig 2. Quais são as *estratégias* que os orientadores encontram em seu trabalho nessa pandemia?



Fonte: Elaborada pelas autoras (2020).

As estratégias utilizadas pelos orientadores compõem a Figura 2. As profissionais salientam o vínculo e acolhida com os estudantes. Além do envolvimento com as redes sociais, com as lives e com o site da escola, destacam-se o atendimento aos estudantes na perspectiva inclusiva, a escuta e a atenção dispensada ao lado emocional de todos os envolvidos.

Apesar de apresentarem estratégias específicas de cada componente da equipe, percebemos que as estratégias se entrelaçam e que as equipes estão trabalhando em conjunto para superar os desafios do ensino remoto e do distanciamento social. A partir dos dados coletados e das escutas realizadas nas reuniões, nas quais foram apresentados os dados, decidimos promover momentos de escuta e acolhimento, denominados Círculos Acolhedores.

Os Círculos Acolhedores compõem a segunda categoria de análise do artigo, denominada **acolhimento**. Os encontros ocorreram por adesão, ou seja, participaram supervisores e orientadores que desejavam conversar sobre o momento que estavam vivendo e compartilhar estratégias e ideias para o ensino remoto.

Ocorreram sete Círculos Acolhedores nos meses de agosto e setembro. Os 5 primeiros encontros foram divididos por quadrantes para que o número de participantes fosse reduzido, proporcionando, assim, tempo maior de participação e diálogo. A dinâmica foi acolhida pelos supervisores e orientadores, conforme demonstram as falas: “A escuta por si só é curadora!” e “Os supervisores e orientadores são a via principal do acolhimento”.

O movimento de fala e escuta motivou os participantes a falar sobre os seus sentimentos vivenciados durante o isolamento. Permitiu perceber que a ansiedade e o medo não eram apenas sentimentos individuais, mas sim um processo coletivo. Assim como expressam as falas a seguir: “Neste momento estamos muito ansiosas ... e de forma prazerosa, leve e com profissionalismo souberam nos atingir. Por mais encontros como esse” e

Achei muito interessante a reunião, pois muitos sentimentos que estamos tendo nesse momento, aqueles que nos causam frustrações, pois parecem que

não estamos conseguindo atingir os nossos objetivos não são só nossos, hoje mais que nunca observei que a maioria está com a mesma sensação e isso nos dá um certo conforto.

Os últimos dois encontros tiveram a participação de uma psicóloga, que iniciou o círculo com uma fala sobre o fortalecimento dos educadores e das ações pedagógicas, pois foi uma sugestão dos participantes. Da mesma forma que nos encontros iniciais, os participantes falaram e ouviram seus pares, promovendo uma escuta aberta e sensível.

Neste sentido, os Círculos Acolhedores permitiram momentos em que a escuta se demonstrou um processo de entendimento e compreensão de si e do outro:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria *escuta*, mas autoanulação (FREIRE, 2013, p. 117).

Percebemos que, nos últimos encontros, os participantes ansiavam por instrumentalização diante das novas perspectivas. Essa terceira categoria foi denominada **ação**, pois “passando o primeiro impacto da pandemia, as maiores necessidades das equipes eram relacionadas à organização pedagógica do trabalho remoto, haja vista o contexto da escola pública” (BOAVENTURA, 2020).

Para auxiliar na instrumentalização dos supervisores e orientadores, realizamos uma formação sobre habilidades e competências, fazendo uma relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Referencial Curricular de Canoas (RCC). A formação foi acolhida pelos participantes, que fizeram relações com as práticas pedagógicas das suas escolas e relataram a importância dos Marcos de Aprendizagem, habilidades que serão priorizadas no processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto. Além disso, houve a utilização de práticas

mais manuais quando possível: atividade de relaxamento (*Mindfulness*, dobraduras, música); apoio em relação às normativas decorrentes da pandemia; e subsídio em relação ao trabalho dentro da escola (formação continuada em serviço).

Durante o ano, houve ênfase no trabalho colaborativo, através de uma relação horizontal, que permite aprendizagem em ambos os lados da formação. Ressaltamos que a formação de equipes pedagógicas em tempos de pandemia foi pautada pela resignificação do próprio fazer pedagógico. Enquanto olhávamos para a vida, para as mudanças e desafios, repensarmos em conjunto o que era ser orientador e supervisor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Sendo assim, a formação de equipes pedagógicas passou por diversas transformações durante o ano de 2020, o que permitiu olhar para o orientador e para o supervisor através de outras lentes e vivenciando o tempo em um ritmo que somente uma pandemia poderia proporcionar.

CONSIDERAÇÕES

Ao iniciar o ano letivo de 2020, havia um cronograma de formações organizado com o objetivo de auxiliar as escolas na implementação do PPP, reconstruído em 2019. Com o isolamento social, conseguimos reorganizar o planejamento que contou com encontros remotos de formação, de acolhimento e pesquisas.

Atuar como orientador e supervisor nas escolas é também um movimento de constante renovação e reconstrução. Ao trabalhar com a formação desses profissionais, também precisamos nos reinventar e pensar novas formas de estimular o diálogo e a reflexão, mesmo que remotamente.

A organização das formações passou por momentos de reflexão, acolhimento e de instrumentalização para a ação, sempre deixando espaços para a escuta e o diálogo aberto. Por isso, nos momentos de escuta, todos sentiram-se acolhidos e compreenderam que, ao escutar o outro, também estabeleciam relações com a própria vivência. Pretendemos dar continuidade ao processo de formação de equipes pedagógicas, levando conosco tudo que aprendemos e todas as transformações vividas no ano de 2020.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR FRENTE AO DESAFIO DA POTENCIALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA POR MEIO DA ESCUTA SENSÍVEL EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Juliana Krug³²⁹

Alex Soares Totti³³⁰

Fernanda Longoni Pfeil³³¹

Paulo Ricardo do Amaral Pinto³³²

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo em constante transformação. Nesse turbilhão, muitas situações passam despercebidas, e algumas delas dão beleza à vida, como a poesia e as mudanças. Cada um sente e vê a realidade à sua maneira, baseado nas vivências que lhe constituem. Ver e sentir, tão unidos e tão distantes, permeados pela sensibilidade que em muitos parece adormecida. Vejamos os belos versos de Fernando Pessoa: “Onde você vê um obstáculo, alguém vê o término da viagem e o outro vê uma chance de crescer” (PESSOA, 2000, p. 32).

Tudo depende do olhar, mas antes precisamos verificar se nossas lentes estão limpas de preconceitos, de conceitos já cristalizados, do medo do novo. É necessário que se escolha: o obstáculo é um final de viagem ou uma chance de crescer?

³²⁹ Supervisora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guajuviras, Bacharel em Direito, com Formação Pedagógica para Docentes, Especialista em Direito Penal e Processo Penal com ênfase no ECA, Especialista em Gestão e Planejamento Escolar, Especialista em Supervisão Escolar, Mestre em Educação com ênfase em Políticas Públicas em Educação; E-mail: juliana.krug@canoasedu.rs.gov.br

³³⁰ Vice-Diretor Escola Municipal de Ensino Fundamental Guajuviras, Graduado em Letras – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; E-mail alex.soares@canoasedu.rs.gov.br

³³¹ Orientadora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guajuviras, Graduada em Pedagogia, Especialista em Gestão Pública e de Projetos; E-mail fernanda.pfeil@canoasedu.rs.gov.br;

³³² Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guajuviras, Graduado em História, Especialista em Educação Inclusiva; E-mail ricardo.pinto@canoasedu.rs.gov.br

Formamos a Equipe Diretiva e Pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guajuviras, esta composição atual começou a ser formada em setembro de 2019, com a chegada da supervisora Juliana e, em fevereiro de 2020, agregou-se a orientadora Fernanda. A Guajuvira, árvore nativa do Sul e Sudeste do Brasil, tem sido utilizada na recuperação de áreas degradadas, como planta pioneira, e é esta espécie ornamental que nomeia a nossa Escola e o Bairro em que estamos inseridos. Nossa comunidade possui um histórico de resistência. O Bairro Guajuviras formou-se por meio de uma ocupação e, após 33 anos, a luta segue por melhores condições de moradia, de saúde, de educação, transporte, cultura e de vida!

Diante de todos os desafios diários da luta em nossa comunidade, 2020 nos apresentou a pandemia de covid-19 e, com ela, algo que para muitos de nós seria uma situação surreal, a suspensão presencial das aulas por tempo indeterminado. A escola, que para a grande parcela de nossos estudantes é seu local de formação de identidade, onde se identifica socialmente, explora sua cultura e estabelece suas lutas, foi fechada. Como proceder neste momento de incertezas? O caminho apresentado foi o ensino remoto, mas como ensinar remotamente se não temos profissionais familiarizados com esta sistemática e muito menos garantia de acesso a este conteúdo para nossos estudantes?

Assim, a escola pública que engatinha no uso das tecnologias em educação, com laboratórios de informática na sua maioria sucateados, com redes de internet frágeis e a recente chegada de Chromebooks, equipamentos estes que os professores em sua maioria não chegaram a se apropriar do funcionamento, precisa adentrar ao mundo do ensino virtual. Na outra ponta, temos, na grande maioria das escolas públicas da rede municipal, estudantes carentes com dificuldades de acesso a equipamentos e redes de internet, além das dificuldades cotidianas de suas famílias.

Na prática pedagógica, fazemos constantes escolhas, que devem ser permeadas pela nossa sensibilidade. As instituições escolares têm o privilégio de trabalhar com o que se tem de mais precioso, as mentes humanas. Dessa forma, é

primordial lembrar que os estudantes são indivíduos com histórias próprias, desejos e necessidades que são só seus e isso deve ser o ponto de partida do educador.

Mas como fazer isto sem o contato diário, sem o olhar e a escuta presenciais? Como humanizar o ambiente virtual de ensino? Como fomentar o planejamento transdisciplinar, apoiar projetos e fornecer o suporte emocional e técnico para a equipe de professores? Foi preciso que a equipe gestora se reformulasse muito rapidamente, necessário se fez descobrir o funcionamento de ferramentas e formas de interação com toda a comunidade escolar, sem esquecer a individualidade e o ritmo de cada um. A escuta sensível, mais do que nunca, se tornou nossa principal guia.

A ESCOLA E SUA SENSIBILIDADE: DO PRESENCIAL AO DIGITAL

Por muito tempo, ser culto estava intrinsecamente ligado ao fato de se frequentar os bancos escolares, entendendo-se assim que a única cultura que trazia valores em si seria a adquirida pela educação formal. Evoluímos, e hoje se entende que a escola não é o único local onde se constrói conhecimento e cultura. Isto está além dos muros da escola. Não há mais espaço determinado para se construir conhecimento (DAYRELL, 1996).

Há que se perguntar: como a escola vê estas diversidades que lhe batem à porta? O que se entende por cultura e qual a importância das experiências vivenciadas pelos estudantes para a construção de conhecimento significativo? Como o gestor escolar pode mediar o processo pedagógico inserindo neste a cultura da comunidade a que a instituição pertence?

As diversas formas de cultura que se multiplicam no mundo atual surgem como desafio para os educadores e para a escola formal. Atualmente, compreende-se que a interação social é o que propicia o intercâmbio de informações e a construção de novos conceitos. Com a chegada da pandemia covid-19, o desafio do

distanciamento social trouxe a fragilidade da escola como centro produtor de conhecimento e cultura, mas potencializou sua característica socializadora, sua insubstituível acolhida para muitas crianças e jovens, e despontou o principal conteúdo nos mais diversos sentidos da palavra, que é a vida!

Entender estes novos contextos e estas novas formas de cultura ou multiculturalismo, que se compreende como a pluralidade existente na sociedade e da qual não se pode fugir, de acordo com Moreira (2002), incorporam as tradições e costumes estabelecidos nas famílias e comunidades das mais diversas classes sociais como construções efetivas de conhecimento e cultura. As vivências pessoais e os convívios dos anos iniciais de vida fazem com que a criança, ao chegar na escola, apresente sua bagagem cultural bastante rica.

Segundo Moreira e Candau (2003), a cultura está além dos determinismos tradicionais como classe social, gênero, etnicidade e religião. Tudo é cultura. Crespi (1997) cita Edward Tylor (1871), que definia a cultura como, “[...] aquele conjunto de elementos que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, usos e quaisquer outras capacidades e costumes adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”. A cultura tem o papel de reprogramar o indivíduo, ou seja, incutir nele ideias que o desliguem de seu estado instintivo e o faça reconhecer as convenções, regras e usos sociais para que seja aceito na sociedade (CRESPI, 1997). Isso faz com que o indivíduo tenha consciência de si e identifique seu papel social.

Dayrell também traz um conceito de cultura, que mais de um século depois de Tylor não se diferencia muito: “cultura é o conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível de totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana” (1996, p. 140). A cultura tem o papel de definir a natureza humana. É ela que nos diferencia dos animais, que agem por instintos. Os humanos têm na cultura sua margem de comportamento, tanto os aceitáveis como os reprováveis, tornando possível o convívio em sociedade. Sua leitura de mundo faz parte de sua cultura.

A escola como espaço de construção de conhecimento e como instituição importante no meio social precisa reconhecer seus estudantes como sujeitos únicos, carregados de experiências particulares que constituem suas identidades. Todavia, em muitas situações, os saberes oriundos do percurso da vida dos sujeitos não constituem a base para a construção de novos conceitos no campo da educação formal, o que, em tempos de aulas presenciais, funciona como um dos motivos da evasão escolar, pois quando não sentimos que nossa identidade é respeitada, é natural o afastamento, a exclusão. O processo de aprendizagem se torna eficaz quando o conceito construído faz sentido para o sujeito, há de se ter uma ligação entre formal e o individual, entre o que se diz, se faz e se sente. Dar espaço para que os estudantes partilhem vivências e projetar o que o grupo anseia em conhecimentos significativos é fundamental para que não haja apenas aquisição do conhecimento com o simples intuito da avaliação, mas construção de significantes para a vida.

Mas, pensemos: durante as aulas presenciais, trabalhar com a individualidade dos sujeitos já é um grande desafio, como fazer isso na modalidade virtual? O ensino remoto veio como a única alternativa possível dentre a situação inusitada e extremamente perigosa pela qual se passa em 2020. Muitos professores foram desafiados a explorar ferramentas e metodologias que no estudo presencial não eram utilizadas. Como aprender sem interação presencial, como desvendar o mundo do ensino virtual de forma instantânea como se apresentou a necessidade? Como desconstruir uma cultura profissional arraigada e construir uma nova forma de dinâmica e com o mínimo sofrimento psíquico possível? Além disso, como construir uma estrutura de ensino remoto que respeite as individualidades e privilegie os conhecimentos e cultura prévia dos estudantes? Os obstáculos que a pandemia nos impõe são muitos, mas não suficientes para nos paralisar!

Importante refletir sobre a forma como a escola lida com a diversidade cultural existente em seu meio, buscando mecanismos para utilizar essa riqueza como potencializadora do processo de construção de conhecimento. Dessa maneira, há de se pensar como é possível padronizar currículos dentro de uma realidade que pulsa

multiculturalidades. A escola precisa ser compreendida como um espaço sociocultural. Conforme Dayrell (1996), para que isso aconteça, é primordial o resgate do papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição.

Dentro dessa perspectiva, Dayrell (1996) ordena a escola como sendo um espaço social de dupla dimensão: institucional, pelo seu conjunto de regras e normas que procuram unificar e delimitar a ação dos sujeitos; e cotidiana, composta pelas complexas tramas de relações existentes entre os sujeitos envolvidos, que incluem suas alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais e coletivas, transgressões e acordos. Tais dimensões são interdependentes entre si; dessa forma, a institucionalização e o cotidiano devem andar juntos, um respeitando o limite do outro e aceitando as contribuições que cada um pode oferecer para a produção de novos conceitos.

Mas quando não temos fisicamente a questão institucional e nem a cotidiana, pois passamos a interagir de forma virtual, onde as tramas de relacionamento são diretamente atingidas e o vínculo estudante x professores x escola passa a ser ameaçado? A quarentena foi imposta, o distanciamento social é a única forma de evitar a disseminação ainda maior da contaminação, por um vírus invisível. Muitas comunidades de nossas escolas vivem à margem da sociedade e são formadas por aqueles que são o principal alvo do vírus e aqueles que menos chances têm de se manterem distanciados dele. Boaventura destaca:

Os moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, barriadas, slums, caniço, etc. Segundo dados da ONU Habitat, 1,6 mil milhões de pessoas não têm habitação adequada e 25% da população mundial vive em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade. Vivem em espaços exíguos onde se aglomeram famílias numerosas. Em resumo, habitam na cidade sem direito à cidade [...] Mas além disso, dadas as condições de habitação, poderão cumprir as regras de prevenção recomendadas pela OMS? Poderão manter a distância interpessoal nos espaços exíguos de habitação onde a privacidade é quase impossível? Poderão lavar as mãos com frequência quando a pouca água disponível tem de ser poupada para beber e cozinhar? O confinamento em alojamentos tão exíguos não terá outros riscos para a saúde tão ou mais dramáticos do que os causados pelo vírus? [...] Não será esta afinal a quarentena mais dura para estas populações? [...] Tal como em muitos

contextos similares no mundo, as famílias partilham uma sala que também é cozinha, quarto e sala de estar. Como é que se lhes pode pedir autoisolamento? É possível o auto isolamento num contexto de permanente hétero-isolamento imposto pelo Estado?

[...] É o caso também da emergência alimentar, porque se passa fome nos bairros e os modos comunitários de a superar (cantinas populares, merendas) colapsam ante o aumento dramático da procura. Se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças. É finalmente o caso da emergência da violência doméstica, particularmente grave nos bairros, e da permanente emergência da violência policial e da estigmatização que ela acarreta (2020, p. 13-14).

Se o desafio para o professor é se inteirar das novas tecnologias e desvendar meios para manter e fortalecer o vínculo com seus estudantes, para estes o desafio é sobreviver à pandemia. A periferia das grandes cidades é assustadoramente excludente e socialmente injusta. São nessas regiões que o vírus se alastra e com ele os abismos entre escola e estudantes cresce, vivemos como se um grande “nada” tomasse conta, como na literatura acontece no livro “A História Sem Fim”, que narra uma história de “Fantasia”, um país atingido por uma aterrorizante tragédia que está devastando o lindo cenário. Esta catástrofe é nominada como o “Nada”, que se constitui ao sumir com os espaços, produzindo pontos cegos, como se nada nunca tivesse existido ali, o vácuo se instaura rapidamente. E a causa? É uma doença súbita que atinge a governante deste Reino, a Imperatriz Criança.

Como atingir com atividades remotas, via internet, estudantes que vivem na periferia, tal qual o Reino de Fantasia, onde o “nada” cresce assustadoramente, onde o distanciamento social não existe em razão do exíguo espaço de convivência que as famílias possuem, além da impossibilidade que os provedores, pais, mães, avós e muitas vezes os próprios estudantes têm em permitirem-se cumprir uma quarentena, pois são obrigados a arriscarem-se em busca do sustento diário? Compreender, respeitar, dar voz e cor a esta realidade que grita afônica é fundamental para que nossas escolas passem a trabalhar com uma justiça curricular que coloque no centro do processo o personagem principal e a razão de existir da escola, o estudante.

POR UM CURRÍCULO JUSTO, VIVO E AFETUOSO

O currículo é parte constituinte das instituições escolares, contemplando os conceitos que devem ser elaborados na trajetória dos estudantes. A partir de 2017, com a aprovação da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os currículos vêm passando por adequações para que fiquem de acordo com a nova legislação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se a educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017a, p. 7).

Não devemos, portanto, confundir currículo e BNCC, pois esta trata de direitos de aprendizagem enquanto o primeiro refere-se ao dia a dia escolar. O próprio documento clareia esta ideia:

A BNCC não é currículo. Ela explicita direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mas não a maneira como professores, escolas e sistemas de ensino trabalharão para concretizá-los. O conjunto de saberes previsto na Base servirá como norte para a construção e adaptação dos currículos de todos os sistemas de ensino do país. BNCC e currículos têm, portanto, papéis complementares, dado que as aprendizagens se materializam mediante ao conjunto de decisões do âmbito curricular, que adequam as proposições da BNCC à realidade das redes de ensino e das instituições escolares (BRASIL, 2017b, p. 7).

Todavia, o currículo escolar contempla muito mais do que roteiros de conceitos, pois junto disso vêm os valores e regras dos professores, as vivências dos

estudantes, o histórico da instituição e da comunidade. Sendo assim, podemos afirmar que as escolas possuem dois currículos, o formal, explícito, e um oculto, que permeia todas as relações estabelecidas neste ambiente. Observemos o que diz Freire

Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico, e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo, o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico (FREIRE, 2006, p. 43-44).

O currículo oculto não aparece evidenciado em nossas instituições de ensino, não há demonstrações da existência planejada de um currículo que intencione inculcar valores e normas aos estudantes, relativas ao trabalho e à aceitação social. Este não aparece como parte das metas nem das atividades formais da escola. Torres (1995) diz que o currículo oculto costuma servir para reforçar valores e conhecimentos que vão de encontro aos interesses das ideologias hegemônicas do momento sócio-histórico em que se está inserido. Entretanto, os estudantes desenvolvem mecanismos de resistência e costumam realizar alterações nas mensagens que as instituições procuram submeter.

McLaren (1991) descreve os rituais de resistência dos estudantes: “os rituais de resistência podem ser adequadamente descritos como um tipo de “desestruturação” cerimonial”. Isso ocorre porque eles tentam desorganizar, subverter ou sabotar as instruções, normas e regras da instituição e dos professores. Fazem isso, muitas vezes, de forma ativa ou passiva. Ativa quando o fazem de maneira consciente e intencional e passiva quando simplesmente sublimam as informações.

Historicamente, os grupos de professores, em sua grande maioria, não identificam as individualidades de seus estudantes como algo potencialmente construtivo no processo ensino-aprendizagem, acabando por planejar aulas idênticas para todos, e a finalidade da escola se resume a transmitir os conhecimentos socialmente acumulados e vistos como importantes pelo grupo social dominante. Na maior parte das vezes, esquece-se que os estudantes vão para a escola

com objetivos, e que de uma maneira ou de outra, seja mais ou menos consciente, a escola é parte do projeto de vida dos alunos (Dayrell, 1996). O enquadramento de todos igualmente faz com que se perca o que é o propulsor da construção do conhecimento, ou seja, a diversidade e a interação. Quando todos são igualados, estamos consagrando as desigualdades e as injustiças relativas às origens sociais dos alunos, e este não deve ser de modo algum o papel da escola.

A escola deve respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes mais populares, cujos saberes são socialmente construídos na prática comunitária [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de alguns conteúdos [...] porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (FREIRE, 2006, p. 30).

É nos apresentada a necessidade de adaptações curriculares, sendo assim, deve-se optar por uma justiça curricular, que segundo Moreira e Candau (2003) devem ser compreendidas como: “A proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades.”

Para que seja possível tais adaptações, é necessário que se desconstruam conceitos antigos, arraigados e finalísticos que constituem alguns professores e que refletem as diferenças e injustiças propagadas na sociedade. Essa desconstrução só é alcançada por meio de estudo, debate, inserção na realidade do estudante e reconhecimento da necessidade de se reformular. Esse processo é doloroso, requer muita escuta, mas uma escuta sensível, sem julgamento, objetivando a acolhida, a reflexão e a reconstrução de conceitos. Essa escuta sensível é papel do gestor escolar, pois é ele quem busca nortear a trajetória da escola rumo à justiça curricular, e para que isso aconteça, a acolhida, afetuosidade e sensibilidade devem ser as principais ferramentas.

A justiça curricular tem o papel de propiciar a não disseminação de atos de discriminação e preconceitos. Tem por objetivo primar pelo respeito às diversidades

e fazer da escola um local de mudança de comportamento que acabe por influenciar na sociedade como um todo. Conforme Moreira e Candau (2003), a formulação de um currículo nesses moldes não é tarefa fácil. Exige muito estudo, mudanças metodológicas, de objetivos e métodos de avaliação, e neste ponto vemos o papel fundamental dos gestores escolares.

Durante a pandemia e o processo de introdução à força dos estudos remotos, as individualidades ficaram ainda mais distantes, pois o dia a dia na escola nos aproxima física e emocionalmente de nossos estudantes e professores. Com a imposição da quarentena como medida de preservação das vidas, este vínculo está por um fio. O trabalho incessante dos professores na busca ativa dos estudantes é primoroso, todavia, as condições sociais precárias, com a falta de equipamentos e de acesso às redes de internet, causam um afastamento mais temeroso que o vírus. Além disso, a manutenção do vínculo entre toda a equipe de trabalho também se abala pelo distanciamento, buscamos formas de amenizar a ausência física, criamos grupos de estudos, constantes trocas via grupos de WhatsApp, reuniões on-line sistemáticas semanais, mas o principal meio de se manter a afetividade, quando o “olho no olho” é virtual, dá-se por meio da escuta. Muitas vezes, é necessário ouvir as entrelinhas, entender os silêncios, observar o tom, abraçar à distância, por meio de palavras acolhedoras e livres de qualquer julgamento. Somos todos humanos passando por um período histórico da existência humana, encharcado de insegurança. Como no Reino de Fantasia, o nosso medo do avanço catastrófico do vácuo é gigantesco.

O GESTOR ESCOLAR COMO MEDIADOR DA JUSTIÇA CURRICULAR

A escola deve ter por função proporcionar vivência que levem os estudantes a pensarem criticamente sobre a sociedade em que estão inseridos, reconhecendo seus

problemas e buscando meios efetivos de modificação. Não basta que se ensine a ler e escrever, é fundamental instigar o pensar e o argumentar.

Em razão disso, o papel do gestor escolar também vem sofrendo mudanças. Não é mais possível que este seja responsável simplesmente pelo controle do funcionamento administrativo e da documentação pedagógica, mas ser o mediador na construção de novas formas de pensar e agir na construção da aprendizagem. Observemos o que diz Teixeira (2007) sobre a docência,

A docência está implicada com os processos de formação humana, nos quais os conhecimentos científicos tem importância, sem que a esgotem, visto sua insuficiência diante das potencialidades e dimensões da vida humana a serem desenvolvidas. Desse modo, sempre mediada pelos processos de construção do conhecimento, de transmissão, questionamento e renovação da memória cultural, a docência, o que a instaura e constitui, sem o que não é possível a sua existência, não é o campo disciplinar, não é o que se ensina, onde ou como se ensina (TEIXEIRA, 2007, p. 431-432).

Libâneo (2005, p. 35) descreve o supervisor escolar, um dos agentes da gestão, como “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”. Zieger nos diz que:

O supervisor educacional entra no espaço do pensar, planejar e desafiar educativo para os projetos serem construídos coletivamente. Um supervisor preocupado com a Vida (com V maiúsculo, mesmo) é aquele indivíduo que tem no currículo escolar a base das reflexões e ressignifica seu fazer cotidianamente. Nas reuniões pedagógicas, esse profissional provoca os educadores a pensarem sobre suas vidas e seus sonhos e os desafia a fazerem o mesmo com seus alunos, provoca a construção de projetos que “façam” no ontem para explicar o “hoje”, mas não só isto. Ele questiona o projeto de futuro, o que se pensa e se deseja fazer no Amanhã! (ZIEGER, 2003, p. 7).

Dessa forma, a escola deve ser uma norteadora na busca do conhecimento, não simplesmente um local onde se obtenham informações úteis para a vida de trabalho. A busca por uma formação integral deve se sobrepor ao ensino conteudista.

Essa nova visão de educação deve orientar criticamente a busca de uma informação que os faça crescer sem embrutecer (GADOTTI, 2000).

O papel do gestor neste processo é fundamental, pois tem a tarefa de despertar e alimentar no corpo docente o ímpeto pelo novo, pelo respeito às vivências extraescolares dos educandos, pela busca de uma formação integral privilegiando a construção de novos conceitos significadores na vida dos estudantes. Isso só é possível se a escola se revestir com a autonomia necessária para trabalhar temas importantes, tais como currículo, metodologia e estratégias para avaliar os processos de produção de conhecimento dos estudantes. Segundo Ladislau Dowbor:

[...] a escola deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”. Prossegue dizendo que pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento. A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta “modernizá-la”, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente (DOWBOR, 1998, p. 259).

O gestor escolar precisa ter a visão de que o currículo escolar não deve versar apenas sobre os temas de interesse dos estudantes, ou aqueles elencados pelos professores, mas sim contemplar assuntos relevantes e que possam potencializar a comunidade onde a instituição se insere. Nas palavras de Franco

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos (FRANCO, 2008, p.128).

Sendo assim, a relação entre corpo docente, corpo discente, famílias e gestão perpassa pelo reconhecimento da instituição como polo fomentador da identidade social desta comunidade como um todo. A escola passa a ser um espaço de resistência e luta, em que a justiça curricular, o respeito e a valorização das individualidades e o fortalecimento social são molas propulsoras para o pensar

crítico e movimentos atuantes de busca pelos direitos de cidadania negados para as periferias.

Passa pelo papel do gestor a sensibilidade de permear todas as esferas da instituição, fazendo dela um ambiente vivo, onde as vivências pessoais sejam ferramentas potencializadoras do processo de construção de novos conceitos. É na escola que desenvolvemos a escuta sensível, construímos o sentimento de empatia, descortinamos o mundo. Para isso, os profissionais envolvidos neste processo devem atuar de forma comprometida, desprovida de preconceitos e articulada com a comunidade como um todo.

CONSIDERAÇÕES

“No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra”
(Carlos Drummond de Andrade, 1930)

O poeta traz em seus versos sentimentos profundos e confusos. Como agir frente às pedras do caminho? Devemos mudar de caminho? Retroceder? Retirar a pedra? Desistir da caminhada? Assim nos sentimos muitas vezes no trabalho pedagógico. Sempre haverá pedras, e devemos decidir o que fazer com elas. Não é tarefa fácil. Algumas vezes, é preciso fazermos força e retirarmos a pedra; outras vezes, podemos contorná-la; e ainda em outros momentos podemos fazer da pedra o ponto de partida para novos caminhos. O papel do gestor escolar frente às pedras do dia a dia da educação é árduo, mas extremamente necessário para que não se deixe a caminhada.

Passamos talvez pela maior pedra da educação pública de periferia, uma pandemia que nos afastou fisicamente de nossos pupilos, e o que estamos fazendo com este obstáculo? Estamos proporcionando um momento ímpar de crescimento

da equipe de professores, cultivando debates e descortinando realidades que a “normalidade” não nos permitiria. Foi preciso nos afastarmos para nos enxergarmos, nos ouvirmos, sermos ombros virtuais e abraços remotos. O distanciamento social nos permitiu ver, com uma grande dose de sofrimento, que as dores de nossos estudantes cortam a carne, hoje doem em nós muito mais que ontem, o grito antes afônico agora está no volume máximo e nós os ecoamos por todos os lugares.

As diversidades sociais e culturais, que se apresentam em nossas escolas e em muitas ocasiões desafiam e amedrontam a prática docente, são pedras constantes no caminho da construção de um currículo justo, presencial e remoto. Acreditamos que a pandemia está nos permitindo reconstruir nossos currículos pensados para estudantes reais, com histórias e vivências ricas de conteúdos e escassas de respeito, cidadania e dignidade, sem a lente embaçada pelo preconceito e desconhecimento de sua realidade, de sua cultura comunitária e familiar. Só assim poderemos falar então em uma escola que deseja e trabalha por um indivíduo crítico, autônomo e socialmente ativo.

Reconhecer e respeitar as diferenças nas instituições escolares é fato primordial para uma verdadeira mudança social. Somente quando tivermos coragem de encarar que cada ser é único, dotado de experiências, desejos e necessidades próprias é que poderemos falar em um currículo justo, que privilegie tanto os conhecimentos formais importantes para a vida cotidiana, mas que encontre um lugar privilegiado para o que os estudantes têm de mais significativo, que é a sua história.

Para que possamos repensar nossa trajetória pedagógica, é importante a articulação da escola com sua comunidade, e o gestor escolar é o grande articulador deste processo. Este deve construir pontes entre a instituição, seus docentes, alunos e comunidade. A escola não pode ser um ambiente dissociado da sociedade. A atualidade nos exige uma visão de mundo liberta de conceitos cristalizados e que leve em conta as experiências que fazem com que os estudantes sejam quem são.

Dessa forma, precisamos de gestores escolares mediadores, articuladores e acima de tudo sonhadores e justos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. **In alguma poesia**. São Paulo: Pindorama, 1930.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a.
- BRASIL. **Audiências públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular – Caderno Técnico**. CNE/MEC, 2017b. Disponível em: <http://cnebncc.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- CANDAU, Vera Maia; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ago. 2003.
- CRESPI, Franco. **Manual de Sociologia da Cultura**. Lisboa: Estampa, 1997.
- DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DOWBOR, Ladislau. **A reprodução Social**. São Paulo: Vozes, 1998.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/L/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ĞADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2005.
- MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção de uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação e sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002. Disponível em: scielo.br/pdf/es/v23n79/10847.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.
- PESSOA, Fernando. **Poemas de Fernando Pessoa 1934-1935**. Edição de Luís Prista. Edição Crítica de Fernando Pessoa. Série Maior. Volume I, tomo V. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- STEPHANOU, Maria. **Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200002. Acesso em: 20 ago. 2020
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai./ago. 2007. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020070002000007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 ago. 2020.

TORRES, Jurjo. **O curriculum oculto**. Portugal: Porto Editora, 1995.

ZIEGER, L. **A reconstrução da profissão de supervisor (a) educacional**: as responsabilidades da universidade e os caminhos do zeitgeist. 2003. Disponível em: http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2003/resumos/pedagogia/coloquios/reconstrução_super. Acesso em: 18 jul. 2020.

20 ANOS NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cídia Maria da Silveira³³³
Giorgia Fabiana Vieira dos Santos³³⁴

FIOS, TRAMAS E TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS EM REDE

A passagem da lotação do atendimento à educação infantil da pasta da Saúde e Assistência Social para a pasta da Educação, no Município de Canoas, completa vinte anos neste ano de 2020, ano do advento da pandemia pela COVID-19. Nesse contexto atual, que demandou rápidas mudanças e adaptações em termos pedagógicos, refletimos a formação continuada na Educação Infantil a partir das trajetórias construídas em rede. Trajetórias marcadas por diferentes nuances e texturas, tramas e fios, um tecido coletivo, vivo, dinâmico. As reflexões feitas, considerando o que é posto historicamente e o contexto pandêmico, fizeram emergir uma principal pergunta: Como privilegiar a diversidade existente na rede infantil, enquanto estratégia e princípio formador, considerando a Gestão, Coordenação e a Docência?

Ao longo do ano, as ações formativas desenvolvidas contiveram esse caráter autorreflexivo, e projetaram possibilidades múltiplas e fecundas, buscando atender as necessidades mais latentes ora dispostas.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Para compreender melhor a trajetória formativa, faz-se importante reconhecer o percurso da formação continuada no município de Canoas, em linhas gerais.

As primeiras creches de Canoas, datadas da década de 80, eram lotadas na Secretaria da Saúde e Assistência Social, e tinham como foco principal atender às

³³³ Assessora pedagógica da Diretoria de Educação Infantil DEI/SME, Orientadora Educacional, Especialista em Docência na Educação Infantil (UFRGS); E-mail: cidia.silveira@canoasedu.rs.gov.br;

³³⁴ Assessora pedagógica na Diretoria de Educação Infantil DEI/SME, Pedagoga, Especialista em Docência na Educação Infantil (UFRGS), Mestre em Educação (UNILSALLE); E-mail: giorgia.santos@canoasedu.rs.gov.br

crianças para que as mães pudessem trabalhar, uma demanda da própria população. O trabalho era desenvolvido a partir de orientações sobre desenvolvimento infantil, cuidados em saúde e recreação. Atendia-se crianças de até seis anos em regime integral em todas as creches, e em algumas unidades havia também turmas de seis a catorze anos, em regime extraclasse.

A década de 90 trouxe os primeiros convênios de formação profissional (SENAC, Magistério UNILASALLE). O trabalho seguia pautado nas orientações sobre desenvolvimento infantil, recreação, acrescidos agora de perspectivas sobre processos de ensino-aprendizagem. É nessa década que a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) contempla a Educação Infantil em seu escopo e, na sequência de sua publicação, publicou-se também o primeiro documento referencial para a Educação Infantil: O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1997).

Dezembro de 1999 registrou a passagem das creches para a pasta da Educação, mudando as nomenclaturas dos estabelecimentos e reorganizando administrativamente o atendimento. A partir daí, novos concursos foram realizados para provisão de cargos (Professor, Agente, Técnico, Especialista); houve a criação de núcleos de estudo e pesquisa na Secretaria Municipal de Educação, a instituição de reuniões pedagógicas regulares.

Ao final da primeira década do novo milênio, tivemos mais avanços relativos às referências pedagógicas e formação continuada: houve a construção coletiva da Diretrizes Didático-pedagógicas da Educação Infantil de Canoas (2008); publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009), criação de novos convênios de formação (Graduação, Especialização, Mestrado); construção coletiva das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (2014); Criação do Congresso Estadual da Educação Infantil (2014).

A pauta das formações passa a girar em torno dos aspectos cotidianos de educação e cuidado nas instituições de educação infantil, articulando as práticas com os referenciais e tendências pedagógicas contemporâneas.

Algumas estratégias formativas adotadas nesse período foram as oficinas temáticas; módulos; encontros por grupos etários; grupos de estudo; oficinas nas

escolas; exploração dos espaços culturais da cidade; formação de Gestores; formação de Coordenadoras pedagógicas.

PERSPECTIVAS ATUAIS EM FORMAÇÃO

Recentemente, o lançamento da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017) e do Referencial Curricular de Canoas - RCC (2018) demandaram mudanças outras.

Com estas mudanças que se apresentaram em termos de legislação pedagógica e organização administrativa municipal, novas perspectivas em formação foram adotadas. Ampliação de estratégias metodológicas, adesão ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC Pré-escola; apropriação de novas tecnologias, aposta na perspectiva formativa: escuta dos gestores, escuta dos docentes.

Novos tempos e novos jeitos de fazeres... sem perder as crenças nas particularidades da Educação Infantil. Ressignificando, reaprendendo, redescobrimos...Momento de escuta, manutenção de vínculos e criação de estratégias sensíveis e coletivas que culminaram na elaboração das orientações de enfrentamento deste período de isolamento social.

FORMAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO

Nem bem estavam concluídas as adaptações necessárias à implementação da BNCC/RCC, novas circunstâncias trouxeram a necessidade de ressignificação das práticas formativas. Para dar conta da formação continuada, no contexto das restrições impostas pela pandemia de COVID-19, foi organizado Projeto de Formação de Gestores /Coordenadores Pedagógicos, com enfoque no Protagonismo da Gestão / da Coordenação Pedagógica: uma intervenção possível no cotidiano. O projeto se deu em dois momentos encadeados:

●**1º Ciclo:** Formação remota em pequenos grupos de Gestores e Coordenadores, onde encontros virtuais e estudos à distância foram nossa principal estratégia para implementar um currículo, de fato, ativo e de acordo com a BNCC e RCC;

●**2º Ciclo:** Formação continuada para os educadores de cada EMEI, promovendo encontro com suas equipes a fim de analisar, refletir e pensar a AÇÃO da escola entre seus pares.

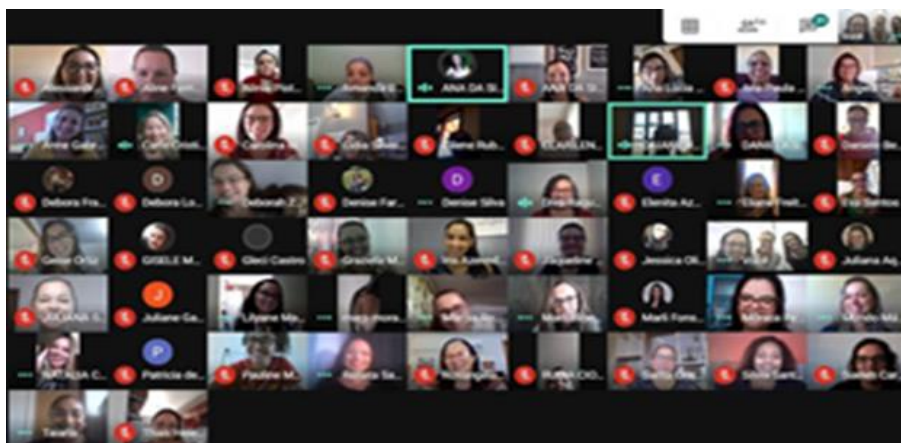
Os autores utilizados, os quais sustentaram teoricamente as ações realizadas neste ano, trouxeram grande contribuição sobre o pensar e saber-fazer a docência na escola da infância, principalmente no atinente à coordenação pedagógica: Gatti (2017); Borges (2015); Alcântara (2019), Ávalos (2007).

ANÁLISE

Os novos e atuais contextos, incluindo o pandêmico, trouxeram possibilidades qualificantes para o atendimento na escola infantil:

- Ressignificação teórica e estética do período pandêmico;
- Ampliação dos repertórios conceituais e formativos;
- Escuta dos coletivos, ampliação dos vínculos;
- Trabalho coletivo e colaborativo;
- Ampliação do canal de cultura da escola;
- Assunção da importância da documentação pedagógica como estratégia formativa e gestão dos processos;
- Construção coletiva do Plano de Ação Pedagógica;
- Construção coletiva das ações formativas da escola.

Figura 1: Formação continuada por via remota



Fonte: arquivo das autoras

POSSÍVEIS CONCLUSÕES PARA POSSÍVEIS RECOMEÇOS

A história do atendimento institucional às infâncias, no município de Canoas, mostra uma teia complexa de aspectos relacionados à formação continuada, numa busca contínua por não se descolar das realidades vividas. A cada fase, contexto, formação, clientela, apresentou-se formatos variados e correspondentes aos sentidos produzidos.

Para Gatti (2017), há que se considerar o cenário presente, os porquês, o para quê e o para quem é pensada a formação, assumindo compromissos éticos e sociais que podem possibilitar construir caminhos que viabilizem a mudança nas atuais ações formativas.

O contexto pandêmico exigiu fazer escolhas: se manter alheio às mudanças ou promover uma gestão mobilizadora, desnaturalizando as culturas ultrapassadas na escola, mobilizando a equipe, problematizando práticas... As estratégias utilizadas para a manutenção da formação continuada se demonstraram potentes, aproveitando as possibilidades oferecidas pelas inovações tecnológicas e uma gestão do tempo diferente.

Construir sentidos, planejar ações formativas diversificadas no contexto da realidade da escola, em última análise, será sempre necessário e bem-vindo.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Cristiano. VERCELLI, Ligia. **Fazeres de Professores e de Gestores da Escola da Infância**: reflexões sobre cenas do cotidiano. Paco Editorial, 2019

ÁVALOS, Beatrice. **El desarrollo profesional continuo de los docentes**: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. Rev. Pensamiento Educativo, Santiago – Chile, v. 41, n. 2, p. 77-99, 2007.

BORGES, Ana Lucia. **Gestão na escola de Educação Infantil**: Resignificação das práticas e mudanças na cultura escolar. 2015 Dissertação (Mestrado)- Programa de Mestrado e Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho- UNINOVE.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.17, n.53, p.721-737, 2017.

AS CONTRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Mariele da Silva de Souza³³⁵

INTRODUÇÃO

Sou uma professora alfabetizadora, iniciei minha trajetória no município de Canoas no ano de 2015. Atualmente, leciono em duas turmas de terceiro ano na EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, uma escola da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, localizada no Bairro São José, próxima à Universidade Luterana do Brasil – ULBRA.

A inclusão é uma realidade presente no cotidiano escolar. A cada ano, as leis que determinam a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares aumentam e ganham mais forças. A escola não é somente um lugar de aprendizado, é também o local onde se ampliam as relações sociais iniciadas na família. Para ser considerada uma escola inclusiva, esta deve ter a cultura, políticas e práticas que levem em conta a inclusão.

Considerando que uma escola para ser inclusiva deve cumprir com as leis vigentes sobre a inclusão, a figura que representa esta fiscalização e faz valer a lei é o supervisor escolar. De acordo com suas atribuições, esse profissional tem o poder de, juntamente com toda equipe escolar, inserir no PPP o compromisso com a inclusão. Cabe ao supervisor também fazer uma interlocução entre o professor responsável pela sala de recursos e demais professores da escola a fim de traçar

³³⁵ Professora da EMEF Leonel de Moura Brizola. Formada em Pedagogia, pós-graduada em Gestão de Pessoas e Liderança Coaching, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Supervisão Escolar e Educação Especial Inclusiva; E-mail: mariele.souza@canoasedu.rs.gov.br.

metas para atendimento aos alunos com necessidades especiais. Como enfatiza Carvalho (2014, p. 97), não se trata somente de incluir o aluno em classes comuns.

Assim, o presente trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica e qualitativa acerca das concepções sobre uma escola inclusiva, enfocando como o trabalho do supervisor escolar pode contribuir para este processo de inclusão. Ainda, tem-se por objetivo demonstrar a importância do supervisor como um mediador responsável por proporcionar espaços que facilitem as relações sociais, estimulem a formação continuada, promovam troca de saberes dentro da escola entre profissional da sala de recursos, professores e família, auxiliando o coletivo a lidar com as diferenças que constituem o ambiente escolar.

CONHECENDO O LOCAL DE ESTUDO

A EMEF Governador Leonel de Moura Brizola é uma escola da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, localizada no Bairro São José, próxima à Universidade Luterana do Brasil. A comunidade na qual a escola está inserida é, em sua maioria, de classe média e média baixa. Observa-se, em sua maioria, relativa preocupação das famílias com o sucesso da aprendizagem dos alunos e, em alguns momentos, o zelo e a proteção se sobressaem nas características familiares. A escola demonstra estar indo em direção a uma escola inclusiva, pois os docentes que nela atuam têm a preocupação em buscar nos pares estratégias para atendimento aos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, não somente o público-alvo do atendimento educacional especializado (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades), mas a comunidade escolar como um todo, representada por uma grande diversidade.

Venho desenvolvendo pesquisas na área da educação especial desde o ano de 2017, todas elas voltadas para socialização, aceitação e cuidados dos alunos ditos normais para os alunos com deficiência, incluídos nas escolas de ensino regular. Em

todas estas pesquisas, percebo que quando trabalhamos a inclusão e a aceitação, constatamos sucesso, pois todos passam a conhecer melhor os colegas, aceitar e se aceitarem como sujeitos. Este trabalho enfoca o supervisor escolar como um facilitador deste processo de inclusão e suas contribuições para com uma escola inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão está cada vez mais presente no cotidiano das escolas regulares. Ano após ano, recebemos muitos alunos com necessidades especiais e estamos conscientes de que esses estudantes, muitas vezes, têm planos de metas e precisam de conteúdos adaptados à sua realidade. A educação para todos deve prever o atendimento à diversidade de necessidades e características dos alunos. Nesse sentido, o papel do professor é desenvolver atividades diferenciadas e que integrem a turma, o que é fundamental para uma inclusão de qualidade.

A escola é o local onde se ampliam as relações sociais iniciadas na família. Para ser inclusiva, uma escola precisa realizar ações pedagógicas com uma percepção de sistema unificado, e não diferenciar os alunos regulares e com necessidades educativas especiais. Os comportamentos inclusivos dentro da escola requerem comprometimento e ações inclusivas, por isso, é função do supervisor identificar se essas práticas estão sendo cumpridas.

Müller (2011, p. 23) nos traz que o supervisor escolar tem todo o seu trabalho baseado na organização, seja ela para resolver problemas, para o bom andamento das atividades e serviços pedagógicos ou para construção de novas possibilidades. Seguindo nesse pensamento, podemos refletir como o supervisor pode contribuir para tornar uma escola inclusiva. Ele deve idealizar um processo de integração entre os profissionais da sala de recursos, professores, família e alunos, criando uma rede de apoio.

É muito comum vermos professores ressaltando a falta de preparo/formação para atendimento a alunos com necessidades especiais, por esse motivo, o apoio imediato ao professor é muito importante. A família também é um importante para uma escola ser considerada inclusiva, pois é nela que se inicia a aceitação desta criança, ela irá refletir o modo pelo qual a sua família e pessoas colaterais o concebem como pessoa. Sua conduta denuncia os sentimentos que estão por trás de certas atitudes, muitas vezes inconscientes. Mantoan, em suas pesquisas, elenca três tipos de público encontrados na escola:

Em nossos projetos de transformação das escolas, verificamos que há uma minoria de professores, diretores, especialistas e pais que já têm claro que a inclusão total é possível, porque tiveram experiências que demonstraram a possibilidade; outros estão em busca dessa certeza e se empenham por encontrá-la, em suas aulas, nos cursos e nos grupos de estudo que frequentam. Há, infelizmente, os que tentam e ainda não conseguem se libertar de preconceitos e de hábitos enraizados, que não permitem fazer uma releitura de suas atuações, à luz de novos propósitos e procedimentos educacionais (MANTOAN, 2012, p. 53).

O processo de educação para pessoas com deficiência desafia o sistema de ensino tradicional e passa por algumas fases, tais como: a fase da exclusão, segregação, integração e a inclusão. Os alunos com deficiência devem ter acesso à educação e sua formação adaptada às suas necessidades específicas. É preciso oferecer ao aluno um ambiente “menos restritivo” possível. A inclusão causa mudanças na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente alunos com deficiência, e sim todos alunos, professores e comunidade escolar.

Nossos currículos únicos e sequenciais exigem um olhar pedagógico diferenciado quando tratamos de inclusão, capaz de atender alunos cujas necessidades de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada, sem demarcações, preconceitos e construtoras de estigmas, ao contrário, deve-se incentivar uma crescente conscientização dos direitos de cada um, sem categorizar alunos com ou sem deficiência para que de fato a inclusão seja integral. Nesse sentido, o planejamento do supervisor escolar ganha forças com a conexão entre

professor e sala de recursos, para que ambos trabalhem com um único objetivo: ensino de qualidade.

Para atingir o máximo da qualidade de ensino proposto, o planejamento se faz necessário e pode ser fator determinante para o sucesso ou insucesso de um aluno ou de uma instituição inteira. O supervisor escolar deve respeitar princípios relevantes do planejamento e aplicá-los com sabedoria, tanto em seus aspectos práticos diários como no planejamento teórico dos mesmos. Boas atividades e boas aulas acontecem muito antes da aplicação. Para que a atividade de ensino aconteça com sucesso, é necessária a antecipação de questões/problemas e boa elaboração de um plano de atividades (MÜLLER, 2011, p. 42).

As propostas educacionais com concepções inclusivas são elaboradas a partir da realidade na qual a comunidade escolar está inserida, levando em conta a localização, o contexto social e cultural. Demandam muitas ações que devem constar no plano político e pedagógico da escola. Nas escolas inclusivas, a formação do aluno não é limitada somente aos avanços cognitivos, tudo é valorizado como aprendizado de vida e faz com que ele transite de níveis de ensino sem reprovações.

A progressão do ensino não é serial, linear mas sincrônica e organizada em ciclos de formação/desenvolvimento. Cada ciclo representa e engloba uma experiência coletiva de ordem cultural, social, afetiva e intelectual, que deve transcorrer sem interrupções, sem barreiras (MANTOAN, 2011, p. 51).

Ao pensarmos no papel do supervisor escolar da atualidade, temos que compreender que estamos vivenciando uma mudança de percepção de mundo, em que figuram novas concepções sobre relações dos sujeitos com o ambiente natural e social, impondo à educação novos desafios, sendo um deles a garantia de ensino a todos. Diante disso, a escola deve

avançar no sentido de criar condições para uma educação integral que reconheça e valorize o indivíduo em sua totalidade, uma educação capaz de

suprir as dimensões de ordem cognitiva, social, ética, estética, política e afetiva dos sujeitos (CUNHA *apud* CUNHA, 2013, p. 40).

A maioria das escolas possui em seu projeto político pedagógico a questão da inclusão; porém, na prática, nem sempre estão preparadas para receber os alunos com deficiência, seja pelo espaço físico, por falta de formação docente ou até mesmo por resistência ao novo. A escola precisa reconhecer, aceitar e respeitar as diferenças e assegurar aos alunos com necessidades especiais os recursos necessários para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

O supervisor escolar tem o importante papel de zelar para que o estudante com deficiência tenha assegurados os recursos e as oportunidades de aprendizagem, que os professores sejam estimulados à pesquisa, tenham acesso a formação continuada e que a escola seja um espaço de aprendizagem e socialização para o professor (CUNHA, 2013, p. 41).

A ideologia de uma escola para todos, inclusiva e aberta às diferenças tem a ver com um processo de rompimento de barreiras, sejam elas sociais ou de ensino e aprendizagem, e é um desafio para o supervisor escolar. É ele quem proporciona espaços que facilitem as relações sociais, estimulam a formação continuada, promovem troca de saberes dentro da escola entre profissional da sala de recursos, professores e família, auxiliando o coletivo a lidar com as diferenças que constituem o ambiente escolar.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAN, 2003, p. 19).

Após o questionamento de Mantoan (2003) quanto aos sistemas escolares, cabe a reflexão se a escola pode ser um espaço inclusivo. A resposta sim, pois nela se envolve todo um clima pessoal. A escola será inclusiva não somente pela presença física de alunos, mas quando se propõe a lutar por uma educação de qualidade para todos, sem rótulos, e que atenda à diversidade de características de seu alunado, como nos fala Carvalho:

A escola é para todos, sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destina, exclusivamente, ao alunado da educação especial, como conhecida até então, isto é aos alunos em situação de deficiência (mental, sensorial, física, motora, múltipla) e aos que apresentam condutas típicas de síndromes, além dos superdotados (com altas habilidades) (CARVALHO, 2014, p. 96).

Assim sendo, devemos sempre nos voltar para um único ideal, que é uma escola inclusiva e de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES

O supervisor escolar é responsável por estimular a formação docente na escola. Nesse sentido, é seu papel para contribuir para uma escola inclusiva, atuando como um mediador entre o professor da sala de recursos e os demais professores da escola.

Em entrevistas com colegas supervisores, foi mencionado que, ao perceberem dificuldades dos professores na adaptação de material para os alunos com necessidades educativas especiais, sugerem que o professor busque auxílio com o colega especialista, ou em alguns casos indicam literaturas e locais em que o professor possa buscar esse entendimento.

O supervisor também intervém com as famílias sempre que necessário, fazendo um intercâmbio entre família, escola e professor. Se pensarmos em uma

escola inclusiva, o primeiro aspecto a que nos referimos seria a aceitação por parte da família, professor e alunos. Os docentes da escola Leonel de Moura Brizola têm compreendido seu papel frente à diversidade humana, e acreditamos que, para incluirmos, temos que aceitar o novo, o desafiador, buscar recursos, informações e formações, o que demanda tempo e vontade.

Quando falamos em políticas inclusivas, referimo-nos a uma escola para todos, que atenda toda a diversidade. A maioria das escolas são adeptas à inclusão, porém, na prática, nem sempre estão preparadas para receber os alunos com deficiência, seja pelo espaço físico, por falta de formação docente ou até mesmo por resistência ao novo. A escola precisa reconhecer, aceitar e respeitar as diferenças e assegurar aos alunos com necessidades especiais oportunidades iguais de aprendizagem. Cabe então ao supervisor auxiliar na troca de experiências entre professores e estimular a formação continuada, para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva e um espaço adequando à aprendizagem.

Para finalizar, um novo debate surgiu recentemente acerca do decreto de lei 10.502, de 30 de setembro de 2020, que traz novos olhares para a inclusão, abrindo brechas para escolas especiais. De um lado famílias, que têm filhos com deficiência severa comemoram e consideram como um direito a mais para seus filhos; de outro lado, defensores da escola inclusiva o tomam como um retrocesso na educação especial. Mas ao meu ver, todos lutam pela mesma causa, o bem-estar dos alunos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CUNHA, Fátima Suely Ribeiro. **Dilemas da ação supervisora: desafios e perspectivas**. Indaial: Uniassevi, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MÜLLER, Antonio José. **Supervisão escolar**. Indaial: Uniassevi, 2011.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

1ª FORMAÇÃO TECNOLÓGICA ELABORADA PARA OS COLEGAS DA EMEF FRANCISCO PINTO BANDEIRA

Rafaela Barbosa Antunes³³⁶
Tauana Posebon dos Passos³³⁷

INTRODUÇÃO

Devido à pandemia, pudemos perceber que muitos colegas ainda têm dificuldades com o uso das tecnologias, muitas dúvidas surgiram e a procura de ajuda entre colegas foi significativa. Com o intuito de sanar tais dificuldades, realizamos uma formação com o objetivo de contribuir com os profissionais no sentido de se adaptarem às mudanças e aprenderem a lidar com as novidades no planejamento escolar.

Assim, este projeto de formação teve o propósito de auxiliar os(as) colegas com as dificuldades tecnológicas, além de motivar o uso da tecnologia e trazer melhorias efetivas, de forma a empregar essas ferramentas no seu fazer pedagógico da melhor maneira possível.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Carlos Rodrigues Brandão:

O agente que pesquisa é um agente que serve. Pesquisador e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes. Neste encaminhamento os sujeitos envolvidos aprendem a escrever a história através da sua própria história, porque conhecem a sua realidade, participam da produção do

³³⁶ Professora da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Pedagoga; E-mail: rafaela.antunes@canoasedu.rs.gov.br;

³³⁷ Professora das EMEF Monteiro Lobato e EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Pedagoga; E-mail: tauana.passos@canoasedu.rs.gov.br.

conhecimento e tomam posse dele. Motivar e instrumentalizar através da experiência cotidiana de vida e de trabalho como fonte de conhecimento e de ação transformadora é o objetivo da pesquisa-ação numa perspectiva emancipadora (BRANDÃO, 1981, p. 36).

Dessa forma, a finalidade deste estudo, enquanto ação educativa, consiste na produção de novos conhecimentos que reforcem a consciência e a capacidade transformadora do grupo com o qual se trabalha. Essa formação começou a ser pensada devido aos vários questionamentos por parte dos colegas, durante um momento de conversa. Após, começamos a estruturar esses tópicos em comum, organizando e dividindo esses temas em uma Formação Tecnológica subdividida em três encontros.

Conversar com a supervisora da escola, a qual nos apoiou e incentivou. Posteriormente, enviamos os convites pelo grupo de *WhatsApp*, reforçando que o intuito dessa formação seria sanar as dificuldades básicas no uso das ferramentas usadas para o planejamento pedagógico.

1º ENCONTRO

Os encontros da Formação Tecnológica reuniram apenas professores da EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, já pelo fato de deixá-los mais à vontade para perguntas ou dúvidas. Durante a formação, percebemos que os colegas estavam quietos sem muitos questionamentos, assim, ao final do encontro, abrimos espaço para respondermos às dúvidas. Percebemos então que, mesmo proporcionando esse momento, alguns sentiram-se inibidos e não quiseram expor suas perguntas perante o grupo. Após o encerramento desse primeiro encontro, alguns nos contataram no privado para esclarecimentos. Notamos que alguns ainda estavam desconfortáveis em perguntar na presença de outros colegas, achando que seria vergonhoso demonstrarem não saber algo simples sobre a tecnologia. Isso nos levou a criar algumas estratégias para o segundo encontro.

2º ENCONTRO

Decidimos então abrir o segundo encontro já com os questionamentos que foram feitos no privado, e descobrimos que era uma dúvida de mais colegas. Tivemos uma conversa com o grupo explicando que perguntar seria de extrema importância para seguirmos com uma boa formação. Durante o encontro, usamos a estratégia de parar e esclarecer as dúvidas no meio das explicações, o que levou a momentos mais descontraídos. Assim, o grupo se sentiu mais à vontade para perguntar ou até mesmo pedir para repetirmos a explicação, havendo também uma troca maior de experiências. A construção do conhecimento é um processo pessoal; por outro lado, é uma produção coletiva, fruto de um processo compartilhado, o conhecimento de cada um resulta de aprendizagens conquistadas coletivamente, conforme afirma Libâneo:

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

3º ENCONTRO

Em nosso terceiro e último encontro, os colegas já se mostraram bem mais à vontade para esclarecerem suas dúvidas sobre o tema que estávamos trabalhando, mas também sobre outros tópicos que não tínhamos colocado em nosso cronograma. Sempre que apareceram esses questionamentos, tentamos explicar esses da melhor maneira possível dentro dos nossos conhecimentos. Quanto aos questionamentos que não tínhamos uma resposta certa, ficamos de pesquisar e passar para eles posteriormente. Também abrimos o espaço para que os colegas pudessem conversar entre si, discutir suas dificuldades. Assim, muitas vezes, conseguimos responder a dúvida que o outro colega tinha.

Freire ainda afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos (2001, p. 53).

Dessa forma, houve uma grande troca de conhecimentos e aprendizagem entre todos, tanto para os colegas que se inscreveram para formação, quanto para nós que fomos as mediadoras.

CONSIDERAÇÕES

Ficou evidente durante nossa formação as dificuldades tecnológicas que grande parte dos nossos colegas enfrentam no momento de realizarem suas práticas pedagógicas. Percebemos também como são importantes as formações continuadas e as oportunidades para os professores aperfeiçoarem e reciclarem seus conhecimentos, principalmente nas áreas tecnológicas.

A ideia se iniciou com uma vontade de auxiliar nossos colegas nos seus planejamentos, em tempo de ensino remoto. Porém, tornou-se um projeto maior, com uma perspectiva de continuarmos com essas formações em outros momentos pós-pandemia, de forma presencial na escola, quando os colegas terão a oportunidade de utilizar os *Chromebooks* ofertados pela Prefeitura de Canoas.

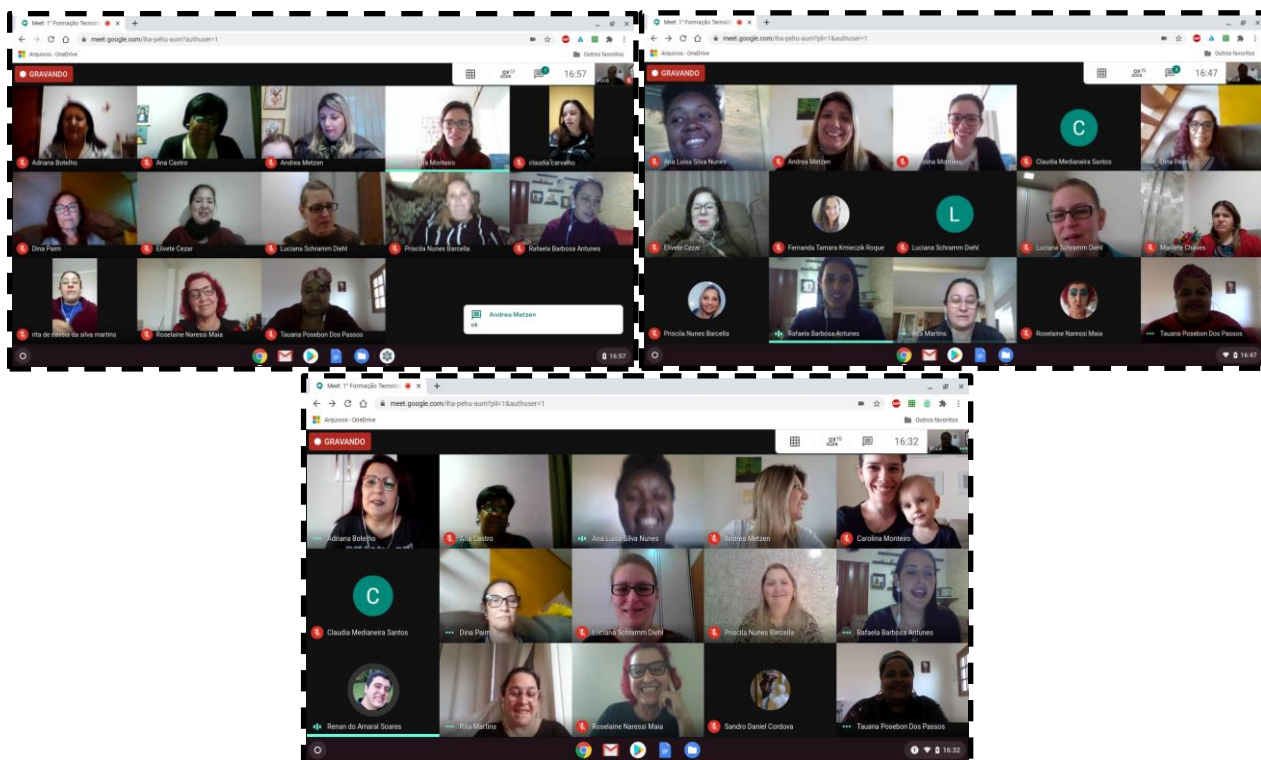
REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Henrique. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

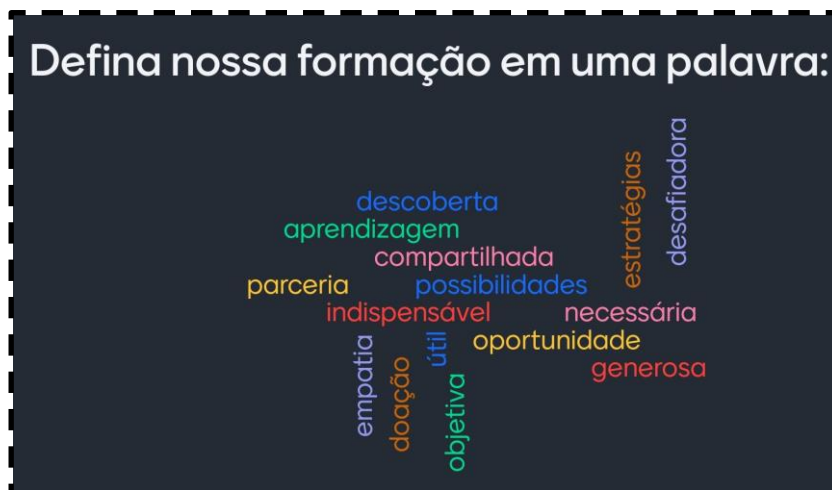
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Alternativa, 2004.

APÊNDICES



Fotos das Formações via Meet



Nuvem de palavras elaborada com o feedback das colegas

MESA DE TRABALHO 17

INFÂNCIAS REFUGIADAS: UM ESTUDO DA MANUTENÇÃO DOS VÍNCULOS NO CONTEXTO PANDÊMICO

Juliane Soares Falcão Gavião³³⁸

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como temática a condição de refúgio das crianças da rede municipal de Canoas/RS ao longo da pandemia. Para tanto, analisa o processo de manutenção de vínculos, realizado junto às crianças e suas famílias, durante o período de isolamento físico, a partir das respostas dos educadores³³⁹ que participaram via formulário eletrônico.

Não foi o estudo pensado originalmente, porém atuamos na dimensão do possível como alega Proença (2018), atendendo às exigências de um contexto transpandêmico³⁴⁰. A princípio, o estudo iria contemplar a experiência de refúgio sob a ótica das crianças³⁴¹, incluindo-as na investigação como um sujeito competente, ativo e produtor de saberes³⁴², uma vez que pretendíamos nos debruçar sobre o que elas diriam acerca deste novo espaço cultural e cotidiano escolar que agora as indagava. Refiro-me ao fato de terem mudado de país, cidade e escola, apesar da tenra idade, deixando para trás não somente sua terra natal, costumes e tradições como amigos, demais familiares e, algo ainda mais representativo quando estamos na condição de estrangeiros, a própria língua.

No entanto, devido a pandemia, planos tiveram que ser revistos, percursos pedagógico/formativos redesenhados e caminhos investigativos replanejados. Seguimos apostando na temática da condição de refúgio das crianças da rede municipal de Canoas/RS, porém a partir da perspectiva de alguns dos seus

³³⁸ Professora da rede municipal de Canoas/RS que atua na atualidade como coordenadora pedagógica da Educação Infantil, graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação. E-mail: juliane.gaviao@canoasedu.rs.gov.br

³³⁹ Não irei divulgar a identidade dos educadores que participaram do estudo, bem como as suas escolas de lotação.

³⁴⁰ Enquanto durar a pandemia.

³⁴¹ Em momento favorável, darei continuidade à temática pesquisada a fim de contemplar a perspectiva infantil, como previsto anteriormente.

³⁴² Perspectiva da Sociologia da Infância.

educadores. Não mais se contaria com a potência da participação infantil, com sua forma particular de ver o mundo, mas de forma estratégia e, adequando-se ao cenário remoto, se investiria em aspectos pontuais elencados pelos próprios educadores destas crianças.

Metodologicamente, foi realizado um período de coleta de dados, via formulário eletrônico no mês de outubro de 2020, onde o critério usado para convidar os educadores era possuir em suas turmas crianças refugiadas. De modo que se privilegiava, neste instrumento investigativo, questões sobre o acolhimento e adaptação presencial de tais crianças. Aliados aos desafios enfrentados por estes educadores ao longo da manutenção de vínculos, realizada remotamente, bem como as conquistas ou trocas estabelecidas entre família e escola. Em resumo, voltei minhas atenções para questões que tratassem do impacto da pandemia na manutenção dos vínculos educacionais.

Sobre os dados, o formulário foi respondido por 11 educadores, além de uma entrevista realizada à parte com outra educadora, devido a sua experiência com crianças refugiadas, em uma turma presencial de berçário em 2019, totalizando assim 12 educadoras, oriundas de 8 EMEIS³⁴³ diferentes. Outro dado que merece atenção é o fato de que mais de 40% destas educadoras tinham o berçário como turma de referência.

Embora se trate de um estudo sobre as crianças, e não com³⁴⁴ as crianças, nos possibilitou refletir sobre a ação pedagógica neste momento sem precedentes na história da Educação, assim como nossa postura em um possível retorno. Ainda em relação à pesquisa, orientei o estudo a partir de três perguntas que tiveram o papel de nortear as análises, tendo em conta a pandemia e, conseqüentemente, a manutenção de vínculos realizada na rede: a) de que forma estas crianças estão se relacionando com uma nova cultura e espaço social?; b) como o contexto pandêmico impactou as suas vidas, assim como os vínculos que vinham sendo criados

³⁴³ Escolas Municipais de Educação Infantil.

³⁴⁴ Faço esta distinção para deixar marcado que devido a pandemia, tive que abandonar provisoriamente a perspectiva vinculada à Sociologia da Infância, a qual já trabalho há mais de dez anos, e que tem por diferencial incluir as crianças nas pesquisas em Educação.

presencialmente com suas respectivas escolas e pares?; e, c) o que podemos refletir a partir destas considerações?

Dito isso, em um primeiro momento apresentarei para o leitor alguns aspectos conceituais sobre a(s) infância(s) e a condição de refúgio à medida em que discorro sobre questões pontuais da rede municipal de Canoas/RS. Na sequência, e já problematizando o que foi destacado pelos educadores, discutirei a manutenção de vínculos realizada junto a tais crianças, a partir dos dados que emergiram das suas respostas. E finalizo com algumas considerações acerca da importância da língua para um processo de acolhimento e manutenção de vínculos e do quanto ainda precisamos refletir acerca da parceria família/escola, sobretudo quando se trata das crianças refugiadas.

INFÂNCIAS REFUGIADAS

*Temos direito a reivindicar a igualdade
sempre que a diferença nos inferioriza
e temos direito de reivindicar a diferença
sempre que a igualdade nos descaracteriza.
(Boaventura Souza Santos, 2003, p. 56).*

Embora o campo infantil ofereça muitas bases conceituais que nos permitem pensar a Infância em toda a sua complexidade, os seus desdobramentos e eventuais contextualizações ainda são um desafio à Educação. Pedagogicamente, conceber a infância como algo plural, contingente e construtora de cultura implica, de um lado, dar conta de infâncias “[...] cuidadas e abandonadas, pobres e ricas, analfabetas, trabalhadoras e com agenda cheia.” (DORNELLES, 2016, p. 14), ou ainda refugiadas, como é o caso do estudo. Sem mencionar que na atualidade também são, por outro, consumidoras, telespectadoras, internautas, youtubers, diferenças e singularidades que em suma habitam/coexistem nas escolas infantis.

Levar em conta a heterogenia da infância nos impele a um ser-saber-fazer docente (PROENÇA, 2018) igualmente plural. Afinal, não é possível planejar proposições genéricas ancoradas em UMA infância idílica, imaginada e, por isso

mesmo, desconectada da vida. Um grande desafio para gestores, coordenadores e educadores, privilegiar as singularidades que compõem e enriquecem o próprio coletivo, fortalecendo-o. Isto é, fazendo com que a pluralidade da infância, bem como a convivência das diferenças seja o combustível de uma prática docente respeitosa e cidadã.

Enquanto educadores, as nossas ações e reflexões devem estar norteadas não por datas comemorativas³⁴⁵, uma sequência sem fim de temáticas determinadas de antemão e/ou quaisquer outros eventos que no lugar de respeitar as crianças reforçam práticas burocráticas, de automatização da rotina ou de projeção do adulto sobre a criança, como é o caso das formaturas da Pré-escola³⁴⁶, por exemplo, tão distantes das aspirações que convocam, de fato, os pequenos. Longe de planejamentos engessados e unilaterais, devemos nos inscrever em uma pedagogia lenta e não violenta como disse Zavalloni (2017), da sensibilidade, do maravilhamento (MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), enfim, do cotidiano (CARVALHO; FOCHI, 2017). Uma forma despretensiosa de gerir o ritmo da vida escolar, mas não menos qualificada e intencional. E para isso, precisamos ouvir³⁴⁷ as crianças.

Segundo Leni Dornelles (2016, p. 15) “[...] somente ouvindo e escutando o que as crianças têm a nos dizer sobre os seus modos de vida, poderemos vir a acrescentar, ao conhecimento sobre a infância, elementos inovadores e respeitadores da imagem da criança como sujeito ativo de direitos.” e isso, claro, impactará a nossas práticas e proposições pedagógicas. O que significa que devemos escutá-las simbolicamente, sensivelmente e generosamente, entendendo quem são, de onde falam, o que as convoca ou as desabona, afinal, são estes sujeitos que devemos cuidar e educar. Um trabalho provisório, contínuo e fundamental, visto que estamos falando de muitos

³⁴⁵ Não se trata de abolir as datas comemorativas, mas considerar que há formas mais potentes de se pôr em ação o currículo infantil, de modo que as datas podem ser incluídas enquanto coadjuvantes de um percurso já trilhado dialogicamente com as crianças e não como protagonistas de uma prática unilateral.

³⁴⁶ Refiro-me ao fato de que, apesar do nosso currículo privilegiar estrategicamente a criança, ainda é comum no final de cada ano letivo desconsiderarmos Direitos de Aprendizagem, Campos de Experiência e Princípios Éticos, Estéticos e Políticos (BRASIL, 2017) em prol da projeção que nós adultos (educadores, pais e responsáveis) fazemos sobre as crianças.

³⁴⁷ Trata-se de um ouvir simbólico, regado à sensibilidade e a generosidade como nos recomenda Rinaldi (2016).

pontos de vista que a nossa atuação profissional deve, de alguma forma, respeitar e contemplar.

Ante este cenário já desafiador, a Rede Municipal de Canoas/RS vem nos últimos anos recebendo em suas escolas crianças refugiadas oriundas de países como Venezuela, Haiti e Angola. Mais do que crianças de outras nacionalidades, estamos nos referindo a outras infâncias que se somam às já presentes em nossas escolas infantis. O que torna potencialmente a Educação Infantil de Canoas/RS um espaço ainda mais aberto à pluralidade, ensinando às crianças desde o berço o respeito mútuo à diversidade.

Infelizmente, por falta de um filtro que fizesse o levantamento preciso deste dado, não foi possível mapear tais crianças via sistema operacional³⁴⁸. De forma preliminar, tivemos acesso a apenas algumas nacionalidades que compõem hoje a rede infantil, com crianças oriundas da Argentina, Uruguai, Chile, Venezuela, Bolívia, Haiti, Angola, entre outras. De modo que, para saber quem elas são, em quais EMEIS estão matriculadas, quais são suas turmas de referências³⁴⁹ ou etapa³⁵⁰, teríamos que verificar diretamente com as escolas.

Justifico a escolha desta temática pela quantidade de crianças expostas hoje à condição de refúgio. Segundo dados da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR, 2020), METADE dos refugiados do mundo são crianças, sendo que 48% delas estão fora da escola, apesar de estarem em idade escolar. Uma triste realidade se considerarmos que tiveram a sua infância cerceada pela exploração, violência, negligência, tráfico, abusos e recrutamento militar. Em uma diáspora cruel, muitas terão que passar a vida longe de casa e até das suas famílias, caso sobrevivam aos perigos da jornada em busca de dignidade e segurança. Daí a importância e urgência desta temática, sobretudo à Educação Infantil.

Dito isso, chamo a atenção para o fato de que não basta a criança ser proveniente de outra nacionalidade para ser considerada refugiada, o que sugere

³⁴⁸ SIGEDUCA: sistema integrado de gestão educacional, em atendimento às necessidades da Secretaria Municipal de Educação.

³⁴⁹ Berçário, Maternal I, Maternal II, Jardim I ou Jardim II.

³⁵⁰ Creche ou Pré-escola.

que a condição de refúgio ultrapassa, e muito, a ideia de mudar-se de um país para o outro, uma vez que em nossa história é comum ocorrerem fluxos migratórios de tempos em tempos. De modo que não podemos confundir refugiados com imigrantes.

