

CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PANDEMIA: PRÁTICAS EDUCACIONAIS E VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS



ANO 1 | Nº 1 | MARÇO 2022

Volume 1
MARÇO DE 2022

Comissão de Extensão COLUNI -UFF
Rua Alexandre Moura, 8 - São Domingos
Niterói - Rio de Janeiro - BRASIL

E-mail: extensao.coluni.comissao@id.uff.br

Capa: Débora Soares

As imagens utilizadas na revista do IV SEB são de origens diversas, sendo todas classificadas como imagens de domínio público e/ou de produção da própria dos autores.

REVISTA DO IV SEB

Revista do IV Simpósio de Educação Básica do Colégio Universitário Geraldo Reis - UFF

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO REIS - UFF

Prof. Charleston Assis

Diretor

Prof. Natália Barbosa

Vice-Diretora

Prof. Gilmar Oliveira

Presidente da Comissão de Extensão

COMISSÃO DE EXTENSÃO COLUNI-UFF

Prof. Isabela Lopes

Representante da Ed. Infantil

Prof. Ana Carolina Lacorte

Representante do Ensino Fundamental 1

Prof. Ana Carolina Cassano

Representante do Ensino Fundamental 2

Prof. Maria Gabriela Capper

Representante do Ensino Médio



COMISSÃO ORGANIZADORA DO IV SEB

Prof. Ana Paula Pereira
Prof. Ana Carolina Cassano
Prof. Ana Carolina Lacorte
Prof. Cláudia Farias
Prof. Gilmar Oliveira
Prof. Isabela Lopes
Prof. Karine Fernandes
Prof. Kate Lane Paiva
Prof. Gisele Miranda
Prof. Lucy Anna Diniz
Prof. Wilson Lúcio dos Santos

COMISSÃO EDITORIAL

Prof. Débora Soares
editora

Prof. Maria Gabriela Capper
editora

PROJETO GRÁFICO

Débora Soares

Os textos publicados nesta revista são resumos expandidos de trabalhos apresentados no IV Simpósio de Educação Básica do COLUNI - UFF.

Os textos foram revisados pelos(as) próprios(as) autores(as).

EDITORIAL

O IV Simpósio de Educação Básica (IV SEB) é a continuação de uma ação de extensão realizada através de uma parceria entre a Comissão de Extensão e a Comissão de Pesquisa do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (COLUNI-UFF). O evento tem por objetivo promover o diálogo entre saberes diversos que compõem a docência e a discência na Educação Básica. O COLUNI/UFF é uma unidade de Educação Básica que atua nos eixos de ensino, pesquisa e extensão universitária valorizando o espaço escolar como locus privilegiado de integração e produção de conhecimentos. O evento propõe uma agenda de atividades para dar visibilidade às ações de ensino, pesquisa e extensão na educação básica, envolvendo as redes de ensino público e privada, nas esferas federal, estadual e municipal, por meio de mesas-redondas, minicursos, GTs de discussão e atividades culturais. Diferentes eixos temáticos serão propostos a fim de desinibilizar saberes que estão presentes no cotidiano da escola, (re)pensando diferentes conhecimentos para além das lógicas dominantes.

Desta forma, o planejamento das atividades foi elaborado para que cada eixo temático tenha uma estreita relação entre a teoria e a prática, potencializando, assim, a produção de conhecimentos sobre a escola e pela escola.

O Simpósio de Educação Básica do COLUNI/UFF é uma iniciativa de formação docente a partir das demandas da Educação Básica e, para além do período do evento, desenvolvemos várias ações anteriores e posteriores de estudos, organização de comissões de trabalho e comissão científica, convites a palestrantes, divulgação em diversos meios digitais e impressos, recepção de trabalhos científicos, avaliação de trabalhos pela comissão científica, registro, organização de anais para publicação, elaboração de relatórios, escrita e publicação de artigos, apresentação de resultados do evento na Semana de Extensão da UFF e outros eventos de divulgação científica, dentre outras ações.

O primeiro Simpósio - I SEB -, criado no ano de 2018, apresentou-se com a característica singular de uma ação de extensão voltada para a formação docente, envolvendo a comunidade escolar do COLUNI-UFF, licenciandos, docentes de outras unidades da UFF e Instituições de Ensino, especialmente da Rede Municipal de Ensino de Niterói, com o tema Desafios da Profissão Docente.

No ano de 2019, o II SEB já se configurava como uma ação de extensão com identidade permanente do COLUNI-UFF e abordou questões que giravam em torno do tema Currículo em Foco.



No ano de 2020, no III SEB, considerando as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), no que se refere a evitar as aglomerações, principalmente em espaços fechados, devido à pandemia mundial decorrente do COVID 19, reconhecemos a impossibilidade da realização do evento de forma presencial. No entanto, entendeu-se a urgência em discutir sobre o presente e o futuro da Educação Básica em tempos de pandemia assim como sobre as ações possíveis no contexto atual para se realizar uma Educação Popular, desenvolvendo-se o tema A Educação Básica em tempos de Pandemia: desafios, insubordinações e resistências.

Em 2021, com a pandemia ainda em curso, o IV SEB se propõe a continuar a discutir o cenário da Educação Básica em tempos de pandemia, em movimento ocular de 360°, para tentar entender as implicações deste contexto na vida escolar e na sociedade ao longo deste período, discutindo o presente com vistas a buscar caminhos para um futuro próximo, focando na valorização e divulgação do que a educação básica é capaz de produzir, mesmo em tempos atípicos. Por isso, o tema escolhido foi Cenários da Educação Básica na Pandemia: Práticas Educacionais e Vivências Pedagógicas.



Memórias do
Colégio
Universitário
Geraldo Reis, o
Coluni-UFF.

SUMÁRIO

- 1. O LÚDICO NO CONFINAMENTO SOCIAL: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** Ariane Souza Gonçalves, Rosana Lima Gerpe, Célia Sousa, Angela S. Rocha, Priscila Tamiasso-Martinhon **13**
- 2. A DIVERSIDADE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE CIÊNCIAS** Ana Carolina Cassano Santos, Thayane Azevedo Pereira de Souza, Leticia de Souza Jorge **17**
- 3. O ENEM SOB VIGILÂNCIA: A COMISSÃO VERIFICADORA DE ITENS E AS PROVAS DE CIÊNCIAS HUMANAS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (2019-2020)** Thiago Oliveira Lima Matioli, Alexandre Barbosa Fraga **23**
- 4. NEUROEDUCAÇÃO E O PROTAGONISMO DO ALUNO NO SEU DESENVOLVIMENTO COGNITIVO** Ana Carolina Cassano Santos, João Vitor Costa Danielli Quintanilha, Kaylane Cristina dos Santos Barroso Paulino **27**
- 5. ESCOLA PÚBLICA E PANDEMIA DE COVID-19: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL ENQUANTO AGENTE POTENCIALIZADOR DAS DESIGUALDADES NO ACESSO À EDUCAÇÃO** Cíntia Velasco Santos **33**
- 6. SAMBAS E JONGOS EM OSWALDO CRUZ** Bruno Rodolfo Martins **37**
- 7. A FORMAÇÃO CRÍTICA E FRUITIVA DO LEITOR LITERÁRIO: PROPOSTAS E DESAFIOS DA SALA DE LEITURA** Antônio Herdy Lopes Dias, Mariana Oliveira Brito, Nina Oliveira Teixeira, Glayci Kelli Reis da Silva Xavier, Ilana da Silva Rebello, Márcia de Assis Ferreira **43**
- 8. DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: VOZES SOBRE ALIMENTAÇÃO E FOME NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** Roberta Rodrigues Rocha Pitta, Luís Paulo Cruz Borges **50**
- 9. CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLUNI/UFF NO PERÍODO DA PANDEMIA: CONSTRUINDO "INÉDITOS VIÁVEIS"** Ana Clara Mello Macedo Viegas, Juliana Coutinho Morgado, Marcelly Doin de Araújo **56**
- 10. EXPERIÊNCIAS AUDIOVISUAIS EM ENCONTROS VIRTUAIS** Maria Gabriela Capper **61**
- 11. A BUSCA POR UM LUGAR- REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO MEDIADOR ESCOLAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL** Thayane Azevedo Pereira de Souza, Alessandra Lopes dos Santos, Luana Cordeiro Barreto **66**
- 12. NARRATIVAS- ENCONTROS DE PROFESSORAS E ESTUDANTES EM FORMAÇÃO** Ana Cristina Corrêa Fernandes, Andréa Relva Da Fonte G. Endlich, Adriana Santos Da Mata **72**

SUMÁRIO

- 13. A EXPERIÊNCIA DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA MODALIDADE REMOTA PARA UMA JOVEM COM SÍNDROME DE DOW** Neuzilene Ferreira Nascimento Burock, Tamires Cavina Pessoa **76**
- 14. BRINCAR É RESISTIR: INTERAÇÕES INFANTIS EM ENCONTROS REMOTOS.** Marta Passos Burla, Thaís Vitória Santos de Azevedo **83**
- 15. O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO NAS AULAS REMOTAS DE FÍSICA DO COLUNI** Rozilane Ribeiro Barbosa Larissa Fagundes Pereira, Thaís Cristini de Souza Aragão, Isabelle Christine G. M. S. V. Santos, Priscila dos Reis Areias, Diego Barbosa Moura **87**
- 16. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLUNI UFF- DA UTOPIA À PANDEMIA** Isabela Pereira Lopes, Cláudia Vianna de Melo **92**
- 17. O USO DO *WORDWALL* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE QUÍMICA- UMA ESTRATÉGIA DINÂMICA PARA PROMOVER ENGAJAMENTO NO ENSINO REMOTO** Rayanne Cristina da Silva Santos, Marcelo Monteiro Marques **99**
- 18. MACHISMO E MÚSICA- DESCONSTRUINDO REVERBERAÇÕES DE MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS EM DIÁLOGOS MUSICAIS** Leonardo Corrêa Bomfim, Lucas Vieira Santana Chaboudt, João Pedro da Silva Barbosa, André Davi Pinto das Chagas **105**
- 19. INFÂNCIA NA UNIVERSIDADE- O QUE É SER CRIANÇA NO COLUNI-UFF - UM OLHAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS** Adrianne Ogeda Guedes, Benício Rafael Monteiro da Cunha Barbosa Goulart, Isabela Pereira Lopes, Juliana Nascimento de Medeiros Mota, Marco Moreira Perpetuo Maria Eduarda Bandeira Reis, Milena Alexandre Badaro, Pamela Artte Rosa Nascimento, Thayla Alvares Peixoto **113**
- 20. INICIAÇÃO CIENTÍFICA COM CRIANÇAS- TRAÇANDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS A PARTIR DE CURIOSIDADES INFANTIS** Adriana Santos da Mata, Ana Cristina Corrêa Fernandes **120**
- 21. LIMITES E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLAS_CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO** Danyelle Moura dos Santos **124**
- 22. PARA PEGAR NA SEMENTE DA PALAVRA- PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO EM FORMA E CONTEÚDO** Lorelay Brandão, Natália Barbosa, Flavia Lobão, Isabela Lemos, Greice Duarte **130**
- 23. MEMÓRIAS EM CONSTRUÇÃO- A HISTÓRIA DO COLUNI-UFF** Natália Barbosa da Silva, Taissa Gonçalves Paz Ferreira, Wilson Lúcio Silva dos Santos **136**

SUMÁRIO

- 24. CURRÍCULO EM MOVIMENTO- PRÁTICAS DE EXTENSÃO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL** Priscila Basílio, Maria Carolina Neves Lopes, Filipe Luiz Cerqueira Carvalho **142**
- 25. REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ANTI CAPACITISTAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO** Alessandra Guimarães, Juliana Morgado, Mariana Bonioli **147**
- 26. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), NÚCLEO MATEMÁTICA, NO CONTEXTO DA PANDEMIA- O CASO DA ESCOLA VIVA** Vinicius Mendes, Luciana Alves, Ana Maria Ferreira, Beatriz Gomes, Gabriela Freita, Heloísa Santos, Jessica Furtado, Kaio Batista, Mariana Ferreira, Narla Marques **151**
- 27. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), NÚCLEO MATEMÁTICA, NO CONTEXTO DA PANDEMIA- O CASO DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE** Vinicius Mendes, Vandrê Gomes, Daniele Aquino, Fabiola Oliveira, Lauane Lessa, *Lucas Lopes, Micaella Pinheiro, Rodrigo Galdino, Samuel Freitas, Vanessa Santos* **155**
- 28. PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O SOFTWARE GEOGEBRA APLICADA NO ENSINO DE GEOMETRIA PARA RESOLUÇÕES DE QUESTÕES DO ENEM** Paulo Vitor da Silva Santiago, Francisco Régis Vieira **159**
- 29. O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE QUÍMICA E FÍSICA** Marcelo Monteiro Marques, Diego Barbosa Moura, Luiz Gustavo de Souza Ribeiro, Ana Beatriz Arcanjo de Moraes **166**
- 30. MENINAS E MULHERES NA CIÊNCIA_- POTENCIALIZANDO OS DIÁLOGOS E REFLEXÕES ENTRE DISCENTES E DOCENTES NO CHÃO DA ESCOLA** Victoria de Sousa Alves, Yuri Victor Lahud, Thayná da Costa Rodrigues, Paula Helena Malaquias dos Santos, Camile Vitoria de Almeida Cagid Gisele dos Santos Miranda, Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes, Ana Paula Cabral Couto Pereira **170**
- 31. MONÓLOGOS DA PANDEMIA** Ana Livia Pereira Terra, Dara Souto Teixeira, Manoela dos Santos da Silva, Gilmar Oliveira da Silva, Ruidglan Barros de Souza **176**
- 32. BRASIL CASA DE TODOS NÓS- ANCESTRALIDADE E MITOLOGIAS INDÍGENAS** Lucinda Porto da Mata, Delma Marcelo dos Santos Costa **182**
- 33.OS DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANHARÓ - PE** Andréa Micheline Cavalcante de Almeida Reis Luzionári, Almeida Oliveira, Simone Barros de Holanda **186**

SUMÁRIO

- 34. FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, AÇÕES E REFLEXÕES** Cinthia Nascimento Cunha, Mariana Lázaro de Barros Jesus, Cláudia Vianna de Melo **190**
-
- 35. PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL - DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO** Adriana Rei Salles Souza, Renata Rodrigues de Carvalho, Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro **194**
-
- 36. O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A CONSTRUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS A PARTIR DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL** Priscila Artte Rosa Nascimento, Clara Cardoso, Manuella Oliveira de Almeida **199**
-
- 37. A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA HISTÓRIA-UFRRJ NO ENSINO REMOTO: AULA-OFICINA SOBRE O CONCEITO DE TEMPO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** Maria Eduarda Meirelles Pedretti, Bárbara Santos Leitão, Regina Maria de Oliveira Ribeiro **204**
-
- 38. PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E TRANSPARÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR** Arthur Breno Stürmer **210**
-
- 39. VOCÊ SABE O QUE VOCÊ COME? DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E MEIO ACADÊMICO PARA A MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE ALIMENTAÇÃO** Thays Marcelly França do Nascimento de Andrade, Camila Maranhã Paes de Carvalho, Felipe Olavo Silva **215**
-
- 40. MENSAGEM DE CARINHO AO POVO DO AFGANISTÃO: RELAÇÕES AFETIVAS COM/PELA A ESCRITA** Kezia Pimentel Machado **220**
-
- 41. REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM RETORNO PRESENCIAL NA PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** Flavia de Figueiredo de Lamare, Késia Pereira de Matos D'Almeida, Sílvia Lacouth Motta **225**
-
- 42. ESCUTAS, INQUIETAÇÕES E DESAFIOS DE PENSAR O LÚDICO E A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO DIANTE DE UM CONTEXTO PANDÊMICO: DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (RE)CONSTRUINDO DIÁLOGOS** Jonathan Aguiar **232**
-

SUMÁRIO

43. RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE REGISTROS NARRATIVOS DO COTIDIANO	Miriam Nogueira de Maltos, Raissa da Silva Pereira Rodrigues	239
44. "CAMINHANDO": REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES NO CONTEXTO DA PANDEMIA E DAS CONTRAREFORMAS EDUCACIONAIS	Kate Lane Costa de Paiva	243
45. CAMINHADAS CULTURAIS - IFRJ	Guilherme Veloso Machado de Almeida Vilela, Jayme Lucio Fernandes Ribeiro, Jorge Alexandre Alves, Larissa Tebaldi do Reis, Leandro Gouveia, Almeida, Lívia Tenório Cerqueira Crespo Vilela, Maria Eduarda Barretos Dias, Wagner de Almeida dos Santos	248
46. RELATO DE EXPERIÊNCIA: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL - POSSIBILIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM DURANTE O ANO LETIVO DE 2020, ENCARANDO A PANDEMIA COVID-19	Hosana Souza	253
47. EVASÃO ESCOLAR E FATORES ASSOCIADOS: PRA QUEM É A ESCOLA?	Kate Lane Costa de Paiva, Carlos Augusto Aguilar Junior	261
48. AÇÕES DO PROJETO DE MONITORIA JÚNIOR ENSINAR, APRENDER E COOPERAR: UMA QUESTÃO ESCOLAR	Taissa Gonçalves Paz Ferreira, Wilson Lúcio Silva dos Santo	266
49. QUINTAL DE CORPO INTEIRO: A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TODAS AS FORMAS DE VIDA	Ana Carolina Oliveira da Silva, Ana Lúcia Rodrigues da Silva	269
50. IDENTIDADE DOCENTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EXTENSÃO	Lanuza Cerqueira Moreira Brena Carvalho Ferreira	273
51. A "CANOA CAIÇARA" COMO ELEMENTO CULTURAL DE POVOS TRADICIONAIS CAIÇARAS A SER UTILIZADO NO ENSINO DE HIDROSTÁTICA	Felipe Batista da Silva	276
52. ESTÁGIO CURRICULAR NA PANDEMIA: ENSINO VIRTUAL DE PORTUGUÊS PARA UMA TURMA DE 6º ANO	Joana Gabriela Alves de França, Adriana Letícia Torres da Rosa	281
53. A RELEVÂNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19	Danyelle Moura dos Santos	287

SUMÁRIO

54. DO DESEJO DE GUARDAR OS DIAS: NARRATIVAS DE UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLUNI UFF	Greice Duarte de Brito Silva, Júlia Gleich de Almeida Santos	293
55. O SEU OLHAR MELHORA O MEU: ELOS POSSÍVEIS ENTRE A ESCOLA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE	Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, Thayne Garcia Silva	297
56. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), NÚCLEO MATEMÁTICA, NO CONTEXTO DA PANDEMIA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF)	Vinicius Mendes, Vandrê Gomes, Daniele Aquino, Fabiola Oliveira, Lauane Lessa, Lucas Lopes, Micaella Pinheiro, Rodrigo Galdino, Samuel Freitas, Vanessa Santos	301
57. HISTÓRIA E CIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A GRIPE ESPANHOLA E O COVID-19	Emerson de Carvalho Guimarães, Gabriela da Fontoura Rodrigues Selmi, Carolina Bitencourt da Silva, Pedro Henrique Matoso	305
58. PEDAGOGIA FREINET NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	Bruna Caroline Gonçalves Giotti, Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende	311
CRÉDITOS DE IMAGENS		317

O LÚDICO NO CONFINAMENTO SOCIAL: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ariane Souza Gonçalves,
Rosana Lima Gerpe,
Célia Sousa,
Angela S. Rocha,
Priscila Tamiasso-Martinhon*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo (re)pensar nas práticas educativas com o uso de atividades lúdicas durante o período de distanciamento social. Essas atividades foram promovidas por meio de vídeos da professora, acessíveis às crianças via internet. Neste contexto, é válido refletir sobre o vínculo discente-docente-escola na educação infantil, a partir de diálogos com crianças pequenas, na faixa etária de 4 a 5 anos de uma creche do Rio de Janeiro. O intuito é promover a educação ambiental nos vídeos disponibilizados para os responsáveis pelos discentes, para aprimorar ideias e conhecimentos envolvendo o conhecimento de assuntos envolvendo as ciências da natureza e a manutenção de vínculo afetivo-emocional durante esse período.

Palavras-Chave

pandemia; ciências da natureza; crianças pequenas

APRESENTAÇÃO

O lúdico, o brincar, relacionado às atividades pedagógicas durante o distanciamento social podem auxiliar nesse processo de interações entre o mundo e a criança. Neste processo de ensino-aprendizagem promovido remotamente, a participação da família é essencial, e em tempos pandêmicos é fundamental essa parceria, pois os professores podem conseguir envolver as crianças com foco no que deve ser realizado.

Neste cenário, é importante entender que a disposição de recursos tecnológicos é diferente entre as classes econômicas e precisa ser levado em consideração ao se fazer um planejamento das atividades pedagógicas a distância, contudo, o professor é central para assegurar uma boa

experiência e o acesso de todos alunos àquelas atividades.

Vygostky (2001) define o papel do professor como “organizador do meio social” devendo relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se morto. E Leite (2012) conclui que a afetividade é fator essencial nas relações da qualidade entre o vínculo aluno-objeto-professor. Portanto, mesmo a distância, é o professor que deve organizar e mediar o aprendizado discente.

OBJETIVO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o relato de experiência com práticas educativas com o uso de atividades lúdicas. Estes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram baseados nos Campos de Experiências da BNCC (2019): “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; e, “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Além de um convite para reflexões sobre as possibilidades de envolvimento da família nas atividades pedagógicas.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

As questões ambientais no ensino de Ciências, inclusive na Educação Infantil, devem ser presentes durante o processo ensino-aprendizagem a fim de promover uma formação cidadã em que o sujeito vivencie possibilidades com a educação ambiental, de maneira integradora, interdisciplinar e participativa tornando-se um cidadão consciente. Nessa perspectiva, o trabalho com vídeos e mídias sociais pode figurar como uma possibilidade para ligar as especificidades das práticas pedagógicas em Educação Ambiental na Educação Infantil e explorar um lado mais afetivo-emocional discente, com o desenvolvimento de valores como respeito e amor pelo ambiente em que vivemos. (GONÇALVES, 2021).

As crianças aprendem principalmente por experiências vivenciadas e, no momento atual, é possível observar que elas são influenciadas diariamente por informações acessadas por meios tecnológicos, como vídeos em sites e pela mídia. O contato da criança com as tecnologias digitais de informação e comunicação já se inicia nos primeiros anos de vida, com menos de 2 anos de idade, e aos 4 e 5 anos já reconhecem ícones, sabem como abrir um *software* e até baixar aplicativos. (MELLO, VICÁRIA, 2008).

Em 5 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 05/2020 com orientações para o ensino remoto na educação infantil. Neste parecer, destaca-se a participação da família como fundamental para estimular a realização das atividades através de brincadeiras, jogos e músicas infantis. Vale ressaltar, que a família é o primeiro contato com a sociedade e o espaço onde cada indivíduo se insere, que ajuda na promoção de ser pessoa e precisa estar inserida num contexto familiar estimulador para maiores facilidades de se desenvolver.

Sendo assim, este trabalho apresenta o relato de experiência docente realizado no período de distanciamento social devido à pandemia de COVID-19, no qual utilizou-se vídeos como atividades lúdicas para abordar ciências com crianças na educação infantil.

METODOLOGIA

As atividades foram desenvolvidas no espaço informal de aprendizagem, nas casas dos próprios discentes e da docente, durante o confinamento social devido à pandemia de COVID-19, para duas turmas de pré-escola I (crianças pequenas com idades de 4 a 5 anos). As atividades foram divididas em dois grupos focais (GF). O primeiro grupo focal (GF I) foi utilizando vídeos lúdicos sobre fenômenos da natureza através da observação com experimentos, realizados em casa juntamente com a família, sobre as mudanças físicas do estado da água. Foram dois vídeos sobre esta temática e foi proposto uma devolutiva por meios de vídeos, áudios e fotos das crianças realizando as atividades propostas no vídeo. E o segundo grupo focal (GF II) foi com a fixação das ideias observadas nos experimentos através de dois vídeos de histórias infantis, contadas com a temática Ciências da Natureza, incluindo reflexões imagéticas sobre este assunto. Os vídeos foram produzidos na casa da professora e enviados por meio de um grupo de *WhatsApp*, no qual os familiares das crianças tinham acesso.



RESULTADOS

Nos primeiros meses de atividades remotas, os responsáveis pelas crianças participaram de forma ativa das atividades e a interação por meio do grupo de *WhatsApp* era intensa. Porém, devido ao longo período de distanciamento social decorrente da pandemia e os muitos meses sem aula presencial, verificou-se que no 2º semestre do ano de 2020 surgiram dificuldades na manutenção do vínculo. Este comportamento gerou uma ausência de devolutivas das atividades.

Com esta ausência, a professora começou a perguntar individualmente a cada responsável qual fator que estaria ocasionando isto. Houveram respostas de 20 responsáveis, 10 de cada turma atendida nesta pesquisa. A partir do gráfico 1, nota-se que a falta de interesse das crianças começou a ser um fator principal é preocupante, uma vez que a falta do ambiente escolar estava causando falta de atenção, concentração e interação com outras crianças da mesma faixa etária. Vale refletir sobre o motivo deste desestimular os discentes, que certamente pode estar associado a vários motivos, mas que certamente decorre da dificuldade dos responsáveis em estimular a criança no desenvolvimento de atividades pedagógicas, pois não são em sua maioria, pessoas com formação para realização de tal tarefa. A informalidade do ambiente doméstico também pode ser uma barreira importante, pois a falta de uma rotina de estudo, com horário e locais adequados, acaba por desestimular os discentes e dificultar o trabalho dos pais.

MOTIVOS DE AUSÊNCIA NAS DEVOLUTIVAS



CENÁRIO

As atividades foram realizadas com duas turmas da pré escola I da Creche Municipal Janete Clair, uma creche da secretaria municipal de educação do município do Rio de Janeiro, situada em Senador Camará, durante o ano de 2020. Uma turma era do turno da manhã e a outra turma do turno da tarde. Ressalta-se que grande parte das famílias moram no mesmo bairro da escola e possuem acesso à *internet* para fazer uso do aplicativo *WhatsApp*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular – Brasília: MEC/SEF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº: 5/2020. Diário Oficial da União, Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, Brasília, DF, 1 de jul. 2020. Seção 1, p.32.

GONÇALVES, A. S.; GERPE, R. L.; SOUSA, C.; SANCHES, A. S.; TAMIASSO-MARTINHON, P. Reflexões sobre o emprego do lúdico nas séries iniciais durante o confinamento social. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE QUÍMICA, FÍSICA E BIOLOGIA, 2021. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia, Campinas, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

MELLO, Kátia; VICÁRIA, Luciana. Os filhos da era digital: como uso do computador está transformando a cabeça das crianças – e como protegê-las das ameaças da internet. Revista Época, n. 486, 2008.

VIGOSTKI, L.S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOBRE AS AUTORAS:

Ariane Souza Gonçalves, Instituto de Química- UFRJ,
(any.ariane2010@gmail.com)
Rosana Lima Gerpe, Instituto de Química- UFRJ,
(rosanagerpe@gmail.com)
Célia Sousa, Instituto de Química, Instituto de Química-
UFRJ, (sousa@iq.ufrj.br)
Angela S. Rocha, Instituto de Química- UERJ
(angela.sanches.rocha@gmail.com)
Priscila Tamiasso-Martinhon, Instituto de Química-
UFRJ(pri-martinhon@hotmail.com)



A DIVERSIDADE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Ana Carolina Cassano Santos,
Thayane Azevedo Pereira de Souza,
Leticia de Souza Jorge

RESUMO

Em decorrência das medidas protetivas de distanciamento social causadas pela Covid-19, o Ensino Remoto Emergencial configurou-se como modelo possível e necessário para garantir o direito à Educação aos estudantes da Educação Básica. Todavia, muitos desafios foram impostos e acentuados a partir desse cenário no fazer pedagógico, sobretudo, na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, o presente relato de experiência busca compartilhar os desafios e as possibilidades encontrados no desenvolvimento da disciplina de Ciências em uma turma do Ensino Fundamental II de uma escola pública federal da cidade de Niterói-RJ, a qual possui três estudantes público-alvo da educação especial. Sendo este um estudo de caso, buscou-se descrever e refletir sobre as ações vivenciadas de forma a contribuir para a discussão sobre o papel da flexibilização curricular no atendimento à diversidade presente no contexto escolar. As questões que nortearam a reflexão crítica sobre a prática docente foram diversas: como garantir a acessibilidade de uma aluna com deficiência múltipla que desenvolveu a cegueira ainda nos primeiros anos escolares durante o período do ensino remoto? Como atender um aluno recém matriculado na escola diagnosticado com altas habilidades que demanda um enriquecimento curricular e uma abordagem mais ampla e aprofundada dos conteúdos nessa mesma turma? Como incluir um aluno com idade mais avançada que os demais por ter ficado tantos períodos afastado da escola devido cirurgias de fraturas oriundas da osteogênese imperfeita? A estratégia utilizada para atender a tais demandas foi a de acolher os estudantes como um todo, fomentando a participação e interação entre o coletivo a partir da exploração dos diferentes sentidos, oferta de desafios opcionais e criação de espaços de contribuições individuais que permeavam os interesses de cada um, adequando assim a temática do currículo trabalhado às demandas existentes. Os resultados evidenciaram que o professor é um elemento imprescindível no processo de inclusão, pois é a partir de sua prática que o currículo é materializado na escola e na sala de aula. E a flexibilização e contextualização do currículo asseguram uma educação mais inclusiva para todos, sejam alunos, professores ou mediadores, uma vez que as estratégias adotadas pensadas previamente para atendimento das necessidades específicas de três alunos, foram benéficas para toda uma turma que apresentava necessidades emocionais e afetivas no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave

Inclusão, Diversidade, Currículo



APRESENTAÇÃO

No presente relato, será compartilhada a trajetória de estruturação da disciplina de Ciências numa turma do Ensino Fundamental II que possui três estudantes público-alvo da Educação Especial diagnosticados com altas habilidades/superdotação, deficiência múltipla com cegueira associada e osteogênese imperfeita. Ensinar anatomia e fisiologia humanas de maneira a atender especificidades tão diversificadas, tornou-se um compromisso desafiador com a educação de qualidade e inclusiva, assim como com os desafios e as possibilidades impostas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico pelo ensino remoto emergencial. A partir do exposto, indaga-se: Quais estratégias pedagógicas foram utilizadas para desenvolver um currículo de ciências que atendesse a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presente na turma? Que desafios e possibilidades surgiram no contexto do Ensino Remoto Emergencial?

OBJETIVO

Esse relato tem como objetivo suscitar reflexões sobre o papel da flexibilização curricular para o atendimento da diversidade que se apresenta no contexto escolar. Sendo esta uma experiência enriquecedora e formativa na trajetória dos docentes e mediadores envolvidos, acredita-se que o compartilhamento dos desafios e das estratégias utilizadas podem contribuir positivamente em outros contextos.

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRTICA

A Constituição Federal Brasileira, de 1988, define a educação como um direito de todos (art.205) e estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (art. 206, inciso I) como um dos princípios do ensino. Tais direitos garantidos são reflexos de um importante movimento social em favor da inclusão de grupos minoritários que historicamente

foram excluídos e segregados do processo de escolarização regular, entre eles, o público-alvo da Educação Especial, que abrange estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

O paradigma da Educação Inclusiva, defendido na Declaração de Salamanca (1994), suscita inúmeros desafios para a escola regular que, historicamente, possui um caráter elitista, classificatório e homogeneizador. Na medida em que propõe o acesso de todos à escola e que todos os estudantes aprendam juntos independente de suas características individuais, tal concepção compreende que a diferença é condição humana e a diversidade, inevitavelmente, é intrínseca à escola, convocando assim, a transformação da estrutura, da organização e da cultura escolar a qual deve voltar-se para a eliminação das barreiras que funcionam como mecanismos de exclusão que impedem ou dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes atendidos pela Educação Especial.

Nesse sentido, a inclusão em Educação não se trata de um estágio final ou um estado, mas sim de um movimento infundável que busca garantir a acessibilidade em seus diferentes níveis, inclusive, no âmbito didático-pedagógico, conforme destaca Santos (2009). E essa acessibilidade está garantida nas políticas públicas educacionais, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que diz em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar um currículo voltado para o atendimento das necessidades dos estudantes da Educação Especial. Da mesma forma, a Resolução número 2 de 2001, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garante em seu artigo 8º a flexibilização curricular em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

O conceito de flexibilização curricular presente em tais políticas, orienta às escolas para o desenvolvimento de um currículo inclusivo que contempla as diferenças, não se

consolidando assim de forma paralela ou descontextualizada da realidade e do currículo comum, mas sim de forma que proporcione as mesmas oportunidades de aprendizagem, sucesso escolar e ampliação das experiências formativas para todos.

Diante deste contexto, o professor é um elemento chave neste processo, por ser um grande artífice do currículo materializado na escola e na sala de aula (MOREIRA E CANDAU, 2007), além de ser um sujeito que possui experiências próprias que o formam objetiva e subjetivamente (NÓVOA, 1992) compondo esse cenário da diversidade escolar. Como afirma Paulo Freire (1996), ensinar exige uma reflexão crítica da prática. Portanto, o professor orientado pelo viés da inclusão assume a diversidade e a heterogeneidade como matérias-primas para o desenvolvimento de um currículo que considera as necessidades dos estudantes no planejamento, na seleção e na organização dos conteúdos a favor da construção coletiva do conhecimento.

METODOLOGIA

Dentre os aspectos da prática docente na classe regular desenvolvida sob a perspectiva inclusiva que desafiam e convocam o corpo docente à reflexão diante do atual contexto educacional, não menos importante no contexto desta discussão, é o cenário pandêmico da Covid-19 no qual o Brasil ainda se encontra e que fez com que as escolas e professores se adequassem repentinamente à outros modelos de ensino, uma vez que em virtude das condições sanitárias, não era possível desenvolver o modelo presencial. Entre estes modelos está o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que se trata do desenvolvimento de práticas educativas mediadas por tecnologia por meio de plataformas digitais ou aplicativos, prevendo atividades pedagógicas síncronas, de forma *online* concomitantemente com os integrantes da turma, e assíncronas realizadas sem a necessidade de uma interação em tempo real, o qual surge como oportunidade de manutenção de vínculo e afeto com a comunidade escolar, assim como recurso para a garantia do direito à Educação, tornando-o um modelo possível e também, necessário.

Desenvolver a prática pedagógica na perspectiva inclusiva costuma ser desafiador, especialmente quando as necessidades educacionais apresentam especificidades tão diversificadas e isto se torna ainda mais delicado quando ocorre de forma remota. Sendo assim, se propõe relatar o desenvolvimento da disciplina de ciências, que apresenta em seu currículo o ensino de anatomia e fisiologia humanas em uma turma com três estudantes público-alvo da Educação Especial.

O primeiro caso de inclusão foi de uma aluna com deficiência múltipla que ao longo dos primeiros anos escolares desenvolveu cegueira. A escola investiu, se adaptou, se reinventou e amadureceu nos últimos anos a fim de atender às suas necessidades. Pensando no ensino de ciências para esta estudante, uma das



Cuerdas é uma curta-metragem de animação produzido na Espanha, escrito e dirigido por Pedro Solís García em 2013. O filme trata com muita sensibilidade a inclusão de uma criança com deficiência em uma escola. Em 2014 recebeu o Prêmio Goya de melhor curta-metragem de animação.

2

estratégias didáticas adotadas foi uma maior exploração dos diferentes órgãos dos sentidos. Formas diversificadas de apresentação do conteúdo foram utilizadas, sendo por meio de vídeos com audiodescrição, áudios explicativos, podcasts relacionados com os temas ou utilização de modelos anatômicos texturizados. Estes materiais concretos eram confeccionados em duplicata, ficando um com a professora e outro entregue à família da estudante, para que com o auxílio dos responsáveis a sua utilização pudesse ocorrer durante os encontros síncronos.

No aprendizado sobre sistema digestório, por exemplo, o modelo confeccionado em material emborrachado permitiu que a aluna, direcionasse miçangas com diferentes texturas, representando os macronutrientes, ao longo dos órgãos do sistema digestório, percebendo os limites entre esses, as suas curvaturas e dilatações e o caminho percorrido pelo alimento ao longo do trabalhoso processo de digestão. A mastigação foi analisada em todas as nuances sensoriais, percebendo o alimento, as estruturas anatômicas da boca e os processos de insalivação. No conteúdo de sistema cardiovascular, o coração foi auscultado como nunca, a pulsação palpada e verificada; os movimentos respiratórios foram sentidos e analisados em seus detalhes a partir da observação e percepção de seus próprios corpos. Assim como a anatomia, que foi percebida utilizando o próprio tato a partir das orientações orais fornecidas de forma a realizar a localização precisa dos órgãos estudados em aula.

Para atender a especificidade da referida estudante diagnosticada com deficiência múltipla, era preciso tornar a linguagem e as práticas pedagógicas acessíveis devido ao seu atraso cognitivo. No entanto, os desafios eram ainda maiores, pois na mesma turma também estavam matriculados dois alunos novos com necessidades educacionais especiais: um diagnosticado com altas habilidades submetido a aceleração de série/ano, que demandava um enriquecimento curricular e uma abordagem mais ampla e profunda dos conteúdos, e outro com osteogênese imperfeita com uma grande defasagem idade/série em relação os colegas devido a recorrentes afastamentos para realização de procedimentos cirúrgicos, que demandava uma abordagem e uma linguagem não tão infantilizadas.

Diante desta diversidade, indaga-se: Como atender às demandas cognitivas de um sem prejudicar a acessibilidade do outro? Como integrar ao coletivo um aluno recém matriculado, mais novo que os demais da turma por conta de aceleração de série, apresentando as dificuldades sociais e emocionais próprias das altas habilidades durante um ensino remoto? Como integrar um aluno recém matriculado, mais velho que os demais da turma, apresentando saúde física e emocional prejudicadas, se o contato acontecia por meio de uma tela?

A principal estratégia didática adotada foi a de oportunizar e incentivar a realização de desafios extras para toda a turma, envolvendo experimentos científicos, pesquisas de curiosidades e aprofundamentos de assuntos de escolha dos alunos, a partir de seus interesses, que pudessem trazer contribuições para as aulas. A devolutiva das propostas se deu de diferentes formas e utilizando diferentes abordagens e linguagens, a fim de contemplar as múltiplas formas de expressão da aprendizagem e as características particulares dos alunos. Sendo assim, os compartilhamentos puderam ocorrer oralmente e de maneira informal, apresentando materiais elaborados nos encontros síncronos ou utilizando um espaço virtual criado para a troca de vídeos, imagens, reportagens ou outros materiais de interesse dos alunos entre todos da classe ou apenas com a professora, respeitando-se as características e preferências de cada um.

Os desafios de pesquisa geraram oportunidades de debates e a identificação dos assuntos de interesse dos estudantes. Com a percepção de uma maior motivação para debater sobre animais e processos evolutivos, por exemplo, passou-se a contemplar uma anatomia e uma fisiologia comparadas, analisando-se a evolução dos sistemas corporais nos seres vivos ao longo do tempo. Dessa forma, também foi possível um (re)planejamento de um currículo acessível e de atividades significativas a partir das estratégias realizadas.

RESULTADOS

Quando todos esses desafios são apresentados durante uma pandemia e de forma remota, o olhar sensível para as individualidades torna-se essencial. Se antes se pensava acolher três alunos com demandas educacionais específicas e dificuldades de interação, houve a percepção de que se acolhia quase uma turma inteira com necessidades afetivas e emocionais significativas, e em diferentes condições de estudo e apoio familiar. As condições ambientais e tecnológicas para o estudo assim como a parceria da família incentivando os alunos a realizarem as propostas pedagógicas, mantendo a boa comunicação com a escola e dando suporte para que participassem dos encontros síncronos foram fatores de grande importância.

No que tange ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, se dependia ainda mais desse apoio, especialmente com a estudante diagnosticada com deficiência múltipla e cegueira, para que atuassem de forma mais próxima orientando-a no uso dos diferentes sentidos para realização das atividades, enquanto a professora atuava apenas oralmente e à distância. O ensino remoto trouxe grandes desafios nesses atendimentos e uma necessidade de se buscar novas alternativas a cada situação que se apresentava.

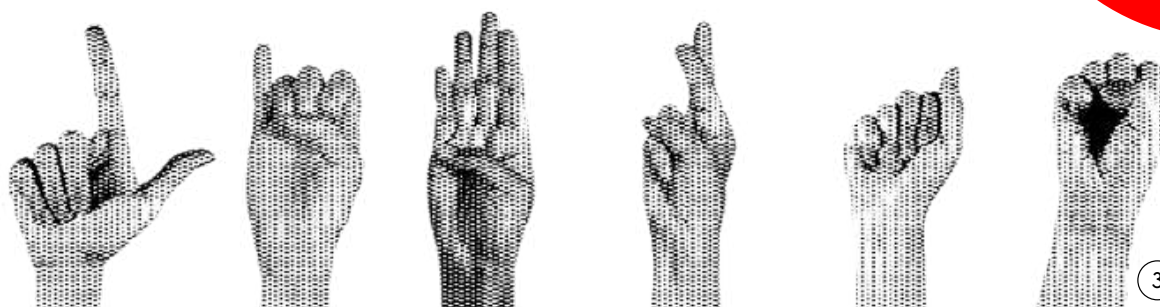
O trabalho diferenciado para toda a turma se revelou como uma decisão bastante vantajosa. Os desafios transformaram-se em oportunidades de aprimoramento da prática docente. Num dos encontros síncronos, a aluna com cegueira não pôde disponibilizar sua imagem através da câmera e, conforme solicitado, abria um biscoito e analisava o formato, a textura e, posteriormente, o sabor na mastigação. Sem um combinado prévio, os alunos se prontificaram a tentar adivinhar o alimento pela descrição fornecida pela colega. Foi um momento de integração e troca de experiências muito satisfatório. O ensino de ciências tornou-se mais sensorial e acessível do que nunca para todos da turma.

As atividades extras permitiram que os alunos explorassem as temáticas dentro de suas demandas específicas, seus interesses e possibilidades. Os compartilhamentos promoveram maior integração da turma, motivação e autonomia para a pesquisa, além das aulas se tornarem mais dinâmicas e enriquecedoras. A presença desses alunos incríveis, a sensibilidade e o currículo flexível e contextualizado foram causa e efeito de uma educação mais inclusiva para todos, alunos, professores e mediadores dessa turma do Ensino Fundamental.

CENÁRIO

Práticas de Ensino desenvolvidas no contexto da Educação Básica

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como a língua oriunda das Comunidades Surdas do país, através da lei nº10.436/2002, garantido o direito do reconhecimento da Libras como língua de manifestação e expressão das pessoas surdas no acesso à educação, à saúde, à cultura e ao trabalho.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. (2001) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- _____. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial. Brasília.
- FREIRE, P. (1996). Pedagogia da Autonomia Saberes Necessário a Prática Educativa. São Paulo. Paz e Terra.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. (2007) Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- NÓVOA, A. (1995) Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional.
- SANTOS, M. P. (2009) Inclusão. In: SANTOS, M.P.; FONSECA, M.P.S. e MELO, S.C (orgs.). Inclusão em Educação: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV.
- UNESCO. (1994) Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE.

SOBRE AS AUTORAS:

Ana Carolina Cassano Santos, Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), Professora de Ciências Biológicas, M.Sc (anacassano@id.uff.br)

Thayane Azevedo Pereira de Souza, Universidade Federal Fluminense, Mestranda em Educação PPG-UFF. (profthayaneazevedo@gmail.com)

Leticia de Souza Jorge, Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), Graduanda em Pedagogia, UFF. (leticiasj@id.uff.br)

"Toda criança possui características, interesses, habilidade e necessidades de aprendizagem que são únicas!"

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, RESOLUÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1994.



O ENEM SOB VIGILÂNCIA: A COMISSÃO VERIFICADORA DE ITENS E AS PROVAS DE CIÊNCIAS HUMANAS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (2019-2020)

Thiago Oliveira Lima Matioli,
Alexandre Barbosa Fraga

RESUMO

Na edição de 2018 do ENEM, a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias continha uma questão sobre o Pajubá, dialeto que seria específico das populações LGBTQI+. Exigia-se que o candidato fosse capaz de reconhecer a característica necessária para que o patrimônio linguístico de um grupo social possa ser considerado um dialeto. A existência dessa questão levou o presidente Jair Bolsonaro, naquele momento recém-eleito, a se manifestar sobre o Exame dias antes das provas de Matemática e Ciências da Natureza. Segundo ele, o ENEM deveria tratar “do que interessa” e que determinados conteúdos não seriam mais cobrados na prova, pois ele “tomaria conhecimento antes”. Isso se materializou no início de seu mandato, em março de 2019, quando foi criada a Comissão Verificadora dos Itens do ENEM. No fim desse mês, seus trabalhos foram encerrados e sistematizados em um relatório final, o qual só veio a público no final deste mesmo ano e evidenciou a não recomendação de 66 questões, sob justificativas de que apresentavam “leitura direcionada da história”, “direcionamento do pensamento” e “gera polêmica desnecessária”. Isto posto, o objetivo deste trabalho é identificar, a partir das provas de Ciências Humanas - e, particularmente, das questões que consideramos como de sociologia, os possíveis efeitos do trabalho dessa comissão sobre a elaboração das provas. Para tanto, serão analisados o relatório da Comissão Verificadora e as provas de Ciências Humanas das edições do ENEM de 2019 e 2020, em suas diversas modalidades: primeira aplicação, o PPL e a versão digital (apenas para 2020), além de ser possível uma comparação com análises da prova em edições anteriores.

Palavras Chave

ENEM; Bolsonaro; Ciências Humanas.



APRESENTAÇÃO

OBJETIVO

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRTICA

METODOLOGIA

RESULTADOS

CENÁRIO

O presente trabalho pode ser inserido no rol de pesquisas que se debruçam sobre a relação entre o ensino de Sociologia na Educação Básica e os sistemas de avaliação. Em outros trabalhos, analisamos os conteúdos das questões identificadas por nós como de Sociologia (ou interdisciplinares) na prova de Ciências Humanas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além dos efeitos da presença da disciplina no Exame, seja na prática de sala de aula, seja na construção de um imaginário social (FRAGA; MATIOLLI, 2012, 2013, 2014, 2015a, 2015b).

No presente trabalho, propomos uma nova direção de análise. Em vez de partirmos das provas em si, para investigar seus efeitos diretos sobre a prática docente, analisaremos as questões, mas buscando identificar os traços de uma mudança recente no contexto político nacional: a eleição de Jair Messias Bolsonaro para a Presidência da República.

A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2018 continha uma questão que abordava o Pajubá, dialeto que seria específico das populações LGBTQI+, o que levou o então presidente eleito Jair Bolsonaro a se manifestar sobre o Exame dias antes da prova de Matemática e Ciências da Natureza. Segundo ele, o ENEM deveria tratar “do que interessa” e que determinados conteúdos não seriam mais cobrados na prova, pois ele “tomaria conhecimento antes”.

Essa fala ressoava outros arroubos discursivos do presidente, como os que acusavam professoras e professores de doutrinarem alunas e alunos da Educação Básica em comunismo e ideologia de gênero ou ainda aqueles que caracterizavam as universidades públicas do país como lugares pouco afeitos à educação, mas ligados ao que, posteriormente, seu ministro da Educação classificou como “balbúrdia”. Por outro lado, ela estava articulada também com bandeiras educacionais

cujo objetivo era o sucateamento da educação pública e o aumento do policiamento da atividade docente, como o Escola Sem Partido, a difusão de escolas militares e a privatização da educação superior, em particular, com o uso de vouchers.

Esse posicionamento começou a se materializar já no início de 2019, com a criação de uma Comissão Verificadora dos itens do ENEM, pelo INEP, com o objetivo de “analisar as questões para verificar sua pertinência com a realidade social, de modo a assegurar um perfil consensual do exame”, segundo a portaria 244 de 19 de março de 2019, a qual criou a Comissão. E se concretizou com o relatório que sintetizava o trabalho da União. Protegido por um termo de confidencialidade e sigilo assinado pelos membros da comissão, o texto com os resultados desse trabalho veio a público recentemente, após pedido de informações realizado por um grupo de deputados.

Segundo matéria do jornal O Globo, com informações obtidas do relatório, foi recomendada a troca de termos “ditadura” e “regime militar” em questões da área de Linguagens, que teria tido 28 itens desaconselhados; na área de Ciências Humanas, 29 itens teriam sido criticados, por “leitura direcionada da história” e “direcionamento do pensamento”; e nem mesmo as áreas de Matemática e Ciências da Natureza teriam passado incólumes pela leitura “transversal da comissão”. Esse contexto gerou preocupação entre docentes, no sentido do que esperar das provas do Exame no governo de Bolsonaro. Esse quadro permeado por discursos, ações concretas e angústias de colegas professoras e professores torna necessários uma análise cuidadosa das provas do ENEM aplicadas nos últimos dois anos, sob mandato de Bolsonaro, e um esforço para leitura mais detida do teor do relatório produzido pela Comissão criada pelo INEP para avaliar os itens do ENEM. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho

é analisar as provas de Ciências Humanas do ENEM nas duas edições realizadas durante o governo Bolsonaro, de forma a verificar possíveis mudanças em relação à presença da Sociologia observada em anos anteriores, quando não havia a interferência dessa comissão de avaliação.

Desde a reformulação do Exame em 2009, a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias reúne os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, articulando seis competências e trinta habilidades de uma mesma matriz de referência. Objetiva-se analisar também os pareceres da Comissão Verificadora dos itens do ENEM, com o intuito de entender os critérios para aprovar ou reprovar questões. Para alcançar esses objetivos, a metodologia utilizada é a análise documental, consistindo na leitura e exame das provas de 2019 e 2020 e do relatório da Comissão Verificadora dos itens do ENEM.

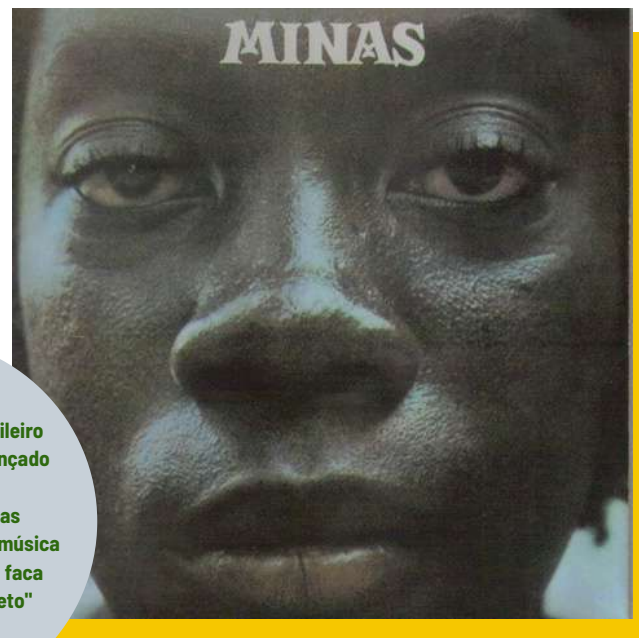
A fim de comparar a presença e a forma como a Sociologia apareceu nessas duas edições do Exame e nas demais, dialogamos com pesquisas anteriores, sejam nossas (FRAGA; MATIOLLI, 2012, 2013, 2014, 2015a, 2015b), sejam de outros/as pesquisadores/as (BARBOSA; MARTINS, 2015; SOUZA, 2017; MOURA, 2018; RIBEIRO, 2020), que analisaram como os conhecimentos dessa disciplina foram cobrados de 2009 a 2018. A análise dos pareceres da comissão e das provas indica que, sob a justificativa de "direcionamento do pensamento", houve censura a determinadas concepções científicas que desagradam a "ala ideológica" do governo. Futuramente, pretendemos dar continuidade à análise das provas do ENEM sob o governo Bolsonaro, bem como almejamos construir um Observatório da Sociologia no ENEM, atualizado anualmente.

**"Qualquer maneira de amor vale o canto
Qualquer maneira me vale cantar
Qualquer maneira de amor vale aquela
Qualquer maneira de amor valerá"**

TRECHO DA MÚSICA "PAULA E BEBETO" COMPOSTA POR MILTOM NASCIMENTO E CAETANO VELOSO.

Minas é o sétimo álbum do cantor e compositor brasileiro Milton Nascimento e foi lançado em 1975.

O álbum contém músicas importantes na história da música brasileira como "Fé cega, faça amolada" e "Paula e Bebeto" que é um verdadeiro hino aos afetos.



2



3



REFERÊNCIAS

BARBOSA, Nara Lima Mascarenhas; MARTINS, Rogéria. A sociologia nos vestibulares: uma análise dos conteúdos da disciplina nos processos seletivos de admissão nas universidades federais do Estado de Minas Gerais. Em Tese, UFSC, Florianópolis, v. 12, n. 2, ago./dez., 2015. pp. 124-152.

FRAGA, Alexandre Barbosa; MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima. A Sociologia no vestibular: o caminho da legitimidade pelo enquadramento. 3º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia. Rio de Janeiro, 28, 29 e 30 de setembro de 2012. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/Eventos/3ENSOC/PDF/GT4.2.2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. Sociologia no ENEM: uma análise crítica. Revista Sociologia. São Paulo: Editora Escala. Ano IV, edição 46, abril/maio de 2013. pp. 12-17.

_____. Os conteúdos de Sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio. Saberes em perspectiva. Jequié, v. 4, n. 8, jan./abr. 2014. pp. 195-215.

_____. A Sociologia no vestibular e no ENEM: o caminho da legitimidade pelo enquadramento. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Org.). Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015a.

_____. Os impactos da presença da sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior: o que dizem os professores. Em Tese, UFSC, Florianópolis, v. 12, n. 2, ago./dez., 2015b. pp. 103-123.

MOURA, Michelle Thomé. A presença da Sociologia nas questões objetivas do ENEM nos anos de 2015, 2016 e 2017. 2018. 119 f. Monografia (Especialização em Ensino de Sociologia – CESPEB). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RIBEIRO, Flávia Ghignone Braga. A presença e a abordagem da Sociologia no Exame Nacional do Ensino Médio a partir das diretrizes e orientações curriculares oficiais para a disciplina. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SOUZA, Agnes Cruz de. A sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina. 2017. 363 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2017.

SOBRE OS AUTORES:

Thiago Oliveira Lima Matioli, Professor do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (COLUNI/UFF) e do Colégio Marista São José Unidade Tijuca. Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP. (thiagomatioli@id.uff.br)

Alexandre Barbosa Fraga, Professor da Seeduc-RJ e da Faculdade de Educação da UFRJ. Pós-doutorando e Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ. (alexbraga@yahoo.com.br)



NEUROEDUCAÇÃO E O PROTAGONISMO DO ALUNO NO SEU DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Ana Carolina Cassano Santos,
João Vitor Costa Danielli Quintanilha,
Kaylane Cristina dos Santos Barroso Paulino

RESUMO

O avanço da neuroeducação tem permitido uma maior compreensão sobre os aspectos fisiológicos envolvidos na aprendizagem e na memória. Conhecemos, por exemplo, a importância da motivação intrínseca, da atenção, da emoção, do sono e do envolvimento ativo com o conhecimento para que ocorra uma aprendizagem significativa. Apesar de o cérebro ter motivação intrínseca para aprender, só o fará se reconhecer a informação como relevante e se as condições ambientais e fisiológicas forem suficientemente adequadas. O presente estudo foi desenvolvido com alunos da Educação Básica, bolsistas do Projeto de Neuroeducação do Programa de Pré-Iniciação Científica Júnior do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), no qual foram abordados os fundamentos neurofisiológicos relacionados à educação, refletindo-se sobre a importância de os alunos se perceberem como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Para maior compreensão, foram entrevistados 150 estudantes da Educação Básica, visando identificar se suas posturas e seus hábitos diários favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. O estudo permitiu verificar que os alunos possuem motivação intrínseca para estudar, desejando aprender e se desenvolver, além de possuírem apoio e incentivo familiar. Entretanto, metade dos alunos acredita não estar investindo em seus estudos e no seu próprio desenvolvimento cognitivo de forma adequada. A partir da pesquisa, foi possível verificar que os hábitos de estudo adotados pela maioria dos alunos não são favoráveis à aprendizagem. Além dos problemas tecnológicos enfrentados durante o ensino remoto emergencial e dos desafios familiares impostos pela pandemia; a postura inadequada durante as aulas, a falta de organização, a presença de muitos distratores durante os estudos, o pouco envolvimento ativo com os conhecimentos e a falta de rotina de sono adequada podem comprometer tanto a atenção na aquisição de novos conhecimentos, quanto a formação e a manutenção de memórias duradouras. Ao término da entrevista, 89% dos alunos afirmaram que, ao refletirem sobre sua rotina de estudos, perceberam ser importante a mudança de alguns hábitos para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal. Sendo assim, ao compreenderem os fundamentos neurofisiológicos e ao refletirem sobre a importância de agirem como protagonistas no próprio desenvolvimento cognitivo, podem criar condições fisiológicas e ambientais mais favoráveis para a aprendizagem.



Palavras-Chave

Neuroeducação, Aprendizagem, Motivação

APRESENTAÇÃO

A neuroeducação vem se consolidando nos últimos anos como um campo multidisciplinar de conhecimento, integrando os avanços das neurociências nos estudos de plasticidade sináptica, neurogênese e memória, aos conhecimentos de educação e de psicologia. A maior compreensão dos processos cognitivos possibilitam uma aprendizagem ainda mais espontânea, respeitando-se os aspectos fisiológicos envolvidos.

Os alunos do Ensino Médio selecionados para o projeto de Neuroeducação, como bolsistas do Programa de Pré-Iniciação Científica Júnior do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), aprofundaram seus estudos sobre a neurofisiologia envolvida no processo de aprendizagem, correlacionando-os a fatores como motivação intrínseca, atenção e sono. A compreensão dos fundamentos neurofisiológicos e a reflexão sobre a importância de os alunos se perceberem como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, culminaram na realização de uma pesquisa com alunos do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) e do Ensino Médio sobre seus hábitos e rotinas de estudo que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

OBJETIVO

O objetivo do presente estudo foi verificar se os alunos possuem motivações e hábitos favoráveis à aprendizagem, agindo como protagonistas do próprio desenvolvimento cognitivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aprendizado é o processo resultante da interação do indivíduo com o meio ou com representações internas, como emoção e cognição, que possibilita tanto a aquisição de novas habilidades ou informações, como o estabelecimento de novas relações com aquilo que já foi previamente

aprendido. A aprendizagem confere ao indivíduo a capacidade de modificar seu comportamento em consequência da prática ou experiência (IZQUIERDO, 2002; SQUIRE & KANDEL, 2003), e requer a ocorrência de plasticidade neural. Ocorrem modificações sinápticas, gerando alterações funcionais e morfológicas do sistema nervoso na aprendizagem e formação de memória (ANDRADE & LÖHR JUNIOR, 2005). A captação ou o registro das informações obtidas através dos sistemas sensoriais ou por introspecção compreende a fase de aquisição da memória, sendo necessária a atenção. Na fase de consolidação, essas informações são codificadas e armazenadas, gerando um engrama (traço duradouro), permitindo um fortalecimento dos circuitos neuronais envolvidos e tornando essas vias mais facilitadas por um longo período de tempo. A retenção das informações passa, então, a ser duradoura, transformando memórias de curto prazo em memórias de longo prazo. E, por fim, as informações consolidadas podem ser acessadas na fase de evocação, quando há a reativação da informação armazenada (GOEDERT & WILLINGHAM, 2002; KÖHLER, 2012).

Mas nem todas as informações que chegam ao sistema nervoso central são armazenadas permanentemente. A grande maioria não passa da fase de aquisição. E as informações que iniciam o processo de consolidação podem não ser efetivamente retidas, dependendo de como essa fase é modulada (KÖHLER, 2012). O estado de alerta, o estresse e a emoção, por exemplo, atuam como filtros, tanto na aquisição como na consolidação das memórias, efetuando essa seleção. E, por fim, muitas das memórias que são consolidadas acabam sendo esquecidas, especialmente aquelas que raramente são lembradas, de modo que o esquecimento atua como filtro final. De fato, esquecemos a imensa maioria das informações que adquirimos, sendo necessário esquecer, ou pelo menos manter longe da evocação, muitas memórias. Desse modo, o sistema nervoso é capaz de formar e reter apenas as memórias

que são consideradas relevantes dentro do contexto no qual o indivíduo está inserido (IZQUIERDO, 2002; SQUIRE & KANDEL, 2003; KÖHLER, 2012).

Na seleção das informações candidatas à memorização, a atenção atua como um primeiro filtro. Depende de estímulos externos para que haja uma atenção dita reflexa, e de motivação e estados internos adequados do organismo para que haja a atenção voluntária, que é regulada por aspectos centrais do processamento cerebral (COSENZA, 2011). Para um aprendizado consciente é necessária a manutenção da atenção de forma prolongada e ao mesmo tempo a inibição dos distratores, estando esta inibição comprometida nos indivíduos portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Uma rotina de sono adequada também é essencial no contexto de ensino e aprendizagem. A sonolência, assim como estado de alerta extremo, em estresse e ansiedade, podem prejudicar a atenção e o processamento cognitivo (NERY, 2003; BRUNO, 2010; COSENZA & GUERRA, 2011).

E como o sono abriga ambos os mecanismos postulados necessários para explicar a consolidação de memórias (reativação ou reverberação neuronal pós-estímulo e plasticidade sináptica), o comprometimento do sono pode prejudicar, também, a consolidação de memórias sem cunho emocional (RIBEIRO, 2003).

A emoção também é capaz de atuar como filtro na seleção e na consolidação da memória. Emoções condicionam a motivação, influenciando a atenção, assim como a ativação do sistema límbico é capaz de permitir a consolidação da memória de forma rápida, sem necessitar dos mecanismos descritos para a consolidação na fase REM (Rapid Eye Movement) do sono, nem da repetição (NERY, 2003; KÖHLER, 2012). Dessa forma, o cérebro tem motivação intrínseca para aprender o que reconhece como significativo, especialmente aquilo que tenha conexão com o que já é conhecido, que atenda às expectativas ou que seja estimulante e agradável (COSENZA & GUERRA, 2011; FERNANDES et al., 2015; TABLE & ACOMETO, 2017).

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada a partir de um questionário desenvolvido pelos bolsistas em Formulário Google, contendo perguntas de caracterização geral (série, faixa etária, gênero) e sobre os objetivos e hábitos relacionados à rotina de estudos, incluindo aspectos como a motivação intrínseca para aprender, o apoio familiar, a atenção nas aulas, a organização e as estratégias de estudo, assim como a rotina e a qualidade do sono. Foram entrevistados 150 alunos do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) e do Ensino Médio de escola pública, de forma anônima, havendo análise descritiva dos dados.



RESULTADOS

Dos 150 alunos entrevistados, 36% eram do oitavo ano do Ensino Fundamental, 25% eram do segundo ano do Ensino Médio e os demais distribuídos por todas as turmas em percentuais semelhantes. Houve um predomínio de alunos entre 13 e 18 anos de idade. Quanto ao gênero, 49% se identificaram com o gênero feminino e 46% com o masculino; e 45% dos alunos se consideraram brancos e 50% se consideraram negros ou pardos.

Tendo em vista que o cérebro tem motivação intrínseca para aprender o que reconhece como significativo, foram analisadas as motivações dos alunos e de suas famílias para estarem estudando e a importância atribuída à educação no seu desenvolvimento cognitivo. A motivação caracteriza-se por um processo que mobiliza o organismo para a ação, visando a satisfação pessoal de uma necessidade, uma vontade ou uma predisposição para agir. Enquanto a desmotivação, por sua vez, representa queda de investimento pessoal (TABILE & JACOMETO, 2017). Considerando a percepção da família sobre a importância da educação, a maioria dos alunos entrevistados (51%) afirmou que a família considera a obtenção de um diploma o principal motivo para estudarem, e em 84% dos casos consideraram receber apoio e incentivo familiar de forma adequada.

Em relação aos alunos, percebe-se uma motivação diferente da apresentada pelas famílias, na visão dos alunos, havendo uma maioria (41%) que estuda para aprender e se desenvolver cada vez mais. A obtenção de diploma para trabalhar é a principal motivação de apenas 36% dos alunos e apenas 8% estudam por serem obrigados. Dos 24 alunos (16%) que acreditam não receber apoio e incentivo familiar, 62% (15/24) acham que os pais só querem que estudem para obter um diploma e conseguir um emprego. Seja visando a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, seja visando a obtenção de um diploma, percebe-se que os alunos possuem uma motivação intrínseca para aprender, assim como os familiares possuem motivação para apoiarem e incentivarem os estudos.