Em termos gerais, consideramos imigrantes as pessoas que escolheram mover-se de um lugar para o outro, em busca de melhores condições de vida. Lembrando que tal “escolha”, embora voluntária, pode sim ser causada por questões socioeconômicas que impelem os cidadãos a buscar melhores oportunidades em outros países. No Brasil, vimos isso ocorrer no passado, com a chegada de verdadeiras ondas migratórias de italianos, alemães, japoneses, libaneses, entre outras nacionalidades, da mesma forma que os próprios brasileiros mais recentemente também passaram a migrar para outros países em busca de trabalho e uma vida mais digna.

Embora se trate de pessoas que vivenciaram deslocamentos “forçados” pelas condições de vida em geral, os imigrantes não respondem aos critérios exigidos para a concessão de refúgio, logo, não podem ser considerados refugiados. Além disso, quando falamos em imigração nos referimos a pessoas ou grupos que realizam deslocamentos domésticos e/ou internacionais, enquanto o refúgio é uma situação individualizada, apesar dos números só aumentarem dia após dia. Como argumenta Grajzer, “Os refugiados são sempre imigrantes, embora nem todo imigrante seja um refugiado.” (GRAJZER, 2018, p. 23).

Assim, conforme o Alto Comissariado das Nações Unidas os Refugiados são

[...] pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados” (ACNUR, 2019).

Por todo este panorama, podemos então concluir que as crianças refugiadas e suas famílias são as que mais necessitam de adaptação e acolhimento, sobretudo em um momento em que longe de seus países, também foram privadas da convivência com seus pares. O que torna a manutenção remota dos vínculos uma estratégia fundamental para que se sintam pertencentes a determinado grupo ou lugar. De

modo que passarei na sequência a discutir os dados destacados pelos educadores em relação à manutenção remota dos vínculos.

VÍNCULOS TRANSPANDÊMICOS

Com base em entrevista realizada com uma educadora da rede que atendeu em 2019 crianças refugiadas, em uma turma de berçário, podemos dizer que mesmo no modo presencial o acolhimento e processo de educação e cuidado das crianças refugiadas é cercado de cuidados e atenções. Segundo a educadora, não somente família e criança convivem com diferenças de toda a ordem como a própria educadora e as demais crianças que com eles interagem cotidianamente. Em suas colocações aponta dois aspectos considerados cruciais para uma boa adaptação e acolhida, a dificuldade na comunicação e o choque cultural.

Como efeito, ao longo da vida escolar era comum ocorrerem estranhamentos devido ao entendimento de cuidado que deveria ser dispensado aos pequenos. Ou ainda, falhas na comunicação entre família e escola, por falta de domínio da outra língua. Algo que ocorre em geral porque tomamos como certo o nosso conjunto de crenças em detrimento da cultura do outro, isto é, não percebemos que se trata de construções sociais e culturais, incompletas e provisórias (DERRIDA, 2002).

Dito isso, ao se confrontar a experiência da educadora presencial com as respostas das educadoras que estavam atuando remotamente em 2020, podemos perceber que concordam em um aspecto fundamental, a saber, a dificuldade com a língua. Uma dificuldade de duas vias, o que é ainda mais problemático, uma vez que envolve tanto adultos quanto crianças. Neste sentido, não é apenas a criança que não é entendida em seus pleitos como, da mesma forma, não entende seus educadores. E isso se estende à relação família/escola, pois nem sempre a família consegue se apropriar da língua local com a rapidez necessária, dificultando o diálogo com a escola.

Por outro lado, as educadoras também apontam que a diversidade de idiomas não passou despercebido pelas demais crianças, tornando-se um ponto privilegiado

de trabalho pedagógico. Ou seja, apesar da dificuldade com outro idioma, também foi percebido que as crianças de um modo geral são menos impactadas pelas questões de comunicação, ou mesmo choques culturais. Isso é importante se considerarmos incluir as crianças nos movimentos de acolhida e adaptação daqueles que chegam, tomando-as como aliados importantes deste processo, sem falar da ampliação de repertório proporcionado por este tipo de interação infantil.

Contudo, no que se refere à adaptação, as repostas das educadoras sofreram certa oscilação. Umas alegaram ter sido um processo tranquilo, sendo que algumas crianças já eram alunas das respectivas EMEIS. Outras o descreveram como problemático inicialmente, mas que gradualmente estava sendo conquistado. E um último grupo, mencionou que as crianças ainda estavam em adaptação quando a pandemia começou.

Do grupo que enfrentou dificuldades iniciais na adaptação, destaca-se a fala de uma educadora que argumenta:

- Difícil inicialmente, devido a tantas mudanças que passou em relação à escola e todo o novo contexto (lugar, cultura, língua), porém contou com uma educadora bilíngue e hoje está integrado e é receptivo às propostas pedagógicas.

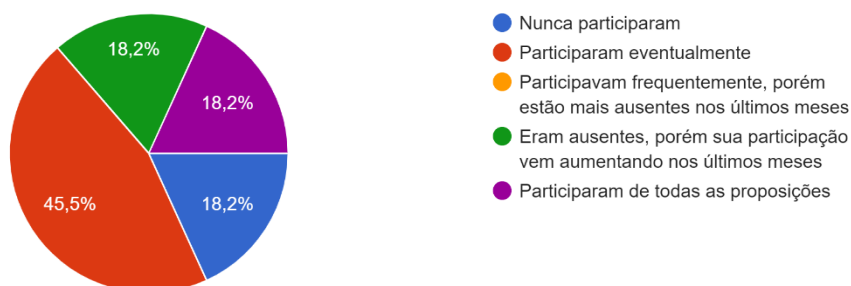
Como se pode perceber, o diferencial para a adaptação desta criança foi contar uma educadora fluente em espanhol. E novamente a questão do idioma é enfatizada.

Ademais também foi perguntado quanto ao nível e continuidade de participação destas crianças:

Fig 1. Gráfico com as repostas das educadoras

Ao longo da quarentena, qual foi o nível de participação destas crianças nas proposições de manutenção de vínculo?

11 respostas



Fonte: Dados do formulário eletrônico

Ainda segundo as educadoras, houve diferentes níveis de participação. Há crianças que nunca participaram, outras que participavam eventualmente, um terceiro grupo considerado frequente, mas que passou a se ausentar e aqueles que eram ausentes que, por sua vez, foram aumentando a frequência das suas devolutivas, ao longo das proposições docentes. Sendo que deste total, apenas 18,2% de crianças refugiadas participaram de todas as proposições.

Parece pouco, porém se considerarmos os motivos e as dificuldades de ordem prática deste grupo em particular, veremos que dentro das suas possibilidades eles foram sim os mais participativos que podiam. Neste sentido, a dificuldade de comunicação foi novamente mencionada como um aspecto que dificultou a participação, aliado à família sem internet ou telefone celular, questões de saúde, falta de disponibilidade devido ao trabalho ou ao desemprego. Para tanto, também houve menções à participação devido ao auxílio de uma vizinha que auxiliava a família, inclusive com questões relacionadas à dificuldade com o português.

Sobre a relação família/escola, as educadoras mencionaram tanto as ausências quanto eventos significativos que demonstram que o discurso da parceria entre as duas instituições ainda não é uma realidade, especialmente se considerarmos os refugiados. Neste sentido, percebe-se pelas respostas das educadoras três discursos recorrentes em circulação em suas falas.

O primeiro enfatiza as ausências:

- **Não** houve;
- Bastante **infrequentes**;
- **Pouquíssimas**;
- **Não** houve devolutiva;
- **Apenas** uma foto e uma conversa com a família;
- **Na escola**, é boa.
- A família **pouco** retorna;

Já no segundo percebe-se um deslocamento em direção a uma postura mais empática:

- Estamos **sempre** a incentivando a participar e felizes com sua participação;
- Percebi que **entenderam** a importância de participarem do processo;
- Cerca de 60%, mas **compreendemos** as várias situações que a família está passando e com isso fazemos - ligações para saber como eles estão. Não cobramos mais do que nesse momento eles podem nos dar - como retorno;
- Sempre muito **agradecida** por todas as interações, muito respeitosa.
- A mãe é muito atenciosa e **sempre responde tudo** o que peço;
- Ele [o pai] é bem **receptivo**;
- A família é muito querida e **participa** como pode;
- Tivemos **pouco tempo** para estabelecer um vínculo, mas dentro do possível uma relação de confiança;
- **Conheço** todos, **ajudo** com alimentação e fraldas, agora menos.
- A relação com a família foi bem **tranquila**;

E o terceiro, em que já é possível vislumbrar de forma mais concreta o estabelecimento de vínculos entre escola e família, apesar de todos os desafios impostos pelo período de isolamento físico:

- Muito **boas**, realizava as proposições, mostrava sua rotina, seus brinquedos seu gato;
- Participação **ativa** da família, com auxílio da escola sempre que necessário;
- Interação com a escola como um vínculo de **amizade e apoio**;
- O **entusiasmo** dos pais falando sobre o desenvolvimento do seu filho;
- Na semana Farroupilha, ele **declamou** com a ajuda do pai uma parte da poesia do gaúcho Luiz Coronel. Foram versos que falam de **liberdade**, falam de certa forma da condição deles e do país de origem;
- Eu achei que ele ia esquecer de mim e da turma, fiquei **emocionada**;
- Um áudio dizendo que nos **amava** (as profes);
- A importância do **multiculturalismo** dentro das escolas, de selecionarmos melhor as músicas para as crianças, de aprendermos uma segunda língua.
- **Excelente!** De muita confiança e trocas positivas. A quarentena contribuiu muito para esta aproximação.
- **Sempre responde** e agradece o carinho que tenho pelo filho;
- Nossa relação é **afetiva** e de boa comunicação, a família é muito tranquila, demonstram ser harmoniosos e amorosos. Dentro do possível eles respondem ao que solicitamos e interagem;

*- A relação é ótima, criamos **vínculos**, como fiquei de educadora referência para o contato com essa família durante o ensino remoto, todas as interações, intervenções, recados individuais eram feitos por mim. Ela sempre agradece muito por não termos abandonado eles nessa fase tão complicada. Imagino que por não ter nunca ter visto essa família pessoalmente, apenas com contato remoto, temos sim uma **ótima relação**.*

Para tanto, a fim de problematizar os achados aqui apresentados, teço na sequência algumas considerações que enfatizam dois eixos de análise: a) a importância da língua como espaço político de experiência da alteridade e, b) o processo insidioso da relação família/escola que se apresenta, a um só tempo, hostil e hospitaleira.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM ESPAÇO POLÍTICO DE EXPERIÊNCIA DA ALTERIDADE

Como pudemos perceber pelas respostas das educadoras, a linguagem tem um papel fundamental tanto na adaptação quanto no acolhimento das crianças refugiadas. O que significa que o bom entendimento entre família e escola, a conquista gradativa de um lugar no grupo pela criança, o estabelecimento de novos vínculos e até mesmo o relacionamento com os educadores depende, em certa medida, de uma boa comunicação. Os sujeitos envolvidos necessitam entender e ser entendidos, sejam eles adultos ou crianças. O que pressupõe, em outras palavras, falar uma mesma língua.

Além disso, quando nos referimos a escutar simbolicamente a criança, também estamos de certa maneira, sugerindo uma espécie de apropriação da linguagem infantil. Uma aquisição temporária e fugaz da forma pela qual as crianças interpretam e se manifestam ante o mundo e tudo o que as cerca. Ou seja, também estamos falando de uma aquisição na dimensão da linguagem.

Assim, quando Leni Dornelles questiona

“[...] que sujeito é esse que invade nossas salas de aulas, nossas escolas. O que pensam? Quais seus desejos? Como aprendem? Pensar seu pensamento para tentarmos entendê-lo e devolvermos em nossas ações pedagógicas um modo de aprender e estar com essas crianças de hoje.” (DORNELLES, 2016, p. 17).

Mais do que propor algo fundamental à prática docente, a saber, que devemos conhecer as crianças que cuidamos e educamos, a um só tempo, ela também nos convoca a desbravarmos as suas tantas linguagens. Um desbravamento não de ordem prática como no caso anterior que trata da adaptação infantil, porém da ordem do sensível em que se é possível ser empático com a criança, estabelecendo conexões com ela, sem com isso reduzi-la em sua diferença.

Um terceiro ponto envolvendo a linguagem, dá destaque para a importância de se propor trocas interculturais às crianças. Algo significativo, sobretudo, quando falamos da chegada ao grupo de crianças refugiadas. Neste sentido, elas tanto podem aprender quanto ensinar, aos demais colegas e educadores, com a experiência da alteridade por meio de suas interações e linguagem. No lugar de se cogitar então uma única língua, abre-se à oportunidade de se conviver com a potência da diferença.

De forma metafórica, quero dizer que a língua é um dos espaços políticos mais privilegiados do qual temos acesso. É por meio da linguagem que nos posicionamos ante o mundo ou que interferimos nele. De modo que restringir a linguagem do outro, seria como reduzir a presença privilegiada da alteridade em nossa vida. Nas palavras de Hannah Arendt, “A pluralidade é a condição da ação humana [...] (ARENDT, 2001, p. 16), logo, se estendermos sua afirmação para o campo da Educação, será que poderíamos dizer que as formas plurais pelas quais narramos e compreendemos o mundo é também condição da ação educativa.

Como efeito, precisamos ampliar o entendimento que fazemos de nós mesmos enquanto sujeitos plurais. Afinal, é a multiplicidade que permite colocar sob suspeita a homogeneidade, a identidade e a integridade (GUIMARÃES, 2008), de tudo que temos como certo e naturalizado, como a nossa língua. Nesta perspectiva, no lugar de se reduzir e/ou traduzir simbolicamente o trânsito da diferença em nossas relações, como se isso fosse, de fato possível, precisamos investir em ações que facilitem os vínculos entre os sujeitos (adultos ou crianças) sem negar a diferença radical que nos constitui.

Enfim, estrangeiros ou brasileiros, adultos ou crianças, refugiados ou não, somos todos incompletos em nossa língua, cultura e forma de ser (DERRIDA, 2002), e é nessa incompletude que devemos nos encontrar e celebrar as diferenças para assim ampliar o repertório de crianças, familiares e educadores. Em termos práticos, que possamos entender o que o outro diz, sem acabar com aquilo que o constitui. É sempre tempo de ensinar e aprender com a diferença daquele que vem de longe.

FAMÍLIA/ESCOLA, DA HOSTILIDADE À HOSPITALIDADE

Aliado à necessidade de se traduzir o outro, tornando-o o mesmo que eu, o segundo eixo de análise que se destacou, a partir das falas das educadoras, é a relação contraditória entre família/escola. Uma relação ainda em conflito e agravada pela pandemia, apesar de já ser alvo ainda no presencial de constantes reflexões.

Dito de outra forma, embora amplamente discutida no campo da Educação, ser presença constante em nossos referenciais e estudos da área, a relação família/escola é uma temática que nos desafia ano após ano, uma vez que as soluções de diálogo com as famílias, encontradas por determinada escola, dificilmente serão válidas para as demais. Estamos falando de um investimento local que envolve o esforço da escola em reconhecer a comunidade a qual pertence, convocando-a a uma relação de parceria e pertencimento para com a escola. Num esforço de simplificação, significa dizer que não há fórmula pronta e sim o resultado de um trabalho a curto, médio e longo prazo de todo um coletivo escolar.

Acresce-se ainda neste contexto já desafiador, o fato de estarmos discutindo uma parceria que, apesar de iniciada no presencial, foi mantida remotamente, devido a pandemia. Aliado a isso, não se trata tampouco de quaisquer famílias, mas pais e responsáveis estrangeiros que chegaram há pouco em nosso país, estado, bairro, comunidade e escola. Pessoas que ainda estão construindo laços com o novo contexto de vida e suas relações.

Ante este panorama mais amplo, não é difícil constatar que estamos diante de uma relação que se estende ora da hospitalidade à hostilidade. Ora da hostilidade à

hospitalidade. Como duas faces de uma mesma moeda, entendemos há muito a importância da família, sua presença e participação junto à escola, contudo, tal participação coloca ainda a família em uma relação unilateral, onde deve participar, sem opinar, ser presente sem censurar. Apoiar sem reprovar.

Por outro lado, a escola e seu corpo de especialista, enquanto responsáveis pela hospitalidade, devem pensar estratégias hospitaleiras de acolhida e atenção juntos às famílias. Neste sentido, somos nós gestores, coordenadores e educadores que devemos hospedar coletivamente tais famílias, sendo-lhes nas palavras de Derrida (2002) hospitaleiros. Porém, como fazer isso sem impor certas condições, uma vez que é comum ao hóspede se submeter às regras do seu anfitrião. Segundo Guimarães

A lei da hospitalidade impõe condições, nos fazem impor condições: é o outro que tem-nos de pedir hospedagem, é o outro que deve revelar as suas intenções, é o outro que tem que apresentar-nos a documentação, é o outro quem deve, sendo estrangeiro, falar a nossa língua para pedir hospitalidade. (2008, p. 28-29).

Dito isso, como ser hospitaleiro, restritos às tecnologias? Como acolher aqueles que não demonstram querer nossa atenção? Como não se frustrar ante o silêncio e a ausência do outro? Ou ainda, como estar aberto aquele que tampouco entende a nossa língua, como discutido anteriormente.

Assim, para melhor contextualizar ambas as metáforas, “A hospitalidade se apresenta, antes de mais nada, como o ato de receber o outro [...]” (GUIMARÃES, 2008, p. 28). O que coloca a hostilidade, para além do seu significado semântico, como o ato de não estar abertos e atento, neste caso, às famílias, podendo ainda se tratar de uma abertura condicionada. Eu acolho se..., os recebo se..., ou os compreendo se...

Assim, falar da relação insidiosa que se estabelece entre hospitalidade e hostilidade na escola, implica considerar o quanto pouco avançamos enquanto instituição em uma relação que ultrapasse a unilateralidade e linearidade. O que nos convoca a nos exercitarmos em uma postura atitudinal empática ante a perspectiva do outro. Entendendo que estar EM RELAÇÃO com este outro é se lançar em um empreendimento que não pode ser predeterminado de antemão.

Como alternativa a esta forma de se relacionar com as famílias, talvez se possa investir de modo substancial no conceito de acolhimento que Staccioli (2013) tanto defende. Mais do que isso, podemos ampliar o entendimento de acolhimento como algo relacionado não somente a um momento inicial e de adaptação, para concebê-lo como uma metodologia de trabalho (Ibid.) ante as crianças e suas famílias. Neste sentido, acolher é um verbo ativo, implica ação, a nossa ação, de modo que deve ser evocado em todos os momentos e situações da rotina escolar. Isto é, acolhemos no início e em cada oportunidade de contato e interação. Acolhemos, portanto, a nós mesmos, neste processo incansável de buscar o outro.

CONSIDERAÇÕES

A partir das considerações aqui tecidas, pode-se dizer que há duas questões pontuais que devemos considerar quando se trata de acolher e nos vincularmos a crianças refugiadas e suas famílias. A primeira questão é a dificuldade na comunicação. Mais do que isso, significa entendermos o fato de se sentir estrangeiro neste novo lugar, tendo que dele fazer parte de alguma forma. Questões que envolvem aquisição e ampliação de repertório, no que diz respeito à possibilidade de participar de uma experiência plural que deve ser estendida às crianças.

Já a outra questão discutida, dá conta do estabelecimento de uma relação insidiosa entre família e escola. A escola e nós educadores prescindimos de uma relação com as famílias, contudo ainda temos dificuldade de

[...] entender crianças refugiadas [e suas famílias] como atores sociais que passaram pelo processo de migração forçada e possuem visões e experiências próprias sobre suas necessidades e questões. Dessa forma, para proteger uma criança refugiada da maneira integral que ela merece, faz-se necessário garantir que ela possa se expressar, que suas considerações sejam de fato escutadas e consideradas e que ela possua espaços participativos para se desenvolver (MARTUSCHELLI, 2014, p. 284).

Como forma de ultrapassar hábitos e ideias já arraigadas, sugiro o investimento não somente em UMA relação com as famílias, mas também na possibilidade de multiplicar os espaços de diálogo. A saber, investindo no conceito de acolhimento e entendendo-o como o meio pelo qual é possível se oportunizar às

crianças e suas famílias recomencos diários, cotidianos de uma relação que, se hoje hostil, amanhã certamente será de hospitalidade. Só não se pode deixar de acolher.

Fig 2. Berçário/2019 - criança participando de proposição pedagógica



Fonte: Acervo pessoal da educadora.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo. Apresentação. A pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 15-19, 2017.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

DORNELLES, Leni Vieira. Entrevista. **Professare**, Caçador, v. 6, n. 1, p. 13-18, 2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças refugiadas: um olhar para a infância e seus direitos**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GUIMARÃES, Leandro, Belinaso. É possível um território familiar estar ao mesmo tempo estrangeiro?. In.: SKILIAR, Carlos. **Derrida & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 10-42.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. **REMHU - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.**, Brasília, Ano XXI, n. 42, p. 281-285, jan./jun. 2014.

PROENÇA, Maria Alice. Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda, 2018.

RINALDI, Carla. A Pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In.: EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 234-248.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

STACCIOLI, Gianfranco. Um método de trabalho. In. STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 25-45.

UNHCR/ACNUR/BRASIL. Agência da ONU para Refugiados<Crianças representam cerca de metade do número de refugiados do mundo (acnur.org)>. Acesso em: 17/10/2020.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol: por uma escola lenta e não violenta**. Americana: Adonis, 2017.

A BUSCA DO AUTOCONHECIMENTO MEDIANTE REFLEXÕES DE ARTE E CIÊNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID19

Giovana da Gama³⁵¹
Michele Beltran Antunes³⁵²

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho de muitas inquietações em que nossas conversas sobre como trabalhar no início dessa pandemia focou em pensar não apenas em nossas disciplinas, mas primeiramente em nossos alunos, visto as incertezas que nos rodeavam.

Somos professoras que se desprenderam das grades curriculares da escola e decidimos trabalhar juntas, idealizando um projeto interdisciplinar dentro de um contexto mundial inusitado com a pandemia do covid-19, mas que proporcionou inúmeras reflexões sobre o processo educativo. Para começar nosso texto, vamos nos apresentar individualmente.

Sou a Giovana da Gama e, desde minha adolescência, pensava em ser professora, tanto é que comecei no curso de Magistério do colégio Coração de Maria em 1995, quando ingressei para o 2º ano do ensino médio. Meus pais gostaram da ideia de ter mais uma professora na família, já que minha avó materna tinha sido professora, fundando inclusive, em sua própria casa, uma escola no interior de São Francisco de Assis. Para os meus pais, isso era um orgulho, pois mediante as necessidades da vida e ironia do destino, tiveram que parar muito cedo seus estudos.

Como adorei ministrar aulas, resolvi fazer vestibular para Pedagogia em 1998 na Unisinos e, assim, aprofundar meus conhecimentos em educação. Quando entrei

³⁵¹ Professora de Arte/EJA na EMEF Rio Grande do Sul. E-mail: giovana.gama@canoasedu.rs.gov.br;

³⁵² Professora de Ciências/EJA na EMEF Rio Grande do Sul. E-mail: michele.antunes@canoasedu.rs.gov.br.

na universidade, logo consegui estágio para trabalhar com a educação infantil. Fiquei quase 3 anos nessa realidade, mas confesso que não me realizei.

Em 2000, fiz estágio na ACM da Vila Cruzeiro em Porto Alegre, onde a proposta da instituição era acolher os alunos no turno inverso da escola, com oficinas de padaria e meio ambiente, educação física e reforço escolar, nesse último eu tinha uma turma de alunos entre 6 a 9 anos de idade. Foi ali que comecei a me interessar por projetos sociais e a conhecer realidades de educação não formal, diferentes das aulas diárias dentro das escolas. Exemplos disso, são as formas em que muitas ONGs ou instituições educacionais de apoio, desenvolvem seus projetos, fazendo com que os jovens aprendam sem uma rotina engessada, fazendo da arte como teatro, grafite, *hip-hop* e outras abordagens, uma forma de conexão com o dia a dia desses protagonistas. E foi assim, lá na ACM que me apaixonei pela primeira vez!

Mas como eu havia prestado concurso para o município de Canoas, um ano depois me convocaram e não consegui conciliar as duas coisas. Entre 2002 até 2004, quando concluí minha graduação, resolvi dar ênfase na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Mas não fiz minhas práticas em sala de aula, busquei nos jovens que estavam nas ruas motivação para continuar minha docência, conheci ONGs que trabalham com meninos de rua, posei em acolhimentos e estive com eles embaixo de viadutos para concretizar minha prática, minhas observações. Pela segunda vez me apaixonei...

E é por fazer a mudança para essas pessoas que acredito em projetos e programas sociais, ou seja, acredito no diferencial. Atualmente trabalho em uma escola no bairro Mathias Velho e no bairro Mato Grande, os quais ainda demandam necessidades básicas, principalmente quanto à segurança, visto que existe visivelmente o aumento gradativo de tráfico de drogas e uso de entorpecentes. Sendo assim, seus moradores sofrem com a violência e outras carências desnecessárias de citar aqui, mas que existem e clamam por melhorias.

De 2001 a 2012, fiz minha Pós-Graduação em Ação Educativa no Ensino Fundamental, no município de Canoas, pela Universidade La Salle, e isso me ajudou

a me aproximar e entender melhor o meio em que eu trabalhava. No mais, acredito em políticas públicas que bem planejadas vislumbram a utopia de paz e dignidade. Preciso me apaixonar novamente! A paixão é um sentimento vital para quem trabalha com educação.

Hoje não quero mudar o mundo, porém pretendo melhorar o município no qual trabalho em benefício de nossos jovens, futuros protagonistas da história de Canoas. E no contexto em que estamos vivenciando em 2020, percebo que meu papel enquanto profissional de educação é fazer a ponte com os conhecimentos e as necessidades em que os alunos se encontram, principalmente por suas limitações, quando falamos desse distanciamento e das atividades remotas enviadas.

Sou Michele Beltran Antunes, um ser humano que acredita na luta para melhorar a sociedade por meio da educação. Posso dizer que minha caminhada rumo à docência foi inspirada em diversos professores que tive ao longo da vida que me cativaram com sua forma afetiva de lidar com os alunos. No ensino médio, sonhava com a faculdade, porém comecei a trabalhar aos dezesseis anos, minha realidade financeira era precária, mesmo assim não desisti.

No ano de 2002, iniciei minha jornada acadêmica em Ciências Biológicas em uma universidade privada. Porém, no início do ano de 2003, fui surpreendida com minha demissão, as dificuldades aumentaram e a persistência também. No ano de 2007, fui contemplada com uma bolsa integral do ProUni na PUCRS no curso de Ciências Biológicas e consegui concluir meus estudos.

Durante minha jornada universitária foi possível realizar alguns estágios que auxiliaram na minha formação acadêmica aumentando minha bagagem de conhecimentos, tais como na Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre dentro da CGVS (Coordenadoria Geral de Vigilância em Saúde), no setor de zoonoses, na Procuradoria Geral do Estado e no Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS. Assim como, tive oportunidade de participar de oficinas, seminários, palestras e projetos sociais.

Apesar de sempre ter morado em um bairro da periferia da capital, as situações de desigualdade social sempre me incomodaram e não poderia naturalizar aquela realidade. Trabalhei em diversas comunidades em Porto Alegre onde a população não tinha saneamento básico, a violência e a criminalidade estavam presentes, o acesso à educação e a saúde eram precários, um total descaso social.

Essas percepções me inquietavam muito, pois comecei a perceber que a educação era a oportunidade de mudar a minha realidade. Comecei a refletir sobre o papel fundamental da educação no ponto de partida para equidade social e qual papel na sociedade ao ser professora. Queria muito mudar tudo aquilo, mas a pergunta era: Como? Uma das formas que encontrei foi trabalhar em conjunto com projetos sociais e não consegui mais parar. Um deles na UFRGS, um projeto de extensão com a temática: Ações coletivas, culturas e identidades: processos reflexivos em educação popular e movimentos sociais. A partir desse momento tive a certeza de encontrar meu caminho na educação.

Comecei a ter mais contato com os autores da educação. Paulo Freire se tornara meu ídolo, sua pedagogia crítica e reflexiva me motivava cada vez mais. Destaco a frase de Freire que me inquietou e fez com que eu tivesse a certeza que a escolha de ser professora seria a forma possível de participar desse processo de transformação na sociedade.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2001, p. 31).

Existia uma satisfação pessoal muito grande em colaborar com projetos desta natureza e continuei atuando com educação popular e movimentos sociais. Comecei a ter um olhar diferente, muito mais crítico e reflexivo. Atuei como educadora social nos abrigos municipais em Porto Alegre em uma casa onde o maior número era de

crianças com necessidades especiais. Foi neste período que busquei a pós-graduação em atendimento educacional especializado para melhor atender aquelas crianças.

Em 2015 iniciei a graduação em Pedagogia, pois sentia uma lacuna a respeito do processo de alfabetização, porém os conhecimentos adquiridos foram muitos e essa base pedagógica se fortaleceu ainda mais.

Juntas, atuamos na Educação de Jovens e Adultos-EJA na qual o processo de transformação dos alunos se dá pela forma diferenciada que os professores trabalham com esse público, misturando e combinando diferentes ferramentas pedagógicas que tornam o espaço escolar mais acolhedor. Encontramo-nos na EMEF Rio Grande do Sul, localizada no bairro Mato Grande em Canoas. Esse bairro segundo o relatório de pesquisa que compõem o Diagnóstico Socioterritorial do Município de Canoas/RS está situado no quadrante sudoeste e conta com 11.223 de habitantes de acordo com dados do diagnóstico socioambiental de 2016.

O bairro ainda apresenta crescimento populacional pelo seu potencial de expansão, porém, o aumento de ocupações irregulares na região também é um dado preocupante. Sendo assim, observa-se que o contexto social ao qual a escola está inserida se faz necessário trabalhar com aprendizagem significativa dentro do processo de ensino aprendizagem, objetivando uma educação transformadora.

A ciência busca a razão e a reflexão sobre os acontecimentos dos fatos, enquanto a arte busca expressar os sentimentos através de diferentes manifestações. Diante do contexto atual, a necessidade de manter contato com os alunos e apresentar uma forma diferente de trabalho em que eles pudessem relativizar o que estava acontecendo no mundo, trazendo suas reflexões e sentimentos para nossa realidade. Para isso, mobilizamos um projeto que aproximou os componentes curriculares de ciências da natureza e de arte a partir da problemática: *“Como atividades remotas interdisciplinares de arte e ciências contribuem na prevenção do covid-19 e promovem a saúde física e mental dos alunos da EJA durante o período de quarentena?”*

Nas primeiras semanas da quarentena, não estávamos priorizando os conhecimentos específicos, mas sim, trazendo as competências do indivíduo como um todo, principalmente a questão do autocuidado, autoconhecimento e empatia, ou seja, focamos nas competências gerais contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular de Canoas (RCC).

O que nos mobiliza neste projeto é o trabalho conjunto de criação interdisciplinar de arte e ciências, essa parceria estabelecida em abril surgiu para atender a demanda do ensino remoto no período de isolamento social. A proposta também está inserida dentro de um projeto maior da Educação de Jovens e Adultos (Eu, Tu, Nós no Mundo), na escola Rio Grande do Sul.

DESENVOLVIMENTO

Foram criadas e enviadas atividades remotas para todos os alunos dos módulos da EJA, mediante o afastamento devido à pandemia de covid-19. As atividades foram pensadas para dar continuidade ao trabalho de educação durante o mês de abril, visando criar uma ponte entre conhecimento e saúde (física e mental), além de fortalecimento de vínculos entre professores e alunos. O projeto de pesquisa parte da seguinte problematização: Como atividades remotas interdisciplinares de arte e ciências contribuem na prevenção do covid-19 e promovem a saúde física e mental dos alunos da EJA durante o período de quarentena?

Acreditamos que o acolhimento emocional e resgate de vínculo são peças fundamentais na relação aluno e professor, mesmo isso acontecendo de forma virtual, a qual também proporciona uma relação próxima e afetiva que por hora não podemos ter como no dia a dia de sala de aula.

Pensamos na educação dentro de uma organização de ensino fechada, estamos acostumadas a uma rotina de sala de aula, classes, cadeiras, quadro-negro, colegas de trabalho, equipe diretiva, conselhos de pais e mestres, aulas com horários pré-determinados e isso caíram por terra com o afastamento que se fez necessário. E

assim, nossa forma de ensino teve que se adaptar, na tentativa de alcançar o máximo de alunos que conseguíssemos. Tivemos que nos reinventar.

Em um contexto diverso mutável, incerto e, como gostam de dizer os teóricos dos sistemas, turbulento, uma organização não tem outra solução para sobreviver, prosperar e desenvolver suas funções a não ser comportar-se como um sistema flexível e aberto (FERNÁNDEZ ENGUIITA, 2004, p. 101).

As incertezas sobre o sistema de educação com as mudanças sociais da contemporaneidade que Enguita traz nos faz refletir sobre nossa prática docente que precisou ser repensada em 2020. A estrutura dos espaços escolares não era mais possível, a escola que persistia em um agrupamento rígido, foi obrigada a se tornar flexível. Foi o momento de nos transformar, de nos adaptar, observando o que realmente era necessário enquanto ser humano.

E como a capacidade intelectual dos seres humanos está associada aos sentidos que por sua vez geram as emoções e que influenciam nossa percepção de mundo.

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. [...]

A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro (MORIN, 2002, p. 20).

Com isso, avaliamos juntas que ao invés de escolher habilidades de acordo com nosso componente curricular e modalidade de ensino, seria oportuno focarmos em competências gerais. Em nossas aulas, ficou claro que nossa mobilização era em torno do cuidado da saúde física e mental de nossos alunos.

Foram realizadas de forma interdisciplinar quatro atividades no mês de abril, porém iremos destacar neste artigo apenas duas. As atividades elaboradas neste período representaram a realidade dos alunos mediante ao que estava acontecendo na quarentena. Estávamos tentando olhar a dimensão humana, buscando os

indivíduos, buscando as particularidades do nosso entorno e as mudanças sociais que vivemos, pois a educação está em constante necessidade de transformação, e provavelmente, estamos concretizando a passos lentos a educação do futuro que Morin descreve em suas obras.

A TEORIA DO CAOS

A pandemia trouxe um caos a toda sociedade e sua economia, devido ao coronavírus, que afetou nossa rotina, incluindo a escolar. Logo pensamos nesta atividade denominada “*Teoria do Caos*”. Pesquisamos um vídeo explicando a Teoria que foi encaminhada aos alunos e elaboramos exercícios que buscaram retratar o caos interno de forma individual, buscando reflexões no autocuidado e autoconhecimento, além do caos coletivo no qual cada membro da família retrataria no mesmo trabalho esse caos, podendo utilizar diversos materiais como mostra a imagem a seguir:

Figura 1. Caos individual e coletivo



Fonte: Acervo das professoras

Outro exercício desta atividade foi elaborado com questões problematizadoras dentro do contexto sociopolítico e econômico, estimulando o desenvolvimento da competência geral do pensamento científico, crítico e criativo envolvendo situações, como:

E se a quarentena continuar por mais um mês ou dois... Como seria?

E se a quarentena acabar amanhã, como seria?

E se o estudo de ciências não existisse, como seria?

E se não tivesse o Ministério da saúde, como seria?

E se não tivéssemos o SUS (Sistema Único de Saúde), como seria?

E se tivéssemos que pagar pelos serviços de saúde como ocorre em outros países, como seria?

E se eu ou alguém que mora comigo se contaminar com a covid-19, como seria?

E se não houvesse a tecnologia como celular, WhatsApp, Facebook e equipamentos usados na saúde, como seria? Como seria o mundo sem internet?

As questões foram elaboradas pensando em um possível cenário no qual analisando a situação atual de nosso país acabou se mostrando necessária tais reflexões críticas.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito (FREIRE, 2015, p. 111).

O SOM E A MÚSICA

Essa atividade teve como intenção inspirar e entusiasmar nossos discentes, pois a grande maioria é adolescente, com distorção idade-série e por isso se culpar

pelo atraso escolar. Porém, sabemos que esse fenômeno ocorre cotidianamente nas camadas populares o que nos leva a compreender que o fracasso escolar tem classe social.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que entre 10% a 20% dos adolescentes³⁵³ vivenciam problemas de saúde mental e podem ser negligenciados por uma série de motivos tais como a falta de conhecimento ou conscientização neste aspecto e por ter vivenciado situações de que envolviam transtornos emocionais continuamos focando nas competências socioemocionais.

Diante disso, a atividade envolveu parar e ouvir uma música calma e fazer uma auto-observação, um convite para ouvir o seu interior, ouvir a respiração, o compasso do coração e burburinhos no estômago para relatarmos o que sentiam. A próxima melodia sugerida era a preferida de cada um e relatar novamente o que sentiam e quais suas emoções.

Alguns relatos descritos na atividade foram: “Eu ouvi o som do meu corpo, ouvi bolinhas na minha barriga e batidas do coração” (Aluna 1); “É uma sensação boa e relaxante escutar os sons do nosso corpo com tudo quieto” (Aluno 2); “Escuto minha respiração, meu estômago e quando engulo a saliva” (Aluno 3).

Na música 2, os alunos relataram a vontade de dançar e cantar. Um deles relatou, inclusive, que a música o fez lembrar da infância. “A música é capaz de chamar a atenção para longe dos pensamentos que produzem a depressão e, uma vez a impressão deixada na consciência, o humor deprimido pode ser substituído” (GIANNOTTI; PIZZOLI, 2004, p. 37).

Escolhemos alguns relatos dentre os poucos retornos que tivemos, tendo em vista o número de alunos. Contudo, a escola sabia que esses alunos apresentavam ansiedade e/ou depressão e ler essas atividades nos fez ver que valeu a pena sair da caixa e propor algo diferente do que era trabalhado normalmente.

³⁵³ Dados disponíveis em <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>

CONSIDERAÇÕES

Num mundo em que o acesso ao conhecimento está na palma da mão, o papel do professor como mediador se torna essencial no desenvolvimento de habilidade e competências para o futuro, principalmente as socioemocionais.

A pandemia nos proporcionou a oportunidade de arriscar novas maneiras de ensinar sem saber as respostas certas sempre, pois isso não será mais o diferencial nas habilidades do futuro, mas sim aprender, desaprender e reaprender.

REFERÊNCIAS

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação** 5 (2001): 147-152.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIANNOTTI, L. A., y Pizzoli, L. M. L. Musicoterapia na dor: diferença entre os estilos jazz e new age. **Revista Nursing**, 71 (07), 2004: 35-41.

MORIN, Edgar et al. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, Brasília:UNESCO, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Educação no século XXI saberes necessários segundo Freire e Morin**. EccoS revista científica, v. 2, n. 2, p. 27-43, 2000.