Mas apesar da motivação apresentada, 50% dos alunos acreditam não estar investindo em seus estudos e no seu próprio desenvolvimento cognitivo de forma adequada. Durante o ensino remoto, os alunos afirmaram que apenas 21% deles fazem resumos (esquemas, desenho, mapas mentais ou outros) da matéria por conta própria; 37% debatem os assuntos estudados com outras pessoas; 28% aprofundam os assuntos estudados por conta própria; 43% realizam os exercícios propostos com atenção, revendo os conteúdos; e 54% usam caderno e/ou livro durante os encontros síncronos para acompanhar as aulas e realizar anotações. Poucos alunos aprofundam seus estudos, seja revisando, resumindo, pesquisando, debatendo ou fazendo anotações durante as aulas.

Quanto mais o estudante se relaciona com o conhecimento de forma ativa melhor é a aprendizagem. Informações aprendidas utilizando um nível mais complexo de elaboração, adquiridas por diferentes órgãos dos sentidos, relacionadas a conhecimentos prévios, repetidas, debatidas e aprofundadas possuem mais chances de se tornarem registros duradouros, por terem mais redes neurais envolvidas no processo, ao invés de serem esquecidas após a aquisição (COSENZA, 2011). A falta de organização adequada também pode prejudicar os estudos. Apenas 21% dos alunos reservam um horário específico em sua rotina para estudos e realização das atividades assíncronas e apenas 49% verificam as atividades que precisam ser realizadas com antecedência para se organizarem melhor.

O contexto de pandemia e ensino remoto, entretanto, também contribuem para um menor investimento nos estudos, além de poder promover aumento de estresse e ansiedade. Ao serem questionados sobre a postura que costumavam ter antes da pandemia, obteve-se os resultados de que 41% dos alunos faziam resumos da matéria, 55% debatiam os assuntos estudados com outras pessoas, 38% aprofundavam os assuntos

estudados por conta própria e 67% realizavam os exercícios propostos com atenção, revendo os conteúdos.

Outro fator importante a ser analisado envolve a atenção. A captação ou o registro das informações obtidas a partir dos sistemas sensoriais ou por introspecção compreende a fase de aquisição da memória, sendo necessária a atenção e a inibição dos distratores. Dos alunos entrevistados, 65% afirmaram apresentar dificuldades para sustentar a atenção nas aulas. Pesquisando possíveis causas, verificou-se que 7% (10) dos alunos indicaram possuir TDAH (4), dislexia (4), depressão (1) ou transtorno de ansiedade (1) confirmados por especialistas. Muitos alunos relataram, também, haver prejuízo da atenção devido a problemas tecnológicos, com apenas 38% dos entrevistados revelando não possuir nenhum prejuízo da atenção pela falta de equipamentos eletrônicos adequados.

Quanto à postura adotada durante os estudos, verificou-se que 62% dos alunos entrevistados costumam assistir às aulas deitados e/ou recostados; 42% utilizam aparelhos eletrônicos para outros fins, diferentes dos propostos em aula; 48% comem durante a aula; além de ouvirem música (31%), conversarem com outras pessoas (21%), realizarem tarefas domésticas (21%), cuidarem de irmãos mais novos ou outras crianças (18%) ou trabalharem fora de casa (3%) durante os encontros síncronos. A atenção depende de vários fatores intrínsecos e extrínsecos. E neste estudo, consideramos apenas os fatores relacionados aos alunos e a seus ambientes de estudo. Além do comprometimento devido aos problemas nos recursos tecnológicos utilizados, foram evidenciados problemas relacionados aos hábitos que não favorecem a atenção sustentada, tanto em relação à postura corporal inadequada durante as aulas, quanto em relação à atenção alternada entre o assunto estudado e os distratores diversos, como a música, as conversas, as tarefas domésticas ou o uso de celulares para outros fins.

Importante ressaltar que 27% dos alunos entrevistados (41/150) afirmaram realizar tarefas domésticas e/ou cuidar de crianças durante o horário de aula, e que dentre esses 41 casos, 73% (30/41) eram do sexo feminino, trazendo à reflexão a sociedade com pensamentos patriarcais em que ainda vivemos, no sentido de se atribuir algumas tarefas e responsabilidades prioritariamente para as mulheres.

Em relação ao sono, apenas 23% dos entrevistados afirmaram dormir antes das 22 horas durante a semana, 35% dormem entre 23 horas e 24h, e 41% dos alunos dormem após a meia noite.

A qualidade do sono também não é favorável, pois 51% afirmaram não ter uma boa noite de sono, não acordando bem dispostos e com o corpo descansado. Considerando a importância do sono para a atenção, o processamento cognitivo e a consolidação da memória, a falta de rotina dos alunos garantindo tempo adequado de sono de qualidade pode prejudicar a aprendizagem, visto que a sonolência pode comprometer a atenção na fase de aquisição e a consolidação da memória que ocorreria durante a fase REM (Rapid Eye Movement) do sono, havendo a conversão das memórias de curto prazo em memórias de longo prazo, consolidando-nas no córtex cerebral.

O estudo permitiu verificar que os alunos possuem motivação intrínseca para estudar, desejando aprender e se desenvolver, além de possuírem apoio e incentivo familiar. Entretanto, metade dos alunos acredita não estar investindo em seus estudos e no seu próprio desenvolvimento cognitivo de forma adequada. A partir da pesquisa, foi possível verificar que os hábitos de estudo adotados pela maioria dos alunos não são favoráveis à aprendizagem. Além dos problemas tecnológicos enfrentados durante o ensino remoto emergencial e dos desafios familiares impostos pela pandemia; a postura inadequada durante as aulas, a falta de organização, a presença de muitos distratores durante os estudos, o pouco envolvimento ativo com os conhecimentos e a falta de rotina de sono adequada podem comprometer tanto a atenção na aquisição de novos conhecimentos, quanto a formação de memórias duradouras e a redução do esquecimento das informações adquiridas.

Ao término da entrevista, 89% dos alunos afirmaram que, ao refletirem sobre sua rotina de estudos perceberam ser importante a mudança de alguns hábitos para a melhoria da aprendizagem e do

desenvolvimento pessoal. A compreensão dos fundamentos neurofisiológicos e a reflexão sobre a importância do protagonismo dos alunos no próprio desenvolvimento cognitivo pode auxiliá-los a criar condições fisiológicas e ambientais favoráveis para a aprendizagem.

CENÁRIO

Práticas de Pesquisa desenvolvidas no contexto da Educação Básica

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A.L.M.; LÖHR JUNIOR, A. A plasticidade neural e suas implicações nos processos de memória e aprendizagem. *Rubs*, v.1, n. 3, p.12-16, 2005.

BRUNO, A.R. Aprendizagem em ambientes virtuais: plasticidade na formação do adulto educador. *Ciências & Cognição*; 15 (1): O43 -O54, 2010

COSENZA, R.; GUERRA, L. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, C.T. et al. Possibilidades de aprendizagem: reflexões sobre neurociência do aprendizado, motricidade e dificuldades de aprendizagem em cálculo em escolares entre sete e 12 anos, *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 2, p. 395-416, jun. 2015.

GOEDERT, K. M.; WILLINGHAM, D. B. Patterns of interference in sequence learning and prism adaptation inconsistent with the consolidation hypothesis *Learning and Memory*. 9, 279-292, 2002.

IZQUIERDO, I. Memória. Porto alegre: ArtMed, 2002.

KÖHLER, C. A. A. Consolidação da memória da tarefa de esQUIVA inibitória requer a atividade da P38MAPK na amígdala basolateral. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Medicina: Ciências Médicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012. 55p.

NERY, Maria da Penha. Vínculo e Afetividade: caminhos das relações humanas. São Paulo: Ágora, 2003.

RIBEIRO, S. Sonho, memória e o reencontro de Freud com o cérebro. *Rev Bras Psiquiatr*, 25 (Supl II):59-63., 2003

SQUIRE, L.R.; KANDEL, E.R. Memória: da mente às moléculas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TABILE, A.F.; JACOMETO, M.C.D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Rev. psicopedag.* São Paulo , v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017.

SOBRE OS AUTORES:

Ana Carolina Cassano Santos, Colégio Universitário
Geraldo Reis (COLUNI-UFF), Professora de Biologia, M.Sc
(anacassano@id.uff.br)

João Vitor Costa Danielli Quintanilha, COLUNI-UFF,
Bolsista no Programa de Pré-Iniciação Científica Júnior,
estudante da Educação Básica
(joaovitorcostadanielli@coluni.uff.br)

Kaylane Cristina dos Santos Barroso Paulino, COLUNI-UFF,
Bolsista no Programa de Pré-Iniciação Científica Júnior,
estudante da Educação Básica
(kaylanecristinadossantosbarrosopaulino@coluni.uff.br)

ESCOLA PÚBLICA E PANDEMIA DE COVID-19: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL ENQUANTO AGENTE POTENCIALIZADOR DAS DESIGUALDADES NO ACESSO À EDUCAÇÃO

Cíntia Velasco Santos

RESUMO

O presente trabalho, que pretende contribuir com os debates sobre a Educação na pandemia de Covid-19, no IV Simpósio de Educação Básica do COLUNI UFF, traz um recorte de minha pesquisa de Doutorado em Educação, que investiga os sentidos das tecnologias digitais no ensino remoto emergencial, adotado pelas Secretarias Estaduais de Educação. A revisão de literatura sobre o fechamento das escolas, como medida sanitária, e sobre a adoção dos processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias evidenciou que o descompasso no acesso aos equipamentos digitais e à conexão de internet de qualidade potencializou as desigualdades no direito à educação. Parte desse descompasso é resultado de baixo investimento no letramento digital de professores e alunos, de adoção de plataformas de Educação a Distância sem a devida capacitação docente, de distribuição precária de artefatos tecnológicos e de falta de articulação do Ministério da Educação com os entes federados, durante o fechamento das escolas. O que se pretende com este trabalho para o Simpósio é articular essa revisão de literatura sobre educação básica na pandemia com um estudo apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre as ações das Secretarias de Estado de Educação para o ensino remoto emergencial.

Palavras-Chave

Educação Básica na Pandemia, Tecnologias Digitais, Desigualdades.



O artista visual e cientista político Matheus Ribs traduziu em imagem a desigualdade no acesso a educação por vias remotas e mediadas por tecnologias.

APRESENTAÇÃO

O ano de 2020 certamente entra para a história, em função da avassaladora pandemia de síndrome respiratória – o SARS Cov-2 ou Covid-19 – decretada em março do mesmo ano pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Identificada inicialmente na China ao final de 2019 e sendo disseminada por dezenas de outros países, a doença levou a óbito, até setembro de 2021, cerca de 4,5 milhões de pessoas! Diferentes áreas têm sido muito impactadas pela pandemia, entre elas a saúde, com considerável perda de profissionais infectados, e a educação, em função do fechamento de escolas e universidades, por serem consideradas potenciais

1. Fonte: <https://operamundi.uol.com.br/coronavirus/63574/mapa-da-covid-19-siga-em-tempo-real-onumero-de-casos-e-mortes-por-covid-19-no-mundo>

espaços de disseminação do vírus. Esse fechamento levou a adoção do ensino remoto emergencial, o que ocorreu, inclusive, no Brasil. Através de decretos, redes estaduais, municipais e federal de ensino encontraram-se diante da necessidade de reorganizar as práticas escolares, para manutenção do ano letivo.

Diferentemente da Educação a Distância (EaD), que atende majoritariamente ao Ensino Superior e possui arquiteturas pedagógicas e regulamentação próprias (PIMENTEL; CARVALHO, 2020), o ensino remoto emergencial é compreendido como a adequação das atividades escolares presenciais para a forma remota. (ARRUDA, 2020) Dentre tais adequações estão a entrega ou envio de materiais didáticos impressos para os alunos e a adoção de meios digitais como videoaulas, aplicativos e plataformas de ensino online, para a transmissão de conteúdos que

seriam abordados em sala de aula presencial.

Em um país de dimensões geográficas continentais e marcado pelas desigualdades no acesso à educação, a adoção do ensino remoto emergencial tem se mostrado um potencializador dessas desigualdades. Um levantamento de publicações sobre o tema, com recorte temporal de junho a dezembro de 2020, traz número relevante de artigos que discutem desde o baixo letramento digital de alunos e professores, para processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais (TD), até os problemas de engajamento desses mesmos sujeitos escolares, por conta da indisponibilidade de equipamentos adequados. Quando pautado nas TD, o ensino remoto emergencial evidencia desigualdades entre as áreas urbanas e rurais, entre municípios de um mesmo estado e entre os estados da federação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Gatti (2020) destaca que as dificuldades de acesso aos artefatos digitais têm sido consequência da ausência de articulação do Ministério da Educação (MEC) com estados e municípios. Como resultado, há grande disparidade nas ações para manutenção do ano letivo na pandemia, entre diferentes regiões do país. E consequências importantes da falta de acesso às TD é o baixo engajamento de alunos – especialmente dos provenientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), das zonas rurais e das áreas mais economicamente desfavorecidas – e a dificuldade de pais e responsáveis no acompanhamento das atividades remotas dos alunos do Ensino Fundamental, principalmente (SANTOS; SANTANA, 2020). No que tange ao trabalho docente remoto emergencial, mediado por tecnologias digitais, Almeida e Spagnolo (2020) discutem as dificuldades encontradas nos processos de avaliação, em função da baixa percepção da aprendizagem e da falta de interação, própria dos espaços escolares, prejudicada pelo distanciamento. Além disso, Paludo (2020) questiona o reordenamento do trabalho docente, não apenas em termos de precariedade no acesso às TD, mas pela ampliação da jornada de trabalho e pela necessidade de rápida adequação às plataformas de educação online, em um país onde 17% dos professores não têm acesso à internet em banda larga.

Considerando os processos de ensino e aprendizagem remotos, há, na revisão de literatura, destaque para as improvisações e aligeiramentos. Santos e Sant'Anna (2020) argumentam que a adequação das atividades presenciais para o ensino remoto emergencial apresenta descompasso com o letramento digital de professores e alunos. Scalabrin e Mussato (2020) consideram que as improvisações e dificuldades são resultados da entrada dos docentes em um fazer pedagógico nunca experienciado.

Um estudo publicado em 2021 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), intitulado Resposta Educacional à Pandemia de Covid19 no Brasil (INEP, 2021), traz uma série de dados referentes às ações tomadas pelas redes pública e privada de Educação Básica para a promoção do ensino remoto emergencial e tais dados dialogam com as questões levantadas nas publicações acadêmicas. Se considerada a questão da apropriação das TD para manutenção do ano

letivo de 2020, há, como sinalizado por Gatti (2020), grande disparidade entre as macro regiões do país e entre os estados. Enquanto nas Regiões Sul e Sudeste, o percentual de escolas públicas estaduais, que adotaram o ensino remoto emergencial com TD, chega, em média, a 90%, na Região Norte, essa média não chega a 60%. E entre os estados da região Norte, os percentuais variam de 30% (em Roraima) a 88% (no Pará).

Outro dado importante do estudo diz respeito à distribuição dos equipamentos para acompanhamento das aulas em plataformas de educação online, aplicativos e videoaulas. Há, novamente, diferenças consideráveis entre os estados. Em Rondônia, 3,7% das escolas estaduais ofereceram tablets, smartphones ou computadores para os alunos. Em São Paulo, esse percentual chegou a 46,6%. Quanto aos professores, em Roraima, apenas 3,6% das escolas forneceram esses artefatos, enquanto Tocantins os forneceu a 66% dos docentes.

O estudo do INEP, além de ser ilustrativo dos debates acerca do aprofundamento das desigualdades, no ensino remoto emergencial, traz para essa discussão a questão do direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988. Santos (2020) afirma que a ausência de recursos adequados para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, durante a pandemia, expõe o descumprimento de dispositivos legais que garantem aos alunos a educação como direito fundamental.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

O ensino remoto emergencial mediado por TD pode, sim, ser compreendido como uma forma viável de adaptação e continuidade das atividades escolares, enquanto medida sanitária em uma pandemia. Entretanto, a fragilidade de sua implementação no contexto brasileiro tem se convertido nos já mencionados aprofundamento das desigualdades no acesso à educação, improvisação do ensino e reordenamento do trabalho docente, com maior sobrecarga e aligeiramentos. Aliado a isso está a impossibilidade de garantias dos direitos à educação. Diante disso, as publicações e eventos acadêmicos sobre o ensino remoto emergencial e seus impactos na educação básica são valiosos espaços de reflexão, tanto sobre os processos de ensino e aprendizagem inseridos nessa metodologia, quanto sobre a oportunidade e a qualidade de acesso dos sujeitos escolares às diversas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Raquel; SPAGNOLO, Carla. A inventividade na Educação Básica em tempos de pandemia: aprendizados da sala (virt)atual. *Revista Dialogia*, n. 36, 2020.

ARRUDA, Eucídio. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em *Rede: Revista de Educação a Distância*. v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275. Disponível em: Acesso em: 02/10/2020.

GATTI, Bernardete. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Revista Estudos Avançados*, v. 34, n. 100, 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO. Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. 2021. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censoescolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acesso em 14/09/2021.

PALUDO, Elias. Os desafios da docência em tempos de pandemia. Em Tese, v. 17, n. 2, 2020.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe. Princípios da educação online: para sua aula não ficar massiva nem maçante. 2020. Disponível em <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/O5/principios-educacao-online/> Acesso em 20/09/2021.

SANTOS, Helcínkia. O desafio do Estado na promoção da Educação e preservação de direitos constitucionais em tempos de pandemia. Revista Percurso, v. 03, n. 34, 2020.

SANTOS, Marcelle; SANT'ANNA, Neide. Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena. Revista Baiana De Educação Matemática, v. 1, 2020.

SCALABRIN, Ana Maria; MUSSATO, Solange. Estratégias e desafios da atuação docente no contexto da pandemia da Covid-19 por meio da vivência de uma professora de matemática. ReMat, v. 17, 2020.

SOBRE A AUTORA:

Cíntia Velasco Santos, Professora no Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI UFF), doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. (cintiavelasco.prof@gmail.com)

Bruno Rodolfo Martins

SAMBAS E JONGOS EM OSWALDO CRUZ

RESUMO

O Samba de Roda, o Samba e mais tarde, o Jongo, se tornaram presentes nas atividades regulares da Educação Física e em culminâncias da Escola Municipal Waldemiro Potech, em Oswaldo Cruz, subúrbio da Central, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, desde 2010. Ambas manifestações culturais já foram registradas como patrimônio cultural, demonstrando assim sua importância para a história, a memória e a formação de identidades com referências africanas no Brasil, e no caso, no Rio de Janeiro. Diante disso e devido à nossa localidade, território de Jongo e Samba, e tão próxima à Madureira, sede do Jongo da Serinha, em 2018 e em parceria com a professora de Educação Infantil, resolvemos efetivar um projeto sobre Jongo. Já em 2019, tivemos o Plano Pedagógico Anual da escola com o tema “Valorização das mulheres”, sob o título “Mulheres: ontem, hoje e sempre”, escolhido em um dos primeiros Centros de Estudos desse ano, motivado pela perseguição aos trabalhos pedagógicos engajados que tratam das questões de gênero na escola. A professora escolheu trabalhar

com o eixo “Mulheres ilustres do Samba de Oswaldo Cruz a Madureira”, e foi planejado um ano em que fosse possível problematizar essas questões através do Samba e do Samba de Roda. Para esses planejamentos foram usados alguns documentos oficiais, como também material produzido pela academia e pela autoorganização das comunidades jogueiras, de sambistas e sambadeiras. Mantivemos a premissa de uma educação que valorizasse a diversidade cultural, conforme o Projeto Político Pedagógico da escola, de mesmo nome, com uma perspectiva antirracista, que destacasse também a temática da ancestralidade e de gênero. Foram organizadas aulas regulares e em conjunto com a professora, com uso de vídeos, áudios, instrumentos musicais, rituais, cantos e danças.

Palavras-Chave:

Samba, Jongo; Educação Física

APRESENTAÇÃO

É bem verdade que a vontade originária de realizar um trabalho como esse era de botar o tambor tocando dentro da escola. Com essa vontade, veio junto o dever de fundamentar essa simples presença numa aula. Tambor é fundamento! Num momento idealizado isso poderia ser apenas uma simples festa ao som de música percussiva, mas diante da realidade nos vemos tendo que utilizar o tambor com toques de guerra contra o racismo na escola. Seja o atabaque, comum em terreiros ou na Capoeira, ou no Samba de roda, seja o candogueiro, o tambu e o caxambu dos Jongos, o foco político e pedagógico foi e continua sendo o “encantamento”. Esse encantamento, conforme Simas e Rufino (2020), é típico dessas tradições populares como os Jongos e os Sambas, e transformar uma aula em um trabalho “encantador” passa a ser uma “política de vida”, com foco nas populações alvejadas pelo racismo e pelo “projeto colonial”.

A presença dos tambores, seguindo essa esteira, contribuiria para uma certa blindagem de sentidos afro-referenciados, no combate a preconceitos, ao racismo, à discriminação religiosa voltada para as matrizes

africanas, entre outras coisas, no combate ao “semicídio”, preservando os sentidos das palavras, dos gestos, das linguagens (SODRÉ, 2005, p.5). Como toda linguagem, ela perpassa o corpo, tendo a Educação Física como uma potência para trabalhá-la, ainda mais voltada para as crianças de turmas de Educação Infantil. O recorte voltado para valorização das mulheres dessas culturas tradicionais teve um outro destaque. O fortalecimento dessas figuras, criadoras, produtoras e mantenedoras dessas tradições, tão demarcadas na vida do subúrbio do Rio de Janeiro, foi algo importante nesse trabalho. Em muitas dessas, as mulheres negras são as grandes lideranças da comunidade, como reforça o trabalho de Souza (2014). É comum lembrarmos de Tia Ciata quando se fala do Samba carioca em suas origens, assim como de Dona Aurinda ou Dona Dalva, atuantes até hoje no Samba de Roda da Bahia, e de Tia Maria do Jongo da Serrinha.

OBJETIVO

Trabalhar com a diversidade cultural e as questões étnico-raciais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, pautando questões culturais, territoriais e identitárias, buscando fortalecer a estima das crianças, especialmente aquelas que são alvo do racismo, com destaques para as meninas, alvos do machismo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

As questões em torno da diversidade cultural podem ser consideradas hoje como centrais para a caminhada que busca respeito e a garantia de direitos do que chamamos humanidade. Para a “Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais” da UNESCO (2005, p.6), a diversidade cultural “refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades”. Mas antes desse movimento internacional, a nossa Constituição Brasileira de 1988 já destacava essa preocupação sobre a diversidade cultural do Brasil, conforme se pode observar em seu Artigo 215 (BRASIL, 1988, p.71):

[...] o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

O que chama a atenção no texto é justamente o destaque dado às culturas que normalmente foram perseguidas pelo Estado brasileiro por conta de suas origens e pelas populações que as criaram. Subtende-se que as culturas de origem europeia presentes no país já possuem seu status de proteção, ou mais especificamente, não precisam ser protegidas por serem hegemônicas ou estarem normatizadas.

Coerentemente, uma das formas apontadas para consolidar essas ações pela “Educação”, anos depois da entrada em vigor da atual Constituição, foi através da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996. Nela consta a indicação de que o currículo escolar precisaria considerar “as



2

Jovelina Pérola Negra foi uma cantora e compositora brasileira de samba. Tinha uma voz rouca e forte e cantava no estilo de outra musa do samba, como o de Clementina de Jesus.

contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”, no § 4º de seu artigo 26 (BRASIL, 1996). Em 1998 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, constando na Apresentação dos Temas Transversais/Ética (1998, p.6), um reforço em assumir essa demanda, em conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características sociais.

Apesar de não constar explicitamente o racismo, existem brechas para que o próprio seja trabalhado na escola. E ainda associa o acesso a essa pluralidade cultural ao possível combate a outras discriminações. No entanto, isso não basta.

Anos depois, em 2001, o Brasil se torna signatário da Declaração de Durban, que trata basicamente do combate ao racismo e à xenofobia, e já na primeira parte dela há uma nota sobre a diversidade cultural enquanto elemento de valor para o “avanço e bem-estar a humanidade”, devendo ser “valorizada, desfrutada, genuinamente aceita” como riqueza de nossas sociedades (ONU, 2001, p.3). Registra ainda que a preservação e a promoção da diversidade cultural, em nível global, contribuem para a erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (ONU, 2001, p7).

Tudo isso ainda foi pouco para a intensificação do combate ao racismo na Educação, com sua vertente cultural. No Brasil, em 2003, a Lei 10.639 alterou o texto do artigo 26 especificando algumas questões com relação às culturas negras e africanas (BRASIL, 2003, p.1):

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá 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.

No ano seguinte, foram produzidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Em 2008, esse artigo da LDB foi alterado novamente, agora pela lei 11.645, para incluir as questões indígenas. Ambas as alterações vieram reforçar o acesso a essas culturas marginalizadas normalmente pela escola, com nítido viés de luta contra o racismo. Um ano depois, é publicado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial vem reforçar ainda mais a luta, com alguns capítulos voltados para Educação e Cultura.

Diante disso, para a Educação Física, trabalhar com a Diversidade Cultural serve tanto para a luta contra o racismo, como para a construção de um outro paradigma da mesma (MARTINS, 2013, p.14).

O trabalho com a Educação Infantil se deu com duas motivações. Uma delas foi a parceria com a professora da turma, em que conseguia não só planejar em conjunto muitas ações durante o ano, mas também planejar ações contra o racismo, também tema central no trabalho da mesma. A outra motivação é o fato da Educação Infantil ser um “espaço privilegiado”, conforme destaca o Plano Nacional de Implementação das DCNs (2009, pp.47-48):



O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileiras.

O racismo fica evidente nas crianças ainda bem novas; uma vez que já aprenderam e introjetaram o racismo, um trabalho engajado fica ainda mais urgente, a fim de provocar o movimento inverso.

METODOLOGIA

Num primeiro momento, as pesquisas sobre Samba de Roda, Samba e Jongo foram firmadas. A convivência pessoal acumulada com sambistas, sambadoras e jogueiras também serviu como referência para o planejamento. Inclusive, isso serviu de base para as pesquisas mais “acadêmicas”. Serviu também para constatar o destaque da participação feminina nessas tradições culturais populares e negras, assim como sua importância de estarem presentes na escola.

Além dos documentos oficiais utilizados para fundamentar o trabalho, usamos alguns materiais produzidos pela academia e pela autoorganização das comunidades jogueiras, de sambistas e sambadeiras.

Diante disso, um conjunto de aulas regulares foram organizadas, nos tempos próprios da Educação Física, em momentos específicos na rotina da Educação Infantil, e em outros momentos que o professor e a professora estavam atuando juntos com a turma.

Essas aulas foram variadas: tivemos o uso de vídeos e áudios, instrumentos musicais, rituais, cantos e danças.

RESULTADOS

O trabalho com racismo, as questões de gênero, de corpo e de cultura estava evidente a todo momento, fazendo com que esse planejamento estivesse sendo efetivado com alguma consistência. As questões identitárias locais, sobre o território suburbano, as matrizes culturais africanas presentes ao redor da escola, em sua comunidade, tiveram destaque permanente durante o trabalho.

Enquanto aspectos específicos da apropriação dessas tradições pelas turmas, a valorização da coletividade ficou marcada, com as crianças cientes de seu papel para a construção e efetivação das danças e seus rituais. Também ficaram marcadas a expressão corporal, o canto, o toque, tudo sendo percebido em relação aos colegas de turma, sofreram contribuições notáveis junto a autodescobertas.

Já as questões que envolveram religião, apesar de



Tia Ciata foi uma das principais incentivadoras do samba no Rio de Janeiro. Ela abria as portas de sua casa para reuniões da comunidade negra, numa época em que o samba ainda era proibida por lei.

haver pontualmente algumas situações preconceituosas por parte de algumas crianças na escola, diante de religiões de matriz africana, nessas turmas, durante os trabalhos com Jongs e Sambas, poucos problemas foram identificados. Provavelmente por conta de já haver um trabalho intenso de valorização delas com regularidade.

No final de 2018, houve uma inusitada expressão de um mãe: ao final da apresentação na escola, empolgada com seu filho tocando tambor, ela veio a nós num tom divertido, mas contendo algo profundo,

No final de 2019, conseguimos sair da escola e fazer uma sambada no Festival Folclorando, na EEFD-UFRJ, uma ação muito significativa para a turma e para nós.

O simples conhecimento sobre essas manifestações foi extrapolado e atravessou os anos, a ponto de em 2021, com o retorno das aulas presenciais, ao fazer um levantamento das atividades que uma turma (que hoje é um terceiro ano) gostaria de realizar, uma criança que fez parte dessas ações quando estava na Educação Infantil foi categórica em pedir Jongo.

CENÁRIO

- Práticas de Ensino desenvolvidas no contexto da Educação Básica

REFERÊNCIAS

ASCMAFB. Mulheres do Samba de Roda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GbxvLviaQaO> Acesso em: 18 de abril de 2020

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. Lei n.9394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 22 de agosto de 2021.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2003/10639.htm> Acesso em: 25 ago. 2009.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. Lei n.11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.html Acesso em: 25 ago. 2009.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. Lei n.12.288 (Estatuto da Igualdade Racial), de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm Acesso em: 25 ago. 2010.

BRASIL. MEC/SEPPPIR. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília; 2004.

BRASIL. MEC/SEPPPIR. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília; 2009.

IPHAN. Jongo no Sudeste. Brasília-DF: IPHAN, 2007. (Dossiê IPHAN: 5)

IPHAN. Samba de Roda do Recôncavo Baiano (dossiê). Brasília, DF: Iphan, 2006. Disponível em: portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_SambaRodaReconcavoBaiano_m.pdf Acesso em: 18 de abril de 2020

IPHAN/MINC/CENTRO CULTURAL CARTOLA. Dossiê das Matrizes do Samba no Rio de Janeiro. Brasília, DF: Iphan, 2006. Disponível em: portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi-%2OMatrizes%2Odo%2OSamba.pdf Acesso em: 18 de abril de 2020

MARTINS, Bruno Rodolfo. Relações Étnico-Raciais e Diversidade Cultural: caminhos em direção a uma outra Educação Física Escolar. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2013. Disponível em: http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/6_Bruno%2ORodolfo%20Martins.pdf Acesso em: 08 de outubro de 2021

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. Encantamento (sobre política de vida). Rio de Janeiro; Mórula Editorial, 2020.

SODRÉ, Muniz. A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil. 3ªed. Rio de Janeiro; DP&A, 2005.

SOUSA, Aline Oliveira de. Tia Maria do Jongo: memórias que ressignificam identidades das atuais lideranças jongueiras do grupo Jongo da Serrinha. Dissertação (mestrado em Filosofia) do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades. São Paulo; USP, 2015.

UFF. Pontão de Cultura Jongo/Caxambu. Disponível em: www.pontaojongo.uff.br Acesso em: 11 de novembro de 2020.

Roda de samba no Rio de Janeiro com o grupo formado por mulheres "Samba que elas querem". As mulheres sempre estiveram presentes na história do samba.



SOBRE O AUTOR:

Bruno Rodolfo Martins, SME-PCRJ; Professor de Educação Física (UFRJ), Especialista em História da África e da Diáspora Africana no Brasil (FIS) e em Gênero e Sexualidade (UERJ), Mestre em Relações Etnicorraciais (CEFET-RJ). (capoeiranomade@yahoo.com.br)

A FORMAÇÃO CRÍTICA E FRUITIVA DO LEITOR LITERÁRIO: PROPOSTAS E DESAFIOS DA SALA DE LEITURA

*Antônio Herdy Lopes Dias,
Mariana Oliveira Brito,
Nina Oliveira Teixeira,
Gláyci Kelli Reis da Silva Xavier,
Ilana da Silva Rebello,
Márcia de Assis Ferreira*

RESUMO

Este trabalho, vinculado ao Projeto de Iniciação à Docência, subprojeto Semiolinguística e Ensino: A Sala de Leitura como Espaço de Fruição, do Instituto de Letras da UFF em parceria com o COLUNI-UFF, tem por objetivo precípuo não apenas demonstrar como vem ocorrendo a inserção dos licenciados na prática docente do ensino de língua materna, em suas várias aplicações, por meio do relato de atividades que vêm sendo realizadas na Sala de Leitura do Fundamental II do Colégio Universitário Geraldo Reis, no ano de 2021, mas também evidenciar alguns impactos dessas atividades na aprendizagem dos estudantes. Nas propostas realizadas com os discentes, enfatiza-se o trabalho com a leitura literária, por meio de ferramentas digitais e educativas, a fim de despertar seu interesse por diferentes gêneros literários, demonstrando a importância e o valor da leitura de textos literários, tanto dentro, quanto fora da sala de aula.

Palavras-Chave

Leitura, Literatura, Sala de Leitura.

APRESENTAÇÃO E OBJETIVO GERAL

O trabalho com a leitura no âmbito da Sala de Leitura do Coluni-UFF tem como foco promover ações que despertem nos educandos o interesse pela leitura de diferentes gêneros literários. Dessa forma, cabe destacar inicialmente que as atividades realizadas demonstram a importância da leitura a partir de discussões sobre forma, conteúdo, gênero, possíveis relações com a não ficção, contexto de produção, entre outros elementos que possam contribuir para a compreensão e interpretação crítica do texto literário, bem como para sua fruição. Além disso, as abordagens textuais realizadas nos encontros síncronos e as atividades propostas buscam promover os processos criativos e perceptivos a partir da leitura dos textos e dos debates implementados sobre eles.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A participação dos licenciandos de Letras no processo de ensino aprendizagem dos alunos tem ocorrido virtualmente por meio do Google Meet, meio em que ocorrem as aulas remotas diante do contexto pandêmico. Tal interação é viabilizada a partir da

orientação das professoras orientadoras do Projeto de Iniciação à Docência. Como fundamentação teórica, foram utilizados textos cujo foco é o ensino de Língua e de Literatura e abordam o letramento literário, tais como Antunes (2010), Pauliukonis



(2004) e Cosson (2020). Esses textos foram lidos pelos bolsistas e, posteriormente, debatidos, em encontros síncronos, com as professoras orientadoras do projeto, levando em consideração que “[...] o modo de ler é também um modo de produzir sentidos” (BRASIL, 1998, p. 69). Durante as aulas, os bolsistas, juntamente com a professora regente da Sala de Leitura, fizeram leituras dramatizadas de alguns capítulos dos livros *Malala: a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca, e *O Menino Negro*, de Camara Laye.

De acordo com Antunes (2010), no trabalho com o texto verbal, é extremamente importante estar atento ao uso do léxico, não só na perspectiva denotativa, mas também na sua funcionalidade dentro do contexto e nas várias conotações possíveis. Sobre essa dupla função, a autora afirma que há: “(...) a dos sentidos que ativa e a do papel que cumpre na construção do texto.” (ANTUNES, 2010, p. 216). Dessa forma, no ensino de leitura crítica dos textos, torna-se necessário que o aluno esteja atento às relações de significado que as palavras estabelecem umas com as outras, sempre levando em consideração o uso linguístico e sua relação com o contexto de comunicação.

METODOLOGIA

Com base nesses referenciais, buscou-se realizar um trabalho reflexivo e crítico sobre os textos lidos com os estudantes. As obras escolhidas para o primeiro trimestre de 2021 foram assim divididas: *Malala: a menina que queria ir para a escola*, para as turmas dos 6º e 7º anos; *O Menino Negro* para as turmas de 8º e 9º. Primeiramente, para as turmas de 6º e 7º anos, foi solicitado aos bolsistas que desenvolvessem slides contendo apenas as ilustrações do livro *Malala* para a atividade de levantamento de hipóteses sobre cada capítulo. Também foi pedida uma atividade que antecipasse os conteúdos que seriam abordados por capítulo a fim de auxiliar os alunos na construção dos sentidos. Quanto ao livro *O Menino Negro*, os alunos e os bolsistas fizeram as leituras dos capítulos junto com a professora regente.

Em seguida, a professora orientou os bolsistas na produção de duas atividades: uma relativa ao vocabulário dos livros para todas as turmas, visto que algumas palavras presentes podem não ser conhecidas pelos estudantes e se debruçar sobre elas no contexto da obra pode promover ampliação de repertório de palavras; outra para as turmas de 8º e 9º anos sobre as especificidades do texto literário. A primeira atividade foi realizada através do aplicativo *Wordwall*. A segunda levou em conta o texto literário e sua função de dar forma às experiências humanas, sua composição verbal e também a seleção de recursos linguísticos, tendo por base os PCN para 3º e 4º ciclos.

Feito isso, iniciaram-se as atividades com fragmentos do livro *O Menino Negro* para os 8º e 9º anos,

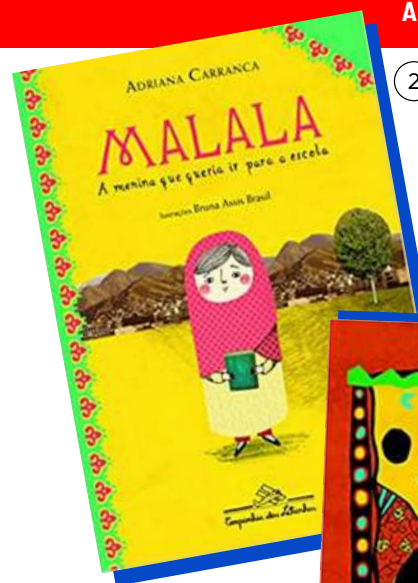
Nesse sentido, pretende-se instigar o gosto pela leitura, tendo em vista o valor da Literatura na sala de aula. Segundo Cosson (2020), no artigo “O Paradigma da Formação do Leitor”, não se deve levar em consideração o ensino de Literatura somente para o desenvolvimento de vocabulário, fixação de ortografia e incorporação do registro formal, mas, para além disso: a Literatura precisa se fazer presente na escola por duas grandes razões que se encontram interligadas:

A primeira delas é que por meio da literatura o aluno se desenvolve como indivíduo, ou seja, a leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiências e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua compreensão do viver, que o ajudam a entender melhor o seu mundo e a si mesmo. (...) A segunda grande razão é que a literatura é o instrumento mais eficiente que se conhece para a criação do gosto e do hábito pela leitura. (COSSON, 2020, p. 133).

apresentadas a partir de slides feitos no *Power Point*. Os bolsistas retiraram fragmentos do capítulo referente à leitura realizada em casa e em aula. Aos alunos foi solicitado que fizessem a leitura dos fragmentos e explicassem com suas palavras a que aquele fragmento estava se referindo na narrativa, atentando-se ao vocabulário usado, à linguagem literária e aos múltiplos sentidos possíveis.

Encerrando-se o 1º trimestre, os licenciandos propuseram uma atividade final aos alunos. Para os 6º e 7º anos, os estudantes deveriam produzir um texto sobre o livro *Malala*, de forma que a história fosse adaptada para a realidade presente de cada um. Foi dada a eles a liberdade de escolher um capítulo em específico e adaptá-lo para seu próprio contexto sociocultural. Essa produção poderia ser uma releitura em forma de texto escrito, de uma história em quadrinhos, de vídeo ou de *podcast*.

Já nas turmas de 8º e 9º anos, foi solicitado que reescrevessem com as próprias palavras a ideia geral do livro *O Menino Negro*, ou que destacassem, por meio da gravação de um *podcast*, da produção de um quadrinho, texto ou vídeo, o capítulo que mais chamou a atenção.



Ambas as atividades foram planejadas com o objetivo de conduzir a compreensão dos alunos para as diferentes formas de representação do texto literário, levando em consideração as suas habilidades específicas, a exploração da capacidade artística do aluno e a sua percepção cultural.

RESULTADOS E CENÁRIO

Os resultados foram relevantes. Apesar do contexto pandêmico, a maior parte dos alunos fez os trabalhos finais propostos pelos licenciandos, ainda que a eles não fosse atribuída uma nota específica para composição de média. Com as atividades propostas sobre o livro *Malala*, esperava-se que os alunos trouxessem uma problematização de sua realidade atual a partir da leitura do livro. A devolução das atividades indicou que muitos se adequaram à proposta inicial de trabalho e que, inclusive, houve uma multiplicidade de representações, pois alguns alunos optaram por escrever textos; outros, por sua vez, fizeram quadrinhos e alguns gravaram o *podcast* demonstrando assim algumas habilidades referentes à produção de texto.

Já às turmas que fizeram a leitura do livro *Menino Negro* foi solicitado que fizessem uma escrita sobre a ideia geral do livro, ou de um capítulo específico, permitindo-se, igualmente múltiplos modos de representação (texto verbal, texto multimodal, ilustração, entre outros). Assim como aconteceu nas turmas de 6º e 7º anos, foram diversificados os modos de representação do texto literário e suas manifestações a partir das habilidades específicas de cada um. Está sendo estudada e avaliada uma possível exposição dos trabalhos feitos pelos alunos no Padlet da Sala de Leitura hospedado no Quarentuni. Considerando-se que a escrita deve circular socialmente, entende-se ser um meio e um suporte adequado para dar visibilidade às produções textuais dos estudantes. Cabe ressaltar que algumas dificuldades foram encontradas no percurso, dentre elas, o desinteresse de alguns estudantes pelas obras apresentadas. Nesse contexto, observou-se também a falta de autonomia

de outros para realizarem as leituras sozinhos. Apesar de percalços comuns na relação ensino aprendizagem, a competência e a flexibilidade na prática docente se revelam fundamentais para a superação dessas realidades e para o sucesso na construção de conhecimento. Nessa jornada, houve uma busca pelo rompimento do imaginário a respeito de disciplinas que envolvem estudos literários, diga-se de passagem, a quebra de preconceitos que julgam a disciplina como tediosa, desinteressante, desconexa com a realidade pessoal e de difícil compreensão.

Gradativamente, tais estereótipos são deixados de lado à medida que os estudantes se entregam à prática da leitura e se reconhecem nela. Dessa forma, um dos objetivos deste projeto é estimular a leitura crítica e fruitiva de modo que os alunos busquem por si próprios outras leituras literárias fora do contexto escolar. Esse objetivo não exclui nem minimiza a necessidade de expor textos com os quais os alunos não se identifiquem primordialmente: entende-se que é importante formar leitores capazes de ler todo tipo e gênero textual e, em particular, aqueles próprios da literatura no sentido restrito, apesar de suas áreas de interesse.

O projeto continuará ao longo do ano visando a aprimorar a prática docente dos licenciandos bolsistas e a contribuir com o ensino de leitura literária e sua compreensão no Ensino Fundamental II.

Vejam-se abaixo exemplos das produções textuais elaboradas pelos estudantes. No exemplo 1, foi criada uma narrativa que teve como inspiração elementos presentes na obra Malala: a menina que queria ir para a escola, proposta de leitura das turmas 6O1 e 7O1.

“Maria é uma menina que vai à escola todos os dias e no lugar onde ela vive todos possuem esse direito. Além disso, Maria adora ler com seus amigos. No caminho para a escola, tudo é muito bonito, tem várias flores e pássaros que Maria adora, e esse lugar se chama Niterói.

Niterói fica localizada em um país chamado Brasil. A cidade tem ruas lindas, prédios enormes e grandes parques para brincar. Em Niterói faz calor, mas é um calor gostoso. Além disso, em Niterói tem uma baía e ela se chama “Baía de Guanabara”, que junta duas cidades: Rio de Janeiro e Niterói. Nas costas dessa baía, viviam indígenas há mais de quinhentos anos. As suas terras eram belas e férteis, e, por isso, várias pessoas tentaram conquistá-las. Até que Pedro Álvares Cabral chegou em 1500 para dominar essas terras para Portugal.

Quando a noite cai, a cidade escurece, e a mãe de Maria acende o abajur e começa a contar histórias para Maria dormir. Às vezes, quando Maria não tinha ninguém para brincar, inventava brincadeiras e brincava sozinha e se divertia muito.”

(Exemplo 1 - estudante A, turma 6O1)

O trabalho acima, realizado por um aluno do 6º ano, demonstra uma releitura da história de Malala. No texto, observa-se que o autor substituiu o nome da personagem e o local da história, com o intuito de aproximar o enredo ao seu contexto cultural e regional, visto que “Maria” é um nome extremamente comum na cultura do Brasil, além da escolha pelo município de Niterói, que é onde se localiza o Colégio Universitário Geraldo Reis. Dessa forma, a proposta de aproximar a história da realidade do aluno foi atendida. Em sua versão, o estudante optou por uma adaptação mais alegre do que o texto original, abandonando a violência que cercava a vida da personagem e mantendo os aspectos positivos, como é o caso do apoio familiar, apresentado como um elemento fundamental na obra de Adriana Carranca.

Além disso, nota-se que o aluno também utilizou elementos em comum com a autora do texto original, como é o caso da contextualização do território, em que os autores explicam a formação do local e as personalidades históricas envolvidas nesse processo. No caso de Malala, Gengis Khan e Alexandre, O Grande; no caso de Maria, Pedro Álvares Cabral.

Na imagem abaixo, representativa do exemplo 2, há um conjunto de ilustrações feitas por alunos do 8º ano, no qual fica evidente que a passagem do livro, referente à colheita que acontecia no verão, foi marcante para os estudantes, visto que muitos resolveram representar esse momento da obra em seus respectivos trabalhos. Levando em consideração que esse também é um dos momentos mais marcantes para o personagem, percebe-se uma relação de empatia ou de identificação por parte dos leitores. A importância dada a esse momento se deve principalmente por conta da música e do ânimo daqueles que faziam a colheita ao som dos tambores, como está expresso no 4º e 5º quadro (da esquerda para a direita). Portanto, nota-se que houve uma aproximação nas sensações entre personagem e leitor.



4

(Exemplo 2 - Estudantes B, C, D, E, F, turma 801)

Outro exemplo de leitura bastante sensível é o 3, representado abaixo. A estudante não apenas inseriu as informações que considerou pertinentes, mas também implementou uma pesquisa sobre o instrumento musical muito presente na narrativa. Fundamental a sua análise sobre o ponto de vista diversificado do que em geral se tem do continente africano.

A escolha desse livro foi ótima, principalmente pelo fato de o autor ser africano e para tirarmos essa ideologia que a África é um lugar onde todos passam fome e é um continente de proliferação de doenças. Ele traz uma perspectiva completamente diferente do que é a África e sua cultura, seja em vestimentas ou festividades. Nós só tínhamos a perspectiva da literatura ocidental sobre o que é a África”. Percebo muitas semelhanças entre a vida de Camara e as de nós, jovens. Ao mesmo tempo em que nos é semelhante, é apresentada uma ambientação completamente diferente. A relação com a religião e com a natureza é muito mais forte. É esse respeito que nós deveríamos ter. O capítulo que eu mais achei interessante foi o quatro, pois nos é apresentado ainda mais da cultura dele. Com o festival do arroz, e esse primeiro feixe que é cortado e dá início à colheita, cujo significado, de acordo com o livro, é a “inviolabilidade”, efetua-se toda uma preparação antes da colheita. É citado no texto que o tan tan só era tocado quando os primeiros feixes eram cortados. Eu imagino que essa tan tan não seja igual aos de hoje. (...)

(Exemplo 3 - estudante G, turma 9O1)

Importante sinalizar que a estudante apresenta a pesquisa que fez sobre o instrumento tan tan, complementando-a com imagens tanto daquele mais próximo ao que imagina que tenha sido usado na época em que o narrador era criança, anos 50 do século passado, e o instrumento tal como se apresenta hoje.

CENÁRIO

Práticas de Ensino desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARRANCA, Adriana; BRASIL, Bruna Assis. Malala, a menina que queria ir para a escola. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2015.

COSSON, Rildo. O paradigma da formação do leitor. In: COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 2020.

LAYE, Camara. O Menino Negro. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, Selo Seguinte, 2013.



Malala Yousafzai é uma ativista paquistanesa. É conhecida principalmente pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação no nordeste do Paquistão, onde os talibãs impedem as meninas de frequentar a escola. Malala tornou-se um símbolo da luta feminina pelo direito a educação.

5

SOBRE OS AUTORES:

Antônio Herdy Lopes Dias, Universidade Federal Fluminense - Licenciando em Letras
(antonioherdy@id.uff.br)

Mariana Oliveira Brito, Universidade Federal Fluminense - Licenciando em Letras
(marianaoliveirabrito@id.uff.br)

Nina Oliveira Teixeira, Universidade Federal Fluminense - Licenciando em Letras
(nina_teixeira@id.uff.br)

Glacy Kelli Reis da Silva Xavier, Universidade Federal Fluminense - Doutora em Estudos de Linguagem
(glacykelli@id.uff.br)

Ilana da Silva Rebello, Universidade Federal Fluminense - Doutora em Letras
(ilanarabello@id.uff.br)

Márcia de Assis Ferreira, Universidade Federal Fluminense - Mestre em Letras
(marciaassis@id.uff.br)

Roberta Rodrigues Rocha Pitta,
Luís Paulo Cruz Borges

DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: VOZES SOBRE ALIMENTAÇÃO E FOME NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

A criação cotidiana expressa nos currículos e nas didáticas é uma máxima proposta por Inês Barbosa Oliveira (2012) que nos faz pensar na escola como lugar de produção de conhecimento. O tempo presente, marcado pela pandemia causada pela COVID-19, gerou em nós mudanças profundas nas formas de ser/fazer/pensar das nossas práticas pedagógicas. O presente trabalho tem como objetivo relatar a produção de conhecimentos pautada no subprojeto Direitos Humanos: Você tem fome de quê? que foi desenvolvido no 5º ano do Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CApUERJ) no ano letivo de 2020. Assumimos como interlocução teórica sobre os Direitos Humanos o trabalho da professora Vera Maria Candau (2010, p.400) nos falando que: "Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação". Assim, tivemos como objetivo refletir com as crianças o direito à alimentação, envolvendo abordagens relacionadas: i) guia alimentar para a população brasileira; ii) fome; iii) acesso e uso dos recursos naturais; iv) trabalho, salário mínimo e cesta básica; v) carestia dos alimentos. Metodologicamente trabalhamos a partir/com a pedagogia de projetos de Fernando Hernández e Ventura (1998) para organizar os conteúdos escolares, com base na organização dos interesses dos/das estudantes; estruturação lógica e sequencial de atividades; valorização da memorização compreensiva de aspectos da informação, tornando-se a base para novas aprendizagens; concepção de avaliação vinculada ao processo; processos formativos docentes. À guisa de conclusão, compreendemos que o diálogo, a partir do subprojeto Direitos Humanos: Você tem fome de quê?, nos proporcionou uma justiça cognitiva, que também é social, capaz de valorizar a ideia que as redes de saber-poder são capazes de operar, numa dimensão política, tecendo utopias e tornando a realidade o próprio conhecimento produzido na escola.

Palavras-Chave

Direitos Humanos, Prática pedagógica, Ensino Fundamental.



INTRODUÇÃO

**“...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”
(SANTOS, 2003, p.56).**

O projeto Direitos Humanos e o subprojeto Direitos Humanos: Você tem fome de quê? teve como objetivos promover a construção de uma cidadania na democracia, desenvolvendo o senso crítico de cada criança e estimular o reconhecimento das diferenças culturais. Especificamente refletimos com as crianças o direito à alimentação, envolvendo abordagens relacionadas: i) guia alimentar para a população brasileira; ii) fome; iii) acesso e uso dos recursos naturais; iv) trabalho, salário mínimo e cesta básica; vi) carestia dos alimentos.

O que são Direitos Humanos? Como os Direitos Humanos estão presentes em nossas vidas? E como a escola e a sociedade podem construir um conhecimento baseado nos Direitos Humanos? Tais questões nos orientam na empreitada de um projeto pedagógico que nasce no contexto do tempo presente, ou seja, a pandemia causada pela COVID-19¹.

As práticas pedagógicas fundamentadas nos Direitos Humanos têm por finalidade propagar a ideia de que a participação na sociedade civil pode favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica e ética. De acordo com a professora Vera

Maria Candau (2010, p.400) “Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação”.

Lutar contra preconceitos e discriminação envolve uma formação política que seja capaz de produzir reflexividade no desenvolvimento humano de sujeitos e grupos sociais. É preciso estimular o reconhecimento à diferença com dimensão singular nos processos educativos que envolvem a escola.

Metodologicamente trabalhamos a partir/com a pedagogia de projetos de Fernando Hernández e Ventura (1998) para organizar os conteúdos escolares, com base na organização dos interesses dos/das estudantes; estruturação lógica e sequencial de atividades; valorização da memorização compreensiva de aspectos da informação, tornando-se a base para novas aprendizagens; concepção de avaliação vinculada ao processo; processos formativos docentes. Também aprendemos com Carlos Skliar (2018) a ideia do currículo/da didática como uma conversa pedagógica, ou seja, como metodologia vivida na escola. Nós, docentes, entendemos que nada é estanque, que os saberes dialogam, que a escola produz conhecimentos. Enfim, assumimos as conversas como ação presente em nosso trabalho.

Destacamos que o papel docente para uma Educação dos Direitos Humanos é problematizar o mundo e as práticas sociais que não estejam de acordo com a própria noção de humanidade. Dessa forma, professores e professoras precisam educar-se constantemente construindo sua prática pedagógica no diálogo, na escuta sensível e nos conflitos que permeiam a vida escolar. Na próxima seção falaremos sobre as vozes das crianças no debate sobre alimentação e fome proposto em nossa prática pedagógica.

1.A Organização Mundial da Saúde (OMS) sinalizou que na China, cidade de Wuhan, havia uma nova cepa de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. “Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum”. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso: 05 de outubro de 2021.

Você tem fome de quê? Vozes sobre alimentação/fome nos anos iniciais do Ensino Fundamental

As infâncias presentes no 5º ano do Ensino Fundamental no CAP-UERJ são entendidas como potência, sujeitos de conhecimento que com suas vozes e saberes nos interrogam, nos ensinam a produzir uma escola Outra. Uma escola que seja capaz de ser e fazer dialogar com o mundo na produção de um conhecimento Outro (emancipatório, plural, diverso etc). Noguera (2019) nos afirma que a infância não é restrita, antes de tudo, é uma condição genuína da nossa existência, uma potência. "A infância não num sentido restrito, entendido como estar criança. Porém, como a condição genuína da existência. Afinal, uma leitura que identificasse "o que ficou para trás" com a infância individual seria empobrecedora" (NOGUERA, 2019, p.63).

Durante o distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19, as escolas passaram a atuar remotamente e no CAP-UERJ não foi diferente, o chão da escola passou para a nuvem de dados. Dessa forma, foi aprovada a realização do Período de Atendimento Emergencial (PAE1). Portanto, utilizamos ao longo do ano letivo de 2020, com o suporte de meio de comunicação virtual própria, RNP que é um ambiente para webconferências, encontros síncronos entre estudantes e os discentes e reuniões. Já a plataforma MOODLE (AVA-Cap) passou a ser utilizada para anexar materiais didáticos, vídeos e fóruns para discussões e devolutivas de atividades propostas pelos/as professores.

Todo o Ensino Fundamental I teve como tema unificado os Direitos Humanos. Estes pressupostos nos aproximaram da organização do currículo escolar, pautada em Projetos de Trabalho, por acreditarmos nas ideias de Hernández e Ventura (1998) que afirmam que os conhecimentos são construídos socialmente; que as aprendizagens ocorrem a partir das possibilidades de interação entre os sujeitos, em situações concretas, ocorridas nos

**A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte**

MARCELO FROMER / ARNALDO ANTUNES / SERGIO BRITTO

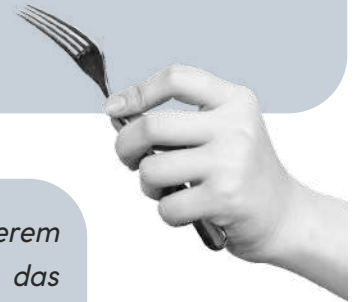
ambientes socioculturais em que estão inseridos; que os sujeitos são curiosos, imaginativos, criativos e, portanto, produtores de conhecimentos. Nesse contexto, atrelamos ao tema Direitos Humanos questões sobre alimentação/fome.

Começamos o trabalho pedagógico a partir do Guia Alimentar da População Brasileira, com leitura, reflexão e uma live sobre o tema. Criamos um fórum após debate no encontro síncrono sobre a fome e injustiça social. A música dos Titãs, também, foi apresentada para a turma, ressaltando que temos esperanças e desejos para além dos direitos básicos. A seguir temos as vozes das crianças que criaram uma intertextualidade a partir das reflexões propostas, já que a música traz a metáfora da fome para além da alimentação, dito de outra forma, temos muitas "fomes".



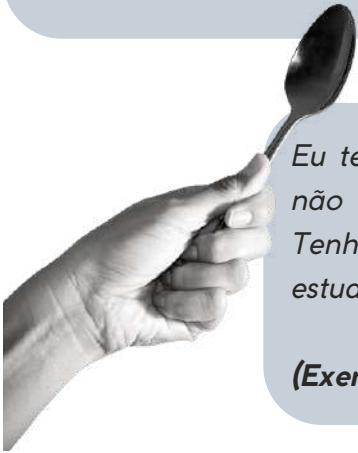
Eu tenho fome de quê? Eu tenho fome de ficar na Netflix o dia todo, YouTube o dia todo, fazer o que ninguém nunca mais fez, me formar em direito e ser uma juíza e uma advogada, ser orgulho da minha família. Coisa de comida eu tenho muita vontade de provar um macaron da França. Sobre o mundo eu tenho fome que os negros parem de morrer por coisas inexplicáveis, que a fome acaba no mundo todo e que essa vacina chegue logo para o Rio de Janeiro porque já chegou em São Paulo e não só no Rio de Janeiro, mas sim no mundo todo

(Estudante 1 - 11 anos, T.52)



Eu tenho fome de ter um país melhor, de todas as pessoas serem respeitadas, de terem direitos, de um mundo limpo, de pessoas terem o que comer, um lar para morar, das pessoas pararem de morrer, de não ter mais ladrões no mundo... eu tenho fome de ter a cura para o coronavírus, de ter escola para estudar, ter material. EU TENHO FOME DE MUITAS COISAS! (

Estudante 2 - 11 anos, T.52).



Eu tenho fome de ter um país melhor, de que todas as pessoas sejam respeitadas, de não ter machismo, racismo, maus tratos aos animais, de não ter homofobia e mais. Tenho fome de sair de casa, de brincar, ver meus amigos, de ir para uma sala de aula e estudar! (Estudante 3 - 11 anos, T.52).

(Exemplo 3 - estudante G, turma 901)

As vozes das crianças revelam suas múltiplas fomes, muitas correlacionadas aos Direitos Humanos. Criamos também um novo fórum, após apresentação de vídeos e debates na Roda de Conversa virtual (encontro síncrono), pensando nas possibilidades da produção de alimentos sustentáveis, que respeitam o meio ambiente, os trabalhadores rurais e que não utilizam insumos tóxicos. Nesse fórum os estudantes escreveram o que mais aprenderam sobre o tema.

Eu aprendi sobre a própria palavra agroecologia que não conhecia, entendi que agroecologia é a produção de alimentos respeitando a natureza como por exemplo não usar agrotóxicos.

(Estudante 4 - 11 anos, T.52).



Eu aprendi que a agroecologia quer preservar as plantas, o solo e plantações sem usar nenhum tipo de agrotóxicos, eles evitam usar os agrotóxicos para não deixar os animais doentes

(Estudante 5 - 11 anos, T.52).



A realidade do período pandêmico trouxe demandas para as famílias e isso apareceu em nossa Roda de Conversa. Os estudantes evidenciaram a carestia de alimentos percebida no cotidiano de seus lares. Dessa forma, levamos para as discussões o orçamento doméstico relacionando cesta básica e salário mínimo. Um outro fórum foi criado propondo que as crianças fizessem uma correlação entre Direitos Humanos-salário mínimo e cesta básica.

Eu percebi que a cesta básica está muito cara e o salário mínimo não dá para quase nada porque as pessoas precisam de lazer, roupas, sapatos etc. Os direitos humanos defendem que as pessoas tenham um salário digno para sobreviver. Dependendo do tamanho da família fica difícil

(Estudante 6 - 11 anos, T.52).



À guisa de conclusão

Acreditamos que a escola, em especial, a pública, pode ser potencializadora de práticas que atuem na insurgência, ou seja, que atuem no sentido de uma transformação social. Terminamos nosso relato de experiência com a incompletude inerente ao processo pedagógico, defendendo a ideia de que no cotidiano escolar estudantes e docentes produzem conhecimentos (OLIVEIRA, 2012), mesmo em modelo remoto. O itinerário percorrido nesse ano letivo, partiu de um projeto coletivo do Departamento do Ensino Fundamental (DEF) que foi ressignificado pela equipe docente do 5º ano e pelas vozes das crianças num processo de autoria.

Os trechos que selecionamos das produções dos/das estudantes nos fóruns destacam a visão política das crianças do 5º ano e como percebem as condições socioeconômicas de suas famílias e, também, do país. Assim, como ressalta Freire (1989), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" provocando a construção de conhecimentos a partir/com a realidade.

Por fim, assumimos como compromisso para este ano letivo tão atípico que teve como objetivo principal falar da complexidade da vida, das coisas simples, dos sentimentos, das dores e alegrias, enfim, das subjetividades que vivem em nós. Investimos bastante na escuta, nas estratégias individualizadas, nas conversas e nas defesas políticas sobre/com os Direitos Humanos. Foi no processo de reconhecer as diferenças políticas, sociais, históricas, econômicas e culturais nas experiências cotidianas dos estudantes que fomos entendendo que "[...] a produtividade do diálogo entre conhecimento e desconhecimento, que percebem todo ponto de chegada como indício de novos pontos de partida, sendo ambos marcados pelos erros e acertos, num processo contínuo e desafiador" (ESTEBAN, 2001, p. 188).

CENÁRIO

Práticas de Ensino desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY, Rosa Maria et al. Educação e Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Brasília: SEDH, 2010.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

OLIVEIRA, I. B. O currículo como criação cotidiana. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

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: 56.

NOGUERA, Renato. "Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir" Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE, n.31, mai-out 2019, pp.53-70 PINAR, W. A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 126-139, Jul./Dez. 2006.

SKLIAR, C. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: Thiago Ribeiro, Rafael de Souza, Carmen Sanches Sampaio (Orgs). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, p. 11-14, 2018.

SOBRE AS AUTORAS:

Roberta Rodrigues Rocha Pitta, Professora dos Anos Iniciais do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ)
(rpitta@yahoo.com.br)

Luís Paulo Cruz Borges, Professor dos Anos Iniciais do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ).
(borgesluispaulo@yahoo.com.br)

CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLUNI/UFF NO PERÍODO DA PANDEMIA: CONSTRUINDO “INÉDITOS VIÁVEIS”



Ana Clara Mello Macedo Viegas
Juliana Coutinho Morgado
Marcelly Doin de Araújo

RESUMO

Este trabalho propõe reflexões acerca das ações de manutenção de vínculos e afetos realizadas pela Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF) durante a pandemia da Covid-19. Dentro desse contexto, este estudo busca problematizar as implicações geradas pelo período pandêmico na perspectiva do cuidar e educar, no que se refere às práticas realizadas para estreitar laços, promover acolhimento e interação com as crianças. Como material investigativo, foram utilizados registros críticos-reflexivos dos encontros com as crianças, as reuniões de planejamento participativo semanal, como também, as reuniões de formação e orientação. Parte-se das concepções de “situação limite” - relacionada às dimensões desafiadoras, concretas e históricas de uma dada realidade - e “inédito viável” - caminhos criados a fim de transcender esses percalços - de Paulo Freire (2005). Embasam esta pesquisa a concepção de cuidado de Guimarães (2008) que não se restringe às ações instrumentais dos adultos para com as crianças, e sim é visto como princípio da ética, da atenção a si e ao outro, e o conceito de criança e prática pedagógica, segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), como acervo histórico-cultural e condições, como o acolhimento e a segurança, fornecidos às crianças para explorarem o ambiente e o espaço de diferentes maneiras, construindo significados pessoais e coletivos e se apropriando culturalmente de formas de agir, sentir e pensar. Para minimizar as perdas sociais e afetivas das crianças nesse período em que não é possível a convivência no ambiente escolar, a equipe da Educação Infantil da UFF, coletivamente, vem desenvolvendo ações - encontros virtuais com as crianças, criação de conta na rede social Instagram (utilizada para publicação da documentação pedagógica e comunicação com as famílias); cartas enviadas e kits pedagógicos mensais (formados por materiais diversos para experimentação, criação e diversão das crianças) que proporcionam momentos de diálogos, brincadeiras e investigações. O desafio dos profissionais da educação, nesse momento de ruptura e incertezas, é repensar sobre novas formas de fazer docência e como adentrar nesses espaços privados, de maneira respeitosa e sensível, tendo como norte o objetivo indissociável do cuidar educar, a fim de restabelecer e fortalecer os vínculos, para que não se percam o contato e as lembranças da escola.

Palavras-Chave:

Educação Infantil, Pandemia, Cuidar e Educar, Vínculos e Afetos.

APRESENTAÇÃO

OBJETIVO

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRTICA

METODOLOGIA

RESULTADOS

CENÁRIO

O objetivo do trabalho é refletir acerca das ações de manutenção de vínculos e afetos realizadas pela Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF) durante a pandemia da Covid-19. A pandemia impôs limitações ao segmento que se reorganizou na busca por estreitar laços, promover acolhimento e interação com as crianças. A equipe da Educação Infantil vem enfrentando desafios, desde março de 2020, na construção de novas estratégias pedagógicas, (re)configurando os fazeres docentes.

Nesse contexto, três graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (Niterói/RJ) decidiram se debruçar sobre a concepção de Educação Infantil defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 2010), com o intuito de problematizar as implicações geradas pelo período pandêmico na perspectiva do cuidar e educar, no que se refere às práticas de manutenção de vínculos e afetos. As estudantes atuam como bolsistas de prática discente vinculadas ao projeto "Manutenção de vínculos e afetos na Educação Infantil do COLUNI/UFF: desafios e possibilidades em tempos de (pós) pandemia". O projeto foi elaborado por três professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Educação Infantil do Coluni/UFF e foi aprovado em maio de 2021 pelo Programa Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação(Prograd/UFF). A Educação Infantil do Coluni/UFF é a primeira etapa da Educação Básica do colégio universitário cuja política acadêmica articula ensino, pesquisa e extensão. É um espaço de pesquisa voltado às infâncias e, ao mesmo tempo, espaço de formação inicial e continuada para estudantes e profissionais que irão atuar na Educação Infantil.

Orienta-se por um duplo compromisso: o de cuidar e o de educar, com base no diálogo, nos "combinados" e no princípio de autonomia que tecem as práticas pedagógicas.

A concepção de cuidar e educar - ações indissociáveis - excede o atendimento às necessidades básicas restritas à higiene (troca de fraldas, escovação, banho), à alimentação e ao sono das crianças; a educação como instrução e o cuidado como cumprimento de rotinas. Isso implica no comprometimento do professor na reflexão sobre seus modos de fazer, agir e sentir, no zelo e no cuidado, e na promoção de condições para que as interações e experiências ocorram trazendo autonomia e confiança para as crianças. Isso significa que o cuidado não se restringe a ações instrumentais dos adultos para com as crianças, e sim é visto como princípio da ética, da atenção a si e ao outro (GUIMARÃES, 2008). Compartilhando dessa abordagem, a Educação Infantil do Coluni/UFF compreende o educar e o cuidar em sua dimensão coletiva, nas interações criança-adulto, criança-criança e na multiplicidade de ações no espaço escolar.

A prática pedagógica, segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), consiste no acervo histórico-cultural e nas condições, como o acolhimento e a segurança,

Encontro virtual da Educação Infantil do COLUNI/UFF durante o período de distanciamento físico na pandemia de COVID-19, 2021.



2

fornecidos às crianças para que possam explorar o ambiente e o espaço de diferentes maneiras, construindo significados pessoais e coletivos e se apropriando culturalmente de formas de agir, sentir e pensar. As práticas se sustentam no binômio cuidar e educar, para proporcionar a formação integral da criança, no desenvolvimento da autonomia, curiosidade, ludicidade e expressividade. Sob essa perspectiva, entende-se que a criança - sujeito histórico e de direitos - se constitui por meio de “[...] interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.14).

Contudo, devido ao distanciamento social imposto pela pandemia, tornou-se desafiador realizar o trabalho com crianças pequenas e bem pequenas que se faz na relação e envolve o contato físico, o toque e os vínculos criados no cotidiano. As interações tornaram-se limitadas trazendo implicações para o desenvolvimento das crianças e sua constituição como sujeito.

Para minimizar as perdas sociais e afetivas das crianças nesse período em que não é possível a convivência no ambiente escolar, a equipe da Educação Infantil da UFF, coletivamente, vem desenvolvendo ações que visam à manutenção de vínculos e afetos. Com tais ações - encontros virtuais com as crianças, criação de conta na rede social Instagram (utilizada para publicação da documentação pedagógica e comunicação com as famílias); cartas enviadas e kits pedagógicos mensais (formados por materiais diversos para experimentação, criação e diversão das crianças), são proporcionados momentos de diálogos, brincadeiras e investigações. As ações têm favorecido o contato afetivo com adultos e com outras crianças, construindo um caminho que leve à apropriação da cultura e da formação da criança como sujeito histórico-cultural.

Ao longo do caminho, tem-se encontrado muitas

dificuldades, a começar pela falta de equipamentos apropriados ou pelo não conhecimento das tecnologias. A partir das observações nos encontros, foi possível perceber que algumas crianças não possuem computadores e necessitam acompanhar os encontros por aparelho celular. Neste dispositivo, as crianças têm mais dificuldades em interagir com o grupo, por não ser possível visualizar claramente quem está na sala virtual. Outras crianças são acompanhadas pelos avós que, na maioria das vezes, não detêm conhecimento sobre as tecnologias e se sentem angustiados por não conseguir auxiliar as crianças. Diante desses e outros impasses, os professores e mediadores buscaram soluções para minimizar os impactos. Uma delas foi o empréstimo de chromebooks pelo Coluni/UFF às famílias para que as crianças pudessem participar dos encontros e interagir com as outras crianças e com os professores. Em todo o tempo, os profissionais da escola se mostraram disponíveis e preocupados em acolher a todos, sem deixar para trás quem estava ausente. Esse acolhimento é parte dos princípios de cuidar e educar.

A pandemia é uma condição inédita que impôs o distanciamento social e interrompeu os encontros presenciais na Educação Infantil, configurando-se como uma “situação limite”. Conforme Paulo Freire (2005), a “situação limite” está relacionada com as dimensões desafiadoras, concretas e históricas de uma dada realidade.

Em vista disso, a instituição vem criando “inéditos viáveis” (idem) a

Uso da plataforma digital Instagram como espaço de documentação pedagógica e comunicação com a comunidade escolar.



3

fim de transcender a “situação limite”. As reuniões de planejamento participativo; as conversas das equipes por grupos de referência; os registros reflexivos sobre os encontros com as crianças; as leituras de autores para embasar e ampliar os conhecimentos sobre a Educação Infantil; as reuniões de estudo, orientação e formação inicial dos discentes são estratégias que uniram e fortaleceram a equipe na realização de ações que pudessem suprir as necessidades das crianças, fazer o acolhimento, propiciar o cuidado, garantir que as brincadeiras e as interações acontecessem.

O planejamento foi elaborado a partir das vivências, das experiências, das demandas que as crianças e as famílias traziam. Os encontros de manutenção de vínculos e afetos foram uma aposta para a promoção do acolhimento que impactou as vidas das crianças e das famílias. As devolutivas, como envio de vídeos e fotos das crianças brincando e criando com os materiais dos kits, as mensagens de áudio com mensagens como “Professora, eu te amo”, e questionamentos das crianças nos encontros: “Cadê a professora que ainda não entrou no encontro?”, vão dando pistas acerca dos laços criados, da importância das interações e do cuidar e educar na manutenção de vínculos afetivos.

A proposta de manutenção de vínculos e afetos, durante a pandemia, se configura como uma possibilidade de convivência e interações entre diferentes sujeitos, e contribui para a partilha e troca de experiências, escuta atenta, cuidado, formação e planejamento de propostas que busquem atender as especificidades de cada criança. Esse movimento e acolhimento se estende, atinge e contribui para o processo de formação inicial das estudantes de graduação de Pedagogia que, por meio da observação, registro, reflexão e pesquisa, aprofundam os conhecimentos articulando a teoria com a prática.

A experiência com o projeto de manutenção de vínculos e afetos impacta a formação inicial ao contribuir para que as discentes se sensibilizem e reconheçam as diferenças e as necessidades de cada criança pequena. Por meio da observação atenta, da

escuta sensível, da produção de registros, da participação nas reuniões de formação, estudo e planejamento, amplia-se a visão de mundo das estudantes a fim de que se tornem profissionais abertas e dispostas a enfrentar os desafios cotidianos da docência.

Nesses tempos de rupturas e incertezas, torna-se urgente repensar sobre novas formas de fazer docência e sobre os caminhos a seguir. Não há um manual, todo o contexto da pandemia era desconhecido, foram feitas tentativas que resultaram em erros e acertos. Uma das únicas certezas que se tem é que as crianças continuam crescendo, se desenvolvendo, aprendendo no espaço doméstico, na rua, com a família e os amigos.

O desafio dos profissionais da Educação Infantil, nessa perspectiva, é justamente perceber como adentrar nesses espaços privados, de maneira respeitosa e sensível, tendo como norte o objetivo indissociável do cuidar e educar, para restabelecer e fortalecer os vínculos, para que não se percam o contato e as lembranças da escola.

Assumir esse posicionamento exige perpassar por toda estrutura social e política de desigualdade. Como manter um ambiente democrático, de escuta, de acolhimento e de cuidado com as crianças encontrando-as por meio de telas? Quais são as possibilidades? Questionamentos que inquietam e não têm respostas definitivas. Afinal, a manutenção de vínculos e afetos é um processo e, como todo processo, não está dado, está sendo construído na relação de alteridade que nunca é acabada.

Entrega do Kit pedagógicos para as crianças da Educação Infantil do COLUNI/UFF durante a pandemia de COVID-19, 2020.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.


GUIMARÃES, Daniela. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. Rio de Janeiro, 2008.

SOBRE AS AUTORAS:

Ana Clara Mello Macedo Viegas, Universidade Federal Fluminense - Pedagogia
(acmello65@gmail.com)

Juliana Coutinho Morgado, Universidade Federal Fluminense - Pedagogia
(ju.coutmorgado@gmail.com)

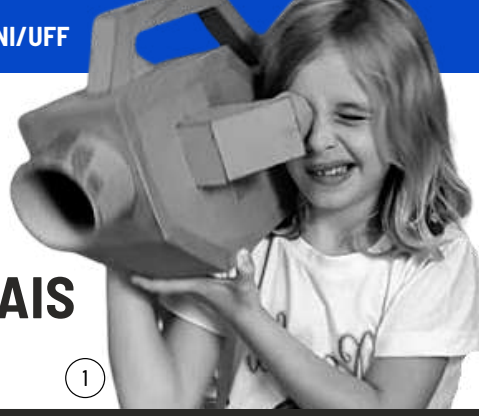
Marcelly Doin de Araújo, Universidade Federal Fluminense - Pedagogia
(marcelly.doin@gmail.com)

A young girl with dark hair and face paint is holding a large, full paper bag. She is wearing a striped dress. The background is white with decorative yellow and blue circular patterns at the bottom.

Entrega do Kit pedagógicos para as crianças da Educação Infantil do COLUNI/UFF durante a pandemia de COVID-19, 2020.

EXPERIÊNCIAS AUDIOVISUAIS EM ENCONTROS VIRTUAIS

1



Maria Gabriela Capper

RESUMO

A oficina CRIAS CINE surgiu para aproximar estudantes da Educação Básica com a arte do cinema e do audiovisual, no cotidiano de escolas públicas, tendo como interesses centrais estimular a produção de cinema na infância e na adolescência, incentivando a construção de narrativas audiovisuais que revelem olhares sensíveis para o mundo. Este trabalho apresenta as experiências de um grupo de crianças com o audiovisual, em ambiente virtual, durante o período de distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19. É um relato que apresenta as muitas incertezas quanto à possibilidade de realizar a oficina à distância, e como os primeiros caminhos percorridos em encontros síncronos, pelo google meet, foram tateantes. Diante de tantas situações desconhecidas, talvez por isso, esse tenha sido um momento para ousar, superando os desafios com experimentações que operem com o cinema e o audiovisual de outros modos. No sentido de refletir sobre uma pedagogia do cinema centrada na criação, a grupo docente se propôs a conhecer mais de perto o Inventar com a diferença: cinema, educação e direitos humanos, projeto ligado ao PPG Cine UFF, e o Kumã – Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som, coordenado pelo professor Cezar Migliorin. As experiências com a pedagogia do dispositivo adensam as ações da oficina Crias no referente aos processos artísticos. Os dispositivos para a experimentação e criação com o audiovisual, disponibilizados no Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos, interessam e afetam as vivências do grupo Crias, tal pedagogia tem sido pensada e proposta como uma outra lógica na criação com as imagens e os sons. As práticas aqui apresentadas estão dispostas em diálogo com os pensamentos de Alain Bergala, Cezar Migliorin, Fernand Deligny, Gilles Deleuze e Jorge Larrosa, sobre educação, arte e cinema.

Palavras-Chave

educação, arte, audiovisual

APRESENTAÇÃO

Em 2020, um coletivo de docentes do Colégio Universitário Geraldo Reis - UFF se uniu para criar o Projeto de Extensão Crias Cine: cinema e educação – Coluni UFF. Entre as ações do Projeto, a oficina Crias Cine desenvolve processos de criação com o cinema e o audiovisual centrados na infância e na arte. A oficina vem sendo realizada virtualmente desde o início de 2020, com grupos de crianças e adolescentes, com idades entre 10 e 16 anos, estudantes de Niterói, Itaboraí, São Gonçalo, Rio das

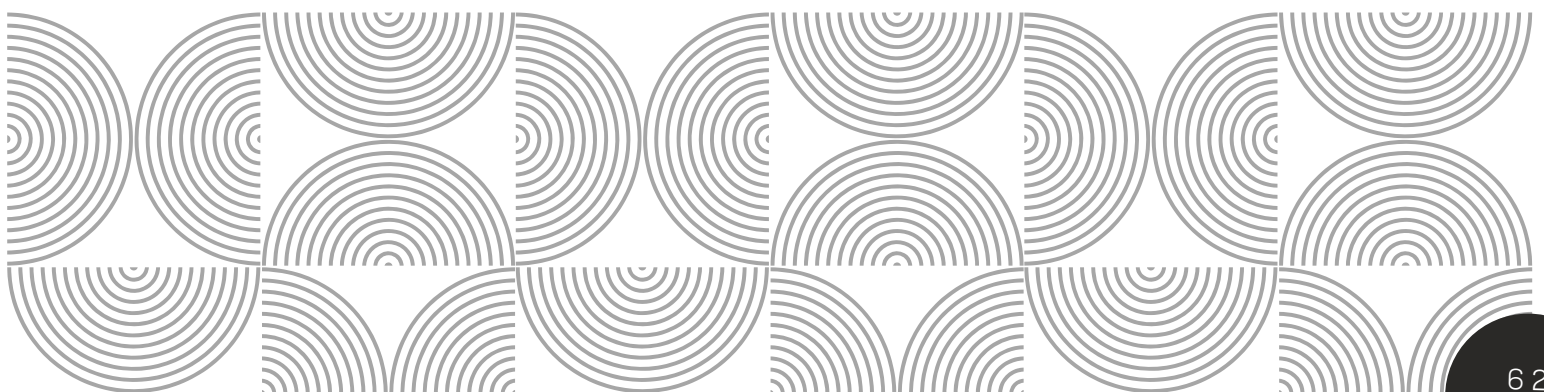
Ostras, Rio de Janeiro e São Paulo, que têm em comum o interesse por edição de vídeos e pelo cinema. A realização da oficina em meio à pandemia de covid-19 tem sido um grande desafio, os encontros virtuais solicitam outros modos de estarmos presentes no grupo, tem sido necessário explorar ferramentas e aplicativos, no sentido de possibilitar um processo de criação no ambiente virtual em que os olhares, as escutas, as curiosidades, as explorações, as imaginações das crianças na vida e no mundo sejam

traçados na experiência de fazer cinema. Para isso algumas práticas pedagógicas estão sendo criadas e/ou adequadas ao ambiente virtual. Este trabalho apresenta duas experiências que foram realizadas na oficina Crias, e que se destacaram pelo envolvimento do grupo durante o processo e pela ampla exploração e percepção das materialidades imagéticas e sonoras. Tais experiências foram mobilizadas por "dispositivos", pequenas regras que ativam forças e abertura para o processo de criação. Um dos dispositivos recebeu o nome de Tantos sons em um, um jogo de escuta, em que os sons se

colocam em primeiro plano ativando a percepção sonora sem que a visão seja solicitada. Outro dispositivo que gerou envolvimento para a sensibilização com imagens foi O Mistério entre planos, que consiste em apurar o olhar para as semelhanças e diferenças entre as imagens de dois planos a princípio idênticos. Apesar de todas as incertezas e limitações impostas pelo contexto, pode-se dizer que tais práticas e vivências pedagógicas vem nos mantendo em movimento nos processos de criação audiovisual em grupo.

OBJETIVO

O Projeto de Extensão Crias Cine: criação e produção audiovisual visa impulsionar a troca de experiências entre crianças e jovens, enquanto espectadores e realizadores de audiovisual, inserindo o cinema e o audiovisual como arte no cotidiano de escolas públicas de Educação Básica. Intenciona criar e sistematizar uma pedagogia do cinema e do audiovisual centrada na criação de crianças e adolescentes, e contribuir para a formação do educador de cinema, que imerso no mundo do trabalho durante a sua formação, construirá bases sólidas para atuar como docente de cinema e audiovisual na Educação Básica. Visa promover o cinema e o audiovisual realizado por crianças e adolescentes, entendendo que suas narrativas e construções podem contribuir para transformações sociais relevantes. Aprofundar os conhecimentos sobre a Pedagogia do Dispositivo, proposta por Cezar Migliorin, Luiz Garcia, Isaac Pipano e Douglas Rezende, que assinala "o dispositivo como operação político-metodológica" (Revista Krass.), e a pedagogia dos dispositivos, uma "pedagogia que se faz essencialmente em grupo". Propor experiências em grupos de cinema e observar os efeitos dos dispositivos nos processos artísticos dos estudantes. A oficina Crias almeja possibilitar aos estudantes, o contato com diferentes produções cinematográficas, visando que ampliem seus olhares sobre o cinema e o audiovisual para além do repertório oferecido pela indústria do cinema; busca a sensibilização do olhar mediado por dispositivos óticos: câmeras, celulares, etc.; estimula a realização de filmagens em exercícios de enquadramentos, ângulos, luzes e cores; incentiva a gravação e edição de áudios, composição de trilhas musicais/sonoras; experimenta modos de diálogos entre o cinema, as artes visuais e as artes sonoras, tendo como premissa, romper com a hierarquia entre a imagem e o som. Objetiva a interdisciplinaridade entre as artes, propondo a diluição de fronteiras para a criação de terrenos férteis à experimentação. Aposta no hibridismo nas artes como caminho para a criação de outras lógicas de fazer cinema e audiovisual.



**FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRTICA**

O Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, Jorge Larrosa, aponta para uma educação construída na relação entre a experiência e o sentido, ao afirmar que [...] “o sentido é explorado a partir do sujeito e sua abertura para ser afetado e transformado pela experiência. Uma experiência externa ao sujeito que o impacta e efetiva sentidos.

“A tarefa principal de um educador é fazer com que o mundo seja interessante. Nada mais do que isso. A arte é o que nos traz a carga sensível do mundo. A arte é o mundo como cor, como som, como textura, como rugosidade. É como se a arte abrisse a pele do mundo e, portanto, a arte oferece o mundo sensível e não tanto o compreensível. Se a educação tem a ver com relacionar as crianças ao mundo, essa carga sensível do mundo é fundamental. Mas não porque é separada de outras coisas, senão porque é fundamental. O mundo é sensível” (LARROSA, 2013).

Segundo Alain Bergala, cineasta, crítico de cinema e professor, no ensino proposto através da experiência, o professor se transforma em um iniciador, um “passador” (BERGALA, 2008), que tocado pela arte pode iniciar crianças e jovens no campo da arte do cinema. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta” (LAROSSA, 2002). Bergala, responsável pela introdução do cinema como arte em escolas francesas, formulou contribuições preciosas sobre as relações entre a arte, o cinema e a educação, dentro e fora da escola. Bergala (2008) destaca que “a arte é por essência um campo de conhecimento subversivo dentro da escola, que não se restringe ao ensino no formato tradicional. Para ele, limitar o contato dos alunos com a arte, isolando-a em uma disciplina, em um tempo determinado, tende a reduzir o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação” (BERGALA, 2008, p. 30). Os processos de criação seguem um tempo subjetivo, uma vez que afetados por uma experiência que se quer desdobrada em obra artística, o tempo se dilata o necessário para que o gesto artístico encontre sua força e sua potência. Em ressonância com a provocação de Bergala: “Talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo, e o cinema como arte” (BERGALA, 2008, p. 33). No lugar do “ensino” do cinema, Bergala acredita em um “encontro” com a arte do cinema e em uma pedagogia centrada na criação, pois como aponta o educador Fernand Deligny, “é preciso que as crianças não acreditem que aquilo que elas assistem no cinema é uma amostra em estado bruto da realidade. Elas precisam saber que se trata de uma “linguagem”. Elas não podem sabê-lo senão experimentando elas próprias essa “linguagem” além de percebê-la sem serem enfeitçadas” (DELIGNY, 2016). Em um devir cinema-infância, em que “a criança, ao construir um mundo para si no cinema, coloca em risco todas as divisões de poderes e regras, desnaturaliza um mundo frequentemente absurdo do adulto” (DELIGNY, 2016). A oficina Crias Cine busca outras lógicas para a criação com o audiovisual, e acredita que “o olhar da criança é essencialmente ameaçador e profanatório” (MIGLIORIN, 2015) podendo conduzir os processos com a arte para terrenos ainda não sondados.



METODOLOGIA

A oficina Crias Cine iniciou em um encontro presencial no Colégio Universitário Geraldo Reis UFF, com um grupo formado por treze crianças do Coluni UFF e da Escola Municipal Anísio Teixeira. Inicialmente, o plano estruturado para a oficina girava em torno de mobilizar o grupo para o trabalho de criação com o audiovisual e a sensibilização do olhar e da escuta em explorações sensíveis de materialidades, utilizando câmeras, gravadores portáteis e celulares. Continha no planejado investigar espaços, formas, cores, texturas, luzes, sons, durações, intensidades, timbres, alturas. Iniciamos a oficina com a construção de um brinquedo óptico, o Taumatrópio, sentados em roda em torno de materiais dispostos, as crianças e jovens criaram seus brinquedos e experimentaram o truque de fusão entre imagens. A criação de filmes em stop motion e pixilation poderiam ser possíveis encaminhamentos.

No início da pandemia todas as atividades presenciais foram interrompidas. No entanto, o grupo docente que compõe o projeto continuou mobilizado em dar continuidade aos estudos que sustentam as ações do Projeto de Extensão, principalmente no referente às experimentações com o audiovisual e à criação de materiais pedagógicos mobilizadores. Nesse período de formação, decidiu-se por conhecer mais de perto o Inventar com a diferença: cinema, educação e direitos humanos, projeto ligado ao PPG Cine UFF, e participar dos grupos de cinema do Kumã – Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som, coordenado pelo professor Cezar Migliorin. Essa aproximação se deu pelo interesse em conhecer a pedagogia dos dispositivos (MIGLIORIN et al, 2014) e a pedagogia da montagem (MIGLIORIN, Cezar. IVO, Elianne, 2016), estas abordagens dispõem a ideia do próprio cinema como pedagogia.

"Uma pedagogia do dispositivo é inseparável de uma relação sensível com o mundo, o que implica uma atenção com as formas de sentir e ver que advém com o cinema. Um cuidado que se espalha entre as formas de ser e o mundo em que o dispositivo circula e faz circular"
(BERNARDET, 2004).

A retomada da oficina se deu através de encontros virtuais semanais pelo Google meet. As propostas pedagógicas tiveram que ser adaptadas ao distanciamento dos corpos, à comunicação pelas telas, à instabilidade do microfone, da câmera, da conexão, do tempo, enfim, tivemos que ultrapassar essas inúmeras dificuldades. Entre as atividades pedagógicas adaptadas e ou criadas para o ambiente de interação virtual estão uma investigação sonora que se desdobra em um jogo de escutar. A mobilização Tantos sons em um provoca uma ativação da percepção sonora, sem que a visão seja solicitada. O que é proposto ao grupo se resume em um participante escolher um objeto e produzir um som sem que o grupo veja o objeto. Menos do que dizer qual o objeto o som produzido representa, deve-se inventar o que aquele som provoca como imaginação. Uma mobilização que gerou grande envolvimento do olhar para as imagens foi O Mistério entre os planos, que consiste em apurar o olhar para as semelhanças e diferenças entre as imagens de dois planos a princípio idênticos. Pedimos para cada um filmar dois planos de 30 segundos cada, do mesmo cenário, com o mesmo movimento de câmera e criar um mistério entre os dois planos quase idênticos, subtraindo ou adicionando elementos. O grupo precisa investigar minuciosamente cada plano para descobrir o mistério entre os planos.

RESULTADOS

A oficina Crias Cine vem acontecendo remotamente pela impossibilidade de estarmos juntos em encontros presenciais. As experiências realizadas de modo virtual não substituem o estar juntos no corpo a corpo, entretanto, algumas experiências mostram-se possíveis de serem realizadas no retorno aos encontros presenciais. As pesquisas que sustentam as vivências pedagógicas aqui apresentadas estão em contínuo desenvolvimento, as experiências se transformam em registros, apontamentos de forças e trajetórias no processo de criação artística com o audiovisual. Algumas impressões podem ser compartilhadas como pontos para desdobrados em futuras ações pedagógicas. O acesso aos dispositivos tecnológicos, como o celular, faz emergir novos modos de criação audiovisual, como os vídeos instantâneos, verticais e em rede, feitos com a ferramenta TikTok. Os dispositivos para a experimentação e criação com o audiovisual, disponibilizados no Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos interessam, afetam e adensam as ações da oficina Crias e geram desdobramentos, como a ideia de jogo e de brincadeira, um dispositivo se lança a outro que se lança novamente a outro, e assim vamos construindo uma pedagogia centrada nas imagens, nos sons e na infância.

CENÁRIO

Práticas de Extensão desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema/Alain Bergala; tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta – Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD – LISE – FE/UFRJ; 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. Caminhos de Kiarostami. Editora Companhia das Letras, 2004.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Ed. Escuta. 1998.

DELIGNY, Fernand. Colóquio Internacional Fernand Deligny. Coletânea de textos. Seleção e tradução Sandra Alvarez de Toledo e Marlon Miguel. RJ. 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência Jorge Larrosa Bondía; Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi; Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística.

MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente Cinema Educação Política e Mafuá. Editora Azougue. 2015.

MIGLIORIN, Cezar, et al. Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos. Niterói: Editora da UFF, 2014.

_____. PIPANO, Isaac. Cinema de Brincar. Belo Horizonte: Ed. Relicário, 2019.

_____. IVO, Elianne. Pedagogias do cinema: montagem. Significação: Revista de Cultura Audiovisual. São Paulo 2016.

SOBRE A AUTORA:

Maria Gabriela Capper, Colégio Universitário
Geraldo Reis UFF - Professora de Música

A BUSCA POR UM LUGAR: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO MEDIADOR ESCOLAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

*Thayane Azevedo Pereira de Souza
Alessandra Lopes dos Santos
Luana Cordeiro Barreto*

RESUMO

No ano de 2020, o mundo foi atravessado pela pandemia da Covid-19 e isto exigiu que as escolas (re)significassem seus espaços e formas de atuação, uma vez que foram fechadas devido ao distanciamento social adotado para evitar a disseminação do vírus, como uma medida de proteção à vida. Diante do complexo cenário educacional e da imprevisibilidade em relação ao retorno presencial, muitas escolas adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que se trata de práticas educativas mediadas por plataformas digitais com previsão de atividades pedagógicas de forma síncrona e assíncrona (MARTINS & ALMEIDA, 2020). No Brasil, tal modelo foi regulamentado pela Lei nº 14.040 (BRASIL, 2020a), as normas se aplicam aos alunos de todas as etapas, níveis ou modalidades, inclusive aos alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) que compreende os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dentre esta equipe está o mediador escolar, que segundo Glat e Pletsch (2011) tem a função de apoio ao professor regente oferecendo suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar. O Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF),

à semelhança de outras instituições, retomou o ano letivo em agosto de 2020 a partir da adoção do ERE, o qual trouxe consigo inúmeros desafios de ordem organizacional, tecnológica, cultural e pedagógica, entre eles, o fazer pedagógico do mediador escolar. Diante deste contexto, indagamos: qual o lugar do mediador escolar quando o ensino é mediado por uma tela? Quais as possibilidades e os limites de sua atuação? E diante deste novo cenário, surgiram os desafios para a mediação. O que antes era desenvolvido de forma mais próxima no contato direto com o estudante, agora o contato se dava por tela. Com a experiência relatada é possível concluir que, no contexto do Coluni-UFF, a participação e o envolvimento em todas as atividades pedagógicas e escolares foram fundamentais para a formação dos mediadores e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais inclusiva, pois proporcionou uma visão mais ampla da sala de aula, do exercício da docência e da dinâmica do cotidiano escolar.

Palavras-chave

Mediação escolar. Inclusão. Ensino Remoto Emergencial.



ALGUMAS INQUIETAÇÕES NO CAMINHAR PELA ESCOLA

Diante deste cenário foi necessário novas estratégias e uma nova forma de pensar a mediação escolar, garantir acesso e ensino aprendizagem a todos os estudantes foi desafiador para a escola e todos que nela atuam. Para os alunos público alvo da Educação Especial foram necessários pensar em como se desenvolveria o trabalho e as adequações. Em relação à garantia dos direitos destes estudantes durante a permanência do cenário pandêmico, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE CP nº O5/2020, apontando no subitem 2.13 que

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, **articulados com a equipe escolar**, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias. (BRASIL, 2020, p. 15, grifo nosso).

Dentre esta equipe está o mediador escolar, que segundo Glat e Pletsch (2011) tem a função de apoio ao professor regente oferecendo suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar. De acordo com Mousinho et al (2010), o mediador tem a possibilidade de atuação nas questões sociais, de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades pedagógicas e acadêmicas. Portanto, este se trata de um grande articulador do contexto educativo, uma vez que se estabelece como ponte entre o planejamento docente acerca do processo de ensino aprendizagem e o estudante.

O Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), à semelhança de outras instituições, retomou o ano letivo em agosto de 2020 a partir da adoção do ERE, o qual trouxe consigo inúmeros desafios de ordem organizacional, tecnológica, cultural e pedagógica, entre eles, o fazer pedagógico do mediador escolar. Diante deste contexto, indagamos: qual o lugar do mediador escolar quando o ensino é mediado por uma tela? Quais as possibilidades e os limites de sua atuação?

O presente relato apresenta uma experiência profissional de mediação escolar bastante relevante vivenciada no segmento do Fundamental I do Coluni-UFF, durante o período letivo pandêmico de 2020 a 2021, enquanto toda interação se dava de forma virtual. Cabe ressaltar que o compartilhamento dessa experiência tem o propósito de fomentar reflexões e discussões entre a equipe escolar sobre as possibilidades de atuação do mediador escolar como suporte ao trabalho docente, até mesmo no complexo contexto do ERE.

Onde habita a mediação?

O Coluni-UFF tem por princípios a Educação Integral, Democrática e Plural. Na referida instituição, a mediação escolar assume uma perspectiva mais ampla de atuação, uma vez que o trabalho do mediador não está condicionado somente ao suporte e acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Embora a relação que a mediação estabelece com o docente propicie que o planejamento esteja contemplando as especificidades deste grupo, esta é

apenas uma das vertentes do trabalho da mediação. A perspectiva adotada pela escola alcança qualquer estudante que apresenta alguma demanda, configurando-se como um profissional referência para todo o coletivo. O Fundamental I conta com a presença de mediador em todas as turmas (do 1º ao 5º ano), independente de haver ou não um estudante PAEE, isto corrobora para a compreensão de que este profissional acrescenta positivamente no desenvolvimento da prática docente.

Antes de ser atravessado pelo contexto pandêmico, a mediação era realizada de forma presencial, tendo por objetivo identificar as barreiras à acessibilidade e à aprendizagem, com vistas a tornar o espaço escolar mais inclusivo. A finalidade da mediação era de atuar diretamente com os estudantes nos diferentes espaços, incentivando a autonomia dos mesmos de forma com que todos pudessem se beneficiar dessa interação. Desenvolvendo assim um trabalho que dialoga com a perspectiva de Kaufman e Taback (2016, p. 29) quando afirmam que “não se trata de colocar uma pessoa dentro do coletivo que já está dado, ao qual ela precisa se adaptar, mas tornar o ambiente inclusivo com práticas que enxerguem a singularidade de cada um, ao mesmo tempo que se investe no coletivo”.

No entanto, na pandemia algumas questões foram impostas e novas estratégias e (re)adaptações por parte da equipe escolar e dos alunos se fizeram necessárias, afinal, o distanciamento e a tecnologia passaram a ocupar o cotidiano educacional. E para atender aos seus estudantes com a adoção do ERE, a escola precisou de novas ferramentas que possibilitassem a permanência do vínculo e o aprendizado. O Coluni-UFF adotou a ferramenta do Google Meet, proporcionando encontros síncronos coletivos e individualizados para os estudantes PAEE, plantões de dúvidas, apoio pedagógico, além de atividades pedagógicas assíncronas com as suas devidas adequações e provisão de materiais de apoio.

E diante deste novo cenário, surgiram os desafios para a mediação. O que antes era desenvolvido de forma mais próxima no contato direto com o estudante, agora o contato se dava por tela. E mediar por tela implica em perder a visão global da turma, uma vez que se faz necessário fixar a tela dos estudantes que apresentavam maior dificuldade para desenvolver as propostas pedagógicas e, por muitas vezes, isso significava interrupções nas aulas, com bastante delicadeza para não expor os estudantes. Também, considerar as novas e diferentes performances dos alunos de acordo com a referência do ensino presencial, pois, alguns alunos no ensino remoto se mostraram mais ativos e participativos,

enquanto os que assim eram no ensino presencial, se colocaram às vezes numa posição mais passiva. Isso revela que é preciso conhecer os alunos novamente nesse novo espaço. Outro desafio era mediar a concentração dos estudantes durante as aulas, assim como o tempo destinado para a realização das atividades. Neste aspecto, a presença da família era essencial, tornando-se a extensão de nosso trabalho.

A fim de superar estes desafios e proporcionar uma maior integração da mediação à proposta pedagógica adotada pela escola no período pandêmico, o trabalho se dividiu em algumas frentes de atuação. A primeira delas realizou-se com os docentes regentes das turmas, de forma a colaborar nas ações a partir da participação no planejamento das aulas, nas reuniões pedagógicas, nos encontros síncronos e plantões de dúvidas. Desta forma foi possível refletir junto ao corpo docente e acompanhar mais de perto o processo de aprendizagem dos estudantes e de inclusão do PAEE, uma vez que no planejamento há partilha de experiências na construção das atividades, da observação e análise dos recursos utilizados, se foram ou não adequados para os alunos, averiguando se há necessidade de um acolhimento ou intervenções que tornem o processo de ensino aprendizagem mais dinâmico, com atividades mais sistematizadas e/ou com jogos, vídeos e outros materiais.

A outra frente de trabalho se deu com a equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a qual os mediadores fazem parte. No período letivo de 2020, onde o trabalho pedagógico era realizado por ciclos e áreas de conhecimento na perspectiva interdisciplinar, a mediação realizava a adequação das propostas pedagógicas dos estudantes PAEE, produzindo mensalmente um material com orientações específicas para os responsáveis sob a orientação da professora de Educação Especial, com anexos e materiais concretos, de acordo com as especificidades de cada estudante. A partir da percepção da necessidade de um ensino mais sistematizado, em 2021 foram ampliados os tempos de aula e as atividades passaram a ser elaboradas dentro dos planejamentos de cada turma.

Os mediadores, então, passaram a acompanhar as propostas da sala de aula em que atuam.

Para acompanhamento do AEE, a mediação produziu relatórios para os estudantes PAEE sobre os encontros síncronos coletivos diários, as reuniões com as famílias e, também, sobre os encontros Individualizados a fim de compor uma documentação pedagógica que pudesse auxiliar a equipe docente a ter uma perspectiva global desses estudantes e desta forma fornecer informações para a elaboração dos relatórios individuais ao final de cada período. Além disso, os mediadores foram protagonistas em uma formação continuada para os docentes a partir de apresentações sobre as temáticas da Educação Especial e os casos da própria escola, compartilhando as experiências junto a estes sujeitos e apresentando suas demandas, gostos, interesses e necessidades.

Considerando que “a relação de mediação pressupõe uma relação de afeto, de transformação e não de função” (KAUFMAN e TABACK, 2016, p. 35), ou seja, essa relação se constitui pelo encontro e pelo espaço partilhado. A terceira frente de atuação foi junto aos estudantes que se deu nos encontros síncronos coletivos que proporcionaram o fortalecimento do convívio com os alunos, sendo um espaço para trocas, aprendizado, onde afetamos e também nos permitimos sermos afetados. Aprendizados estes que se esmiúçam pelo alcance do olhar para os registros, as perguntas, os espantos, o fazer pensar, o acolhimento; a organização do tempo, espaço e das questões didático-pedagógicas, as dúvidas, os incentivos, as emoções, os conflitos, a flexibilidade e a pontualidade da fala, as sutilezas de cada momento, a pesquisa, a ampliação dos repertórios, a humildade nas relações, a comunicação, a sensibilidade e presença, o respeito e por fim, o compromisso de olhar, pensar, refletir e agir em prol das articulações necessárias para um ensino-aprendizado de qualidade. Nos encontros individualizados com os estudantes atendidos pelo o AEE, que são um espaço potente para o desenvolvimento da autonomia, o fortalecimento de vínculo com a equipe docente e de aprendizado quanto ao conhecimento das especificidades dos alunos, era possível fazer uma

avaliação que possibilita saber se o estudante interage positivamente com a proposta da atividade, como estava o tempo de concentração, se necessitava de algum apoio concreto, dentre outros aspectos importantes para a aprendizagem e que proporcionam a descoberta de novas estratégias e abordagens educacionais.

Portanto, a mediação proporciona uma relação mais próxima com os estudantes, uma vez que era possível identificar e conhecer mais de perto os gostos, os interesses, os medos, as inseguranças, estabelecendo relações mais próximas e humanizadas que acabam contribuindo para as propostas de adequação que são pensadas para os estudantes.

OS APRENDIZADOS QUE HABITAM EM NÓS

O ERE trouxe muitos desafios no que tange ao trabalho desenvolvido pela mediação escolar. Estar entre o planejamento docente e o estudante quando o contato se dá por meio de uma tela, é realmente limitador. No entanto, quando existe a compreensão da equipe docente acerca do trabalho da mediação na sua perspectiva mais ampla de atuação e incentivo à integração desses profissionais ao planejamento e desenvolvimento das propostas pedagógicas, é possível a realização de um trabalho mais humanizado que compreende as especificidades dos estudantes e seus processos de ensino aprendizagem, mesmo em contexto tão complexo.

No planejamento docente foi possível ter contato direto com o fazer pedagógico e a atuação em sala de aula; Nas reuniões de área e de segmento, com a organização escolar e

suas insurgências, estabelecendo parcerias e participação nas tomadas de decisões dentro da escola; Nas reuniões com os responsáveis, com as demandas das famílias, seus conflitos e expectativas em relação à educação dos estudantes. Na parceria com o AEE, com o desenvolvimento de um olhar mais sensível e atento às diferenças presentes no

contexto escolar, atuando diretamente no desenvolvimento de atividades pedagógicas que não fossem paralelas ao currículo comum da turma e com os encontros síncronos e individualizados estabelecemos um vínculo com os estudantes, que foram fundamentais neste período remoto.

Tais experiências nos mostram e evidenciam a real agência do mediador escolar, a de habitar o entre, estimulando as percepções dos alunos nas diversas situações pedagógicas para que interpretem por si mesmos e constituam sua autonomia (VARGAS e RODRIGUES, 2018, p. 7 e 19). É nesse lugar intermediário que o mediador busca facilitar, encorajar, detectar os problemas e criar situações

para que o aprendizado do aluno seja eficaz, aprendendo com ele (MOUSINHO et al, 2010, p. p. 93-95). Sobretudo, o mediador está disposto “a correr riscos, acreditando que o aluno vai ser capaz de tomar as suas próprias decisões” (KAUFMAN e TABACK, 2016, p. 36).

Com a experiência relatada é possível concluir que, no contexto do Coluni-UFF, a participação e o envolvimento em todas as atividades pedagógicas e escolares foram fundamentais para a formação dos mediadores e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais inclusiva, pois proporcionou uma visão mais ampla da sala de aula, do exercício da docência e da dinâmica do cotidiano escolar.

CENÁRIO

- Práticas de Ensino desenvolvidas no contexto da Educação Básica

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, 2020a.

BRASIL. Parecer nº 5, de 28 de abril de (2020). Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22 de setembro de 2021.

GLAT, R & PLETSCH, M.D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011
MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215- 224, 2020.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. Rev. Psicopedagogia, 27(82): 92-108. 2010.

KAUFMAN, Nira; TABAK, Sheina. Inclusão e mediação escolar: norteadores para uma prática ética. Educação Online, n. 22, p. 27-42, 2016. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/263/pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Mediação escolar: sobre habitar o entre. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/s8SxgsjHKgdg7bRPnm6chTr/?lang=pt>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

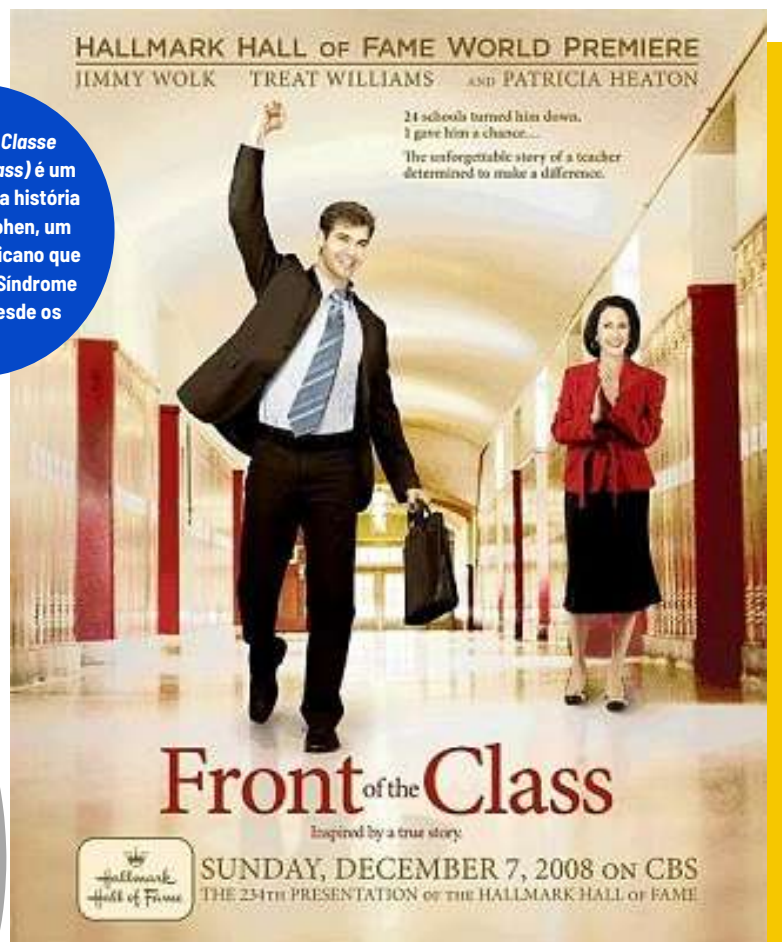
SOBRE AS AUTORAS:

Thayane Azevedo Pereira de Souza, Professora do Atendimento Educacional Especializado do Colégio Universitário Geraldo Reis (ColuniUFF) e Mestranda em Educação na Universidade Federal Fluminense. (profthayaneazevedo@gmail.com)

Alessandra Lopes dos Santos, Mediadora escolar no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF) e Graduada em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense. (aleuff1431@gmail.com)

Luana Cordeiro Barreto, Mediadora escolar no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF) e Graduada em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense. (luanabarreto@id.uff.br)

O *Primeiro da Classe* (*Front of the Class*) é um filme que narra a história real de Brad Cohen, um professor americano que convive com a Síndrome de Tourette desde os 6 anos.



2

NARRATIVAS: ENCONTROS DE PROFESSORAS E ESTUDANTES EM FORMAÇÃO

*Ana Cristina Corrêa Fernandes
Andréa Relva Da Fonte G. Endlich
Adriana Santos Da Mata*

RESUMO

Pretende-se, neste trabalho, refletir sobre o registro narrativo no processo de constituir-se professora em diálogo com as infâncias e com o coletivo docente. A reflexão parte da experiência que vem sendo construída, há 3 anos, no projeto com registros narrativos docentes como instrumentos de investigação da prática pedagógica na Educação Infantil do Coluni-UFF –trabalho de iniciação à docência com graduandos em Pedagogia. Os registros elaborados a partir das ações com e para as crianças despontaram como instrumentos privilegiados do trabalho, no fomento ao diálogo formativo com os estudantes e no movimento de reflexão, avaliação, (re)planejamento e formação da professora que investiga seu fazer. O desenho teórico-metodológico funda sua ação no diálogo entre/com o grupo de professoras, estudantes e crianças. A noção de dialogicidade, do “saber de experiência feito”, da educação problematizadora, da diferença e do inacabamento humano apontados por Freire (1996, 1997) destacam-se como centrais nesse percurso formativo. Os registros foram fomentadores do aprender sobre si mesmo e sobre práticas implementadas. Viveu-se o registrar como um exercício de observação, não apenas das crianças, mas também de si e do processo de constituição profissional. Viveu-se o poder de reconhecer que é próprio da condição humana da educação a inconclusão do nosso ser histórico (FREIRE, 1996, p.162), colocando-se em questão, como afirma Kohan (2019, p.155), a errância como um princípio político da educação: sempre pode ser de outra maneira e dessa forma ver-se mobilizado a agir na mudança. Neste processo, a formação da professorapesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) é uma referência fundamental. Uma professora que atualiza e ressignifica seu fazer pela teoria, retornando à prática, em um movimento coletivo e individual pela reflexão dos registros de suas experiências. Os estudos com/nos cotidianos deram aporte para o delineamento teórico-epistemológico e metodológico da ação, na dimensão “do lugar”, do praticado, “do vivido” (CERTEAU, 1994). Demarca-se o cotidiano, com seus sujeitos em ação, lócus de criação de conhecimento. As relações tecidas por estudantes, professoras e crianças, e as redes de significado produzidas por eles, ao serem registradas, permitiram (re)viver e refletir sobre a complexidade que envolve a ação educativa no inusitado, no inesperado, nas diferenças e nas excepcionalidades. Nesse cenário experiências formativas foram vividas a partir da “escuta” do cotidiano e da escuta de si, presentificadas na relação com as crianças, com suas famílias e com toda equipe pedagógica da Educação Infantil Coluni-UFF pelo registro.

Palavras-Chave

Educação infantil universitária, formação docente, registros pedagógicos.

APRESENTAÇÃO

OBJETIVO

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRTICA

METODOLOGIA

RESULTADOS

CENÁRIO

Em 2019 reafirmamos a força intensiva do que experienciávamos em práticas cotidianas junto às crianças e professoras: a partilha de um trabalho reflexivo sobre múltiplos registros do que vivíamos com elas. Dessa forma estreitávamos a ligação entre escrita, conhecer e viver. Nasceu assim o projeto com registros narrativos docentes como instrumentos de investigação da prática pedagógica na Educação Infantil do Coluni-UFF – um trabalho de fomento à iniciação à docência com estudantes da graduação em Pedagogia, com foco no registro do vivido em uma Educação Infantil universitária.

O projeto ganhou contornos provisórios ao longo dos últimos três anos de submissão à Divisão de Prática Discente da universidade e se constituiu como um modo de trabalhar a formação docente inicial e também a continuada, nossa, de professoras da educação básica. Uma experiência sobre o lugar do registro narrativo do vivido no processo de constituir-se professora em diálogo com as infâncias e com o coletivo docente.

Os registros elaborados a partir das ações com e para as crianças, tais como narrativas de experiências em cadernos de registro, planejamentos, pequenas notas, fotografias, gravações em áudio e vídeo, entre outros, despontaram como instrumentos privilegiados do trabalho, no fomento ao diálogo formativo com os estudantes e no nosso movimento de reflexão, avaliação, (re)planejamento e formação da professora que investiga seu fazer.

O desenho teórico-metodológico da experiência funda sua ação no diálogo entre/com o grupo de professoras, estudantes e crianças. A noção de dialogicidade, do “saber de experiência feito”, da educação problematizadora, da diferença e do inacabamento humano apontados por Freire (1996, 1997) destacam-se como centrais nesse percurso formativo. A perspectiva dialógica sustenta que nas relações pedagógicas buscamos tomá-las no viés da

igualdade freireana onde “ninguém é superior a ninguém” (1996). Na certeza de que, como Freire (Idem, p. 154) afirma, ao nos abirmos ao mundo e aos outros nessa compreensão, abrimo-nos à relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (Idem, p.154).

Desse modo não foi incomum selarmos nosso compromisso com os estudantes e com uma perspectiva de formação, expressando nossa afetividade e acolhimento às inseguranças, por vezes, próprias de quem inicia. A hesitação dos estudantes antes do início da leitura de seus registros foi recorrente. Em encontros semanais observávamos com frequência expressões de desculpas, de justificativas para um texto julgado por eles como inacabado, não qualificado ainda para a partilha. Precediam-se muitas falas carregadas de justificativas antecipatórias de um errar já assumido, de assunção de um lugar de não saber. A perspectiva de se perceber inacabado, mas nem por isso desqualificado, nos impulsionou a cada momento de leitura a atuar para a compreensão de que errar (e arriscar) faz parte da caminhada do conhecer e conhecer-se.

Os registros foram, nesse sentido, fomentadores do aprender sobre si mesmo e sobre práticas implementadas. O que registrar? Como? Por quê? O que se dá a ver de imediato? Como nos pomos a investigar aquilo que não é observável? Será que é bem assim? – questões trazidas pelas estudantes e por vezes por nós mesmas, professoras, todos nós sujeitos de incertezas. Viveu-se o registrar como um exercício de observação, não apenas das crianças, mas também de si e do processo de constituição profissional. Viveu-se o poder de reconhecer que é próprio da condição humana da educação a inconclusão do nosso ser histórico (FREIRE, 1996, p.162), colocando-se em questão, como afirma Kohan (2019, p.155), a errância como um princípio

político da educação: sempre pode ser de outra maneira e dessa forma ver-se mobilizado a agir na mudança.

Neste processo dinâmico e (in)tenso, a formação da professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) foi uma referência fundamental. Vivenciar a professora pesquisadora que indaga sua prática, comprometida em provocar experiências significativas para e com todas as crianças. Uma professora que atualiza e ressignifica seu fazer pela teoria, retornando à prática, em um movimento coletivo e individual pela reflexão dos registros de suas experiências. Processo que traz o sujeito que observa, investiga, seleciona, escreve, lê, questiona, subjetiva para dentro de si. E então se pergunta: como me formo professora? Um questionar a vida e o mundo como se apresentam e perceber-se como não legitimadora de muito do que vivemos. Como aponta Kohan (2019, p.159), o caminho não vem com respostas, pois “[...] viver a pergunta e a investigação que ela pode iniciar, se deixar afetar pela pergunta e se colocar dentro da pergunta, afetado por ela [...], move o caminho das transformações.”.

Os estudos com/nos cotidianos deram aporte para o delineamento teórico-epistemológico e metodológico da ação, na dimensão “do lugar”, do praticado, “do vivido” (CERTEAU, 1994). Demarcamos, assim, o cotidiano, com seus sujeitos em ação, lócus de criação de conhecimento. As relações tecidas por estudantes, professoras e crianças, sujeitos praticantes desse cotidiano, e as redes de significado produzidas por eles, ao serem registradas, permitiram (re)viver e refletir sobre a complexidade que envolve a ação educativa no inusitado, no inesperado, nas diferenças e nas excepcionalidades.

Ostetto (2012) aponta que se os registros narrativos são vivenciados no seu sentido profundo, apoia e oferece potente base para uma prática pensada e realizada com crianças e não para crianças. Ainda a autora afirma que favorecem, ao sujeito narrador, a possibilidade da construção da sua experiência, articulada à sua história de vida. Vivemos com os estudantes que o ato de registrar cria um processo de refinamento do olhar. Trava-se um diálogo com o

fazer docente e um interrogar entendimentos e pedagogias em curso. Um investigar ao que não se dá a ver de imediato, pois é no rever-se individual e coletivamente que se constituem compreensões com o que se exterioriza e também a investigar aquilo que de pronto não é observável.

Para concluirmos essa partilha, trazemos um enunciado. Em um dos nossos últimos encontros, uma estudante, que até então não tinha vivido o trabalho na primeira etapa da Educação Básica, afirmou: “Sinto que tenho uma experiência mesmo sem ter ido à Educação Infantil”. A afirmação da estudante provocou encantamentos e reflexões em nós, professoras. Cumpre indagar: o que a faz afirmar essa força no vivido? O que a leva a afirmar a presença de uma experiência, nesse ano de 2020, em um trabalho integralmente remoto, com crianças, professores e estudantes de graduação?

Compreendemos que algo só pode ser reconhecido como experiência quando desloca pontos de vista, afeta o sujeito que vive o que reconhece como experiência. Podemos captar nos registros dos estudantes deslocamentos situados a partir das próprias escrituras, quando reconhecem a potência do registro e do trabalho coletivo. Nesse cenário experiências formativas foram vividas a partir da “escuta” do cotidiano e da escuta de si, presentificadas na relação com as crianças, com suas famílias e com toda equipe pedagógica da Educação Infantil Coluni-UFF pelo registro.



REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESTEBAN, Teresa Maria e ZACCUR, Edwiges (orgs). Professora pesquisadora – uma práxis em construção. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KOHAN, Walter. Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.) Educação Infantil Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L.S. sobre fundamentos da pedagogia. Organização de Zoia Prestes, Elizabete Tunes; tradução Cláudia Costa Guimaraes Santana. Rio de Janeiro: E:Papers, 201



Prédio da
Educação Infantil
COLUNI/UFF,
2021.

②

SOBRE AS AUTORAS:

Ana Cristina Corrêa Fernandes, Educação Infantil – Coluni-UFF. Doutora em Educação. (acriscf@gmail.com)

Andréa Relva Da Fonte G. Endlich, Educação Infantil – Coluni-UFF. Doutoranda em Educação (relvaendlich@gmail.com)

Adriana Santos Da Mata, Educação Infantil – Coluni-UFF. Doutora em Educação. (addamata@hotmail.com)

*Neuzilene Ferreira Nascimento Burock,
Tamires Cavina Pessoa*

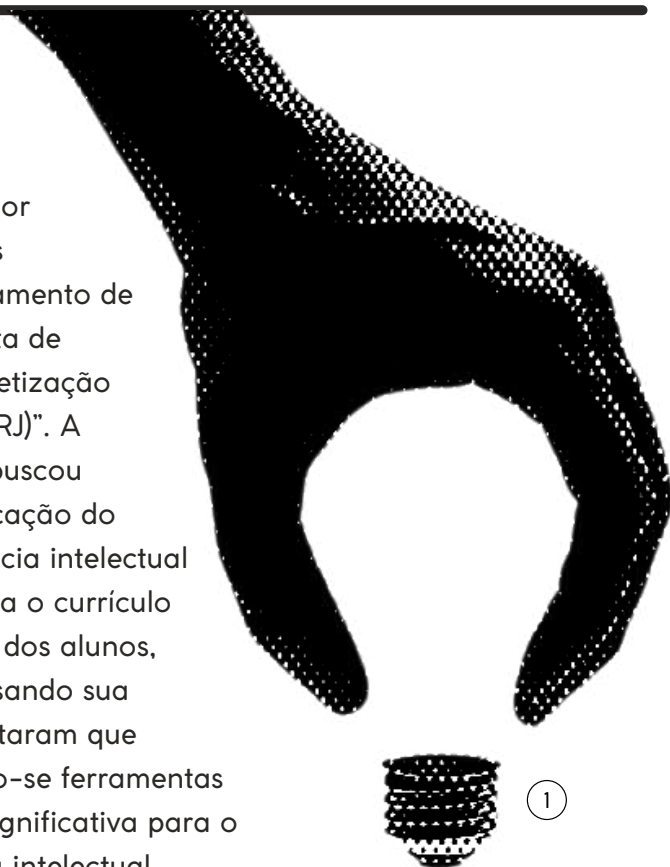
A EXPERIÊNCIA DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA MODALIDADE REMOTA PARA UMA JOVEM COM SÍNDROME DE DOWN

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar um estudo realizado diante do cenário de pandemia da Covid-19, em que, por meio do ensino remoto, foram utilizadas estratégias pedagógicas intencionando contribuir com o processo de alfabetização e letramento de uma jovem com Síndrome de Down, como parte de uma proposta de formação continuada em um curso de extensão intitulado “Alfabetização e letramento pelo viés do Plano Educacional Individualizado (UERJ)”. A pesquisa de natureza qualitativa nos moldes da pesquisa-ação, buscou alinhar teoria e prática através dos estudos teóricos sobre a aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para jovens com deficiência intelectual na modalidade remota. Teve como objetivo analisar de que forma o currículo flexível e a individualização do ensino, favorecem o aprendizado dos alunos, contribuindo para seu processo de alfabetização e letramento visando sua participação efetiva na sociedade. Os resultados do estudo apontaram que propostas metodológicas desenvolvidas através do PEI, utilizando-se ferramentas tecnológicas por meio do ensino remoto, contribuem de forma significativa para o processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com deficiência intelectual, bem como tornam-se instrumentos norteadores das ações docentes e ferramentas de avaliação, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades por esses alunos, demonstrando que a aprendizagem não ocorre somente no ambiente da sala de aula. Compreendemos que a individualização do ensino e personalização dos processos são favorecedores do desenvolvimento da autonomia, contribuindo para a alfabetização e letramento do sujeito e sua participação efetiva na sociedade, em que o uso de plataformas digitais possibilitou a continuidade do processo educativo respeitando as diferentes maneiras de aprender do indivíduo, tendo a tecnologia como aliada nesse processo remoto.

Palavras-Chave

Alfabetização, Ensino Remoto, Plano Educacional Individualizado.



APRESENTAÇÃO

Esse trabalho foi realizado no segundo semestre de 2021, em consequência da experiência das autoras como participantes do curso de extensão universitária sobre Alfabetização e Letramento pelo viés do Plano Educacional Individualizado, organizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em parceria com o Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional Favo de Mel, unidade escolar da Faetec. A prática ocorreu durante os meses de junho a setembro, sendo executada de maneira remota, uma vez que seguimos resguardados e evitando o contato físico por conta da pandemia da COVID-19. Esse distanciamento nos desafiou a pensar a educação além dos modelos presenciais, trazendo a necessidade de redefinir o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, relatamos a experiência da elaboração e aplicação remota do Plano Educacional Individualizado (PEI) de uma jovem de 29 anos de idade com Síndrome de Down, que chamaremos de C. Apresentamos os procedimentos personalizados para o ensino da jovem e debatemos a importância de se criar propostas metodológicas para a estudante que possui dificuldades na leitura, escrita e letramento, utilizando estratégias baseadas em seus interesses e situações de seu cotidiano. Ao longo do desenvolvimento do trabalho, foram realizados 10 encontros com C. e sua responsável, que exerceu a função de mediadora durante a aplicação do PEI, auxiliando nas atividades e servindo como ponte entre as aplicadoras e a jovem quando necessário. O compromisso era realizado às quartas-feiras e sextas-feiras, no horário das 19 horas. O primeiro encontro teve o intuito de apresentar as novas aplicadoras e conhecer C., levantando informações sobre os seus interesses e conhecimentos prévios, através de uma dinâmica de interações com perguntas de um jogo de tabuleiro.

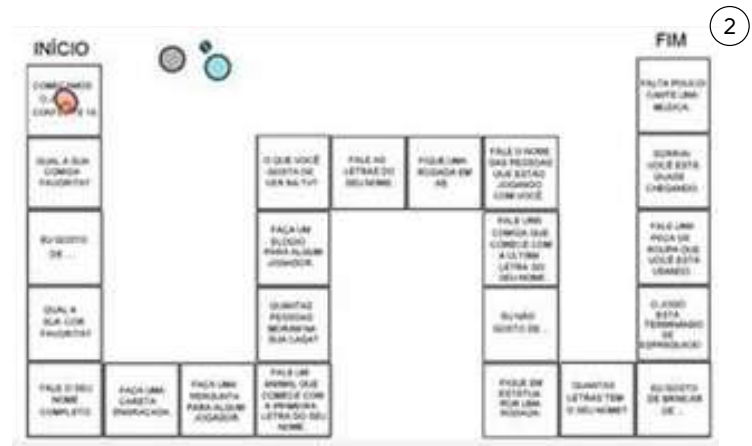


Figura 1 - Jogo de tabuleiro

processo; processos formativos docentes. Também aprendemos com Carlos Skliar (2018) a ideia do currículo/da didática como uma conversa pedagógica, ou seja, como metodologia vivida na escola. Nós, docentes, entendemos que nada é estanque, que os saberes dialogam, que a escola produz conhecimentos. Enfim, assumimos as conversas como ação presente em nosso trabalho.

Destacamos que o papel docente para uma Educação dos Direitos Humanos é problematizar o mundo e as práticas sociais que não estejam de acordo com a própria noção de humanidade. Dessa forma, professores e professoras precisam educar-se constantemente construindo sua prática pedagógica no diálogo, na escuta sensível e nos conflitos que permeiam a vida escolar. Na próxima seção falaremos sobre as vozes das crianças no debate sobre alimentação e fome proposto em nossa prática pedagógica.

A intenção da sexta reunião foi desenvolver as habilidades de reconhecimento e uso do dinheiro, do valor das notas, da capacidade de fazer pagamentos e a autonomia, por meio do jogo chamado de Jogo do Dinheiro (figura 6). O sétimo encontro foi uma continuação do sexto, desenvolvendo a habilidade de pagamento, promovendo a autonomia, explorando o conceito de mais caro e mais barato dos produtos e proporcionando a capacidade de pagamento através da soma das cédulas, a atividade foi o Jogo das Compras (figura 7). O oitavo (figura 8) contou com a apresentação dos meses do ano, dias da semana e um jogo de perguntas com três opções para C. escolher a correta.



7 Figura 6 - Jogo do Dinheiro



8 Figura 7 - Jogo das Compras



9 Figura 8 - Tarefa sobre o calendário

O penúltimo compromisso foi desenvolvido através da sugestão da mediadora, que relatou que a jovem adora o programa The Masked Singer Brasil. Assim, foi perguntado à responsável quais cantores C. gostava de ouvir e a atividade foi montada baseada nas músicas desses artistas. O jogo The Masked Singer (figura 9) teve como objetivo desenvolver a habilidade de leitura, de conversa e de interpretação. O décimo e último encontro foi reservado para a devolutiva (figura 10) dos conteúdos trabalhados ao longo dos encontros, bem como os ganhos obtidos, além de compartilhar os objetivos alcançados por C. e as dificuldades que foram encontradas. Propomos uma conversa sobre a experiência a fim de escutarmos as colocações da jovem e sua mediadora e colocarmos nossas considerações. Enfatizamos que todos os jogos e atividades foram elaborados pelas aplicadoras, baseados nos interesses e gostos apresentados por C.



10 Figura 9 - The Masked Singer

Segundo encontro 13/08/2021



11

Figura 10 - Devolutiva

É importante ressaltar que embora a execução do PEI, tenha sido operada por meio de um curso de extensão, no qual as cursistas tiveram uma preparação por meio de estudos em aulas teóricas, a prática só se estabeleceu através de um trabalho colaborativo entre a família e a equipe de aplicadoras. A experiência apresentou a importância do trabalho personalizado no processo de ensino e aprendizagem de jovens com deficiência intelectual e a necessidade em dar continuidade na aplicação do Plano Educacional Individualizado dentro da modalidade virtual, construindo uma educação inclusiva em qualquer âmbito e contexto, mediados pelo uso de tecnologias.

OBJETIVO

Esse texto retrata a experiência da elaboração e aplicação do Plano de Ensino Individualizado realizado de forma remota a uma jovem com Síndrome de Down; expor as atividades adaptadas voltadas para o processo de alfabetização e letramento visando o aprendizado através de situações do cotidiano ou lúdicas e apresentar a possibilidade de aprendizagem por meio remoto com estudantes com deficiência intelectual. Além de favorecer a autonomia para a participação deste alunado na sociedade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento que visa eliminar as possíveis barreiras criando estratégias pedagógicas e adequação das propostas de acordo com as necessidades de cada aluno com deficiência e está amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, que norteia o atendimento de alunos com

necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996). O PEI é um documento elaborado pelo professor por meio de uma análise do aluno com necessidade educacional específica, onde são levantadas as necessidades, conhecimentos prévios, potencialidades e habilidades do aluno público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, Glat e colaboradores (2012, p. 84) compreendem que o planejamento individual deve ser “periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo.”