UNISINOS. **DIAGNÓSTICO SOCIOTERRITORIAL DO MUNICÍPIO DE CANOAS/RS**. São Leopoldo, 2016. Disponível em: [http://www.ihu.unisinos.br/observasinos/images/outras/Municipios/Canoas/Diagnostico-socioterritorial-de-Canoas-errata-revistas-os-quadros \(1\).pdf](http://www.ihu.unisinos.br/observasinos/images/outras/Municipios/Canoas/Diagnostico-socioterritorial-de-Canoas-errata-revistas-os-quadros%20(1).pdf)

A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI E AS DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Laura Gallo Tirandelli³⁵⁴
Isadora Klein Wenzel³⁵⁵
Sulienne Fontella Rodrigues³⁵⁶

INTRODUÇÃO

Como professoras³⁵⁷ de História e historiadoras, ao dedicar-nos à análise de fatos do passado, costumeiramente constatamos que as grandes crises pelas quais passou a humanidade provocaram mudanças significativas em âmbito político, econômico, tecnológico e cultural. Nossos antepassados, assim como nós, não haviam sido preparados para tais momentos. As crises, guerras e pandemias não pediram licença. Elas ocorreram impondo desafios à capacidade humana de adaptação, reformulação ou mesmo de resignificação da existência.

Quando organizamos nossas ideias e anseios para produzir a reflexão que segue nesse artigo, ainda não concebíamos plenamente o momento histórico que vivenciávamos: uma pandemia causada por um vírus que afetou a vida das pessoas nas mais diversas esferas, provocando, inclusive, um impacto na Educação com a suspensão das aulas presenciais. Essa medida por si só mobilizou muitos educadores a questionar o quanto o processo de ensino-aprendizagem³⁵⁸ seria afetado e se

³⁵⁴Professora da EMEF João Paulo I, mestre em Ensino de História pelo Prof.História - UFRGS. Atua como pesquisadora em questões de gênero e relações étnico-raciais. E-mail lauragallotemvarias@gmail.com

³⁵⁵Professora da EMEF Carlos Drummond de Andrade, mestranda em Ensino de História pelo Prof.História - UFRGS. Licenciada em História pela FAPA-RS. E-mail: isadorawenzel@gmail.com

³⁵⁶ Professora da EMEF Rui Cirne Lima, licenciada em História pela PUC-RS. E-mail: sulienne.rodrigues@canoasedu.rs.gov.br

³⁵⁷ Informamos aos leitores e às leitoras que ao longo da escrita, a fim de visibilizar os sujeitos, iremos alternar os termos professor, professora, educador, educadora, assim como aluno, aluna.

³⁵⁸Abordamos esse conceito a partir da análise de Sílvio Carneiro – Vivendo e aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar (2019) – que resgata a discussão a respeito da importância relacional entre

conseguiria (ou não) superar os desafios do ensino remoto. Sendo um grupo de professoras de história do município de Canoas, focamos essa discussão inicialmente dentro do campo do Ensino de História, mas também dialogando com o campo da Educação de modo mais amplo.

O fato de partirmos de lugares distintos enriquece a análise, uma vez que pertencemos a escolas diferentes. Portanto, temos a realidade de uma escola do bairro Guajuviras (EMEF Carlos Drummond de Andrade), uma do bairro Santo Operário (EMEF João Paulo I) e uma do bairro Mato Grande (Prof. Dr. Rui Cirne Lima). Portanto, abordaremos algumas de nossas vivências por meio das relações construídas nesses espaços. Em que pese as orientações da Secretaria de Educação que objetivaram padronizar as aulas nesse período, sofrendo algumas adaptações dependendo da situação local, o modo como aquelas foram implementadas tem suas peculiaridades em cada escola, em cada comunidade. Esta, aliás, não menos importante ou passiva nesse processo e, cabe salientar, a mais atingida.

Dessa forma, a partir das nossas experiências enquanto docentes nos propusemos a refletir e a relatar sobre as adversidades enfrentadas nesse momento pandêmico. Entre os pontos que abordaremos estão: o abalo emocional provocado por esse cenário afetando estudantes, famílias e professores; a falta de recursos materiais, principalmente das comunidades nos bairros onde lecionamos, mas também por parte dos professores, para lidar com a demanda por aparatos tecnológicos eficientes (internet, laptop, desktop, smartphones, tablets, entre outros), sendo que praticamente não houve suporte técnico ou qualquer auxílio para aquisição de suplementos ou aumento da velocidade da internet; os impactos no processo educativo desde a súbita transformação das aulas presenciais em aulas remotas; e a necessidade de estabelecer pontes e diálogos a fim de reivindicar uma educação que não perca sua autonomia, criticidade e seu caráter democrático frente

ensino e aprendizado e discute o apagamento da experiência estruturante do ensino que acaba por tornar invisível, os sujeitos da educação, nesse caso, educadores e educadoras.

a um cenário cada vez mais controlado por corporações que desenvolvem softwares, plataformas e aplicativos dominando de forma preocupante o meio educacional.

DESENVOLVIMENTO

A ansiedade generalizada durante os primeiros meses da pandemia foi rapidamente se mesclando à angústia de produzir recursos e materiais que dessem conta da ausência física no cotidiano escolar. Nos perguntamos: o que faremos para que o direito fundamental de acesso à educação seja garantido? Como chegaremos até nossos alunos, dada a necessidade de distanciamento social? Como estariam elas e eles, crianças e adolescentes, se nós adultos, providos das condições materiais mínimas, estávamos perplexos com o contexto para o qual as distopias e ficções científicas não haviam sido suficientes para nos preparar?

À medida que as atividades eram suspensas para evitar o contágio, notícias sobre desemprego massivo nos deixavam ainda mais apreensivos. Segundo dados do IBGE³⁵⁹, foram 3,1 milhões de pessoas que perderam seus empregos a partir de fins de março de 2020, parentes, familiares, amigos, mães, avós e pais de alunos. Nos grupos de *whatsapp* diariamente circulavam pedidos de ajuda para compra de cestas básicas, leite e fraldas para crianças pequenas. Comitês de solidariedade foram sendo articulados em Porto Alegre e Região Metropolitana. As medidas governamentais quanto ao estabelecimento de uma renda mínima para que os cidadãos não tivessem que arriscar a saúde buscando qualquer fonte de rendimentos fora de casa, foram no mínimo morosas e insuficientes, embora felizmente o poder legislativo tenha cumprido um dos seus deveres para com a população.

E por quais motivos estes fatos estão sendo mencionados em um trabalho sobre educação? Para além da contextualização, abordamos estes pontos pelos mesmos motivos pelos quais acreditamos que as escolas devem garantir

³⁵⁹ Dados disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>

alimentação balanceada e de qualidade para seus estudantes. Igualdade de permanência e acesso é um dos princípios fundamentais de garantia à educação para todos e todas em uma democracia. A educação pública tem atendido a estes pressupostos em época de pandemia? O que seria uma “educação democrática”? Segundo a professora, pensadora e ativista feminista negra bell hooks (grafia adotada pela autora) esta seria descrita da seguinte maneira:

Adotando o conceito de educação democrática, vemos ensino e aprendizagem ocorrendo constantemente. Compartilhamos o conhecimento recolhido nas salas de aula fora desses espaços, trabalhando assim para questionar a construção de que certas formas de conhecimento estão sempre, e apenas, disponíveis à elite. (HOOKS, 2019, p.199)

Não podemos deixar de falar, portanto, sobre disponibilidade e acesso quando tratamos de ensino remoto em tempos de crise. Nesse suspeito “novo normal” em que a palavra “reinvenção” não tem sugerido mudanças radicais, mas sim um movimento incessante de (re) adequação ao princípio neoliberal da meritocracia em que pesa a máxima do “quem quer fazer dá um jeito”, tanto para estudantes ou educadoras. Quem não consegue ou é preguiçoso ou desinteressado, segundo o senso comum vigente.

A própria BNCC, com tanta frequência mencionada em formações para professores, suprime os afetos e os substitui por “competências socioemocionais”, como salienta o jornalista, professor e doutor em educação Rodrigo Ratier. Segundo ele, “Falar de afetos e emoções na educação não significa, necessariamente, falar de competências socioemocionais” (RAITER, 2019, p.153). Estas reduzem as emoções ao domínio técnico dentro de princípios dicotômicos como razão/sensibilidade, cognição/emoção, corpo/mente que precisam ser superados. Bastaria questionarmos qual a situação do corpo de alunos e professores nestes meses de aulas remotas. Esta condição física está desvinculada das condições mentais e das condições materiais de manutenção deste mesmo corpo? Os processos cognitivos estão ocorrendo sem nenhuma interferência da sensibilidade?

Vamos mais adiante. A BNCC propõe que a educação atenda aos propósitos de construção da autonomia, da crítica e da reflexão, mas não como trabalhar estas habilidades socioemocionais, não é tema de formação inicial nem de formação continuada, restando aos professores uma interpretação intuitiva de como realizar a tentativa com os estudantes. Em suma, se presencialmente já era bastante complicada a aplicação destes parâmetros, como aplicá-los à distância sem insistir nos paradigmas da eficiência e da produtividade autoimpostos?

Fatores emocionais e econômicos são preponderantes quando tratamos de observar o pouco envolvimento dos estudantes, conforme dados da pesquisa “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus”, encabeçada pelo CONJUBE (Conselho Nacional de Juventude)³⁶⁰. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2020 e contou com participação de 90% de entrevistados residentes em áreas urbanas de todo país entre 15 e 29 anos.

Embora não seja exatamente o recorte de idade no qual está inserida parte significativa dos nossos alunos, dadas as dificuldades de aplicação da metodologia de pesquisa inicialmente pretendida quando elaboramos esta proposta, optamos por fazer uso de alguns destes dados com o intuito de analisar e comunicar aspectos observáveis nestes meses de prática docente à distância, mas que não foram quantificáveis devido às dificuldades de interação virtual.

Os dados da pesquisa são bastante elucidativos quanto às condições afetivas e emocionais dos estudantes. Vejamos alguns deles:

- 49% afirmam que o lado emocional (medo, ansiedade, estresse, etc.) tem atrapalhado os estudos;
- 48% têm dificuldade em se organizar;
- 44% consideram difícil tirar dúvidas com os professores sem o contato presencial.

³⁶⁰Disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com/>. Acesso: em 20 de out. de 2020.

Quanto às condições materiais dos entrevistados entre 15 e 17 anos, 72% dos jovens afirmaram depender totalmente da renda familiar antes da pandemia. Estes afirmam que esta foi mais afetada do que a renda pessoal (no caso daqueles/as que exerciam alguma atividade remunerada). A cada 10 jovens, 4 indicam ter diminuído ou perdido sua renda; 5 a cada 10 mencionam essa redução na renda de suas famílias e 6 a cada 10 indicam que eles ou alguém de suas famílias está cadastrado para receber a renda básica emergencial e que estão preocupados com a possibilidade de esta não ser mais paga, pois fará enorme diferença no orçamento.

As dificuldades de acesso às atividades remotas têm se apresentado por um somatório de motivos: desde não estarem familiarizados com a plataforma do Google Classroom, como relatado por nossas direções, ao fato de utilizarem telefones celulares não compatíveis com a plataforma, pois não “reconhecem” o endereço de e-mail institucional, entre outros. Sabe-se por relato de colegas das séries iniciais que muitos estudantes menores ou que não têm o próprio telefone só conseguiam estudar quando os familiares chegavam do trabalho e cediam seus aparelhos. Convenhamos que um *smartphone* não é o melhor suporte para leitura, visualização de imagens ou vídeos. Mesmo videoconferências acabam por ter a interação prejudicada pelo tamanho da tela ou velocidade de processamento de dados.

Conforme informações da pesquisa acima citada, 53% dos estudantes afirmam que seus equipamentos (*smartphones*, *tablets*, computadores) não são adequados para estudar. Tampouco são os espaços de estudos. Mais da metade dos entrevistados, 63% concordam que não possuem espaço adequado. Indagamo-nos: será muito distinta a realidade dos/as estudantes da Rede Municipal de Canoas? Parece-nos que estamos trabalhando para atingir estudantes em condições ideais que pelo observado não existem.

A utilização de pacotes de dados móveis limitados está intimamente ligada à inconstância ou mesmo impossibilidade de acesso, como relataram alguns estudantes que entraram em contato pelo e-mail institucional ou pessoal após meses sem conseguir qualquer interação.

Nas salas de aula virtuais das três turmas de oitavos anos e das três de nonos anos da Escola João Paulo I, pouco mais da metade dos alunos matriculados havia conseguido acessar o próprio e-mail institucional até a redação deste trabalho. As devolutivas de conteúdos acessados ficaram em torno de um aluno, no máximo dois por turma. Dadas as condições apresentadas, a professora de história acabou por priorizar materiais que pudessem ser impressos pela escola e retirados pelos estudantes, obviamente sem cobranças ou expectativa de devolução de atividades avaliativas da aprendizagem. Ou seja, o processo educacional fundamentado na interação não se efetivou por maiores que tenham sido os esforços dos/as envolvidos/as.

Os fatores econômicos apontados anteriormente pela pesquisa são de suma importância para compreendermos os limites do ensino remoto nos moldes em que vem sendo executado ao associarmos a precarização das condições materiais das famílias dos nossos estudantes ao baixo índice de acesso aos materiais disponibilizados.

A própria indefinição do tipo de ensino que estamos praticando compromete a elaboração das atividades e interfere diretamente na qualidade das aulas e se estão ou não, sendo significativas. Logo, é fundamental compreender as distinções entre Educação à distância (EAD) e ensino remoto. Conforme consta no portal do MEC

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior.³⁶¹

³⁶¹Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 21 de out de 2020.

Já o ensino remoto foi a metodologia adotada diante um momento de urgência, nesse caso, em razão da pandemia, para todas as etapas da educação básica, além de, em alguns casos, no ensino superior e em cursos de pós-graduação. Ela está embasada por diversas portarias elaboradas pelo Ministério da Educação, divulgadas a partir de março deste ano e com autorização para seguir até dezembro. É citada na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que permitiu as aulas remotas, e mais recentemente, na Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que estende o seu prazo de permissão.³⁶²

Sabemos que o modo como ocorre o ensino-aprendizagem em sala de aula muito difere do modelo EAD e há a possibilidade deste ser mantido na metodologia do ensino remoto. Ao analisar a educação à distância, Cavenaghi e André (2014), defendem a necessidade de redimensionar os elementos da EAD a partir das demandas desse novo paradigma comunicacional e, também, educacional, mas mais do que “transplantar” os postulados da educação presencial para a EAD, que estes sejam problematizados e pensados de acordo com as novas questões em jogo (CAVENAGHI e ANDRÉ, 2014. p.159). Cada vez mais, é imprescindível fazermos também essa reflexão em relação ao ensino remoto, dado o que está em jogo e a incerteza de sua permanência.

O Artigo nº 205 da CF-1988 define que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.³⁶³

³⁶²Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/especial-publicitario/ubm/conhecimento-transforma/noticia/2020/08/10/entenda-as-diferencas-entre-aula-remota-e-ead.ghtml>. Acesso em: 21 de out de 2020.

³⁶³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 de out. de 2020.

Sendo assim, a nossa Constituição garante que todos têm direito à Educação, no entanto esse direito está longe de ser alcançado pela a nossa realidade escolar e com a pandemia essa disparidade entre a lei e a realidade mostrou-se evidente.

Todos os professores da Escola Prof. Dr. Rui Cirne Lima lidam diariamente com a vulnerabilidade social dos seus alunos, bem como com os problemas socioeconômicos de diversos aspectos, dentre os mais relevantes aqui analisados durante a pandemia, se referem ao acesso à internet e a autonomia para os estudos domiciliares. No entanto, desde a interrupção das aulas foram feitas inúmeras estratégias de ensino para que os impactos causados nessa pandemia pudessem acarretar o mínimo de prejuízos a essas sofridas comunidades.

A partir daí, professores enfrentaram o primeiro dilema: a burocracia que envolve o cumprimento dos documentos curriculares, bem como preenchimento de planilhas. Inicialmente houve orientação para que realizassem postagens no Facebook, seguido de desenvolvimento de atividades no site da escola. Até meados de julho, as participações e devolutivas das aulas remotas foram pouco significativas, notou-se baixo envolvimento das famílias e dos alunos, em especial no Fundamental II, sem mencionar os alunos que nunca realizaram nenhum encaminhamento dessas atividades.

Ao iniciar o mês de agosto, a pandemia mostrava a real necessidade de mudanças estruturais no ensino remoto, no que tange às aulas on-line, essas tão distantes de serem concretizadas em uma comunidade com pouco ou quase nada de acesso à internet. Medidas drásticas e questionáveis foram tomadas em uma das escolas com relação aos responsáveis pelos alunos quanto a um possível encaminhamento para o Conselho Tutelar via Ministério Público.

Entretanto, não podemos afirmar e nem julgar que essa baixa participação deva ser por falta de comprometimento dessas famílias, mas um problema social que

afeta todas as comunidades periféricas do Brasil, que com a pandemia mostrou a sua pior face. O abismo social que temos agora é o agravamento das condições de vida que já observávamos entre os frequentadores da escola pública.

Entramos aqui em um ponto crucial do nosso debate: se levarmos em consideração uma turma de 19 alunos do 9º ano, todos com dispositivos móveis e internet móvel ou wi-fi que visualizaram as mensagens de WhatsApp do professor regente (mediador da turma), apenas sete estavam retornando significativamente, sete deram pouco retorno e cinco nenhum retorno. Como poderemos garantir que o processo de ensino-aprendizagem foi de fato aplicado? Visualizar uma mensagem não é garantir pleno acesso às aulas on-line, que duram em média 60 minutos, logo, fica explícito que o problema está longe de ser solucionado.

Vale mencionar que muitos desses alunos serão promovidos para o Ensino Médio em 2021 sem uma base sólida o que os fará provavelmente desistir dos estudos, uma vez que essa situação é recorrente na comunidade do Mato Grande e nos demais bairros periféricos da cidade de Canoas-RS.

Estamos presos a questões de ordem burocráticas, muito em virtude de uma visão reducionista de educação, que vê a escola e o aluno como produtores de índices através de avaliações em larga escala. Não estamos criticando as avaliações, mas salientando que estas são um meio para aferir lacunas, não um fim em um processo que deveria ser relacional e contínuo. Limitar a educação a esses fatores é compreender as relações educacionais como puramente econômicas, concebendo o estudante como consumidor e o processo educativo como mercadoria, o que nos faz pensar a escola como empresa e os professores como empregados prestando serviço à sociedade.

A crítica em relação à falta de debate e diálogo sobre a educação diante de um futuro incerto não é sem fundamento, pois a possibilidade de vacinação em massa não é uma realidade em curto prazo. Há projetos que estão sendo desenvolvidos e focados em orientar o processo educativo a partir de uma lógica que aparentemente visa desenvolver a autonomia ao orientar a importância de trabalhar as

competências e habilidades do estudante, em detrimento dos conteúdos, ou melhor, objetos de conhecimento, mas, em realidade, são pautados segundo

(...) documentos de organizações internacionais que encontram nos modelos educacionais um eixo para estruturar toda uma forma econômica, baseada na comparação de desempenho entre países e tratada como universal. (CARNEIRO, 2019, p.43)

Essa noção deve estar presente para aquelas/es que adotam a prática educativo-crítica (FREIRE, 2019), que está sempre em diálogo com as condições reais do contexto socioeconômico no qual se atua. No caso da EMEF Carlos Drummond de Andrade, embora desde o início o site da escola tenha sido organizado e atualizado, além de haver no Facebook da escola a divulgação dos links para acesso aos materiais, muitos alunos não conseguem se adequar a essas condições. Esses motivos desdobram-se em: falta de dados para acessar a internet (poucos possuem *wi-fi*); obsolescência tecnológica, isto é, os celulares não têm capacidade plena para “navegar” no site, além de não ser o artefato mais adequado; e dificuldades em explorar o site devido a carência de um aprendizado que também desenvolva o letramento digital³⁶⁴.

Na maioria dos casos, o que possibilita a limitada participação das estudantes ao tentarem dar sequência aos estudos, são os materiais impressos e entregues semanalmente. Todavia, as devolutivas foram muito comprometidas, o foco em produzir material não visou a contrapartida, ou seja, o retorno das atividades, que é onde se efetiva o processo de ensino-aprendizagem, ficando muito abaixo das expectativas, essas já difíceis de presumir. Mesmo com o envio das fotos das

³⁶⁴ Nesse aspecto, é primordial qualificar estudantes e docentes. A prefeitura de Canoas, por meio de uma parceria com a empresa Google, selecionou educadoras e educadores a participar da formação Google for Education, a qual trouxe um bom panorama das ferramentas do Google no GSuite que podem ser utilizadas no âmbito educacional, uma bem específica é a Sala de Aula Google. Mas, as demandas do calendário escolar e o fato das aulas terem sido suspensas no início do ano letivo, dificultaram a multiplicação desses saberes ao grupo de professores/as das escolas. No entanto, houve formações on-line para professores (caso da EMEF Carlos Drummond de Andrade e da João Paulo I) sobre algumas ferramentas do G Suite e ainda assim, muitas dificuldades foram constatadas devido a deficiência de letramento digital, especialmente entre estudantes. Essa é inclusive, uma das habilidades que constam na BNCC.

atividades feitas por parte de alguns e dando retorno por meio de áudios do “whatsapp”, menos da metade dos alunos e alunas³⁶⁵, em torno de 30%, realizavam as atividades e esse número vem caindo.

CONSIDERAÇÕES

A urgente adaptação de educadores e estudantes a um contexto de isolamento social segue encontrando dificuldades para assegurar o ensino-aprendizagem; no entanto, tem mobilizado a sociedade a refletir sobre a relevância da escola, instituição que vem há tempos sendo atacada e desvalorizada. Frente à condição imediata de manter as aulas, houve uma disforme adequação ao ensino remoto, gerando sérias consequências às questões pedagógicas e sociais.

Os procedimentos metodológicos que já eram questionados dentro de uma “normalidade”, isto é, de um ensino-aprendizado que contava com a mediação presencial das educadoras, a partir da pandemia, passaram a ser ainda mais contestados, mas não de forma saudável. A nova realidade impôs a elaboração das aulas em ambientes virtuais de ensino, ou ainda, utilizando outras ferramentas (*whatsapp* e *facebook*) para divulgação das mesmas, mas sem uma discussão mais profunda e articulada. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem além de ter sido amplamente afetado, continua sem a reflexão e o debate necessário.

Problematizar a construção do conhecimento quase sempre é algo trabalhoso, mas fundamental. Porém, diante da necessidade de adaptar as aulas aos artefatos digitais, sejam eles analógicos ou virtuais, as discussões em torno de como se daria o desenvolvimento das aulas demonstraram a dificuldade de muitos professores com os aplicativos e plataformas educativas. Aliado a isso, a pressão em produzir aulas

³⁶⁵Nesse caso, o foco seria uma turma do 9ºano, mas em reuniões virtuais vários/as colegas trouxeram a questão do baixo retorno dos outros anos.

em quantidade desconsiderando o volume de atividades aos alunos, o que provocou estresse e desestímulo tanto em desenvolver as atividades, quanto em realizá-las.

Dada a caminhada até aqui feita, sabemos o quanto os alunos se desinteressaram por não estar acessando devidamente os conteúdos e o quanto a interação entre estudantes e com os professores é fundamental para a construção de um conhecimento plural e potente.

Os desafios diante de novos tipos de linguagens para o ensino-aprendizagem, como no caso dos aplicativos e plataformas digitais podem auxiliar, mas precisam ser democratizados e problematizados. Ao serem formuladas e gerenciadas por grandes corporações que atendem ao discurso neoliberal, as questões educacionais acabam se restringindo a um âmbito de competitividade e meritocracia, ou ao que Paulo Freire muito bem definiu de ensino “bancário” (FREIRE, 2019, p. 57). Refletindo sobre os rumos que a educação vem adquirindo já desde a formulação e implementação da BNCC, e que estão sendo reforçados durante a pandemia, Cara (2019, p.43) aponta que atualmente as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária, resultado das ações dos ultraliberais e ultra reacionários, respectivamente.

No entanto, foi possível observarmos uma produção que aponta para caminhos positivos. A capacidade de criação, pesquisa e elaboração de materiais, seja individualmente, seja na forma de projetos por professoras e professores, demonstram que os profissionais da rede são altamente qualificados e comprometidos com o trabalho que se propuseram a realizar. E o fazem sem ignorar que o vínculo afetivo com os/as estudantes é de suma importância para o sucesso dos processos educacionais. Basta que as condições materiais, inclusive no quesito tecnológico e no tempo de qualidade para estudos e reflexão sejam garantidas efetivamente pelo poder público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, Art. 205. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 de out. de 2020.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo...A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha; ANDRÉ, Richard Gonçalves. Para além da virtualização: a educação à distância e a revolução comunicacional no mundo contemporâneo. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 147-163.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra. 2019.

HOOKS, bell. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

Juventude e a Pandemia do Coronavírus. Disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com/> Junho de 2020. Acesso em: 20 de out. de 2020.

O que é Educação à distância. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em 21 de out de 2020.

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 151-157.

HIGIENE BUCAL E HÁBITOS ALIMENTARES

Dilce Dresch³⁶⁶

INTRODUÇÃO

Iniciei minha trajetória como docente na educação infantil e alfabetização, sempre atuando em escolas carentes, com um público de poder aquisitivo muito baixo. Atualmente sou professora do primeiro ano na EMEF Ministro Rubem Carlos Ludwig, no bairro Mathias Velho, da cidade de Canoas/RS, e continuo tendo contato com crianças em situação de vulnerabilidade.

Dito de outra forma, ao longo da minha trajetória docente foi bastante comum encontrar alunos com necessidades básicas, sendo a alimentação, ou falta dela, o que mais problemas causavam. Daí a ideia de pesquisar seus hábitos alimentares, bem como higiene bucal. Afinal, a cárie dental é muito comum na infância, principalmente se aliada a uma alimentação inadequada e associada à falta de higiene. Sem mencionar que a partir do convívio escolar, a criança percebe-se diferente de seus colegas, neste caso em função dos dentes cariados, chegando inclusive a sofrer bullying por este motivo, em alguns casos.

Ante este breve panorama, e tendo por base algumas perguntas norteadoras, este estudo analisa possíveis alternativas em relação à alimentação infantil e sua respectiva higiene bucal. São elas: como é possível difundir uma alimentação adequada em meio a um contexto tão carente e vulnerável? Ou ainda, de que forma se pode promover bons hábitos de higiene bucal diante de outras tantas urgências? Enfim, como conscientizar essas crianças sobre a importância de um conjunto de cuidados ainda distante infelizmente das suas vidas.

³⁶⁶ Professor da Escola Ministro Rubem Carlos Ludwig, Graduação em Pedagogia, E-mail: dilce.dresch@canoasedu.rs.gov.br

Em busca de respostas para tais questões, me amparo no lúdico, isto é, na capacidade lúdica das crianças também em sua aprendizagem; dessa maneira, justamente por meio de muita brincadeira e imaginação que o presente projeto de estudo foi posto em prática. Desta forma, um assunto de muita relevância para sua vida adulta, se torna mais leve e interessante de se aprender e aplicar em seu cotidiano.

Para tanto, neste trabalho, além do diálogo com Almeida (1994) e apresentarei na sequência algumas atividades práticas realizadas, aliadas a outras proposições pedagógicas que penso, motivarão os bons hábitos alimentares e de higiene bucal.

A ESCOLA COMO AGENTE MULTIPLICADOR DO CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO SAUDÁVEL E CONSCIENTE DO SEU CORPO

É no horário do lanche que conseguimos observar um pouco dos hábitos alimentares dos alunos. A rede municipal da cidade de Canoas oferece um cardápio variado, alternando entre frutas, pães, sucos, verduras, peixes, frango, carne vegetal ou animal e outros, sempre com acompanhamento das orientações de um nutricionista.

Alguns alunos em especial nos primeiros anos do ensino fundamental trazem seu lanche de casa, podendo-se observar certo receio para comer o lanche oferecido pela escola. O lanche que vem de casa na sua grande maioria é de produtos industrializados, como salgadinhos, bolachas, iogurtes, refrigerantes e sucos.

Mas, por outro lado, temos também uma parcela de alunos que dependem da alimentação ofertada pela escola, em alguns casos podendo ser esta a refeição mais completa do dia.

Diante das dificuldades financeiras e devido à praticidade de se consumir produtos industrializados, estes se fazem tão presentes no cotidiano de nossas crianças.

Em uma ocasião, o aluno se dirige ao buffet onde o lanche está sendo servido, solicita apenas feijão, ignorando os complementos que ali estão, dirige-se à mesa e ao lado do prato de feijão, está seu pacote de salgadinho. O menino abre o pacote e sobre o feijão espalha cuidadosamente cada salgadinho; para cada colherada de feijão, fazia-se presente um salgadinho. Ele por sua vez afirmou “que o feijão ficava mais gostoso com salgadinho”.

Neste momento, internamente me questionei sobre o sabor diferenciado do salgadinho, na praticidade que ele oferece e até mesmo no baixo custo para adquiri-lo. Lembrei também da demora em se preparar um feijão em casa, na falta muitas vezes de algo para complementar aquele feijão, ou até mesmo na qualidade. Refletindo me coloquei na posição de mãe, que prefere dar algo mais saboroso de fácil degustação a meu filho, não necessitando assim insistir para que o mesmo o coma ou até mesmo na necessidade de outros complementos.

Segundo dados do Ministério da Saúde (2019)³⁶⁷, só no Brasil, uma a cada três crianças, com idade de 5 a 9 anos atendidas pelo SUS, está acima do peso saudável. Se a realidade não mudar, o país caminha para se tornar, em dez anos, o quinto em número de crianças afetadas pela obesidade.

A cárie precoce nas crianças dá-se justamente pela alimentação excessiva de produtos industrializados, a introdução da mamadeira na alimentação dos bebês antes dos seis meses de idade, abandonando o aleitamento materno.

A escola vai muito além da transmissão de conhecimentos, ela propicia à criança a socialização, convivendo com outras crianças ela entende e passa a ver o mundo fora do contexto familiar, identificando-se como parte da sociedade e desta forma ela passa a identificar diferenças no modo de agir, vestir, alimentar-se e até mesmo em seu corpo.

³⁶⁷ Campanha obesidade infantil e novo guia de alimentação saudável. Governo Federal do Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2019/novembro/13/Campanha-Obesidade-Infantil-e-Novo-Guia-de-Alimenta---o-Menores-de-2-anos.pdf> acesso em 23 de agosto de 2020.

Em uma tarde, após o recreio uma das meninas estava chorando, questionada sobre o motivo do choro, ela relatou que as outras crianças no recreio estavam rindo de seus dentes, a mesma justificou que o preto não era de dente podre, mas sim de um medicamento que havia tomado. Conversando com a mãe pude constatar que sim, tratava-se de cárie.

A partir dos relatos acima, iniciei o projeto com as crianças do primeiro ano, buscando obter o êxito na aprendizagem, utilizando uma metodologia divertida e recreativa, me amparando sempre no lúdico como forma de comunicação das crianças, respeitando suas vivências. Dentre os vários benefícios que o lúdico proporciona aos alunos, me amparo na citação de Almeida (1994) onde o lúdico está inserido na vida do ser humano, fazendo uma ligação entre o real e o imaginário, promovendo a aprendizagem de uma forma prazerosa:

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1994, p.41).

A escola desempenha um papel muito importante, ensinando de forma pedagógica e lúdica na introdução da criança no universo odontológico, respeitando seu corpo e suas funcionalidades, desenvolvendo-se como ser humano saudável e consciente de seu corpo.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Baseada nos relatos citados acima, inicio meu projeto no ano de 2019 com a turma da tarde do primeiro ano da escola municipal Ministro Rubem Carlos Ludwig, narrando e dramatizando a história de um jacaré que estava com muita dor de dente. O livro da autora Ana Terra – “E o dente ainda doía”, conta a trajetória do jacaré e seus amigos na tentativa de amenizar a dor, foram usados vários artifícios, mas

todos sem resultados, ao final da história, por sorte o jacaré tem uma crise de espirro e seu dente finalmente cai... Lancei neste momento a seguinte pergunta: O que você faria se fosse amigo do jacaré? Foi então que surgiu a resposta unânime dos alunos: ir ao dentista, a partir desta resposta meu projeto passou a ser dos alunos também.

Nossa conversa, neste momento, tornou-se algo mais individual, com os alunos narrando experiências sobre sua ida ao dentista, medos e até mesmo dor de dente. Desta forma, através das brincadeiras, das simulações a criança reconhece sua realidade e se identifica.

É através do lúdico que a criança aprende com prazer, fazendo deste momento de aprendizado algo muito além de uma brincadeira ou passatempo, sendo assim parte do processo de ensino-aprendizagem.

O assunto “dente” tomou proporções nas aulas seguintes com a utilização de uma prótese dentária e um espelho, desta forma os alunos puderam observar os dentes e com o uso do espelho comparar com sua arcada dentária. Como se tratava de crianças com idade de seis a sete anos, alguns já estavam perdendo os dentes de leite, outros por sua vez identificaram cárie nos seus dentes e até mesmo a quantidade de dentes na prótese e na sua boca.

A identificação de cárie levou a turma a novos questionamentos, como: o que gera a cárie? Que tipo de bicho é a cárie? O que podemos fazer para evitar?...Neste momento de tantos questionamentos, as questões de uma boa alimentação e escovação dos dentes, surgiram como algo muito importante na saúde bucal.

Realizamos uma atividade, formamos uma roda de conversas sobre a alimentação, onde debatemos sobre o que seria mais saudável e o que é gostoso, mas considerado pouco saudável para nossa alimentação. Na roda de conversas, apresentei vários recortes de alimentos variados, os alunos após relatar o motivo iriam colar este alimento ao dente saudável ou ao dente cariado. Foi um momento de bastante reflexão, afinal, como deixar de comer um salgadinho tão saboroso, ou uma bolacha recheada tão gostosa; chegamos então à conclusão de que quando

comer algum destes alimentos a escovação nos dentes deveria ser realizada em seguida e por um tempo mais longo.

Trouxe para escola também um cartaz com o desenho de uma boca, os dentes estavam cariados, com uma escova de dentes cada aluno realizou a escovação dos dentes do cartaz, ao escovar os dentes a “cárie” se apagava.

Foi um momento bastante importante, afinal de contas, os alunos não sabiam que a cárie era feita com caneta de quadro branco e a surpresa do efeito da escovação dos dentes foi uma motivação para o futuro da saúde bucal.

De acordo com Almeida, o lúdico na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente [...] (2008, p.41). Através do lúdico, é possível enriquecer o método de ensino aprendizagem e tornar os momentos de aprendizagem mais atrativos permitindo ao aluno apropriar-se deste conhecimento.

Infelizmente, a escola não dispõe de um local adequado para realizar a escovação dos dentes, mas realizei a distribuição de escova de dentes para todos os alunos da turma, buscando desta forma estimular a higiene bucal diária.

Nosso projeto foi apresentado para toda a comunidade escolar através da Feira de Ciências realizada anualmente na escola, os alunos da turma foram protagonistas nesta ação podendo compartilhar todo aprendizado neste projeto com os demais colegas criando assim um novo ciclo de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES

Sendo assim, com este trabalho tentei propor um conjunto de atividades práticas com a intenção de introduzir uma maior conscientização dos alunos aos cuidados com o corpo e principalmente com hábitos alimentares e de higiene bucal. Hábitos adquiridos nos primeiros anos de vida são fundamentais para o resto de

nossas vidas, assumindo-se como ator principal de nosso desenvolvimento sadio e consciente de nosso corpo.

É importante destacar o lúdico neste trabalho como ferramenta metodológica na aprendizagem, desenvolvendo novos conhecimentos, atribuindo sentido ao conteúdo com mais facilidade e naturalidade.

Infelizmente, neste ano de 2020, não pude dar seguimento ao projeto conforme desejado, sem imposições, fazendo com ela tenha uma visão ampla da importância de conhecer-se e tratar-se bem como indivíduo único.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. (Org.). **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1994.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

POR UMA ESCOLA ANTIRRACISTA EM TEMPO INTEGRAL

Mariáh Oyarzabal da Luz³⁶⁸
Patrícia Regina Rodrigues Guterer³⁶⁹

Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista.

(Angela Davis)

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é desenvolver uma práxis antirracista de maneira integral e contínua dentro da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Rubem Carlos Ludwig.

A escola localiza-se no bairro Mathias Velho, que concentra uma população de 44% brancos, 55% indígenas, 51% negros e 56% pardos do quadrante noroeste de Canoas. Isso permite constatar que há uma tendência dessa região em concentrar maior proporção de indígenas, negros e pardos em relação à de brancos (UNISINOS, 2016).

Recordaremos algumas práticas escolares comuns durante as Semanas de Consciência Negra, o silêncio enquanto discurso sobre racismo e proporemos a criação de um grupo de educação étnico-racial permanente.

PRÁTICAS ESCOLARES CAUSADORAS DE INQUIETAÇÕES

Nossos cotidianos enquanto educadoras nos conduziram a pensar sobre uma escola que valorize a cultura afro-brasileira. Observávamos que as escolas se limitam

³⁶⁸Professora da Escola EMEF Ministro R. C. Ludwig, Professora de Língua Portuguesa e da Educação de Jovens e Adultos, E-mail: mariah.luz@canoasedu.rs.gov.br.

³⁶⁹Professora da Escola EMEF Ministro R. C. Ludwig, Professora de Anos Iniciais e da Educação de Jovens e Adultos, E-mail: patricia.guterer@canoasedu.rs.gov.br.

a abordar a cultura afro-brasileira somente nas Semanas de Consciência Negra. E, muitas vezes, de forma equivocada, com apropriações culturais e “fantasias”. Fantasia, etimologicamente do latim *phantasia* e do grego *phantasia*, significa representar acontecimentos ou coisas que não pertencem ao âmbito da realidade. A partir disso, pode-se entender que usar perucas de cabelos crespos ou vestir crianças com turbantes coloridos – bem como “fantasiar” as crianças de indígenas” – não deveria ser prática, pois isso faz sim parte de uma realidade, mas que é diariamente desprestigiada por uma sociedade que não se vê racista.

A professora usou a peruca como uma forma estereotipada e sarcástica de representar pessoas negras. Um ataque à estética negra que, geralmente, ocorre pelos traços fenotípicos, em que a dupla cabelo e cor da pele são os alvos. Como se sentem as crianças negras ao verem a professora caracterizada com uma peruca similar aos cabelos delas de maneira engraçada? E as crianças brancas, como compreendem essa forma de representação? Essa associação não se dá de maneira imediata pelas crianças, mas é compreendida e é preciso considerar que existe uma construção social sobre isso e as crianças não estão alheias, seja na família, na mídia, na vizinhança ou nas instituições de ensino. (CARDOSO, 2019, p. 189.)