A elaboração do PEI traz a necessidade de compreender a realidade, história, potencialidades e as limitações do aluno. No caso, a Síndrome de Down ou trissomia 21 é uma desordem genética causada por alterações provocadas pelo excesso de material genético no cromossomo 21. A consequência da presença extra do cromossomo gera características físicas específicas e atraso do desenvolvimento, vinculado a modificação genética. Existe um conjunto de particularidades associadas à Síndrome de Down que exigem uma atenção especial e necessitam de um acompanhamento especializado, são eles: comprometimento intelectual, aprendizagem lenta,

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida conforme a proposta do curso, constituindo-se como uma pesquisa-ação, que consiste em colocar os participantes a questionar e refletir acerca das situações sociais em que são inseridos, a fim de compreender esse contexto e transformá-lo (Tripp, 2005). Dessa forma, a prática descrita neste artigo aplica a teoria na prática, por meio da aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI) de forma remota. O intuito de explorar a temática e aplicação do PEI se deve ao cenário educacional atual, que exige uma reformulação nas práticas pedagógicas no intuito de ensinar a todos os alunos, visando uma educação inclusiva. O trabalho se desenvolveu de maneira remota devido a pandemia da COVID-19 e para os encontros foram utilizadas as plataformas *Google Meet*, *Google Classroom*, *Whatsapp*, *Google Jamboard* e *Microsoft Powerpoint*.

RESULTADOS E CENÁRIO

O PEI de C. foi construído priorizando suas necessidades, através de atividades personalizadas que colaborassem com seu desenvolvimento e aprendizado. O objetivo foi trabalhar suas habilidades e competências para que auxiliasse em sua caminhada pedagógica e colaborasse para a autonomia social. Foram exercitadas as habilidades para o uso de meios eletrônicos, leitura e escrita, alfabetização matemática através do uso do calendário, pagamento e reconhecimento dos valores das notas. Para além das tarefas realizadas, buscou-se trabalhar em todas as atividades, a autonomia da jovem com o uso dos eletrônicos, dando voz para suas necessidades e anseios.

No decorrer dos encontros, observamos que C. se mostrava interessada quando o assunto lhe agradava, tendo mais facilidade para realizar a atividade. As tarefas precisavam ser dinâmicas, lúdicas, práticas e interativas, pois assim despertava a jovem a se envolver e responder, fugindo do formato escolar tradicional que contempla aulas e exercícios. Outro

ponto que nos chamou a atenção foi em relação a sua mediadora, papel fundamental para a realização das atividades, porém, notamos algumas vezes a jovem se mostrava insegura ao dar as respostas, necessitando da confirmação e motivação da sua responsável. E por mais que necessite de ajuda para realizar certas atividades, entendemos que muitas das ajudas tenham a ver com essa questão de insegurança, do cansaço ou até mesmo por querer brincar durante a atividade.

Dessa forma, o presente relato vem evidenciar a importância da personalização do processo de ensino e aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual e necessidades educacionais especiais, como favorecedor do processo de alfabetização e letramento, em que foi possível evidenciar a aplicação do PEI de forma remota atendendo às diferentes demandas do sujeito durante o período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, cabendo ressaltar que entre os ganhos e avanços demonstrados pela participante e por sua mediadora, estão o desenvolvimento de maior autonomia para uso das ferramentas tecnológicas, bem como resultados significativos em relação ao seu processo de alfabetização e letramento, maior apropriação da leitura, melhora na compreensão e interpretação de textos e gêneros textuais, identificação do valor do dinheiro, contribuindo com produção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. Percebemos dessa forma, que a modalidade remota traz possíveis alternativas, apontando que é viável e necessário o uso de outras metodologias e técnicas no ensino.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 1. ed., 1. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Ciências Humanas e Sociais em Revista, p. 79-100, v. 34, n. 12. 2012.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

SOBRE AS AUTORAS:

Neuzilene Ferreira Nascimento Burock,
Prefeitura Municipal de Duque de Caxias - RJ.
Professora do Atendimento Educacional Especializado. Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com especialização em Psicopedagogia e Educação Especial.
(aeeleneburock@hotmail.com)

Tamires Cavina Pessoa, Fundação para Infância e Adolescência FIA - RJ. Psicóloga. Formada em Psicologia pelo Centro Universitário IBMR, estudante de Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e de Direitos Humanos, Acessibilidade e Inclusão pela ENSP/Fiocruz.
(tamires_cp@hotmail.com)

BRINCAR É RESISTIR: INTERAÇÕES INFANTIS EM ENCONTROS REMOTOS

Marta Passos Burla,
Thaís Vitória Santos de Azevedo

RESUMO

O trabalho visa analisar e refletir as manifestações das brincadeiras que são realizadas entre/com as crianças da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF) em diálogo com autores como Ângela Borba, Vigotski, Boaventura Souza Santos e alguns outros autores que nos ajudam a tecer reflexões em torno da Educação Infantil. Por isso, tendo em vista que o trabalho é escrito no contexto de uma pandemia e analisa as alterações

sofridas pela brincadeira no contexto dos encontros remotos com as crianças, este possui importância relevante, já que soma aos os estudos que circundam a educação neste momento que, de acordo com Santos (2021) se configura como sendo um momento de excepcionalidade excepcional. Cabe contextualizar que o trabalho tomou direcionamento a partir da observação dos registros realizados pelas autoras, bolsistas de prática discente na Educação Infantil do Coluni UFF, com base nos encontros com as crianças via telas. Considerando que, segundo Borba (2007), ao brincarem, as crianças estão reproduzindo e recriando elementos culturais das sociedades nas quais inserem-se, é evidente que ao adentrarem o meio tecnológico, aprenderão elementos deste meio e os reproduzirão, mas que também ressignificarão alguns destes. Com base nas vivências e registros das autoras, tal ponderação de Borba (2007) foi percebida na prática. De acordo com Vigotski (2008), a brincadeira se deve aos desejos não realizados das crianças. Nesse contexto, a brincadeira via telas parece decorrer da impossibilidade de estarem juntas fisicamente. Assim sendo, é possível perceber que o brincar em tempos pandêmicos se mostra como uma forma leve, inconsciente e nova de resistir às impossibilidades e limites ocasionados pela pandemia de Covid-19, e é por isso que pensar a brincadeira e as transformações por ela sofridas no contexto atual do trabalho é de suma importância para professores de infâncias, já que dá o devido destaque às brincadeiras, que estruturam, juntamente das interações, a Educação Infantil (BRASIL, 2009), principalmente em um momento de pandemia. Portanto, é possível perceber que as crianças ensinam diferentes formas de brincar e de viver e reagir ao mundo.

Palavras-Chave: 

Brincadeiras, crianças, pandemia.



1

Encontro virtual da Educação Infantil do COLUNI/UFF durante o período de distanciamento físico na pandemia de COVID-19, 2021.

APRESENTAÇÃO

OBJETIVO

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRTICA

METODOLOGIA

RESULTADOS

CENÁRIO

O trabalho aqui partilhado tem como objetivo tecer reflexões sobre o brincar e a forma como este foi redimensionado pelo contexto pandêmico, a partir da observação das crianças presentes nos encontros remotos realizados pela Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF), denominados encontros de Manutenção de Vínculos e Afetos, que aconteceram via plataforma Google Meet. A proposta temática surge da necessidade de duas bolsistas de prática discente, vinculadas ao projeto Registros como instrumento de investigação da prática pedagógica na Educação Infantil do Coluni UFF (em tempos de pandemia), graduandas do curso de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense, de buscar compreensões a partir do questionamento sobre o modo como as crianças têm interagido nos encontros remotos dos meses de junho a setembro de 2021.

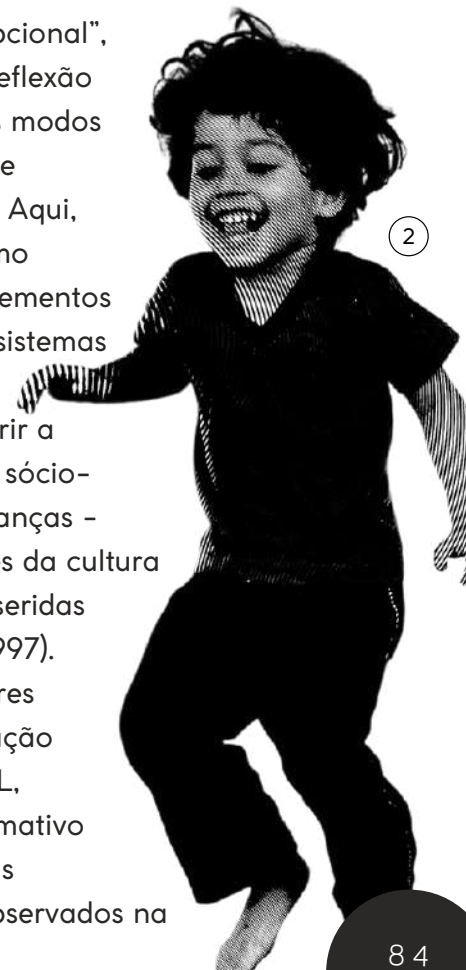
Para orientar essas reflexões, parte-se do levantamento dos registros pessoais das discentesbolsistas, realizados durante os encontros remotos, a fim de buscar pistas (GINZBURG, 2014) dos modos de ser e agir das crianças nesse espaço extra físico. Esses registros, em diálogo com os autores Vigotski, Boaventura Sousa Santos, Luciana Ostetto, Madalena Freire, Ângela Borba, Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto, se configuram como o caminho teórico-metodológico na realização desta pesquisa. Os registros foram produzidos a partir de um olhar ativo e reflexivo (FREIRE WEFFORT, 1995), observando as crianças não a partir do que lhes falta, mas sim da potência de seus saberes, na procura do que elas nos revelam sobre seus modos de ser e se apropriar dos significados no mundo (OSTETTO, 2017).

Segundo Santos (2021), o contexto atual de pandemia causada pela Covid-19 traz à tona potenciais de conhecimento que permitem revelar outras perspectivas de um objeto estudado, neste

momento que o autor define como de Exceção em tempos Excepcionais. Dessa forma, entende-se que, alterada a realidade dos tempos, transmutada em tempos de excepcionalidades, é possível lançar olhares sobre um objeto, permitindo traçar entendimentos significativos que um momento anterior a este não proporcionaria.

Assim, as discentes direcionam o olhar para as relações e os modos de ser das crianças participantes dos encontros remotos, buscando evidenciar o vivido, refletindo sobre ele, colhendo, a partir daí, possibilidades de pensar sobre como se comportam e se relacionam as crianças no contexto dos encontros remotos, contexto esse excepcional. Explicita-se com isso a importância dessa pesquisa, que vem somar suas considerações aos estudos sobre as infâncias já realizados antes da pandemia e aos que, como este, vêm sendo realizados dentro da atual “excepcionalidade excepcional”, em busca da contínua reflexão sobre as crianças e seus modos de se desenvolverem e se expressarem no mundo. Aqui, entende-se Infância como categoria social, com elementos de homogeneidade, de sistemas de representações e crenças que podem diferir a depender dos contextos sócio-históricos em que as crianças - atores sociais produtores da cultura das infâncias - estão inseridas (PINTO; SARMENTO, 1997).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), documento normativo que estabelece princípios orientadores a serem observados na



realização das práticas educativas desse segmento, instituem como eixos norteadores das propostas pedagógicas as interações e a brincadeira. Isto porque interações e brincadeiras exercem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças.

Ao se debruçarem sobre os registros, as estudantes refletem e evidenciam que a brincadeira foi um pilar principal nos encontros remotos. A brincadeira é um modo de reapropriação e ressignificação de elementos cotidianos, uma alternativa que, segundo Vigotski (2008), se dá em decorrência dos desejos irrealizáveis das crianças. Tais irrealizações, nesse contexto pandêmico, parecem configurar-se como o desejo de estarem juntas, brincarem juntas e compartilharem experiências de forma presencial, situações que não ocorrem desde o ano de 2020, devido à necessidade da tomada de medidas preventivas contra a Covid-19, como o isolamento e o distanciamento social.

De acordo com Borba (2007), as crianças, ao brincar, reinventam aspectos culturais por meio de sua participação ativa no/com o mundo. Desse modo, nos encontros remotos, novas alternativas para brincadeiras conhecidas foram apresentadas pelas crianças, que se apropriaram deste novo cotidiano (tecnológico) e ressignificaram aspectos já aprendidos por elas, no desejo irrealizável de estarem brincando juntas presencialmente.

Por meio dos registros pedagógicos, torna-se possível refletir sobre as práticas cotidianas em diálogo com os referenciais teóricos. Isso porque, ao registrar os acontecimentos e revisitá-los em leituras críticas e reflexivas, tem-se a oportunidade de olhar para o contexto registrado de modo a pensar e repensar o fazer docente, as relações e as brincadeiras realizadas nos momentos vivenciados. Encontram-se, nos registros, pistas, indícios, dos modos das crianças de ser e estar no e com o mundo e, também, caminhos para avaliação, reflexão e planejamento do fazer docente. Com base nas compreensões e evidências oportunizadas pelos registros, pode-se perceber que o brincar foi redimensionado pelos encontros não presenciais.

Um exemplo em que é possível perceber essa

ressignificação é a brincadeira de pique esconde realizada em um dos grupos. As crianças gostam bastante dessa brincadeira e frequentemente a propõem nos encontros. A cada nova experiência surgem novas condições ou formas de realizá-la, mas o que permanece é a vontade de estarem juntas brincando. A brincadeira recria-se em tela, as crianças se escondem enquanto uma professora, bolsista ou criança conta e tenta adivinhar em que lugar da casa elas estão escondidas.

O ato de brincar parece configurar-se como ato de resistência nos tempos atuais. Isso porque, em uma realidade pandêmica, são reduzidas as possibilidades de trocas físicas de afeto, de compartilhamento de brinquedos, de fantasiarem-se juntas, e de compartilharem experiências e aprendizagens no cotidiano dos espaços escolares. Assim, o brincar com o grupo de adultos e crianças, mesmo que via telas de computadores, celulares ou tablets, se torna bem mais do que uma proposta pedagógica rotineira, mas sim um ato de resistência à realidade pandêmica, de forma leve, imaginativa, alegre e, acima de tudo, nova.

No contexto excepcional da pandemia, o brincar e a brincadeira parecem continuar presentes no cotidiano das crianças, resistem como forma de ser e estar no mundo (BORBA, 2007), na satisfação dos desejos ainda irrealizáveis delas estarem juntas para brincar e interagir fisicamente. Por meio da brincadeira, as crianças resistem às impossibilidades com as quais se deparam e buscam superá-las, mesmo que de maneira inconsciente.

Cabe ressaltar a potência dos encontros denominados Manutenção de Vínculos e Afetos, que a Educação Infantil do Coluni UFF vem desenvolvendo com as crianças, desde 2020, possibilitando, incentivando e promovendo essa resistência.

Mostra-se significativo o acolhimento por parte de toda comunidade educativa - docentes, bolsistas, discentes, familiares - para as formas próprias pelas quais as crianças resistem e ressignificam essa crise política, social e humanitária: brincando. Que elas possam ser escutadas em

suas apropriações e reformulações do presente, e que, possamos aprender, coletivamente, a criar novas possibilidades, aprendendo com o mundo, com o outro e principalmente com as crianças.

Ademais, é imprescindível apontar que acompanhar as transformações da brincadeira pelo contexto remoto dos encontros e perceber que é um ato

para o fazer docente e para a formação de professoras das infâncias. A brincadeira se evidencia – mais do que nunca – como um fator indispensável e estruturante para a Educação Infantil, e ensina aos de resistência à realidade atual, é muito impactante professores, bolsistas e crianças novas possibilidades de brincar e aprender a ser e agir no mundo.

REFERÊNCIAS

BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. MEC/SEB.

Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB. 2ª edição, Brasília, 2007. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

FREIRE WEFFORT, M. (Coord.). Observação, registro, reflexão – instrumentos pedagógicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 2. ed, 6. Reimpressão, 2014.

OSTETTO, L. E. (Org.). Registros na educação infantil: pesquisa e prática docente. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SANTOS, B. S. O futuro começa agora: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021. SANTOS, B. S. O futuro começa agora: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Junho, 2008, pp 23–36. Campinas, SP: Papirus, 2017.



SOBRE AS AUTORAS:

Marta Passos Burla, Bolsista de prática discente na Educação Infantil do Colégio Geraldo Reis (COLUNI - UFF) e graduanda da sexta fase do curso de Pedagogia/ UFF. (mpburla@id.uff.br)

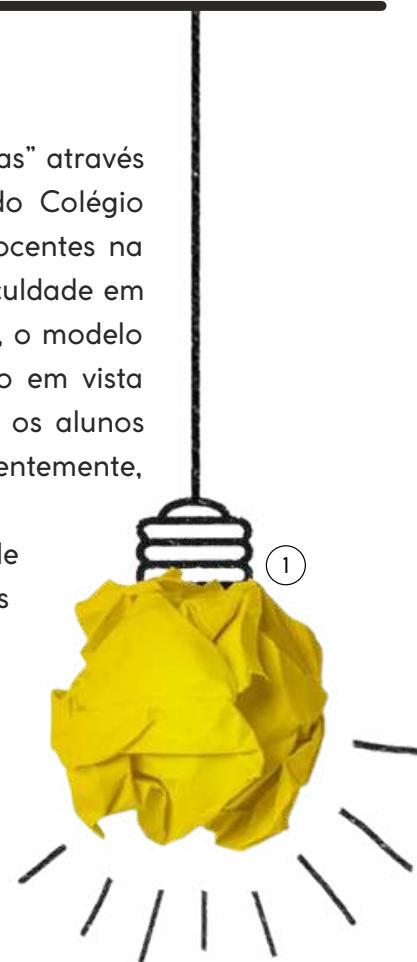
Thaís Vitória Santos de Azevedo, Bolsista de prática discente na Educação Infantil do Colégio Geraldo Reis (COLUNI - UFF) e graduanda da sexta fase do curso de Pedagogia/ UFF. (thaisvsa@id.uff.br)

*Rozilane Ribeiro Barbosa Larissa Fagundes Pereira**Thaís Cristini de Souza Aragão**Isabelle Christine G. M. S. V. Santos**Priscila dos Reis Areias**Diego Barbosa Moura*

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO NAS AULAS REMOTAS DE FÍSICA DO COLUNI/UFF

RESUMO

O presente artigo relata o processo de aplicação das chamadas “metodologias ativas” através de recursos tecnológicos nas aulas de Física do “ensino remoto emergencial” do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF). Um grande desafio enfrentado pelos docentes na área de ciências, em especial das ciências exatas, é o desânimo dos alunos e a dificuldade em compreender os conteúdos. Tal situação é resultado de diversos fatores, dentre eles, o modelo tradicional de ensino onde o professor apenas “palestra” para seus alunos. Tendo em vista essa realidade, novas metodologias de ensino foram sendo desenvolvidas em que os alunos pudessem ter maior protagonismo em seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvessem maior autonomia e interesse sobre seus estudos. Entretanto, a realidade mundial se modificou com o surgimento, no ano de 2020, da pandemia de COVID-19. Com ela, veio o “ensino remoto” e nele, os desafios escolares já existentes se potencializaram e novos surgiram. Com isso, o grupo de Matemática e Física do Programa Institucional de Residência Pedagógica da UFF, em específico o núcleo de Física em atuação no COLUNI, pesquisou e debateu sobre as chamadas “metodologias ativas” ou métodos de “sala de aula invertida” visando a potencialidade das mesmas para o processo de ensino e aprendizagem. Em conjunto, o núcleo pesquisou sobre ferramentas tecnológicas que poderiam auxiliar a aplicação dessas metodologias para o ensino remoto. Considerando os estudos feitos, optamos por utilizar as metodologias “Ensino sob Medida” (Just-in-Time Teaching) e “Instrução pelos Colegas” (Peer Instruction) de maneira combinada. As aplicamos desde o início do ano letivo nas aulas de Física em todas as turmas de Ensino Médio durante o ano de 2021, obtendo resultados satisfatórios quando comparados aos resultados obtidos no ano anterior.



Palavras-Chave:

Metodologias ativas, Ensino remoto de Física, Residência Pedagógica.

APRESENTAÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica de matemática e Física da Universidade Federal Fluminense (UFF) no qual as autoras desse texto participam, começou em outubro de 2020 e teve como objetivo estudar textos sobre novas metodologias de ensino para aplicar em sala de aula, incluindo também a BNCC. Neste projeto, oito residentes da licenciatura em Física foram designados para estagiar no Colégio Universitário Geraldo Achilles Reis, da UFF (Coluni-UFF), junto ao preceptor Diego Barbosa Moura. O nosso grupo do COLUNI teve como maior foco de estudo as metodologias ativas, que são formas de ensino onde o estudante é protagonista do seu próprio aprendizado.

Os primeiros meses do projeto tiveram como objetivo a leitura e debate pelos residentes de textos que apresentavam essas metodologias. Ainda pouco estudadas nos cursos de licenciatura, elas constituem diferentes abordagens que podem ser realizadas como uma forma de "inverter" a sala de aula e ter o aluno como protagonista, como já foi citado. Um dos pontos mais importantes dos debates no núcleo do Coluni, foi como as metodologias poderiam ser aplicadas em aulas online, visto que já estávamos inseridos no contexto do ensino remoto. Com isso, foi

realizada uma pesquisa sobre ferramentas, textos e outros materiais que poderiam ser úteis para a aplicação das metodologias ativas no ensino remoto.

Logo após essa fase de leitura, debate e pesquisa, alguns aspectos dessas metodologias foram aplicados nas turmas de Ensino Médio do Coluni. São separados textos e vídeos para os estudantes lerem ou assistirem individualmente antes das aulas e fazerem um teste de leitura, também chamado de tarefa de leitura, que é uma sequência de questões baseadas no material que os alunos recebem a fim de verificar se realmente tiveram contato com o material e então mandarem as possíveis dúvidas. Então as aulas reforçam o que foi lido ou visto e sanam as dúvidas apresentadas pelos alunos. Durante as aulas também são feitos exercícios como exemplos para reforçar e testes conceituais em que eles podem responder as questões e dizer o quão certos estão, um debate é estimulado por quem está ministrando a aula, então eles se convencem entre si sobre qual é a resposta certa e marcam novamente. Esses são aspectos dessas metodologias e, embora no começo tenha sido um pouco difícil, está funcionando para o aprendizado das turmas.

OBJETIVO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

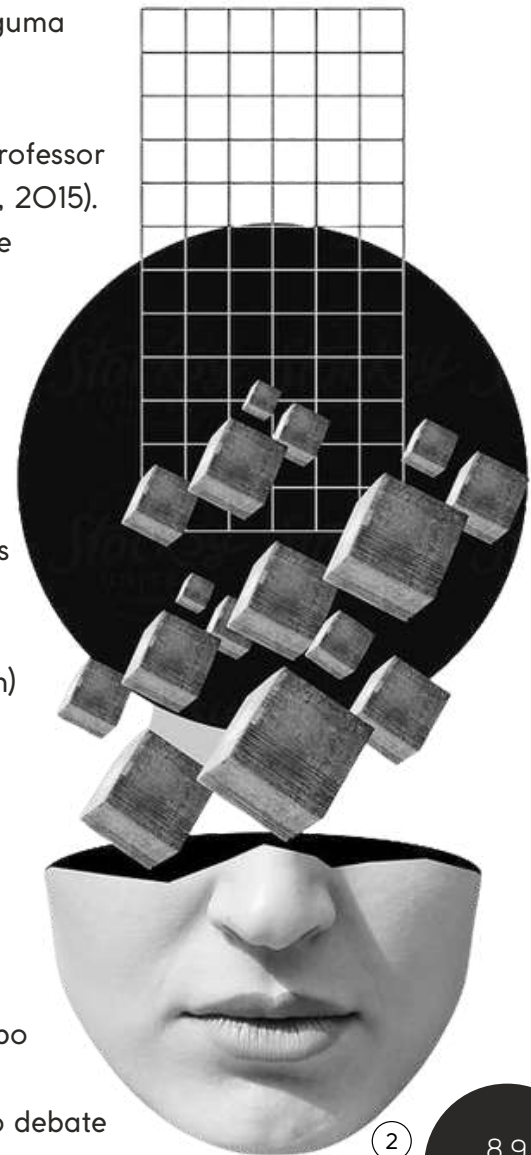
Existem diversas metodologia ativas de ensino que compartilham um mesmo princípio (inverter a sala de aula). Alguns exemplos de metodologias ativas são: Aprendizagem Baseada em Equipes (Team-based learning); Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning); Instrução por colegas (Peer Instruction) e Ensino sob medida (Just in time teaching).

Nosso objetivo foi conhecer e estudar como as metodologias são aplicadas em sala de aula e pensar estratégias para adaptá-las à modalidade remota, visto que o cenário atual de aulas são remotas. Algumas das metodologias que estudamos podem ser combinadas para aplicação em conjunto, como por exemplo Instrução pelos Colegas + Ensino sob Medida, de forma que uma metodologia complemente a outra (OLIVEIRA e MAZUR, 2013). Dessa forma, as metodologias que decidimos aplicar para o ensino remoto excepcional foram Instrução pelos Colegas e Ensino sob Medida, de forma a então inverter a lógica tradicional de ensino. Portanto, iremos concentrar nossa atenção nelas.

A sala de aula invertida é uma metodologia de ensino que inverte a lógica tradicional de ensino. Em casa, antes da aula, os alunos têm um primeiro contato com o conteúdo que será abordado em sala de aula, por meio de leituras e/ou visualização de vídeos. Em sala de aula, os alunos são incentivados a trabalhar colaborativamente entre si e contam com a ajuda do professor para realizar tarefas associadas à resolução de problemas, experimentos, entre outras. As aulas tornam-se mais colaborativas, além do professor ter mais tempo em sala para realizar atividades diversas. Dessa forma, descreveremos brevemente as duas metodologias estudadas e aplicadas no ensino remoto das aulas de Física do Coluni.

O *Just in Time Teaching* ou Ensino sob Medida (EsM) foi proposto pelo professor Gregory M. Novak e colaboradores em 1996 (OLIVEIRA et al., 2015). O foco principal da metodologia está nas tarefas de preparação para a aula. O professor seleciona o material que o estudante deverá estudar em casa antes da aula e elabora a "Tarefa de Leitura" (TL). O material de estudo pode ser de autoria do professor ou não, podendo ser um texto da internet, um vídeo do youtube, um vídeo do próprio professor explicando um tópico do conteúdo, um capítulo do livro texto etc. O estudante deve então se preparar para a aula estudando esse material em casa e fazendo a TL. A tarefa de leitura é um conjunto de questões sobre o material proposto que visa avaliar se o aluno de fato estudou o material e quais tópicos do assunto foram bem compreendidos e quais não. As TL são enviadas eletronicamente aos alunos que devem respondê-la antes da aula dentro de um prazo estipulado pelo professor. Em casa, antes da aula, o professor utiliza as respostas do TL para preparar sua aula "sob medida" para sanar as dúvidas dos alunos. Em aula, o professor intercala breves exposições orais (10 a 15 min) com exemplos práticos, suscita o debate entre os estudantes sobre alguma resposta obtida na TL (sem identificar o autor da resposta para evitar constrangimentos) dentre outras atividades.

O Peer Instruction ou Instrução pelos Colegas (IpC) foi desenvolvido pelo professor de Física Eric Mazur na Universidade de Harvard em 1991 (OLIVEIRA et al., 2015). Este método complementa o EsM já citado. A aula começa com uma breve exposição oral do professor sobre um tópico do conteúdo (10 a 15 min) seguida da apresentação de uma questão conceitual normalmente múltipla escolha. É importante que as questões não exijam o uso de fórmulas ou cálculos para serem resolvidas, e sim de uma compreensão clara e conceitual dos conceitos físicos. Os estudantes são convidados então a pensarem e responderem a questão de forma individual. Primeiramente, a resposta é dada ao professor, simultaneamente por todos os alunos, normalmente levantando uma placa com a indicação da alternativa correta. Se o índice de acerto for maior que 70%, o professor diz qual é a resposta correta, comenta muito brevemente a razão (1 a 2min) e segue para a próxima questão. Se o índice de acerto for inferior a 30% o professor resolve a questão detalhadamente para a turma. Se o índice de acerto estiver entre 30% e 70% os estudantes são convidados a comparar e discutir suas respostas com os colegas ao lado a fim de convencê-los de que sua resposta é a correta. Esse momento é o mais importante do método. O estudante deve mobilizar conhecimentos, organizar seu raciocínio, elaborar argumentos físicos além de ouvir atentamente os argumentos do colega e tentar confrontá-los. Após o tempo do debate (5min) os estudantes são convidados a votar novamente que, podem ser diferentes das de antes. Normalmente o índice de acerto após o debate



é maior que o de antes, o que evidencia a eficácia do método para aprendizagem dos estudantes.

METODOLOGIA

De acordo com nossa fundamentação teórica, foi decidido aplicar a união de dois métodos para obter os resultados desejados: Instrução pelos Colegas + Ensino sob Medida. Através dessa união, primeiro é preparado o material de leitura e as questões do TL, que então são enviadas aos estudantes. Após a análise do resultado do TL, os residentes e o professor preparam um material adequado a ser trabalhado com os alunos em aula. Esse material é constituído de pequenas exposições orais para sanar dúvidas e os testes conceituais, que são questões que trabalham o conteúdo estudado, e com a utilização do site Desmos como recurso digital, aplicamos os TC.

Ao iniciar o teste conceitual, os alunos, já com acesso ao Desmos, respondiam inicialmente, a questão de forma individual, sem expor nenhum pensamento sobre sua resposta. Em seguida, com as respostas de todos os alunos da turma colhidas no site, pelo comando de um dos residentes, era iniciado o debate sobre a questão entre os próprios alunos, junto aos residentes e ao professor, de maneira que a resposta correta não fosse induzida antes do tempo.

Quando o professor e os residentes tomavam ciência que a discussão tinha sido satisfatória, a resposta correta era exibida e explicada. Com isso, os alunos entendiam se tinham acertado ou errado a questão. Sendo assim, o site Desmos era liberado mais uma vez para os alunos colocarem suas respostas pós-debate. E através das respostas pré e pós-debate, foi possível obter os resultados dessa prática.

Abaixo, na fig 1 é possível verificar como funciona a aplicação da metodologia em ordem cronológica de aplicação dos métodos. É apresentado cada atividade realizada, com os seus respectivos dias e horários para aplicação, seja antes da aula, começando com alguns dias antes até horas próximas a aulas, sob a aplicação do EsM e durante a aula, com a aplicação do IpC.



3

Fig 1. - Linha do tempo das metodologias utilizadas nas aulas de Física do Coluni.

RESULTADOS

Em virtude das dificuldades enfrentadas acerca da pandemia do Coronavírus 19 e da implementação do ensino remoto emergencial no COLUNI, foi possível concluir que as metodologias ativas foram capazes de potencializar o ensino de maneira significativa. Ao inverter-se a sala de aula, tanto o papel do professor quanto do aluno mudaram, mostrando uma grande diferença quando comparados com a perspectiva do ensino tradicional. Por meio da análise feita, foi possível perceber que o professor assumiu uma postura mais passiva e menos dominante durante todo o processo de ensino-aprendizagem, enquanto os estudantes assumiram um papel crítico, participando mais ativamente das atividades e articulando seus saberes de mundo em meio a debates e interações sócio-emocionais.

O grande fator que tornou possível a implementação desta metodologia foi o grande índice de participação e engajamento dos estudantes, uma vez que as turmas buscaram sempre interagir e discutir suas opiniões, ideias e possíveis dúvidas. Durante as atividades para casa, foi notável que os estudantes demonstraram grande compromisso ao serem os responsáveis pela leitura prévia e preenchimento dos testes de leitura, e já durante os encontros síncronos os estudantes interagiram entre si e mostraram grande comprometimento na realização dos testes conceituais, que foram extremamente importantes para que os estudantes realizassem debates entre si, desenvolvendo diversas habilidades e competências propostas pela BNCC. Portanto, de modo geral, a combinação entre as duas metodologias do "Ensino sob Medida" (Just-in-Time Teaching) e a "Instrução pelos Colegas" (Peer Instruction) se mostraram grandes ferramentas no ensino de Física durante o ensino remoto.

CENÁRIO

Práticas de Extensão desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ives Solano; MAZUR, Eric. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 30, p. 362-384, 2013].

MAZUR, Eric. Peer Instruction: A Revolução da Aprendizagem Ativa. Penso, Porto Alegre 2015, 1a ed. OLIVEIRA, Tobias Espinosa de, ARAUJO, Ives Solano, VEIT, Eliane Angela. Sala de Aula invertida (flipped classroom): Inovando as aulas de física. Física na Escola, v. 14, n. 2, 2016

STUDART, N. Inovando a Ensino de Física com Metodologias Ativas. Revista do Professor de Física, [S.l.],v.3,n.3, p. 1-24, 2021.
DOI: 10.26512/rpf.v3i3.28857.

Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/28857>. Acesso em: 23 set. 2021.

SOBRE OS AUTORES:

Licenciaturas em Física na Universidade Federal Fluminense - UFF

Rozilane Ribeiro Barbosa (rozilaneribeiro@id.uff.br)
Larissa Fagundes Pereira (larissafagundes@id.uff.br)
Thaís Cristini de Souza Aragão (thaiscristini@id.uff.br)
Isabelle Christine G. M. S. V. Santos (isabellesousa@id.uff.br)
Priscila dos Reis Areias (pareias@id.uff.br)

Diego Barbosa Moura, Professor de física Coluni-UFF.
(diego@id.uff.br)

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLUNI UFF: DA UTOPIA À PANDEMIA

Isabela Pereira Lopes
Cláudia Vianna de Melo

RESUMO

Este artigo apresenta um histórico do atual Departamento de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF (denominada anteriormente de Creche UFF), desde a utopia do sonho de uma década para a criação de uma creche universitária para a comunidade interna, sua vinculação ao Coluni/UFF, até a abertura dessa unidade para a população em geral, em cumprimento às normas fixadas pela Resolução nº1 de 2011. A pesquisa documental foi realizada no acervo de artigos, no Cadernos Creche UFF e em dissertações de mestrado, tendo como campo de investigação essa Unidade Universitária de Educação Infantil. A análise também foi feita utilizando o Boletim de Serviço, documento oficial de comunicação da UFF e os registros individuais em cadernos de campo, relativo ao período do trabalho remoto na Educação Infantil-Coluni/UFF, durante a pandemia do COVID 19. A história dessa unidade demonstra sua importância na política educacional pública e traz a particularidade de seu papel que foi sendo modificado ao longo do tempo, com

①



novas legislações.

Por fim, são detalhadas as estratégias que o

Colégio está desenvolvendo com os novos desafios impostos pela pandemia do novo coronavírus, afirmando que não acreditamos numa educação a distância na Educação Básica e que ainda assim buscamos estratégias para manter as interações, cuidados e os afetos, pilares da nossa proposta pedagógica.

②



Palavras-chave

Educação Infantil, Unidades Universitárias Federais, Pandemia.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como propósito narrar os caminhos históricos percorridos pela Educação Infantil do Coluni-UFF, do seu percurso ao longo da sua importância enquanto unidade inspiradora de políticas públicas até os desafios atuais impostos pela pandemia do coronavírus.

Na discussão, destacamos além do histórico da unidade, os desafios encontrados em busca da visibilidade e legitimidade da Educação Infantil no âmbito universitário. São contextualizadas as legislações que vão fixando normas para essas unidades, mudando assim a comunidade atendida, destinando professoras de carreira após anos de estratégias de sobrevivência e redefinindo sua atuação e objetivos.

Desse modo, o texto está estruturado de forma que, em um primeiro momento, apresentamos esse histórico da unidade e sua importância para a Educação Infantil brasileira. Numa segunda parte do texto, abordamos as experiências que estamos desenvolvendo nesses períodos inéditos que todos estamos vivendo, com nossas vivências enquanto unidade pública universitária de Educação Infantil, evidenciando os caminhos e as aprendizagens construídas em cada experiência.

Trajatórias da utopia de lutar por uma Educação Infantil na UFF

A história da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (EI/COLUNI-UFF) traz em seu bojo as lutas e utopias de vários professores de diferentes departamentos da Universidade Federal Fluminense (UFF) por um projeto inovador e interdisciplinar. Documenta-se uma década de lutas por um espaço de pesquisa, ensino e extensão até a inauguração da chamada Creche UFF em outubro de 1997. Segundo a Prof^a Dr.^a Vera Vasconcellos, uma das fundadoras da unidade, a primeira menção à esse sonho ficou registrada na primeira ata da Associação de Professores da UFF no fim da década de 1970.

Em 1986 foi criada uma Comissão de Creche, oficializada em 1989, pelo Boletim de Serviço nº 198 e constituída por um grupo de professores universitários que começou a pensar na elaboração do projeto. Essa Comissão foi responsável por elaborar também o projeto arquitetônico, com o objetivo de atender a pequena infância universitária.

A importância arquitetônica do prédio que desde a sua fundação até hoje, abriga nossas interações e aprendizagens é tão significativa que já serviu de estudo de caso para a dissertação de mestrado intitulada: A qualidade do espaço construído da creche e suas influências no comportamento e desenvolvimento da autonomia em crianças entre 2-6 anos. Estudo de caso: Creche UFF. O trabalho foi realizado no ano de 2003, vinculada a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e ao GAE (Grupo Ambiente-Educação) também vinculado a UFRJ. Nosso prédio já serviu de referência em materiais divulgados nacional e internacionalmente através do Ministério da Educação (MEC), entre eles os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) e Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007).

A importância da unidade com relação a formação inicial e continuada, fica evidenciado com a quantidade de pessoas que anualmente passam pela unidade, já que registram de 350 a 500 visitantes, entre profissionais e estudantes, da própria UFF e de outras instituições de educação básica, média e superior, para visitas guiadas. No que tange a questão do estágio, anualmente a unidade chega a receber de 20 a 40 estudantes da UFF e de outras instituições, que realizam seus estágios supervisionados, da Pedagogia predominantemente, mas também de outras áreas.

No ano de 1989 a Comissão de Creche realizou um curso de formação para profissionais de creche, através de uma cooperação com a Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Esse ano marca o início do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC), composto por professoras da Faculdade de Educação, Escola de Serviço Social, Departamento Materno-Infantil do Hospital Universitário Antônio Pedro e Departamento de Psicologia. Em 1990, a estrutura atual do prédio foi erguida, mas, com a parada das obras tornou-se um depósito da própria universidade durante alguns anos.

Enfim, a unidade foi inaugurada em 1997, atendendo 24 crianças, em esquema de turnos (manhã e tarde), das 8h às 14h e das 14h às 18h, cada criança podia frequentar até 5 sessões semanais, ou seja, um atendimento de até 20 horas semanais. Essas sessões eram chamadas de grupos de brincadeira. Com a inauguração da unidade, os integrantes do NMPEEC passaram a integrar a Comissão Gestora da Creche UFF. A criação da Creche UFF foi formalizada através da Norma



Primeira
Identidade visual
da Creche UFF,
atual Educação
Infantil COLUNI?
UFF

3

de Serviço nº 488/98, que determinou sua vinculação administrativa ao Gabinete do Reitor (GAR) e tecnicamente vinculada ao NMPEEC. Em junho de 1999, essa situação foi alterada pela Norma de Serviço nº 499/99, que estabeleceu que a Creche não mais se subordinasse administrativamente ao GAR, mas à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), mantendo o vínculo com o NMPEEC. Estava assim definida a primeira configuração institucional da Creche UFF, como Programa de Extensão. Assim, a partir da promulgação do Decreto nº 93.408, de outubro de 1986, servidores(as) de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passam a ter direito à creche no local de trabalho, com a sua paulatina implantação. Desde o seu projeto de concepção, até os dias de hoje esta unidade está alinhada com os princípios universitários de ensino, pesquisa e extensão. Sua história inicial nos afirma um compromisso educacional direcionado para filhos e filhas da comunidade universitária.

A Resolução nº. 1/2011: novos caminhos para a Educação Infantil na Universidade Federal Fluminense.

Em 10 de Março de 2011, foram fixadas normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil, Universitárias e/ou Federais (UUEI), após consulta feita pela Associação Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUEFI). A Resolução Nº 1/2011, do Conselho Nacional de Educação institui vários pontos, mas os principais para esse trabalho são: I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender; II – realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra; (...) IV – garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos.

Essa legislação determinou um prazo de 360 dias, para que as unidades já existentes pudessem se adequar. A Resolução deixou muitas dúvidas entre as UUEI e abriu o debate sobre o papel singular que cada creche ocupa dentro das mais diferentes universidades. A Resolução afeta muito pouco algumas

creches federais pelo Brasil, que já democratizaram o acesso para a comunidade externa, muito antes da Resolução. Mas, alterou o perfil de atendimento na Creche UFF, pois, essa UUEI na época da Resolução Nº 1/2011, atendiam somente à comunidade interna da universitária.

A referida Resolução acabou gerando um movimento entre as creches federais brasileiras, de reconhecimento e fortalecimento entre as equipes destes espaços. Após a implementação da Resolução Nº1/2011 foi possível notar encontros, diálogos, visitas guiadas às creches, além de fóruns com as unidades de educação infantil federais e universitárias, como temática nas mesas de discussão. O grupo Gestor da Creche UFF lutou pela ampliação do espaço da Creche UFF, conforme a planta arquitetônica do projeto original, lutou por sorteio público e universal para a entrada das crianças, e por concursos públicos para professores da carreira de Educação Básica Técnico e Tecnológico (EBTT). Como resultado de mais essa luta política dos professores da UFF, no ano de 2014 seis professoras EBTT tomam posse na Creche UFF.



No final do ano de 2015, por Reunião registrada em Ata, as professoras concursadas decidiram coletivamente em denominar a Creche UFF como Departamento de Educação Infantil do Coluni/UFF e, pela primeira vez na história dessa UUEI, a coordenação do Departamento de Educação Infantil do Coluni/UFF ficou a cargo de duas das professoras EBTT.

A história de lutas esculpida na memória daqueles que lutaram pela sua criação finaliza essa parte da trajetória com a inauguração do Auditório da EI e as professoras EBTT prestam sua homenagem à uma das fundadoras da Creche UFF, a Prof^a. Dr^a Vera de Vasconcellos que faz a seguinte declaração: “Anos se passaram e a hoje Educação Infantil do Coluni/UFF tem equipe docente própria, inspirou a criação do Colégio Universitário Geraldo Reis – ao qual está vinculada – e suas primeiras crianças já são profissionais. Mas, todos que dela participamos um dia, somos eternamente Creche UFF.” (VASCONCELLOS, V. M. R de. Escorrega Boletim, Ano 1, nº6, out. 2019).

Quanto à sua organização no atendimento às crianças, a Creche UFF, até 2014, atendia a 60 crianças na faixa etária entre 18 meses a cinco anos e 11 meses em três turmas, assim denominadas: Grupo I (14 crianças de 18 meses a 3 anos); Grupo II (22 crianças de 3 anos a 4 anos e meio); Grupo III (26 crianças de 4 anos e meio a 5 anos e 11 meses). Esse quadro sofreu alterações com a entrada em vigor da Resolução nº 1/2011, dentre as quais a exigência de as UUEI oferecerem “igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender” (BRASIL, 2011, p. 1). No cumprimento dessa determinação, se deu o primeiro sorteio público no ano de 2013 e o conseqüente ingresso de crianças da comunidade em geral. O novo contexto organizacional da Educação Infantil da UFF trouxe uma mudança na nomenclatura das turmas, passando estas a serem identificadas por cores e não mais por algarismos romanos. Para esse fim, foi realizada uma votação entre as crianças, alcançando o seguinte resultado: Grupo Azul: crianças na faixa etária de 2 anos a 3

anos; grupos Verde, Vermelho e Amarelo: crianças na faixa etária de 3 anos a 5 anos e 11 meses.

No ano de 2015, para o cumprimento da Resolução nº1/2011 o coletivo de professoras EBTT precisaram diminuir o número de atendimento de crianças, passando-se a atender um total de 57 crianças ao invés de 60. As crianças começaram a ingressar com 2 anos de idade, em uma turma com 12 crianças e não mais com 15 crianças. Criou-se, ainda, uma quarta turma, o que resultou em um número menor de crianças por sala, cuja configuração ainda se mantém: uma turma com 12 crianças na faixa etária de 2 anos a 3 anos e três turmas compostas, cada uma, por 15 crianças na faixa etária de 3 anos a 5 anos e 11 meses. Segundo o coletivo de professoras daquela época, a multi-idade seria o melhor modo de organizar as crianças naquela instituição. Tal decisão foi baseada em estudos e prática de uma das professoras EBTT, quando esta lecionava em uma escola municipal (MATA, 2015). Antes disso, a organização dos grupos era dividida em: Grupo I, com crianças de 1 ano e meio a 3 anos; Grupo II, de 3 e 4 anos e Grupo III, com crianças de 4 a 6 anos.

Atualmente vinculada ao COLUNI como Departamento de Educação Infantil, a luta continuou e conquistou-se um quadro funcional completo com dez professoras da carreira EBTT. As várias conquistas que se antecederam foram realizadas pela categoria dos professores EBTT e por toda a Equipe



Experiência com o cultivo de plantas na Educação Infantil COLUNI-UFF, 2019.

do COLUNI como um coletivo, por exemplo, uma coordenação realizada por duas professoras da carreira EBTT. A direção do Coluni-UFF, no qual a unidade está vinculada, reconhece o compromisso profissional da Equipe da Educação Infantil/COLUNI, segundo a afirmação do Diretor Charleston no Boletim Escorrega UFF, um documento de ampla circulação entre a comunidade escolar e realizado pelo grupo de professoras da unidade:

No Coluni/UFF, as professoras e os demais membros da equipe de Educação Infantil constroem, juntamente com as crianças, um processo de formação humana que ultrapassa o binômio cuidar-educar, ao apostar na inteligência das crianças e em sua capacidade de indagar, investigar e descobrir o mundo que os cerca. (CHARLESTON, J. S., Escorrega Boletim, Ano 1, nº4, mai. 2019).

Educação Infantil do Coluni-UFF frente a pandemia do novo coronavírus

Desde o dia 16 de março de 2020 a rotina da Educação Infantil do Coluni-UFF foi interrompida de forma repentina, esse foi nosso último contato com nosso cotidiano normal. Com a obrigatoriedade do distanciamento social, a equipe da Educação Infantil do Coluni-UFF, passou a buscar estratégias para dar continuidade ao trabalho, desenvolvendo atividades de estudo, formação e reflexão sobre os desafios desse novo contexto e a permanência de vínculos com as crianças e suas famílias.

Com isso, a equipe tem priorizado as reuniões pedagógicas que aconteciam presencialmente toda semana e que com a pandemia passaram a ser realizadas de forma remota. Nesses encontros virtuais algumas ações foram levantadas e se reverteram em ações, que vamos detalhar a seguir. As Plenárias Gerais do Coluni-UFF que acontecem mensalmente, passaram a ser realizadas também de forma remota, bem como as Reuniões de Comissão referente aos Grupos de Trabalho que tratam do Ensino, do Setor Pedagógico, da Pesquisa e da Extensão. Atentas as demandas da doença, a escola ainda participa de reuniões do Comitê Covid-19 da UFF.

A preocupação da equipe tem sido pensar atitudes que possam de fato atender demandas urgentes, como a fome, com a distribuição de cestas básicas, mas outras ações que consigam dar o tom da Educação Infantil, com interações e brincadeiras. Desse modo, algumas estratégias passaram a nortear às práticas remotas desse grupo de professoras. Foi consenso em nosso Colégio Universitário afirmar que não acreditamos numa educação à distância na Educação Básica.

A distribuição de cestas básicas tem acontecido mensalmente e já foram realizadas 4 (quatro) distribuições. A última distribuição de cestas acabou se desdobrando para uma distribuição de kit's pedagógicos. Essa foi uma demanda gerada pelas famílias das crianças atendidas na Educação Infantil do Coluni-UFF, já que existe uma constante articulação no contato com essa comunidade escolar.

Na Educação Infantil do Coluni UFF estamos trabalhando em algumas frentes com cunho pedagógico, reafirmando que só poderá ser possível um retorno, apenas quando for seguro.

Acreditando que a escola é um lugar onde guardamos e colecionamos experiências e afetos.



Uma das primeiras ações coletivas do Coluni UFF foi criar um endereço eletrônico que pudesse reunir essa coleção de experiências e afetos. É o “Quarentuni”, o Coluni-UFF na quarentena (<https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff>) que reuniu durante algum tempo todas as iniciativas do colégio, da Educação Infantil até o Ensino Médio.

Na Educação Infantil sentimos necessidade de fazer uma documentação pedagógica virtual através de uma página privada no Instagram chamada “praguardar.eiuff”, que tem representado esse caráter de priorizar as relações, com fotos, vídeos de um passado recente, que estava arquivado e que com o tempo em casa imposto pela quarentena sentimos o desejo de documentar. Ainda, a equipe já gravou coletivamente cartas para as crianças, além de contação de histórias que foram divulgadas no site Quarentuni e nas redes sociais.

Outra ação que prioriza as interações foi denominada de “Encontros de Manutenção de Vínculos e Afetos”, encontros virtual por grupos de crianças através do Google Meet. Foi uma deliciosa balbúrdia, onde todas as crianças falaram ao mesmo tempo, desejaram mostrar suas novidades, aliviar as saudades que sentem dos amigos e amigas, como numa rodinha presencial, comum na rotina normal da Educação Infantil do Coluni-UFF.

As professoras seguem suas atividades em grupos de pesquisa, do qual participam. Essas profissionais estão participando ativamente de muitos encontros, seminários e lives, pertinentes a assuntos relativos à Educação Infantil e as especificidades, sobretudo em tempos de pandemia e pensando num retorno das atividades em momento oportuno.

Considerações Finais

Portanto, afirmamos neste artigo que a história de utopia por parte de um grupo de professores do magistério superior da UFF teve o seu início na luta que durou dez anos antes da criação da Creche UFF e, o fim dessa trajetória de utopia se deu com a conquista de quatro professoras efetivas, da carreira EBTT, além, do sorteio público para a entrada das crianças, dentre outras determinações, provenientes do cumprimento da Resolução nº1/2011. Depois deste momento, a luta histórica e política se deu por parte das professoras concursadas, pela especificidade da EI, materializando-se em organizações das crianças em agrupamento por idades, denominadas multiidade, dentre outras ações, mas, sobretudo, na luta por constituir o seu coletivo fundamentado no compromisso acadêmico e social do tripé universitário de pesquisa, ensino e extensão. Já a pandemia, provocou no coletivo de professoras EBTT a militância no que se refere ao posicionamento político contra a EaD na Educação Infantil e à busca de estratégias

pelo acolhimento, interação e cuidados via remota com as crianças e suas famílias frente ao contexto mundial imposto pelo novo coronavírus. O período de isolamento social e de fechamento da EI-Coluni/UFF em determinação das orientações dos Organismos Mundiais de Saúde e do Ministério da Saúde no Brasil, acarretaram o fortalecimento de ações a partir de um quadro efetivo de professoras que se completou com a entrada de mais uma professora EBTT. Nesse momento atual de sofrimento público acometido pelas crises política, sanitária e econômica em que o Brasil se encontra, o coletivo da Equipe da EI compreende que os grandes desafios impostos pela calamidade pública que nos assola poderá ser em parte minimizada com o estabelecimento de vínculos de afeto e busca de interações entre toda a Equipe, as crianças e suas famílias e, sobretudo, pela militância da especificidade da EI no cenário da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 10 de março de 2011. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.

LOPES, I. P. O acesso às unidades universitárias federais de educação infantil (UUFEL's): A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado). UFRJ, 2014. MELO, C.V.de. de. Projetos de trabalho na creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2013.



Corredor na Mostra Pedagógica da Educação Infantil do COLUNI-UFF, 2018.

7

SOBRE AS AUTORAS:

Isabela Pereira Lopes, Professora EBTT/Educação Infantil do Coluni-UFF. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente realizando estudos pós-doutorais na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) (isabelapereiralopes@id.uff.br)

Cláudia Vianna de Melo, Professora EBTT/Educação Infantil do Coluni-UFF. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (claudiavdemelo@gmail.com)

O USO DO *WORDWALL* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE QUÍMICA: UMA ESTRATÉGIA DINÂMICA PARA PROMOVER ENGAJAMENTO NO ENSINO REMOTO

Rayanne Cristina da Silva Santos
Marcelo Monteiro Marques

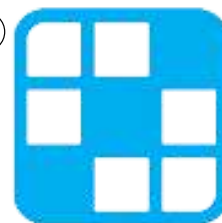
RESUMO

No cenário pandêmico vivenciado, instituições de ensino precisaram transpor o ensino presencial para o remoto, o que provocou novos pensamentos e propostas para subsidiar o ensino e aprendizagem de Química. Por isso, a fim de tornar esse ensino um pouco menos cansativo, o trabalho em questão mostra a elaboração, aplicação e avaliação de atividades em modelo gamificado como ferramentas pedagógicas para ensinar os conteúdos de Tabela Periódica e Ligações Químicas, a fim de torná-los mais claros e interessantes. Tais atividades foram desenvolvidas durante o Programa de Residência Pedagógica (PIRP) da Universidade Federal Fluminense no início do ano letivo de 2021 e aplicadas na 2ª série do Ensino Médio de um colégio universitário. O percurso metodológico deste trabalho apoiouse no uso de elementos da gamificação a partir da plataforma *Wordwall*, onde priorizou-se a abertura do diálogo, esclarecimento de dúvidas e *feedbacks* com os alunos a respeito das tarefas que lhes foram aplicadas a fim de proporcionar um ambiente interativo e favorável ao entendimento dos conteúdos ministrados. Referente à contribuição pedagógica, ela foi analisada por meio dos resultados obtidos nas atividades e os *feedbacks* dos alunos coletados no questionário aplicado. Nesse contexto, os resultados evidenciaram que a adoção de jogos digitais educacionais pode contribuir para o engrandecimento da aprendizagem, além de proporcionar entretenimento e diversão. As atividades foram bem avaliadas, permitiram conhecer e pontuar os recursos educativos que os alunos mais gostaram, identificar algumas dificuldades por parte dos mesmos em relação ao conteúdo e formas mais adequadas de conduzir as aulas remotas. Sob esse viés, as atividades lúdicas mostraram ser um eficaz recurso didácticopedagógico na construção de um conhecimento químico mais abrangente, sólido e significativo, além de terem estimulado o raciocínio lógico do educando, a socialização, a participação ativa nas atividades propostas e o interesse em aprender mais a Química.

Palavras-Chave

Ensino de Química, Gamificação, Ensino Remoto.

①



Wordwall



②

APRESENTAÇÃO

No curso de licenciatura, entende-se que um dos maiores desafios enfrentados pelo docente é a capacidade do mesmo em conseguir, diariamente, conquistar a atenção dos discentes para as suas aulas. Esta realidade é enfrentada por diversos professores de diferentes áreas, principalmente no ensino remoto, mas que por muito tempo, vêm sendo estudado quais seriam estes obstáculos que dificultam a aproximação do aluno pela disciplina e, conseqüentemente, que afetam o desenvolvimento do seu aprendizado.

Por esse motivo, perceber e elaborar atividades que visem a possibilidade de aprender Química de uma maneira, a qual difere da tradicional aula em quadro negro, é de suma importância, para que os alunos consigam correlacionar os conteúdos previamente abordados em sala de aula com o seu cotidiano. Por isso, foram escolhidas atividades no modelo gamificado com a finalidade de interagir e deslocar os alunos desse tipo de aula para uma mais dinâmica.

Portanto, este trabalho relata o desenvolvimento da formação para a prática contextualizada na Educação Básica, em consonância com as atuais pretensões educativas brasileiras, de uma aluna concluinte do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal Fluminense, através da sua participação como integrante bolsista do Programa Institucional de Residência Pedagógica, em parceria com o Colégio Universitário Geraldo Reis - Coluni (São Domingos-Niterói/RJ) em 2021. São descritas discussões dos referenciais teóricos ao planejamento, confecção e aplicação de estratégias didático pedagógicas, jogos, integradas às Ciências da Natureza, especialmente a Química, para a 2ª série do Ensino Médio. Ademais, são apresentadas as impressões da licencianda sobre a perspectiva contextualizada do ensino em sua ação pedagógica na Escola Básica e o valor para a sua formação docente.



3

OBJETIVO

Contribuir para a expansão de pesquisas que visam adaptar e/ou criar novos recursos pedagógicos digitais voltados para o Ensino de Química, despertar o interesse dos alunos pela disciplina durante o período remoto ao mesmo tempo em que ampliam suas visões sobre a importância dos conhecimentos científicos e, facilitar o processo de ensino-aprendizagem acerca dos temas Tabela Periódica e Ligações Químicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

Dentre as diversas metodologias ativas disponíveis, pode-se destacar a gamificação, que visa potencializar a aprendizagem com a inclusão de elementos dos jogos. Para Chou (2015), a gamificação é a habilidade de derivar todos os elementos divertidos e envolventes encontrados em jogos e aplicá-los em atividades reais ou produtivas. Esses tipos de modelos levam em consideração a motivação, o sentimento e a participação das pessoas envolvidas no processo, em oposição à pura eficiência.

Para Kishimoto (1994), o jogo estimula a busca por respostas sem constranger caso erros sejam cometidos, pois vai além da competição, sendo uma atividade voluntária, que tem como única especificidade, o prazer e o divertimento (HUIZINGA, 2000). Portanto, os games podem encorajar a reflexão sobre o conteúdo estudado de maneira divertida. E, a pontuação, o ranking e os feedbacks são emitidos constantemente para que o discente acompanhe e melhore seu desenvolvimento.

Um exemplo desse tipo de game é o Wordwall, uma plataforma de jogos interativos digitais, de acesso público, que podem ser impressos ou executados em aparelhos tecnológicos. Ela é projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, que podem ser utilizadas pelos professores de diferentes disciplinas para introduzir conceitos, fazer revisão de conteúdos e/ou fixá-los, proporcionando uma experiência divertida,

garantindo um melhor desempenho e participação dos alunos. Ainda, essa plataforma oferece formas bem práticas para o docente acessar os dados e tirar suas conclusões sobre o entendimento dos alunos, bem como suas possíveis carências no que diz respeito aos conteúdos.

METODOLOGIA

Este trabalho foi conduzido a partir de abordagens tanto qualitativas quanto quantitativas, visto que estas se complementam, e das observações realizadas pelos autores.

O presente projeto foi desenvolvido para os 60 alunos de duas turmas da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Universitário Geraldo Reis, o Coluni-UFF, localizado em Niterói, no Rio de Janeiro.

A proposta para execução do projeto foi utilizar uma metodologia alternativa para ensinar os conteúdos de Tabela Periódica e Ligações Químicas para os discentes, fugindo do método tradicional comumente presente nas escolas. Vale aqui reforçar que o presente trabalho ocorreu durante a pandemia da Covid-19, com os alunos tendo aula somente de maneira remota, com o conteúdo sendo ensinado em encontros síncronos e assíncronos. Assim, diante do que fora exposto anteriormente, a escolha se encaminhou na direção da Sala de Aula Invertida e da Gamificação, no qual o tempo da aula síncrona foi destinado para dúvidas que poderiam surgir a partir do estudo autônomo e/ou aprofundar os conteúdos disponibilizados e os tempos de aula assíncronas foram destinados para o discente assistir videoaula sobre o conteúdo que seria trabalhado nas aulas.

Para suprir as necessidades dos alunos, diferentes materiais didáticos foram produzidos:

videoaulas, listas de exercícios pelo *Google Forms*®, atividades e explicação dos conteúdos pelas plataformas *Wordwall* e *Jamboard*, além de uma Tabela Periódica Interativa no Excel com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa.

A metodologia envolveu: (a) Elaboração de apresentação de slides sobre os conteúdos em questão; (b) Gravação de videoaulas cujos conteúdos

foram expostos através de slides previamente confeccionados no PowerPoint; (c) Escolha dos tipos de atividades e pesquisa sobre plataformas para desenvolvimento de atividades lúdicas para aplicação remota; (d) Elaboração de listas de exercícios no *Google Forms*®, dos quizzes, das palavras cruzadas relacionadas às temáticas e do questionário avaliativo referente ao uso da plataforma digital utilizada; (e) Aplicação das atividades; (f) Aplicação do questionário para análise quali-quantitativa da eficácia do recurso pedagógico utilizado; (g) Análise dos resultados.

Com relação ao conteúdo “Tabela Periódica”, foram gravadas duas videoaulas de duração em torno de 15 minutos sobre o tema Tabela Periódica. O conteúdo desenvolvido foi exposto por meio de slides confeccionados no PowerPoint de acordo com os seguintes assuntos: “Histórico e Desenvolvimento da Tabela Periódica”, “Classificação da Tabela Periódica”, “Organização da Tabela Periódica” e “Revisão e Exercícios”.

Após os alunos terem acesso ao material, o professor elaborou um formulário na plataforma do *Google Forms*® para ser respondido pelos alunos durante o início da aula seguinte. No questionário, as perguntas foram elaboradas com a finalidade de verificar se os alunos de fato assistiram as videoaulas. No final desta aula síncrona, o tempo foi dedicado a esclarecimentos de dúvidas que surgiram sobre o tema Tabela Periódica.

As atividades avaliativas foram divididas entre listas de exercícios no *Google Forms*® e jogos online na plataforma *Wordwall*. As listas de exercícios foram criadas inicialmente em um documento Word Online para que os autores pudessem fazer suas contribuições e, em seguida, foram adaptadas para o *Google Forms*®. Já as atividades na plataforma *Wordwall* foram planejadas e pensadas na estrutura de jogos didáticos.

Para isso, foram criados três atividades gamificadas na plataforma *Wordwall*. O primeiro jogo continha 10 questões de múltipla escolha e foi utilizado para revisar alguns dos conceitos mais importantes

já vistos sobre a Tabela Periódica e, conseqüentemente, verificar quais partes os alunos lembravam do tema. Já o segundo e o terceiro jogo foram apresentados após aulas expositivas sobre o conteúdo. O segundo jogo consistia em conseguir correlacionar 15 elementos químicos a suas respectivas características, abordando conceitos como a localização do elemento na tabela periódica, camadas eletrônicas, elétrons de valência, além de curiosidades e aplicabilidades do elemento químico. Enquanto que o terceiro e último jogo foi confeccionado no formato de palavras cruzadas com 24 dicas para reforçar o aprendizado dos conceitos vistos durante as quatro aulas. Todas as atividades tinham o tempo de duração entre 10 e 15 min e ao finalizar as respostas, ficavam disponíveis a pontuação e a classificação, tornando mais dinâmico e desafiador o aprendizado da disciplina.

Por fim, a aula em que foi apresentada a Tabela Periódica Interativa ocorreu ao final das aulas de explicação sobre tal conteúdo. A tabela adaptada no Excel, que foi disponibilizada para os alunos, incluía não só características referentes ao número atômico, eletronegatividade e outros conceitos que tradicionalmente constituem uma tabela periódica, como também informações e curiosidades sobre os elementos químicos vistos durante toda a exposição do conteúdo. Ademais, a aula ministrada contou com um tutorial para que os alunos aprendessem a mexer na ferramenta sozinhos quando precisassem.

Para ministrar o conteúdo “Ligações Químicas”, inicialmente, três videoaulas com exposição de slides foram gravadas com duração entre 6 e 11 minutos. Os assuntos abordados em cada uma das três videoaulas foram respectivamente os seguintes: “Regra do Octeto e Ligação Iônica”, “Ligação Covalente” e “Ligação Metálica”.

Após os alunos terem acesso às videoaulas, o preceptor aplicou um dos jogos desenvolvidos durante o início da aula seguinte, com a finalidade de verificar se eles de fato assistiram os vídeos. No final desta aula síncrona, o tempo foi dedicado a esclarecimentos de dúvidas que surgiram sobre o

tema.

Os quatro jogos aplicados foram desenvolvidos na plataforma *Wordwall* nos modelos questionário interativo e palavras cruzadas. Três deles foram questionários, os quais foram criados respectivamente com 5, 5 e 10 perguntas de múltipla escolha, para serem respondidos em 10 minutos, em que o estudante marcava a(s) resposta(s) correta(s). E uma palavra cruzada, a qual foi criada com 10 dicas, o mesmo tempo de duração, e os alunos escolhiam uma opção contendo uma dica que determinaria a palavra correta. Ao finalizar as respostas, ficavam disponíveis a pontuação e a classificação, tornando mais dinâmico e desafiador o aprendizado da disciplina.

O primeiro e segundo jogo foram apresentados depois de aulas expositivas sobre o conteúdo. Após os alunos assistirem a primeira videoaula referente ao conteúdo, elaborou-se um quiz de introdução às ligações químicas (primeiro jogo), onde foram abordados assuntos como regra do octeto e camada de valência. O segundo jogo foi aplicado no início da aula seguinte, a fim de verificar se os alunos estavam assistindo as videoaulas. Ele consistiu em 5 perguntas sobre as ligações covalentes como por exemplo, “Quando um elemento da família dos halogênios (VIIA ou 17) se liga ao hidrogênio, o que acontece?”. Com relação ao terceiro e quarto jogo, eles foram confeccionados nos formatos de questionário e palavras cruzadas com o intuito de revisar e reforçar o aprendizado dos conceitos já vistos durante as quatro aulas.