Além disso, existe a ocorrência de um movimento silencioso de que não deveríamos tratar de consciência negra, mas *consciência humana*. Pensar que “aqui não existe racismo, não vemos cores, mas pessoas” reforça a postura discriminatória uma vez que desconsidera as diferenças culturais bem como físicas dos negros, que apresentam diferentes tonalidades de pele e estrutura de cabelo. Portanto, faz-se necessária a formação constante de professores e estudantes para que conheçam a contribuição negra na construção da cultura brasileira.

Afirmar que não há racismo na escola engendra uma reflexão acerca das razões para a permanência de um discurso que, antes mesmo de compreender, conhecer, aproximar-se da realidade, nega-a. As experiências nos cursos de formação têm apontado quão desafiador é formar professores para uma educação de superação das desigualdades raciais, quando as mentalidades são constituídas pela perspectiva da democracia racial e de uma igualdade que nega o direito à diferença. As negativas indicam “bloqueios” que escolas e seus agentes apresentam, mediante a obrigatoriedade da legislação educacional, do trabalho com a diversidade sociocultural e étnico-racial. (SOUZA, 2017, p. 195)

As questões negras acabam resumidas a itens de culinária, de literatura, festejos e religiões de matriz africana. Dessa forma, contribui-se com o racismo estrutural, que está presente na sociedade como um todo ao excluir determinadas etnias, priorizando um sistema em que um determinado grupo étnico se sobrepõe a outro, limitando a pluralidade de oportunidades e valores sociais e culturais bem como a diversidade. De maneira concreta, a escola não fala sobre a falta de professores e diretores negros, a ausência de negros na política, na ciência, nas elites religiosas e sobre a falta de negros bem sucedidos em geral. Ao invés de tratar sobre a condição social dos negros, a escola os folcloriza.

Ademais, na única semana em que essa temática é trabalhada, há ausência de representatividade negra de fato. É preciso que se atravesse o muro da *Menina bonita de laço de fita*³⁷⁰ e se busquem autores negros que fazem literatura infantil, por exemplo. Não é só a temática que tem que se fazer presente, mas a representatividade de profissionais negros deve ser prestigiada. Os estudantes negros precisam saber das possibilidades de futuro que eles têm além das que a sociedade os ofereceu e, os demais, o privilégio que têm recebido ao longo dos tempos.

Ao ser trabalhada a origem dos negros como escrava, aniquila-se a vontade dos estudantes de se identificarem negros.

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. (ANDRADE, 2001, p. 120)

A Lei 10.639 está em vigor desde 2003 e prevê como obrigatório

³⁷⁰ Livro de Ana Maria Machado, frequentemente utilizado durante a Semana de Consciência Negra nas escolas.

o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

Nesse ponto, nossa prática docente é atada à situação relatada: de forma isolada, nós já atuávamos dentro de nossas salas de aula. Até que chegamos a 2020 e com ele veio a pandemia mundial que nos tirou das escolas, fez com que reaprendêssemos a ser professoras, repensássemos nossa didática e nos reinventássemos.

Foi na Educação de Jovens e Adultos que começamos a dialogar sobre as demandas e carências que observávamos no dia a dia escolar. Uma delas decorre da insuficiência de representatividade negra na nossa escola, não só pela *síndrome do negro único*³⁷¹, mas também pela questão de serem trabalhados temas e autores somente uma vez ao ano.

A pergunta que nos estimulou a buscar mudanças foi: *Como é possível motivar os estudantes se não temos exemplos evidentes nas nossas práticas educativas?* E assim surge a ideia da construção de uma escola antirracista.

Inicialmente, visamos à autoestima dos discentes pelas nossas novas salas de aula: nossos sites. Assim, fizemos mudanças na identidade visual nos novos ambientes de trabalho. Optamos também por textos de autores negros. Muitas vezes o conteúdo é de denúncia, mas privilegiamos o estudo da cultura afro-brasileira e de representatividades negras.

Nosso próximo passo é a criação de um grupo de discussão sobre a implantação da Escola Antirracista na EMEF Ministro Rubem Carlos Ludwig, pois entendemos que é uma construção coletiva.

³⁷¹Termo utilizado quando se tem somente uma pessoa negra fazendo o papel da representatividade nos espaços como se essa pessoa falasse pelos demais e isso bastasse.

CONSIDERAÇÕES

É urgente uma mudança de postura em que se quebre a hegemonia de culturas brancas europeias para que todos os estudantes tenham a possibilidade de se (re)conhecer os muitos mundos, povos e culturas diversas que existem. São necessárias reflexões sobre os lugares de privilégio e as divisões sociais existentes no Brasil há séculos.

No decorrer desse estudo, percebemos a importância e necessidade de trabalharmos a Lei 11.645/08, que incorpora o estudo das culturas indígenas à anterior. Passamos então a buscar uma escola que trabalhe também uma educação étnico-racial a partir dos povos originários do Brasil antes da invasão portuguesa. É preciso desfazer os estereótipos sobre os povos indígenas e a percepção de uma cultura estática no tempo. O imaginário colonial prevalece dentro das salas de aulas e isso precisa ser rompido.

Mesmo que exista esse aparato legal, a escola se depara com dificuldade e despreparo de uma maneira geral para efetivar essas propostas. Não há orientação pedagógica sobre a questão racial no país, seja nos cursos de formação profissional ou nas formações continuadas que o município oferece, que possuem caráter efêmero e não asseguram uma abordagem contínua e transversal.

A nossa profissão envolve estudo permanente e compromisso como agentes de mudanças sociais e por isso propomos a criação desse grupo. Esperamos que o estudo de textos teóricos com o compartilhamento de experiências de vida de cada um traga reflexões sobre novas práticas individuais e coletivas em nossa escola para que possamos ressignificar nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Brasília: Congresso Nacional, 2003.

CARDOSO, Cintia. **Paridade racial como chave para desvelar as expressões da branquitude na educação infantil**. UNILETRAS, Ponta Grossa, v.41, n. 2, p.178-192, jul/dez. 2019. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>>

SOUZA, Márcia Lúcia A. Lá na escola (não) tem racismo! Reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. **Revista Ensino Interdisciplinar**. UERN, Mossoró, v. 3, n. 08, p.193-205, Maio 2017. Disponível: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2302>

UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS. **Diagnóstico Socioterritorial do Município de Canoas**. São Leopoldo: Unisinos, 2016.

MESA DE TRABALHO 18

PROJETO CONHECENDO O CORPO HUMANO

Luciana Perusso Scheffer³⁷²

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha caminhada docente tenho refletido sobre a importância de escutar os anseios e os interesses das crianças. Observando que aquilo que as mobilizam e as inquietam tem mais impactos na sua aprendizagem do que quando levadas a estudar de maneira impositiva determinado assunto.

A Educação Infantil em Canoas, preza por um ensino de qualidade, onde as crianças possam desenvolver suas habilidades, através de inúmeras situações de aprendizagem significativas nas quais as crianças possam ser vistas como centro do processo e o professor se coloque como coparticipante na construção do conhecimento. Para tanto usamos como aporte a nova Base Comum Curricular (BNCC) que traz os cinco Campos de Experiência³⁷³ e os seis Direitos de Aprendizagem³⁷⁴ como algo essencial para o desenvolvimento das crianças.

As crianças possuem um senso investigativo desde a mais tenra idade, olhar para isso com respeito e garantir as elas situações que colaborem para suas descobertas e confirmação das suas hipóteses é muito importante. Cabe ao professor assegurar situações que as desafiem e que proporcionem a elaboração de novos conhecimentos e coloquem a criança como protagonista e não mero receptor.

³⁷² Professora da Rede Municipal de Canoas/RS, Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em curso de Educação e Psicanálise. lucianaperusso@gmail.com.

³⁷³ Eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e Traços, sons, cores e formas.

³⁷⁴ Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Respeitar os interesses que movem a curiosidade infantil, significa romper com um modelo de educação tradicional e opressora. Dando vez e voz a esses indivíduos, enxergando-os como sujeito de direitos desde muito cedo.

1. POR QUE ESTUDAR O CORPO HUMANO AINDA NA PRÉ-ESCOLA?

Ao oportunizar as crianças desde pequenas estudarem o corpo humano, devemos ter consciência dos múltiplos aspectos que envolvem os cuidados com o corpo. Precisamos falar sobre hábitos de higiene, os cuidados com a saúde bucal, a importância do sono para crescimento corporal e reparação celular do corpo, a relevância de praticar esportes, assim como estudar os alimentos, suas vitaminas e nutrientes para que ocorra uma melhor escolha dos mesmos.

Possibilitando desde cedo a esses indivíduos a compreensão de como se dá o funcionamento do seu próprio corpo, bem como suas necessidades. Por fim, contribuindo de forma positiva para que as crianças adotem hábitos de vida mais saudáveis e com isso tenham ganhos na sua qualidade de vida.

Além disso, é o exercício deste corpo que permite à criança *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*. A criança desde que nasce, utiliza-se do corpo para manifestar seus desejos e necessidades. Observando que “o corpo, também, que faz a mediação das relações entre a criança e os outros sujeitos que a circulam” (GAIA, 2016). É por meio dele que se constrói a relação com os pais, com os objetos e com o mundo que as rodeia. Através dessas inúmeras interações vão se inscrevendo sentido e significado nesse corpo. Dessa maneira vai se organizando a constituição desse sujeito.

É com o corpo e pelo corpo que sentimos e aprendemos, pois tudo o que ocorre, afeta, impacta e, conseqüentemente, amplia o repertório da criança, passa pelo corpo, é sensorial. É preciso que o professor tenha clareza que “o corpo é o primeiro brinquedo da criança, por meio dele que se conhece, sente e compreende a realidade

que a rodeia.” (GAIA, 2016). À medida que a criança cresce, vai conquistando novas possibilidades de ação sobre seu próprio corpo e de maior interação com o ambiente à sua volta. Com isso, vai conquistando gradativamente autonomia para realizar suas demandas diárias, como por exemplo comer e se vestir sozinha.

Essa variedade de saberes construída pelas crianças, ao longo dessa caminhada, só foi possível por ter levado em conta os diversos aspectos existentes nos campos de experiência.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017, p.37):

seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

À medida que o projeto foi se desenrolando, permeamos os múltiplos conhecimentos não nos detendo apenas nas questões biológicas. As crianças aprenderam novas palavras, tiveram contato com outras linguagens (musical e imagética também por meio de imagens diagnósticas), questões de quantidade, relação de comparação de um corpo para o outro e a transformação ao longo do tempo de um mesmo corpo. Questões que, por sua vez, também colaboraram com as crianças no sentido de conviver melhor com as diferenças.

E tudo isso porque na Educação Infantil o conhecimento não é fixo ou estagnado, longe disso parte da criança, sendo o professor o agente responsável pela ampliação deste processo, transformando-o em um evento significativo à criança. Ou seja, em aprendizagens que não estão separadas por, porém profundamente interligadas em Campos de Experiência, onde nos é possível associar o corpo humano à música e outras tantas linguagens, às relações de quantificação, comparação e transformação, às relações sociais e de convivência, ao movimento, controle, autonomia, alimentação, imaginação.

Por fim, as propostas desenvolvidas no projeto sempre foram sustentadas pelos dois eixos estruturantes das práticas educativas infantis que são as interações e brincadeiras. Conforme descrito na BNCC (2017, p.39) “a interação durante o brincar, caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para desenvolvimento integral da criança.” Assim, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram uma ampliação da capacidade de resolver problemas, tornando capazes de criar significados.

1. COMO TUDO COMEÇOU:

No início do ano de 2019, as crianças da turma de Jardim Parcial II B, da EMEI Vó Maria Aldina, Canoas/RS, despertaram grande curiosidade em saber como se dava o funcionamento do próprio corpo. Entre os questionamentos surgiram “qual o caminho que o alimento faz dentro do nosso corpo para virar cocô?” (Ana, 05 anos), “em que parte do nosso corpo tem ossos?” (Diulli, 05 anos).

Começamos nossos estudos a partir da observação de dois pôsteres com a imagem do corpo humano de frente de costas mostrando a parte muscular, óssea e circulatória. As crianças queriam saber onde se localizava o coração, expliquei sobre o funcionamento em repouso e em movimento. Em duplas ouvimos uns os corações dos outros. Disse que os médicos utilizam o estetoscópio para ouvir os batimentos. Lucas S., (06 anos) foi até o cesto onde temos os brinquedos de médico e pegou o estetoscópio e observou que a parte do equipamento que vai nos ouvidos lembrava o formato de um coração.

Também pulamos e nos movimentamos para sentir a nossa pulsação. E assim foram surgindo indagações a respeito do órgão cardíaco, queriam saber se ele sempre ficava pulsando e o que acontecia se parasse de pulsar. Conversamos, ainda, sobre qual a importância e a função da pele, dos músculos e dos ossos de maneira geral. Sem mencionar que surgiram questionamentos sobre o aparelho digestivo e urinário.

No dia seguinte, levei radiografias que tinha das mãos, dos pés, da coluna, pernas e braços. Expliquei que eram fotos dos ossos e mostrei uma foto da máquina de raio x. Sentados na rodinha, eles foram passando as radiografias e olhando atentamente, até que Nicolas (05 anos) resolveu apoiar suas mãos sobre a radiografia das minhas mãos e ficou por um tempo observando. Parte da turma, quis fazer o mesmo. Lucas S. (06 anos) lembrou que no ano anterior havia quebrado o braço e pediu para trazer seu raio x para nos mostrar. Novas dúvidas foram surgindo, entre elas quais as partes do corpo que possuíam ossos. Expliquei que tínhamos ossos em todo corpo e apalpamos as partes do corpo para senti-los.

Também trouxe as ecografias gestacionais da minha filha, para que as crianças tivessem um melhor entendimento de como se desenvolve nosso corpo desde o início da vida. As ecografias transnucal e morfológicas permitiram uma percepção mais detalhada dessa etapa. Seguimos conversando a respeito do papel que a pele exerce na proteção do nosso corpo, a função dos músculos e a importância dos ossos para proteção dos órgãos. Falamos das costelas, sua função na proteção das nossas vísceras, tocamos nosso corpo para sentir sua localização.

Montamos o desenho de um esqueleto, observamos suas partes. Também aproveitei para nomear as partes que se dividem nosso corpo: cabeça, tronco, membros superiores e membros inferiores. Eles pediram para cantar a música “Cabeça, ombro, joelho e pé”.

Fizemos uma atividade prática para entender a ação dos músculos, levantamos um organizador que usamos para armazenar nossos potes de tintas na sala, ele estava bem cheio e toda turma quis testar sua força. Discorremos falando dos diferentes pesos que possuem os objetos, introduzimos o conceito de leve e pesado, as crianças deram exemplos do que consideravam leve e do que consideravam pesado. Nos desafiamos a ficar nas pontas dos pés, ainda olhamos uma imagem do labirinto para compreender sua função na coordenação do nosso equilíbrio. Eles acharam relevante essa informação. Em vários momentos do nosso projeto, as crianças vinham até minha mesa fazer questionamentos a respeito do

assunto, entre eles: “por que suamos?” Yasmin (05 anos); “por que temos cores diferentes de olhos, cabelo e tons da pele?” (Ana, 05 anos); inquietações que só colaboraram para ampliar o repertório do nosso estudo acerca do corpo humano.

As crianças desejavam saber a quantidade de ossos que possuía o corpo humano, elucidei que um bebê possui de 300 a 350 ossos e um adulto apresenta 206 ossos. Yasmin (05 anos) indagou sobre essa diferença, e expliquei que o corpo do bebê ainda está se constituindo e não realizou a fusão como se dá nos ossos da cabeça por exemplo. Ainda, aproveitamos para falar a respeito dos alimentos que ajudam na saúde dos ossos e confeccionamos um cartaz com as imagens destes.

Neste sentido, relacionamos o corpo aos alimentos presentes no cardápio da escola, observando a importância da ingestão regular deles, ressaltando que todas as crianças se encontram num processo de crescimento ósseo. Além disso, enfatizei a necessidade do banho de sol para absorção da Vitamina D e manutenção da nossa saúde. No horário de lanche, as crianças conseguiram associar os alimentos que estavam sendo oferecidos (iogurte e queijo) com os que estudamos em aula. Conforme (CARVALHO; FOCHI; 2017, p.25) “afirmamos que, com base nas atividades da vida cotidiana, as crianças podem encontrar verdadeiros laboratórios[...]”. Ainda, nesse dia, o Jardim Parcial II C veio nos visitar, de maneira espontânea e animada e as crianças puderam compartilhar com a outra turma o que estávamos aprendendo.

Expliquei qual o caminho que o alimento fazia no seu corpo até se transformar nas fezes, segui falando sobre a importância de uma boa mastigação para auxiliar o processo digestivo. E novas perguntas foram surgindo, muitos queriam saber como se formava a urina (xixi). Até que um fato curioso aconteceu, após o estudo de como se formavam as fezes, as crianças começaram a usar a massinha de modelar para representar seus excrementos e mostrar para os colegas.

Na sequência, começamos a brincar com um quebra-cabeça do corpo humano de 1 metro de altura, na qual pudemos observar a estrutura óssea, os órgãos e as partes que se divide o corpo. Conforme Gava (2016, s/p), “brincando a criança busca informações desejadas, estabelece coordenações, organiza suas ideias, faz

verificações, experimenta sensações...”. Enquanto brincávamos de montar, várias inquietações foram surgindo entre elas: “qual o nome dele?” (Melissa, 05 anos) (boneco do corpo humano), “quantos anos ele teria?” (Lucas S., 06 anos), “é menino ou menina?” (Brenda, 05 anos). Matheus (05 anos) achava que seria um menino, pois associou a imagem da bexiga ao órgão genital masculino. Nicolas (05 anos) disse a ele que era a bexiga. Aproveitei para elucidar a respeito da bexiga, qual era a parte interna do corpo que ela se encontrava, bem como sua funcionalidade, comparei a um balão para que pudessem entender como funcionava o mecanismo de retenção da urina.

Fizemos uma votação na turma para decidir se o boneco do corpo humano era menino ou menina. Cinco crianças achavam que era uma menina e 7 acreditavam ser um menino. Após, decidimos dar um nome a ele. Tivemos três sugestões de nomes: Thalyson (05 anos) sugeriu que colocássemos Théo, Brenda (05, anos) falou Caleb e eu indiquei Pedro. Fizemos uma nova eleição e a maior parte da turma escolheu Théo. Restava saber quantos anos ele tinha, Diulli (05 anos) teve a ideia de deitar-se ao lado dele no chão para saber qual era o tamanho do boneco e assim ter uma ideia de sua idade aproximada. Foi um alvoroço, pois todos decidiram que deitariam ao lado do boneco para comparar o tamanho entre eles.

Aproveitei para o ensejo e dialogamos sobre o assunto. Observamos que Renato (05 anos) era a criança mais alta da turma, junto com Lucas A. (05 anos), Thales (05 anos) e Lucas S. (06 anos), Brenda (05 anos) e Nicolas (05 anos) eram os mais baixos e os demais eram de estatura média. Juntos a turma concluiu que Théo teria em torno de 5 anos de idade, mas que era um menino baixo, como a colega Brenda (05 anos) tinha a mesma altura dele. A turma queria saber por que elas possuíam altura corporal diferente umas das outras. Expliquei a influência da genética com uma linguagem acessível: as crianças com pais, avós e tios altos, teriam, neste caso, mais chances de serem altos também, assim como as que tinham seus ascendentes baixos ou de estatura mediana existiria a probabilidade de serem

mais baixos ou medianos. Além disso, abordei a influência exercida pelo sono e por uma alimentação saudável.

Na sequência do estudo, surgiu a seguinte pergunta: “Prof.^a, por que temos cores de olhos diferentes?” (Yasmin, 05 anos). Mais uma vez expliquei a influência da genética nessa questão. As crianças foram até o espelho do banheiro observar qual era a cor dos seus olhos. Ao voltarem para sala de referência conversamos mais um pouco. Introduzi o conceito de castanho para compreenderem a denominação. Falamos da cor dos olhos dos nossos pais e avós. Também expliquei a dominância dos olhos castanhos sobre os verdes e azuis. Para que pudessem entender por que apenas Lucas S. (06 anos) tinha olhos claros e o restante da turma castanho. Não demorou para surgir a próxima pergunta, Melissa (05 anos) queria saber o que definia o tipo de cabelo (liso, crespo ou cacheado) e também a cor. Segui a mesma linha de raciocínio da explicação referente a cor dos olhos para que pudessem compreender de forma prática todas essas questões.

Seguimos falando sobre higiene corporal, bem como o cuidado com os dentes. Nos dias frios, algumas crianças relataram que não estavam tomando banho, então expliquei as implicações que a falta da higiene diária pode acarretar. Para os cuidados com os dentes, apresentei todos os produtos utilizados para higiene bucal (escova, creme dental, fio dental e enxaguatório) e discutimos o uso adequado de cada um deles. Dramatizei como deve ser a escovação. Ainda na mesma semana tivemos a visita da dentista do posto de saúde que reiterou o que já havíamos discutido em aula.

Em continuidade, surgiu ainda na turma outro ponto de interesse. Eles queriam saber mais sobre o funcionamento do cérebro, do pulmão e do fígado. Então começamos percorrendo pelo pulmão, expliquei que eram dois que realizam o movimento de inspiração e expiração. Já o fígado chamou a atenção por ser o maior órgão do corpo humano, falamos sobre sua função e capacidade de regeneração. Expliquei sobre a importância do cérebro, suas funcionalidades sem muito aprofundamento.

Contudo, ainda era preciso falar sobre a importância de uma alimentação saudável, visto que algumas crianças praticamente não comiam frutas e hortaliças. Usando encartes de supermercado elaboramos uma pirâmide alimentar, observamos os diferentes grupos de alimentos, relacionamos com os alimentos ingeridos na escola e na casa de cada um. Dialogamos sobre os alimentos que precisamos consumir em grande quantidade diariamente (frutas, verduras, legumes) e os que deveríamos ingerir em pequenas quantidades.

A proposta de educação nutricional na infância tem por objetivo desenvolver nas crianças o interesse por atitudes saudáveis em relação aos alimentos, recorrendo a apresentação de novidades e o planejamento de atividades envolventes que requerem habilidade criativa, sensibilidade, vivacidade, acompanhamento e avaliação, comprometendo todos os profissionais da instituição. [...]. (RAPAPORT, 2012, 92.)

Ainda realizamos um estudo a respeito dos alimentos que podemos ingerir sem moderação, pois são grandes aliados na saúde do corpo, entre eles leite, ovos, frutas, verduras, diferentes tipos de peixe, iogurte, legumes, aveia, arroz, massa e farinhas integrais. Além da importância de ingerimos diariamente uma grande quantidade de água. Alimentos que devemos consumir com moderação: carnes, bolos, bolachas, pães, farinha branca, gorduras (óleo, manteiga), alimentos e bebidas industrializados contendo muito sal ou muito açúcar. Até os alimentos que devemos evitar: salgadinhos, chocolates, embutidos, doces, pizza, refrigerante, sorvete, maionese, batata frita, salsicha, macarrão instantâneo, waffer, bebidas artificiais, frituras e balas.

Para melhor compreender nosso estudo, utilizei imagem de alimentos presente nos encartes de mercado, com folhas coloridas (verde, vermelha e amarela), associei as cores do semáforo explicando que as comidas e bebidas presentes na folha verde podiam ser ingeridas sem preocupação, que as que se encontravam na folha amarela deviam ser comidas com moderação e as na folha vermelha deviam ser evitadas. Thalles (05 anos) nos contou que o pai comia batata palha diariamente. Renato (05

anos) relatou que come muitos alimentos industrializados e que não gosta de frutas e hortaliças. Outra forma de auxiliar as crianças a escolherem alimentos mais saudáveis e nutritivos, para compor as principais refeições do dia, café-da-manhã, almoço, lanche da tarde e jantar, foi a elaboração de cartazes com sugestões de comidas mais adequadas a cada momento do dia.

A comunicação permanente, a prática constante e as atividades lúdicas desenvolvidas com regularidade junto às crianças dão aos adultos a possibilidade de assumir, com consciência e autonomia, a responsabilidade por suas atitudes em relação a alimentação da família, da comunidade e à sua própria. (RAPAPORT, 2012, 94.)

Ao longo do projeto, muitas famílias conversavam sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças. E das mudanças que precisaram adotar na alimentação devido às cobranças realizadas pelos filhos primando escolhas mais saudáveis.

Na entrega de pareceres do semestre, tive a oportunidade de ouvir um retorno mais preciso das famílias a respeito das aprendizagens desenvolvidas. Algumas mães narraram que as crianças se encontravam mais seletivas e conscientes do que podiam comer em casa. Já não aceitavam salgadinhos e doces como antes e se dispunham a ingerir mais frutas e hortaliças diariamente.

Porém, isso só foi possível porque estive atenta aos interesses infantis, isto é, procurei fazer da minha prática docente um momento privilegiado de escuta sensível às crianças suas demandas, necessidades, possibilidades. Segundo Edwards, (2016, p. 75):

[...] Os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, devem ser conscientes e estar disponíveis, devem assumir um estilo crítico em relação às pesquisas e um conhecimento continuamente atualizado sobre as crianças, [...]

Em outras palavras, o ano de 2019 foi de grande aprendizado e muitas experiências às crianças do Jardim Parcial II B. Um ano em que a pesquisa foi o nosso norte, de modo que as crianças puderam expressar suas dúvidas, hipóteses e

constatações sobre o corpo humano. E mais: mudaram hábitos, transformaram seu dia a dia, aprenderam questões importantes para as suas vidas, se tornando inclusive porta vozes destas questões de cuidado e aprendizagem junto às suas famílias, e tudo isso a partir de questões corriqueiras que estão aí atravessadas em suas vidas cotidianas. E nós os educadores só precisamos ter lentes sensíveis para ver e aproveitar toda a potência deste cotidiano, entendendo-o como propulsor das mais distintas aprendizagens.

Porém, a ideia era dar continuidade a este estudo no ano de 2020, na então turma Jardim Integral I B, caso houvesse interesse pelo tema. Não se tratava de replicar ou reproduzir o projeto já realizado em 2019, mas construirmos um novo caminho investigativo, a partir das questões que então seriam caras e significativas para este grupo. Ou seja, seria um novo projeto totalmente novo sobre o assunto. Só bastava o interesse infantil para iniciarmos, mesmo que de forma remota.

A turma deste ano, Jardim Integral I B, possui 18 alunos, destes 11 são meninas e 7 são meninos, com idades que variam de 4 a 5 anos. A maior parte das crianças que compõem o grupo, ingressaram na escola no ano anterior, na turma de Maternal II B.

Iniciei a temática corpo humano, utilizando músicas que trabalham as partes do corpo (“cabeça, ombro, joelho e pé”), (“Formiguinha”), pois havia percebido que grande parte da turma ainda não sabia representar a figura humana em seus desenhos. Também nomeie as partes que compõem o corpo (cabeça, tronco, membros superiores e membros inferiores). Segui falando dos cuidados com a higiene do corpo, pedi que as crianças trouxessem embalagens de casa dos produtos de higiene utilizados pelas famílias. Na rodinha pedi para cada um escolher duas embalagens e descrever para que serviam. Levei ainda, embalagens que as famílias não enviaram, como de fio dental, de enxaguatório bucal e de lenço umedecido. Também levei uma escova de dente, escova de cabelo, pente, toalha de mãos e de banho, para falarmos sobre a relevância do uso individual desses itens. Após elaboramos um cartaz com as embalagens e deixamos exposto na parede da sala. Ainda

dramatizamos em grupo como deveríamos limpar o corpo durante o banho. Fizemos uma bolinha de jornal para fazer de conta que era o sabonete e juntos fomos brincando e nomeando as partes do corpo. Por fim, constatei que as crianças participavam das proposições, mas não demonstravam o mesmo entusiasmo que a outra turma do ano anterior em relação ao assunto e nem faziam indagações a respeito da temática.

Em decorrência do novo coronavírus ou covid-19, (uma doença que se iniciou na China e que teve proporções gigantesca gerando uma pandemia), as aulas foram suspensas por tempo indeterminado, saímos na segunda quinzena do mês de março, e precisamos ficar em casa em isolamento social. Fiquei o primeiro mês de isolamento, sem ter nenhum tipo de contato com a maior parte das crianças, pois não possuía os números de telefone das famílias. No segundo mês, iniciamos contato através do whatsapp e na sequência comecei a encaminhar propostas de interações semanais na página do Facebook da escola. Como havia percebido pouco interesse da turma pelo assunto na modalidade de aula presencial, resolvi não insistir nessa temática.

Ao longo do tempo, fui percebendo que a turma possuía um perfil mais voltado a interesses artísticos, literários e sobre meio ambiente. Gostam de cantar, de dançar, de pintar e de ouvir história. Diferentemente da turma do ano anterior que se interessavam por assuntos científicos desde o Jardim I. Então, investi em proposta que pudessem manter o interesse das crianças nas interações. Escolhi músicas, contos, brincadeiras, preparo de receitas em família e experiências de plantio que propiciassem o protagonismo infantil.

Mesmo assim, nem sempre tinha o retorno que esperava das famílias. Acerca das proposições da página virtual da escola. As interações se davam melhor quando conversávamos por áudio no whatsapp, quando nos comunicávamos por vídeo chamada ou por vídeos direcionados a cada criança. São vários os motivos que acarretam esse distanciamento: à falta de hábito de interagirmos de forma virtual, alguns pais seguiram trabalhando normalmente e as crianças ficaram na casa de

parente, uns porque moram em regiões que o sinal de internet não funciona adequadamente, outros porque estavam desempregados não conseguindo pagar pelo serviço, além da família que não possui aparelho de smartphone. Contudo, graças à realização dos encontros on-line quinzenais pelo Meet e da entrega do segundo kit de materiais contendo proposições diversificadas, a manutenção de vínculos com as crianças e as devolutivas das famílias melhorou expressivamente.

Para finalizar, gostaria de dizer que embora a investigação sobre o Corpo Humano não tenha sido realizada este ano, o que fica é a certeza que sigo investindo no interesse e protagonismo infantil, sobretudo em tempos de pandemia. Afinal, há muitas infâncias em circulação numa escola e, mesmo, numa turma de Educação Infantil.

Mais do que isso, devemos educar e cuidar TODAS e CADA UMA das crianças que nos são confiadas, o que significa que não podemos planejar de antemão o caminho a seguir, já que ele só será significativamente potente se trilhado com elas, junto a elas, de forma coletiva e colaborativa. De maneira que nós educadores devemos respeitá-las em sua pluralidade e singularidade. E foi isso que fiz ao perceber que as crianças da turma de 2020 não se sentiam convocadas da mesma forma e pela mesma temática daquelas de 2019.

Um respeito ao sujeito infantil que parte do entendimento de que a criança, conforme consta em nossas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, é

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 (2009, p. 12).

CONCLUSÃO

Desenvolver esse projeto junto com a turma de Jardim Parcial II B, me ajudou a compreender o potencial do protagonismo infantil na aprendizagem das crianças. Fazer parte de todo esse processo de construção do conhecimento foi maravilhoso. Indescritível a emoção que senti ao ver o brilho nos olhos deles a cada nova descoberta. Foi um semestre muito rico em aprendizagens, as crianças sanaram suas dúvidas e curiosidades e ainda levaram essas aprendizagens para vida familiar.

O professor quando deixa de ser o centro do processo, passando a ouvir as inquietações e as curiosidades da turma, consegue transformar estas minúcias cotidianas em um projeto de pesquisa em que as crianças são colaboradores ativos do percurso investigativo. Contribuindo, deste modo, de forma ativa para que ocorra o protagonismo infantil.

O projeto desenvolvido em 2019 com a turma de Jardim II partiu da escuta sensível da educadora sobre os anseios e as curiosidades infantis. Apostando nesse caminho, para desenvolver aprendizagens significativas para as crianças. Em virtude disso, o projeto se desenrolou com naturalidade e fluidez.

Em 2020, a turma de Jardim I não demonstrou o mesmo interesse pelo assunto, pois possui um perfil distinto em relação ao outro grupo. Apresentando forte apreço pela música, dança, literatura e meio ambiente. Somando aos desafios que trouxe a pandemia, entre eles: trabalhar em casa junto da família, aprender novas tecnologias, buscar novos conhecimentos e adaptar o ensino presencial para o ensino remoto. E também o de construir vínculo com as crianças que estavam em adaptação. Ao mesmo tempo, manter a proximidade com a aluna que não possui Smartphone. Ainda, mobilizar-se para ajudar as famílias que enfrentaram dificuldades econômicas. Além disso, lidar com a frustração do silêncio das famílias e das incertezas que envolvem o retorno às aulas. Até mesmo, com a saudade das crianças e do trabalho presencial.

Mais uma vez foi fundamental ouvir aquilo que as crianças nos dizem através de suas linguagens. É preciso respeitar a pluralidade das infâncias, compreendendo que cada grupo apresenta interesses distintos por assuntos diversos.

Portanto, o professor na contemporaneidade não pode mais agir como um reprodutor, ele precisa conduzir o processo de construção do conhecimento visando o protagonismo infantil. Possibilitando através disso, aprendizagens potentes e reais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BASE Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13/04/2020.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 5/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 14/06/2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. FOCHI, Paulo Sérgio (Org). *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. Edição digital 2017. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1374675>

Acesso em 16/10/2020.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 25/05/2020.

EDWARDS, Carolj. GANDINI, Lella. FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre. Penso, 2016.

GAIA, Luisa. *O corpo é o primeiro brinquedo da criança*. [Entrevista concedida a Camilla Hoshino] Disponível em: <<https://lunetas.com.br/brincando-com-o-corpo-crianca-que-conhece-esta-sua-casa-e-uma-crianca-potente-realizadora-e-segura/>>. Acesso em: 05/10/2020.

GAVA, Neusa Cristina. JARDIM, Marcelo Bittencourt. *Corpo e movimento – o descobrimento do corpo na educação infantil*. 2016. Disponível em

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/22/corpo-e-movimento-o-descobrimento-do-corpo-na-educacao-infantil>. Acesso: 05/10/2020.

RAPAPORT, Andrea. et al. *O dia a dia na educação infantil*. Porto Alegre. Mediação, 2012.

PROJETOS PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES E PLANEJAMENTOS COLABORATIVOS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

Ana Luisa Silva Nunes³⁷⁵

Fernanda Tamara Kmieczik Roque³⁷⁶

Katielle de Oliveira Felix de Sena³⁷⁷

Larissa Zoch Larrossa³⁷⁸

Tauana Posebon dos Passos³⁷⁹

INTRODUÇÃO

A presente narrativa de práticas pedagógicas tem como objetivo possibilitar a reflexão sobre a importância de projetos interdisciplinares e de planejamentos colaborativos no contexto de alfabetização e letramento. Os projetos pedagógicos a serem apresentados emergiram de livros de histórias infantis, cujos objetos de conhecimentos foram desenvolvidos de forma interdisciplinar e contextualizados com as temáticas dos livros.

O trabalho surgiu a partir da necessidade de adaptação pedagógica frente ao cenário de suspensão das aulas em virtude da pandemia de covid-19, anunciada em março de 2020 pela OMS (Organização Mundial de Saúde). A reorganização da educação na cidade de Canoas/RS ocorreu através do *Ensino Remoto*³⁸⁰.

A narrativa apresenta a seguir quatro tópicos. O primeiro relacionado à contação de histórias e a sua relevância no desenvolvimento dos objetos de conhecimentos pautados pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e Referencial Curricular de Canoas - RCC (CANOAS, 2018), o segundo voltado à importância de projetos interdisciplinares na alfabetização e letramento e a

³⁷⁵Professora da Escola EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Pedagogia, E-mail: ana.nunes@canoasedu.rs.gov.br

³⁷⁶ Professora da Escola EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Pedagogia, E-mail: fernanda.kmieczik@canoasedu.rs.gov.br

³⁷⁷Professora da EMEF Monteiro Lobato, Mestra em Educação, E-mail katielle.sena@canoasedu.rs.gov.br

³⁷⁸Professora da EMEF Monteiro Lobato, Graduada em Pedagogia, E-mail larissa.larrossa@canoasedu.rs.gov.br

³⁷⁹ Professor da EMEF Monteiro Lobato e Coronel Francisco Pinto Bandeira, Graduada em Pedagogia, E-mail: tauana.passos@canoasedu.rs.gov.br

³⁸⁰ Planejamento e envio de proposições pedagógicas aos alunos, de forma não presencial.

necessidade de diálogo entre as escolas, o terceiro com ênfase no planejamento colaborativo e sua contribuição para os processos de ensino e de aprendizagem e, por fim, as considerações finais com as principais reflexões e expectativas para a educação no próximo período.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ARTICULAÇÕES COM PROJETOS PEDAGÓGICOS INTERDISCIPLINARES

A contação de histórias está presente em diferentes culturas e gerações, possibilitando a construção da oralidade, troca de conhecimentos e o prazer pela leitura e escrita através da criatividade, imaginação e o desenvolvimento de práticas de letramento de forma lúdica. Portanto, a sua utilização em projetos pedagógicos pode enriquecer as práticas de forma contextualizada com os objetos de conhecimentos a serem desenvolvidos.

Conforme Sena:

A contação de histórias, por meio de projetos que contemplem as práticas pedagógicas que ela abrange, acontece a partir do envolvimento dos alunos, pois, ao contar parte da história, eles se envolvem e desenvolvem a criatividade na busca por respostas, de acordo com o que imaginam e percebem de relações entre o real e o que se apresenta na história. (2019, p. 84)

A partir de tal compreensão é que foram construídas as práticas pedagógicas no contexto da alfabetização e do letramento, baseadas nas obras *“O carteiro chegou”* de Allan Ahlberg e *“Poemas Problemas”* de Renata Bueno.

O primeiro livro apresenta e articula contos infantis clássicos e tem como ênfase diferentes gêneros textuais. No segundo livro, há poemas com desafios matemáticos a serem solucionados através da temática abordada no texto.

As práticas pedagógicas propostas foram desenvolvidas a partir de leituras por partes, explorando cada texto, contextualizando com a realidade e

desenvolvendo objetos de conhecimentos de acordo com o RCC (2018) pautado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) em que sistematiza a língua oral e a escrita em eixos: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produções de Texto. A contação de histórias é inserida no documento como evento de letramento.

1.1 PROJETO INTERDISCIPLINAR E INTERESCOLAR: UM DIÁLOGO IMPORTANTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A interdisciplinaridade foi um dos focos no desenvolvimento deste projeto, pois este tipo de estudo permite ao aluno aprender estabelecendo relações entre ideias e conceitos através de diferentes marcos disciplinares, com ênfase em propostas capazes de avançar nos objetos de conhecimentos e habilidades, através dos diversos assuntos abordados nos textos.

Inicialmente, o planejamento das práticas pedagógicas ocorreu de forma colaborativa entre três professoras de uma escola, mas tendo em vista que uma das professoras do projeto trabalha em duas escolas da rede de Canoas, surgiu então a ideia de se aplicar o projeto em ambas as escolas de forma interescolar, contando com cinco professoras, sendo elas de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental.

Com essa prática foi permitido que duas escolas e seis turmas trabalhassem de forma paralela às habilidades e competências previstas na BNCC (2017) e no RCC (2018). Tornando assim possível que esse projeto interescolar desempenhasse um planejamento com o mesmo seguimento entre as turmas de ambas as escolas, conseguindo com isso contemplar um maior número de alunos, proporcionando-lhes uma aprendizagem mais significativa, inovadora e diversificada.

PLANEJAMENTO COLABORATIVO: UMA FERRAMENTA DE INTEGRAÇÃO DOCENTE

O planejamento da prática docente é imprescindível, pois é através dele que conseguimos organizar a trajetória do ensino na busca de uma aprendizagem

significativa e exitosa. Alinhar as competências e as habilidades a serem desenvolvidas com estratégias e ações pedagógicas eficazes, requer conhecimento, pesquisa, intencionalidade e avaliação.

De acordo com Libâneo (2009, p.222), planejamento é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Neste sentido, quando o planejamento ocorre de forma colaborativa, a reflexão acerca dos aspectos expostos acima se torna mais diversificada, conseqüentemente mais rica e produtiva. Em tempos de ensino remoto, o planejamento das ações pedagógicas foi realizado através das ferramentas tecnológicas do *Google*, como o *Google Meet*³⁸¹ e o *Google Drive*³⁸².

As professoras realizaram encontros semanais via *Meet* para refletirem sobre as atividades propostas e seus resultados (apresentados pelos estudantes na aula on-line e/ou enviados por outros meios) e a partir disto sistematizar as próximas ações pedagógicas e temáticas a serem abordadas. Após estas reflexões, criavam um documento compartilhado no *Drive* para a elaboração das atividades da semana, sempre com foco nos objetos de conhecimentos e nas necessidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES

A partir do planejamento colaborativo entre as duas escolas foi possível observar que há relevância ao desenvolver projetos interdisciplinares com o recurso da literatura como potencializador da construção de conhecimentos.

A parceria entre as duas escolas possibilitou reflexões sobre as semelhanças e diferenças encontradas pelo caminho, bem como a necessidade de adaptações de acordo com os níveis de aprendizagens encontrados em cada sala de aula. Ressalta-

³⁸¹ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela Google.

³⁸² *Google Drive* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos que foi apresentado pela Google em 24 de abril de 2012.

se que tais situações também se expressam em uma mesma sala de aula de uma única escola, ou seja, faz parte do cotidiano escolar.

A partir das percepções das professoras, aponta-se a importância de projetos pedagógicos interdisciplinares através do diálogo entre os pares. Portanto, apresenta-se a necessidade de trocas entre as professoras para a construção de um planejamento colaborativo capaz de desenvolver os objetos de conhecimentos de forma contextualizada.

Esta experiência foi muito satisfatória. Além de proporcionar aos estudantes uma prática lúdica, interdisciplinar e reflexiva, oportunizou às professoras, através da troca de saberes e vivências, realizar um trabalho ainda mais significativo e coeso, assim como contribuir para o desenvolvimento profissional delas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: out. 2020.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2018. Disponível em: <<https://www.canoas.rs.gov.br/informativos/?term=referencial+curricular>>. Acesso em: out.2020

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.

SENA, Katielle de Oliveira Felix de. **A contação de histórias nos processos de ensino e de aprendizagem em um terceiro ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, Canoas: 2009.

AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E A APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA

Bruna Barcelos Koling³⁸³
Lidiane Beatriz de Oliveira³⁸⁴

INTRODUÇÃO

Somos professoras alfabetizadoras, atualmente trabalhando no bloco de alfabetização com turmas de segundo ano na EMEF Walter Peracchi de Barcellos, localizada no Bairro Olaria, escola essa com aproximadamente 690 alunos na sua maioria com baixo poder aquisitivo e pouco acesso ao uso da internet.

Neste trabalho, apresentaremos nossa prática pedagógica desenvolvida durante a pandemia do COVID-19. Nossa motivação foi a preocupação com a aprendizagem dos nossos alunos durante esse distanciamento social, visando diminuir a defasagem no desenvolvimento das aprendizagens e manter o vínculo entre família e escola. Para isso, foram necessárias adaptação e ressignificação dos objetivos e estratégias para conduzir o ano letivo de forma significativa para os educandos.

O trabalho foi realizado de forma remota e a interação com os alunos e com as famílias foi feita basicamente pelo aplicativo WhatsApp.

DESENVOLVIMENTO

Nas primeiras semanas do distanciamento social, já nos preocupávamos em como poderíamos auxiliar nossos alunos a continuar desenvolvendo suas

³⁸³ Professora do 2º ano. Formada no curso Normal Superior em 2008/02 (FAPA), com pós-graduação em Alfabetização e Supervisão e Orientação Escolar (BARÃO DE MAUÁ). E-mail bruna.koling@canoasedu.rs.gov.br.

³⁸⁴ Professora do 2º ano. Licenciada em Pedagogia em 2012/2, pela faculdade ULBRA, com pós-graduação em Alfabetização em Letramento (FAVENI 2020).E-mail lidiane.oliveira@canoasedu.rs.gov.br

aprendizagens. Nossa preocupação fez com que organizássemos nosso trabalho, levando em consideração todas as dificuldades que poderiam estar acontecendo na casa dos alunos e também os recursos que eles poderiam ter disponíveis, pensamos em planejar atividades que fossem significativas e que pudessem acrescentar e auxiliar nos vínculos entre pais, filhos e escola.

Depois das orientações da escola sobre a criação dos grupos de WhatsApp, iniciamos uma busca ativa às famílias e assim começamos a planejar nossas sequências didáticas, pensadas e organizadas com o objetivo de minimizar as defasagens que este ano pode causar na aprendizagem dos nossos alunos.

Nosso trabalho foi organizado no formato de sequências didáticas e entregues semanalmente através dos grupos de WhatsApp e Google Classroom. Cada sequência foi elaborada a partir de uma história ou situações didáticas e algumas tiveram relação com as datas relevantes já previstas no nosso calendário escolar.

As atividades diversificadas passaram por momentos de escuta, leitura e compreensão de diversos tipos de textos, estudo das palavras, frases, rimas, passando por receitas, listas de compras, passo a passo, regras de jogos, aprendemos com histórias matemáticas, estudo do calendário mensal, sistema monetário, construção do sistema decimal, formas geométricas, jogos, brincadeiras, criação de brinquedos com materiais recicláveis entre outras muitas aprendizagens significativas desenvolvidas ao longo dos meses.

Em cada sequência procuramos utilizar recursos diferenciados, como vídeos de histórias e músicas no YouTube, formulários dos recursos google, jogos on-line e jogos impressos, além dos encontros virtuais realizados pelo Google Meet que foram momentos de interação entre os colegas.

Trabalhar com sequência didática nos possibilitou abordar a alfabetização, letramento e a ludicidade mesmo de forma remota, uma vez que uma “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito.” (DOLZ, 2004, p.97)

Com isso, as atividades foram cuidadosamente pensadas para não causar mais aborrecimentos e preocupações nas famílias, optamos por atividades contextualizadas onde os conhecimentos foram se conectando e tornando esse momento mais divertido para todos.

A escola tem um papel social que vai muito além de ensinar. E a comunicação entre escola e família foi fundamental nessa pandemia. O nosso maior desafio foi aproximar as famílias no processo de ensinar, os pais e responsáveis tornaram-se essenciais para que a parceria desse resultados positivos. Durante esse processo, surgiram muitas dúvidas e todos precisamos aprender a organizar nosso tempo, foram muitas orientações sobre a importância de organizar uma rotina com estudos em casa e de momentos de leitura, incentivos à participação nos encontros realizados no Meet e a responsabilidade no envio de registros das atividades realizadas dentro dos prazos solicitados.

CONSIDERAÇÕES

No decorrer deste ano letivo foi necessário reaprender, foram poucos dias de aulas presenciais seguido por uma fase difícil de isolamento social. Precisamos refazer os poucos laços afetivos criados com os alunos e suas famílias e naquele momento entendemos que o que podia “salvar” nosso ano era esse vínculo.

Aprendemos diariamente a lidar com as emoções trazidas com o distanciamento social e como ele mudou completamente nossas rotinas, nos afastando da escola e nos jogando em um mundo virtual, onde antes a maioria mal tinha acesso, ou usava apenas como lazer.

Começamos então a reorganizar nossa maneira de trabalhar, continuamos utilizando a literatura infantil, porém optamos por utilizar as sequências didáticas como estratégia de ensino na alfabetização.

Infelizmente, por diversos motivos, mesmo com a busca ativa e todas as inúmeras tentativas de contato com as famílias, não conseguimos a participação

efetiva de todas. Por justificativas como não ter acesso a tecnologia, problemas pessoais e alguns apenas por considerarem “um ano perdido” não conseguimos atingir o engajamento total.

Mesmo com todo esse difícil contexto trazido pela pandemia, temos a certeza que desenvolvemos um trabalho significativo e proveitoso para nossos alunos com a parceria das famílias e que será consolidado nas próximas etapas da alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE PRÁTICA DE SUCESSO EM UM ANO DE AFLIÇÕES PEDAGÓGICAS

Gabriela Moch Schmidt³⁸⁵

Rhenan Pereira Santos³⁸⁶

Rosemari Brehm de Oliveira³⁸⁷

Natasha Karenina Muniz Nienov³⁸⁸

Amanda Rodrigues Vieceli³⁸⁹

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar realizado nos anos finais da EMEF General Osório entre os professores de Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática durante o ensino remoto no ano de 2020. Neste relato, contamos brevemente como se deram as atividades e refletimos sobre as decorrências da interdisciplinaridade no ensino remoto.

DESENVOLVIMENTO

O ensino remoto devido à pandemia de COVID-19 em 2020 trouxe muitos desconfortos para os professores, que tiveram que adaptar suas práticas pedagógicas para uma nova modalidade de ensino – sem que houvesse nenhum tempo prévio de organização, sem uma formação especializada e, muitas vezes, sem nem mesmo os materiais adequados. Entre os diversos obstáculos impostos à educação neste ano, tivemos de lidar com: a acentuação da desigualdade social entre

³⁸⁵ Professora da EMEF General Osório, Licenciada e Mestra em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, E-mail: gabrielaschmidt@canoasedu.rs.gov.br;

³⁸⁶ Professor da EMEF General Osório, Licenciado e Mestre em História, atualmente doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul E-mail: rhenansantos@canoasedu.rs.gov.br;

³⁸⁷ Professora da EMEF General Osório, Licenciada em Geografia pela Universidade Luterana do Brasil, Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, E-mail rosemarioliveira@canoasedu.rs.gov.br;

³⁸⁸ Professora da EMEF General Osório, Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, E-mail natashanienov@canoasedu.rs.gov.br;

³⁸⁹ Professora da EMEF General Osório, Licenciada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, E-mail: amandarodrigues@canoasedu.rs.gov.br

as famílias dos alunos; a falta de espaço e tempo adequado para os alunos estudarem; a dificuldade de acesso à internet e a aparelhos que possam acessá-la; a impossibilidade de se fazer um acompanhamento próximo dos alunos, de se dar e se obter respostas imediatas; a ausência de trocas pedagógicas entre os próprios discentes. Tudo isso — e mais — nos levou a uma baixa adesão dos alunos às atividades remotas. Além disso, o afastamento do corpo docente dificultou o diálogo entre os professores e, conseqüentemente, o encontro de uma solução que pudesse amenizar esse problema. Se, no ensino presencial, muitas vezes os professores acabam “fechados” em suas matérias, no ensino remoto isso apenas se intensificou.

Durante o recesso de julho deste ano, além de descansar das novas e cansativas demandas do ensino remoto, estivemos pensando em como poderíamos tornar as atividades mais atraentes para os estudantes. Encontramos, então, na interdisciplinaridade — algo que já buscávamos fazer presencialmente — uma possibilidade de aumentar a adesão dos alunos. Inicialmente, desenvolvemos um projeto que abrangia as áreas de Geografia, História, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Mas logo o projeto se estendeu também para as disciplinas de Ciências e Matemática³⁹⁰. Para que o projeto se estendesse à quase totalidade das disciplinas, encontramos o compreensível receio causado pela mudança radical daquilo que vínhamos desenvolvendo em nossas aulas. Em reunião com o conjunto dos professores dos Anos Finais, discutimos, além dos claros benefícios de um trabalho interdisciplinar — que, por razões do escopo deste relato, não apresentamos aqui —, o fato de que vivíamos uma realidade que nos convidava a ousar. Por que temer a possibilidade de que o projeto desse errado se o formato tradicional, como colocado em tempos de “normalidade” e ainda mais durante a quarentena, não está tendo sucesso? Por que temer o fracasso quando vemos resultados que ficam tão abaixo daquilo que idealizamos em nossos dedicados planejamentos? Nossa conclusão, que fortuitamente obteve o apoio de tantos colegas, era de que o obscuro tempo em que

³⁹⁰ Apesar de o relato ter sido escrito por cinco autores, é importante salientar que o projeto é feito por muitas mãos. Os professores participantes são: Amanda Vieceli, Cíntia Fick, Francis Paludo, Gabriela Schmidt, Leandro Campos, Marta Rodrigues, Natasha Nienov, Rhenan Santos e Rosemari Oliveira.

vivemos nos provocava ao novo, ao não realizado. Fracassar no projeto seria apenas dar continuidade a algo que ocorre fora daquilo que desejamos. Felizmente, como deixaremos claro aqui, nossa iniciativa coletiva foi um enorme sucesso.

Ademais de motivar os alunos, o projeto teve o objetivo de propor atividades que rompiam o currículo tradicional, abandonando por hora a ideia de “dar conta” das listas de conteúdos dos planos de estudos e abarcando conteúdos que fossem mais significativos e relevantes para os alunos tendo em vista a realidade atual.

A primeira atividade interdisciplinar tratou da relação entre pandemias e *fake news*. A partir de uma reportagem sobre a disseminação de *fake news* nas pandemias da gripe espanhola e da peste negra, os alunos receberam um formulário *Google* com questões de interpretação do texto que proporcionaram uma reflexão sobre a atualidade. O tema *fake news* perpassou mais três atividades. Num segundo momento, trabalhamos como os alunos poderiam identificar as notícias falsas. Numa terceira atividade, desenvolvemos também as *blasting news*. Encerrando o bloco, os alunos receberam um formulário com questões que tratavam da associação entre *fake news* e a política brasileira recente.

Em um segundo bloco do projeto interdisciplinar, adotamos um projeto paralelo desenvolvido pela matéria de Geografia – o Degustação dos Sabores. Nesse momento, os alunos prepararam, com suas famílias, receitas típicas do seu âmbito familiar. Depois, receberam um formulário com questões que partiam da preparação do prato típico, analisando aspectos específicos do ponto de vista de cada disciplina. Também foi elaborado outro formulário sobre culinária, abrangendo mais especificamente a ideia de uma alimentação saudável.

Atualmente, o projeto se encontra em um terceiro bloco, voltado à reflexão crítica acerca da produção de lixo. Primeiramente, os alunos trabalharam uma receita de bioplástico. Em seguida, leram sobre o aumento da produção de lixo doméstico durante a pandemia e tiveram de pensar sobre a própria produção de lixo, observando como sua casa lida com essa questão e sendo convidados a pensar em uma maneira menos nociva ao meio ambiente de consumir e descartar o lixo.

Um dos frutos do nosso projeto foi o aumento significativo da participação dos alunos. Podemos atribuir esse crescimento na adesão discente a alguns fatores. Primeiramente, houve a *novidade*. Os alunos se interessaram por conhecer esse projeto diferente. Além do projeto em si ser novidade, passamos a usar a plataforma *Google Formulários*. Antes, usávamos principalmente arquivos em pdf e vídeos. Acreditamos que o fato de eles poderem responder diretamente na plataforma – sem ter que passar para o caderno ou para outro aplicativo, por exemplo –, incentivou-os a responder. Além disso, as respostas ficam registradas e os professores sempre têm acesso a elas. Antes, se o aluno, por algum motivo, respondia as tarefas mas não nos enviava o retorno, não tínhamos como saber se estava fazendo e como estava fazendo.

Outro fator que contribuiu para o aumento na participação foi a organização dos materiais das diferentes disciplinas integrantes em um único formulário semanal. Alguns responsáveis e alunos já haviam manifestado sua dificuldade em se organizar com tantos materiais e tantas atividades por semana, perdendo algumas tarefas ou não dando conta de fazer tudo. Com uma atividade semanal contando para a maior parte das matérias escolares, ficou mais fácil para os estudantes se prepararem e realizarem as atividades com calma.

Uma pergunta que surge é: e como dar conta dos conteúdos do ano em um projeto interdisciplinar à distância? A resposta rápida é: não dá para dar conta. Escolhemos conscientemente elaborar uma atividade única para os quatro anos finais, e isso significou, como dissemos, abrir mão do currículo tradicional. A prioridade seria escolher assuntos relevantes tendo em vista o contexto dos alunos, e as disciplinas se aproximariam mais ou menos desse assunto de acordo com suas especificidades. Sabemos que essa discussão é muito maior e complexa, mas o espaço curto do relato nos permite dizer que, considerando o ensino remoto e as condições precárias em que a educação se desenvolveu neste ano, abrir mão do currículo tradicional e das listas de conteúdo nos pareceu a escolha mais correta.

Claro, nem tudo são flores. Embora o projeto tenha aproximado os professores e aberto mais espaço de diálogo entre nós, não é sempre que entramos em consenso. Muitas vezes, foi necessário o debate entre diferentes pontos de vista mais ou menos favoráveis ao abandono do currículo, por exemplo, para se estabelecer o rumo do projeto – debate esse que ainda segue entre os docentes. Além dos pequenos e saudáveis conflitos internos, o fato de termos abordado temas “polêmicos”, como o uso de *fake news* durante as eleições causou desconforto entre alguns responsáveis, fazendo-nos comparecer a uma reunião na Secretaria Municipal de Educação. Também é importante pontuar que a adesão diminuiu nas últimas atividades e hoje estamos procurando compreender as causas dessa mudança – possivelmente, pela notícia de que os alunos teriam progressão continuada – e buscar novas formas de atrair os alunos, sem abrir mão da interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES

Podemos considerar o projeto interdisciplinar um caso de sucesso em meio ao caos letivo de 2020. Embora muitos alunos ainda não nos deem retorno, e embora tenhamos perdido parte da adesão inicial, ainda temos mais participação do que se considerarmos os números individuais por disciplina anteriores. Salientamos também a importância de se repensar a forma como ensinamos. A pandemia nos trouxe muitos incômodos, mas também muitas reflexões e aprendizados: pensar uma educação relevante para os alunos, que vá além do cumprimento de uma lista de conteúdos, é algo por que devemos lutar no ensino remoto, mas principalmente no ensino presencial.

ROTEIROS INTERDISCIPLINARES NOS ANOS FINAIS DA EMEF ERNA WÜRTH

Marcel Silveira Barbosa³⁹¹
Pablo do Couto Corroche³⁹²

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 começou e os professores dos anos finais da EMEF Erna Würth vinham pensando projetos para realização de roteiros interdisciplinares, que desenvolvessem a autonomia e a pesquisa de seus estudantes. Até que então, a pandemia fecha os portões da escola, e nos vemos em um novo modo de lecionar e de estudar, muito mais conectado e remoto do que era antes. A partir de então, um momento de dificuldades e de crises, se tornou um momento para se reinventar e repensar práticas do dia a dia.

O intuito desta narrativa é descrever a prática de elaboração e de desenvolvimento de roteiros interdisciplinares, elaborados e pensados no contexto de isolamento social imposto pela pandemia, onde tanto o estudo como o trabalho é remoto. Destacamos também a participação e engajamento dos professores na elaboração dos roteiros de maneira remota, pois sem tal dedicação, este trabalho não estaria sendo realizado.

Apostamos em nossa prática interdisciplinar, com reuniões semanais, para a elaboração coletiva dos roteiros. Passamos então a pensá-los a partir de um determinado 'tema norteador', escolhido previamente em reunião virtual e de consenso entre todos professores. Os roteiros passaram a ter uma periodicidade

³⁹¹ Professor da Escola EMEF Erna Würth, Mestre em Geografia: ambiente, ensino e território pela UFRGS, 2013, E-mail: marcel.barbosa@canoasedu.rs.gov.br

³⁹² Professor da Escola EMEF Erna Würth, Mestre em Análise do Discurso pela UFRGS, 2019, E-mail pablo.corroche@canoasedu.rs.gov.br

quinzenal, intercalados por ‘desafios’, enviados para os alunos entre uma semana e outra, através de diversos meios digitais e de maneira impressa na escola.

Sabendo das dificuldades de acesso da comunidade do Bairro Guajuviras às ferramentas do GSuite do Google, disponibilizadas pela Prefeitura de Canoas, priorizamos recursos mais acessíveis à comunidade, de maneira a consumir o mínimo de dados possíveis das famílias de nossos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Nossa escola tem, em sua carta de princípios, a autonomia, o espírito científico, a sustentabilidade, a responsabilidade, e a esperança. É a partir destes princípios que os professores passaram a desenvolver as primeiras ideias de projetos interdisciplinares e autônomos. Em 2019, já vínhamos trabalhando com uma turma de autonomia, de alunos que tinham o perfil dos princípios da escola, com roteiros interdisciplinares, desenvolvendo segundo Freire, 1996, os saberes da prática de uma Pedagogia da Autonomia.

O ano de 2020 chegou e nossa intenção era ampliar este projeto e realizá-lo também com as demais turmas, mas com o início da pandemia, passamos a pensar saídas e meios para continuar nossos projetos pedagógicos. Passamos a realizar reuniões virtuais semanais, além dos encontros pedagógicos da escola, apenas com o grupo de professores dos anos finais, via Google Meet. Nestes encontros conversamos e decidimos os temas norteadores dos roteiros, que ao princípio eram semanais, mas que, devido a sua extensão, passaram a ser desenvolvidos de maneira quinzenal, sempre compartilhados com os estudantes na última sexta-feira da quinzena.

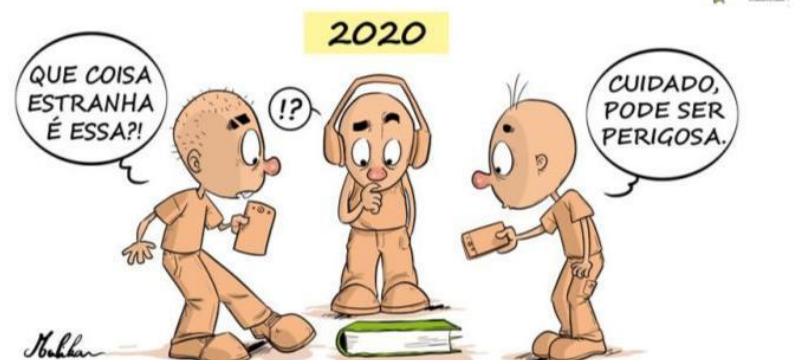
A ideia do primeiro tema norteador foi um “Diário” de isolamento durante a pandemia. O diário acompanharia os estudantes até o fim do ano e foi importante para sistematizar a forma de trabalho, já que eles precisavam trabalhar tanto a periodicidade, como a rotina do estudo remoto. Além disso, a construção das atividades utilizando este gênero textual possibilitou que abolíssemos as fronteiras

que separavam os componentes disciplinares no imaginário dos estudantes, pois, a partir de então, não havia mais um caderno separado para cada área.

A preocupação com a alteração da rotina dos nossos estudantes nos levou a elaborar o segundo roteiro, que teve como tema “a construção de uma Rotina”. Depois disso surgiram outros temas: Hábitos Saudáveis, Alimentação Saudável, Black Lives Matter, Bem-estar (físico, social e mental), Formas de Expressão, Uso Consciente dos Recursos Naturais, Fake News.

Destacamos o roteiro ‘Formas de Expressão’, criado com a intenção de abordar diferentes meios de expressão, como pintura, poesia, charge, grafite, fotografia, vídeos, podcasts e memes. Essa atividade foi elaborada pelos professores, levando em consideração o 4º Encontro Municipal das Artes. O resultado foi de belíssimos trabalhos da escola, inscritos para o evento.

Fig 1. Imagem do Roteiro Forma de Expressão

E.M.E.F. ERNA WURTH APRESENTA: FORMAS DE EXPRESSÃO: ALÉM DAS PAREDES DA MINHA CASA		6º ANO
CHARGE		ROTEIRO 7
	A CHARGE: É uma crítica carregada de ironia e que reflete situações do cotidiano. As charges retratam situações da atualidade.	INÍCIO: 04/09 TÉRMINO: 16/09
	Fonte: https://www.todamateria.com.br/genero-textual-charge/ em 28/08/2020.	SLIDE 04 de 18

Fonte: Própria dos roteiros.

Chegamos neste mês ao décimo roteiro interdisciplinar, com uma visível melhora em sua elaboração, com mais organização, participação e engajamento dos

alunos e dos professores, que sempre buscaram abordar assuntos atuais e de relevância para o contexto em que estamos passando, levando em consideração o estudante como um sujeito ativo na interpretação e na construção de seu próprio conhecimento.

A partir de um tema norteador, os professores criam o roteiro de forma coletiva, e algumas vezes simultânea no Google Apresentação. Um professor, então, abre o roteiro com textos referentes à temática escolhida e os outros professores adicionam seus slides de acordo com seu respectivo componente curricular, mas necessariamente relacionado ao tema norteador. Importante ressaltar que o tema norteador é o mesmo para todos os anos, cabendo aos professores esta adaptação, onde os assuntos, de cada componente curricular, estejam de acordo com as habilidades necessárias de cada ano. As atividades são interligadas e não há indicação sobre os componentes curriculares aos estudantes. Muitas vezes, inclusive, algumas questões podem servir a diferentes componentes.

Os roteiros são analisados e adaptados aos alunos de inclusão de acordo com cada caso pela TEB responsável da escola, que excepcionalmente durante a pandemia se dispôs a adaptar os roteiros. Os alunos de inclusão também seguem os temas norteadores dos roteiros, porém com atividades mais adequadas a cada estudante.

Ao finalizarmos a elaboração e a configuração dos slides, a apresentação é compartilhada no Classroom para os estudantes, mas como o acesso dos alunos é limitado, passamos a criar, o que chamamos de 'cards', imagens em JPG dos mesmos slides do roteiro, que compartilhamos nos grupos de WhatsApp de cada turma. Priorizamos essa forma de envio pensando no baixo consumo de dados das famílias e na ampliação do acesso dos estudantes aos roteiros. Também disponibilizamos o roteiro no site da escola e de maneira impressa, todas as sextas-feiras, desde que o município não se encontre na bandeira vermelha devido à pandemia.

Decidimos, então, que na semana da quinzena que não há roteiro, enviamos desafios, rápidos e diretos, em formato de 'cards' nos grupos de whatsapp, e que

também estejam relacionados com os temas abordados nos roteiros correntes daquela quinzena. Sempre que possível e necessário, os regentes de cada turma, organizam encontros virtuais com as turmas para o esclarecimento de dúvidas. Os questionamentos podem ser feitos também pelos grupos de Whatsapp ou aos professores de cada área do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES

Tivemos, ao longo período de isolamento, uma grande evolução no trabalho coletivo dos professores dos anos finais do ensino fundamental da EMEF Erna Würth, justamente pela adaptação à docência remota e ao tempo dedicado a reuniões e criações, exibindo uma nova possibilidade de desenvolver os princípios da escola, com a prática de roteiros interdisciplinares. Essas práticas resultaram em bons trabalhos dos estudantes que estão realizando as atividades remotas, com uma boa compreensão e contextualização dos assuntos abordados nas respostas dos alunos.

Para um futuro de pós-pandemia, onde uma série de normas de distanciamento devem ser tomadas, a possibilidade de trabalharmos com redução do número de alunos por sala e em grupos menores é grande. Os roteiros são uma prática viável, juntamente com um estudo híbrido, e até mesmo em uma sala de aula invertida, sendo estas, propostas pedagógicas sugeridas para o futuro escolar da EMEF Erna Würth.

Ao longo do ano letivo, percebemos que alguns aspectos ainda podem melhorar, como a devolução dos roteiros. Há inúmeras dificuldades de acesso aos recursos digitais e de conhecimento para acessar as plataformas virtuais. Os estudantes acabam devolvendo de diferentes formas: arquivos em .DOC, fotos dos cadernos, ou mesmo pelo classroom. Acabamos combinando que cada regente ficaria responsável por receber os roteiros de sua turma e, sempre que possível, compartilhá-los com os outros colegas. Outro ponto que devemos ter como aspecto que pode melhorar, e que só o tempo e o trabalho constroem, é montar um ‘esqueleto’

de roteiros que consigam abordar a maior parte das habilidades e competências estabelecidas na BNCC e no RCC, de acordo com cada ano.

Gostaríamos de agradecer e parabenizar a nossa equipe diretiva, Diretora Jane Machado e Vice Cristiane Trevisan e nossa supervisora, Sandra Barbosa, por permitirem e apoiarem nossas práticas pedagógicas. Queremos agradecer também aos professores que trabalharam juntos, Alessandro Guntzel, Camilla Froes, Cristiano Dias, Gaci Stefanello, Maira Dilli, Marcel Barbosa, Silvia Nunes, Pablo Corroche, Vagner Oselame, Vanessa Machado e a todos professores da EMEF Erna Würth, que nesse período de isolamento estão se reinventando e fazendo um belíssimo trabalho.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. — São Paulo: Paz e Terra, 1996. — (Coleção Leitura).

MESA DE TRABALHO 19

I FEIRA MULTIDISCIPLINAR EMEF MONTEIRO LOBATO

Inez Maria da Silva Bueno³⁹³
Luciana Medeiros de Siqueira³⁹⁴

INTRODUÇÃO

Este projeto resultou na composição de um livro de poemas criados pelos educandos da Escola Municipal Monteiro Lobato – turma 81 - por ocasião da I Feira Multidisciplinar dessa Escola, o qual aborda o tema “As Profissões”, no contexto de entendimento dos jovens acerca de suas vocações.

DESENVOLVIMENTO

Objetivos: Proporcionar aos educandos uma visão esclarecedora e abrangente sobre as carreiras profissionais, suas dificuldades e a satisfação proporcionada na realização dessas.

Despertar no aluno a construção do conhecimento científico através da pesquisa e do diálogo com os profissionais, com os quais eles conversaram a respeito das características de cada profissão.

³⁹³ Professora da Escola EMEF Monteiro Lobato, licenciada em Letras – Língua Portuguesa, Literaturas Brasileira e Portuguesa, pós-graduada em Lingüística aplicada ao texto e Literatura infanto-juvenil, E-mail: inez.bueno@canoasedu.rs.gov.br;

³⁹⁴ Professora da Escola EMEF Monteiro Lobato, licenciada em Educação Física, E-mail: luciana.siqueira@canoasedu.rs.gov.br;

Execução: Esse projeto partiu da escolha do tema da I Feira Multidisciplinar realizada na nossa escola em julho de 2019. Ao falarmos com os educandos sobre as profissões, percebemos que eles demonstravam curiosidades a respeito de algumas e, ao mesmo tempo, desconhecimento. Em acordo, decidimos que realizariam pesquisas sobre esse assunto e convidaríamos profissionais de áreas diversas com a finalidade de fazerem uma palestra na escola, com a intenção de conhecerem um pouco mais sobre o ofício dos palestrantes.

Como dois períodos de Língua Portuguesa e um de Educação Física eram ministrados às terças-feiras, conseguimos avançar no propósito estabelecido com relação ao retorno das pesquisas realizadas em casa e à produção textual – criação de poesias as quais compuseram o livrinho da turma. Às sextas-feiras, eram ministrados mais dois períodos de Língua Portuguesa, os quais foram reservados às palestras. A turma foi dividida em grupos de composição a livre escolha dos alunos e cada grupo escolhia as profissões sobre as quais desejava pesquisar.

Em sala de aula, elaboraram uma lista, na qual constavam várias profissões das quais eles demonstraram interesse em se aprofundar no conhecimento. Através de pesquisa, foram ampliando seus conhecimentos prévios a respeito do assunto, no contexto de entendimento deles acerca de suas vocações.

Na aula seguinte, os educandos socializavam a referida pesquisa e discutiam entre si sobre as descobertas e conclusões a que chegaram. De forma democrática, eles escolheram as profissões para as quais criariam poemas em forma de homenagem, observando criatividade, criticidade e reflexão sobre o tema. Foi um trabalho interessante e eles ajudavam-se mutuamente. Conforme concluíam a produção textual, dirigiam-se ao Laboratório de Informática para digitá-la e ajudavam os colegas nessa tarefa.

No dia 18/05/2019, recebemos os palestrantes mencionados a seguir, os quais mencionaram a importância da leitura para qualquer profissão:

Professor Carlos Augusto Souto, Doutor em Música, que falou sobre a importância e satisfação que o trabalho lhe proporciona. Isso chamou a atenção dos alunos, em especial Eduarda Ribeiro, pois ela deseja cursar a faculdade de Música. O professor comentou também sobre a importância do ensino de Música nas escolas, fazendo referência à disciplina adotada em sala de aula e à socialização entre os educandos.

O professor Cléverson Mesquita, graduado em História, o qual exerce a função de professor na nossa escola, falou sobre a escolha dessa profissão, sobre o tempo que dedicamos à preparação de aulas e a cursos de atualização. Os alunos ficaram impactados, comentaram que valorizam o profissional da educação, mas não pretendem seguir essa carreira. Entendem que não somos valorizados pela sociedade.

A contadora de Histórias, Bárbara Catarina, graduada em Artes Cênicas, comentou sobre a paixão pelo que faz e também que é possível manter-se economicamente nessa encantadora profissão.

No dia 25/05/2019, a fisioterapeuta Ana Júlia Barasuol Pretto palestrou sobre a sua profissão e esclareceu muitas dúvidas por parte dos alunos, através de perguntas realizadas por eles.

Felipe Bernardes, advogado, falou sobre as diversas áreas de atuação dessa profissão. Atraiu a curiosidade dos educandos, principalmente com relação à remuneração.

A estudante de Medicina, Mirian Francine Fávero esclareceu muitas dúvidas dos alunos com relação à profissão de médico e falou sobre a importância dessa ciência para cuidar da saúde das pessoas.

Raquel Xavier da Rocha, pedagoga, na época, exercia a função de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na nossa escola, conversou com os educandos e professores presentes sobre o Curso de Pedagogia e as contribuições que ele traz à sociedade em geral.

A esses profissionais, nossos agradecimentos pela disponibilidade, dedicação e carinho durante as palestras proferidas aos nossos educandos.

Exemplos de produções criadas pelos educandos:

Advogados da Lei

*Os advogados devem ter seus talentos,
porque na hora de defender seus clientes,
eles têm vários argumentos.*

*Os advogados criminalistas
defendem seus clientes,
Não importa se forem culpados
ou inocentes*

David Almeida Correia

Contador de Histórias

*A cada interpretação,
um novo conto,
formas diferentes
de contar a mesma lenda.*

*Mitos são contados,
um hilário roteiro é apresentado.
O drama, de forma melancólica,
te faz chorar,
e histórias fantasiosas,
te fazem sonhar.*

*Essa profissão te faz acreditar
que o impossível é possível,*

Quando o livro se abre.

*E palavras formam uma narrativa
exemplar de coisas grandiosas,
ou pequenas fábulas minuciosas.*

Pablo Quevedo.

Lei e ordem

*O mais importante para um delegado é a
justiça.*

*Por isso ele tem o cargo
como chefe de polícia.*

*Sua função é reprimir a criminalidade,
é muito importante para a nossa cidade.*

Alex Bryan Martins

Escritor

*A escrita é essencial,
livros tornam o mundo mais real,
mudam pensamentos,
despertam o conhecimento.*

*Profissionais utilizam as palavras a seu favor
passando informações,
criando obras e nos contagiando
com suas invenções.*

*Palavras são nossa inesgotável
fonte de imaginação.*

*Isso nos leva à conclusão
de que é melhor ter um livro na mão
do que um problema sem solução.*

Vitória Gomes

Fotógrafo

*Fotógrafo captura momentos, sentimentos.
Junto com seu talento e equipamento.
Mostra a felicidade e a tristeza desse planeta,
ele para no tempo.*

*Uma profissão pouco valorizada
"é só apertar um botão"
diz quem não entende de nada,
Mas vai muito mais além
ele traz autoestima pra quem não a tem.*

*Com criatividade.
ele pode fazer qualquer quintal
ser o local de uma foto especial.
Que será lembrado no futuro
e um sorriso se abrirá,
lembrando-se do tempo
que se passou e não voltará*

Érika Macedo

Jornalismo

*Informação a todo momento,
coisas novas acontecendo.*

*É o seu trabalho nos informar,
e você faz isso com muito talento.*

*Buscar, editar e publicar
parecem simples,
mas requer conhecimento.
Coletar, transmitir e investigar:
Em fontes confiáveis,
devem pesquisar.*

*São responsáveis por notícias
através dos meios de comunicação.
O objetivo é a divulgação
e seu trabalho é feito
com muita dedicação.*

Vitória Gomes

Músico

*Sons e ritmos vão se formando,
estilos diversos, instrumentos complexos,
batidas animadas,
letras bem estruturadas.*

*A arte da canção,
composições críticas que questionam o padrão.
Batidas suaves, que acalmam o coração,
um amplo espaço
para expressar sua imaginação.*

Eduarda Ribeiro

Professor

Professor, a mais importante profissão.

*Ensinou ao próprio diretor,
o significado de dar opinião.*

*Paciência com os alunos,
é o principal ponto.*

*Dedicação e paixão pelo que faz,
o mais importante.*

*Ensinos fundamentais,
aulas experimentais.*

A leitura é primordial,

Sem ela, o profissional

Não conseguiria ensinar

seu tópico básico social.

Vitória Gomes.

Anna Clara Mello Brandão

de comunicação.