Com relação às atividades avaliativas das Ligações Químicas, também foram divididas entre uma lista de exercícios criada no formulário eletrônico do *Google Forms*® e jogos online na plataforma *Wordwall*, com o objetivo de motivar e promover a aprendizagem significativa baseada na diversão e no prazer de aprender de forma espontânea. Os jogos foram explicados, os conteúdos lembrados e todas as questões relativas aos conceitos trabalhados foram elucidadas.

No último momento, aplicou-se o questionário criado

no Google Forms®, e discutiu-se a proposta metodológica adotada com os discentes, de modo a planejar melhorias futuras para o desenvolvimento de novas atividades.

RESULTADOS

Este tópico apresenta uma breve análise da contribuição pedagógica dos recursos didáticos elaborados para os alunos, por meio de uma interpretação qualitativa e quantitativa das respostas dadas por eles ao questionário avaliativo.

O questionário foi aplicado nas duas turmas da 2ª série do Ensino Médio, sendo respondido por 55 alunos. Ele era composto por 13 questões, sendo 12 questões de múltipla escolha, dentre elas, três foram expressas em escala Likert (LIKERT, 1932) de 1 a 5, em que 1 é ruim e 5 é ótimo, e uma questão aberta para vantagens atreladas à metodologia utilizada.

Ao analisar as questões propostas, mais de 92% dos alunos disseram que as atividades são fáceis de jogar e divertidas. Quanto à motivação pelas atividades, mais de 92% se sentiram motivados. As respostas indicam que quando o professor traz atividades diversificadas para a aula, os alunos se interessam e participam mais ativamente.

Quanto à facilidade de compreensão das atividades, 47,3% avaliaram como boa e 45,5% como ótima. O resultado era esperado, pois houve uma demonstração de como as atividades funcionavam.

Referente à complexidade das questões propostas, 41,8% consideraram como boa e 34,5% como regular. Apesar desse resultado, a pontuação média da turma foi alta em todas as atividades. Sabendo da dificuldade de alguns alunos, principalmente depois de quase um ano com ensino remoto, a aplicação do jogo foi pensada como um momento de revisão, em que os principais conceitos poderiam ser discutidos, as dúvidas evidenciadas e respondidas.

Quando questionados sobre o tempo de aula ser suficiente para essas atividades, 58,2% dos alunos afirmaram que às vezes não era, inclusive, o tempo foi destacado como sendo um inconveniente no uso desses recursos e pediram para que o mesmo fosse maior. Depois desse feedback, a quantidade de questões por atividade foi reduzida e/ou dado um tempo maior, com o objetivo da mesma ser realizada ainda em encontro síncrono.

Com relação à frequência com que eles gostariam de que recursos como esses fossem utilizados, 60% preferiu que haja uma alternância entre as aulas. Após as atividades, 56,4% classificaram como bom o conhecimento sobre os conteúdos trabalhados. Todos disseram que a aprendizagem foi favorecida, relatando que as atividades serviram para testar o conhecimento e para complementar e/ou aprofundar seus conhecimentos.

Quanto à questão aberta, “Que vantagens você vê no uso das atividades elaboradas pelo Wordwall?”, algumas respostas estão descritas a seguir: “é igual no comercial de curso de inglês, se aprende melhor brincando”; “Como é um jogo a pressão é menor, eu erro menos e aprendo muito mais.”; “tira um pouco da seriedade, deixando uma situação mais descontraída”.

Nesse sentido, o jogo funcionou como um instrumento avaliativo, em uma perspectiva mediadora, que segundo Hoffmann (2011), busca desvincular-se da verificação de respostas certas/erradas e do autoritarismo para orientar-se em um sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos.

Ainda, segundo Soares (2015), quando se brinca, muitas vezes não há consciência de que está havendo a assimilação de algum conhecimento, brinca-se porque é prazeroso.

Portanto, o desenvolvimento e a aplicação de atividades lúdicas se diferenciam das aulas tradicionais, sendo uma estratégia facilitadora da aprendizagem de conceitos complexos e abstratos, estimulando e



3

motivando a participação e o raciocínio dos discentes.

Diante dos motivos expostos anteriormente e dentro das limitações, pandemia da Covid-19, os autores consideram que o jogo foi um sucesso, visto que a maioria dos alunos apoia a utilização de metodologias ativas que colaborem para a construção de um conhecimento mais sólido. No contexto educacional, o uso de jogos digitais com fins educacionais tem sido percebido como uma forma de aprendizado mais descontraída, de fixação de conteúdos e de avaliações eficazes extremamente úteis para alcançar o objetivo de uma aprendizagem mais ativa e divertida, resgatando assim, o interesse dos alunos nas aulas.

CENÁRIO

Práticas de Extensão desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

CHOU, Y. K. (2015). Human-Focused Design: The Better Term for Gamification. Disponível em: <https://yukaichou.com/gamification-analysis/human-focused-design-better-term-gamification/>. Acesso em: 20 set. 2021.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 104 p.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. Archives in Psychology, v. 140, p. 1- 55, 1932.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e Atividades Lúdicas para o Ensino de Química. Goiânia: Kelps, 2015.

SOBRE OS AUTORES:

Rayanne Cristina da Silva Santos, Licencianda em Química pela Universidade Federal Fluminense. Estagiária de Química (Coluni-UFF). (rayanne_cristina@id.uff.br)

Marcelo Monteiro Marques, Doutor em Química pela Universidade Federal Fluminense. Docente de Química (Coluni-UFF). (mmmarques@id.uff.br)

*Leonardo Corrêa Bomfim
Lucas Vieira Santana Chaboudt
João Pedro da Silva Barbosa
André Davi Pinto das Chagas*

MACHISMO E MÚSICA: DESCONSTRUINDO REVERBERAÇÕES DE MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS EM DIÁLOGOS MUSICAIS

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar os processos e os resultados parciais do Projeto de Pesquisa de Prélinciação Científica (Pibiquinho), realizado com o objetivo de interpretar e promover discussões aprofundadas sobre conceitos estruturais como machismo (LERNER, 2019) e arquétipos da masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; MATOS, 2001) – transitando ainda pelas noções de sexismo, homofobia, misoginia e feminismo – em nossos contextos socioculturais, artísticos e midiáticos. A pesquisa foi desenvolvida no formato virtual (em decorrência da pandemia da COVID-19), e amparada metodologicamente na construção de um ambiente de acolhimento ao diálogo coletivo e à pesquisa horizontalizada. Foram propostas a leitura de artigos e reportagens, a apreciação de vídeos, filmes, documentários e videoclipes, e a escuta de composições (canções) que abordassem a temática do machismo, como subsídios para a investigação da presença e análise dessa concepção nas obras de artistas e bandas de diversos gêneros musicais e na cultura midiática de forma geral. O projeto apresenta como resultados parciais a escrita deste artigo, o preenchimento de questionários sobre as temáticas abordadas e as gravações de áudio que foram realizadas e serão divulgadas em podcasts nas plataformas de *streaming*.

Palavras-Chave:

machismo, diálogos musicais, masculinidade hegemônica

CENÁRIO

Práticas de Extensão desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

APRESENTAÇÃO

Em meados do ano de 2020, ainda nos meses iniciais da pandemia mundial da COVID-19, tive acesso a um documentário intitulado *The Mask You Live In* (“A máscara em que você vive”), lançado em 2015 pela diretora estadunidense Jennifer Siebel Newsom. Esse longa-metragem foi estreado como o segundo exemplar de uma espécie de trilogia fílmica, integrada pelos títulos *Miss Representation* (2011) e *The Great American Lie* (2019), abordando reflexões sobre capitalismo, desigualdade social, machismo, misoginia e a construção das representações sociais, identitárias e de gêneros na mídia.



Nesse impactante documentário, são desveladas as “máscaras socioemocionais” que os homens estão habituados a vestir para viver em sociedade, desde sua mais remota infância, passando pela idade adulta até a maturidade. São apresentados, nesse vídeo, dados e interpretações de especialistas em neurociência, psicologia, sociologia, esportes e educação, que discutem como os estereótipos de gênero se interconectam com raça, classe e circunstância, criando um complexo emaranhado de questões de identidade enfrentadas pelos homens. O filme enfoca, ainda, as noções hegemônicas de masculinidade, normatividades que oprimem profundamente determinados comportamentos considerados femininos para homens e meninos, impondo regras, limites e obrigações sociais a esses sujeitos.

Os documentários citados foram criados e produzidos pelo *The Representation Project*, que define sua atuação como:

A missão do The Representation Project é combater o sexismo por meio de filmes, educação, pesquisa e ativismo. Em 2011, Jennifer Siebel Newsom fundou The Representation Project em resposta à enorme demanda do público por educação contínua e ação social em apoio a seu primeiro filme, *Miss Representation*. Desde então, Siebel Newsom lançou mais dois filmes aclamados, *The Mask You Live In* (2015) e *The Great American Lie* (2019). A organização administra um programa global de cineastas jovens para treinar a próxima geração de agentes de mudança. O Projeto Rep também é conhecido por sua pesquisa de mídia impactante e campanhas de ativismo social (THE REPRESENTATION PROJECT, 2021).

Neste sentido, a presente pesquisa teve como inspiração inicial a atuação de um dos integrantes do elenco do filme *The Mask You Live In*, o professor Ashanti Branch, educador e ativista em prol da juventude, em seu trabalho com a população majoritariamente negra de alunos advindos de áreas de vulnerabilidade social do Colégio Fremont, na cidade de Oakland (Califórnia), Estados Unidos. Em determinado trecho do longa-metragem, em uma reunião com jovens alunos homens, o docente traz para a sala de aula dinâmicas para o reconhecimento dessas máscaras sociais e estratégias de busca por sua desconstrução, através da empatia, da conscientização e de um diálogo aberto e sensível com os estudantes.

Diante da exposição dessa força motriz, o intuito desta pesquisa de pré-iniciação científica foi de ampliar, ramificar e direcionar este olhar e escuta para o campo musical e para a influência de produções artísticas que possam, de maneira negativa, manter, reforçar e potencializar perspectivas machistas, misóginas, sexistas e homofóbicas – visando a desconstruções (endógenas-exógenas) a partir das próprias identidades e prismas masculinos.

É relevante ainda sublinhar a urgência de pesquisas em torno dessas temáticas, sobretudo diante de dados alarmantes apresentados no documentário, tais como: mais de 90% da população carcerária é composta por homens¹; o suicídio é a terceira principal causa da morte de garotos; meninos têm duas vezes mais probabilidade que as meninas de reprovar ou de abandonar a escola e são quatro vezes mais propensos a serem expulsos da instituição (THE MASK YOU LIVE IN, 2015), entre outras informações.

Em continuidade às razões que justificam este trabalho, vale ainda enfatizar que o conceito de machismo, assim como as noções de feminismo, sexismo e homofobia, ainda se apresenta nebuloso ou embrionário para diversos estudantes da educação básica, sobretudo entre os alunos do gênero

1.No Brasil esta situação corresponde a quase 95%. Para maiores informações: <https://www.justica.gov.br/news/ha-726712-pessoas-presas-no-brasil>

masculino, muitas vezes indiferentes ou relutantes às conquistas históricas e avanços dos discursos sobre a equidade de gêneros. Por essa razão, a presente pesquisa foi direcionada a alunos-pesquisadores que se identificam com o gênero masculino, compreendidos aqui como estruturalmente reprodutores de arquétipos e de violências das masculinidades hegemônicas. Desta forma, buscou-se que os estudantes pudessem, a partir de um processo analítico e autoinvestigativo, exteriorizar, reconhecer, questionar e desconstruir pensamentos, falas, ações, comportamentos, obras e composições musicais machistas, dialogando com a luta por uma maior equidade entre os gêneros.

OBJETIVO

Este trabalho possui como objetivo apresentar os processos, análises e resultados parciais obtidos nas reuniões do projeto de pesquisa de pré-iniciação científica (Pibiquinho) intitulado *Machismo e Música: reverberações de masculinidades hegemônicas na construção de canções e gêneros musicais*, realizado em conjunto com estudantes-pesquisadores do Ensino Médio do COLUNI-UFF.

Dentre os objetivos do projeto de pesquisa, de forma sintética, é possível ressaltar o intuito de promover discussões, leituras de textos e artigos, juntamente aos alunos-pesquisadores, sobre a noção de machismo, entre outros conceitos que orbitam neste eixo central. A partir da obtenção de determinados subsídios teóricos, visou-se que os estudantes pudessem identificar a presença do machismo em produções musicais e audiovisuais (clipes), de forma a aprimorar um olhar crítico e analítico, desconstruindo perspectivas hegemônicas de masculinidades, e

divulgando os processos e resultados obtidos através de relatórios, artigos e podcasts. No projeto de pesquisa (BOMFIM, 2021) os objetivos foram elencados da seguinte maneira:

- Estimular discussões e reflexões sobre os conceitos de machismo estrutural e masculinidade hegemônica – juntamente às noções de sexismo, homofobia, feminismo e racismo – em nossos contextos socioculturais, artísticos e midiáticos.
- Analisar composições, letras, videocliques e gêneros musicais em que essas concepções de caráter machista estejam presentes.
- Promover a exteriorização, reconhecimento, questionamento e desconstrução gradativa de pensamentos, falas, ações e comportamentos machistas, impulsionando a busca por uma maior equidade de gênero.
- Aproximar os discentes à metodologia científica, à elaboração de um pensamento crítico e à criação artístico-cultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção do referencial teórico desta pesquisa foi norteadada por autores de diversas áreas do conhecimento que discutiram conceitos-chave para este estudo, tais como machismo e masculinidade hegemônica, assim como, de maneira tangencial, as noções de gênero, sexismo, misoginia, homofobia e feminismo, que orbitam em torno deste núcleo. Também foram utilizados como referência, teóricos que trouxeram estas discussões dos estudos de gênero para o campo das artes, sobretudo em sua relação com a música, gêneros musicais, produção audiovisual e midiática da contemporaneidade.

Neste sentido, para que fossem realizadas análises mais densas sobre esses temas e compreendidas as reverberações do machismo na música, um dos primeiros passos



da pesquisa foi o aprofundamento nesse conceito. A autora do campo da Educação, Guacira Lopes Louro, citando os desdobramentos da notória reflexão da filósofa francesa Simone de Beauvoir, no final da década de 1940, de que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, defende que:

A frase foi alargada, é claro, passando a ser compreendida também no masculino. Sim, decididamente, fazer de alguém um homem requer, de igual modo, investimentos continuados. Nada há de puramente “natural” e “dado” em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura (LOURO, 2008, p. 8).

Sendo assim, é possível inferir que as pesquisadoras consideram que a construção do gênero e da sexualidade ocorre continuamente e de maneira infundável. Em consonância a essa reflexão, o pesquisador Alexandre Bortolini, amparado nas discussões do filósofo francês Michel Foucault (1990) sobre a História da Sexualidade, reforça a necessidade urgente de se discutir gênero em contextos escolares, e acrescenta que a discussão sobre essa temática se refere a uma abordagem de:

relações de poder, materiais e simbólicas, que envolvem todos os seres humanos. Significa visibilizar e problematizar os modos de significação dos corpos, dos jeitos de ser, de andar, de falar; questionar os discursos biologizantes que tentam encontrar a essência genética ou hormonal dos comportamentos [...] Assim, falar sobre gênero não significa falar “de mulher”, mas questionar as maneiras como socialmente construímos as categorias “mulher” e “homem” (BORTOLINI, 2011, p. 29).

Em relação às opressões de gênero relacionadas ao conceito de machismo, é relevante enfatizar que, de acordo com a historiadora austríaca Gerda Lerner, em seu livro *A Criação do Patriarcado*, o “machismo define a ideologia de supremacia masculina, de superioridade masculina e de crenças que a apoiem e sustentem. Machismo e patriarcado se reforçam de forma mútua” (LERNER, 2019, p. 291). Em definição trazida em publicação na revista virtual *Politize!*,

O machismo é um preconceito, expresso por opiniões e atitudes, que se opõe à igualdade de direitos entre os gêneros, favorecendo o gênero masculino em detrimento ao feminino. Ou seja, é uma opressão, nas suas mais diversas formas, das mulheres feita pelos homens. Na prática, uma pessoa machista é aquela que acredita que homens e mulheres têm papéis distintos na sociedade, que a mulher não pode ou não deve se portar e ter os mesmos direitos de um homem ou que julga a mulher como inferior ao homem em aspectos físicos, intelectuais e sociais (POLITIZE, 2021).

Em relação à noção de masculinidade hegemônica, a historiadora Maria Izilda Matos, dialogando com o filósofo francês Félix Guatarri, em seu artigo *Discutindo masculinidade e subjetividade nos embalos do sambacação*, afirma que o conceito está associado a uma busca por “excluir variações nos comportamentos masculinos e femininos que não se encaixam nos seus preceitos, variando em diferentes momentos

históricos numa trama discursiva normativa sobre mulheres e homens” (MATOS, 2001, p. 76). A autora ainda defende e exemplifica que alguns sambas das décadas de 1940 e 1950 “refletiam, cristalizavam e divulgavam a masculinidade hegemônica, simultaneamente exprimindo e condicionando o ‘ser homem’, que devia ser trabalhador, ordeiro e provedor, enquanto o ‘não-deve-ser’ masculino diz respeito ao vagabundo, ébrio, ‘perdido no mundo’” (MATOS, 2001, p. 82).

De acordo com os pesquisadores Robert Connell e James Messerschmidt, o conceito de masculinidade hegemônica “tem sido apropriado em diferentes campos, variando da educação à psicoterapia, à questão da violência e às relações internacionais. Algumas das suas ambiguidades despertaram uma reação crítica a vários usos que o conceito encontrou e às formas como foi flexibilizado em resposta a novos contextos” (2013, p. 273). Entretanto, apesar de algumas críticas a determinadas apropriações, os teóricos afirmam terem acolhido “muitas das aplicações e das modificações do conceito de masculinidade hegemônica como contribuições à compreensão das dinâmicas de gênero” (2013, p. 273).

METODOLOGIA

Esta pesquisa propôs a constituição de um ambiente de acolhimento, diálogo, estudo e escuta, com a intenção de oportunizar discussões sobre conceitos centrais como *machismo e masculinidade* hegemônica em nossos contextos culturais, artísticos e midiáticos. Foi, ainda, direcionada a alunos que se identificam com o gênero masculino e caracterizados por uma heterogeneidade estética (em relação à diversidade de preferências por gêneros musicais) em distintas séries do segmento de Ensino Médio.

O direcionamento do projeto a alunos identificados com o gênero masculino se justifica em razão da busca por uma compreensão e desconstrução gradativa de noções internalizadas como machismo, misoginia e sexismo, em um movimento endógeno-exógeno, a partir de seus próprios construtos socioculturais e suas experiências enquanto indivíduos meninos/homens, sendo estes reverberantes na cultura, na música e nas mídias. Sendo assim, neste espaço, os pesquisadores tiveram a oportunidade de realizar processos de autoinvestigação, externalização e desestruturação de perspectivas machistas, além de analisar composições musicais (letra e música) e produções audiovisuais associadas a esse caráter.

Para a construção de um arcabouço teórico, foram lidos trechos de publicações, artigos e reportagens, tais como: a publicação *Politicamente Incorreto: 14 músicas antigas que nunca seriam lançadas hoje*, presente na *Revista Rolling Stone* (2019); o artigo de Maria Izilda Santos Matos (2001) intitulado *Discutindo masculinidade e subjetividades nos embalos do samba-canção; trechos da publicação Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*² de Connell e Messerschmidt (2013). Nesta mesma proposta, foram realizadas leituras de diversas letras de canções musicais, e análises presentes no site MMPB, Música Machista Popular Brasileira (MMPB, 2021).

Além das leituras e análises, também assistimos a diversas entrevistas, como a do filósofo Leandro Karnal abordando a temática da Cultura de Estupro (KARNAL, 2021), do professor e ator Guilherme Pereira, mais conhecido por sua atuação em seu canal de youtube como a drag queen Rita von Hunty – discutindo o tema da Masculinidade Tóxica (HUNTY, 2021), além de reportagens sobre as políticas fundamentalistas religiosas, patriarcais e de opressão às mulheres adotadas no Afeganistão após as conquistas do Talibã.

Realizamos a apreciação de diversos clipes e vídeos musicais, efetuando análises de trechos das letras, dos conteúdos imagéticos e do perfil dos compositores e bandas, entre os quais podemos citar: o videoclipe da música Kenny G, do cantor de trap Matuê (MATUÊ, 2021); a apresentação da gravação de um show de Zeca

2. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes para a Revista Estudos Feministas, 2013.

Pagodinho com a música Fita Amarela (ZECA PAGODINHO, 2021); uma edição video-lyric de Guns'n'Roses com a canção One in a Million (GUNS'N'ROSES, 2021); da música Me Lambe dos Raimundos (RAIMUNDOS, 2021), entre outras obras que possuem aspectos machistas, homofóbicos, sexistas e de violência contra a mulher. Também assistimos, em um movimento oposto a este, ao videoclipe de Triste, Louca ou Má, da banda Francisco, el Hombre (FRANCISCO, EL HOMBRE, 2021), obra que está mais associada ao feminismo, à noção de empoderamento feminino, em um conteúdo imagético que apresenta um direcionamento contra o racismo e a gordofobia, coreografado pelo grupo de dança cubano Danza Voluminosa.

Um dos pontos centrais da pesquisa foi a apreciação coletiva do documentário The Mask You Live In (2015), que dividimos em três partes de trinta minutos. Após cada sessão, gravamos os diálogos e análises que realizamos sobre os temas abordados no filme. Atualmente estamos editando os áudios e selecionando trechos de maior relevância para se tornarem podcasts que serão publicados nas plataformas de streaming. Após as leituras e apreciações audiovisuais, os estudantes-pesquisadores responderam a um questionário apontando suas percepções sobre a pesquisa, os materiais utilizados, e sobre os conceitos e processos desenvolvidos em nossas reuniões.

RESULTADOS

Em razão do projeto de pesquisa ter conclusão prevista para o final do segundo semestre de 2021, é evidente que os resultados aqui apresentados se encontram em caráter parcial e em construção. As leituras de artigos e reportagens, a apreciação de entrevistas, videoclipes e documentários para a escrita deste artigo são entendidas como uma forma de contribuição para a iniciação dos estudantes à pesquisa científica. As análises realizadas e gravadas em nossas reuniões, e que serão divulgadas por meio de podcasts em plataformas de streaming, também são resultados desta pesquisa, assim como um relatório final do trabalho e outros artigos contendo análises de canções e discussões conceituais.

Trazendo alguns destaques dos questionários respondidos pelos estudantes, é relevante enfatizar a constatação do estudante-pesquisador João, que considerou ter expandido sua percepção no sentido de que o “machismo não está só no funk e no rap, sendo encontrado até no rock e em músicas internacionais como o pop e o hip hop”. O pesquisador-estudante Lucas também trouxe uma reflexão positiva, declarando estar “mais atento ao machismo nas músicas e nas situações do dia a dia, o projeto me ajudou a ver como isso é prejudicial para as mulheres e como isso as afeta psicologicamente e fisicamente.” Por fim, quando questionados sobre a

relevância de estar participando da pesquisa, o estudante-pesquisador André afirmou: “além de dar minha contribuição ao trabalho, construo uma bagagem maior a respeito dos temas trabalhados no projeto, levando assim para mais e mais pessoas, seja pelo projeto, seja pela minha existência vagante”.



3

REFERÊNCIAS

BOMFIM, L. C.. Machismo e Música: reverberações de masculinidades hegemônicas na construção de canções e gêneros musicais. Projeto de Pesquisa de Pré-Iniciação Científica (Pibiquinho). Rio de Janeiro, 2021.

BORTOLINI, A.S.. Diversidade sexual e de gênero na escola - Uma perspectiva Intercultural e Interrelacional. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online), v. 11, p. 27-37, 2011.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.. Hegemonic masculinity: rethinking the concept. Gender & Society, v. 19, n. 6, p. 829-859, Dec. 2005. Tradução: Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, 2013.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

LERNER, Gerda. A Criação do Patriarcado – história da opressão das mulheres pelos homens (1986). Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Editora Cultrix, 2019.

LOURO, G. L.. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições (Unicamp), v. 19 (2), p. 17-23, 2008.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Discutindo masculinidade e subjetividade nos embalos do samba canção. Gênero. Niterói, v. 2, n.1, p. 73-86, 2001

MMPB. Música Machista Popular Brasileira. Disponível em: < <http://mmpb.com.br/>>. Acesso: 10 out. 2021.

POLITIZE! Machismo: você entende mesmo o que significa? Disponível: <<https://www.politize.com.br/o-que-e-machismo/>>. Acesso: 03 out. 2021.

ROLLING STONE. Revista Rolling Stone – Politicamente Incorreto: 14 músicas antigas que nunca seriam lançadas hoje. Disponível em: <<https://rollingstone.uol.com.br/noticia/politicamente-incorreto-14-musicasantigas-que-nunca-seriam-lancadas-hoje/>>. Acesso: 28 set. 2021.

THE REPRESENTATION PROJECT. Disponível em: <<https://thereproject.org/>>. Acesso: 02 out. 2021.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

FRANCISCO EL HOMBRE. Triste, louca ou má (videoclipe) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>>. Acesso: 05 set. 2021

GUNS'N'ROSES. One in a Million. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ulvmdYMyT8O>>. Acesso: 08 set. 2021

HUNTY, Rita von. Masculinidade Tóxica. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EqOOTiNKcQ&t=40s>>. Acesso: 16 set. 2021

KARNAL, Leandro. Machismo e Cultura do Estupro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IXp23MJIGS8>>. Acesso: 02 out. 2021

MATUÊ. Kenny G (videoclipe). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b-PhvPKgWjY>>. Acesso: 19 ago. 2021

RAIMUNDOS. Me Lambe (videoclipe). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O98dLmRJens>>. Acesso: 15 out. 2021

THE MASK YOU LIVE IN. Official Trailer. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hc45ptHMxo>>. Acesso: 5 out. 2015

ZECA PAGODINHO. Faixa Amarela (ao vivo). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7YaHP3u4UK4>>. Acesso: 10 out. 2021

SOBRE OS AUTORES:

Leonardo Corrêa Bomfim, Professor de Música do COLUNI-UFF, Doutor na área de Etnomusicologia e Orientador do Projeto de Pesquisa (leonardocb@id.uff.br)

Estudantes do Ensino Médio do COLUNI-UFF e pesquisadores do projeto:

Lucas Vieira Santana Chaboudt
(lucasvieirasantanachaboudt@coluni.uff.br)

João Pedro da Silva Barbosa
(joaopedrodasilvabarbosa@coluni.uff.br)

André Davi Pinto das Chagas
(andredavipintodaschagas@coluni.uff.br)

INFÂNCIA NA UNIVERSIDADE: O QUE É SER CRIANÇA NO COLUNI-UFF? UM OLHAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS

RESUMO

O projeto “A INFÂNCIA NA UNIVERSIDADE: O QUE É SER CRIANÇA NO COLUNI UFF?” teve início no ano de 2020 e foi inspirado na tese “A infância na universidade: A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro” (LOPES, 2019; 2021). Em agosto de

2020, em meio a pandemia mundial da COVID 19 submetemos pela primeira vez o projeto intitulado: A Infância na Universidade: o que é ser criança no Coluni UFF? Neste

ano de 2021 demos continuidade ao projeto, ampliando a nossa participação com a parceria institucional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), através de diálogo com o grupo de pesquisa Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, troca, arte e sentidos (FRESTAS). Este trabalho apresentado para este Seminário, que tem como principal provocação a Educação Básica, se propõe a apresentar um recorte dos diálogos e reflexões desse grande grupo, nos dois anos de pesquisa, se inserindo no cenário: “Práticas de pesquisa desenvolvidas no contexto da Educação Básica”. O foco deste trabalho é apresentar fragmentos de narrativas das crianças, textos coletivos e individuais, que foram construídos a partir do desejo de fazer pesquisa com crianças e dialogando como elas entendem a experiência de ser “da UFF” e que se assume como uma pesquisa minúscula (GUEDES e RIBEIRO, 2019), ou seja, que confere destaque e importância nos acontecimentos pequenos, no miúdo, no corriqueiro e nas narrativas que as crianças nos trazem a cada encontro virtual. Pesquisa essa que não tem um ponto certo de chegada, pois se constitui na “(...) experiência do caminhar, de enveredar-se por trilhas, experimentá-las, experienciá-las; perder-se, quiçá, para já, se encontrando, tomar outros caminhos, fazer outros caminhos no ato mesmo de caminhar” (GUEDES e RIBEIRO, 2019, p. 20). As construções coletivas aconteceram por meio do diálogo e registros, realizados através de roda de conversas virtual que se inspira na metodologia “Roda & Registro”, de Cecília Warschauer (1993). Esta metodologia inclusive serve de inspiração para que sejam elas, as próprias crianças, as autoras desse trabalho, já que, montaram o cenário, elaboraram o roteiro, experienciaram os atos e aqui, nós adultas e orientadoras convidamos a todos e todas para passear pelos bastidores antes de fechar a cortina (WARSCHAUER, 1993). Inauguramos com as crianças uma forma de apresentar suas reflexões para este seminário e assim subverter a lógica adultocêntrica de fazer e comunicar pesquisa. Com a palavra, elas, as crianças...

Adrienne Ogeda Guedes

Benício Rafael Monteiro da Cunha Barbosa Goulart

Isabela Pereira Lopes

Juliana Nascimento de Medeiros Mota

Marco Moreira Perpetuo

Maria Eduarda Bandeira Reis

Milena Alexandre Badaro

Pamela Artte Rosa Nascimento

Thayla Alvares Peixoto

Palavras-Chave

Infância, Universidade, Pesquisa com crianças

COMO SÃO AS MEMÓRIAS DE QUEM ATRAVESSA A INFÂNCIA NO COLUNI-UFF?



O COLUNI SEMPRE FOI O MEU LUGAR DE APRENDIZADO, QUE POSSO INTERAGIR COM MEUS AMIGOS, COMPARTILHAR MOMENTOS, IDEIAS E EXPERIÊNCIAS. ESPERO PODER FAZER PARTE DESSA HISTÓRIA.

THAYLA, 9 ANOS

O QUE AS CRIANÇAS DIZEM?



Leitor

QUANDO ENTREI NO COLUNI JÁ PERCEBI UMA DIFERENÇA, POR AS CRIANÇAS TEREM A LIBERDADE PARA ESCOLHER O QUE QUER FAZER NO RECREIO E VÁRIAS OUTRAS COISAS.

PÂMELA, 09 ANOS

ANTES DE ME INSCREVER, EU PERGUNTEI À MINHA MÃE O QUE ERA SER UM PESQUISADOR, O QUE EU TERIA QUE FAZER? ELA DISSSE QUE PESQUISADORES SÃO CURIOSOS, QUEREM SABER COISAS NOVAS E FAZER MUITAS PERGUNTAS, SE FOR ASSIM MESMO, ACHO QUE TODA CRIANÇA É UM PESQUISADOR.

MARCO, 10 ANOS

Registros: Construções Coletivas 2020 e 2021



Logo Pibiquinho - Pâmela



Desenho do encontro virtual - Thayla



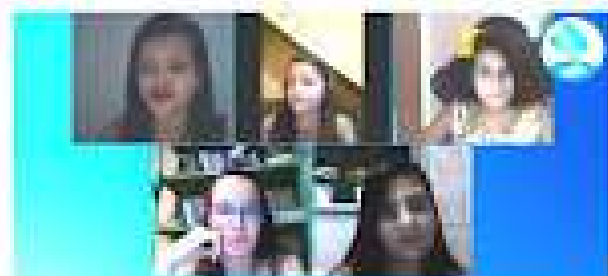
Registro da Caixa de Memórias da Pâmela



Registro do Vídeo da Entrevista do Pesquisador Benício Rafael



Registro da Pesquisa sobre a história do COLUNI - Pesquisador Marco



Profª Inês de Lages

Registro da Live ao vivo da apresentação dos trabalhos realizados em 2020





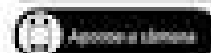
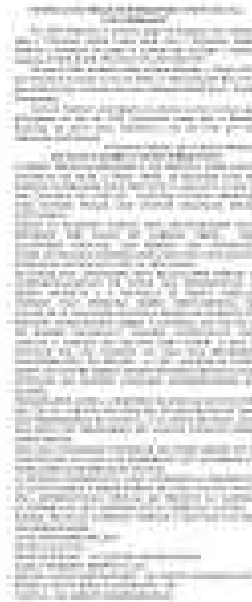
Criação do Currículo Lattes



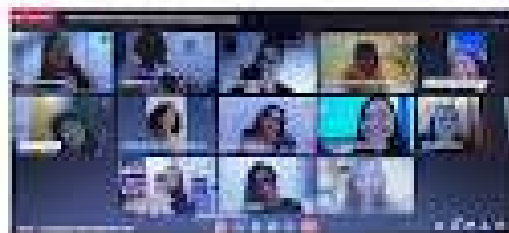
Nuvem de Palavras 2020



Texto coletivo - Carta convite para o Bate-Papo com as Pesquisadoras 26/08/2021



Texto coletivo para Publicação no Escorrega UFF 2020



Bate-Papo com as Pesquisadoras Google Meet 02/09/2021

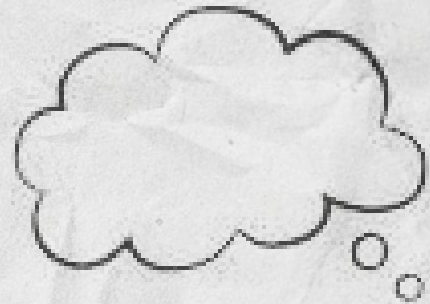


Nuvem de Palavras 2021

Maria Leão, 28 anos, ex criança do COLUNI
Antropóloga, fazendo Doutorado

A minha experiência na creche UFF, foi a minha primeira experiência de coletividade, a gente sempre antes de começar o turno, sentávamos em roda e conversávamos com as professoras o que a gente ia fazer no dia, e podia propor as coisas, e foi onde eu aprendi a importância de de escutar o outro, de saber se expressar, de levantar a mão na hora de falar as coisas...

Sempre achei Pesquisar muito importante! Pesquisar é isso, é querer saber mais das coisas, é querer fazer perguntas, ter curiosidade. Eu acho que não tem idade pra querer saber mais...



Leitor

Adrienne Ogêda
Professora Universitária

QUAIS AS MEMÓRIAS DAS EX CRIANÇAS DO COLUNI ?

Meu filho nasceu quando eu estava no Coluni ele foi sorteado enquanto eu ainda estudava no Coluni. (...) A mãe da Maria Eduarda foi minha professora, enquanto estava grávida da Maria Eduarda e eu estava grávida do Bernardo, depois os dois estudaram juntos.

Eu fui aluna do Coluni desde o 5º ano (...)
A mãe da Maria Eduarda foi minha professora de espanhol na época do Coluni, a Kelly, e também fui Pibiquinho com a Kelly, ela foi minha orientadora do Pibiquinho "entre letras"

Larissa, 23 anos,
Estudante de Administração na UFF

Eloisiany, 24 anos,
Estudante de Pedagogia Professora de EI

REFERÊNCIAS

GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

LOPES, I. P. A infância na universidade: A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ). Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

_____. A infância na universidade. Rastros da criança enunciada em torno da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ). Revista Humanidades e Inovação. Palmas. v. 8. n. 33, 2021.

WARSCHAUER, C. A Roda e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES:

Adrienne Ogeda Guedes, UNIRIO. Professora Magistério Superior. Coordenadora do Projeto “Infância na universidade”. Doutora em Educação. (adrienne.ogeda@gmail.com)

Benício Rafael Monteiro da Cunha Barbosa Goulart, COLUNI-UFF. Pesquisador Pibiquinho 2020. 2º Ano (beniciorafaelmonteirodacunhabarbosagoulart@coluni.uff.br)

Isabela Pereira Lopes, COLUNI-UFF. Professora EBTT Coordenadora do Projeto “Infância na universidade”. Doutora em Educação. (isabelapereiralopes@id.uff.br)

Juliana Nascimento de Medeiros Mota, COLUNI-UFF. Orientadora Educacional - Contrato FEC - Coorientadora do Projeto Pibiquinho: “A infância na universidade: o que é ser criança no COLUNI-UFF?” (juliana_medeiros@id.uff.br)

Marco Moreira Perpetuo, COLUNI-UFF. Pesquisador Pibiquinho 2020. 6º Ano (marcomoreiraperpetuo@coluni.uff.br)

Maria Eduarda Bandeira Reis, COLUNI-UFF. Pesquisadora Pibiquinho 2021. 1º Ano (mariaeduardabandeirareis@coluni.uff.br)

Milena Alexandre Badaro, COLUNI-UFF. Pesquisadora Pibiquinho 2020. 2º Ano (milenaalexandrebadaro@coluni.uff.br)

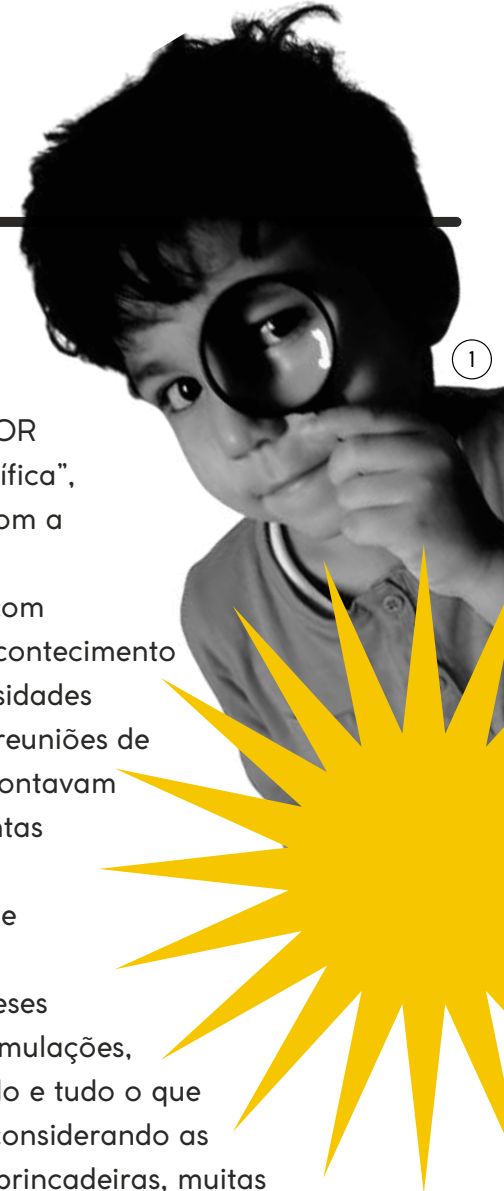
Pamela Artte Rosa Nascimento, COLUNI-UFF. Pesquisadora Pibiquinho 2020. 5º Ano (pamelaartterosanascimento@coluni.uff.br)

Thayla Alvares Peixoto, COLUNI-UFF. Pesquisadora Pibiquinho 2020 e 2021. 5º Ano (thaylaalvarespeixoto@coluni.uff.br)



INICIAÇÃO CIENTÍFICA COM CRIANÇAS: TRAÇANDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS A PARTIR DE CURIOSIDADES INFANTIS

Adriana Santos da Mata
Ana Cristina Corrêa Fernandes



RESUMO

Contribuir com o processo de iniciação científica de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciando diferentes etapas e ações investigativas foi um dos objetivos principais do projeto "EU QUERO SABER POR QUE...? – perguntas de crianças como ponto de partida para a iniciação científica", desenvolvido em 2020, no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF). Com a compreensão de crianças como sujeitos que constroem e produzem cultura e conhecimentos, o estudo se ancora numa perspectiva de educação dialógica, com base na pedagogia da pergunta (FREIRE e FAUNDEZ, 1998) e na aula como acontecimento (GERALDI, 2010). A metodologia partiu de perguntas das crianças sobre curiosidades cotidianas e que expressavam potência para investigações ligadas à vida. Nas reuniões de orientação, crianças e professoras partilhavam descobertas, dialogavam, confrontavam com que já sabiam, provocando novas perguntas e novos interesses. As perguntas nortearam o projeto e motivaram as crianças na construção de memórias de conhecer, de pensar sobre o conhecimento científico, de buscar informações, de compreender as relações entre os sujeitos, a produção de conhecimento e sua provisoriamente. Os interesses das crianças, seus conhecimentos prévios e hipóteses iniciais levaram a problematizações, questionamentos, estranhamentos, (re) formulações, ampliação do saber e novos posicionamentos frente às interações com o mundo e tudo o que o mundo provoca. Há que se ressaltar também a importância da brincadeira, considerando as especificidades dos processos de conhecer de crianças pequenas. Por meio de brincadeiras, muitas descobertas foram ganhando sentido. No contexto de pandemia, buscou-se favorecer ações de conhecer, fundadas na manutenção de vínculos e de afetos entre e com as crianças, visto que a construção do conhecimento é atravessada pela afetividade. Partir de perguntas geradas dos interesses e curiosidades infantis significa uma mudança de paradigma para a educação básica que, em geral, está centrada nas respostas já encontradas na herança cultural. As perguntas de partida impulsionaram muitos conhecimentos, pois as relações que se estabeleceram nas conversas, na consulta às diferentes fontes, na experimentação etc., levaram à sistematização e ampliação do conhecimento, ao encontro de respostas (sempre provisórias), refinando e reelaborando o pensamento, num movimento alteritário entre todos os sujeitos. O projeto proporcionou vivências de construção do conhecimento como um processo dialógico, coletivo, que não está fragmentado ou encastelado em disciplinas, mas se apresenta como um todo complexo, holístico. Este processo é fundamental para que a aprendizagem seja construída de maneira significativa, para a descoberta do mundo e de modos diversificados de ser e agir.

Palavras-Chave

Perguntas de crianças; Iniciação Científica; Ensino Fundamental.

APRESENTAÇÃO

OBJETIVO

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRTICA

METODOLOGIA

RESULTADOS

CENÁRIO

A pandemia nos retirou da nossa cotidianidade, instaurando abalos e rupturas em todas as esferas da vida, desde as relações mais íntimas dos ambientes domésticos às macroestruturas político-econômicas mundiais.

A reflexão de Paulo Freire e Antonio Faundez sobre a experiência de vida no exílio nos ajuda a entender este momento. Os autores dizem que o exílio, mais do que imprimir “ruptura epistemológica, emocional, sentimental ou intelectual ou mesmo política: é também uma ruptura de vida diária, de gestos, palavras, de relações humanas, amorosas, de amizade, de relações com os objetos” (FREIRE e FAUNDEZ, 2017, p. 45).

Pensando no sistema escolar brasileiro, sobretudo no ensino oferecido às classes populares, sabemos que, para além dos diversos problemas existentes há décadas, as ‘rupturas’ da pandemia têm sido muito mais severas.

Como a escola pública pode enfrentar os velhos e novos desafios? Como os professores podem planejar, (re)inventar criativamente o trabalho, e promover práticas que gerem aprendizagens significativas, compromissadas com uma existência digna para todos os estudantes? Como criar práticas de leitura e escrita comprometidas com a potência das crianças e com uma visão afirmativa das infâncias?

Somos impulsionadas a agir para descobrir o “inédito viável” (FREIRE, 1981), o ainda não conhecido, mas possível de ser realidade – uma pedagogia construída com as crianças para a realização da educação desejada.

Buscando estratégias que favorecessem aprendizagens significativas com as crianças, compartilhamos, brevemente, nossa experiência com o projeto “EU QUERO SABER POR QUE...? – perguntas de crianças como ponto de partida para a iniciação científica”, desenvolvido de julho a dezembro de 2020 no Colégio Universitário Geraldo

Reis (Coluni/UFF).

Contribuir com o processo de iniciação científica de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciando diferentes etapas e ações investigativas, foi um dos objetivos principais do projeto. Considerando as crianças como sujeitos que constroem e produzem cultura e conhecimentos, ancoramo-nos numa perspectiva de educação dialógica, com base na pedagogia da pergunta (FREIRE e FAUNDEZ, 1998) e na aula como acontecimento (GERALDI, 2010). Desse modo, perguntas geradas pelas curiosidades infantis mobilizaram processos investigativos ao longo do Programa de Pré-Iniciação Científica Júnior – o Pibiquinho.

Na implementação da proposta, enfrentaram-se dois grandes desafios. O primeiro, a realização de pesquisa com crianças entre 6 e 8 anos, iniciando e ou consolidando suas possibilidades de leitura e escrita convencional, e o processo de orientá-las a pensar sobre modos de conhecer o mundo, de estabelecer diferentes relações que levassem à sistematização e ampliação de saberes, e a refletir criticamente sobre as condições da produção do conhecimento científico. E o segundo, a efetivação de todo o percurso investigativo de modo remoto devido ao momento de pandemia.

A metodologia partiu de perguntas das crianças sobre curiosidades cotidianas e que expressavam potência para investigações ligadas à vida. As famílias participaram da coorientação das crianças na busca por respostas em inúmeras fontes de pesquisa.

Nas reuniões de orientação, crianças-pesquisadoras e professoras-orientadoras partilhavam descobertas, dialogavam, confrontavam com que já sabiam, provocando novas perguntas e novos interesses. As crianças receberam roteiros semanais que funcionavam como guias no processo de pesquisar. E assim, como numa espiral, crianças e professoras

foram ampliando modos de ver, conhecer, investigar e agir no mundo. As perguntas de partida que nortearam o projeto foram: “Qual é a idade, o tamanho e a extensão da Constelação de Órion?”; “Como os velociraptors caçavam quando os dinossauros existiam?”; “Por que as serpentes sufocam as presas?”; “Como a gente bota dinheiro na máquina e ela dá o biscoito?” Temas tão diversos motivaram as crianças na construção de memórias de conhecer, de pensar sobre o conhecimento científico, de buscar informações, de compreender as relações cotidianas entre os sujeitos, a produção de conhecimento e sua provisoriamente.

Os interesses das crianças, seus conhecimentos prévios e hipóteses iniciais levaram a problematizações, questionamentos, estranhamentos, (re) formulações, ampliação do saber e novos posicionamentos frente às interações com o mundo e tudo o que o mundo provoca.

Os roteiros de investigação, enviados semanalmente às crianças, apresentavam sínteses das descobertas dos encontros anteriores e convidavam à experimentação de diferentes etapas do processo de pesquisar. Assim foram propostas e desenvolvidas as seguintes ações: listagem de conhecimentos prévios e dúvidas sobre os temas; consulta a diferentes fontes; visionamento de filmes, documentários, lives; entrevista com professores de Física, Geografia e História; observação empírica do céu; construção de ficha de informações; visita virtual a museus; realização de experimento; leitura de biografia de cientistas; construção de textos coletivos para sistematização das descobertas; relatório individual com descobertas e conclusões; elaboração de glossário ilustrado; entrevista a um autodidata; organização dos materiais de pesquisa em pasta-catálogo.

Há que se ressaltar também a importância da brincadeira, considerando as especificidades dos processos de conhecer de crianças pequenas. Assim, por meio de brincadeiras, muitas descobertas foram ganhando sentido para as crianças. Jogo de forca, Perfil, Super Trunfo, “O que é? O que é?”, Festa do Pijama com projetor de sombras de dinossauros e seus sons, Amigo Oculto de desenhos e mensagens, tornaram o percurso de investigação mais divertido e interativo, respeitando modos de ser criança na apropriação do mundo.

No contexto de pandemia, buscou-se favorecer ações de conhecer, fundadas na manutenção de vínculos e de

afetos entre e com as crianças, visto que a construção do conhecimento é atravessada pela afetividade. As crianças expressaram, em muitos momentos, a importância de encontrar os amigos, ainda que por meio da tela do computador, para, juntos, descobrir e compartilhar coisas novas, num movimento alteritário de pesquisar-brincando e brincar-pesquisando.

A curiosidade é um importante ingrediente na vontade de aprender de nossas crianças. Uma curiosidade que mobiliza a busca do conhecimento e convoca à imaginação, à intuição, às emoções, à capacidade de conjecturar, de comparar na procura por explicações.

Partir de perguntas geradas dos interesses e curiosidades infantis significa uma mudança de paradigma para a educação básica que, em geral, está centrada nas respostas já encontradas na herança cultural.

As perguntas de partida impulsionaram muitos conhecimentos, pois as relações que se estabeleceram nas conversas, na consulta às diferentes fontes, na experimentação etc., levaram à sistematização e ampliação do conhecimento, ao encontro de respostas (sempre provisórias), refinando e reelaborando o pensamento, num movimento alteritário entre todos os envolvidos no projeto: crianças-pesquisadoras, famílias, professoras-orientadoras e estudantes do curso de Pedagogia.

O encantamento pelo conhecer e pelo investigar das crianças perpassa também a eficiência pedagógica nas possibilidades de construir um clima de sedução e alegria nas experiências de aprendizagens. Desse modo aguçar os ouvidos e acolher as curiosidades das crianças apresentam-se como importantes caminhos do viver o educar freireano pela educação na escola. O projeto proporcionou vivências de construção do conhecimento como um processo dialógico, coletivo, que não está fragmentado ou encastelado em disciplinas, mas se apresenta como um todo complexo, holístico. Este processo é fundamental para que a aprendizagem seja construída de maneira significativa. É função da escola orientar as crianças na descoberta do mundo nos modos diversificados de ser e de agir.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SOBRE AS AUTORAS:

Adriana Santos da Mata, Colégio Universitário Geraldo Reis, Educação Infantil. Doutorado em Educação. (addamata@hotmail.com)

Ana Cristina Corrêa Fernandes, Colégio Universitário Geraldo Reis, Educação Infantil. Doutorado em Educação. (acriscf@gmail.com)



②

LIMITES E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

Danyelle Moura dos Santos

RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de refletir acerca dos limites e possibilidades para a prática avaliativa alinhada às peculiaridades existentes nas escolas/classes multisseriadas do campo. Além de expressar a relevância da valorização a cultura e identidade rural, bem como, contribuir através de processos avaliativos que busquem a formação de cidadãos reflexivos e conscientes nessa sociedade tão plural. Diversos são os desafios que os professores encaram em escolas/classes multisseriadas, como por exemplo, a questão da formação docente, a escassez de recursos didáticos apropriados, as infraestruturas institucionais precarizadas e um currículo de cunho “urbanocêntrico” distanciado das realidades escolares. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo analítico.

Palavras-Chave:

Avaliação da Aprendizagem Escolar, Classes Multisseriadas, Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de refletir acerca dos limites e possibilidades para a prática avaliativa alinhada às peculiaridades existentes nas escolas/classes multisseriadas do campo. Além de expressar a relevância da valorização a cultura e identidade rural, bem como, contribuir através de processos avaliativos que busquem a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes nessa sociedade tão plural. Diversos são os desafios que os professores encaram em escolas/classes multisseriadas, como por exemplo, a questão da formação docente, a escassez de recursos didáticos apropriados, as infraestruturas institucionais precarizadas e um currículo de cunho “urbanocêntrico” distanciado das realidades escolares.

Na sociedade brasileira prevalece até os tempos atuais um estereótipo das pessoas que moram na zona rural como inferiores e atrasados e que não é necessária muita escolarização para trabalhar no campo, esses paradigmas são alguns dos quais a população campestre enfrenta. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado, sendo assim, todos os cidadãos têm direito a uma educação de qualidade e no campo não deve ser diferente. A escola do campo sofre com a precariedade e convive com as ameaças de fechamento de escolas, a luta dos povos do campo e dos movimentos sociais por uma educação próxima a sua residência precisa ser atendida, e a voz desses povos precisa ser ouvida. Embora a multisseriação seja uma realidade presente nas escolas brasileiras localizadas no campo, dificilmente encontramos políticas públicas educacionais para a melhoria das condições de trabalho nas instituições de formato multisseriado (HAGE, 2014).

Sem Terrinha é a identidade das crianças organizadas no MST, é uma identidade que revela e reforça a consciência de ter direitos, a beleza e a auto estima de ser criança do campo em Movimento.

1

As escolas/classes multisseriadas são predominantes na zona rural e são compostas por estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idades, em uma mesma sala de aula sob a responsabilidade de um único/a professor/a. Hage (2011) aborda que as escolas multisseriadas antecedem o debate da Educação do Campo (enquanto política pública e prática pedagógica), mas atravessam esta discussão por serem instituições ainda presentes e atuantes no rural brasileiro. O presente trabalho é um recorte da pesquisa ainda em andamento no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e tem por finalidade socializar reflexões iniciais obtidas a partir da participação como aluna regular do curso e da pesquisa em processo de realização que tem por finalidade discutir questões referentes a avaliação da aprendizagem escolar em contextos educativos de multissérie, buscando identificar os limites e possibilidades para a construção de uma prática de avaliação da aprendizagem alinhada às especificidades das escolas/classes multisseriadas.

Faz-se necessário considerar os desafios da prática pedagógica nas escolas/classes multisseriadas em territórios rurais inseridos na Educação do Campo, e essencial trazer a tona a precarização do trabalho docente, a debilidade na formação docente, o paradigma urbanocêntrico seriado e a sobrecarga de trabalho, que são fatores que provocam empecilhos na organização do trabalho pedagógico. Desse modo, deve ser constante a luta por direitos e reconhecimento das diversidades, não se deixando ocupar por invisibilidades, exclusões e precariedades.

METODOLOGIA

Durante muito tempo a Educação do Campo foi invisibilizada perante as políticas públicas para o campo, impossibilitando a garantia de uma educação de qualidade que leva em consideração as relações humanas e culturais dos povos do campo e da floresta, que só foi constituída como um direito através de muitas lutas dos movimentos sociais. Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo analítico tendo em vista a fundamentação teórica e metodológica para aquisição de informações e interpretações acerca do tema. É uma pesquisa de cunho qualitativo, pois expõe as concepções e ideias dos autores. O levantamento dos textos ocorreu em virtude da necessidade de compreender e discutir acerca da avaliação da aprendizagem escolar em contextos de multisseriação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

A educação passou e passa por diversas mudanças, inclusive no que diz respeito às políticas educacionais, nesse sentido é perceptível que as mudanças são lentas e na educação do campo percebe-se pouca evolução no que diz respeito aos avanços nas políticas para esses sujeitos. Desse modo, como dito anteriormente, o debate se aprofundou no Brasil desde o início da organização dos MST's e de outros movimentos que defendem uma educação de qualidade para os povos camponeses.

Até o início do século XX não havia interesse dos governantes pela educação dos trabalhadores camponeses, a ideia que esses povos não precisavam de escolarização, visto que, a ideia que estavam fadados ao trabalho braçal era disseminada principalmente pelo Estado, que se isentava de assistir esses povos com os seus direitos. No século XXI, e décadas após a política de Educação do Campo entra em sua dinâmica de reconhecimento, e as Classes e Escolas Multisseriadas ainda demandam estudos e atenção. Segundo Hage (2014) as escolas/classes multisseriadas são compostas pela heterogeneidade, uma vez que reúnem grupos de diferentes



idades, séries, sexos, interesses e níveis de aproveitamento. Diante disso, as escolas/classes multisseriadas acontecem preferencialmente na zona rural, pois a população é reduzida, há uma carência de professores e ainda há a dificuldade de locomoção, condições que favoreceram o surgimento das escolas/classes multisseriadas.

Hage (2011) alerta para as precárias condições que as escolas/classes multisseriadas enfrentam, como prédios em situações inadequadas, sem ventilação, sem banheiros, ou seja, sem uma estrutura básica para o seu funcionamento. Além disso, muitos professores e estudantes enfrentam dificuldades em relação à longa distância para chegar à escola, muitas vezes dependendo de transporte ou tendo que percorrer a pé, grandes distâncias. Ainda há a questão da falta da merenda escolar que interfere diretamente no rendimento dos estudantes.

Outro desafio trazido por Hage (2011) se refere a organização do trabalho pedagógico curricular, isso acontece porque nessas escolas há uma diversidade de séries e idades, e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito diverso e por vezes os professores acabam optando pelo uso do livro didático. Desse modo, as escolas/classes multisseriadas vêm assumindo um currículo urbanocêntrico, dissociado da cultura dos povos do campo, descaracterizando o saber de acordo com a realidade dos alunos. Souza (2012, p. 752) alerta que “em torno de 50% das classes são multisseriadas nas escolas localizadas no campo e, em muitas delas, o professor acumula funções de coordenador pedagógico e gestor. Por conta disso, ele tem pouca oportunidade de participar de grupos de estudos”. O acúmulo de funções torna ainda maior a responsabilidade desses professores, tornando o trabalho mais desgastante e o docente sobrecarregado.

Hage (2011) também destaca que as escolas/classes multisseriadas lutam para existir e resistir, elas são de fundamental importância e foram conquistadas a partir de diversas lutas, já que possibilitam que os povos do campo tenham acesso à escola no local onde residem e que possam permanecer no seu local de origem, se for a sua vontade. Outra problemática

existente se refere a insatisfação dos povos do campo em relação às escolas/classes multisseriadas e muitas vezes “[...] consideram a existência dessas escolas um ‘problema’, responsável pelos prejuízos ao processo de escolarização do campo” (HAGE, p.5, 2011). No entanto, esse pensamento advém da precariedade e falta de condições dignas, materiais e imateriais de vida no campo, que faz com que os estudantes não sintam orgulho das suas escolas, preferindo estudar em escolas urbanas.

No modelo destinado às escolas brasileiras do campo prepondera um currículo urbano que preconiza a ideia que é preciso sair do campo para buscar melhorias econômicas e sociais. A educação do campo desde suas origens foi subalternizada e ficou ainda mais com a expansão do neoliberalismo, que propõe o fechamento das escolas do campo com a ideia de que estudantes deveriam ser transportados para municípios maiores, desse modo, a existência de escolas do campo é um ato de resistência e garantir o não fechamento das escolas é extremamente necessário. Segundo Caldart (2008) as lutas sociais são a base da Educação do Campo, que nasce de uma ideologia que contrapõe a ideia de que o campo é apenas para a produção, todavia o campo também é local de sujeitos de direitos e que devem ter a sua cultura reconhecida.

Souza (2012) destaca que a partir dos anos 1980 surge o fenômeno de fechamento e nucleação de escolas do campo. Muitas escolas foram fechadas com a justificativa de que o número de estudantes não era suficiente para manter as turmas e classes escolares. O fechamento das escolas ratifica a ideia errônea de que o campo está mais esvaziado e que os povos camponeses que lidam com a terra não necessitam estudar.

A nucleação surgiu com o argumento de melhoria da qualidade do ensino, separando os alunos de forma seriada. Entretanto, o que ocorreu foi uma maior precarização e redução de investimentos na educação destinada aos sujeitos camponeses e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar. A escola próxima de casa possibilita um maior envolvimento dos pais, e

envolve toda a comunidade, além de valorizar a cultura do povo daquela região. Souza (2012, p. 757) ratifica que [...] “a gênese da educação do campo está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso”. Corroborando com a ideia da autora, o campo é lugar de luta, de trabalho, e resistência. Os estudantes do campo têm o direito à educação própria para eles, contextualizada com as suas vivências.

A política de nucleação e a oferta de transporte aos alunos é um retrocesso na luta por uma educação do campo de qualidade no local em que residem. Assim sendo, devemos problematizar os desafios enfrentados pelas escolas/multisseriadas, e não pensar que as transformando em classes seriadas os problemas seriam resolvidos, visto que, à medida que isso ocorre estaremos corroborando para o avanço das nucleações e a utilização do transporte escolar, favorecendo assim o fechamento das escolas/classes multisseriadas.

Nos tempos atuais, o cenário das multisséries foi impactado diretamente devido a Pandemia da Covid-19, visto que, as escolas e os responsáveis não têm subsídios suficientes para que ocorram as aulas remotas, pois, faz-se necessário recursos como: internet, e materiais específicos que muitas vezes são escassos para os estudantes que residem no campo, houve um certo descaso das políticas públicas em ofertar acesso aos meios digitais nas zonas rurais que está se reverberando na atualidade, a falta de recursos influencia ainda mais no acesso à educação, devido muitos estudantes não terem como acompanhar as aulas remotas e as atividades propostas, e além do mais, muitos docentes não tem familiaridade para utilizar esses recursos digitais.

Concernente ao debate sobre a avaliação faz-se necessário conhecer a concepção dos autores acerca do tema. Em várias circunstâncias da vida das pessoas há momentos que passarão por processos de julgamento de valores, esse processo é concebido como avaliação. Avaliar é originário do latim e decorre da composição a-valere, que significa “dar

valor a”. De acordo com Haydt (1995, p. 10) “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores”. A avaliação consiste em um processo interpretativo, dado que, é um julgamento com base em critérios ou padrões.

A avaliação está presente em atividades de profissionais de diversas áreas e no campo da educação temos uma diversidade de aspectos e dimensões atrelados à categoria “Avaliação”: a avaliação institucional, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação dos alunos, a avaliação das práticas docentes, entre outras.

Em uma perspectiva tradicional de educação segundo Vasconcellos (2007), a concepção de avaliação de professores tem uma tendência de punir os alunos, apontando as suas falhas, criticando e classificando-os, exercendo a avaliação da aprendizagem escolar de forma inadequada e arbitrária. Haydt (1995, p. 7) destaca que “frequentemente o termo avaliação é associado a outros como exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência”. É preciso uma análise a respeito do entendimento de avaliação como julgamento de resultados, visto que essa visão é equivocada e resquício de uma pedagogia tradicional.

O ensino multisseriado é predominante na zona rural e essas escolas e classes são por vezes a única opção do estudante ser escolarizado na localidade em que reside, em contrapartida não são reconhecidas nas políticas educacionais como deveriam, diante disso, os docentes passam por obstáculos no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse descaso e menosprezo por parte do poder público demonstra uma tentativa de aniquilamento de um modelo que contempla a maioria das populações que residem na zona rural. A lógica da seriação, a falta de recursos e estrutura física nas escolas, e a falta de formação docente, ocasionam uma avaliação da aprendizagem escolar dissociada da realidade desses sujeitos, uma avaliação que contempla a lógica capitalista de competição, exclusão e classificação. Desta forma, faz-se necessário outra concepção de avaliação da aprendizagem escolar, que tenha

como objetivo principal a aprendizagem, através de um processo de redirecionamento da principal função da escola que são: ensinar e aprender.

Avaliar no contexto de escolas/classes multisseriadas necessita ter como pilar a diversidade que constitui a multissérie e a identidade cultural dos povos do campo. Torna-se imprescindível a superação do modelo urbano que não contempla as singularidades do povo campestre. O modelo seriado utilizado com o fragmento das séries de forma anual condiciona uma rigidez e submete os estudantes a um processo constante de provas e testes como condição para que sejam aprovados para a série subsequente.

Uma avaliação a serviço da melhoria do processo de ensino e aprendizagem carece considerar os aspectos considerados por Vasconcelos (1998), para romper com a lógica classificatória e excludente; novas práticas precisam ser pensadas e adotadas no contexto da multissérie, dando espaço para a valorização da heterogeneidade, a diversidade, aos saberes culturais dos estudantes; cedendo espaço para as interações entre os alunos e a ajuda mútua, a construção de conhecimentos que propiciem a cada discente o entendimento do seu lugar na sociedade, de forma crítica, além de qualidade de vida e acesso à educação no lugar em que reside, sem necessitar ir para escolas urbanas.

Considerações Finais

Diante dos pressupostos mencionados, esta pesquisa concebe que os processos de avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo precisam ser realizados de maneira que busque a formação do sujeito como um todo, valorizando seus conhecimentos, para isto, fazem-se necessárias formações continuadas. Muitas vezes os docentes que atuam em escolas/classes multisseriadas sentem-se sozinhos, e acabam exercendo uma prática descontextualizada com a realidade dos estudantes do campo. Essa falta de formação implica no fracasso de alguns estudantes, visto que não conseguem estabelecer relações entre o currículo escolar e as peculiaridades do campo. Também há muitas vezes a falta de apoio pedagógico das Secretarias Municipais de Educação, e a escassez de políticas públicas de formação para os professores que atuam em escolas/classes multisseriadas do campo. A avaliação da aprendizagem no contexto da multissérie carece dialogar com todas as referências, princípios e diretrizes produzidos por aqueles que defendem uma educação de qualidade para as escolas do campo. E dialogar também com os sujeitos múltiplos, dinâmicos e subjetivos que com seus modos de viver e produzir dinamizam o contexto campestre e a sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: Educação do campo: campo – políticas públicas – educação. Clarice Aparecida dos Santos (org). Brasília: INCRA, MDA (NEAD Especial), 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida B.; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011 a. 192p.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez, 2014.

HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem. 5º . ed.- São Paulo: Ática, 1995.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. Educ. Soc., Campinas. V. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set.2012.