Érika Macedo

Teatro

*Histórias se tornam reais,
contos viram musicais.*

*A dança se mistura com interpretação,
cada fala é ensaiada com paixão*

*Cenas passam sentimento de emoção,
pessoas se tornam personagens da ficção.*

*Cada apresentação,
é feita com mais perfeição.*

Eduarda Ribeiro

Publicidade e Propaganda

*A divulgação é feita,
produtos são vendidos,
o público alvo é atingido.*

*Comerciais são avaliados,
em seguida são expostos
para então negociações
entrarem em jogo.*

*A publicidade pode arruinar
sua empresa ou
elevar sua corporação.
Precisam estar atentos
na utilização de técnicas*

CONSIDERAÇÕES

Para nós, educadoras, o trabalho realizado com essa turma sobre “As Profissões”, além de gratificante, nos motivou a continuarmos trabalhando na linha de pesquisa, pois entendemos que esse é o caminho que leva o educando a novas descobertas, proporcionando a ele a ampliação de seus saberes, visando a um futuro melhor, como atestam os seguintes depoimentos destes educandos:

Esse projeto nos ajudou a refletir sobre nossas opções futuras e ver diferentes funcionalidades, conhecendo novas áreas, para já irmos pensando o que queremos profissionalmente. Érika Macedo

Para mim, foi um momento incrível, adquirir um pouco mais de conhecimento sobre outras profissões, suas funções e seus deveres. Também me motivou a escolher uma profissão que me agrade, me faça feliz e que eu trabalhe com amor. Agradeço às professoras Inez e Luciana, aos palestrantes e aos meus pais que me ajudaram muito com essa tarefa. Anna Clara Mello Brandão

O trabalho sobre as profissões foi uma experiência incrível porque eu desenvolvi conhecimento para aprender as profissões. Senti-me muito faceira por ter tido a oportunidade de fazer a criação de poemas tão divertidos e apresentá-los ao público. Gabrielle da Rosa Garin

A produção dos alunos não sofreu correção de ordem sintática – somente ortográfica.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar – página n. 32. São Paulo: Olho D’Água, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Categoria de textos como objeto de ensino**. Site da Revista Eletrônica do GT, de Lingüística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL – Fórum de debates: <http://www.gtlac.com/fdebates.htm>. Apresentado no GT de Lingüística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL, durante o “XXI Encontro Nacional da ANPOLL – Domínios do Saber: história, instituições, práticas”, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no período de 19 a 21 de julho de 2006. 12 p.

A INTERDISCIPLINARIDADE POSSÍVEL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Mônica da Silva Gallon³⁹⁵

Jonathan Zotti da Silva³⁹⁶

Ana Paula Pereira da Costa Debus³⁹⁷

Gisele de Assis³⁹⁸

Taís do Amaral Castilhos da Silva³⁹⁹

Paula Mandelli⁴⁰⁰

INTRODUÇÃO

A realidade escolar em 2020 tomou um caminho diferente do convencional: viveu-se uma pandemia. O inesperado implica em rupturas tanto em nossa dimensão pessoal como também profissional. A reflexão sobre a prática docente imersa em uma forma de trabalho diferente da que até então era praticada, exigiu novas formas de pensar e criatividade para o prosseguimento das atividades do ano letivo, ainda que estabelecido em uma situação emergencial.

Aplicado a este contexto, o ensino remoto emergencial carrega a incerteza da sua temporalidade, modelos e ferramentas, que variam de acordo com cada contexto das escolas brasileiras. A isso se aplica não apenas as novas formas de ensinar e aprender nas relações entre professor e estudante, mas também na necessidade dos docentes em rapidamente adaptar-se à realidade imposta e, com isso, à familiaridade

³⁹⁵ Professora da EMEF Assis Brasil, Doutora e Mestra em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS), Graduada em Ciências Biológicas (UNISINOS) e Pedagogia (UNINTER), E-mail: monica.gallon@canoasedu.rs.gov.br;

³⁹⁶ Professor da EMEF Assis Brasil, Licenciado e Mestre em Letras (UFRGS). Especialista em Mídias na Educação (UFRGS) e em Educação (IFSUL), E-mail: jonathan.zotti@canoasedu.rs.gov.br;

³⁹⁷ Professora de inglês da EMEF Assis Brasil. Especialista em Ensino/aprendizagem de língua estrangeira (UERN) e em Mídias na educação (UFRGS). Licenciatura em Letras - língua inglesa (UERN), E-mail: ana.debus@canoasedu.rs.gov.br;

³⁹⁸ Professora da EMEF Assis Brasil, Especialista em Educação (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense) e em Mídias na Educação (FURG), Graduada em Matemática (Unicnec), E-mail: gisele.assis@canoasedu.rs.gov.br;

³⁹⁹ Professora da EMEF Assis Brasil, Especialista em Psicomotricidade (PUCRS), Graduada em Educação Física (IPA) e Pedagogia (PUCRS), E-mail: tais.castilhos@canoasedu.rs.gov.br;

⁴⁰⁰ Supervisora da EMEF Assis Brasil, graduada em Pedagogia (ULBRA), Especialista em Supervisão Escolar e Orientação Educacional (São Luís/SP); Especialista em Educação Inclusiva (UNILASALLE), E-mail: paula.mandelli@canoasedu.rs.gov.br.

com tecnologias que antes eram utilizadas apenas como ferramentas de apoio nas salas de aula.

Em pesquisa realizada pelo Instituto Península, entre os meses de abril e maio de 2020, 83% dos professores entrevistados declararam não se sentirem preparados para o ensino em modalidade virtual (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a). Dentre os obstáculos, apontaram como o principal a falta de capacitação para lidar com as novas tecnologias. Em outra pesquisa realizada entre julho e agosto deste mesmo ano, 94% dos professores entrevistados afirmaram que percebiam o uso da tecnologia como extremamente importante à formação dos estudantes, sendo que, na primeira pesquisa, apenas 57% dos respondentes consideravam esse dado relevante (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020b). Portanto, a adaptação necessária desses profissionais frente à nova forma de ensinar deu-se de uma forma abrupta, a fim de atender às necessidades que foram se mostrando ao longo dos meses de trabalho remoto.

Na internet, ao longo dos meses de 2020, observou-se uma ampla oferta de *lives*, realizadas por profissionais da área educacional, cursos livres, rodas de conversa, bem como projetos formativos proporcionados pelas redes de ensino do país aos profissionais a elas vinculados. As competências necessárias ao exercício da profissão docente passaram a não atender às necessidades da nova maneira de ensinar. Assim, atentos às novas demandas, fazendo uso dos recursos disponíveis para sua autoformação, os professores demonstraram uma reinvenção desta profissão.

Diante disso, enfrentando as situações impostas pela pandemia, nós, professores atuantes nos Anos Finais da EMEF Assis Brasil, compreendemos o momento como uma oportunidade de aprendizado de outros modos de ser professor: os processos de ensino e aprendizagem que adotamos em nossas práticas e também o modo como nos relacionamos enquanto docentes que compartilham o trabalho com os mesmos estudantes. Pelo viés da formação docente, a pergunta que orientou nosso relato de experiência foi: De que modo é possível pensar na formação de professores a partir de um trabalho interdisciplinar, realizado em parceria com outros docentes atuantes nas mesmas séries/ano? O objetivo deste relato foi *investigar o potencial de*

uma proposta de trabalho, realizada por um coletivo de professores, de modo colaborativo e integrado à formação dos seus integrantes. Apresentamos a seguir alguns tópicos relacionados à interdisciplinaridade, no âmbito do trabalho coletivo, bem como as implicações à formação continuada em serviço docente.

Interdisciplinaridade e suas implicações no trabalho docente

O trabalho disciplinar, por via de regra, faz parte da organização curricular da maior parte das escolas, tanto brasileiras quanto em outros países. Os componentes curriculares são organizados de modo a atender um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para que o estudante ao sair da escola, tenha um leque de conhecimentos que dê conta das demandas do cotidiano, e saiba opinar e agir de forma crítica. Conforme avança em sua formação escolar, cresce o número de matérias que este estudante necessitará conhecer até a sua formatura. Assim, temos um sistema que fragmenta os conhecimentos escolares e os coloca em “gavetinhas”, para que o estudante as utilize à medida em que sente necessidade.

Os anos iniciais desse processo educativo tende a estar estruturado de modo menos fragmentado, atuando um número menor de professores dentro de cada turma. Isso favorece uma relação mais íntima do estudante com o docente, e além disso, de acordo com Rocha Filho, Basso e Borges (2009), estes profissionais costumam ter um olhar sensível ao acolhimento das crianças. Os mesmos autores afirmam que dentre os professores atuantes nos níveis iniciais de ensino tende a existir menos competição, parcerias de trabalho e práticas mais integradoras.

Assim, a formação recebida pelos professores atuantes nos níveis mais avançados, que exigem conhecimentos mais direcionados a áreas específicas, naturalmente fragmenta não apenas os conteúdos desenvolvidos, mas conduz a uma prática desarticulada, em que cada profissional busca uma defesa às suas escolhas (ROCHA FILHO, BASSO; BORGES, 2009). Esta forma de trabalho, além de não favorecer a aprendizagem do estudante, que não percebe as conexões entre as diferentes áreas na busca por soluções, e dificulta uma formação global deste indivíduo, tal como recomendada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), dificulta também o seu processo avaliativo, visto que cada docente terá uma

visão *estreitada* do que este jovem aprendeu em um dado período de tempo. A busca por uma outra concepção de trabalho, que não esta, deve ser um esforço a ser realizado pelos docentes, pois, o percurso natural do trabalho tende a separá-los e a continuar atuando de forma individual.

A prática interdisciplinar é comumente trazida à tona como a solução dos problemas para essa fragmentação provocada pelo próprio sistema educacional. Um termo considerado polissêmico e banalizado muitas vezes no contexto escolar (FAZENDA, 2013), a interdisciplinaridade “pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra” (BRASIL, 2013). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), a organização coletiva favorece a cooperação e o planejamento do trabalho pedagógico. Contudo isso nem sempre ocorre no percurso natural da escola, por motivos diversos: falta de planejamento conjunto, espaço físico, cumprimento dos conteúdos programáticos próprios de cada componente curricular, são alguns exemplos.

Lück (1995, p. 14) afirma que há uma demanda crescente entre os educadores da “necessidade de promover e superar essa fragmentação, em busca de uma visão e ação globalizadora e mais humana”. Com isso, a demanda de “unir” aquilo que antes estava fragmentado recai em parte sobre o professor, pois de acordo com Fazenda (2013) a interdisciplinaridade é produto do encontro de indivíduos muito mais do que entre disciplinas.

A predisposição para este encontro é fundamental, pois os obstáculos impostos, no âmbito individual, são ainda mais intransponíveis do que os postos pela escola, circundando razões como: falta de tempo, sobrecarga de trabalho; afinidades com outros docentes para conciliar ideias e o que pretendem desenvolver, desconhecimentos de assuntos que superam a sua área disciplinar (GALLON, 2015). Sobre isso Fazenda (2013, p. 31) afirma:

[...] o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de *comprometimento diferente para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino*, porém, antes, analisa-o e dosa-o convenientemente. [...] Em todos os professores portadores de uma atitude interdisciplinar encontramos a marca da resistência que os impele a lutar contra acomodação, embora em vários momentos pensem em desistir

Portanto, não é fácil o estabelecimento de um trabalho pautado em princípios interdisciplinares, pois estes vão desde uma atitude do professor a uma proposta metodológica. Torná-la uma prática viva na escola exige a desacomodação de um coletivo, disposto a unir esforços para o sucesso de uma prática conjunta e potente.

Inseridos nessa realidade, constituímos um coletivo de seis professores, atuantes na EMEF Assis Brasil, localizada no bairro Mato Grande, em Canoas, e nosso projeto de trabalho em meio às adaptações ao ensino remoto emergencial foi sendo organizado gradualmente ao longo dos meses, construído de maneira democrática e com a atuação ativa de todos os envolvidos. A seguir, apresentamos o detalhamento da proposta realizada.

DA PRÁTICA MULTIDISCIPLINAR À CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR: CAMINHOS PERCORRIDOS

Iniciamos nosso planejamento frente à modalidade do ensino remoto emergencial de forma independente, embasados no modelo costumeiramente adotado entre os professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em que cada componente curricular segue seu plano de ensino, de forma desarticulada, estabelecendo pouco ou nenhum diálogo com os demais.

Como forma de atingir o máximo possível de estudantes, optamos inicialmente pela construção de um site institucional⁴⁰¹, em que todos os professores, dos Anos Iniciais aos Anos Finais da escola, passaram a postar as atividades planejadas para um determinado período em um mesmo sítio. Logo percebemos que teríamos que buscar novas estratégias para a comunicação direta com os estudantes, visto que a comunidade escolar apresentou pouca aderência ao site. Optamos por criar grupos com as turmas no *WhatsApp*, encaminhando os links com as atividades e informações referentes à escola para os estudantes. Constatamos novamente o baixo número de devolutivas às atividades, assim, criamos um grupo no *WhatsApp*

⁴⁰¹ Disponível em: <<http://gg.gg/assisbrasil>>. Acesso em: 21 dez. 2020.

reunindo os professores atuantes nos Anos Finais para que juntos buscássemos uma estratégia mais eficaz.

Organizamos então uma proposta no viés interdisciplinar por meio do uso de uma situação problema, buscando nas diferentes disciplinas a inserção de conteúdos afins. Desta forma, esperava-se do estudante um estímulo a pensar em problemas do cotidiano de forma mais global; e do professor um trabalho coletivo, elaborando estratégias de ensino que pudessem dialogar e promover a aprendizagem dos estudantes por meio do ensino remoto emergencial. Planejamos e discutimos a proposta embasados na BNCC (BRASIL, 2017), no Referencial Curricular de Canoas – RCC (CANOAS, 2018) e no documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação a respeito das orientações para o ensino remoto emergencial durante a pandemia COVID-19 (CANOAS, 2020). As propostas construídas procuravam atender a todos os estudantes, em um mesmo planejamento de 6º ao 9º ano, sem distinção de nível, pois o objetivo do instrumento era atender questões gerais e essenciais da aprendizagem comum a todos os anos.

As atividades são organizadas e enviadas semanalmente, sendo em uma semana uma atividade com questões mais aplicadas às áreas do conhecimento, e na semana seguinte uma proposta mais integrativa, como uma produção textual, uma atividade artística, sempre envolvendo um tema gerador principal trabalhado. Portanto, a escolha do tema central para as atividades ocorre quinzenalmente. Ressalta-se também que todas as atividades também são disponibilizadas de forma impressa aos estudantes no momento em que a escola passou a fornecer às atividades deste modo em atendimentos semanais.

Nosso primeiro trabalho coletivo partiu da ideia do uso de receitas culinárias, buscando nos componentes curriculares de Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática conteúdos que pudessem dialogar em torno de um mesmo tema. O próximo passo foi a elaboração e planejamento de um material adequado à realidade dos educandos. Assim, construímos uma proposta unificada que foi publicada no site da escola, constando uma justificativa e objetivos, alinhados às competências da BNCC (BRASIL, 2017). Conectadas a esta atividade, os docentes elencaram suas propostas de trabalho por

meio de formulários, um para cada componente curricular, construídos por meio do aplicativo *Google Forms*. As atividades contemplaram uma série de questões envolvendo o reconhecimento das diferentes linguagens artísticas, em Arte; das etapas do método científico, em Ciências; a importância de uma alimentação saudável, em Educação Física; uso de sólidos geométricos e proporções, em Matemática; a importância do afeto, em Ensino Religioso; vocabulário de objetos e alimentos do meio culinário, em Língua Inglesa; e elementos textuais presentes no gênero receita, em Língua Portuguesa. No cabeçalho da atividade, especificou-se para cada um dos componentes curriculares, as habilidades, de acordo com a RCC a serem desenvolvidas em cada disciplina.

À medida em que as discussões em nosso grupo de professores avançavam, percebemos a necessidade de uma aproximação maior entre as nossas propostas de trabalho, avançando de uma proposta multidisciplinar, em que cada componente curricular trabalha em torno de um mesmo tema, para uma proposta que avançasse rumo à interdisciplinaridade. Assim, buscamos unificar as atividades planejadas de todas as disciplinas dentro de um mesmo instrumento avaliativo, no caso em um modelo de formulário. A partir desse momento, percebemos a importância da realização de nos encontrarmos para planejar e construir esses instrumentos. Desde então, passamos a fazer uma reunião semanal por meio de uma chamada de vídeo no aplicativo *Google Meet*. Rapidamente percebemos um nível de adesão maior dos nossos alunos a esse modelo de atividade, o que refletiu de modo positivo em nossa percepção enquanto professores. Organizamos atividades trabalhando temáticas como jogos e brincadeiras que pudessem ser aplicados dentro de casa, a evidência das aprendizagens possíveis com os cômodos da casa, festividades juninas e sugestões para a comemoração em casa. Todas as nossas propostas levaram em consideração a situação do isolamento social, reforçando a importância do cuidado com a saúde individual e coletiva.

No retorno das férias escolares de inverno, em nossos planejamentos semanais, pensamos em uma aproximação ainda maior entre as disciplinas. Desde então partimos de um mesmo ponto: um texto único, em que todos componentes propõem um diálogo sobre um mesmo tópico, demonstrando assim aos estudantes a

conexão entre as áreas e os temas apresentados. Ao fazermos isso, visamos ao desenvolvimento do letramento pleno (KLEIMAN; MORAES, 1999). De acordo com Kleiman e Moraes (1999, p. 99),

os projetos interdisciplinares ajudam a desenvolver o letramento pleno porque expõem o aluno a vários tipos de texto em vários tipos de eventos, ou a várias formas de ler um mesmo texto, dando oportunidade para se vivenciarem práticas de forma colaborativa e com a ajuda de alguém já familiarizado com elas.

Assim, trabalhamos temas como a Semana da Pátria, por exemplo, em que a partir da Carta enviada por Pero Vaz de Caminha à corte portuguesa, buscamos conexões entre a Língua Portuguesa utilizada atualmente, os biomas brasileiros, as formas geométricas da bandeira, os esportes praticados no Brasil e o vocabulário em língua inglesa. Nesse sentido, aproximamos ainda mais as habilidades selecionadas para o desenvolvimento das propostas. Entre outros temas desenvolvidos ao longo desse período listamos cuidados e bem estar com a saúde, a Semana Farroupilha, a chegada da primavera e os 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Constatamos ao longo deste período de isolamento três fases distintas do nosso planejamento coletivo e as ações construídas com os estudantes de 6º ao 9º ano: a) inicialmente em busca de um tema comum, porém com planejamento individualizado; b) uma proposta comum e um mesmo material, porém partindo de uma construção individual; c) uma proposta comum e um planejamento integrado e conectado entre as diferentes disciplinas. Enquanto processo formativo, percebemos um amadurecimento do grupo de professores, divisão de tarefas, participação, integração em um nível que nunca havíamos experimentado, mesmo de maneira presencial na escola, pois com planejamento em tempos diferentes a aproximação entre docentes ocorre de forma assistemática, o que por vezes inviabiliza esse processo.

Pode-se dizer que atingimos propostas verdadeiramente interdisciplinares, pois, de acordo com Piaget (1972), a interdisciplinaridade prevê trocas entre as disciplinas, apresentando enriquecimentos aos envolvidos neste processo. Percebemos na prática a afirmação de Fazenda (2013), citada anteriormente, de que

para a interdisciplinaridade acontecer, é necessário que o docente tenha em si a interdisciplinaridade, sendo esta parte de sua filosofia de trabalho, incorporada às suas práticas. Portanto, ao longo do trabalho, fomos gradualmente adquirindo este olhar necessário, humilde de acolher a proposta um do outro e também de não estabelecer prioridades entre as áreas, colocando-as todas em um mesmo nível de importância.

Apesar de nossos esforços, verificamos, no decorrer dos meses, uma diminuição da interação dos estudantes tanto conosco quanto com as propostas de atividades, fato constatado entre os docentes em geral ao longo do período de ensino remoto emergencial. Dentro do nosso coletivo, houve discussões recorrentes sobre as nossas frustrações quanto a esse fato, assim como o acesso limitado que muitos estudantes à internet, o que restringiu nossas possibilidades para a diversificação das atividades. Todavia, entendemos que esse problema de interação entre professores e alunos é uma característica do período crítico pelo qual nossa sociedade passa.

Até o momento da escrita deste relato, as atividades permanecem sendo desenvolvidas e constantemente reavaliadas pelo grupo de professores, buscando aprimorar as estratégias de ensino e aprendizagem, adaptando-as à situação de ensino remoto emergencial. Em constante troca de mensagens e em chamadas de vídeo semanais, seguimos levantando e discutindo temas geradores atuais e relevantes que possam contextualizar as tarefas que futuramente serão propostas aos nossos alunos. A fim de destacar algumas das aprendizagens que estamos desenvolvendo ao longo deste ano e que se tornam cada vez mais conscientes durante a escrita deste relato, passamos a tecer nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista da situação vivida com relação aos processos de ensino e aprendizagem no contexto atual de pandemia, percebemos a importância do ensino presencial e do papel do professor na motivação e construção da autonomia do estudante, na autorregulação da sua aprendizagem.

Neste relato, procuramos evidenciar o processo formativo de um coletivo de professores, aprendendo e ensinando uns aos outros, compartilhando ideias e conhecimento. Buscamos principalmente refletir teoricamente a partir de nossa prática interdisciplinar, gradativa e cada vez mais integrada. Para desenvolver essa prática, destacamos a importância de um tempo de planejamento qualificado entre os docentes, potencializado por trocas de mensagens no aplicativo *WhatsApp* e por reuniões semanais em chamadas de vídeo no aplicativo *Google Meet*. A manutenção dessa prática interdisciplinar de qualidade se mostra como desafio num contexto de ensino presencial ou ensino híbrido, em que nosso tempo para planejamento será significativamente diminuído. No entanto, a utilização dessas ferramentas digitais pode continuar facilitando a integração entre os docentes.

Essa situação experienciada com o ensino remoto emergencial provavelmente tende a permanecer ainda que em diferentes níveis por tempo indeterminado. Assim, nossa aprendizagem enquanto grupo mostrou-se fundamental para o enfrentamento de novas adversidades, fortalecendo-nos enquanto profissionais e contribuindo diretamente com o aprendizado e acolhimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educar é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, RS: Prefeitura de Canoas, 2018. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/FINAL-Referencial-Curricular-de-Canoas-25_01-revisado-FINAL-1-1-p%C3%A1ginas-1-4-mesclado-mesclado-2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

CANOAS. Conselho Municipal de Educação – CME. Resolução nº 20, de 28 de agosto de 2020. **Estabelece normas para a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente no ano de 2020, frente à pandemia da COVID-19, para as Escolas componentes do Sistema Municipal de Ensino**. Diário Oficial de Canoas, 08 de setembro de 2020. P. 27-42. Disponível em: <https://pt.calameo.com/books/0058225963607493d4a9d> Acesso em 20 out. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. 18ª ed. São Paulo: Papirus, 2013.

GALLON, Mônica da Silva. **A interdisciplinaridade, pelo olhar de um grupo de professores de ciências da rede municipal de Canoas, RS, Brasil**. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil, 2015.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Em quarentena:** 83% dos professores ainda se sentem despreparados para o ensino virtual. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2>. Acesso em: 20 out. 2020a.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Pesquisa aponta que professores estão mais favoráveis à tecnologia e se sentindo valorizados, mas estão desconfortáveis com o retorno à escola.** Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-aponta-que-professores-estao-mais-favoraveis-a-tecnologia-e-se-sentindo-valorizados-mas-estao-desconfortaveis-com-retorno-a-escola/>. Acesso em: 20 out. 2020.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar:** Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIAGET, Jean. The epistemology of interdisciplinary relationships. In: APOSTEL, L.; BERGER, S; BRIGGS, A; MACHAUD, G. (Orgs.) **Interdisciplinarity:** problems of teaching and research in universities. Paris: OCDE, 1972, p. 127-139.

ROCHA FILHO, João Bernardes da; BASSO, Nara Regina de Souza; BORGES, Regina Maria Rabello. **Transdisciplinaridade:** A natureza íntima da educação científica. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

A CONSTRUÇÃO DE TAREFAS INTERDISCIPLINARES DURANTE A QUARENTENA: O OLHAR DO PROFESSOR DE SÉRIES FINAIS

Matheus de Farias⁴⁰²

Soraia da Silva Netto⁴⁰³

Kellen Cardoso Barchinski⁴⁰⁴

Caroline Rodrigues de Lima Poggetti⁴⁰⁵

INTRODUÇÃO

A presente narrativa reúne o olhar de quadro educadores da rede municipal de ensino de Canoas sobre as tarefas interdisciplinares desenvolvidas ao longo do período de quarentena, iniciado em março de 2020. As aulas presenciais foram substituídas por atividades remotas enviadas para os estudantes semanalmente. Algumas atividades incentivaram o trabalho interdisciplinar entre os profissionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental, porém, nem sempre foi possível contemplar todas as disciplinas. A seguir, o ponto de vista de cada um sobre essa experiência metodológica, nem sempre possível em uma rotina regular em sala de aula.

POR QUÊ SER INTERDISCIPLINAR?

A atividade interdisciplinar objetiva promover a integração dos conteúdos de diferentes disciplinas. Essa prática faz com que as diferentes áreas do conhecimento se complementem, de forma que os conteúdos das disciplinas sirvam de apoio ao aprendizado umas das outras. Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.64): “É

⁴⁰² Professor da EMEF Nancy F. Pansera, Licenciado em Educação Física, E-mail: matheus.farias@canoasedu.rs.gov.br;

⁴⁰³ Professora da EMEF Nancy F. Pansera, Licenciada em Língua Inglesa e Literaturas, E-mail: soraia.netto@canoasedu.rs.gov.br;

⁴⁰⁴ Professora da EMEF Nancy F. Pansera, Mestranda em Ensino da Matemática, E-mail: kellen.barchinski@canoasedu.rs.gov.br;

⁴⁰⁵ Professora da Escola EMEF Nancy F. Pansera, Mestre em Linguística, E-mail: caroline.poggetti@canoasedu.rs.gov.br;

que o trabalho do professor **é o trabalho do professor com os alunos** e não do professor consigo mesmo” [grifo nosso].

Segundo Freire (1996), nosso compromisso é com o aluno, com sua formação e, assim, ao demonstrar que um mesmo assunto pode ser abordado por diferentes perspectivas, estamos proporcionando aos alunos a oportunidade e construir o conhecimento por experiências concretas e significativas, o que facilita a aprendizagem, além de torná-la prazerosa e, muitas vezes, divertida.

Nesse cenário, os relatos a seguir descrevem o olhar de professores de diferentes áreas de conhecimento, que construíram várias propostas interdisciplinares ao longo do ano letivo de 2020.

LÍNGUA PORTUGUESA - PROF^a CAROLINE

Como professora e curiosa que sou, sempre gostei muito de trabalhos interdisciplinares. Aproximar diferentes áreas do conhecimento é fascinante. Ao longo de minha caminhada, pude trabalhar com muitos colegas de forma interdisciplinar, pois o ensino da Língua Portuguesa apresenta-se flexível e, partindo dos gêneros textuais, as possibilidades são inúmeras. Ao longo do ano, com a proposta de alguns colegas, pude colaborar nas atividades de História, Ciências, Artes, Educação Física e Matemática.

Perceber que, embora o tema central da tarefa parta de uma outra disciplina, mas que é possível trabalhar conceitos fundamentais da disciplina de língua portuguesa naquele cenário é fantástico. Consegui fazer uso dos mais diversos gêneros textuais: propus interpretação de textos, quadrinhos, charges, letras de músicas, piadas, reportagens, artigos, informativos... Na área da literatura, consegui trabalhar com fábulas, contos de fadas, contos de terror, suspense, poemas, mitos, lendas, cordel... Além, claro, de vídeos e músicas diversas. Na área da Morfossintaxe, foi possível propor a análise linguística/semântica, a construção de textos, pesquisas, entrevistas, entre outros.

Foram ótimas oportunidades. Muitas vezes, a pergunta de uma outra disciplina é um fator enriquecedor para o trabalho com a Língua Portuguesa. É preciso que o aluno perceba que um assunto pode ser explorado das mais diversas formas, isso o torna cada vez mais crítico e ativo nas práticas pedagógicas, tornando-o capaz de relacionar informações e estabelecer conexões entre diferentes tipos de informação.

MATEMÁTICA - PROF^a KELLEN

Ao associar a Matemática como ciência, muitos podem pensar que é uma ciência que caminha sozinha. Um dos motivos para tal é quando se observam veículos avaliadores, como vestibular e o próprio Enem. Matemática, sempre é uma prova a parte das ciências humanas e biológicas. Mas, até que ponto tais afirmações podem ter validades?

Em tempos de pandemia, no qual o principal desafio do ensino público é se tornar próximos de nossos alunos e comunidade, como pode uma ciência ter alçada para se sustentar sozinha apenas em conteúdos? Inicialmente a ideia era a de agregar forças para chamarmos os alunos a interagir.

A interdisciplinaridade para a disciplina de Matemática criou laços fortes não somente com alunos e comunidade, mas também entre as disciplinas. Os alunos acabaram sendo mais críticos com a Matemática, fator que muito se busca pelo professor nas aulas. Quebra-se com isso o paradigma que, na ciência exata, temos duas formas de respostas: as certas e as erradas.

EDUCAÇÃO FÍSICA - PROF. MATHEUS

Tenho me surpreendido positivamente com a construção de atividades interdisciplinares. E entendo que nós, professores, estamos identificando e optando por temas globais, o que viabiliza a contribuição de todos e ainda torna os conteúdos mais palpáveis para o entendimento e interesse dos alunos.

Não menos surpreendente é perceber o quanto a atividade física ou os esportes podem ser relacionados com inúmeras temáticas. Em *“O Mundo em Conflito”* e a causa da suspensão dos Jogos Olímpicos, por exemplo, a inserção de conteúdos da Educação Física foi bastante acessível. Em diversas passagens históricas, o esporte se fez presente como ferramenta. Quando abordamos diversos problemas de nossa sociedade, sempre relaciono com o quanto os problemas costumam estar também presentes em partidas ou eventos esportivos. Questiono o quanto o mundo esportivo, com sua visibilidade, pode contribuir como parte das soluções desses problemas. E percebemos o quanto os conteúdos podem aproximar as mais diversas disciplinas das questões que permeiam nosso dia a dia.

LÍNGUA INGLESA - PROF^a SORAIA

A interdisciplinaridade em Língua Inglesa é um grande desafio a todos os professores do idioma, pois requer transformação, estudo e inovação.

Durante muito tempo, fomos acostumados a transmitir o conhecimento fragmentado. No entanto, com as grandes mudanças causadas pela globalização, é necessária a adaptação, proporcionando a criação de estratégias e metodologias que alcancem os alunos de forma que possam ter um conhecimento mais amplo. Isto requer do profissional de Língua Inglesa, sair da zona de conforto a fim de obter um melhor preparo através do estudo de outras áreas. Lembrando que a língua não é um fim em si mesma e sim um meio para se chegar a este fim, ou seja, a língua é apenas um instrumento de comunicação usado para se alcançar o aprendizado. Portanto, diante de uma tarefa interdisciplinar, ela será apenas o conduto ao aprendizado cumprindo assim seu papel, ou seja, de comunicar, prover acesso à multipluralidade de conhecimentos, através da informação, possibilitando o falante a interagir com outras culturas de forma a construir o saber e seu senso crítico.

Tendo em vista toda esta problemática, apesar de achar o ensino interdisciplinar muito rico e abrangente, ressalto a importância de não dar a “língua pela língua” e sim que haja um significado real para vida do aluno. A língua não

pode ser vista como um *objeto de estudo*, mas sim como um *meio de comunicação*. A disciplina de Língua Inglesa, ao meu ver, não deve ser tratada como as demais, que conseguem se encaixar diante de um tema único proposto, pois muitas vezes isso acaba ferindo o processo de aprendizagem do aluno, forçando-se, assim, a exposição a um conteúdo e a uma gama de vocabulário totalmente desconhecido do aluno, desrespeitando seu nível de fluência na língua. Portanto, defendo a ideia de que cada professor precisa estudar a realidade que o cerca, pois seguir a interdisciplinaridade somente por seguir e não trabalhar a língua como meio de comunicação cairemos no retrocesso de como era ensinada a língua antigamente, apenas um objeto de estudo, e é por isto que muitos de nós que tivemos o idioma desde o ensino infantil acabamos o ensino médio sem termos a fluência nem mesmo do nível básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades interdisciplinares são excelentes oportunidades de perceber as disciplinas escolares de outra forma. Tanto a disciplina do colega quanto a nossa.

Muitas vezes precisamos focar no calendário ou no conteúdo programático e nem sempre percebemos o quanto pode ser prazeroso e divertido buscar parcerias para temas que são abordados em vários componentes curriculares, de formas diferentes. Essa oportunidade é valiosa e enriquece muito a experiência escolar, tanto dos alunos quanto dos professores.

Se o objeto de uma disciplina é transmitir um determinado saber/conteúdo, específico de seu campo de estudo, estudado e pesquisado por métodos desenvolvidos naquela área de conhecimento, a atividade interdisciplinar ultrapassa essas barreiras. Ela apresenta-se como uma ação pedagógica global, múltipla, que faz uso das mais variadas fontes de informação para oportunizar que o aluno se aproprie daquele conhecimento por meio de estratégias que incitam à reflexão, desenvolvem habilidades e experiências fundamentais para a resolução de problemas.

Cabe ao professor compreender essa dinâmica, entender que o aluno de hoje vive em um mundo onde absorve informações diversas ao mesmo tempo, de diferentes formas e adaptar a prática pedagógica para esse contexto, múltiplo e tecnológico.

REFERÊNCIAS

FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

EDUCAÇÃO PARA E EM DIREITOS HUMANOS: IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA

Priscila Spindler Corrêa Nunes⁴⁰⁶

ENSINO DE HISTÓRIA ANTINORMATIVO

A presente narrativa pedagógica fez parte da minha dissertação de mestrado, em que pesquisei o currículo do ensino de História e elaborei a proposta de um currículo de História com disposição antinormativa. O currículo *antinormativo* é o que explora as fissuras e as entrelinhas do currículo tradicional. O objetivo desta narrativa pedagógica é apresentar a possibilidade de um currículo de História menos hetero e cisnormativo⁴⁰⁷, para que consigamos fazer com que todos e todas sintam-se representados nas aulas de História. E, ainda, conseguir colaborar para construir uma escola, onde os/as alunos/as possam estar sem que isso seja um sofrimento.

A narrativa pedagógica que será apresentada ocorreu em 2019, durante a aula sobre o tema da Segunda Guerra Mundial com a turma 9 A da EMEF Governador Leonel de Moura Brizola. Para a sequência didática em questão foi solicitado aos alunos e as alunas a leitura do livro de literatura juvenil *Marcados pelo triângulo Rosa* do autor Ken Setterington, discutindo a violência contra as minorias LGBTQIA+ no passado, mas refletindo sobre o presente.

Nesta narrativa, apresentarei a teoria sobre um ensino de história pautado em e para os Direitos Humanos trabalhando a temática de identidade de gênero e sexualidade. Após, abordo do que se trata o livro debatido com os alunos e as alunas

⁴⁰⁶ Professora da EMEF Governador Leonel de Moura Brizola, graduada em História pela ULBRA. Graduada em Filosofia pela UFRGS. Especialista em ensino de História e Geografia pela UFRGS. Mestra em ensino de História pela UFRGS e membro do Grupo CLOSE – centro de referência da História LGBTQIA+ do Rio Grande do Sul.

⁴⁰⁷ A cisnormatividade ou normatividade cisgênera está de acordo com a identidade de gênero cis. Instituições são desenvolvidas na sociedade a partir da naturalização da identidade cisgênera. (VERGUEIRO, 2015). A Heteronormatividade é a naturalização da heterossexualidade e do mesmo modo as instituições são desenvolvidas a partir dessa sexualidade (MISKOLCI, 2009).

e porque ele foi escolhido. Além disso, vou apresentar os trabalhos solicitados, o seminário e o debate realizados com os e as estudantes.

ENSINO DE HISTÓRIA EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em suas competências gerais para a educação básica apresenta a educação em Direitos Humanos. Dessa forma, os professores/as podem continuar os seus trabalhos em sala de aula pautados/as nesse tema, pois estão legalmente garantidos para isso.

O ensino de História pautado na Educação em e para os Direitos Humanos visa o não silenciamento das histórias das minorias e se dispõe a construir com os/as estudantes, entre outras perspectivas, um conhecimento histórico livre das amarras da cis e da heteronormatividade. Afinal,

[...] o ensino de história tem se tornado um lugar de resistência ao enfrentar o desafio de educar para a defesa dos Direitos Humanos. O papel do ensino de história é ensinar a conviver com a diversidade e a se posicionar no mundo (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018, p.5).

O ensino de História tem fornecido elementos para que os alunos e as alunas percebam que a sociedade em que vivem não pode ser naturalizada, pois trata-se de uma construção social.

A escola em que trabalho no município felizmente me proporciona a autonomia de trabalhar nas aulas de História a partir de uma perspectiva voltada para e em Direitos Humanos. Segundo o nosso Projeto Político-Pedagógico (PPP), na concepção de mundo, sociedade e escola:

[...] nossa escola, pensando a educação em e para os direitos humanos, não se limita somente em ensinar a conviver com a diversidade, mas também desenvolve a combatividade para a eliminação de qualquer tipo de discriminação e, ainda, amplia e fortalece o empoderamento de grupos silenciados para que consigam reconhecer-se como cidadãos/ãs que têm direitos (CANOAS, 2020, p. 8).

Dessa forma, percebemos que a escola tem um projeto voltado para a educação em e para os Direitos Humanos e, além de uma perspectiva de “dar voz”, desenvolve um ensino pautado no empoderamento dos alunos e das alunas que fazem parte das minorias em direitos com a intenção de criar espaços de representatividade.

Embasada na BNCC e no PPP da escola em que trabalho, elaborei uma sequência didática para debatermos as violências contra as pessoas LGBTQIA+ durante a Segunda Guerra Mundial, refletindo sobre a perpetuação dessas violências e preconceitos no presente. Solicitei aos estudantes a leitura do livro *Marcados pela Triângulo* do autor Ken Setterington. Este livro trata da história de homens cisgêneros homossexuais que foram presos em campos de concentração durante o Nazismo na Alemanha. Eles eram presos por serem homossexuais e recebiam um triângulo rosa na roupa para identificá-los. Os livros da biblioteca foram emprestados para que os alunos pudessem ler em casa. Porém, também tivemos duas aulas de leitura coletiva do livro. Após a leitura, a tarefa era escolher um dos personagens citados e escrever uma biografia crítica do personagem com análise do período histórico estudado.

Quando iniciei o seminário quis deixar claro que o livro tratava apenas de homens cisgêneros brancos que foram presos e violentados em campo de concentração. A apresentação iniciou, os alunos e as alunas conversavam e debatiam sobre as tragédias do Nazismo, quando um aluno perguntou, “*sora, não entendi porque falou homem cis, o que é isso?*” Então, escrevi no quadro a sigla LGBTQ (dessa forma, ficou faltando QIA+) e disse que nessa sigla apareciam três orientações sexuais e uma identidade de gênero. A identidade de gênero estava representada pela letra T de transgênero, transexual ou travesti. Pessoas transgêneras não se identificam com a sua designação de gênero ao nascer. Pessoas que são cisgêneras foram designadas a partir da sua genitália como um determinado gênero e ao longo de sua vida continuam se identificando com o mesmo gênero.

A maioria dos alunos sabiam da condição das pessoas trans, porém, não sabiam nomear a sua própria identidade de gênero, afinal, estamos acostumados a

nomear apenas o que consideramos “diferente”. Segundo Cazeiro (2019), o termo cisgênero foi utilizado pela primeira vez por um homem trans holandês chamado Carl Buigis em 1995, para se referir às pessoas não-trans. Dessa forma, o termo “cis” para nomear aqueles que não são trans surgiu setenta anos depois do termo trans. Segundo Amara Moira Rodovalho é compreensível surgir tanto tempo depois, visto que: “Poucos são os registros sobreviventes de pessoas que, no passado remoto, reivindicaram uma existência outra que não a predita por seu genital” (RODOVALHO, 2017, p. 365). Compreendemos, o surgimento do termo cis para contrapor à ideia de trans, para que também se consiga explicar que ser uma pessoa cisgênera não é natural, mas sim faz parte de uma construção em cima dos corpos e uma naturalização daquilo que a norma determina.

No decorrer da aula sobre os Triângulos Rosas, os e as estudantes mostraram-se bem impressionados com a violência e o preconceito. Porém, compreenderam através do debate que essas atitudes continuam ocorrendo na sociedade atual e que devemos modificar nossas posturas se quisermos uma sociedade equânime e igualitária para todos e todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática proposta pretendeu desenvolver um debate em sala de aula sobre os homens homossexuais perseguidos pelo Nazismo, fazendo com que os alunos refletissem sobre as violências no presente destinadas a esse grupo. Além de um debate sobre a sexualidade e as perseguições, por uma dúvida que surgiu em aula, acabamos também abordando as diferentes identidades de gênero. Refletindo sobre como, na maioria das vezes, sabemos nomear aquele que é “diferente” da norma, mas aquilo que é normatizado não conseguimos nomear, debater e refletir.

O trabalho com essa proposta pedagógica me mostrou o quanto não basta ensinar a tolerância e a empatia, pois elas não são suficientes. O trabalho nas fissuras de um currículo de História pode partir do pressuposto da desconstrução da norma, ou seja, não basta tolerar precisamos saber que a norma foi construída. Desse

modo, as instituições foram desenvolvidas no princípio da cisnormatividade e da heteronormatividade, excluindo aqueles que eram considerados *anormais* pelo sistema. Para que consigamos que todas e todos passem pela escola sem sofrimento e exclusão é importante ensinar esta construção, abalando as estruturas do sistema institucional, colocando todas as sexualidades e identidades de gênero horizontalmente, no mesmo patamar.

Penso que estamos vivendo em um momento histórico em que o desenvolvimento de uma educação em e para os Direitos Humanos precisam ser aprofundadas, pois todas as pessoas têm o direito de estar e permanecer na escola sem traumas, com direito de ser feliz nesse ambiente tão rico para o desenvolvimento de qualquer cidadão e cidadã. Para isso, os princípios norteadores do currículo, como a Base Nacional Curricular, nos garantem o direito a desenvolver um trabalho voltado para a diversidade e cidadania. Dessa forma, o ensino de História na educação básica também pode trabalhar para o não apagamento e silenciamento dessas histórias.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Juliana Alves; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. **Revista História Hoje**, Vol. 7, nº 13, jun/2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/458> - Acessado em 07 de mai. de 2019

CANOAS, *Projeto Político Pedagógico* da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel de Moura Brizola, 2020.

CAZEIRO, Felipe; SOUZA, Emilly Mel Fernandes de; BEZERRA, Marlos Alves. (Trans)tornando a norma cisgênera e seus derivados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 2, e54397, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v27n2/1806-9584-ref-27-02-e54397.pdf> - Acessado em 25 de abr. de 2020.

MISKOLCI, Richard. A teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>. Acessado em 30 de abr. de 2020.

RODOVALHO, Amara Moira. O cis pelo trans. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(1): 422, janeiro-abril/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v25n1/pt 1806-9584-ref-25-01-00365.pdf> - Acessado em 25 de abr. de 2020.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. 2016. 244p. (Dissertação de mestrado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CARTOGRAFIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO RCC EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rejane Reckziegel Ledur⁴⁰⁸
Juliana Aquino Machado⁴⁰⁹
Gilberto Ferreira da Silva⁴¹⁰

INTRODUÇÃO

O projeto Cartografias de Implementação do Referencial Curricular de Canoas caracteriza-se por ser uma pesquisa colaborativa que tem por objetivo sistematizar o movimento de formação continuada de professores do Ensino Fundamental no processo de implementação do RCC/BNCC e investigar a contribuição deste trabalho na qualificação da prática docente e do ensino nas escolas municipais de Canoas/RS. A pesquisa inserida desde 2019 na modalidade REDE do Projeto Saberes em Diálogo e também vinculada como pesquisa ao Edital *Anos Finais do Ensino Fundamental: Adolescências, Equidade e Qualidade na Educação Básica*⁴¹¹, da Fundação Carlos Chagas e Itaú Social, adentrou no seu segundo ano de execução sendo impactada pela pandemia do Covid 19, que demandou ressignificar o planejamento inicial para dar conta da emergencialidade do ensino remoto nas escolas municipais.

O presente texto propõe-se a refletir sobre os saberes acontecimentais e a formação continuada na perspectiva apresentada por Macedo (2016), destacando os saberes advindos da experiência vivenciada no decorrer deste ano pela Comissão Gestora do Projeto Cartografias diante do desafio de adaptar as formações de professores ao momento de excepcionalidade vivido no Brasil e no mundo em função da pandemia do Covid 19, que suspendeu as aulas presenciais na rede municipal de

⁴⁰⁸ Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Assessora Pedagógica da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. E-mail: rejane.ledur@canoasedu.rs.gov.br

⁴⁰⁹ Mestre e Doutoranda em Educação. Bolsista CAPES/PROSUC. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Assessora Pedagógica da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. E-mail: Juliana.machado@canoasedu.rs.gov.br

⁴¹⁰ Doutor em Educação. Pesquisador CNPq 2. Professor do PPG em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural. E-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com

⁴¹¹ Saberes em Diálogo: Cartografias de Implementação do Referencial Curricular de Canoas nos anos finais do Ensino Fundamental (2018) foi um dos 14 projetos de pesquisa selecionados dentre 492 projetos submetidos de todo o Brasil no referido edital.

Canoas e mobilizou as equipes diretivas e professores a propor o ensino remoto, visando a manutenção dos vínculos e a continuidade da aprendizagem dos estudantes. Destaca a importância das comunidades de aprendizagens profissionais colaborativas na perspectiva de Vaillant (2016) como uma forma propositiva de promover a formação continuada dos professores. Apresenta o percurso formativo desenvolvido na rede no decorrer deste ano letivo que foi discutido e construído de forma colaborativa com os professores da Comissão Gestora, evidenciando o protagonismo docente e as trocas entre os pares na qualificação do ensino municipal.

A formação e os atos de currículo como acontecimento

“Como fazer quando o que sabemos fazer não podemos mais fazer?”, essa frase, dita pela colega Giorgia Fabiana Vieira dos Santos numa reunião da comissão do Projeto Saberes em Diálogo, traduz muito bem a situação a qual fomos expostos como profissionais da educação no início deste ano letivo diante da pandemia, que nos mobilizou a repensar e ressignificar o ensino na rede municipal de Canoas. Como coordenadores da pesquisa fomos provocados a rever o cronograma e as demandas formativas previstas no planejamento anual do projeto para atender as necessidades pedagógicas advindas do momento de excepcionalidade ao qual ficamos submetidos como rede de ensino. A percepção da necessidade da escuta sensível e construção coletiva junto aos professores coordenadores e sistematizadores do Projeto Cartografias, que estavam vivenciando o contexto da quarentena nas escolas municipais, mostrou-se como um o caminho viável na busca de alternativas para o encaminhamento do trabalho formativo com a rede.

Para ressignificar o planejamento do trabalho formativo de implementação do RCC no Ensino Fundamental, movimento que vem sendo realizado desde 2019 *na e com* a rede pela Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos (DFPP) da SME, partiu-se da concepção de formação e de currículo como acontecimento. “O acontecimento é aquilo que nos coaciona a decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de

atrair. Suplemento incerto, imprevisível, dissipado, apenas aparece. Nomeia o não sabido da situação” (MACEDO, 2016, p. 32).

Ao entender o currículo numa perspectiva contemporânea de educação como algo dinâmico que se efetiva na prática educativa ao acolher as experiências e contextos diversos, observou-se a necessidade de olhar para o não sabido do acontecimento de forma colaborativa junto aos professores do projeto, buscando compreender e mediar os saberes advindos do acontecimental e incluí-los como demanda curricular no planejamento das formações continuadas. Como destaca Macedo (2016, p.52):

Em níveis de uma formação institucionalizada, na qual currículos possibilitam a organização da experiência formativa e vice-versa, podemos pensar num currículo acontecimental. Um currículo acontecimental deverá ser um sistema aberto que incorpora o movimento enquanto fonte possível de saberes acontecimentais, até porque o currículo nunca está pronto e a formação só se compreende em pleno voo, se fazendo, portanto.

Ao percebermos, como equipe pedagógica da DFPP, a necessidade de intervir junto às equipes diretivas e aos professores na construção de orientações e possibilidades de trabalho remoto nas escolas, no intuito de atender minimamente os estudantes da rede municipal, convidamos a Comissão Gestora⁴¹² do Projeto Cartografias a repensar conosco o movimento formativo da rede. É importante destacar que a estrutura metodológica de trabalho organizada pelo Projeto Cartografias, ao reunir professores coordenadores e sistematizadores dos anos iniciais e dos diferentes componentes curriculares dos anos finais, mostrou-se muito favorável para dar conta das demandas formativas emergenciais de todo o Ensino Fundamental.

Quadro 1. Comissão Gestora do Projeto Cartografias

Componente	Coordenadores		Sistematizadores	
1º e 2º anos	Fernanda da Luz EMEF Rio Grande do Sul	Gabriele Bonotto DFPP/SME	Carolina Monteiro DFPP/SME	Elisângela Trentin EMEF David Canabarro
3º ano	Silmara Coelho EMEF Theodoro Bogen		Gláucia Rosa EMEF Theodoro Bogen	Katielle Felix EMEF Monteiro Lobato

⁴¹² A Comissão Gestora do Projeto Cartografias é formada por 44 professores, dos quais 41 professores são oriundos de 24 EMEFs e 3 professores estão lotados na SME.

4º e 5º anos	Kelly Rebelo EMEF Erna Wurth		Janaína Fidelis EMEF Leonel Brizola	Katia Quinteiro EMEF Carlos Drummond
Língua Portuguesa	Daniel Roessler EMEF Castelo Branco	Daniela Ilhesca EMEF Arthur Pereira	Alexandre Kuciak EMEF Odete Freitas	Jhonatan Zotti EMEF Assis Brasil Adriana Bayer EMEF Pernambuco
Matemática	Fernanda dos Reis EMEF Irmão Pedro	Paula Froehlich EMEF Santos Dumont	Cintia Fick EMEF General Osório	Clayton Moch EMEF Rio de Janeiro
Ciências	Leandro Lemes EMEF Rio Grande do Sul	Michele Beltran EMEF Cirne Lima Roberta Anjos EMEF Barão do Mauá	Clarissa Pujol EMEF Tancredo Neves	Mônica Gallon EMEF Assis Brasil
História	Rhenan Pereira Santos EMEF General Osório		Fábio Fatturi EMEF Santos Dumont	
Geografia	Rodrigo Fagundes EMEF Tancredo Neves	Maria Cirilo EMEF Barão do Mauá	Alex Sandro da Silva EMEF Odete Freitas	Vinício Pierozan EMEF Thiago Wurth
Educação Física	Juliano Gomes da Silva EMEF Ildo Meneghetti	Gabriela Zardo EMEF Arthur Jochims	Roberto Facchinello EMEF Tancredo Neves	Gabriela Fontana EMEF General Osório
Língua Inglesa	Thiago Prietto EMEF Irmão Pedro	Adriano Follmann Time Google/SME	Elaine Capellari EMEF Tancredo Neves	Tatiana Selva Pereira EMEF Max Oderich
Artes	Rafaela da Silva EMEF Irmão Pedro	Marília Henriques EMEF Leonel Brizola	Fabiano Mota Luiz EMEF João Paulo I	Manoela Furtado EMEF Pernambuco
Ensino Religioso	Maitê Santarém EMEF Erna Wurth		Rodrigo Fagundes EMEF Tancredo Neves	

Fonte: Dados do Projeto Cartografias de 2020

No desenvolvimento do Projeto Cartografias partimos do pressuposto de que a pesquisa é um ato de criação permanente em que o pesquisador ou grupo de pesquisadores se aventura apoiado na postura de quem reflete e constrói alternativas para a experiência e execução da pesquisa. Assim a readequação da proposta formativa ao acontecimento segue a perspectiva da pesquisa colaborativa, em que mobilizados por um objetivo comum, um grupo de participantes do processo interage, articulados por estratégias que privilegiam a participação, a atuação e a criação de dinâmicas que vão orientando o fazer investigativo.

O trabalho colaborativo na formação de professores

Estudos no campo da formação continuada de professores que apontam para transformações no cenário educacional por meio da qualificação profissional destacam a necessidade de se olhar para as aprendizagens das práticas e saberes docentes que se desenvolvem principalmente em experiências apoiadas no trabalho colaborativo (VAILLANT, 2016; ARÉVALO E NUÑEZ, 2016; SILVA e MACHADO, 2018).

Ao refletir sobre os novos cenários para o desenvolvimento profissional docente, Vaillant (2016) destaca a importância de promover instâncias de trabalho colaborativo no contexto ou ambiente com o qual os professores se vinculam ativamente.

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado. (VAILLANT, 2016, p. 11)

Em relação à aprendizagem profissional colaborativa, a autora fundamentada em Calvo (2013) vincula três grandes categorias de atividades: às centradas em um trabalho com o outro, em que um docente se apoia na experiência de outras colegas que dispõe de boas práticas para compartilhar e que está disposto a guiar, orientar e apoiar; as que se baseiam em uma instituição educativa onde se relacionam sujeitos, processos e trajetórias; e finalmente, aparecem as comunidades de aprendizagens profissionais colaborativas que buscam conformar comunidades virtuais de aprendizagem, a partir de usos de dispositivos tecnológicos e da web (VAILLANT, 2016, p.11).

No contexto do Projeto Cartografias ficou evidente a importância de ter um coletivo de professores voltado a pensar o planejamento das ações formativas da rede junto com a SME, pois estão inseridos como professores na rede municipal e vivenciam o dia a dia da escola. A partir das demandas formativas emergentes foi possível perceber a formação de comunidades colaborativas de trabalho tanto no

grupo de pesquisa, em que os papéis de coordenadores e sistematizadores do processo formativo, previstos inicialmente na metodologia da pesquisa se diluíram para dar conta do acontecimento na formação de professores, assim como na rede de ensino como um todo, ao se criarem grupos de WhatsApp e salas Classroom por componentes curriculares e níveis de ensino para promover a trocas de experiências e materiais pedagógicos.

A experiência formativa vivenciada na rede municipal em relação ao trabalho formativo voltado para dar conta do ensino remoto demonstrou na prática o que Vaillant (2016) destaca como significativo no desenvolvimento profissional dos docentes, em "que buena parte de la colaboración entre docentes debería centrarse sobre lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales" (p.6). Ao assegurarmos tempos e espaços adequados para o trabalho coletivo por meio das lives e reuniões virtuais observou-se que "poco a poco emergen estrategias y procesos alternativos basados en el reconocimiento de que los saberes docentes se desarrollan activamente en procesos de intercambio con sus pares" (VAILLANT, 2016, p. 12).

O movimento de formação continuada *na e com a rede municipal*

A Comissão Gestora do Cartografias ao ser convidada a intervir junto a rede para dar conta do "não sabido" do ensino em tempos de pandemia, na sua totalidade, abraçou o desafio de organizar a primeira etapa de formação com ênfase no letramento digital e uso das diferentes tecnologias para a promoção do ensino remoto. As reuniões com a Comissão para a apresentação do trabalho, planejamento e organização da proposta formativa foram realizadas pelo Google Meet, entre os meses de abril e maio. A primeira etapa de formações com a rede foi realizada na segunda quinzena de maio e contemplou um conjunto de 4 *Lives* pelo canal Formação de Professores da Prefeitura de Canoas do YouTube, com temáticas preparadas pelas formadoras dos anos iniciais.

Quadro 2. Formação professores dos anos iniciais - Modalidade: Live⁴¹³

Data	Horário	Público Alvo	Tema	Participantes
18/05	15h	Anos Iniciais	A criatividade e a experiência no cotidiano: possibilidades de aprendizagens em diferentes tempos e espaços	910
20/05	15h	Anos Iniciais: Bloco de Alfabetização	Atividades remotas: desafios na alfabetização	704
25/05	15h	Anos Iniciais: Bloco de Pós-Alfabetização	Inovação e criatividade: as potencialidades das tecnologias na prática pedagógica do 4º e 5º ano	653
27/05	15h	Anos Iniciais	Reinventando a educação nos Anos Iniciais: estratégias das escolas municipais de Canoas em tempos de pandemia	634

Fonte: Relatório da DFPP/SME

Foi disponibilizado aos participantes da formação no formato Live, um questionário com a intenção de produzir uma avaliação do trabalho. De forma geral se pôde constatar um acolhimento muito grande à proposta de formação, para além deste aspecto cabe destacar a valorização do trabalho em que o professor foi deslocado do lugar de ouvinte para um lugar de produção do discurso sobre a prática que realiza. Ao assumir a responsabilidade do lugar de pensar o que se faz e o que se vive na educação, o professor da rede de ensino foi convidado a ocupar este lugar que, sem sobressaltos, foi aceito. A própria equipe de assessoria da Secretaria Municipal de Educação não estava preparada para o que isso representaria de efeito para os educadores. De um lado a aposta de que precisava-se construir uma postura reativa diante da situação pandêmica no que diz respeito ao que fazer com a educação. Por outro lado, o inesperado, a escolha por um profissional da própria rede, criou um processo de pertencimento coletivo e identificação com o que se produziu de discurso sobre a ação educativa. Na verdade, o que se teve foi um colega compartilhando experiências de sala de aula desde um lugar que é vivenciado por todo o grupo e em uma realidade sócio-cultural em que todos, de algum modo, sentiam-se conhecedores.

⁴¹³As lives estão disponibilizadas no canal de Formação de Professores da Prefeitura de Canoas no Canal do YouTube. Acesso pelo Link <https://bit.ly/formacaoprofcanoas>

Elegemos alguns registros que podem ajudar a ter uma dimensão mais clara do significado que tanto o pertencimento coletivo quanto o empoderamento intelectual vão sendo traduzidos:

Evento muito produtivo com dicas bastante relevantes a serem trabalhadas com os alunos durante esse período de estudo remoto, levando em conta a nossa nova realidade.

Evento muito interessante, de grande valia para a nossa prática. Proporcionou uma reflexão acerca da didática em tempos de pandemia, levando em consideração a realidade dos nossos alunos. Seria muito importante que tivesse mais dessas lives, mesmo quando tudo voltar ao normal.

Adorei, antes mesmo de terminar a formação já estava com o notebook no colo buscando novas ideias de propostas diferentes para meus alunos. Essa troca de ideias ajuda muito nesse período de tantos desafios.

Discussões pertinentes e acertadas para o momento em que estamos. Ótima escolha de professoras/pesquisadoras, cujas falas foram claras e condizentes com a realidade. Parabéns aos organizadores e envolvidos. Obrigada.

Foi uma boa formação, fala proveitosa de todas as professoras palestrantes, destaque para as atividades da professora Silmara, mas continua sendo longe da realidade dos alunos de bairros de baixíssima renda. Sonhamos com essa interação e participação.

Achei muito bom. A transmissão estava ótima, o tempo usado foi muito bem aproveitado pelas palestrantes. O conteúdo das falas supriu minhas necessidades de pensar o planejamento das atividades e minhas ansiedades em relação a atender meus alunos e suas famílias da melhor forma possível.

A live de hoje mais uma vez auxiliou na motivação para continuarmos repensando nossos planejamentos em tempo de estudos remotos. Nossa escola também está se encaminhando e todos os professores também já estão em contato com os alunos e organizando suas aulas da melhor maneira. Estamos também em tempo de aprender! Obrigada pela oportunidade de participar. Espero mais lives. Vou acompanhar as aulas da Educação Infantil também.

A nova modalidade de formação aliada com que já vinha se experimentando na rede através do Projeto Saberes em Diálogo acabou consolidando uma metodologia de trabalho onde a colaboração e o protagonismo docente colocam-se como prioridade (SILVA; MACHADO, 2020). Isto também foi observado nos nove encontros de formação organizadas pelo Google Meet, contemplando aspectos específicos de cada componente curricular dos anos finais (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia, História e Ensino Religioso).

Quadro 3. Formação professores dos anos finais - Modalidade: Videoconferência

Data	Horário	Público Alvo	Participantes
19/05	14h	Língua Portuguesa	83
20/05	15h	Matemática	85
21/05	14h	História	66
22/05	14h	Artes	77
25/05	14h	Língua Inglesa	56
26/05	14h	Ensino Religioso	107
27/05	14h	Geografia	53
27/05	18h	Educação Física	103
28/05	14h	Ciências	69

Fonte: Relatório da DFPP/SME

Os encontros de formação tiveram uma participação e avaliação por parte dos professores da rede que, segundo nossa percepção, atenderam ao objetivo de apoiar e estimular o ensino remoto nas escolas. Ao compartilhar experiências e abordagens de ensino com uso de tecnologias digitais e possibilidades de trabalho em ambientes virtuais de aprendizagem, dando conta de acolher as angústias e incertezas dos professores, compartilhou-se caminhos possíveis de serem trilhados. Observou-se que a avaliação positiva da maioria dos participantes das formações deve-se ao fato da proposta ser conduzida por professores que estão atuando no chão da escola e enfrentando os mesmos desafios dos demais colegas da rede.

Destacamos algumas avaliações dos professores participantes das formações dos anos finais que revelam essa aprendizagem que se dá no coletivo, em rede, no compartilhamento de boas práticas docentes e bons métodos de ensino.

Muito bom. Orgulho de fazer parte de um grupo tão engajado, atento às questões de um mundo em mudança.

Reflexões muito pertinentes ao momento em que estamos vivendo. Importante diálogo entre educação básica e universidade, precisamos trabalhar em redes fortalecendo assim as nossas práticas. Parabéns!

Muito bom! Sempre é muito positiva a troca de ideias entre professores, ainda mais

quando são da mesma área. Muito proveitoso.

Sou da Língua Inglesa, mas em virtude de estar trabalhando em casa, achei que seria proveitoso escutar os meus colegas de outras áreas. Acrescentou-me bastante e vejo que estamos todos tentando achar uma melhor forma de acessar nossos alunos.

Foi excelente a formação, os colegas que conduziram o meeting foram ótimos. É sempre bom rever os colegas mesmo que seja virtualmente. Pelo que vi todos compartilham das mesmas angústias e dos mesmos anseios, mas estão todos focados tentando fazer o seu melhor, podendo assim atender os nossos alunos. É muito bom também poder compartilhar as atividades que estão sendo realizadas, podendo enriquecer assim as nossas aulas. Esperando por mais encontros como esse.

Após dar conta da demanda emergencial do ensino remoto, retomamos com a comissão gestora do Projeto Cartografias a proposta formativa de implementação do RCC prevista para ocorrer no ano de 2020. Mobilizados pelo objetivo de discutir com os professores e equipes diretivas do Ensino Fundamental o processo em curso de implementação do RCC/BNCC na rede municipal, adequando-o às demandas educativas advindas da experiência vivenciada neste período de excepcionalidade a que fomos acometidos pela pandemia do COVID 19, planejamos de forma colaborativa o 2º ciclo de Lives intitulada “A BNCC e a Educação Básica: a construção do RCC e os desafios de implementação nas escolas da rede municipal”.

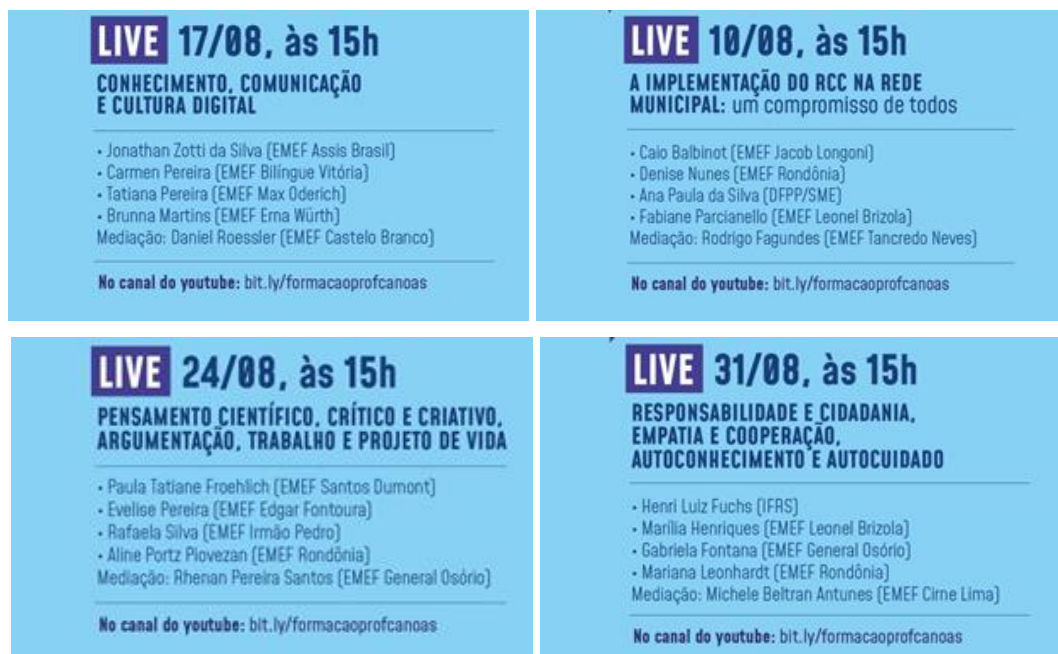
No planejamento desta segunda etapa formativa, que consistiu num conjunto de quatro Lives, apresentadas pelo Canal de Formação dos Professores do YouTube Foco da Formação: Implementação do RCC, foram incorporados princípios orientadores que emergiram do trabalho formativo que vem sendo realizado com a rede municipal pelos professores coordenadores e sistematizadores do Projeto Cartografias, em que se destacam: ênfase nas competências gerais, a integração dos anos iniciais e finais, abordagens temáticas interdisciplinares e relatos de práticas de ensino.

Considerando os níveis diferenciados em que se encontravam os professores da rede em relação ao conhecimento da BNCC, assim como do processo de construção e implementação do nosso Referencial Curricular de Canoas, entendemos ser importante retomar na primeira Live os conteúdos que dessem conta de explicitar o que é a BNCC e como ela interfere nos documentos curriculares municipais, nos

PPPs das escolas e no plano de trabalho de cada professor, nas políticas públicas do PNLD e avaliações da educação nacional.

Após essa introdução, as Lives seguintes enfatizaram as competências gerais que foram desenvolvidas a partir de unidades temáticas com abordagens interdisciplinares, integrando as áreas de conhecimento e os anos iniciais. Também foram convidados professores externos ao grupo do Cartografias para contribuir com sua experiência prática na abordagem das temáticas previamente estabelecidas.

Fig 1. Conjunto de Lives *A Educação Básica e a BNCC*⁴¹⁴



Fonte: Material de divulgação da SME

Acreditamos que com a realização desse conjunto de Lives conseguimos contemplar a temática prevista inicialmente para as formações de 2020 pelo Projeto Cartografias e atingir o objetivo de discutir a implementação do RCC por meio de um movimento formativo protagonizado pelos professores da rede municipal. Destaca-se nesse contexto o grande número de participantes em cada evento, assim como o

⁴¹⁴ As lives estão disponibilizadas no canal de Formação de Professores da Prefeitura de Canoas no Canal do YouTube. Acesso pelo Link <https://bit.ly/formacaoprofcanoas>

número de visualizações das formações no canal do YouTube que caracterizam o sucesso da iniciativa.

Quadro 4. Participação dos professores nas lives

Data	Respondentes	Visualizações (em 01/09/2020)
Live 1 - 10/08	1.174	3.432
Live 2 - 17/08	1.171	3.369
Live 3 - 24/08	1.155	3.135
Live 4 - 31/08	1.219	2.824

Fonte: Relatório da DFPP/SME

As avaliações dos professores também destacam a relevância de discutir a BNCC/RCC a partir da experiência dos profissionais que estão na escola e que devem ter um lugar de fala garantido nas discussões curriculares.

Em especial o que acredito que foi mais significativo nesse primeiro encontro do ciclo, foram as explicações e orientações iniciais sobre a BNCC. Tirei muitas dúvidas e encontrei argumentos que entraram em consenso com algumas coisas que já venho pensando acerca da BNCC já a algum tempo.

Chamar os professores da própria rede nos dá representatividade e nós temos conhecimento de causa e lugar de fala.

ÓTIMA LIVE! Na fala de todos pudemos dar sentido a BNCC/RCC e perceber como os objetos de conhecimento perpassam a nossa prática docente, cabendo a nós professores organizarmos essas habilidades em detrimento da aprendizagem significativa dos nossos alunos. Ótimas práticas demonstradas por habilidades e as possibilidades para todos os anos do ensino fundamental.

Vocês estão de parabéns pela seleção da diversidade de assuntos, cada um abordando um tópico. Todos com sua relevância. Sem contar a diversidade de perfis que estão nas Lives, estão oportunizando espaço, visibilidade e respeito a fala de cada colega servidor. Muito bom!

Gratidão aos colegas que tão generosamente compartilharam suas práticas pedagógicas! Boas experiências e ideias devem realmente ser compartilhadas! A RCC sendo posta em prática!

Parabenizo pelo crescimento das formações. Ofereceram um olhar crítico sobre a BNCC, compartilharam práticas pedagógicas e ainda relacionaram-nas às habilidades, foi show!

Findar esse ciclo de palestras com música, diversidade e atividades físicas foi uma ótima escolha! Só tenho mensagens positivas!

Continuem colocando os profissionais da nossa rede para relatarem suas experiências, vivências e trabalho. Temos que valorizar nossos profissionais.

CONSIDERAÇÕES

O Projeto Cartografias como pesquisa colaborativa *na e com* a rede mostrou-se potente para dar conta da discussão da implementação do RCC na rede municipal a partir do lugar de fala do professor que está atuando na sala de aula e a quem recai, em última instância, a implementação das políticas públicas de educação.

Nessa direção destacamos alguns elementos que emergem da experiência feita que permitem que novos outros olhares possam ser produzidos sobre o campo do fazer educativo na educação básica, da formação continuada de professores e do trabalho de assessoria, tanto no que se refere àquela desenvolvida internamente ao órgão público quanto àquela assessoria externa a uma rede pública de ensino como é o caso das assessorias oriundas dos espaços acadêmicos.

Um dos primeiros elementos que se observa diz respeito ao campo do *fazer educativo*. Há um reconhecimento do discurso que indica e compartilha da experiência da sala de aula, propondo modos de organizar, produzir e pensar a sala de aula em tempos de pandemia. Há um deslocamento do lugar clássico ocupado pelo professor nos processos de formação continuada que passa a distanciá-lo do mero receptor de informações para o lugar de quem produz a informação, de quem produz a orientação desde a perspectiva da partilha “com seus” pares.

Outro elemento foi o fato de que se trabalhou com a sensibilização a um processo de escuta e valorização de cada educador da rede, maximizando seu potencial profissional e estimulando a criação de espaços interativos onde esta escuta pudesse se dar de forma respeitosa e reconhecedora do sujeito atuante que está envolvido no processo. Sem dúvida um aprendizado duplo, tanto para a equipe quanto para os próprios educadores que foram ocupando os espaços de produção de fala.

Um terceiro elemento que evidenciamos refere-se ao lugar ocupado pela assessoria ao trabalho pedagógico em rede e aqui duas dimensões entram em cena para serem consideradas. A primeira dimensão refere-se à assessoria interna da

SME, no caso específico, deve-se destacar o fato de que esta assessoria está composta por professores do quadro da rede municipal de educação, ao qual foram agregados educadores que apresentavam determinadas características (competências), selecionados e convidados para que pudessem contribuir e agregar ao trabalho, assumindo determinadas funções no coletivo. Estes dois aspectos garantiram um diferencial na composição da comissão gestora e no desenvolvimento do trabalho, pois, assim como o conjunto dos educadores, os próprios assessores falavam de um lugar de fazer educação que experimentaram de forma muito próxima. A segunda dimensão refere-se ao lugar ocupado pela assessoria oriunda dos meios acadêmicos. A desconstrução do lugar de referência enquanto conhecimento “oficial”, o deslocamento para um lugar de escuta, muito mais do que um lugar de fala, a disposição de querer “aprender com” e “estar junto sendo”. Dois movimentos que não são “clássicos” para a universidade, mas que no exercício rotineiro do trabalho nos grupos de estudos e reuniões das comissões foram sendo apreendidos. Há um longo caminho a ser percorrido ainda nesta dimensão, muito se avançou e será, certamente, objeto de preocupação em outros textos futuros.

Concluimos esse projeto convictos da importância de formar instâncias de trabalho colaborativo com os professores da rede municipal para discutir as demandas formativas, indicar princípios e orientações, assim como para protagonizar a condução das ações de formação continuada com os professores da rede.

REFERÊNCIAS

ARÉVALO, Ana; NÚÑEZ, Mauricio. Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan. **Docência**, no. 60, diciembre, 2016. p. 55-65. Disponível em <<http://www.revistadocencia.cl/new/wpcontent/uploads/2016/12/60.-Ar%C3%A9valo-y-N%C3%BA%C3%B1ez.-Buscando-comprender-la-dimensi%C3%B3nde-lo-colaborativo.-Los-profesores-ablan.pdf>> acesso em 17/05/2018. 12/10/2020

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p.721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739> Acesso em 22/10/2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-**

americana de Educação. Vol. 77, núm. 2, 2018. pp. 95-114. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978> Acesso em 17 de outubro de 2020.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. “Saberes em Diálogo”, um programa de formação continuada em rede: Universidade e Educação Básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(68), 2020. Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4937> acesso em 17/12/20.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docencia**, no. 60, diciembre, 2016. p. 6-13. Disponível em <<http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/60.-Vaillant>>. Acesso em 15/10/2020.

ENCERRAMENTO

ALECRIM⁴¹⁵

Juliana Cristina da Silva⁴¹⁶

Chegar na mesa final do 4º Seminário do Projeto Saberes em Diálogo, traz uma grande mistura de sentimentos, saberes, expectativas e ações. Foram três dias de plena imersão nos diálogos e experiências com colegas da rede, de outras redes, com famílias de alunos, com a Universidade, com a escola e, principalmente, com a vida. O Saberes em Diálogo tem sido para todos nós muito mais que pesquisar dentro dos espaços escolares, mas uma aposta de existência, de re-existência.

Ao finalizar o quarto ano do Saberes, podemos ver que o projeto criou vida própria, que pode ser vista no brilho dos olhos dos autores de trabalho, no vínculo de afeto estabelecido nos grupos de estudos (ainda que nesse ano não tenhamos tido os abraços e os cafezinhos), nos registros fotográficos nas redes sociais, enfim, uma semente que, a cada dia que passa, ganha força e enraiza, em diferentes direções e espaços.

O Projeto Saberes em Diálogo iniciou com três pessoas e hoje perdemos a conta de quem foi tocado por ele. Os números dos formulários de presença nos mostram o quantitativo de participantes, mas não tem condições de traduzir a dimensão do projeto. O fato de trabalharmos na Secretaria Municipal de Educação nos possibilita um maior acesso aos encontros e formações dos colegas docentes. E seguido, nesses diferentes momentos, temos presenciado menções ao Saberes: nas formações das escolas, no ciclo formativo de implementação da BNCC, nas falas das equipes

⁴¹⁵ Após a discussão da Mesa Redonda Final, no último dia de evento, foi lido por Juliana o presente texto, elaborado por ela.

⁴¹⁶ Membro da Comissão Coordenadora do projeto. Assessora da Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. Mestra em Educação pela Universidade La Salle; E-mail: juliana.silva@canoasedu.rs.gov.br

pedagógicas; nessas oportunidades o projeto renasce e floresce na rede, com a rede e para além da rede.

Nessa brecha da semente e do florescer, aqui faremos uma breve analogia ao Alecrim, e já compartilharemos os motivos. Algumas culturas associam o alecrim ao estudo e conhecimento, uma planta que traz vontade de mudar e conhecer o novo e incentiva a pessoa a ter sabedoria para viver e amar. O Saberes em Diálogo tem mobilizado a rede municipal de ensino de Canoas a estudar sobre sua prática, olhar para sua sabedoria e à reinvenção quando necessária.

Outras especialidades do Alecrim seriam o aroma, o tempero, o chá quentinho que conforta e auxilia na concentração. Ao fazer uma retrospectiva de 2020, muitas vezes em meio aos inúmeros afazeres que nos interpelam, parávamos tudo, pois no dia “tal” aconteceria a reunião com o grupo de estudos do Saberes em Diálogo. Para tudo, faz o respiro, resgata as orientações do último encontro (será o artigo, a apresentação, os autores pesquisados?), abre o meet e inicia. Nesse movimento, vem o chá quentinho camuflado nas palavras das colegas que ali estão: que nos lembram que não estamos sós, que somos potentes e podemos sim sonhar e trabalhar por uma educação pública de qualidade. Dessa fonte, bebemos uma quantidade significativa de ânimo e de esperança, que tornam a próxima sequência de dias melhor e mais perfumada.

Perguntamos aqui às colegas, principalmente a quem atua nas turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais: quem nunca cantou o “Alecrim dourado, que nasceu no campo e não foi semeado”, com as crianças? Essa canção tão presente no cotidiano da escola foge um pouquinho aqui da nossa analogia, pois ela afirma que o alecrim que nasceu no campo não foi semeado. E nós, através da experiência única que temos vivido com o Saberes em Diálogo há quatro anos, podemos inferir que as sementes do projeto que nascem nos diferentes campos foram, sim, semeadas. Foram semeadas pelas nossas colegas docentes que, no chão da escola, com competência e conhecimento, tornam nossos campos mais belos e geradores de vida. Nesse campo, não é mais possível saber o nome do jardineiro responsável por determinada mudinha e isso, hoje, para nós não tem importância. Somos um coletivo, no qual uns

plantam, regam e colhem; enquanto outros temperam e perfumam. Todas essas ações tem igual importância, ancoradas na horizontalidade e amorosidade.

Antes de encerrar os trabalhos dessa noite, gostaríamos de agradecer a cada pessoa que se fez presente no 4º Seminário Saberes em Diálogo, àqueles que acreditam no projeto, na Educação e na vida. O Saberes se fez, se faz e seguirá se fazendo se nós assim quisermos. E nós, professoras e professores da rede municipal de ensino de Canoas, junto da Universidade La Salle, assim queremos.