SOBRE A AUTORA:

Danyelle Moura dos Santos, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; Mestranda em Educação (danyelle31@hotmail.com.br)

PARA PEGAR NA SEMENTE DA PALAVRA: PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO EM FORMA E CONTEÚDO

①

*Lorelay Brandão,
Natália Barbosa,
Flavia Lobão,
Isabela Lemos,
Greice Duarte*

RESUMO

O Curso de Extensão “Para pegar na semente da palavra: processos de alfabetização em forma e conteúdo” é fruto das discussões entre professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). Teve por objetivo fertilizar espaços formativos promovendo a reflexão teórico-prática acerca dos processos de alfabetização que envolvem professores, crianças, jovens e adultos em encontros sustentados por princípios éticos, políticos e estéticos, de acordo com as orientações para a formação de professores. Com vistas à centralidade dos sujeitos nas experiências educativas, discorreremos acerca de fundamentos e práticas de leitura e escrita em uma perspectiva discursiva, no entendimento da sala de aula como espaço de formação de leitores e de relação/produção de textos, considerando autoria e criação. A escola e as instituições que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (regular e EJA) são entendidas como centros privilegiados de relações dialógicas e afetivas com o mundo social e físico, onde a ação educativa é constituída pelo processo de humanização e de aprendizagens, sendo produzida e realizada por professores. Neste sentido, foram apresentadas oportunidades e possibilidades no planejamento e coordenação de atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais. Propusemos, portanto, este curso com carga horária total de 60 horas divididas em encontros virtuais e atividades assíncronas, oferecido a 50 docentes que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental (regular e EJA) de diferentes redes públicas de ensino no período de maio a julho de 2021. Os cursistas foram convidados a compartilhar suas impressões e suas experiências na produção de um memorial, na participação nos encontros síncronos e na elaboração de um portfólio entregue ao final do curso, visando a documentação de seus percursos e das reflexões provocadas nas discussões. Esta proposta favoreceu a ampliação da atuação e da formação dos professores alfabetizadores, que se encontraram com a arte, com a poesia, com uma experiência mais sensível, aguçando qualidades exigidas para que sejam interlocutores criativos e competentes.

Palavras-Chave

linguagem, relações de ensino, alfabetização

②

APRESENTAÇÃO

Considera-se a Universidade Federal Fluminense um importante espaço de produção, acumulação e disseminação de conhecimentos. A proposta do referido curso sustenta-se nas três bases inter-relacionadas: ensino, pesquisa e extensão, no cenário do Colégio Universitário. O Coluni-UFF tem por preocupação máxima a constituição de espaços-tempo favoráveis aos processos de ensino-aprendizagem que possam atender diferentes sujeitos em toda sua trajetória escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio. O compromisso com uma Educação Básica de qualidade considera uma perspectiva de educação democrática, plural, integral e inclusiva. Como um espaço formal de Educação, acolhemos desafios e estudos a respeito do ensino nos ciclos de alfabetização, em que dezenas de alunos aprendem acerca das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.

A respectiva proposta é fruto das discussões entre professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Perpassa a alfabetização envolvida em dimensões poético-estéticas, no que diz respeito à formação e à ação do professor. A questão básica sobre "como professores pensam/planejamos os processos de alfabetização dos estudantes" é pauta importante na área da Pedagogia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, estendendo-se aos Anos Finais do Ensino Fundamental e pode ser discutida ainda por professores do Ensino Médio. Perpassa, ainda, os estágios e programas de formação inicial da Universidade, que contou com a participação direta de centenas de estudantes de diferentes Cursos de Licenciatura nos últimos anos.

Enquanto atividade de extensão, esta ação pretendeu estender o conhecimento produzido por professores para além dos muros do Colégio Universitário, protagonizando novas relações de ensino na alfabetização, que podem influenciar a criação de políticas públicas. O desejo de criar um espaço articulador, de compartilhamento de práticas, atrai a participação da comunidade, incentiva professores da Educação Básica e inspira a criação de redes de

formação, tendo a formação cidadã no horizonte, nos sistemas municipais público e privado.

Temos uma grande demanda de professores desejosos de reverem o próprio trabalho, suas opções teórico-metodológicas, numa perspectiva crítica e criativa. Temos consciência de que parte dessa busca relaciona-se ao caráter intrínseco do fazer docente, um desafio que sempre exigirá reflexão, frescor e arejamento. No entanto, ao pensarmos em demanda, não podemos desconsiderar que vivemos em estado de permanente urgência no que diz respeito à alfabetização e isso será uma realidade enquanto assistirmos na Educação Brasileira a um fracasso inaugurado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: temos um contingente de estudantes semi-alfabetizados, inclusive, terminando a Educação Básica, com desempenho muito baixo quando se trata de leitura e escrita, ou seja, depois de anos e anos de escolarização. Tudo parece ainda mais complexo porque sabemos que os estudantes já chegam à escola com o domínio de sua língua materna, possuidores de uma gramática interna. Intuitivamente, já dominam várias regras de como a língua funciona. O que tem acontecido, então? Quais serão as alavancas detonadoras do fracasso? Certamente, a escola que se conhece, em geral, tem reduzido a significatividade da leitura do mundo ou do contexto vital da criança à reedição de um conjunto normativo de saberes.

Desejávamos criar um espaço articulador, de compartilhamento de práticas, problematizando-as, como possibilidade de resignificação - a partir de um reconhecimento mútuo de saberes produzidos com as pesquisas e com as práticas no chão da escola que, como sabemos, podem estar mais ou menos articuladas. Buscamos, então,



a construção das pontes! São justamente elas que nos ajudam a construir uma abordagem mais complexa porque é, ao mesmo tempo, política, filosófica, estética e também metodológica sobre as práticas de leitura e de escrita numa perspectiva mais ampla.

As ações propostas nutrem o sonho da formação cidadã, isso não pode ser indiferente a nenhum/a educador/a, ou seja, é preciso favorecer essa aproximação crítica e amorosa com a realidade, o

que nos impulsiona a perguntar pelo sentido das coisas. Isso implica garantir um espaço/tempo conjunto para pensar o que vivemos, o que/como lemos; para correr riscos e imaginar; resgatar a experiência vivida, recriar, procurar, transformar. Sabemos que o ponto de partida sempre é o/a professor/a leitor/a, sensível, competente e entusiasmado/a, capaz de dividir com os estudantes os encantamentos de suas descobertas.

OBJETIVOS

- Fertilizar espaços formativos promovendo a reflexão teórico-prática acerca dos processos de alfabetização que envolvem professores, crianças, jovens e adultos em encontros sustentados por princípios éticos, políticos e estéticos, de acordo com as orientações para a formação de professores.
- Promover experiências estéticas na relação entre Arte, Cultura e Natureza no sentido de ampliar o conhecimento pessoal e profissional, conectado à dimensão humana.
- Compreender a importância de uma perspectiva poética/estética na alfabetização.
- Refletir sobre as relações língua/poder/ideologia/identidade cultural de modo a (re)pensar as práticas de alfabetização (sua função social) na perspectiva da formação cidadã.
- Identificar e reconstruir concepções e práticas alfabetizadoras, a partir de uma concepção ampliada de leitura, de escrita e da valorização da narratividade dos estudantes e dos docentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

Tendo como pressupostos teóricos os estudos do campo da Linguagem dos autores Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski, defendemos que as interações discursivas devem ser a base do trabalho pedagógico. Isso significa dizer que, por meio de um processo dialético e dialógico, as enunciações dos sujeitos é que orientam o ensino da leitura e escrita. No encontro com o outro, no intercâmbio de experiências, na produção de novos sentidos é que os sujeitos articulam seus conhecimentos, ampliando-os (GOULART, 2019). Nessa direção, o ensino da língua escrita deve possibilitar que os sujeitos digam seus discursos, narrem o que pensam, o que vivem, o que imaginam, de maneira que atribuam significado às práticas de leitura e escrita, como parte de seu cotidiano.

A escola deve ser o lugar do confronto criativo dos sentidos. As crianças precisam ter experiências, tantas quantas forem possíveis, para que componham seus pensamentos, suas imaginações, suas possibilidades de ver o mundo de formas ampliadas. Em todas as áreas - cognitivas, estéticas, éticas, sociais - e em todas as direções. Quantas experiências as crianças viveram hoje na escola? Este deve ser o índice da qualidade do ensino-aprendizagem. (MELLO, 2017, p.124)



4

Segundo dados divulgados em julho deste ano pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2, 11 milhões de brasileiros ainda não sabem ler e escrever e, numa tentativa de solucionar o fracasso escolar que persiste desde o século XIX, muito tem se discutido sobre como ensinar o sistema de escrita alfabética. Entre métodos sintéticos, analíticos, globais e equívocos na compreensão sobre perspectivas psicogenéticas, antigas propostas com abordagem fônica reaparecem com novas roupagens, sob o argumento de estarem pautadas em “evidências científicas”, com base na ciência cognitiva da leitura. É o caso da Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançada no decreto no 9.765, de 11/04/2019, que assume “características específicas de disputa pela hegemonia de um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador” (MORTATTI, 2019, p.40).

Objetivando a melhoria da qualidade da educação e a redução do número de brasileiros analfabetos, a PNA apresenta o conceito de alfabetização, em seu art. 2º, como “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”. É importante destacar que seus formuladores concebem o sistema alfabético como uma simples transcrição da fala, como um exercício de codificação e decodificação. A ênfase do ensino desta perspectiva de alfabetização é o desenvolvimento da consciência fonêmica, em detrimento de outras “consciências”, fragmentando a linguagem e levando a um apagamento do sujeito.

Os conhecimentos linguísticos são produções culturais, criação dos sujeitos do discurso, logo, sua aprendizagem não pode se dar fora da cultura e do contexto das interações discursivas. A aprendizagem das relações grafofônicas deve ser significativa, e nesse processo, internalizadas. Não é preciso fragmentar a linguagem e seu ensino para que os conhecimentos fonológicos sejam trabalhados (CORAI, 2018, p. 336)

Como um contraponto às práticas pedagógicas alfabetizadoras com foco na consciência fonológica, que considera a língua escrita como um código de transcrição da língua oral, a perspectiva discursiva de alfabetização desloca a discussão para a constituição dos sujeitos e das relações sociais e dá ênfase a novas categorias, como os gêneros discursivos. Nesta perspectiva, a escrita

não é apenas “um objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades (SMOLKA, 2012, p. 59)

Para tanto, parece-nos imprescindível pensar a formação docente envolvida em dimensões ético-estéticas, considerando a relação entre Arte, Cultura e Natureza. Uma vez que o diálogo com a Arte, especificamente, contribui para pensar a qualidade da ação educativa, tendo foco no imaginativo, no processo. Cultura e Natureza trazem ainda possibilidades de ampliação do repertório estético-cultural docente, de fato, elemento essencial para a prática pedagógica junto às crianças, aos jovens e adultos, sujeitos de múltiplas linguagens.

Considerar a dimensão estética na formação é considerar que acontecimentos, relações, tempos e espaços – na arte, na natureza, na cultura – atuam sobre nossa sensibilidade, afetam nossos modos de ser e significar o mundo, expandindo

ou contraindo sentidos e possibilidades. Neste contexto, a formação estética é entendida como processo de ampliação do conhecimento pessoal e profissional, conectado à dimensão humana do sensível. (SILVA, 2020, p. 2355).

As Diretrizes voltadas à formação inicial e continuada para o magistério na Educação Básica, em seu artigo 3º, parágrafo 5º, inciso XI, indicam como um dos princípios da formação “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais” (BRASIL, 2015, p.05). Justificamos, deste modo, a presença de conteúdos que contemplam dimensões culturais, artísticas e estéticas.

METODOLOGIA

Definimos, portanto, os eixos de trabalho que organizaram as propostas dos dez encontros de 3h30 cada um deles, via Google Meet: (A) Grandes conceitos da alfabetização e suas interseções com as concepções de sujeitos, de linguagens e de culturas; B) Perspectiva poética/estética de alfabetização; C) Processos de criação nas práticas de leitura e de escrita, com crianças/jovens/adultos. Foi criada uma pasta compartilhada no Google Drive com os materiais apresentados e indicações bibliográficas a fim de que os cursistas pudessem consultá-los posteriormente, favorecendo ainda a elaboração do portfólio, entregue ao final do curso como requisito para recebimento do certificado de participação.

RESULTADOS

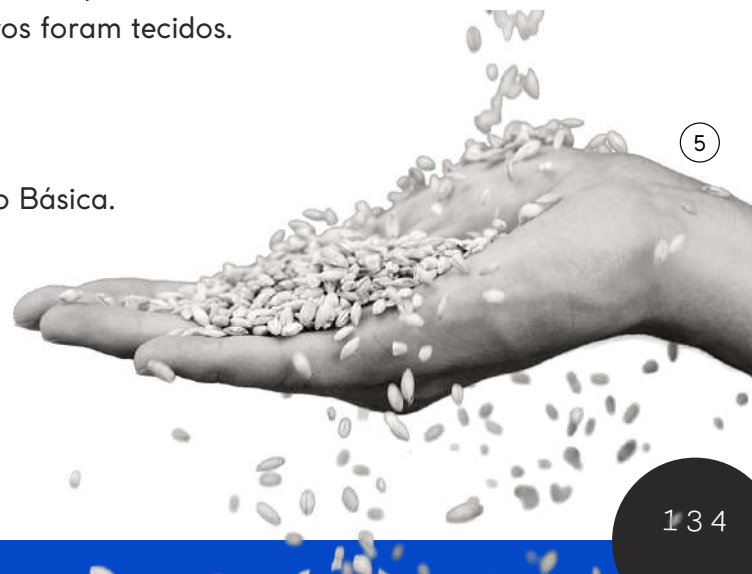
Consideramos que o curso atingiu os objetivos propostos, mesmo com os desafios do remoto. Com o avanço da vacinação, algumas redes de ensino retornaram ao ensino presencial, o que ocasionou um impacto na frequência do curso. Observamos que os encontros apresentaram teoria e prática, criando um ambiente de discussão a partir da temática apresentada.

Os memoriais apresentaram a história de vida, formação acadêmica e profissional de cada cursista. Não havia um padrão de escrita, a proposta era de um trabalho autoral que trouxesse a história do cursista a partir de sua própria narrativa. Experimentar, antes mesmo do início do curso, o processo de uma escrita autoral, entrar em contato com isso. Esses memoriais foram utilizados e mencionados durante o curso, ao longo dos módulos, mas especialmente no último.

Os portfólios foram produzidos no decorrer das atividades, na medida do possível, comentados no processo de elaboração e apresentados no último encontro. As apresentações reuniram análise crítica e sensibilidade estética, ou seja, “prosa” e “poesia”, com as quais os encontros foram tecidos.

CENÁRIO

Práticas de Extensão desenvolvidas no contexto da Educação Básica.



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Prefácio de Roman Jakobson. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

CORAIS, Maria Cristina. *Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática*. Tese de Doutorado em Educação. Niterói: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2018.

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões Sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GOULART, Cecília Maria; GARCIA, Inez Helena; CORAIS, Maria Cristina. *Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2019.

GOULART, Cecília Maria; *Sujeitos, espaços educativos e processos de ensino-aprendizagem: uma discussão a partir de Bakhtin*. Revista Raído: Perspectivas de alfabetização – lições da pesquisa e da prática pedagógica, Dourados-MS, v. 8, n. 16, jul./dez. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>.

MORTATTI, Maria do Rosário. Brasil, 2019: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. Revista OLHARES, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro de 2019.

SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

SOBRE OS AUTORES:

Lorelay Brandão, Professora da Área Multidisciplinar II do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). Doutoranda em Educação (UFRJ) (lorelaybf@id.uff.br)

Natália Barbosa, Professora da Área Multidisciplinar II do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). Mestre em Educação (UFRJ) (natalia_barbosa@id.uff.br)

Flavia Lobão, Professora da Área Multidisciplinar II do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). Doutora em Educação (UFF) (flavialopeslobao@gmail.com)

Isabela Lemos, Professora da Área Multidisciplinar II do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). Doutoranda em Educação (UFF) (isabelalemos@id.uff.br)

Greice Duarte, Professora da Área Multidisciplinar II do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). Doutoranda em Educação (UFF) (greicedbrito@gmail.com)

MEMÓRIAS EM CONSTRUÇÃO: A HISTÓRIA DO COLUNI-UFF



*Natália Barbosa da Silva,
Taissa Gonçalves Paz Ferreira,
Wilson Lúcio Silva dos Santos*

①

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados parciais do projeto de pré- iniciação a pesquisa Memórias em Construção. O projeto, que está em sua segunda edição, tem o objetivo de construir um acervo de memórias do COLUNI-UFF a partir das narrativas dos próprios sujeitos que o constrói no cotidiano. O projeto é coordenado por três professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tem a participação de dois bolsistas do 3º ano do Ensino Fundamental. O referencial teórico considera a memória como constituinte da identidade, por isso o projeto baseia-se em Kessel (2003) no que diz respeito à influência da memória na construção de identidade, considerando nesse caso a identidade do COLUNI-UFF. A história oral, como metodologia de pesquisa, soma-se à pesquisa com uma contribuição fundamental para auxiliar na construção do passado. A análise de fotografias e entrevistas realizadas com estudantes, professores e funcionários que já fizeram ou fazem parte da história do Colégio compõem as fontes que serão investigadas, recolhidas e analisadas pelos bolsistas e orientadores. Como resultado parcial da pesquisa, consideramos que a história do COLUNI-UFF é constituída pelas experiências afetivas que são construídas entre os sujeitos.

Palavras-chave:

Memória, COLUNI-UFF, Identidade.

CENÁRIO

Práticas de Extensão desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

APRESENTAÇÃO

O projeto Memórias em Construção é um projeto de pré- iniciação científica (Pibiquinho) da Universidade Federal Fluminense, tendo como campo de atuação o COLUNI-UFF. Estando em sua segunda edição, o projeto teve início no ano de 2020. Mas, considerando a pandemia do Covid-19, a necessidade do distanciamento social e o interrompimento das atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão, o projeto teve início no mês de agosto do mesmo ano de forma remota. Com o trabalho de 4 bolsistas do 4º e 5º do Ensino Fundamental I e coordenado por três professores desse segmento, o projeto teve o seu início com a discussão sobre memória, identidade e narrativas



②

com os bolsistas. Posteriormente, foi realizada a análise de fotografias que registravam diferentes momentos da história do COLUNI-UFF e entrevistas utilizando a metodologia da história oral com dois professores que atuam no Coluni-UFF, uma ex-professora e uma ex-estudante.

Neste ano de 2021, o projeto teve a sua continuidade em uma nova edição. Com dois bolsistas do 3º ano do Ensino Fundamental I, ampliou-se o número de entrevistas tendo um enfoque nas narrativas dos ex-estudantes do Colégio, produção de mídia e uma entrevista com Aquiles, filho do Geraldo Reis que dá o nome ao Colégio.

OBJETIVOS

- Incentivar a prática de pesquisa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do COLUNI-UFF, acerca das demandas de um projeto de pesquisa envolvendo os diferentes espaços e tempos do COLUNI-UFF, bem como atividades que contribuam com a formação integral pertencente ao princípio do Colégio.
- Prosseguir na construção de um acervo de memórias do COLUNI-UFF a partir das narrativas e fotografias dos sujeitos que constroem o COLUNI-UFF.
- Compreender que as memórias compõem a história do COLUNI-UFF e que as fotografias reproduzidas a partir dessas memórias podem contribuir na construção da identidade do caráter social/coletivo do colégio.
- Compartilhar memórias do COLUNI-UFF com a comunidade escolar a fim de reforçar os laços de pertencimento dos sujeitos com a escola.
- Ratificar a legitimidade da perspectiva de educação e de escola que fomenta o trabalho pedagógico desenvolvido no COLUNI-UFF encontrados nos resultados da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

A escola é um espaço potencializador para pesquisa, questionamento e investigação. As crianças que brincam de cientistas, exploram livros com suas lupas e fazem inúmeras perguntas de que, às vezes, não sabemos a resposta, são crianças que fazem pesquisa e têm a escola como seu laboratório.

A escola é um espaço de descobertas, o lugar para ensinar e aprender. Para isso, é preciso reconhecer as crianças como construtoras de conhecimentos, jovens pesquisadores que estão sempre indagando e procurando respostas para tudo que veem, ouvem, tocam, sentem. Nesse sentido, à medida que a criança encontra respostas, vai construindo conhecimentos a respeito do mundo. A curiosidade pode estimular no ser humano o desejo de aprender. O projeto tem o intuito de reconhecer as crianças como sujeitos que fazem pesquisa, no lugar de

objetos de pesquisa. Para nós, ensinar e aprender significa incentivar, cada vez mais, a curiosidade e a autonomia dos estudantes, e não silenciar a vontade de conhecer, ensinar e dizer.

Entendemos que a curiosidade instiga nas crianças o desejo de aprender, influencia o movimento/ato de pesquisar. Freire (2016), - em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, destaca:

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Ao ensinar continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o

que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Nesse sentido, o projeto Memórias em Construção tem por objetivo construir junto aos estudantes-bolsistas uma pesquisa que promova a investigação e protagonismos, compreendendo que as memórias que compõem a história do COLUNI-UFF fazem parte da concepção da identidade do caráter social/coletivo do colégio.

Pesquisar com crianças, entendendo-as como protagonistas na pesquisa é o caminho que está sendo construído em estudos da Sociologia da Infância. Segundo Nunes (2016), os estudos sobre a Sociologia da Infância no Brasil ainda são recentes, principalmente aqueles que consideram a criança a partir do que elas são, retirando uma perspectiva adultocêntrica - o adulto como centro. Para Rodrigues et al. (2014), os estudos da Sociologia da Infância contribuem na percepção das crianças como atores sociais, protagonistas de suas próprias histórias observando o mundo e a sociedade a partir das suas próprias experiências. Ainda, segundo os autores:

“infância é a forma de ser criança, ou melhor, as formas, pois, a partir dessa definição, não teremos mais uma única infância e, sim, infâncias” (idem, p.272). Essas infâncias se constituem a partir dos processos histórico-culturais que são modificados “em diferentes tempos, espaços e sociedade” (op.cit).

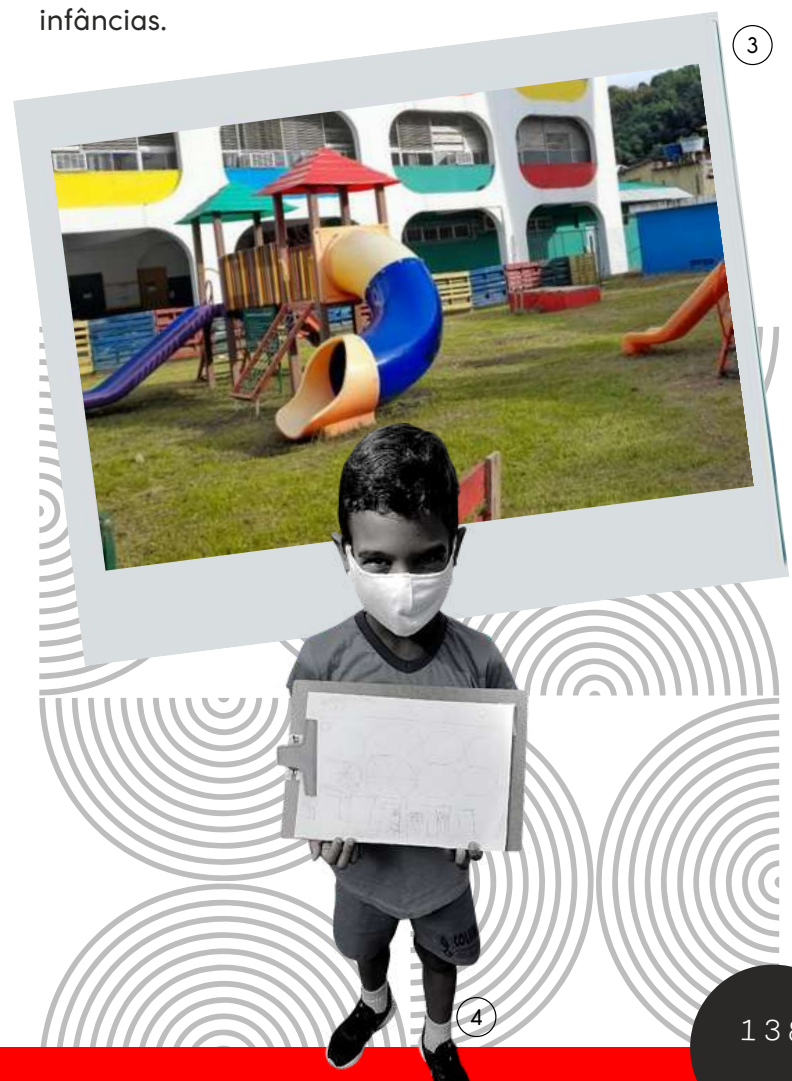
Entendendo essa percepção de infâncias e crianças, consideramos no projeto a escuta aos bolsistas como um princípio primordial e essencial. Compreender como percebem a escola e a construção de memória a partir de suas experiências e infâncias, agindo como atores sociais e protagonizando as decisões e caminhos do projeto, é uma constituição e princípio teórico que este projeto tem se pautado.

Além disso, compreendemos a memória como um objeto de luta, sendo “sempre uma construção feita no presente a partir de vivências/experiências ocorridas no passado.” (KESSEL, 2003). Essa

memória, que vai se construindo e constituindo a partir das vivências e experiências, permite uma construção de identidade. Segundo Kessel (2003):

Esta memória coletiva tem assim uma importante função de contribuir para o sentimento de pertinência a um grupo de passado comum, que compartilha memórias. Ela garante o sentimento de identidade do indivíduo calcado numa memória compartilhada não só no campo histórico, do real, mas sobretudo no campo simbólico. (P.3).

Crianças como protagonistas que constroem memórias é um dos primeiros resultados desse projeto, é a criança em ação na pesquisa e fazendo pesquisando. Investigando, analisando e refletindo. Ouvindo, mas também dizendo o que é o mundo e, especificamente, o que significa a escola, a partir da sua infância, do que ela é – uma criança que constrói infâncias.



METODOLOGIA

Considerando a importância da memória coletiva e individual para a construção de identidade, o projeto utiliza a metodologia da história oral a partir das concepções de Verena Alberti (2004). O nosso intuito, com essa metodologia, é entender como a experiência de vivência no COLUNIUFF em diferentes tempos constitui a memória coletiva do Colégio a partir das memórias individuais de cada sujeito. É reviver a história do Colégio através de diferentes olhares, considerando que a memória também tem a sua disputa e estamos trabalhando com narrativas de estudantes, professores e funcionários que fazem ou já fizeram parte do Colégio. Concordamos com Alberti ao afirmar que:

Como em um filme, a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito. Através desses pedaços temos a sensação de que o passado está presente. (ALBERTI, 2004, p.15).

Como Alberti, entendemos que a entrevista revela pedaços do passado. É justamente o que observamos nas entrevistas realizadas e análise das fotografias. Percebemos uma imersão no passado que não vivemos, mas nos encontramos de alguma forma no presente. A história do cotidiano, um dos campos da história oral que Alberti descreve, permite entender como as experiências vivenciadas em diferentes tempos no Coluni contribuem para formar a identidade do Colégio a partir de uma história e memória que é individual e, também, coletiva.

Para compreender a história do cotidiano e da própria Instituição, as entrevistas realizadas foram essenciais. Em diálogo constante com os bolsistas, crianças pesquisadoras protagonistas nesse processo, selecionamos o quantitativo de pessoas entrevistadas dividindo em: professores, estudantes e funcionários. O roteiro foi elaborado durante os encontros que ocorrem semanalmente com os bolsistas e cada entrevista tem a duração de aproximadamente 1 hora. Além disso, as fotografias são selecionadas pelos bolsistas que fazem a análise a partir do registro observado. A coleta das fotos é realizada com contribuição de professores que trabalham ou já trabalharam no Coluni.

RESULTADOS

A pesquisa está em andamento, estamos encerrando o ciclo das entrevistas e iniciando as transcrições. No ano de 2020 foi realizada a análise de fotografias, produções audiovisuais para divulgação do projeto, entrevistas com uma ex-professora, uma professora que atua no Ensino Fundamental I, um professor que atua no Ensino Fundamental 2 e Médio e uma ex-estudante. Em 2021 foi realizada uma entrevista entre os coordenadores do projeto e bolsistas, uma entrevista com Aquiles Reis (filho do Geraldo Reis, que nomeia o Coluni-UFF), cinco ex-estudantes e, ainda, está



prevista duas entrevistas com um funcionário e um ex-funcionário do COLUNI-UFF. Materiais audiovisuais e análise de fotografias também estão sendo realizados pelos bolsistas.

Em uma análise geral do material coletado, compreendemos que o Coluni é um colégio que teve o seu início em parceria/convênio com o governo do estado do Rio de Janeiro e a Universidade Federal Fluminense. Até então, o Ciep, conhecido como Geraldo Aquiles Reis, pertencia ao Estado do Rio de Janeiro, inaugurado pelo então governador Leonel Brizola que, segundo Aquiles (filho do Geraldo), escolheu homenagear o seu pai dando o nome dele ao Colégio. Geraldo foi um ativista político, perseguido durante a ditadura militar, professor e morador do município de Niterói, teve sua carreira na educação interrompida por ter participado dos protestos populares que criticavam o regime militar.

Quando a Universidade Fluminense teve como entendimento a importância de ter um Colégio Universitário, construiu uma parceria inicial com o governo do estado do Rio de Janeiro tendo o prédio cedido para a Instituição. Entretanto, os funcionários do estado que atuavam no Ciep tiveram a oportunidade de permanecerem na Instituição em suas funções. A ex-professora entrevistada trabalhou na instituição como professora quando o Ciep ainda era da administração do Estado e participou de todo o período de transição, ela saiu do Colégio em 2019, após a sua aposentadoria, atuando sempre no Ensino Fundamental I.

Outro resultado da pesquisa está na memória que os estudantes, especialmente os que já passaram pelo Coluni, tem em relação ao Colégio. Isso foi observado durante a live protagonizada pelos bolsistas e ex-estudantes do Coluni, em formato de roda de conversa. Os 5 ex-estudantes fizeram parte também da transição do Colégio e trouxeram para a roda de conversa muitas memórias marcantes em suas narrativas, em uniformes, relatos de viagens e experiências que marcaram muito a trajetória escolar no Coluni. Em suas palavras, ficou evidente que a maior saudade do Coluni ficou à cargo das relações estabelecidas entre os estudantes, com os professores, os funcionários, experiências de viagens, acampamentos e festas juninas.

O projeto está em andamento e na fase de tratamento dos dados obtidos através das entrevistas e documentos coletados ao longo das duas edições desse Pibiquinho 2020/2021. Através desse movimento pretende-se continuar construindo o acervo de memórias do Colégio Universitário Geraldo Reis buscando a divulgação e a fomentação da identidade de nossa escola.

CENÁRIO

Projeto de pré-iniciação científica tendo como campo de pesquisa o Colégio Universitário Geraldo Reis - Coluni-UFF.



6



7



8

Algumas fotos do cotidiano escolar do Colégio UNiversitário Geraldo Reis, o COLUNI-UFF

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena .O fascínio do vivido e as possibilidades de pesquisa. In_____. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 13-32.
- BAPTISTA, C. R. et al. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBO201.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.
- CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. E-Mosaicos, V. 7, P. 3-25, 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire – 54ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- KESSEL, Zilda. Memória e memória coletiva. São Paulo: Museu da Pessoa, 2003. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/escol>. Acesso em 26/06/2020.
- NUNES, Míghian Danae Ferreira. “Cadê as crianças negras que estão aqui?” O racismo (não) comeu”. Latitude, Vol. 10, nº 2, pp. 383-423, 2016.
- RODRIGUES, Adriana S; BORGES, Tammi F P; SILVA, Anamaria S. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de. (Org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SOBRE OS AUTORES:

Natália Barbosa da Silva, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Universitário Geraldo Reis- COLUNI-UFF, Pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Especialista em Educação Básica pelo Programa de Residência Docente- Colégio Pedro II e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (natalia_barbosa@id.uff.br).

Taissa Gonçalves Paz Ferreira, Professora Substituta do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI/UFF, Pedagoga formada pela Universidade

Federal do Rio de Janeiro e Especialista em Psicopedagogia pela UCAM/AVM (taissapaz@id.uff.br);

Wilson Lúcio Silva dos Santos, Professor Substituto do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI/UFF, Pedagogo formado pela Universidade Federal Fluminense – UFF e Especialista em Saberes e Práticas na Educação Básica: Ênfase em Alfabetização, Leitura e Escrita do Curso de Pós-graduação CESPEB-UFRJ – (wilsonlucio@id.uff.br).

CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PRÁTICAS DE EXTENSÃO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Priscila Basílio,
Maria Carolina Neves Lopes,
Filipe Luiz Cerqueira Carvalho*

RESUMO

Este trabalho aborda a relevância dos cursos de extensão para a formação docente, produzindo exíguas considerações sobre essa temática a partir do relato de experiência e das narrativas dos/as professores/as participantes do curso de extensão produzido pelo CEIMOV-UFRJ. Os encontros e formação ofertada pelo curso buscam produzir deslocamentos, reflexões e problematizações em torno de um tema tão importante para Educação Infantil: o currículo. O curso tem como finalidade central contribuir na ampliação de um olhar crítico dos profissionais de educação frente aos desafios colocados atualmente e potencializar a prática desses para criar estratégias de transformação do universo em que estão inseridos. Isto é, para agir sobre a realidade em que atuam, qualificando o cotidiano de creches e pré-escolas em interação com as crianças; intervindo nas relações entre os membros da equipe, e desta com as famílias, com o entorno, com a cidade.

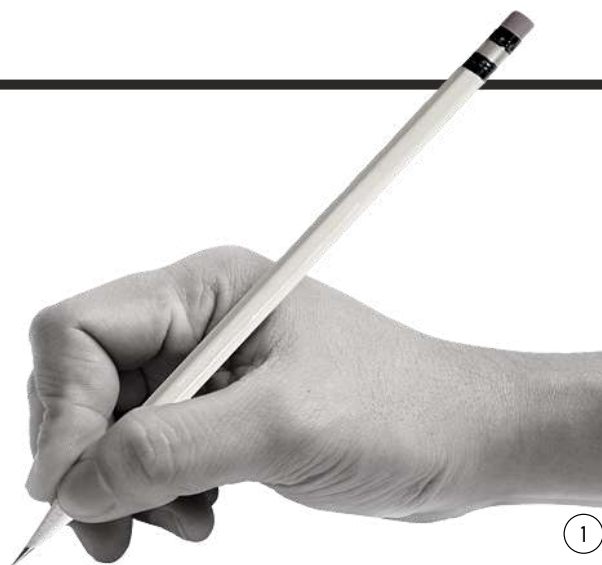
Palavras-chave:

Educação Infantil, Curso de extensão, relatos de experiências

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil constituem-se como os principais documentos legais para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Entretanto, após a aprovação da BNCC-EI as discussões e temáticas que envolvem o currículo adquiriram certo destaque no campo da educação e tornou-se central para a formação docente. Neste cenário, o grupo de pesquisa Currículo em movimento na Educação Infantil (CEIMOV) idealizado por um grupo de professoras do setor de educação infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ), promoveu no ano de 2017 a 1ª edição do Curso de extensão chamado: "Currículo na Educação Infantil: (des)caminhos possíveis entre as Diretrizes Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular?". Com o objetivo de ampliar o debate em torno do currículo na Educação Infantil, a partir da análise crítica dos documentos supracitados - DCNEIs e da BNCC-EI - o curso tem possibilitado a troca de experiências entre profissionais, licenciandos e agentes da educação básica que atuam com esta faixa etária de todo o Estado do Rio de Janeiro e, nesse período pandêmico, por todo Brasil.

A compreensão de currículo na perspectiva discursiva, propõe o debate sobre as implicações da concepção de currículo como um documento prescritivo e único que apenas deve ser seguido, visto que a perspectiva discursiva apresenta uma proposta e produção curricular contextualizada que envolve disputa de significados, é um espaço de negociação, de produção de sentidos, de enunciações implicadas em relações de poder



1

para fazer valer um significado (LOPES; MACEDO, 2011). Concepção essa, que muito tem contribuído na construção de um trabalho e de uma proposta pedagógica singular na educação infantil do CAp UFRJ e que é compartilhado com os/as cursistas, que atuam em diferentes redes e esferas da Educação Básica.

Este trabalho busca um diálogo no cenário sobre Práticas de Extensão desenvolvidas no contexto da Educação Básica e a partir disso tece considerações iniciais sobre a relevância da extensão na formação docente baseado nos relatos de experiências de cursistas e os impactos que a formação promovida pelo curso provocam em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Objetivamente, este resumo ressalta a importância da formação inicial e continuada ofertada pelo grupo de pesquisa CEIMOV-UFRJ.

Formação continuada: O currículo da Educação Infantil em foco

O curso de extensão - Currículo na Educação Infantil: (des)caminhos possíveis entre as Diretrizes Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular? - está na sua 3ª edição no ano de 2021. O curso é dividido em 6 (seis) módulos que buscam refletir e articular temáticas demasiadamente cara para as práticas pedagógicas direcionadas as infâncias, são temas como: gênero e sexualidade na infância, relações étnicoraciais, educação inclusiva, especificidades do currículo na creche e pré-escola, leitura e escrita no currículo da educação infantil, todos articulados com os temas das DCNEIs e da BNCC-EI.

O curso é, habitualmente, realizado em caráter presencial, contudo nesta edição, excepcionalmente, foi realizado remotamente (pela plataforma Zoom), em respeito às medidas restritivas de segurança sanitária, devido à pandemia da Covid-19. Buscando a transparência no processo de seleção dos candidatos, a equipe de organização elaborou um edital para inscrição dos interessados/as, com oferta de 60 vagas e emissão de certificado totalizando uma carga horária de 40h.

As aulas ocorreram no mês de setembro, com 7 encontros on-line, às quintas-feiras no período da noite e aos sábados no período da manhã. Como ferramenta de comunicação com os cursistas criamos um grupo no WhatsApp e uma sala no Google Sala de Aula para disponibilizar o material teórico de estudo (textos, livros, conteúdo audiovisual) para o acompanhamento e debate nas aulas. Nossas redes sociais (Instagram e Facebook) também funcionam como meio de comunicação, elas se destinam a divulgar as produções, cursos e eventos do

grupo de pesquisa e no período de realização do curso de extensão organizamos um cronograma de postagens visando um diálogo com os cursistas selecionados e os demais seguidores. Das estratégias criadas, o Minuto CEIMOV obteve grande repercussão, nele cada professor/a em um vídeo de 1 minuto preparou uma breve apresentação do conteúdo proposto para o debate em sua aula. Observamos como esse diálogo nas redes sociais tem sido um meio importante de divulgação científica no âmbito da formação continuada para docentes do campo das infâncias.

A equipe de organização do curso foi composta por professoras/or e ex-professoras do setor de Educação Infantil do CAp UFRJ e extensionistas graduandas do curso de pedagogia da UFRJ, que foram selecionadas através de um processo seletivo. A equipe docente foi formada por especialistas das áreas de cada conteúdo dos módulos ofertados, com a participação de professoras/es e ex-professoras/es do CApEI, técnicos que atuam no Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI), na documentação pedagógica e na sala de leitura.

Ao final do curso, para obtenção da certificação, foi solicitado aos cursistas o envio de um relato de experiência que articulado com um ou mais textos utilizados nas referências dos módulos do curso buscassem um diálogo com as DCNEIs e a BNCC da Educação Infantil. Essa proposta, realizada também nas outras edições do curso, tem proporcionado reflexões sobre a formação continuada, as quais mobilizaram a escrita das considerações a seguir.

Relatos de experiências

A partir dos relatos de experiências, apresentamos a importância da extensão universitária para o aprofundamento da formação docente e ampliação da articulação da Universidade, através do Colégio de Aplicação da UFRJ, com outras escolas de Educação Básica que atendem a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. Essa interlocução torna-se realidade na medida em que se instituem espaços que possibilitam o diálogo e a troca de experiências entre sujeitos em formação e aqueles inseridos no cotidiano escolar.

Abaixo seguem alguns depoimentos:

"Através desse curso de extensão tive a oportunidade de ampliar meu conhecimento e rever minhas práticas. É impossível não nos identificarmos com os temas abordados e não nos reportarmos para nossa própria trajetória, para nossa infância. Ao observarmos a Lei 10.639/03, que torna obrigatório para todas as escolas, a obrigatoriedade da presença da temática 'História e Cultura Afro-brasileira e Africana', somos desafiados a irmos contra tudo o que nos foi ensinado".

(Professora A).

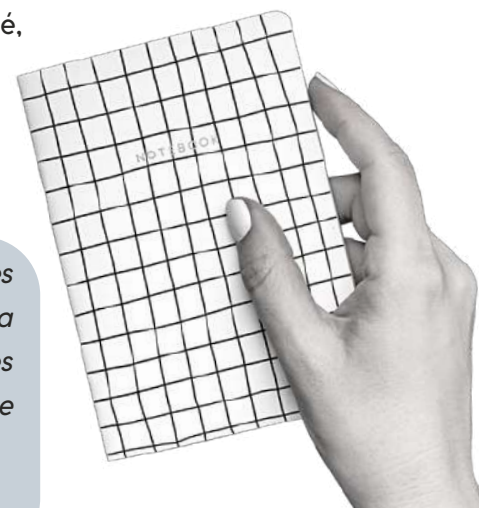
"Antes de iniciar o meu relato, gostaria de agradecer a oportunidade de formação continuada, saio deste curso repleta de questionamentos e inquietações. Sou professora auxiliar e estudante de Pedagogia no 6º período, e este curso plantou em mim uma sementinha, que sinto que irá florescer em breve. Gratidão a toda equipe do CEIMOV. Eu fui uma criança com muitas questões raciais, sou negra e filha de mãe branca, então impossível não relatar a minha experiência quando criança, pois através dos conteúdos do curso, é como se perguntas da minha infância que ficaram sem respostas, começavam a ser respondidas".

(Professora B)

Ao organizarmos o curso nos pautamos em uma perspectiva de formação permanente, de modo a gerar transformações e deslocamentos na constituição da profissionalidade docente nos estudantes do curso de Pedagogia, professores/as e gestores/as atuantes nas instituições de Educação Infantil. O objetivo central era contribuir para estender a percepção crítica dos profissionais ao que está posto e assim se potencializarem para criar estratégias de transformação do universo em que estão inseridas. Isto é, para agir sobre a realidade em que atuam, qualificando o cotidiano de creches e pré-escolas em interação com as crianças; intervindo nas relações entre os membros da equipe, e desta com as famílias, com o entorno, com a cidade.

"[...]O currículo é um conjunto de práticas que busca articular os saberes estruturantes para a Educação. A partir dessa afirmativa, aprendi a necessidade de conversar com as crianças, para saber quais são esses saberes estruturantes, elas sabem expor suas necessidades e curiosidades, o que precisamos, é desenvolver a escuta sensível e assim, ouvi-las".

(Professora C)



"Tomando como base as reflexões tratadas no módulo V, Perspectivas orientadoras do currículo na pré-escola, encontrei uma maneira de correlacionar com as visitas que faço às turmas de Educação Infantil no município. Nestas visitas, presto assessoria às professoras na busca da implementação da Proposta Pedagógica da Educação Infantil que embora tenha sido construída coletivamente em diálogo com professores da Rede Municipal, percebo que ainda não se tornou um documento vivo nas escolas."
(Coordenadora)

O CEIMOV compreende a experiência de acordo com Larrosa (2006), que a define como aquela que nos afeta, que nos modifica e que nos toca. Desse modo, juntos buscamos promover momentos significativos de formação com vistas a produzir deslocamentos, reflexões e problematizações em torno desse tema tão importante para Educação Infantil: o currículo. A proposta do curso de extensão busca promover experiências significativas de formação intencionando a transformação das práticas educativas desenvolvidas com as crianças em constante processo de reflexão e de redimensionamento das práticas pedagógicas.

Ao longo do curso, o fato de dedicarmos alguns encontros com temas abordados acima nos módulos referentes à creche e outros que abordavam aspectos da pré-escola, foi possível destacar práticas que, muitas vezes, passam despercebidas. Nas narrativas das professoras e coordenadoras, que apresentamos no texto, pudemos observar o quanto as reflexões do curso as transformaram e, conseqüentemente, qualificaram suas ações com as crianças. Portanto, acreditamos no que apontam Moss, Dahlberg e Pense (2003) no que diz respeito à formação de professores, da importância de promovermos esses encontros de diálogo entre os profissionais da escola da infância para que se potencialize um trabalho de qualidade com crianças.

Nesse sentido, para além de todos aspectos abordados acima dos impactos na vida das/os licenciandas/os, gestores/as, professores/as e organizadores na relação de troca no momento de ensino aprendizagem, como propõe Freire (2001), outro movimento interessante propiciado pelo projeto, que vale destaque, foram as inúmeras parcerias que tivemos durante o curso com alguns Municípios que nos convidaram para conversarmos com suas equipes e, recentemente, a mudança de grupo de estudos e extensão para um projeto de pesquisa no Colégio de Aplicação da UFRJ.

Considerações finais

Consideramos que o projeto de extensão vem cumprindo seu objetivo de ampliar os debates em torno do currículo na Educação infantil e produzir conhecimento coletivo entre professoras/es, licenciandos/as, gestores/as que dialogam com o campo. Também favorecem a formação inicial dos licenciandos da UFRJ e de outras instituições de ensino e continuada dos profissionais da educação básica que trabalham com o segmento através de conversas fundamentadas na teoria e na prática, fortalecendo a educação pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada. Além disso, destacamos a organização da equipe empenhada em realizar o evento da melhor forma possível, produzindo material de qualidade para a divulgação e produção de conhecimento no campo. Além dos encontros gravados, também está em processo de produção um livro com textos sobre os debates elaborados coletivamente durante o projeto nas diferentes disciplinas e lives. Essa produção certamente irá potencializar questões que foram levantadas durante os debates nas aulas e no fórum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009. Disponível em:
 <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNEOO5_2009.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Disponível em
 <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> . Acesso em: 11 out. 2021.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n.19, (Jan/Fev/Mar/Abr), 2002. p. 20-28.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez/FAPERJ, 2011.

MOSS, P.; DAHLBERG, G. PENCE A. Qualidade na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOBRE OS AUTORES:

Priscila Basílio, Doutoranda pela UFRJ; Mestra em Educação pela Unirio; Especialização em Educação Infantil pela PUC-Rio; Professora do Setor de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ), Coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículo em movimento na Educação Infantil (priavan2017@gmail.com)

Maria Carolina Neves Lopes, Mestra em Educação, Comunicação e Cultura pela Uerj; Graduada em Pedagogia pela Uerj, Professora Substituta do Setor de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ), Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo em movimento na Educação Infantil (carolinalopes.uerj@gmail.com)

Filipe Luiz Cerqueira Carvalho, Mestrando em Educação, Comunicação e Cultura pela Uerj; Graduado em Pedagogia pela Uerj, Professor Substituto do Setor de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ), Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo em movimento na Educação Infantil (filipepeduerj12@gmail.com)

Alessandra Guimarães,
Juliana Morgado,
Mariana Bonioli

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ANTI CAPACITISTAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO



RESUMO

O objetivo do trabalho é apresentar o termo capacitismo e refletir sobre a importância da discussão do tema na formação inicial dos estudantes de Pedagogia. A lógica capacitista se configura como uma mentalidade que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeito autônomo e independente (ANDRADE, 2016). O capacitismo designa as pessoas com deficiência como inferiores, incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, amar, cuidar, de sentir desejo e de serem desejadas (ANDES, 2020). Ainda se vê muito presente na sociedade, em geral, e nas escolas, em particular, um discurso de normalidade, que, por um lado, idealiza, padroniza e homogeneiza as pessoas, e por outro, exclui, segrega e rotula, segundo certos modelos. Mas o que é essa normalidade? Quem é o “normal” e quem é o diferente para ser estabelecido o conceito de normal? O papel da formação inicial dos estudantes de Pedagogia, que vão atuar nas escolas, é ampliar reflexões para uma prática consciente anti-capacitista, a fim de que todos os sujeitos sejam legitimados nas suas diferenças, limites e potencialidades, por suas origens, saberes, culturas e condições. Por isso, é necessária a ampliação desse debate sobre inclusão na universidade, nas disciplinas que tratam do tema. Como futuras pedagogas e professoras devemos estar preparadas, para além da escola, e conscientes do nosso papel assumindo atitude anti capacitista de reconhecimento e valorização das potencialidades e de respeito aos interesses e às necessidades da pessoa com deficiência.

Palavras-Chave:

inclusão, capacitismo, formação inicial



APRESENTAÇÃO

OBJETIVO

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRTICA

METODOLOGIA

RESULTADOS

CENÁRIO

Partilham-se, nessa narrativa, reflexões sobre o conceito de capacitismo e a importância desta discussão na formação inicial de estudantes de Pedagogia. Tal interesse surgiu no processo de orientação de duas graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (Niterói, RJ) que, de setembro de 2020 a fevereiro de 2021, atuaram como bolsistas de prática discente do projeto A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Educação Infantil do Coluni/UFF. O projeto foi elaborado por duas professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF) e aprovado pelo Programa Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd/UFF).

A experiência de formação – docente e discente – ocorreu neste momento de pandemia que instaurou rupturas em todas as esferas da vida, desde as relações mais íntimas dos ambientes domésticos às macroestruturas político-econômicas mundiais. A reflexão de Paulo Freire e Antonio Faundez sobre a experiência de vida no exílio ajuda a entender este momento. Os autores dizem que o exílio, mais do que imprimir “ruptura epistemológica, emocional, sentimental ou intelectual ou mesmo política: é também uma ruptura de vida diária, de gestos, palavras, de relações humanas, amorosas, de amizade, de relações com os objetos” (FREIRE e FAUNDEZ, 2017, p. 45). Guardadas as especificidades de cada momento histórico, pode-se aproximar as ideias dos autores aos múltiplos atravessamentos que a pandemia tem imprimido na vida cotidiana, com destaque, sobretudo, para os novos desafios impostos à educação básica em todos os níveis e modalidades.

O acompanhamento presencial das ações pedagógicas de inclusão das crianças com NEE na instituição foi inviabilizado pela suspensão das atividades em março de 2020. Assim, buscaram-se caminhos que aproximassem os estudos teóricos às

práticas a partir das memórias docentes e discentes, em diferentes registros: fotografias, vídeos, relatos escritos etc. No processo formativo, que aconteceu de maneira remota, estudantes e professoras, de maneira coletiva e colaborativa, expressaram dúvidas, descobertas, encantamento, surpresa, estranhamento, compartilharam observações, sugestões, enfim, diferentes compreensões a respeito do trabalho docente na Educação Infantil.

As discentes-bolsistas se sentiram instigadas a buscar outros conhecimentos sobre inclusão nas redes sociais. Nesta busca, encontraram textos e vídeos que tratavam sobre o conceito de capacitismo, o que provocou inquietações sobre certo tipo de organização escolar que, fundamentada em determinadas concepções de criança e metodologias de ensino, entende que as crianças aprendem as mesmas coisas, no mesmo ritmo, ao mesmo tempo, do mesmo modo. Nesta escola, tem-se a expectativa do aluno ideal que não apresenta dificuldades para aprender, que senta na frente, se comporta da maneira esperada, não tem problemas em casa... Nessa perspectiva, o aluno é que precisa se adaptar à escola – que não se propõe ou não consegue fazer o acolhimento necessário para atender suas especificidades.

Quando uma pessoa com deficiência não atende às expectativas da escola, por já ter uma condição diferente, isso configura uma atitude capacitista. De acordo com Mello (2016), capacitismo diz respeito a “atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional”. Com base no capacitismo, discriminam-se pessoas com deficiência.

Para Andrade (2016), a “lógica capacitista se configura como uma mentalidade que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeito autônomo e independente”.

O capacitismo se baseia na discriminação e no julgamento de que uma pessoa com deficiência não é capaz de cuidar de sua própria vida, em qualquer âmbito: profissional, sentimental, econômico etc.

O termo capacitismo é novo, porém é um preconceito muito antigo, que sempre existiu. O comportamento de excluir pessoas tomando como parâmetro corpos que atendam a certos requisitos existe há muito tempo.

No contexto atual, as pessoas com deficiência e suas famílias têm lutado para garantir seus direitos elementares e conseguido algumas conquistas. No entanto, o preconceito persiste, tanto de maneira direta ou velada, nos discursos e nas práticas de exclusão, de desprezo, de segregação, de comiseração, e até mesmo de admiração quando se acredita que viver com deficiência é superação.

As pessoas com deficiência têm se mobilizado para reivindicar seus direitos e para publicizar como vivem cotidianamente. Muitas têm utilizado as redes sociais para chamar a atenção para práticas capacitistas muito frequentes na nossa sociedade.

Na rede social online do Instagram, por exemplo, a hashtag “#écapacitismoquando” foi utilizada em diversas publicações de conscientização e diálogo sobre o capacitismo. Situações cotidianas acabam sendo mais limitantes do que a deficiência em si. Se os ambientes fossem preparados, se tivessem estruturas adequadas, se todos soubessem se comunicar em Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo, seria muito mais fácil a convivência dessas pessoas.

Embora o capacitismo seja um termo novo, consideramos muito importante e essencial a reflexão e a discussão sobre os nomes, pois nomenclaturas são escolhas políticas. É necessário compreender que nomes carregam sentidos e podem se tornar mecanismos de opressão, violência e exclusão social, como os termos *racismo*, *machismo*, *sexismo* e *capacitismo*.

Para lutar contra a desigualdade, a injustiça e o preconceito, é preciso fomentar debates em salas de aula dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, promovendo reflexões sobre como o capacitismo se

perpetua na sociedade, pois a falta de preparo dos profissionais de educação sobre o tema da inclusão é um dos fatores importantes que leva à exclusão dos alunos com deficiência ou transtornos. Por outro lado, uma formação anti capacitista pode resultar em práticas inclusivas nas escolas.

A proposta da multi-idade da Educação Infantil do Coluni/UFF tem inspiração anti capacitista, pois se configura como uma possibilidade de convivência entre diferentes sujeitos e de valorização dessas diferenças como potencialidades. É a partir da diversidade que todos podem se desenvolver e aprender, com uma criança incentivando a outra, pesquisando e aprendendo juntas, e entendendo que nenhuma criança seria igual à outra. Todas as crianças são diferentes, possuem ritmo de aprendizagem, inteligências, interesses e habilidades diferentes. Com olhar e escuta atenta e sensível, em colaboração, buscamos acolher as necessidades, os desejos e as contribuições de cada criança pequena, com ou sem NEE.

Essa compreensão se estende no acolhimento e no acompanhamento dos graduandos em seu processo de formação inicial. Juntos, profissionais da educação, docentes, discentes e comunidade escolar, vão refletindo, debatendo e elaborando propostas mais solidárias, colaborativas, coletivas que sejam significativas e atendam às necessidades das crianças da escola pública.

A Educação Infantil do Coluni/UFF é um espaço de referência na formação inicial de estudantes de diferentes cursos de graduação. Os discentes que passam pela instituição ampliam aprendizados que são construídos pelas experiências vividas articuladas aos estudos. Tais aprendizados são levados para o mundo afora na perspectiva de professores-pesquisadores (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

Neste tempo de tanta incerteza e questionamento sobre o papel da escola, em que a vida e o ‘normal’ foram colocados em suspensão, torna-se urgente (re)pensar, (re)inventar e ressignificar os saberes e os fazeres pedagógicos, a profissionalidade docente em todos os segmentos, da Educação Básica ao Ensino Superior. Refletindo sobre o experimentar desse

novo contexto e pensando em formas possíveis de prosseguir enquanto educadores, concorda-se com Ingold (2019, p. 7), que afirma que “Como os caminhos se fazem ao andar, devemos continuamente improvisar modos de vida conforme avançamos, abrindo novas trilhas [...]. Como os fios

de uma corda, vidas se entrelaçam e se sobrepõem. Elas seguem juntas e reagem mutuamente, umas às outras, em ciclos alternados de tensão e resolução. [...] É por isso que a vida humana é social: é o processo contínuo e coletivo de descobrir como viver”.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN. Conversa com a docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Marinalva

Oliveira. Disponível em:

<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entrevista-capacitismo-se-aprofunda-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus1>. Acesso em 20 de jan. de 2021

ANDRADE, Sidney. Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz? Disponível em:

<https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que-e-onde-vive-como-se-reproduz-5f68c5fdf73e>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 promulgada em dezembro de 1996.

BRASIL. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192 Acesso em 15/01/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.

ESTEBAN, Teresa Maria e ZACCUR, Edwiges (orgs).

Professora pesquisadora - uma práxis em construção. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

INGOLD, Tim. Antropologia: para que serve. Petrópolis, RJ. Vozes, 2019. (Coleção Antropologia)

MATA, Adriana Santos da. Multi-idade na Educação Infantil. Curitiba: Appris, 2015.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Ciência em saúde coletiva [online]. 2016, vol.21, n.10, pp.3265-3276. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em 18/12/2020.

PATRON, Lau. O futuro anti-capacitista: curar preconceitos e celebrar diversidades. São Paulo: TEDx, dezembro de 2019. 1 vídeo (15 min e 03 seg). Publicado pelo canal YouTube Português. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OXEZmh86EhE>. Acesso em: 13/04/2021.

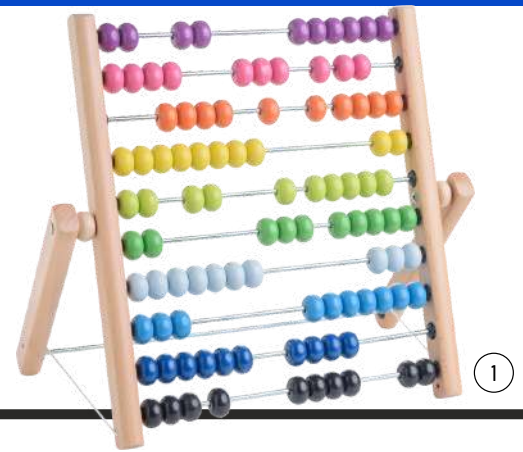
SOBRE AS AUTORAS:

Alessandra Guimarães, Colégio Universitário Geraldo Reis, Educação Infantil. (alguimaraes@id.uff.br)

Juliana Morgado, Universidade Federal Fluminense - Pedagogia. (ju.coutmorgado@gmail.com)

Mariana Bonioli, Universidade Federal Fluminense - Pedagogia. (marianabonioli@id.uff.br)

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), NÚCLEO MATEMÁTICA, NO CONTEXTO DA PANDEMIA: O CASO DA ESCOLA VIVA



*Vinicius Mendes,
Luciana Alves,
Ana Maria Ferreira,
Beatriz Gomes,
Gabriela Freita,*

*Heloísa Santos,
Jessica Furtado,
Kaio Batista,
Mariana Ferreira,
Narla Marques*

RESUMO

Neste trabalho apresentamos um relato acerca da implementação do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Matemática, no município de Santo Antônio de Pádua, na Escola Municipal Escola Viva Professora Edy Belloti, durante a pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), salientando as dificuldades e as soluções encontradas.

Palavras-Chave:

Matemática na Pandemia, PIBID, Trigonometria

APRESENTAÇÃO

A descoberta do novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da COVID 19 (Doença do Coronavírus 2019), ocasionou uma pandemia com impactos jamais vistos, pelo menos, desde as duas grandes guerras. Diante do altíssimo grau de contaminação em pouco tempo, medidas higiênicas e de distanciamento social foram recomendadas e estabelecidas em todos os países, a fim de conter sua rápida propagação. (Souza & Miranda, 2020)

A pandemia atingiu fortemente não somente a economia global, mas a dinâmica de vida dos habitantes de todos os países, uma vez que, o cumprimento das regras de distanciamento social gerou cenários extremamente desafiadores.

Em particular, as escolas e universidades paralisaram todas as suas atividades em um primeiro momento e, após isso, estiveram diante de um cenário em que, por um lado, as medidas de distanciamento social impediam qualquer espécie de atividades presenciais e, por outro lado, as condições de infraestrutura para que todos os estudantes e professores tivessem acesso a dispositivos e internet ainda eram precários.

Nesse contexto, as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES) da Universidade Federal Fluminense (UFF) se iniciaram no dia 01 de outubro de 2020. O núcleo de matemática é composto por um coordenador (Professor da UFF), dois professores supervisores (Professores da educação básica da rede pública de ensino) e dezesseis alunos do curso de Licenciatura em Matemática do INFES.

O grupo de dezesseis alunos foi dividido em dois grupos de oito alunos, um deles atuando na Escola Municipal Escola Viva Professora Edy Belloti, sob supervisão da Professora Luciana Alves e o outro no Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Santo Antônio de Pádua. Neste trabalho, apresentaremos as atividades desenvolvidas na Escola Municipal Escola Viva.

OBJETIVO

O objetivo deste relato é apresentar uma breve descrição acerca da implementação do Programa de Iniciação à Docência na Escola Municipal Escola Viva Professora Edy Belloti, bem como, das propostas concebidas e dos desafios superados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da Matemática é comumente trabalhado nas salas de aula da educação básica por meio de abordagens que privilegiam a memorização e a mecanização de conteúdos e conceitos matemáticos.

Por outro lado, assumimos o entendimento que o processo de ensino/aprendizagem dos conceitos devem privilegiar o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio matemático, por meio de abordagens que estimulem uma aprendizagem que seja significativa, restringindo a ênfase em atividades e procedimentos que buscam apenas a repetição de procedimentos e fórmulas.

A partir dessa visão, optamos pelo uso da Teoria da Aprendizagem Significativa (TDA) como fundamentação teórica para a concepção, planejamento e execução das atividades pedagógicas, uma vez que, um dos fundamentos para que a aprendizagem seja significativa se refere exatamente ao material de aprendizagem, que deve ser potencialmente significativo, segundo a própria TDA. (MOREIRA, 2012, apud PACHECO)

Dessa forma, conforme descreveremos a seguir, as atividades foram concebidas dentro deste espectro teórico.

METODOLOGIA

O subgrupo que se ocupou na Escola Municipal Escola Viva Professora Edy Belloti, encontrou uma realidade em que o trabalho estava se desenvolvendo de maneira remota. Os materiais de ensino eram elaborados pelos professores e enviados por meio de aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp) e por meio de materiais impressos pela escola, que eram retirados pelos responsáveis e enviados aos alunos da zona rural quinzenalmente, por meio de uma van escolar.

Dessa forma, considerando as múltiplas realidades, fizemos a opção de elaborar materiais didáticos que pudessem ser impressos, para que todos pudessem ter acesso, independentemente de possuírem acesso digital.

As atividades foram desenvolvidas a partir das demandas identificadas e trazidas pela professora supervisora. Assim, a partir da percepção de que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental apresentavam dificuldades em Trigonometria e Função Polinomial do 1º grau, além de uma defasagem no conhecimento de Áreas de figuras planas, o planejamento se deu em busca da concepção de atividades didáticas que contemplassem os pontos levantados.

A partir desse contexto foram feitas pesquisas, por parte dos bolsistas, em busca de inspiração e conteúdo para desenvolvimento de materiais de apoio para os alunos da escola. Como as atividades ocorreram durante a pandemia do COVID-19 houve a preocupação de como estas seriam aplicadas. Tendo em vista que os

alunos fariam as atividades de casa, e alguns desses alunos moravam no campo sem acesso à internet, houve a preferência por elaborar tarefas que poderiam ser executadas sem o uso da internet. Assim, o subgrupo decidiu trabalhar na elaboração de folhas de explicações e atividades sobre Trigonometria, Função do 1º grau e Áreas de figuras planas.

Foi criado um modelo personalizado para as folhas de explicações e atividades. Os bolsistas foram divididos para trabalhar os três conteúdos separadamente; Trigonometria, Função Polinomial do 1º grau e Áreas de Figuras Planas

As atividades de Trigonometria foram divididas em duas partes. Na primeira parte foi abordado o conceito de semelhança de triângulos, no intuito de fundamentar a dedução das relações trigonométricas.

Em seguida, foi apresentado o instrumento óptico teodolito, bem como, o passo a passo de como fazê-lo em casa; posteriormente, foi sugerida uma atividade de construção do teodolito e de seu uso para medir a altura de alguma edificação escolhida pelo aluno.

Na segunda parte, após história fictícia de contextualização, foi sugerido que os alunos medissem o ângulo de inclinação de uma rampa, tendo que construir um triângulo retângulo com auxílio de algum aplicativo ou até mesmo com uma régua e transferidor. A seguir teriam que dizer se a rampa escolhida tinha a porcentagem da inclinação de acordo com os parâmetros considerados como ideais pelas Normas Técnicas Brasileiras.

As atividades acerca das áreas de figuras planas priorizaram a dedução das fórmulas de maneira significativa, não apenas informando a fórmula e aplicando exercícios de mecanização. No caso da área do retângulo foi utilizada uma malha quadriculada como recurso.

A partir da dedução da área do triângulo, houve a predileção por atividades de recortar e colar nas quais os alunos deveriam manipular as figuras e rearranjando-as para deduzir suas fórmulas; também foi postado um link de um vídeo com a apresentação das deduções de outras fórmulas de áreas. A posteriori, foi enviado um novo arquivo para os alunos com atividades utilizando o jogo Tangram.

No trabalho de Função do 1º grau foi feita a escolha da utilização de jogos como recurso didático.

RESULTADOS

Vários foram os obstáculos encontrados no planejamento e execução desse trabalho, principalmente porque o período letivo já estava no fim, além de todas as dificuldades ocasionadas pelo contexto da pandemia e os desafios adjacentes para efetivação do ensino remoto emergencial. Os alunos não interpretaram facilmente as atividades, tendo apresentado falta de confiança na sua realização, segundo o relato da professora supervisora. Mesmo assim, avançaram no cumprimento das atividades e compartilharam seus progressos com fotos e vídeos. Em relato, a professora supervisora disse que o conteúdo mais apreciado pelos alunos foi o de Áreas de figuras planas por ser o “mais fácil de entender”, segundo os discentes.

CENÁRIO

- Práticas de Ensino desenvolvidas no contexto da Educação Básica

REFERÊNCIAS

MOREIRA, M.A. O que é afinal aprendizagem significativa? La Laguna, Espanha, 2012.

PACHÊCO, F.F.F; PACHECO, G.F. O Processo de Ensino e Aprendizagem do Conceito de Perímetro por

meio do jogo Tangram sob a ótica da Teoria da Aprendizagem Significativa: Um Estudo com Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional São Paulo , v.14, n.17, p. 198-210, jul./dez.2017.

SOUZA, D.G; MIRANDA, J.C. Desafios da Implementação do Ensino Remoto. Boletim de Conjuntura , Boa Vista, Ano II, v.4, nº 11, p.81-89. 2020.

SOBRE OS AUTORES:

Vinicius Mendes, Universidade Federal Fluminense. Mestre em Ensino de Matemática (UFRJ) e Doutor em História da Matemática (UFRJ).
(viniciusmendes@id.uff.br)

Luciana Alves, Escola Municipal Escola Viva. Licenciada em Matemática (UFF)
(lucianaalves.jma@gmail.com)

Heloísa Santos, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(heloisaconceicao.hs@gmail.com)

Jessica Furtado, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(jjmmff989@gmail.com)

Kaio Batista, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(kaiounio@id.uff.br)

Mariana Ferreira, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(maryferreira711@gmail.com)

Narla Marques, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(narlamarques99@gmail.com)

Ana Maria Ferreira, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(annamariasouzaa17@gmail.com)

Beatriz Gomes, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(beatriznice@id.uff.br)

Gabriela Freitas, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(gabrielafreitas@id.uff.br)



DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), NÚCLEO MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF)



1

*Vinicius Mendes, Lucas Lopes,
Vandré Gomes, Micaella Pinheiro,
Daniele Aquino, Rodrigo Galdino,
Fabiola Oliveira, Samuel Freitas,
Lauane Lessa, Vanessa Santos*

RESUMO

Neste trabalho apresentamos um relato acerca da implementação do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Matemática, no município de Santo Antônio de Pádua, no Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Santo Antônio de Pádua, durante a pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), salientando as dificuldades e as soluções encontradas.

Palavras-Chave: 

Matemática na Pandemia, PIBID, Trigonometria.

APRESENTAÇÃO

A descoberta do novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da COVID 19 (Doença do Coronavírus 2019), ocasionou uma pandemia com impactos jamais vistos, pelo menos, desde as duas grandes guerras. Diante do altíssimo grau de contaminação em pouco tempo, medidas higiênicas e de distanciamento social foram recomendadas e estabelecidas em todos os países, a fim de conter sua rápida propagação (Souza & Miranda, 2020).

A pandemia atingiu fortemente não somente a economia global, mas a dinâmica de vida dos habitantes de todos os países, uma vez que, o cumprimento das regras de distanciamento social gerou cenários extremamente desafiadores.

Em particular, as escolas e universidades paralisaram todas as suas atividades em um primeiro momento e, após isso, estiveram diante de um cenário em que, por um lado, as medidas de distanciamento social impediam qualquer espécie de atividades presenciais e, por outro lado, as condições de infraestrutura para que todos os estudantes e professores tivessem acesso a dispositivos e internet eram precários.

Nesse contexto, as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no

Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES) da Universidade Federal Fluminense (UFF) se iniciaram no dia 01 de outubro de 2020. O núcleo de matemática é composto por um coordenador (Professor da UFF), dois professores supervisores (Professores da educação básica da rede pública de ensino) e dezesseis alunos do curso de Licenciatura em Matemática do INFES.

O grupo de dezesseis alunos foi dividido em dois grupos de oito alunos, um deles atuando no Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Santo Antônio de Pádua, sob supervisão do Professor Vandrê Gomes e o outro na Escola Municipal Escola Viva Professora Edy Belloti. Neste trabalho, apresentaremos as atividades desenvolvidas no Instituto Federal Fluminense, campus Santo Antônio de Pádua.

OBJETIVO

O objetivo deste relato é apresentar uma breve descrição acerca da implementação do Programa de Iniciação à Docência no Instituto Federal Fluminense (IFF), bem como, das propostas concebidas e dos desafios superados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da Matemática é comumente trabalhado nas salas de aula da educação básica por meio de abordagens que privilegiam a memorização e a mecanização de conteúdos e conceitos matemáticos.

Por outro lado, assumimos o entendimento que o processo de ensino/aprendizagem dos conceitos devem privilegiar o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio matemático, por meio de abordagens que estimulem uma aprendizagem que seja significativa, restringindo a ênfase em atividades e procedimentos que buscam apenas a repetição de procedimentos e fórmulas. A partir dessa visão,

optamos pelo uso da Teoria da Aprendizagem Significativa (TDA) como fundamentação teórica para a concepção, planejamento e execução das atividades pedagógicas, uma vez que, um dos fundamentos para que a aprendizagem seja significativa se refere exatamente ao material de aprendizagem, que deve ser potencialmente significativo, segundo a própria TDA.

(MOREIRA, 2012, apud PACHECO)

Dessa forma, conforme descreveremos a seguir, as atividades foram concebidas dentro deste espectro teórico.

METODOLOGIA

O subgrupo que se ocupou no Instituto Federal Fluminense, encontrou uma realidade em que o trabalho estava se desenvolvendo de maneira remota.

A Instituição teve um período sem atividades nos primeiros meses da pandemia, e, posteriormente, retomou as atividades denominando-as como atividades pedagógicas não presenciais. Estas tiveram como base dois ambientes: plataforma Moodle e Google Meet. Os estudantes tinham um número de encontros síncronos semanais pelo Google Meet baseado na carga horária de cada disciplina, computando um quarto de sua carga horária total. O restante da carga horária era destinado às atividades assíncronas, como listas de exercícios, vídeos, chats, trabalhos, postadas na plataforma Moodle.

Sob a coordenação do Professor Vinícius Mendes e do Professor Supervisor Vandrê Gomes, foram realizadas reuniões semanais por meio da plataforma Google Meet, afim de dar encaminhamentos aos trabalhos de elaboração dos módulos de atividades, que deveriam ser feitos durante a semana pelos bolsistas

envolvidos no projeto. As atividades foram concebidas para o trabalho com os estudantes do segundo ano do curso técnico concomitante em automação e do terceiro ano do curso Técnico em Logística integrado ao Ensino Médio – Modalidade EJA.

A concepção dos módulos com atividades didáticas a serem desenvolvidas com os estudantes seguiu a seguinte estrutura: o material iniciava com um problema a ser resolvido denominado “pontapé inicial”, para a sua resolução buscavam-se conceitos matemáticos que pudessem resolver o problema, cujo tópico era denominado “desenvolvendo ideias”, o tópico “relembrando” foi dedicado a resolução de questões a título de revisão.

Nos dois primeiros módulos foram trabalhados os conteúdos de semelhança de triângulos e trigonometria no triângulo retângulo, utilizando como abordagem problemas com o cálculo de distâncias inacessíveis.

Os módulos foram trabalhados e discutidos nos encontros síncronos. Houve a participação dos bolsistas objetivando o contato deles com o ambiente da sala de aula e nesses encontros foram dados os encaminhamentos para o desenvolvimento das atividades propostas.

Algumas das atividades propostas nos materiais deveriam ser realizadas em ambientes abertos, necessitando que os estudantes saíssem de suas residências para executá-los. Às vezes era necessário mais de um estudante para executá-la. Essa foi uma das grandes dificuldades encontradas, visto que esse trabalho foi desenvolvido durante o período de isolamento social.

RESULTADOS

Várias foram as dificuldades encontradas no planejamento e execução desse trabalho. Em particular, mesmo com todas as restrições, os estudantes tiveram uma boa adesão às atividades do primeiro módulo e a executaram. Contudo, a mesma adesão não foi constatada no desenvolvimento das atividades do segundo módulo, por questões relacionadas ao deslocamento e porque o período de desenvolvimento coincidiu com o término do ciclo letivo.

Dessa forma, mesmo com todas as adversidades, consideramos que o material aplicado foi relevante no desenvolvimento da disciplina, por meio de uma abordagem diferenciada propiciando um melhor entendimento dos conteúdos trabalhados.

CENÁRIO

- Práticas de Ensino desenvolvidas no contexto da Educação Básica

REFERÊNCIAS

MOREIRA, M.A. O que é afinal aprendizagem significativa? La Laguna , Espanha, 2012.

PACHÊCO, F.F.F; PACHECO, G.F. O Processo de Ensino e Aprendizagem do Conceito de Perímetro por meio do jogo Tangram sob a ótica da Teoria da Aprendizagem Significativa: Um Estudo com Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional São Paulo , v.14, n.17, p. 198-210, jul./dez.2017.

SOUZA, D.G; MIRANDA, J.C. Desafios da Implementação do Ensino Remoto. Boletim de Conjuntura , Boa Vista, Ano II, v.4, nº 11, p.81-89. 2020.



SOBRE OS AUTORES:

Vinicius Mendes, Universidade Federal Fluminense. Mestre em Ensino de Matemática (UFRJ) e Doutor em História da Matemática (UFRJ).
(viniciusmendes@id.uff.br)

Vandré Gomes, Instituto Federal Fluminense (IFF). Licenciado em Matemática (UFSJ) e Mestre em Matemática (UFV).
(vandrematematica@gmail.com)

Daniele Aquino, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(danielyaquino@id.uff.br)

Fabiola Oliveira, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(fabiolaoliveira806@gmail.com)

Lauane Lessa, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(lauanelessa10@gmail.com)

Lucas Lopes, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(lucaslopes10112000@gmail.com)

Micaella Pinheiro, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(micaella.camacho1@gmail.com)

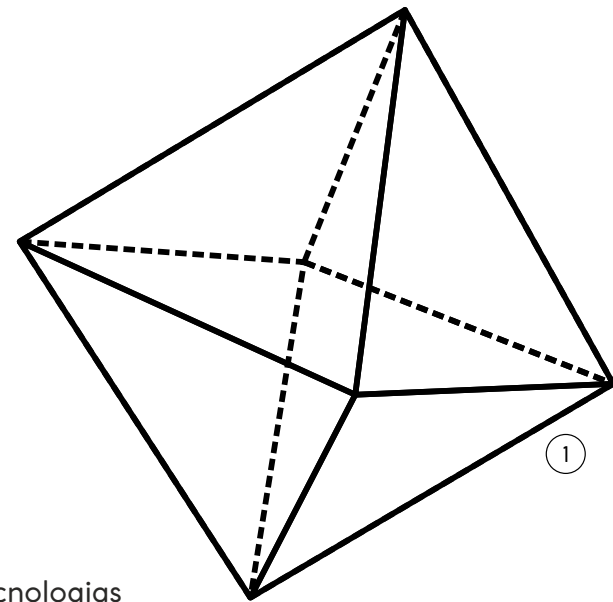
Rodrigo Galdino, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(galdino.n.rodrigo@gmail.com)

Samuel Freitas, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(samuelfreitas@id.uff.br)

Vanessa Santos, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática.
(vanessamagalhaes@id.uff.br)

PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O SOFTWARE GEOGEBRA APLICADA NO ENSINO DE GEOMETRIA PARA RESOLUÇÕES DE QUESTÕES DO ENEM

*Paulo Vitor da Silva Santiago,
Francisco Régis Vieira*



RESUMO

Este trabalho é decorrente do ensino de Matemática utilizando as tecnologias digitais educacionais em sala de aula. Esta pesquisa teve o objetivo de apresentar uma proposta de construção no software GeoGebra que seja aplicada à resolução de uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio sobre geometria, visando mostrar como ocorre a estruturação do problema e os processos pedagógicos que auxiliam no ensino remoto e presencial dos professores de Matemática. A metodologia estrutura-se na proposta didática do ENEM Digital 2020, com o suporte do software GeoGebra. Para alcançar tais objetivos propostos, selecionou-se um problema da prova de 2020 aplicada no ano 2021 que trabalha o conteúdo da geometria com os seguintes tópicos de perímetro e área e, a possível manipulação da figura com os comandos do GeoGebra. O resultado apresentado mostra que o GeoGebra é uma tecnologia digital importante para o ensino de Matemática, podendo auxiliar na aprendizagem dos alunos, bem como contribuir para melhores desempenhos na avaliação do ENEM. Nesse sentido, observou-se uma forma de proposta didática para as construções geométricas, que podem ser inseridas em sala de aula na disciplina de Matemática e utilizadas sempre que possível no cotidiano do estudante para o ensino da geometria e seus tópicos. Conclui-se fazer uso dos recursos tecnológicos disponíveis para a educação e sobretudo desenvolver o saber matemático dos alunos diante do pensamento crítico e reflexivo nas aulas de Matemática, tornando possível que eles tomem suas próprias decisões a respeito da resolução.

Palavras-Chave:

GeoGebra, ENEM, Geometria.

APRESENTAÇÃO

O método de ensino e aprendizagem no Brasil percorreu várias mudanças nos últimos anos, muitas delas referentes ao acesso dos alunos ao ensino superior. Conforme Gomes, Golino e Peres (2020), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem a fidedignidade de uma prova educacional com vários fatores inclusos, por exemplo, as habilidades dos estudantes com seus rendimentos e o nível de cada questão relacionada às variáveis latentes.

Dessa forma, observa-se a Educação Matemática como um ambiente para o aprendizado e o processo de saberes dos alunos proporcionam o progresso de competências e habilidades, que favorecem o acesso à universidade. Nesse contexto, Escher (2018) relata sobre aprendizagem ou ensino de matemática nas instituições que utilizam a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no processo formativo acontecendo em ritmo lento, sendo comparado

ao mercado de consumo comum.

Dessa maneira, observou-se o desempenho dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio básico com uso das tecnologias digitais em consonância com o ENEM. Nessa perspectiva, observou-se que o Exame Nacional do Ensino Médio tem sido aplicado aos vários estudantes concluintes e que já terminaram esse período escolar. Após essa avaliação, toma-se como classificação para o Sistema de Seleção Unificada (SISU) as notas obtidas nas provas e redação, em que os candidatos a vagas são selecionados para um curso de nível superior, sendo contemplados os cursos técnicos e graduações de várias universidades e institutos federais (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, é possível perceber as dificuldades enfrentadas por esses estudantes no que diz respeito à resolução de questões presentes no ENEM, entretanto, a nota considerada no conhecimento de Matemática tem grande importância para a média final da avaliação e, sendo assim, tem um peso enorme a ser representado quando se trata da caminhada na vida universitária. Conforme Silva (2014), a maior parte dos alunos considera a

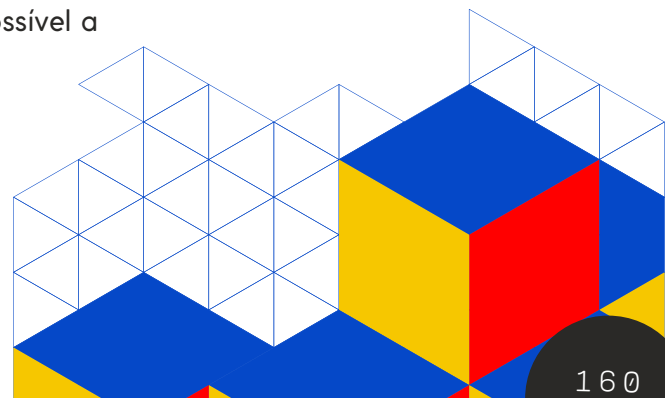
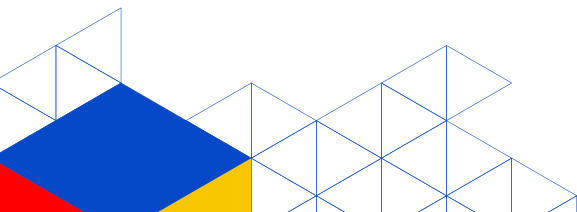
disciplina de Matemática como muito complicada e alegam que é complexa para entendimento em sala de aula, visto que, para o aprendizado se concretizar, é necessário que ele aconteça de forma correta desde os anos iniciais da educação infantil. Diante da variedade de questões de geometria no ENEM e da procura de desenvolver o ensino de matemática em tempos da Covid-19 no ensino remoto e presencial, as tecnologias educacionais digitais se mostram ferramentas importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Tem-se como exemplo neste trabalho o software GeoGebra, que pode ser aplicado como suporte no ensino de problemas de geometria plana, analítica e espacial, concebendo aspectos práticos e geométricos na resolução de situações problemas de exames externos e vestibulares.

O GeoGebra é um software de Geometria Dinâmica de fácil entendimento, apresenta um layout que contribui para o ensino de geometria, álgebra e vários cálculos ligados à Matemática. Ademais, pode ser conectado gratuitamente por meio da instalação do programa, plataforma on-line ou pelo aplicativo disponível nas versões do sistema *iOS* e *Android*.

OBJETIVO

Para buscar melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio, observou-se que a disciplina de Matemática e suas Tecnologias é essencial ao processo de bons resultados. Nesse sentido, por tão importante que seja o aprendizado matemático, deve-se levar em consideração como a resolução de várias questões do exame e a prática com tecnologia digital podem contribuir no ensino-aprendizagem. Diante disso, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de construção no software GeoGebra que seja aplicada à resolução de uma questão do ENEM sobre geometria, visando mostrar como ocorre a estruturação do problema e os processos pedagógicos que auxiliam no ensino remoto e presencial dos professores de Matemática.

Nesse contexto, buscou-se uma questão do ENEM Digital 2020 que trabalhasse os conhecimentos relacionados à geometria plana, área e perímetro. Assim, sendo possível a solução por meio do GeoGebra, que perpassa o processo de conhecer os comandos que auxiliam na aprendizagem e podendo ser seguido por outras situações matemáticas.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

Assim sendo, a lógica da linguagem digital baseia-se na conectividade dos computadores e todos seus acessórios, na internet e nos softwares de grande influência, sendo cada vez mais melhorada a forma como aprendemos e construímos nossos conhecimentos, direcionados à organização curricular (LOPES, 2013). De acordo com Kenski (2009), a obtenção de novos recursos são bem evidenciados na sua utilização de provocar alterações de ensino e aprendizagem entre docentes e discentes e, ainda, proporcionar um melhor desenvolvimento dos tópicos estudados.

Assim, a relevância pode ser analisada nas potencialidades do uso das TIC em sala de aula, sendo de grande relevância no ensino de Matemática unido às tecnologias digitais. Borba e Penteadó (2005) mostram que as TIC são de grande importância no ensino da Matemática, observada a permissão de experimentar todo o processo construtivo do objeto, assim como a visualização deste.

METODOLOGIA

O presente trabalho estrutura-se na proposta didática do ENEM Digital 2020, com o suporte do software GeoGebra. Para alcançar tais objetivos propostos, selecionou-se uma questão da prova do ENEM Digital de 2020 que trabalha a geometria dinâmica e a possível manipulação da solução por meio do GeoGebra.

Sendo assim, questionou-se a seleção e resolução de outras situações-problemas envolvendo a aplicação com o software GeoGebra. Entretanto, observando o contato dos alunos com esse aplicativo e uma melhor interação com as tecnologias digitais e ferramentas não habituais, foram separados problemas, cujo conteúdo o GeoGebra poderia ser incluído de forma direta e clara, resultando em resoluções rápidas e com a utilização de poucos comandos. A Figura 1 mostra a questão selecionada para ser resolvida com o apoio do GeoGebra.

Nesse sentido, quando se trabalha em um laboratório de informática na escola, acontece nesse momento um dinamismo de interesse pelos alunos, professores e TIC, despertando no professor a sensibilização para as diversas formas de representação da Matemática, levando naquele momento à realização de construções geométricas, análises de questões e à observação dos comandos gerenciados no GeoGebra. Conforme Scheffer (2002) descreve, o trabalho com o campo da informática mostra na escola a perspectiva de produção dos conhecimentos, permitindo ao estudante realizar análises de forma a refletir sobre tais procedimentos executados, buscando soluções, testes e o aprendizado nos conceitos matemáticos empregados na resolução de questões.

Dessa forma, no próximo tópico, será explicado o processo metodológico da situação-problema do ENEM 2020 versão digital, passando pelo processo construtivo do saber, a estruturação de elaborar soluções, relações com a resolução, semelhanças e diferenças para chegar a uma generalização.

Questão 150 - Matemática e suas Tecnologias

Uma empresa deseja construir um edifício residencial de 12 pavimentos, num lote retangular de lados medindo 22 e 26 m. Em 3 dos lados do lote serão construídos muros. A frente do prédio será sobre o lado do lote de menor comprimento. Sabe-se que em cada pavimento 32 m^2 serão destinados à área comum (hall de entrada, elevadores e escada), e o restante da área será destinado às unidades habitacionais. A legislação vigente exige que prédios sejam construídos mantendo distâncias mínimas dos limites dos lotes onde se encontram. Em obediência à legislação, o prédio ficará 5 m afastado da rua onde terá sua entrada, 3 m de distância do muro no fundo do lote e 4 m de distância dos muros nas laterais do lote, como mostra a figura.

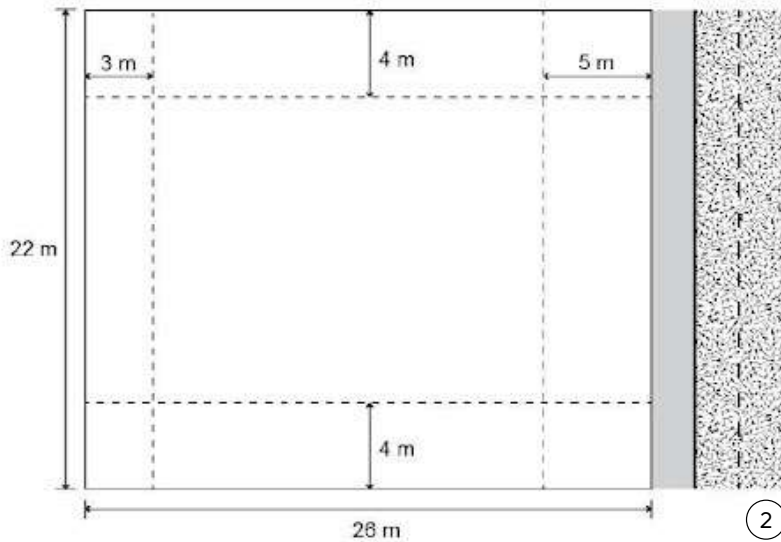


Figura 1 – Questão 150, ENEM 2020. Prova azul, segundo dia.

A área total, em metro quadrado, destinada às unidades habitacionais desse edifício será de

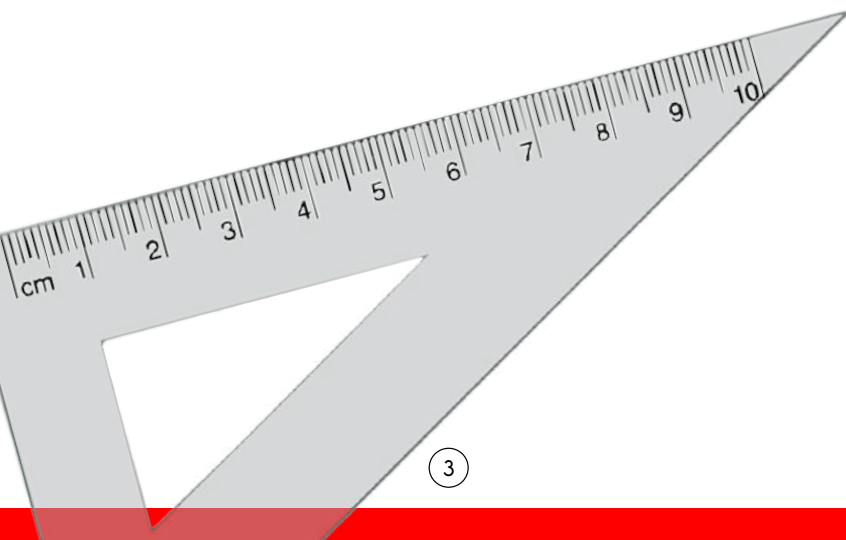
- a) 2 640.
- b) 3 024.
- c) 3 840.
- d) 6 480.
- e) 6 864.

Quadro 1 – Descrição das alternativas da questão do ENEM 2020.

Após a seleção da questão mostrada neste trabalho, apresentou-se os comandos do aplicativo GeoGebra aos alunos antes mesmo do início da resolução, com o objetivo de elucidar possíveis respostas durante o processo construtivo da Figura 1, seja em aulas presenciais com uso do smartphone/tablet educacional ou vídeos tutoriais disponibilizados na plataforma de transmissão online.

RESULTADOS E CENÁRIO

Após a seleção da questão mostrada neste trabalho, apresentou-se os comandos do aplicativo GeoGebra aos alunos antes mesmo do início da resolução, com o objetivo de elucidar possíveis respostas durante o processo construtivo da Figura 1, seja em aulas presenciais com uso do smartphone/tablet educacional ou vídeos tutoriais disponibilizados na plataforma de transmissão online.



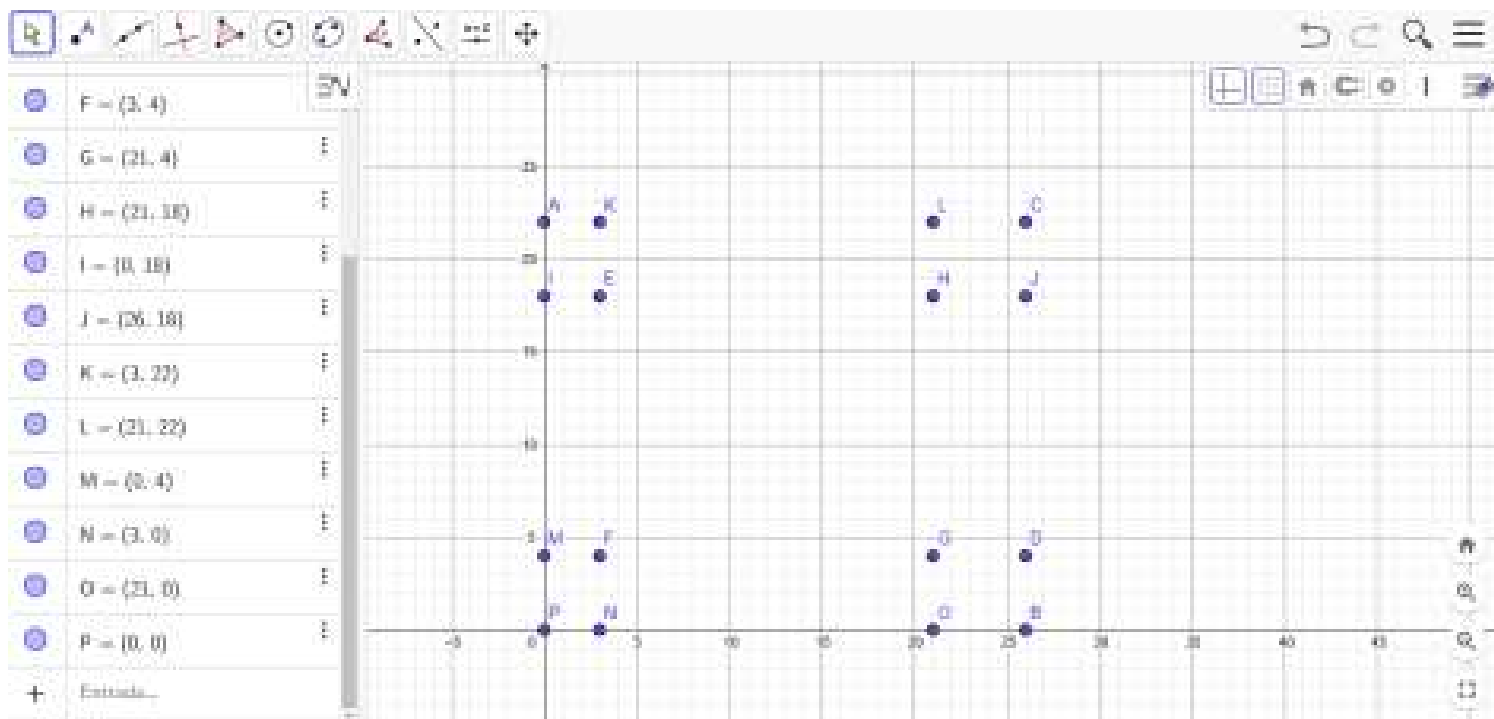


Figura 2 – Pontos criados com os comandos descritos. Fonte: Elaboração do autor.

5

De acordo com as duas representações do problema, nota-se que os pontos descritos no GeoGebra mostram coordenadas que interligam cada segmento de reta, obtendo ao final o perímetro da figura interna e externa.

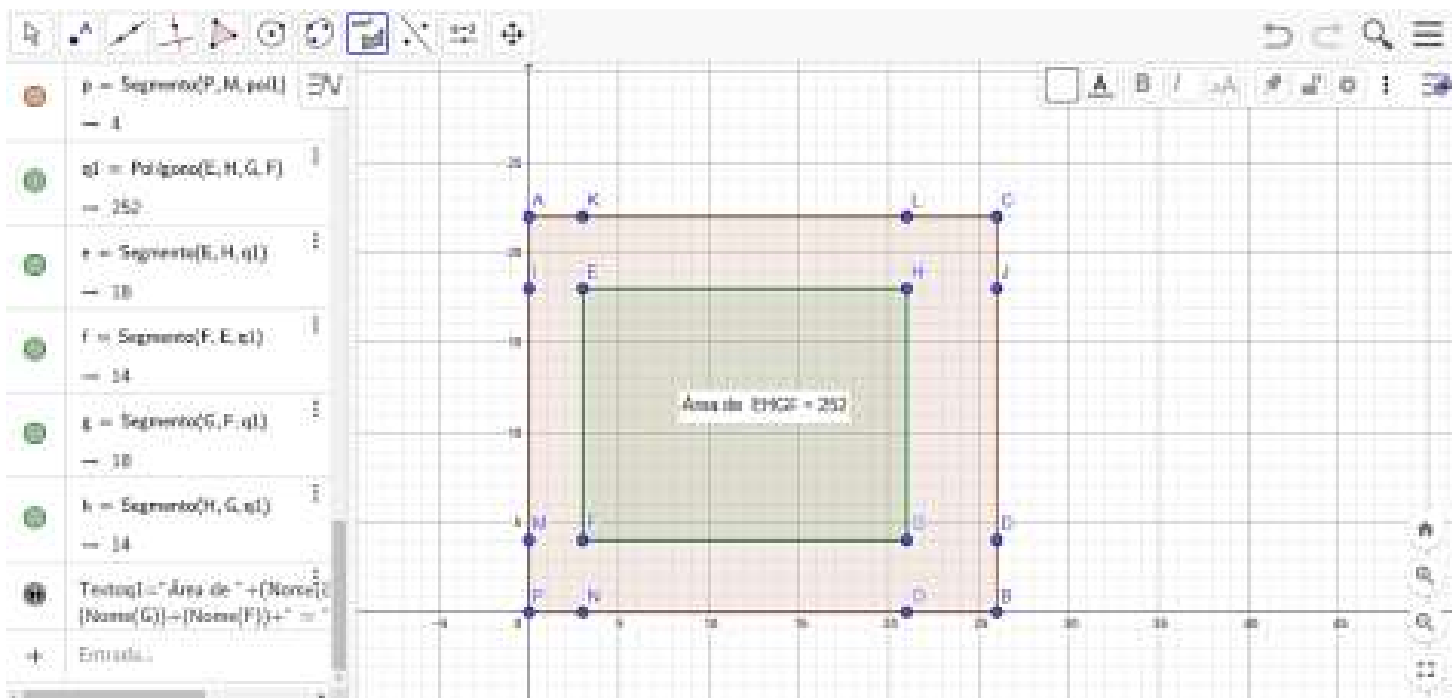


Figura 3 – Cálculo de área do polígono interno verde.. Fonte: Elaboração do autor.

6

Essa visualização considera que o aluno pode buscar como alternativa a letra A vista no Quadro 1 conforme descrição. Afinal, a utilização do aplicativo GeoGebra facilita a visualização da questão e permite que o estudante busque uma forma de aprendizado prática e simples. Destaca-se, neste trabalho, que o GeoGebra é uma ferramenta digital importante para o ensino de Matemática, podendo auxiliar na formação dos alunos, bem como contribuir para melhores desempenhos na avaliação do ENEM. Sendo assim, apresentou-se uma forma de proposta didática para as construções geométricas, que podem ser inseridas em sala de aula na disciplina de Matemática e utilizadas sempre que possível no cotidiano do estudante para o ensino da geometria e seus tópicos. É necessário fazer uso dos recursos tecnológicos disponíveis para a educação e sobretudo desenvolver o saber matemático dos alunos diante do pensamento crítico e reflexivo nas aulas de Matemática, tornando possível que eles tomem suas próprias decisões a respeito da resolução. O docente, sempre que necessário, pode contar com o GeoGebra para o aluno enxergar a matemática de outra forma, criando aulas interativas e agradáveis, para o discente realmente aprender a visualizar os erros e acertos de questões para o ENEM, vestibulares e provas externas, assim ele ligará cada conceito matemático a problemas reais vivenciados no seu dia a dia.

Como sugestão para um trabalho futuro, pretende-se publicar um artigo que trabalhe a experiência do professor com uso de tecnologias digitais na interdisciplinariedade direcionados a ambientes não formais de aprendizagem para alunos em preparação ou reforço de provas externas.

REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; PENTEADO M. G. Informática e educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. ENEM. INEP. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>>. Acesso em: 20 set. 2021.

ESCHER, M. A. Tecnologias na sala de aula: e agora? In: CESAR, E. T. (organizador) Ciência em dia: jornadas de divulgação científica: a matemática está em tudo. 1ª Edição, São Paulo: Livraria da Física, p. 53-74, 2018.

GOMES, C. M. A.; GOLINO, H. F.; PERES, A. J. DE S. Fidedignidade Dos Escores Do Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM). Psico, v. 51, n. 2. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistasico/article/view/31145>. Acesso em: 19 set. 2021.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

LOPES, M. M. Sequência Didática para o Ensino de Trigonometria usando o software GeoGebra. Bolema, Rio Claro – São Paulo, v. 27, n. 46, p. 631-644, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/7jbBvcDtcR7tG7qGYwXzMQM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2021.

SCHEFFER, N. F. Corpo tecnologias matemática: uma interação possível no ensino fundamental. Erechim: Edifapes, 2002.

SILVA, M. V. (2014). As dificuldades de aprendizagem da Matemática e sua relação com a matofobia. 2014. 59f. Cotidiano Escolar das Práticas Pedagógicas. Universidade Estadual da Paraíba, Santa Isabel, 2014. <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6666/1/PDF%20%20Meiriane%20Vieira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

SOBRE OS AUTORES:

Paulo Vitor da Silva Santiago, Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em Ciências e Matemática. (pvitor60@hotmail.com)

Francisco Régis Vieira Alves, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e Doutor em Educação (fregis@ifce.edu.br)



*Marcelo Monteiro Marques,
Diego Barbosa Moura,
Luiz Gustavo de Souza Ribeiro,
Ana Beatriz Arcanjo de Moraes*

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE QUÍMICA E FÍSICA

RESUMO

Este trabalho visa implementar o uso de metodologias ativas nas aulas de Física e Química do Coluni-UFF em 2021, em especial a *Peer Instruction* e *Just in Time a Teaching*. Este é um trabalho integrado entre os professores das duas disciplinas, os residentes do programa PIRP e os bolsistas PIBIQUINHO, discentes do Coluni. O trabalho foi aplicado nas turmas do Ensino Médio com cerca de 110 alunos respondentes da pesquisa, e resultados iniciais mostram que o método está sendo bem recebido e atingindo os objetivos principais.

Palavras-Chave

Metodologia Ativa, Ensino de Física, Ensino de Química

APRESENTAÇÃO

A Física e a Química, são disciplinas ditas complexas, imaginárias e que exigem empenho, atenção e raciocínio. Assim, ao longo dos anos pesquisas em ensino de ciências vem estudando e desenvolvendo diversas ferramentas e metodologias com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo, criando técnicas que aumentem o nível de proficiência dos estudantes em relação aos temas estudados, que façam uma adequada gestão do tempo disponível para o ensino e que permitam o desenvolvimento de competências e habilidades mais gerais como o relacionamento interpessoal [1]. Uma família de técnicas que vem obtendo resultados positivos nesse sentido são as chamadas metodologias ativas, em particular a *Peer Instruction* e *Just in Time a Teaching* [2,3].

OBJETIVO

O objetivo deste projeto é, durante a vigência do ensino remoto excepcional, implementar o uso das metodologias ativas, em especial, a *Peer Instruction* e *Just in Time a Teaching* nas aulas de Física e Química do Coluni-UFF no ano letivo de 2021, para otimizar os encontros síncronos e assíncronos.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na era contemporânea, ainda é possível identificar certo desconhecimento por parte dos professores sobre como um trabalho em grupo deve ser direcionado para que seja realmente um trabalho em equipe, ou cooperativo. Todos que passaram pelo colégio, já realizaram atividades em grupo, cujas tarefas, geralmente, acabam se concentrando nas mãos de um ou dois integrantes do grupo – normalmente, os considerados mais inteligentes – e o restante dos membros não participam ativamente das atividades. Isso ocasiona desmotivação dos participantes que não colaboram ativamente, e os dois membros que realizam as atividades se sentem sobrecarregados. Logo, um trabalho em grupo, que deveria ser um momento de compartilhamento de conhecimentos e uma construção do aprendizado em conjunto, se torna um momento não prazeroso e não inclusivo.

Com relação ao ensino remoto, alguns estudos sobre o impacto desse ensino nos estudantes indicam a restrição do ambiente online para a interação, comunicação e o acompanhamento do professor.

Além disso, há um crescente impacto psicológico negativo nos alunos devido à crise pandêmica e a experiência educacional remota. Com o isolamento social, são diversos os desafios dos alunos, principalmente na falta de proximidade com os colegas, ao carecerem de incentivos para a interação física e a participação no ambiente virtual [4].

Portanto, principalmente diante desse cenário ainda vivido, a aprendizagem cooperativa pode ser inserida como um exemplo de atividade em grupo organizada de maneira em que a mesma dependa da troca de informações entre os alunos dos grupos, onde cada aluno se torna responsável pela sua aprendizagem e é motivado a contribuir com a dos outros [5], este é o preceito principal da metodologia ativa denominada *Peer Instruction*.

Um trabalho em grupo, ou melhor, a construção de conhecimento em grupo, pode trazer benefícios, pois valoriza os múltiplos olhares dos alunos, o professor agora não é o centro da aprendizagem, mas participante de uma rede de aprendizagem atuando como mediador. Dessa forma, os alunos são responsáveis pelo aprendizado uns dos outros, de modo que o sucesso de um ajuda no sucesso dos outros.

[6]

Portanto, vale ressaltar que a utilização de métodos como o Co-op co-op são eficientes no sentido de promover uma aprendizagem cooperativa através do princípio da heterogeneidade. Desta maneira, diversas habilidades sociocognitivas são beneficiadas com uma melhor distribuição das tarefas entre os alunos e maiores trocas pela diversidade dos integrantes. A autonomia possibilitada por este método, aliada à mediação promovida pelo docente faz com que a aprendizagem cooperativa contribua mais para a melhor assimilação dos conceitos estudados.

METODOLOGIA

Em virtude do cenário de pandemia da COVID-19 e impossibilidade de aplicação de atividades presenciais, foi feita uma adaptação ao modelo de ensino remoto para que as aulas pudessem ter o tempo otimizados ao máximo, para isso, a proposta para execução do projeto foi utilizar uma estratégia alternativa para que os discentes pudessem revisar, fixar, aplicar e relacionar os conteúdos vistos ao

longo dos trimestres letivos, promovendo assim, aulas mais dinâmicas diferindo do método de ensino tradicional ainda fortemente presente nas escolas.

Diante do que fora exposto, a escolha se encaminhou na direção da Sala de Aula Invertida – uma vez que os conteúdos estavam sendo ensinados tanto em encontros síncronos como em assíncronos –, no qual uma aula síncrona (40 min cada, sendo duas

Sendo assim, o presente trabalho foi desenvolvido no Colégio Universitário Geraldo Reis (ColuniUFF) para os 240 alunos de duas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, ao longo de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza aplicada, apoiada em uma metodologia ativa para a melhor assimilação do conteúdo programático de

Química e Física lecionado nos 1º e 2º Trimestres de 2021. Para coleta de dados foram utilizados a ferramenta Desmos relacionada à aplicação dos questionários em aula, e também a ferramenta Google Forms®, para avaliação da eficácia dos recursos pedagógicos desenvolvidos, seguida de uma análise dos resultados.

RESULTADOS

Este tópico apresenta uma breve análise da contribuição pedagógica dos recursos didáticos elaborados para os alunos, por meio de uma interpretação qualitativa e quantitativa das respostas dadas por eles ao questionário avaliativo.

O questionário foi aplicado nas turmas do Ensino Médio, sendo respondido por 110 alunos. Ele era composto por 14 questões, sendo 10 questões de múltipla escolha, dentre elas, três foram expressas em escala Likert (LIKERT, 1932) de 1 a 5, em que 1 é ruim e 5 é ótimo, e 3 questões abertas para uma avaliação mais ampla relacionada a metodologia utilizada.

A análise inicial dos questionários revela que cerca de 95% dos alunos acham o método utilizado eficaz e inteligível para a aprendizagem, além disso a grande maioria cerca de 75% acredita que a metodologia ativa utilizada é eficiente e contribui para o entendimento do conteúdo. Uma observação importante é que a maioria dos alunos afirma preferir quando a atividade de preparo para aula é um vídeo ao invés de texto, atribui-se a isso ao imediatismo da juventude e da praticidade em assistir vídeos.

CENÁRIO

Práticas de Extensão desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, T. E. ; ARAUJO, IVES SOLANO ; VEIT, Eliane Angela . Aula invertida (flipped classroom): innovando las clases de física. REVISTA DE ENSEÑANZA DE LA FÍSICA, v. 30, p. 59-73, 2018.

OLIVEIRA, VAGNER ; VEIT, Eliane Angela ; ARAUJO, IVES SOLANO . Relato de experiência com os métodos Ensino sob Medida (Just-in-Time Teaching) e Instrução pelos Colegas (Peer Instruction) para o Ensino de Tópicos de Eletromagnetismo no nível médio. Caderno Brasileiro de Ensino de Física (Online), v. 32, p. 180-206, 2015.

ARAUJO, IVES SOLANO; MAZUR, ERIC . Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 30, p. 362-384, 2013.

XIAO, C.; YI, L. Analysis on the influence of epidemic on education in China. In: DAS, V.; KHAN, N. (ed.). Covid-19 and Student Focused Concerns: threats and possibilities. American Ethnologist.

Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/colections/covid-19-and-student-focused-conernsthreats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>. Acesso em abr. 2021.

REFERÊNCIAS

OXFORD, R. L. Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443 – 456, 1997.

GOKHALE, A. A. Collaborative Learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, Virginia, v. 7, n. 1, p. 22-30, out. 1995. Disponível em:

<https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>. Acesso em: 05 out. 2021.

SOBRE OS AUTORES:

Marcelo Monteiro Marques, Coluni-UFF, Doutor em Química
(mmmarques@id.uff.br)

Diego Barbosa Moura, Coluni-UFF, Mestre em ensino de Física
(diegobm@id.uff.br)

Luiz Gustavo de Souza Ribeiro, Coluni-UFF, Estudante da
Educação Básica
(luizgustariribeiro@gmail)

Ana Beatriz Arcanjo de Morais, Coluni-UFF, Estudante da
Educação Básica (anab.arcanjo@hotmail.com)

MENINAS E MULHERES NAS CIÊNCIAS: POTENCIALIZANDO OS DIÁLOGOS E AS REFLEXÕES ENTRE DISCENTES E DOCENTES NO CHÃO DA ESCOLA



RESUMO

O trabalho visa apresentar as ações desenvolvidas por estudantes do Colégio Universitário Professor Geraldo Achilles dos Reis (COLUNI-UFF) e por licenciandos do “Programa Licenciaturas” da Universidade Federal Fluminense do curso de Biologia e de Química. O COLUNI-UFF constitui-se como um importante espaço de troca de experiências e saberes, uma vez que oferece aos licenciandos da UFF o estágio supervisionado. No de ensino remoto, em razão da pandemia causada pela COVID-19, os licenciandos puderam experimentar algumas atividades oferecidas pela escola também de forma remota. Essa possibilidade é fundamental para formação inicial docente, pois, como aponta Tardif (2002, p. 70), “a inserção numa carreira e seu desenrolar exigem que os professores assimilem saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc.” Neste trabalho, os licenciandos puderam acompanhar o fazer pedagógico, a partir da integração com um projeto de iniciação científica júnior (PIBIQUINHO - COLUNI-UFF), e também refletir e desenvolver ações, em parceria com as estudantes-bolsistas do Pibiquinho, sobre um tema que vem ganhando destaque no meio acadêmico e, de igual modo, é de grande importância para a nossa sociedade: a desigualdade de gênero no campo das ciências.

Victoria de Sousa Alves,

Yuri Victor Lahud,

Thayná da Costa Rodrigues,

Paula Helena Malaquias dos Santos,

Camile Vitoria de Almeida Cagid

Gisele dos Santos Miranda,

Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes,

Ana Paula Cabral Couto Pereira

Assim, constituiu-se o projeto “Meninas e Mulheres nas Ciências”. É nele que as estudantes do projeto PIBIQUINHO começam a desbravar o ambiente acadêmico e vivenciar um pouco da experiência da universidade. A partir das diferentes referências bibliográficas que apontam problemas relacionados ao incentivo, ao acesso e à permanência de meninas desde a educação básica, a equipe de bolsistas e de professoras de Biologia, de Matemática e de Química do COLUNI-UFF passaram a discutir a questão e a vislumbrar a criação de um site e de outras ações que se somarão a diferentes iniciativas em prol da equidade de gênero nas ciências e também da divulgação e comunicação científica.

Palavras-Chave

Ciências da Natureza, Educação Básica, Equidade de gênero.



INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar as ações desenvolvidas por estudantes do Colégio Universitário Professor Geraldo Achilles dos Reis (COLUNI-UFF) e por licenciandos do “Programa Licenciaturas” da Universidade Federal Fluminense do curso de Biologia e de Química. O COLUNI-UFF constitui-se como um importante espaço de troca de experiências e saberes, uma vez que oferece aos licenciandos da UFF o estágio supervisionado. No período de ensino remoto, em razão da pandemia causada pela COVID-19, os licenciandos puderam experimentar algumas atividades oferecidas pela escola também de forma remota. Essa possibilidade é fundamental para formação inicial docente, pois, como aponta Tardif (2002, p. 70), “a inserção numa carreira e seu desenrolar exigem que os professores assimilem saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc.”

Ao longo da pesquisa, que vem se desenvolvendo, os licenciandos acompanham o fazer pedagógico a partir da integração com um projeto de iniciação científica júnior (PIBIQUINHO – COLUNI-UFF) e também refletem e desenvolvem ações, em parceria com as estudantes-bolsistas do Pibiquinho, sobre um tema que vem ganhando destaque no meio acadêmico e, de igual modo, é de grande importância para a nossa sociedade: a desigualdade de gênero no campo das ciências.

Nesse contexto, de jovens alunas obtendo a oportunidade de experimentar o universo da pesquisa acadêmica dentro da escola, e de futuros docentes viverem o que no futuro virá a ser seu ambiente de trabalho, foi criado o grupo de estudos “Mulheres e Meninas nas Ciências” (M²C), um grupo que não só estuda sobre a importância do debate da questão do gênero nas Ciências, mas também reflete sobre tal importância, para que haja um “Empoderamento Científico” de meninas que desejem ser cientistas desde a educação básica, independentemente da área de atuação. Acreditamos que o movimento de desconstrução da desigualdade de gênero deve começar e ou se intensificar – principalmente na área das Ciências Exatas e da Terra – na Educação Básica, pois é nela que os movimentos de reflexão-ação-reflexão precisam acontecer, porque a escola é uma das esferas sociais de convívio mútuo entre os indivíduos, onde estão contidas todas as relações que dela derivam enquanto grupo social (PARAÍSO, 2010). Este Empoderamento Científico engloba procedimentos atitudinais e comportamentais que, uma vez implementados em nossa sociedade, poderão mudar um cenário preocupante de mulheres sem incentivo e sem acesso ao campo das ciências, de maneira direta ou indireta (subjéctiva). A intenção deste trabalho, que está associado à apropriação do debate científico, é aumentar o interesse pela Ciência e pluralizar cada vez mais esse espaço.

Iniciando os diálogos e as reflexões do grupo com estudos nos campos

Apesar de incentivos a partir de políticas públicas expressas em dispositivos constitucionais ou de metas globais, direcionadas a garantir a equidade de acesso entre homens e mulheres, a desigualdade de gênero é uma realidade em quase todos os países. Acentua-se mais naqueles com maior desigualdade social. No campo das ciências, um estudo divulgado pela Elsevier mostra que este cenário se confirma e que essa participação varia entre as áreas de conhecimento e as raças, nas áreas de STEM (sigla

em inglês para ciência, tecnologia, engenharia e matemática). O desenvolvimento de ações de incentivo à participação de mulheres nas ciências está presente em diferentes propostas, mídias e formatos. Entretanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido diante de uma condição sócio-histórica de desigualdades. Defendemos, inicialmente, que a problemática de gênero é uma questão fundamental a ser considerada desde a educação básica e observamos que a mesma já se faz presente

nas ações e propostas pedagógicas do COLUNI-UFF. Dessa forma, pensando em ampliar essa discussão e promover ações efetivas, frequentes e com plena participação discente, é que decidimos, como exposto anteriormente, debruçarmo-nos sobre a questão dentro da Educação Básica.

Afinal, as questões enfrentadas por mulheres no meio acadêmico e na pesquisa científica são de certa forma mais investigadas e divulgadas, talvez por oferecerem elementos menos subjetivos, em relação às que envolvem o interesse, o acesso e a participação das meninas na Ciência. Todavia, os desafios começam cedo e são potencializados por um currículo não inclusivo e impermeável às diferenças, e que não escapa da normalização dos lugares de meninas e meninos na educação (PARAÍSO, 2016; JAYME e ALVES, 2020). A escola deixou de representar o papel de instituição disciplinadora e castradora, mas continua exercendo o papel de reprodutora da ordem vigente. De acordo com Jayme e Alves (2020), é preciso conceber práticas curriculares que evidenciem e valorizem as relações de gênero, de raça, de classe e de idade, a fim de garantir que as ações direcionadas à equidade sejam não só percebidas, mas também tomem a dimensão da própria aprendizagem escolar, sempre com a intencionalidade de promover o processo de equidade entre meninas e meninos. Observa-se, por exemplo, na vivência das “pibiquinhas” na escola, que essa falta de representação e visibilidade se dá fora das áreas científicas, nas quadras escolares, em episódios de opressão da voz feminina por um grupo majoritariamente de meninos. Porém não só o COLUNI-UFF, como outras escolas, vem apresentando e colocando em prática ideias de projetos, para promover a equidade de gênero.

Outro fato que nos leva a refletir foi a instituição em 2015, pela ONU, do dia 11 de fevereiro, como “O Dia Internacional de Mulheres e Meninas na Ciência”. Sob a liderança da Unesco e da “ONU Mulheres”, o evento acontece em diversos países, com atividades que visam a dar visibilidade ao papel e às contribuições fundamentais das mulheres nas áreas de pesquisa científica e tecnológica (FERREIRA,

2021). Uma busca nas redes sobre o tema permite encontrar facilmente blogs, sites, páginas no Instagram, perfis no Facebook, programas de pesquisa, projetos acadêmicos e não acadêmicos convidando, no mínimo, a uma reflexão social coletiva sobre essa questão que deixou de ser apenas de gênero, mas também passou a ser de saúde pública e de desenvolvimento econômico e social. Para a ONU, elas são essenciais ao enfrentamento dos desafios do século 21, sendo urgente dismantelar estereótipos de gênero, promover educação científica, treinamento e gerar empregos nessa área. Não à toa, alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas é o 5º dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), que fazem parte da Agenda 2030, adotado por 193 países, desde 2015, incluindo o Brasil (ONU MULHERES, 2021; FERREIRA, 2021).

De igual modo, Lazzarini et. al. (2018) apontam que a desigualdade de gênero compromete o acesso e a permanência de mulheres nas Ciências. Segundo Conceição e Santos (2017, apud Carvalho et al., 2016), o conceito de gênero ainda não foi devidamente incluído no pensamento educacional no Brasil, tampouco se transversalizou na educação superior, na formação docente inicial (cursos de pedagogia e de formação de professores/as), na escola (na prática pedagógica e curricular) e na formação docente continuada, apesar do direcionamento das políticas públicas recentes.



Desenvolvimento e primeiros resultados

O grupo foi criado em junho de 2021, dentro, portanto, do cenário pandêmico que o mundo vive e vem funcionando de modo remoto. Realizamos encontros semanais, nos quais estamos desenvolvendo ações tais como: levantamento bibliográfico e fichamento dos textos mais importantes para base da pesquisa; criação de um site institucional para ouvir as demandas femininas em relação ao espaço escolar, à oferta de disciplinas extracurriculares, além de críticas e sugestões que visem incentivar o acesso de meninas às Ciências e estimular a sua aproximação dessa área. Ademais buscamos acompanhar a divulgação de ações, projetos e trabalhos desenvolvidos por cientistas; confecção de uma base de dados estatísticos que sirva para o desenvolvimento de futuras pesquisas por meio do formulário do Google, a fim de compreender como as escolas e IES podem combater estereótipos de gênero; formulação de entrevistas com diversas pesquisadoras de dentro e de fora da Universidade Federal Fluminense, culminando na criação de um documentário¹; escrita de artigos e apresentações em eventos de ensino e desenvolvimento de ações junto à comunidade escolar do COLUNI-UFF. Sobre a criação do site, esta ação ganha sentido por defendermos junto à Chassot (2004; 2010 apud Niezer, 2012) que o ensino de Ciências tem uma função no papel social, ao popularizar e divulgar, por meio de linguagem do cotidiano, temas do contexto científico que possam levar as alunas e os alunos à reflexão. Deste modo, estaremos contribuindo para que uma maior parte da população tome conhecimento dos obstáculos que as mulheres enfrentam nas áreas de STEM e quem sabe, assim, obtermos mudanças, por acreditarmos que o conhecimento liberta e transforma e é por meio dele que alcançaremos a equidade de gênero e o empoderamento científico.

Portanto, trabalhamos para tornar o ambiente científico mais democrático e menos excludente, visto que, como salientam Lazzarini et. al. (2018) e Jayme e Alves (2020), os trabalhos mais reconhecidos são majoritariamente de cientistas homens e, desse modo, cria-se no imaginário popular a falaciosa noção de que as mulheres não têm papel relevante na história da Ciência. Pensamos nas meninas que querem ser cientistas, considerando que as descobertas e as inovações científicas são fundamentais para o desenvolvimento da sociedade de um modo geral.

Do ponto de vista da formação discente, de alunas da Educação Básica e de estudantes da graduação, tomamos a escola como um espaço produtor de conhecimento, uma vez que a mesma acaba por promover uma reorganização, uma reestruturação e uma recontextualização dos conhecimentos de referência. Acreditamos, desse modo, que o COLUNI-UFF se apresenta como ambiente adequado para o exercício desta reflexão-ação, que permitirá aos discentes dos diferentes níveis de ensino o aprimoramento da pesquisa, da internalização de saberes e competências, da formação ampliada e da agência como sujeitos transformadores de um cenário em que uma parte da sociedade, infelizmente, acaba sendo excluída.



1. Em razão da pandemia de covid-19, todas as ações estão sendo criadas e desenvolvidas de maneira remota, por conta disso, o projeto de desenvolvimento do documentário Meninas e Mulheres na Ciência foi adiado. O objetivo central do documentário está voltado para retratar a realidade da mulher pesquisadora dentro do meio acadêmico e mostrar que esse deve ser um tema a ser debatido. De igual modo, intencionamos inspirar meninas e mulheres a terem contato com a ciência e permanecerem em seus estudos, não desistindo, tornando, portanto, a ciência mais democrática e um espaço plural.

Buscando concluir

O projeto torna possível aos licenciandos a reflexão a partir da prática, permitindo uma formação mais plural, o que sinaliza Larrosa (2002, p. 24) ser necessário, pois, ao termos acesso a muito conhecimento e pouca experiência, não se consegue “parar para pensar” e ter a possibilidade de que “algo nos aconteça ou nos toque”. Somado a isso, o projeto fomenta a “segurança, a competência profissional e a generosidade” dos licenciandos, exigências fundamentais citadas por Freire (1996, p.

CENÁRIO

Práticas de Extensão desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO, Luana Lima da; SANTOS, Leandro dos. As questões de gênero na sociedade e no campo escolar. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10/ FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCACIONAL, 11, 2017, Sergipe.

Anais eletrônicos.... Sergipe, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/5100/1781> Acesso em: 15 de out. de 2021. FERREIRA, Cristina Araripe. Menina hoje, cientista amanhã. Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ. 51 p., 2021. Disponível em: [https://olimpiada.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/02/Ebook-Menina-Hoje-Cientista-Amanha-10-O2-1 .pdf](https://olimpiada.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/02/Ebook-Menina-Hoje-Cientista-Amanha-10-O2-1.pdf) Acesso em: 13 de out. de 2021.

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

JAYME, Juliana Gonzaga; ALVES, Cláudio Eduardo Resende Alves. Relações de Gênero nas escolas: Ainda é possível falar disso? Revista Brasileira de Educação Básica. n.17, Ano 5, 2020. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/relacoes-de-genero/> Acesso em: 12 de out. de 2021.

36) e necessárias para a formação inicial docente. Por sua vez, as “pibiquinhas”, participando de seu primeiro projeto, enfrentam os desafios de vivenciar a pesquisa no espaço escolar, pois, segundo Freire (1996, p. 14), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Por tudo o que foi apresentado, ratificamos a importância do tema no contexto atual e salientamos a importância deste trabalho realizado, integrando alunos da Educação Básica e da graduação. Entendemos, portanto, que a aprendizagem ocorre neste processo de troca de experiências.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28. [s.n.], jan./fev./mar./abr. 2002.

LAZZARINI, Ana Beatriz et al. Mulheres na Ciência: papel da educação sem desigualdade de gênero Revista Ciência em Extensão, v.14, n.2, p.188-194, 2018.

NIEZER, Tânia Mara et al. A utilização de revistas de divulgação científica no ensino de Química em um enfoque ciência-tecnologia-sociedade visando a alfabetização científica e tecnológica. Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME, v. 7, n. 3, p. 877-899, set./dez. 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES:

Victoria de Sousa Alves, Universidade Federal Fluminense -
Licencianda em Química
(vialves@id.uff.br)

Yuri Victor Lahud, Universidade Federal Fluminense -
Licenciando em Ciências Biológicas
(yurilahud@id.uff.br)

Thayná da Costa Rodrigues, COLUNI-UFF - Estudante da
Educação Básica (thaynadacostarodrigues13@gmail.com)

Paula Helena Malaquias dos Santos, COLUNI-UFF- Estudante
da Educação Básica
(helenapaulams@gmail.com)

Camile Vitoria de Almeida Cagid, COLUNI-UFF- Estudante da
Educação Básica
(tatianepereira.central@gmail.com)

Gisele dos Santos Miranda, COLUNI-UFF - Doutora em Química
pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(mirgisele@gmail.com)

Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes,
COLUNI-UFF - Doutora em Educação pela Universidade Federal
do Rio de Janeiro.
bloomfield_karine@id.uff.br)

Ana Paula Cabral Couto Pereira, COLUNI-UFF - Mestre em
Matemática pela Universidade Federal Fluminense
(anapaulapereira@id.uff.br)



MONÓLOGOS DA PANDEMIA EM CENA, RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DA ALMA HUMANA DIANTE DO ISOLAMENTO PROVOCADO PELA COVID-19



*Ana Livia Pereira Terra,
Dara Souto Teixeira,
Manoela dos Santos da Silva,
Gilmar Oliveira da Silva,
Ruidglan Barros de Souza*

RESUMO

Este trabalho relata a experiência do projeto de pesquisa “Monólogos da Pandemia”, vinculado ao Programa de Pré-Iniciação Científica Júnior – PIBIQUINHO – no âmbito do Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI-UFF. Teve como objetivo primeiro coletar narrativas das experiências vividas pela comunidade da referida escola e levá-las à cena através de pequenos monólogos, na intenção de trazer a voz dos membros da comunidade do COLUNI/UFF via estética teatral. Ao longo da pesquisa os silêncios, as angústias, os medos, os risos, afetos e desafetos, as próprias vidas vividas dos entrevistados tomaram eco na voz de três estudantes pesquisadoras que foram a campo ouvir a comunidade, buscou-se compreender e entender como estudantes, professores, familiares e funcionários do COLUNI/UFF vêm passando estes “tempos tempestuosos” pandêmicos. Das narrativas coletadas, seis foram adaptadas para texto dramático pelas estudantes pesquisadoras e transformadas em um pequeno espetáculo que já teve três ensaios abertos e está em fase de conclusão para apresentação pública.

Palavras-Chave

Teatro-educação, pandemia, narrativa

APRESENTAÇÃO E OBJETIVO

O projeto “Monólogos da Pandemia” caracteriza-se como artístico-pedagógico por se desenvolver no âmbito do Ensino Básico numa escola da Rede Pública Federal de Niterói, especificamente o COLUNI/UFF. Assim, procura articular a dimensão teórico/prosaica à dimensão prática/afetiva do teatro ao coletar depoimentos/relatos/narrativas que trazem a voz de um grupo pertencente à comunidade do COLUNI/UFF para a cena teatral. Ao longo da pesquisa, coletamos 10(dez) depoimentos e 06(seis) sofreram adaptações textuais para que pudessem ir ao palco através da estética teatral. Fazer ecoar os

silêncios, os gritos calados, as angústias, as alegrias, os medos, os risos, os afetos, os desafetos, as imagens, as desigualdades sociais, a própria vida vivida (objetos de investigação do teatro desde a sua origem), tornou-se urgente e importante para compreender e entender como a comunidade do COLUNI/UFF vem passando por estes “tempos tempestuosos” de isolamento social (ainda em curso). Usar este tema como mote tornase importante, também, para fazer valer a função social do teatro na educação e, ainda, tentar mantê-lo vivo dentro da escola, mesmo que de forma virtual, o que, por

si só, já tem sido um dos grandes desafios da arte no mundo contemporâneo, sobretudo no Brasil em tempos de reforma curricular do Ensino Médio. Fazer teatro, pesquisar teatro, fazer existir o teatro vivo na escola, em especial no Ensino Médio, torna-se, ainda mais agora, resistência aos ataques de desumanização do ensino no âmbito da Educação Básica. Ao longo do projeto foram realizados encontros virtuais através da ferramenta Google meet de forma semanal entre os dois orientadores do projeto e as estudantes pesquisadoras.

Os objetivos traçados, inicialmente, foram os de: promover práticas teatrais durante o período da pandemia com estudantes do Ensino Médio; elaborar textos teatrais a partir de relatos/narrativas da vida real da comunidade escolar; refletir sobre a dimensão sensível do saber-fazer teatral; refletir acerca da função social do teatro; experimentar o fazer teatral de forma virtual; produzir um pequeno espetáculo a partir das narrativas adaptadas pelas estudantes pesquisadoras; experimentar possibilidades outras de se fazer teatro na escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

Os autores que fundamentam os estudos do Teatro apresentam-se, em geral, com uma linguagem voltada especialmente para o público acadêmico universitário, isto, por vezes, acaba dificultando a compreensão de alguns conceitos quando o leitor se encontra em nível de escolaridade ainda no Ensino Básico. Fazer uma seleção de textos que possibilitassem uma leitura mais próxima das estudantes foi importante para que pudessem, orientadores e pesquisadoras, encontrar diálogos com os autores de maneira menos dura. Assim, foram escolhidos o livro *Iniciação ao Teatro*, de Sabato Magaldi (1998), além de textos de Augusto Boal (2009) e Viola Spolin (2010). A escolha deste referencial se justifica não somente por ser basilar ao teatro-educação mas também pelo fato de que este processo se caracteriza como um jogo, e o sendo, carece de uma fundamentação voltada para esta perspectiva. Tanto Boal (2009) quanto Spolin (2010) consideram que os jogos são formas naturais de provocar o encontro do grupo a partir do envolvimento e da liberdade pessoal em doses adequadas à experiência. Não há outra maneira de se aprender a jogar se não jogando. No momento exato do jogo, as habilidades do “como fazer” serão geradas, não havendo um entendimento racional anterior a este jogo, o que precisa estar claro em relação às regras iniciais acordadas entre todos. E mesmo estas, segundo eles, podem ser modificadas pela necessidade do próprio jogo que, uma vez imprevisível, poderá ganhar novos e inventivos rumos. O contexto da pandemia nos colocou e uma ambiência totalmente nova e, portanto, mais próximos do jogo improvisacional. Além do referencial citado, outras dinâmicas teóricopráticas foram apresentadas e desenvolvidas pelos orientadores, tais como: noções de entrevista Narrativa e adaptações textuais para teatro.

METODOLOGIA

Ao longo da pesquisa foram colhidos depoimentos de 10 membros da comunidade do COLUNI, via mensagem de voz por WhatsApp, por telefone, videochamadas e texto escrito enviado por mensagem. Um dos depoimentos foi coletado pelo Facebook. Este texto, especificamente, foi encontrado em postagem pública de uma professora do Ensino Fundamental 1 que o cedeu para uma de nossas cenas. Em seguida foram feitas as transcrições para que, por fim, as adaptações teatrais ocorressem. Alguns textos acabaram sofrendo modificações durante o processo das cenas por conta de especificidades da linguagem do teatro, foi nesta etapa que chegamos à adaptação final, levando em conta que não poderíamos alterar questões temáticas principais apresentadas por cada colaborador(a) da pesquisa. Cada uma das três estudantes

pesquisadoras responsabilizou-se por adaptar entre três ou quatro textos, que seriam os mesmos que elas levariam para as cenas, respectivamente. Ao final desta etapa, depois de muitos ensaios, foram feitas três apresentações públicas de forma virtual síncrona, momento em que alguns docentes e discentes do COLUNI-UFF foram convidados para fazerem parte da plateia. Ao final de cada apresentação foi aberta a palavra ao público para perguntas, críticas e sugestões. Estes momentos tem sido importantíssimos para que possamos, rever alguns elementos das cenas, acrescentar outros ou amadurecer algo que ficou de ser visto posteriormente.

RESULTADOS

Caracterizando como resultados parciais desta pesquisa, apresentamos abaixo, um pouco da experiência de cada uma das pesquisadoras em relação ao processo de aprendizagem através do teatro, dentro da metodologia do projeto. Os interesses, as justificativas, os desejos, as ansiedades e as conquistas são contadas por cada uma de maneira particular, mas em profunda conexão com o coletivo

"Meu interesse pelo teatro surgiu quando entrei em um curso de modelo para que isso me ajudasse com a timidez, pois no teatro usamos muito o corpo então eu iria me soltar mais. Uma amiga que já era bolsista me falou do projeto "Monólogos da Pandemia", antes eu já tinha participado da seleção mas não fui aprovada, mas não fiquei desanimada com a situação então procurei uns dos professores do projeto e perguntei se eu poderia participar do teatro mesmo sem a bolsa, e eu fui aceita. Os entrevistados foram do nosso colégio, então escolhíamos alguns alunos e pedíamos os relatos. Ter lido os relatos foi algo muito forte, pois saber que alguns de nossos colegas que estávamos diariamente juntos na escola passava por situações ruins que começaram na pandemia, foi muito triste, e de alguma forma eu também me identifiquei. Nas adaptações tentamos tomar cuidado para que nossas cenas não "afetassem" o dono do relato, então tivemos muitos ensaios e análises de nossos professores. Meu maior desafio foi atuar, porque nunca tive nenhuma experiência dessa forma. Tem sido um desafio muito grande e maravilhoso ter a sensação de mostrar momentos de pessoas que a gente vivia no dia-dia, para o público, e saber que eles também sentiam muitas emoções. O mais importante pra mim nesse projeto é poder ter essa experiência com pessoas maravilhosas e um momento que jamais será esquecido. A minha relação com minhas colegas nesse projeto é muito boa, a gente vive se ajudando, ficamos nervosas juntas antes de entrar em cena, tivemos vários momentos incríveis mesmo longe umas das outras. A conclusão que tivemos é que todos na pandemia passaram por momentos difíceis e eu realmente espero que esse momento angustiante passe logo."

Manuela dos Santos da Silva

"Faço teatro há alguns anos, inicialmente só por conta da minha timidez, depois, me apaixonei. Durante a pandemia eu não conseguia me sentir à vontade encenando online, então me afastei do teatro e até sai de um curso que eu fazia. Então, eu encontrei o projeto "Monólogos na Pandemia", e resolvi tentar a seleção, o que foi um grande desafio, pois apesar de parecer descontraída eu estava muito nervosa. Não havia garantias que eu iria ser selecionada, mas eu gostei muito da ideia de trabalhar com monólogos e de poder coletar relatos das pessoas, poder entender as situações que todo mundo anda passando, e tentar ajudar de alguma forma; então torci para ser aceita, e fui. Não tínhamos muitos critérios sobre quem entrevistar, só precisava ser da comunidade do COLUNI e queríamos que os relatos tivessem uma diversidade. Ler os relatos dos entrevistados foi um impacto. Foram nessas situações que eu percebi que pessoas que cruzavam comigo nos corredores, passam por problemas reais que eu nunca imaginaria que elas passariam. E quando eu ouvi elas falando sobre ansiedade, depressão, problemas com os pais... caiu a minha ficha da proporção do dano que a quarentena causou nas pessoas. Escolher o texto não foi difícil para mim, nós fizemos cenas com todos eles, então escolhi aqueles que achei ter ido melhor. Difícil foi adaptar eles, pois, ao mesmo tempo que precisávamos fazer com que o relato se tornasse um bom monólogo, não podíamos modificar ele ao ponto do dono do relato se sentir desconfortável. Além de que as narrativas eram muito densas, então era difícil não se emocionar e/ou se identificar com elas. A montagem cênica dos textos também foi bem complicada. Eu precisei fazer com que o texto tivesse drama, suspense, um momento de ápice, um momento apático, cenário, pausas etc, e tudo isso sem modificar ao ponto de perder a essência do relato, que era sempre o mais importante. Pra mim o mais importante nesse trabalho todo é que eu sinto que os entrevistados conseguiram através do projeto, por pra fora o que lhe aconteceu. Às vezes ter alguém ali se importando e escutando a sua história faz a diferença, e eu escutei eles, nós escutamos eles. Nos identificamos com eles e transformamos isso em um trabalho lindo. Muitas coisas mudaram em mim durante o projeto, mas acho que o principal é que eu não controlo nada, nem a vida e muito menos o teatro. Minha relação com Manoela e Ana Livia é incrível, a gente sempre se apoia, e nunca deixa a outra sozinha. A presença delas torna tudo mais leve e confortável. Eu amo ser parceira delas nesse projeto. Esse projeto é importante pro COLUNI porque ouve, entende e representa os relatos das pessoas. Causa emoção no público, faz com que eles reflitam, pensem no passado, se identifiquem com a cena. E nessa pandemia o COLUNI está precisando dessa emoção. A fundamentação teórica, a partir do texto Iniciação ao teatro, do Sabato Magaldi, nos ajudou a entender as vertentes do teatro, a importância do texto, do público e do ator. Nos ajudou a entender a função do teatro e como fazer com que nossa cena virasse de fato teatro."

Dara Souto Teixeira

"Sempre Gostei de coisas que envolvessem a arte, qualquer variação dela. Quando vi o projeto gostei muito da proposta pois a arte lida com os sentimentos e sensações das pessoas e achei muito interessante me aprofundar nisso, vi também uma oportunidade de me soltar um pouco mais e fazer do projeto uma experiência para levar durante a vida. Entrei de cabeça e fiz a seleção, estava muito nervosa porém acreditei que iria conseguir. Quando as pesquisas começaram foi muito difícil coletar é ler os relatos ,pois eram pessoas da nossa comunidade escolar e pessoas que víamos sempre, a escolha dos relatos foi um processo de leitura para colher o que se encaixava melhor nas cenas, e tomar todo um cuidado para não modificar de forma ofensiva ou invasiva, tivemos que adaptar com muita cautela e além de preservar a imagem das pessoas logo após transformamos em roteiro para por tudo em prática. Um dos maiores desafios foi estimular a criatividade com tudo que tínhamos em casa e colocar em prática a parte cênica para montar e pensar em um bom cenário, que fizesse sentido para com o texto. Aprender a usar a iluminação e a parte sonora ao nosso favor e os elementos presentes em cena. Para mim esse projeto te sido um momento de descoberta e conhecimento, para eu me sentir mais solta e perder um pouco da vergonha, também foi uma ótima oportunidade de me colocar no lugar de outras pessoas que estão passando pela pandemia, lidar com sentimentos antes da cena, durante e após. Minha relação com minhas colegas pesquisadoras se fortaleceu pois criamos um elo de confiança, apoio e amizade. O texto de iniciação do Sábado Magaldi nos ajudou muito na parte teórica e todos os elementos que se deve ter em uma cena. No meu entendimento esse projeto é importante para o COLUNI pois é uma forma de inclusão fazendo assim as pessoas da nossa comunidade se comunicarem sem se expor e se identificarem umas com as outras e não se sentirem sozinhas."

Ana Livia Pereira Terra

CENÁRIO

Práticas de Extensão desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

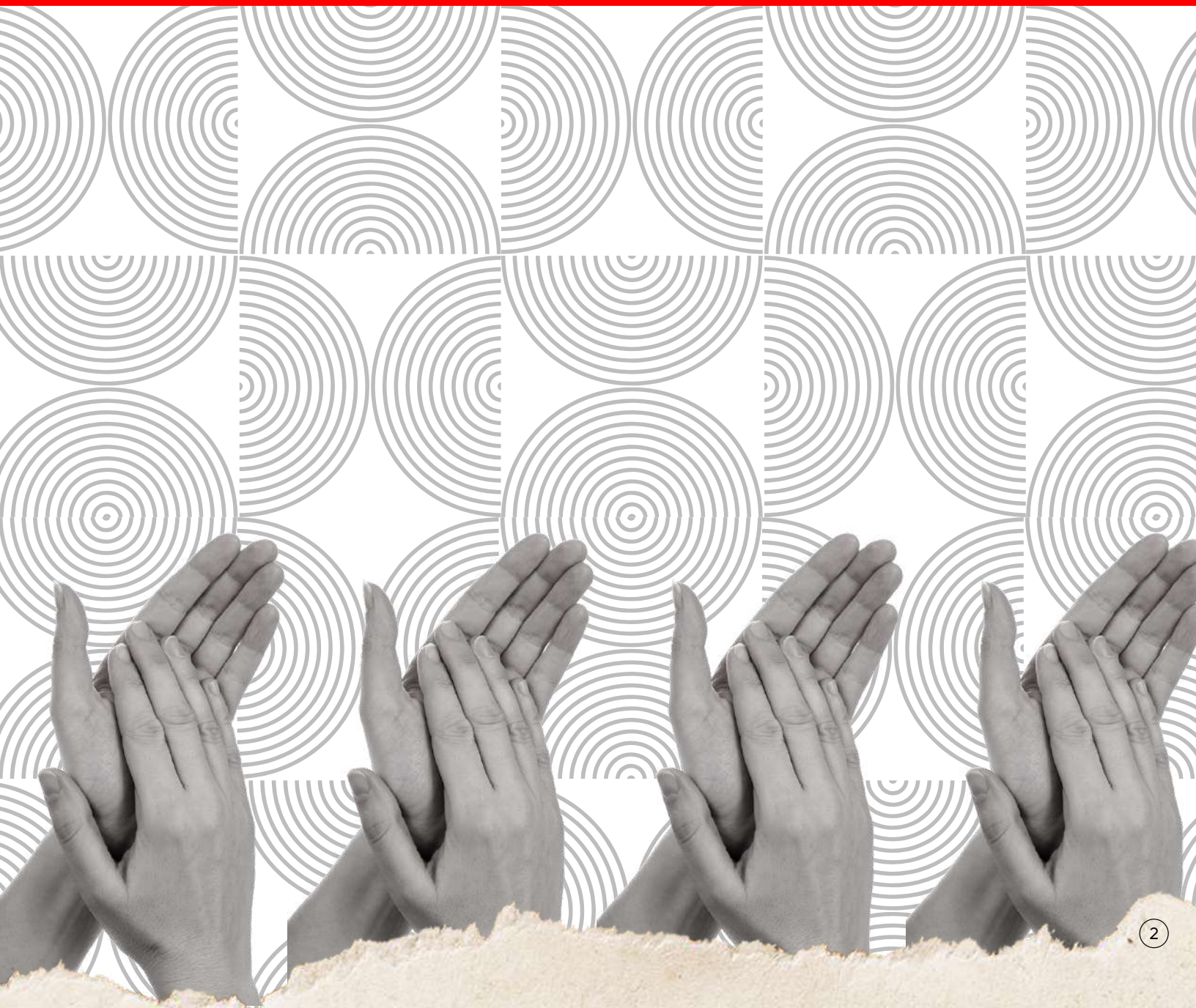
BOAL, Augusto. A estética do oprimido Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. Jogos para atores e não atores 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MAGALDI, Sábado. Iniciação ao Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1998.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2010.



SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES:

Ana Livia Pereira Terra, Estudante do 1º Ano do Ensino Médio – COLUNI UFF
(Analiviaterra2005@gmail.com)

Dara Souto Teixeira, Estudante do 1º Ano do Ensino Médio – Colégio Pedro II
(darasouto123@gmail.com)

Manoela dos Santos da Silva, Estudante do 1º Ano do Ensino Médio – Colégio Pedro II
(santosmanoela0987@gmail.com)

Gilmar Oliveira da Silva, Professor de Artes/Teatro do COLUNI-UFF
(gilmaroliveira@id.uff.br)

Ruidglan Barros de Souza, Professor de Artes Cênicas da SME/RJ, professor de Artes e Ludicidade – FFP-UERJ
(prof.ruidglan@gmail.com)

BRASIL CASA DE TODOS NÓS: ANCESTRALIDADE E MITOLOGIAS INDÍGENAS

Lucinda Porto da Mata
Delma Marcelo dos Santos Costa

RESUMO

A busca pela compreensão melhor dos povos que aqui já estavam e posteriormente os que chegaram e de como a relação de poderes se integravam e hoje se constrói sobre a nossa sociedade plural e diversa, traz aos nossos estudos uma foco sobre as outras histórias, não brancas, que dizem muito de nós, povo brasileiro. O Brasil casa de todos nós tenta desvelar as origens e as permanências de nossa constituição como sociedade e de como muito de nos foi impedido. Hoje mostra-se capaz de revelar um conhecimento sobre nós mesmo através dos contos, mitos e lendas que nos foi passado oralmente de geração em geração. Através da literatura indígena podemos contar e recontar essas histórias que falam muito de nós. Após 500 anos de ocultação dos povos e completo desprezo pelos indígenas que convivem urbanamente e vinculados a terra que os se sentem pertencentes, pretendem apresentar a compreensão de mundo e as múltiplas vivências dos povos indígenas e a nossa responsabilidade em auxiliar nas lutas, tanto pelo respeito, quanto pelo combate ao preconceito de raça. Refletir sobre aspectos do passado e contemporâneos sobre a quebra de estigmas e perceber que somos parte de todos e todos somos partes de

um Brasil que muito se revela através do seu povo e de sua relação com a natureza.



"O beijo no beija-flor no Yanomani". Fotografia de Rosa Gauditano, uma fotógrafa brasileira conhecida pelo seu trabalho de fotoetnografia

Palavras-Chave

Ancestralidade, Povos originários, Cosmologias

APRESENTAÇÃO

OBJETIVO

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRTICA

METODOLOGIA

RESULTADOS

CENÁRIO

Neste ano a UMEI JACY PACHECO se desafiou a olhar para dentro de nossas raízes ancestrais e propor à sua comunidade escolar um mergulho na cultura indígena para além do que a História oficial nos relata.

A UMEI tem 7 anos de funcionamento. Fica localizada na região Norte da cidade de Niterói, mais precisamente no bairro do Barreto, na comunidade do Buraco do Boi. Atende a 469 crianças da Educação Infantil (dos 2 aos 5 anos) e do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano).

Durante todo o ano de 2020 as crianças e professores foram desafiados a construir uma outra possibilidade de relação com a docência e a discência. Em se tratando de Educação Infantil que prima pelas “INTERAÇÕES” e pela “BRINCADEIRA” para acontecer, foi e está sendo um grande desafio desenvolver o trabalho pedagógico com tantas circunstâncias adversas.

Nossa unidade retornou a oferecer atividades presenciais a partir da última semana de abril deste ano. Entretanto, tivemos e ainda temos crianças cujas famílias optaram por não retornar para o convívio presencial. À elas oferecemos atividades com a proposta de manutenção de vínculo por meio das redes sociais eleitas como as que tinham um maior alcance entre os pais/responsáveis da nossa comunidade escolar.

Diante do assombro que vivemos em decorrência da pandemia de COVID-19, optamos por debruçarmos sobre a História do Brasil, sobre seus povos originários, os indígenas. Recentemente no bojo das lutas indígenas contra o “marco temporal” ouvimos uma frase que nos causou muito impacto. A frase diz o seguinte: “antes do Brasil da coroa há o Brasil do cocar”!

Nesse sentido, falar sobre os indígenas nos remete a transpor a história das nossas raízes... O tema oportuniza às crianças e aos professores também a perceberem outros grupos sociais, auxiliando na construção de identidade, na atuação com o outro grupo na vida social, na preservação do meio ambiente e na construção de valores, nas propostas artísticas e nas relações matemáticas.

A escola tem como um de seus princípios de trabalho pedagógico a leitura literária. Partindo desse princípio, observamos que nosso acervo literário era bem ínfimo no que se refere aos títulos caracterizados como literatura indígena, que é aquela produzida por sujeitos de origem indígena.

Outro passo epistemológico importante dado foi o fato de entendermos que a figura do indígena que habita nossos currículos nada colabora com a superação de estereótipos sobre esse grupo.

Começou-se a utilizar o horário de planejamento coletivo para estudos sobre decolonialidade e para receber intelectuais indígenas que conversaram com professores e estudantes sobre sua cultura.

Nesse diálogo com indígenas e na pesquisa bibliográfica realizada, descobriu-se que a imagem do indígena difundida entre as crianças da UMEI era uma imagem parada no tempo e que correspondia ao perfil do indígena do século XVI e, por sua vez, corresponde à visão portuguesa sobre os indígenas da época da chegada ao Brasil em 1500.

Percebeu-se que muito dessa imagem equivocada perpetuada através do tempo se dá por meio da linguagem e das histórias contadas na escola.

Sendo assim, objetivou-se, com o projeto instituinte “BRASIL, CASA DE TODOS NÓS” contar às crianças e proporcioná-las outras experiências estéticas e outros conhecimentos sobre a cultura indígena.

Sobre esse movimento de “contra pelo” histórico FREIRE 2020 nos alerta que:

Começamos então pelo universo conhecido por nós e pelas crianças que foi o de revirar os sentidos que se tinha das lendas e/ou mitos indígena.

O presente relato pretende compartilhar as atividades produzidas pelo grupo de referência da Educação Infantil 5A (GREI 5A), a partir do projeto desenvolvido na unidade escolar UMEI JACY PACHECO.

Considerando a proposta dentro dos objetivos específicos para o grupo de referência de 5 anos, trabalhamos com muitas interações que tiveram como base as parlendas, cantigas, mitologias e cosmologias dos povos originários com foco na alimentação e produção de alimentos, experiências científicas e observação e registro, brincadeiras indígenas em sua origem, exploração do próprio espaço, a história da nossa floresta e animais e outro mitos e contos. As lendas dos povos Xavantes e Guarani Mibya contaram a importância que os alimentos (batata-doce, milho, abóbora e mandioca) por eles produzidos têm para a sobrevivência da comunidade, bem como o modo de produção e a cultura das espécies alimentares como irmãs.

As interações seguiram no sentido de contemplar outros mitos, conhecemos alguns pássaros como o Uirapuru, com seu canto inconfundível, o Sabiá e seu assvio de flauta, João-de-barro e sua amada.

O mito da noite e formação das estrelas, com o povo Bororo e outros.

No momento estamos contemplando a história das árvores sagradas: Ipês, jequitibá e pau-brasil.

Por meio da literatura indígena contemplamos os autores Daniel Munduruku, Claudio Fragata, Marcia Leite, Maté, Maria José Maltese, Árvores do Brasil de Lalau e Laura Beatriz, dentre outros.

Por estarmos vivendo um período pandêmico, parte de nossas propostas foram adaptadas e enviadas via vídeo pelo aplicativo de whatsapp, para que parte do grupo que permaneceu em casa acompanhasse, mesmo que parcialmente, as propostas que vêm sendo desenvolvidas na escola.

No movimento de (re)compreensão das narrativas indígenas descobrimos o quanto a nossa compreensão é equivocada, pois o que consideramos como folclore são entendidas pelos indígenas das mais diversas etnias como sendo uma forma de ser, estar e compreender o mundo.

Essa reinterpretação do que chamamos de mitos e lendas ajudou às professoras a expandirem as experiências às crianças, pois puderam perceber que as narrativas compartilhadas são formas de explicar o mundo por meio dos olhos indígenas.

Por exemplo, quando foi apresentado às crianças do GREI 5A a narrativa do “DIA e da NOITE” foi falado à elas sobre astronomia indígena.

A leitura do livro IDEIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO, de Ainton Krenac auxiliou-nos a perceber como os indígenas de todas as etnias se relacionam intimamente com a natureza a ponto de não se colocarem acima dela, como a cultura não indígena nos ensinou a pensar, e de a terem como parte de seu corpo, que na verdade é entendido como uma extensão da natureza.

Nesse sentido, não cabe desmatar, agredir, pilhar a natureza, mas sim relacionar-se com ela de modo harmonioso.

Estamos precisando MUITO que essa lógica não predatória se dissemine pela nossa sociedade não indígena.

Ao trazer a voz dos indígenas para o cenário escolar com intuito de dialogar diretamente com as crianças e com os professores reconhecemos o “lugar de fala” que eles têm. Sobre isso, SANTOS (2017) nos diz que:

Por muito tempo em nossa tradição literária, o indígena foi descrito e ficcionalizado pelo o olhar do colonizador, no entanto, na contemporaneidade, o indígena começa a registrar sua própria história. As textualidades indígenas surgem por intermédio de representantes de etnias que utilizam a literatura como instrumento de divulgação dos seus costumes. (p. 77, 2017)

Além de forma de nos fazer conhecer verdadeiramente como são e estão neste mundo os indígenas, a literatura indígena também é instrumento de luta política e cultural que visa tornar visível uma cultura apagada e exterminada quando pensamos na etnias que não habitam mais este mundo por conta da ganância do homem branco.

Para este projeto compreendemos a necessidade de uma proposta decolonial sob a ótica da lei 11.645/O8 e dos autores que vêm colaborando para essa discussão a saber: DORRICO, DANNER & DANNER (2020), SANTOS (2009), MIGNOLO (2005) e SANTOS (2017).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.645. Brasília, DF. 2008. Acessado em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> 19.out.2021.

DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). Literatura Indígena brasileira: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARTINS, Andréa Castelaci. A literatura de temática indígena – múltiplas vozes: entrevista com Ciça Fittipaldi, Cristino Wapichama, Daniel Munduruku e Olívio Jekupé. In: Dossiê Literatura e questões étnico-raciais: a temática afro-brasileira e indígena, Literartes, nº 5, 2016 (p. 11-35)

MARTINS, Andréa Castelaci. A temática indígena na literatura infantil e juvenil – um percurso. In: Dossiê Literatura e questões étnico-raciais: a temática afro-brasileira e indígena, Literartes, nº 5, 2016 (p. 120-149)

MUNDURUKU, Daniel. Coisas de Índio Versão Infantil. Callis Editora, 3 ed. rev. atual. São Paulo.2019.

SANTOS, Francisco Bezerra dos. Leitura e Literatura indígena na sala de aula: contribuições para o ensino. In: Revista Científica da FASETE 2017.1 (p. 75-83)

SOBRE OS AUTORES:

Lucinda Porto da Mata, FME/NITERÓI. UMEI Jacy Pacheco
- Professora das Infâncias
(cindamata.p@gmail.com)

Delma Marcelo dos Santos Costa, FME/NITERÓI. UMEI
Jacy Pacheco - Professora das Infâncias
(delmamarcelo05@gmail.com)

OS DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SANHARÓ - PE

*Andréa Micheline Cavalcante de Almeida Reis
Luzionária Almeida Oliveira,
Simone Barros de Holanda*

RESUMO

Este presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências das aulas remotas da Escola Estadual Dr. Benjamin Caraciolo e da Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo do Município de Sanharó, estado de Pernambuco, no período da Pandemia da Covid19, com os alunos da Educação Básica. Diante de todo esse cenário de pandemia nos deparamos com mais um dos grandes desafios da educação, fazer com que o processo de ensino-aprendizagem chegasse aos alunos de forma remota tentando minimizar os impactos causados neste período. Essa experiência foi um processo crucial para professores, estudantes e pais, embora enriquecedor em termos de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional tecnológico.

Palavras-Chave

Pandemia, Educação, Aulas Remotas, Desafios

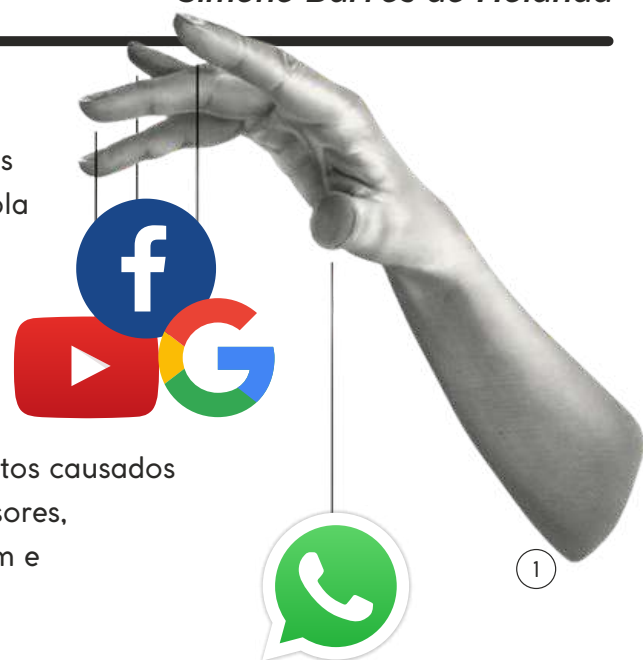
APRESENTAÇÃO

A COVID19 chega em 2020 com um quadro de contaminação planetária, amedrontando a população mundial em seus diversos setores: econômico, político, social e educacional.

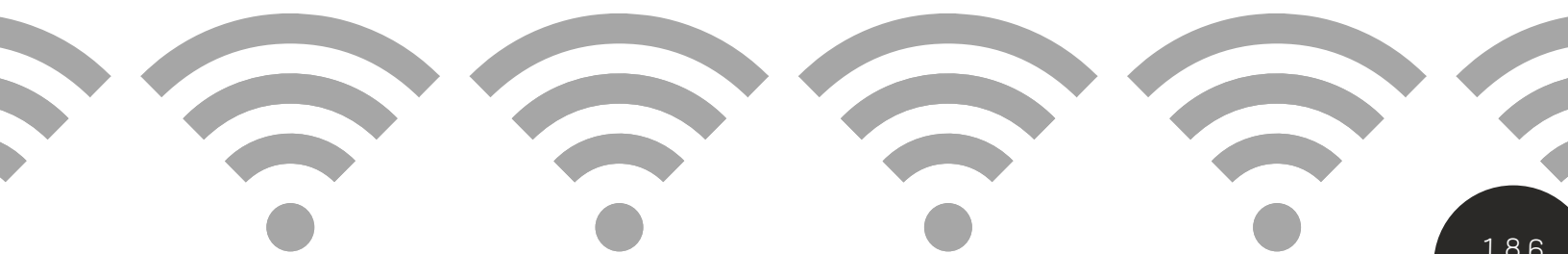
Diante desse cenário de medo e terror, foi decretado o isolamento social, consequentemente a paralisação das aulas presenciais. Milhares de crianças e adolescentes tiveram sua rotina diária modificada.

A pandemia chegava cada vez mais perto, o número de infectados e mortes aumentava assustadoramente destruindo famílias, ceifando vidas. O vírus se tornava cada vez mais avassalador, pois matava pelo contágio mas também pela falta de comida na mesa do cidadão. A falta de um trabalho tirava as esperanças e a dignidade dos chefes de família. Os filhos, que não estavam na escola passaram a procurar meios para trazer um pouco de comida para casa. Saíram em busca de ajuda, ora para fazer pequenos trabalhos, algo que lhes garantisse um prato de comida, pois não tinha nem a merenda escolar que para muitas crianças e adolescentes era a principal refeição do dia.

Em virtude do Decreto Nº 50433 de 15/03/2021 do governo do Estado de Pernambuco no dia 18 de março as aulas presenciais foram paralisadas em toda rede municipal e estadual.



1



OBJETIVO

O objetivo deste trabalho desse trabalho foi relatar as experiências e desafios vividos com as aulas remotas no período de Pandemia Covid-19-2020/2021 com os alunos da Educação Básica no Município de Sanharó – PE.

Diante de todo esse cenário vivido percebeu-se a necessidade dos recursos tecnológicos para o processo ensino –aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

A COVID – 19 não deu trégua, os dias passavam e os prejuízos no ensino aumentavam gradativamente. A angústia, sensação de impotência fragilizava todos que compunham o quadro educacional.

Após 30 dias de paralização das aulas presenciais, a Gerência Regional Arcoverde Sertão do Moxotó Ipanema Arcoverde entrou em contato com a gestão da Escola Estadual Dr. Benjamin Caraciolo a fim de que juntamente com a coordenação o corpo docente pensasse em estratégias para chegar até os estudantes e assim pudesse minimizar os impactos provocados pela pandemia no processo de aprendizagem dos estudantes e no dia 17 de abril.

A princípio a proposta é que fosse impressas atividades e orientações para realização de estudos no livro didático, mesmo diante da exigência do isolamento social.

Tivemos encontros virtuais pelo Google Meet e, diante dos discussões adotamos a estratégia de encaminhar as aulas pelo Whats App, visto que outras cidades próximas já estavam utilizando essa ferramenta. Uma colega de trabalho, professora de Geografia Alessandrã Justo já tinha grupos de Whats App de todas as turmas que ela lecionava a mesma já desenvolvia um trabalho que estava além das paredes da sala de aula. Então, não foi tão impactante para esses estudantes, afinal seria por um período de 15 dias, apenas. Após o período, nada conspirava positivamente.

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco pensou em outras estratégias que pudessem viabilizar o Processo de Ensino – Aprendizagem aos estudantes

da Educação Básica. Surgiu o Educa PE que é um ambiente virtual de aprendizagem com transmissão de aulas ao vivo, em TVs abertas e internet.

O AVA é um ambiente virtual desenvolvido para ajudar professores no gerenciamento de conteúdos e materiais complementares para seus alunos e na gestão completa de cursos on-line.

Esse veio para amenizar o tormento dos professores, *Google Classroom*, é a sala de aula on-line do Google, em que alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas à distância. A ferramenta é gratuita para todos os usuários, incluindo professores e estudantes e pode ser acessada pelo computador na versão Web, ou pelo celular, com aplicativos para Android e iPhone (iOS). A Secretaria do estado de Pernambuco criou um gmail educacional para todos os estudantes terem acesso a ferramenta.

A dificuldades foram imensas, conhecer dominar, e aplicar ferramentas tecnológicas foi um processo muito doloroso para professores, estudantes e pais. *Utilizamos o WhatsApp durante o primeiro semestre. As aulas eram expostas em PowerPoint, documentos de Word com atividades, vídeos aulas, aulas do educa-PE, áudios, YouTube, vídeos do próprio professor.

No segundo semestre tivemos que usar o google classrrom foi outro desafio. O fator sociocultural das famílias, na sua grande maioria de baixa renda, falta de recursos tecnológicos, pois a maioria não possuía aparelho de celular e nem acesso a internet quando possuía eram inadequados para comportar o

número de documentos enviados ou um único para atender todos os filhos, visto que, há famílias com até 5 ou mais filhos.

A pandemia da COVID-19 tornou-se mais evidente a dificuldade dos professores, alunos e pais em lidar com as novas tecnologias, visto que, muitas ferramentas já existiam, porém desconhecidas. Neste sentido para a aprendizagem acontecer foi necessária uma mudança gigantesca na postura e na prática educacional. Sendo assim, é perceptível que é necessário se investir amplamente em conhecimento a respeito das diretrizes de acessibilidade digital.

Em junho de 2021ª Escola Municipal Nossa Senhora do Carm também, adotou o sistema de aulas remotas apenas via WhatsApp. Além do trabalho de planejar as aulas, acompanhar nos grupos, para sanar dúvidas dos estudantes. O professor registrava em fichas de acompanhamento com evidências, a participação dos estudantes, construindo um portfólio para que as aulas fossem validadas.

O trabalho em equipe, a ajuda vinda dos mais experientes nos dava força para prosseguir, pois

tínhamos que dar continuidade ao trabalho diário e conseguir convencer os estudantes a participarem mesmo que não Segundo Carbonell (2001) defende a formação colaborativa como maneira de mudar a escola.

Segundo ele a cultura colaborativa inicia-se na escola, mas deve avançar para a formação “de redes que se transformam em coletivas de renovação pedagógica que pensem e avancem em direção a uma escola diferente junto com outros movimentos sociais; a única maneira de mudar a escola” (CARBONELL, 2001, p.112).

Vale ressaltar que o período de pandemia trouxe uma questão que estava adormecida, o letramento digital. É imperativo que o professor se renove para ressignificar sua prática para atender as necessidades do novo mundo, porém para que tenhamos uma sociedade letrada em cultura digital faz-se necessário investir na formação docente, como também, na aquisição de equipamentos tecnológicos para os profissionais de educação.

METODOLOGIA

O primeiro contato remoto com os estudantes foi através de grupos do WhatsApp para todas as turmas. A partir disso foram iniciadas postagens diárias com retorno e acompanhamento dos professores.

Grupos de professores por área para socialização de informações;

Chamada do e-mail Institucional para cada aluno e professor,

Construção de tutoriais e Instrumentos como: Google forms, Padlet, Slides, Word Wall, Quiz, vídeoaulas e áudios; para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes foram criados fichas semanais com habilidades, eixo, conteúdo, objeto de conhecimento e fotos das devolutivas das atividades dos estudantes.

CENÁRIO

Práticas de Extensão desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

RESULTADOS

O primeiro contato remoto com os estudantes foi através de grupos do WhatsApp para todas as turmas. A partir disso foram iniciadas postagens diárias com retorno e acompanhamento dos professores.

Grupos de professores por área para socialização de informações;

Chamada do e-mail Institucional para cada aluno e professor,

Construção de tutoriais e Instrumentos como: Google forms, Padlet, Slides, Word Wall, Quiz, vídeoaulas e áudios; para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes foram criados fichas semanais com habilidades, eixo, conteúdo, objeto de conhecimento e fotos das devolutivas das atividades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 13 de nov. de 2020

CARBONELL, J. A aventura de inovar. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEE. Governo de Pernambuco – Portal de Informações Educacionais 2020 .

Disponível em<<http://www.educacao.pe.gov.br/intranet>>. Acesso em: 18 out. 2021.

SOBRE OS AUTORES:

Andréa Micheline Cavalcante de Almeida Reis,
Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo -
Língua Portuguesa
(andrea.micheli@hotmail.com)

Luzionária Almeida Oliveira, Escola Municipal
Nossa Senhora do Carmo - Língua Portuguesa
(pretamulugu@outlook.com)

Simone Barros de Holanda, Escola Municipal
Nossa Senhora do Carmo - Ciências
(simonebarrosholanda@gmail.com)

FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS, AÇÕES E REFLEXÕES

*Cynthia Nascimento Cunha,
Mariana Lázaro de Barros Jesus,
Cláudia Vianna de Melo*

RESUMO

No segundo ano de pandemia da Covid-19, o Projeto de Formação Inicial recebe duas bolsistas que ainda não vivenciaram o espaço da FEUFF. Uma experiência única e histórica apresentada em um caminho metodológico singular, traçado por diversas leituras em artigos acadêmicos como Larrosa (2002), Dias (2019) e Freire (1983), investigações em Cartas de Manifestos frente ao contexto político, econômico, sanitário e social brasileiro, observação e escuta atenta às Formações e Reuniões Coletivas, Planejamentos e Encontros com as crianças do Grupo Amarelo, além de inúmeros registros em Cadernos de Campo com fotografias e vídeos. Essa experiência em tempos de excepcionalidade, realizada unicamente de modo virtual, possibilitou um caminho metodológico pautado na autoria em diversas ferramentas. A partir de diferentes interesses das bolsistas, duas questões nortearam as investigações: a “Relação Ação-Planejamento: O que está intrínseco nesta relação e como ela se apresenta?” e “Acolhimento de Crianças Ausentes: O que pode ser feito para manter o vínculo com estas crianças?”. As questões trouxeram como resultado reflexões e observações acerca dos assuntos, pautados na DCNEI (BRASIL, 2009), em diversos autores específicos às duas investigações, além da experiência sobre abelhas e mel vivida em tela e demais experiências com as crianças. Com muita reflexão sobre os desafios e incompletude dos dados encontrados foram elaboradas questões para futuras investigações. Foi possível compreender duas significativas contribuições acadêmicas desse projeto. A primeira, na afirmação da DCNEI (Brasil, 2009) para o planejamento curricular na Manutenção de Vínculos e Afetos em tempos de debate sobre o livro didático para a EI, em contraponto à proposta do atual governo para o desmonte dos princípios que regem a EI nacional. A segunda, na contribuição da EI-Coluni/UFF - espaço universitário de ensino, pesquisa e extensão - ao contemplar o imprescindível diálogo intersetorial e apontar futuras investigações sobre o tema acolhimento a partir das discussões filosóficas presença/ausência e ausência/presença das crianças durante a pandemia e no retorno presencial.

Palavras-Chave

Formação inicial EI/Coluni-UFF, pandemia da Covid-19, experiência

APRESENTAÇÃO

OBJETIVO

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRTICA

METODOLOGIA

RESULTADOS

CENÁRIO

Apresenta-se, neste trabalho, o relato de experiências, ações e reflexões de duas bolsistas no Projeto de Formação Inicial na Educação Infantil (MELO, C.V.; FLORES, R.M., 2021). Esse projeto, que tem como tripé ensino, pesquisa e extensão, constituiu-se, desde 2015, em uma produção coletiva de professoras EBTTs da Educação Infantil do Coluni-UFF, que tem contribuído para a formação de discentes de vários cursos. Em 2021, o referido projeto é apresentado pelas professoras orientadoras Cláudia Vianna de Melo e Roberta Manceira Flores e conta com a participação das bolsistas Cinthia e Mariana. Este ano, a autoria das bolsistas se fez presente como caminho metodológico no projeto, por meio de participação em encontros virtuais denominados “Manutenção de Vínculos e Afetos”, com crianças de três a seis anos, planejamentos e formações coletivas. Igualmente, pautou-se em registros em cadernos de campo, na criação do padlet (ferramenta digital para criação de mural), em uma publicação no “Escorrega UFF” e na elaboração de uma proposta singular das bolsistas.

Como fundamentação teórica, elegemos as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil” (DCNEI) (BRASIL, 2009), importante documento para nossas reflexões e base do fazer pedagógico da EI/Coluni-UFF, como também Larrosa (2002), Freire (2007) e Dias (2019), autores essenciais para o nosso caminhar e que, de diferentes formas, dialogam com a nossa experiência nos registros e nos encontros. Baseamo-nos, também, em vários documentos específicos, inerentes às nossas reflexões. Nesse contexto, o reaprender e o dialogar, dualidade inerente à docência e à discência, mostra-se essencial em Freire (2011), que nos inspira a pensar de modo dialógico e humilde a função do ser professor.

A proposta elaborada pelas bolsistas em um encontro com as crianças surgiu a partir do interesse dos pequenos em mel e abelhas.

Assim, contamos a história “A abelha engarrafada” (TOMAZELLI, 2019) e lhes mostramos algumas imagens de diversas espécies de abelhas e da produção do mel. Percebemos alguns desafios durante nossa experiência, dentre os quais se destacam a imprevisibilidade da participação das crianças e a falta da interação corporal nos encontros presenciais, já que, neste tempo de pandemia, tanto a impossibilidade do toque como da oferta de materiais que conversem com o tema limitam nosso campo de exploração; por exemplo, a visita a um apiário ou a um zoológico, locais em que a curiosidade das crianças sobre o pelo no corpo das abelhas seria satisfeita, o que não tivemos a oportunidade de sanar com a beleza da experiência. Apresentam-se, a seguir, dois temas que provocaram o interesse de investigação das bolsistas no decorrer do projeto. Tem-se, inicialmente, a discussão do tema “Relação ação-planejamento: o que está intrínseco nessa relação e como ela se apresenta?”, da bolsista Mariana Lázaro.

Muitos são os desafios na formação inicial de uma professora pesquisadora e reflexiva, dentre eles a responsabilidade de assumir a sempre presente incerteza ao lidar com as crianças, tanto com relação às suas respostas às propostas, quanto sobre os prováveis desdobramentos subsequentes. Durante minha experiência, encontrei um espaço privilegiado de educação, onde a criança está no centro de seu processo educativo como agente produtor de conhecimento e cultura (BRASIL, 2009).

Essa investigação, baseada em trabalhos de Rinaldi (2014 apud MACHADO; BARBOSA, 2018) e Geraldi (2010), além de práticas vivenciadas em grupo, resultou em importantes considerações sobre o papel e a singularidade da criança em seu processo educativo. Nesse contexto, a relação estreita entre o que é planejado e o que é vivenciado exige esforço/preparação, tempo e escuta, sendo necessária a elaboração de projetos pautados

no vivido, visando à produção de conhecimento e à autonomia da criança. Essa relação flexível entre planejamento e proposta é adotada na EI/Coluni-UFF, o que corrobora uma educação atravessada pelo respeito e pela liberdade, pilares do significado desta frase-chave: a ação do planejamento muda, porque a criança se sente confortável naquele espaço, para se abrir, confrontar e propor algo novo ao grupo. Como exemplo, especificamente a experiência da proposta sobre mel e abelhas, que começou com desenhos de frutas e panquecas com mel, levou-me a escolher um livro que dialogasse com a realidade daquelas crianças, ao mesmo tempo que lhes despertasse autonomia e pensamento crítico. Como resultado, as crianças deram um novo enfoque ao assunto: insetos que haviam entrado em suas casas. Compreendi, assim, o sentido do que dissera a professora Cláudia: “As crianças tiram o nosso chão, mas, depois, aprendemos a caminhar com elas”.

A seguir, discorre-se sobre o tema “Acolhimento de crianças ausentes: o que pode ser feito para manter o vínculo com estas crianças?”, reflexões da bolsista Cinthia Nascimento.

À medida que participava dos encontros e conhecia mais detalhadamente o Projeto de Formação Inicial do Coluni-UFF, eu observava, com mais atenção, o fluxo inconstante das crianças nos encontros denominados “Manutenção de Vínculos e Afetos”. Em decorrência, passei a refletir sobre a necessidade de elaborar algumas estratégias visando a manter o vínculo afetivo com essas crianças. Uma pergunta que me fazia era: – Quais são os desafios e as possibilidades no momento de acolhimento nesses encontros, neste tempo de excepcionalidade, com crianças ausentes aos encontros? –, já que a Creche UFF é considerada um espaço de educar e cuidar.

Como a criança é o sujeito mais importante na educação infantil, é de inteira responsabilidade das instituições garantir seu bem-estar físico e psicológico (COLINVAUX, 2011). Assim, neste momento de crise, focamos em manter um vínculo afetivo com os pequenos, preocupando-nos, também, com o aspecto emocional. Nos encontros, apresentamos propostas

que visam à construção do conhecimento das crianças, sempre de forma acolhedora e cuidadosa, respeitando as vontades e singularidades de cada uma. Temos enfrentado diversos desafios na tentativa de acolher as crianças, neste período, remotamente, seja devido à falta de equipamentos que viabilizem o encontro, à delimitação de movimentos impostos pela tela ou à falta de interesse dos pequenos durante a apresentação de uma proposta. Objetivando manter o vínculo com todas as crianças e alcançar os pequenos de nosso miudinho, que, muitas vezes, estão ausentes nos encontros, pensamos em alguns movimentos que possibilitassem o acolhimento, como: encontros individuais, que incentivassem uma fala mais aberta dos pequenos; podcasts de histórias narradas por nós; contato frequente com os responsáveis, garantindo, também, o contato com os pequenos; elaboração de propostas a partir da ampliação do interesse dos pequenos.

As reações das crianças nos mostraram que esses movimentos estavam sendo bem aceitos por elas, à medida que possibilitaram maior acolhimento, inclusive àqueles que não frequentavam os encontros regularmente. Assim, foram elaboradas questões para futuras investigações das bolsistas, tais como:

Quais são as particularidades que permeiam as complementações e as disparidades da relação ação-planejamento? Como essa relação se desenvolve em outras estratégias pedagógicas? Quando retornarmos ao presencial, algumas das crianças seguirão ausentes, mesmo estando fisicamente presentes? Em tempos de pandemia, como foi para as crianças o acolhimento nos encontros “Manutenção de Vínculos e Afetos” na EI/Coluni-UFF?

Foi-nos possível compreender duas significativas contribuições acadêmicas desse projeto. A primeira, na afirmação da DCNEI (BRASIL, 2009) para o planejamento curricular de “Manutenção de Vínculos e Afetos”, em tempos de debate sobre o livro didático para a educação infantil, em contraponto à proposta do atual governo para o desmonte dos princípios que regem a EI. A segunda, na contribuição da EI/Coluni-UFF ao contemplar o imprescindível

diálogo intersetorial e apontar futuras investigações sobre o tema “acolhimento” a partir das discussões filosóficas presença/ausência e ausência/presença

das crianças durante o período de pandemia e no retorno presencial.

CENÁRIO

Práticas de Extensão desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18.

COLINVAUX, D. Cadernos creche UFF: textos de formação e prática. Niterói: EDUFF, 2011.

DIAS, A.B.M. Pipocas contagiantes: coletivo de professores e professoras de educação física narradores de seus saberes e fazeres. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Contagem, Minas Gerais, 2019.

FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J.W. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

MACHADO, N.S.; BARBOSA, M.C.S. Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta. Poiésis, Niterói, v. 12, n. 21, jul. 2018.

MELO, C.V.; FLORES, R.M. Formação inicial na educação infantil. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Pró-Reitoria de Graduação, 2021.

TOMAZELLI, K. A abelha engarrafada. Coleção Recicle Livro 3. eBook Kindle, 2019.

SOBRE OS AUTORES:

Cinthia Nascimento Cunha, UFF - Graduanda de licenciatura em Pedagogia e bolsista na Educação Infantil do Coluni UFF.
(cinthia.nascimentocunha@gmail.com)

Mariana Lázaro de Barros Jesus, UFF - Graduanda de licenciatura em Pedagogia e bolsista na Educação Infantil do Coluni UFF.
(lazaromariana142@gmail.com)

Cláudia Vianna de Melo, UFF - Graduanda de licenciatura em Pedagogia e bolsista na Educação Infantil do Coluni UFF.
(claudiaviannamelo@id.uff.br)

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO

①

*Adriana Rei Salles Souza,
Renata Rodrigues de Carvalho,
Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro*

RESUMO

Trata-se da experiência das professoras na aplicação de um projeto pertencente ao curso de extensão universitária: Alfabetização e Letramento Pelo Viés do Plano Educacional Individualizado (PEI), realizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que neste Simpósio categoriza-se no cenário das práticas desenvolvidas no contexto da Educação Básica. O participante deste estudo é uma aluna do Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional Favo de Mel (CAEP – FAVO DE MEL), unidade escolar da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC/RJ). Foram realizados encontros virtuais com o objetivo de proporcionar ao sujeito da pesquisa: as narrativas de ideias, os desejos e os sentimentos sobre suas vivências por meio da linguagem oral e escrita. Considerando uma abordagem qualitativa, utilizou-se a pesquisa-ação como método de investigação. Os resultados aqui registrados apontam para significativos avanços no desempenho da estudante quanto à sua participação nas propostas apresentadas e no seu desenvolvimento frente aos conteúdos abordados. Nota-se dificuldade em encontrar material adequado para o letramento de pessoas adultas com necessidades específicas de aprendizagem.

Palavras-Chave:

Ensino Remoto. Plano Educacional Individualizado. Deficiência intelectual.

APRESENTAÇÃO

O trabalho foi desenvolvido no ano de 2021, segundo ano da pandemia da Covid-19. As adversidades que este contexto trouxe à educação brasileira são inúmeras e acentuaram os desafios das práticas pedagógicas.

O curso foi constituído de uma parte teórica inicial com atividades assíncronas disponibilizadas em um blog e enviadas semanalmente por email aos professores. As propostas referiam-se a análise e resenhas de textos acadêmicos sobre o processo de elaboração conceitual do aluno com deficiência

intelectual, ensino colaborativo, Desenho Universal na Aprendizagem (MASCARO, 2021). Semanalmente aconteciam encontros síncronos para a discussão do conteúdo e o estudo do protocolo.

Em um segundo momento, os cursistas foram divididos em equipes para a elaboração e a aplicação de ações individualizadas para um sujeito com Deficiência Intelectual (DI) Apresenta-se o resumo de um projeto que buscou fortalecer os conceitos aprendidos durante as aulas teóricas e na prática docente, conforme protocolo (MASCARO, 2021).

que se direciona para o desenvolvimento da alfabetização e letramento de jovens e adultos por meio de processos personalizados de ensino.

Segundo Magalhães, Cunha e Silva (2013, p.36) o PEI é:

Uma estratégia proveitosa para a organização de uma proposta curricular que assista aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como um instrumento na interação mediada entre professor e aluno, levando em conta sua singularidade.

Concluída a formação teórica, as pesquisadoras reuniram-se com a estudante e sua família tendo como objetivo inicial conhecê-la, notando necessidades e prioridades. A aluna aos trinta anos, não demonstra interesse nas atividades laborais e é independente nas tarefas diárias.

No resguardo da identidade dos sujeitos serão utilizados nomes fictícios então, a aluna que será identificada como Angélica e sua mãe/mediadora será a Bianca. As aplicações do protocolo aconteceram durante dois meses de 2021.

No primeiro encontro foi realizado um jogo de trilha com perguntas, como uma dinâmica de apresentação. Também foi criado um grupo no aplicativo Whatsapp, onde Angélica participou com mensagens de voz, enviou imagens de seus momentos de lazer e de suas tarefas em casa.

De acordo com as informações sobre as preferências por viagens e passeios, foi proposto a elaboração de um minilivro com os principais acontecimentos do mês de agosto. Deste modo, trabalhou-se os

conceitos de organização de tempo e de espaço utilizando o calendário e a anotação dos principais eventos desse período.

Esta proposta foi baseada nos seguintes objetivos específicos: produzir a escrita de uma data registrando fatos ocorridos e interagir expondo sentimentos e ideias. Destaca-se o aproveitamento das ações uma vez que Angélica demonstrou interesse no processo de construção da atividade compartilhando fotos,

expressando verbalmente suas opiniões, narrando seu dia a dia e sendo capaz de sintetizá-lo na redação de frases.

A segunda parte foi baseada na informação dos gostos alimentares. Um conjunto de programações que duraram três encontros com o título de: “Vamos às compras e ao jantar virtual!”. Os objetivos elencados foram: conhecer e identificar cédulas do sistema monetário brasileiro; resolver situações-problema utilizando a calculadora; identificar e comparar valores. Para estes momentos foi criado um mercadinho virtual onde Angélica e os demais componentes do grupo escolheram os produtos que gostariam para o café da manhã. Anotaram o nome de cada item, assim como, seus respectivos valores e em conjunto avaliaram o custo final fazendo cálculos digitais. Foi necessário o apoio da mediadora nos conceitos de “maior e menor” para a realização da proposta.

A segunda atividade foi a escolha dos pratos para o jantar. Sendo utilizado o mesmo material de suporte e também solicitada a escrita do nome de cada sobremesa e a composição de frases. Nestes dias, Angélica disse “ter amado” participar das tarefas.

OBJETIVOS

Elaborar atividades e intervenções educacionais, através da aplicação do protocolo (MASCARO, 2021), apresentando possibilidades de ajustes nas propostas do ensino remoto; investigar estratégias de adaptação nas atividades para o mundo adulto e possibilitar ao aprendente a expressão de ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências por meio da linguagem oral e escrita.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

Compreendendo o desenvolvimento das relações sociais e funções superiores de acordo com a perspectiva histórico-cultural, “a dupla condição do homem, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de conhecimento” (PINO, 2000, p. 75), nos direciona para a história de cada indivíduo no desenvolvimento do pensamento, fala, sentidos, aprendizagens, elaborações, nomeações, descobertas como funções de sua história pessoal e de sua interação social. Desta forma, o protocolo (MASCARO, 2021), ao considerar o perfil do estudante, proporciona adaptações pertinentes à sua construção, ressignificando seu conhecimento de mundo em busca de uma maior autonomia.

No presente, as autoras adotam a conceituação da Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD, 2010):

Deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que abrange uma gama de habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos de idade.

De acordo com Soares (2003, p.14), a alfabetização e o letramento são processos interdependentes e indissociáveis:

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Pensando sobre esta perspectiva, as autoras buscaram elaborar e aplicar um PEI que colocasse o sujeito em contato com o mundo letrado.

METODOLOGIA

De acordo com a proposta do curso, o trabalho estrutura-se na abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa-ação (PIMENTA, 2006), na qual pesquisadores e participantes apresentam objetivos em comum no sentido de uma problemática. Neste caso, o estudo pautou-se em uma metodologia para a aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI) objetivando potencializar o processo de leitura, escrita e letramento de jovens e adultos com deficiência.

É importante ressaltar que o estudante na condição do déficit intelectual solicita que os sistemas de ensino encontrem maneiras de flexibilizar as metodologias de ensino. O trabalho pedagógico deve se estruturar com base na diferenciação quando necessário, de modo que a individualização seja a base para o sucesso acadêmico dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (MASCARO, 2018, p.14).

Ainda de acordo com a autora, pode-se dizer que o PEI sugere um trabalho de estabelecimento de metas prioritárias para assim alcançar os objetivos estabelecidos para e pelo aluno.

RESULTADOS E CENÁRIO

Durante os encontros, Angélica interagiu com as pesquisadoras, interessando-se pelos conteúdos abordados; demonstrou fluência na escrita e na leitura e respondeu aos comandos com coerência. Ainda necessita de algum apoio para a redação de novas palavras e de suporte para a resolução de situações

problema envolvendo cálculos matemáticos. No momento da devolutiva sobre os encontros, sua mediadora observou mudanças favoráveis no comportamento, na expressão dos desejos e nas atitudes do cotidiano.

O uso do celular como meio de comunicação dificultou algumas propostas interativas, devido o tamanho da tela e as pequenas possibilidades oferecidas. As oscilações da internet dificultaram a compreensão nas conversas e na realização das atividades.

Frente aos desafios causados pela pandemia da Covid-19 e com a necessidade de ressignificar as formas de ensinar e aprender através do ensino remoto, considerou-se que é possível promover um vínculo com o sujeito incentivando a aquisição de novos conhecimentos e a ampliação de mundo.

É importante registrar que, ao longo da aplicação do PEI, percebeu-se dificuldade em encontrar material adequado ao ensino de jovens e adultos com deficiência intelectual. Este fato foi sempre um ponto de discussão e reflexão nos encontros das pesquisadoras. O isolamento social também acentuou a demanda pela instrumentalização desse público para lidar com as tecnologias digitais. Participar do curso: Alfabetização e Letramento Pelo Viés do Plano Educacional Individualizado, trouxe a reflexão e a prática da adequação de um material direcionado às necessidades educacionais das pessoas com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento. Washington, DC: AAIDD, 2010.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. São Paulo: Saraiva, 1996.

MAGALHÃES, Joyce Goulart; CUNHA, Nathália Moreira da; SILVA, Suzanli Estef da. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Organização de Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MASCARO, Cristina. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. Revista Espaço Acadêmico, nº 205, p. 12-22, junho/2018.

MASCARO, Cristina. Protocolo para elaboração, aplicação e acompanhamento do Plano Educacional Individualizado (Alfabetização e Letramento) versão O2/2012. Material de aula do Curso de Extensão Alfabetização e Letramento sob o Viés do Plano Educacional Individualizado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2021.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, julho/00.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003, p. 5-17.



SOBRE AS AUTORAS:

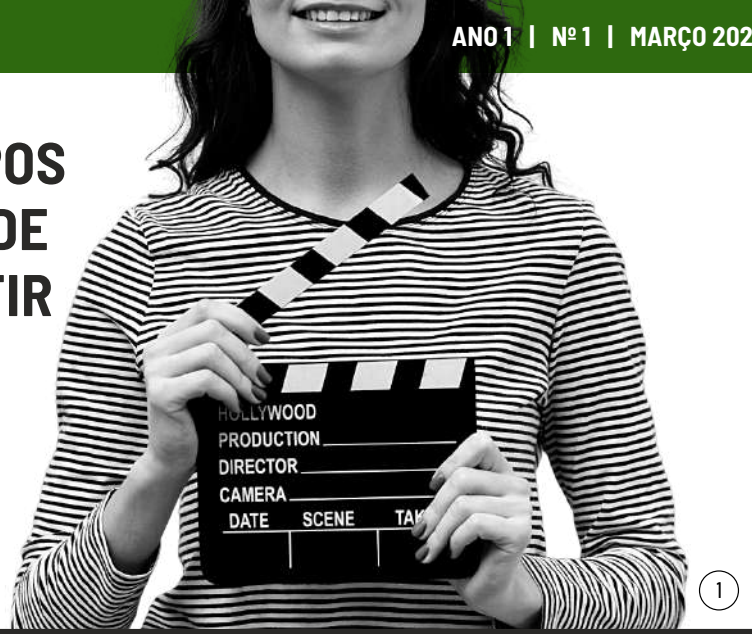
Adriana Rei Salles Souza, Professora Especialista Educação Especial do Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional da Escola Favo de Mel - Faetec/RJ.
(adrianasalles53576@gmail.com)

Renata Rodrigues de Carvalho, Professora de Ensino Fundamental da Escola Municipal Mata Machado - SME - RJ.
(prof.renatacarvalho@gmail.com)

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro, Professora Adjunta da Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
(cristinaangelicamascaro@gmail.com)

O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A CONSTRUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS A PARTIR DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL

*Priscila Artte Rosa Nascimento,
Clara Cardoso,
Manuella Oliveira de Almeida*



RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência que apresenta uma produção didático-pedagógica construída no âmbito do PIBID de História da UFF em tempos de pandemia de COVID-19. As atividades foram planejadas por uma dupla de licenciandas do PIBID de História da UFF, sob supervisão da professora das turmas e realizadas com estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Aurelino Leal, localizado no município de Niterói no Rio de Janeiro. A necessidade de pensarmos alternativas didáticas para as aulas de História surgiu a partir de um contexto que impôs o fechamento das escolas, o estabelecimento de ensino remoto e o agravamento das desigualdades sociais e de acesso à educação. Desta maneira, buscamos proporcionar aos alunos e alunas momentos de reflexão sobre o tempo presente, a partir da obra do ilustrador inglês Steve Cutts. Nosso objetivo principal foi possibilitar uma compreensão do vivido, a partir de uma abordagem histórica e social do contexto pandêmico.

Palavras-Chave:

Pandemia de COVID-19, Ensino de História, Sequência

APRESENTAÇÃO

Em 2020, o mundo vivenciou o início de uma pandemia originada na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que ainda não havia sido identificada antes em seres humanos. Os impactos do contexto pandêmico foram rapidamente sentidos pela sociedade global, mas vividos de diferentes maneiras pelos grupos sociais.

O novo coronavírus contagiou e matou preferencialmente aqueles que pior puderam se defender dele, ou seja, as populações cujas condições sociais preexistentes a

tinham tornado mais vulneráveis. A vulnerabilidade teve várias dimensões, desde a exposição ao vírus até a proteção (lavagens, máscara, confinamento) e o tratamento, e foi acrescida pelas atividades ou empregos que as pessoas continuaram a exercer para sobreviver, colocando-as em risco. (SANTOS, 2021, p.106)

Na educação, o fechamento das escolas impôs a realidade do ensino remoto. Pensando na

realidade brasileira, em que grande parte da população ainda não possui equipamentos ou conectividade que permitam acesso às atividades escolares por meio da utilização da internet, professores e professoras de todo o país iniciaram uma difícil jornada para manter os vínculos afetivos com os seus alunos e, também, realizar o processo de ensinoaprendizagem dos componentes curriculares. No âmbito da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, as atividades escolares foram desenvolvidas por meio da plataforma Google Classroom, do WhatsApp e de atividades impressas organizadas pela Secretaria Estadual de Educação. No entanto, poucos estudantes conseguiam realizar as atividades online. A partir dessas questões a serem enfrentadas, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência do

núcleo de História da UFF no Colégio Estadual Aurelino Leal, foi iniciado no segundo semestre do ano letivo de 2020. Fomos desafiados a construir novas possibilidades para a iniciação à docência, agora distante do chão da escola e dos sujeitos que habitam o seu cotidiano. Neste processo, nos colocamos a repensar o currículo a ser praticado, atravessados pelas tensões, pelos medos e pela necessidade de sobrevivência. As atividades dos licenciandos no projeto se deram, basicamente, pela participação nas reuniões do núcleo para planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas. Esses momentos possibilitaram a discussão sobre a formação inicial de professores, o Currículo e o Ensino de História, observando as implicações do contexto pandêmico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

Zabala define uma sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. (ZABALA, 1998, p.18). Desta maneira, a alternativa pedagógica das sequências didáticas nos pareceu bastante pertinente para o momento, pois partindo do planejamento curricular e dos objetivos estabelecidos para o período, propomos atividades com continuidade e relacionadas entre si. Como referência para o trabalho a ser desenvolvido, optou-se pela utilização de animações curta-metragem de autoria do ilustrador Steve Cutts, como principal recurso pedagógico das atividades construídas. A disponibilidade das animações no Youtube, plataforma de comum uso entre os alunos, permitiu garantir atividades acessíveis à maioria. A linguagem descomplicada e dinâmica das curtas também propiciava, de forma mais direta, uma identificação do aluno com o conteúdo abordado, contribuindo para a produção de sentidos pelo sujeito discente.

Os desenhos animados são constituídos de conteúdos diversos e articulados entre si, que possibilitam à criança criar uma rede de relações significativas, que permitem construir e reconstruir seu conhecimento, bem como perceber as diferentes realidades que compõem o mundo que a cerca. (MENDONÇA; MENDES; SOUZA, 2005 p. 5)

O autor das animações, Steve Cutts, interessou ao trabalho pela atualidade dos temas retratados e pela sua abordagem satírica e engajada. Cutts é um animador e ilustrador britânico que, após ter passado vários anos trabalhando em projetos digitais para grandes corporações internacionais, como Coca-Cola, Google, Sony, deu início a sua carreira independente em 2012. A sua produção artística se destaca por criticar os efeitos do sistema capitalista, dentre eles a devastação do meio-ambiente e a produção de desigualdades sociais. Em entrevista à revista independente NowThen, o autor definiu o objeto do seu trabalho como “as coisas que

nos afetam diariamente, a saber: pobreza, corrupção, ganância, a mídia e as redes sociais, o consumismo, a dependência, entre outras” (tradução nossa). O ilustrador também colocou que pretende satirizar a maneira que vivemos, ao passo que o humor permite abordar temas desconfortáveis de maneira cativante. Isso é percebido nos elementos visuais que ele utiliza que fazem o espectador se identificar com as situações retratadas.

O curta *Man*, produzido em 2012, serviu de base para a primeira atividade, realizada em outubro de 2020. A ilustração é uma narrativa distópica, que promove a ideia de que os seres humanos vêm, por milhares de anos, causando extrema dominação e destruição dos recursos naturais do planeta, da fauna e da flora. É uma relação que perpassa toda a História, revelando a ganância dos indivíduos, e, ao estabelecer esse domínio de exploração, desconsidera os impactos e as consequências para com o meio ambiente. *Man* demonstra os resultados ambientalmente devastadores de uma abordagem antropocêntrica do mundo, conforme argumentado por Dönmez:

Man é também crítico à visão antropocêntrica do mundo, que é baseada na suposição que o *Homo sapiens* é o único ser dotado de autonomia, racionalidade e consciência. Cutts está evidentemente ciente do fato que tal perspectiva humano-centrada considera o não-humano como opostos e inferiores à humanidade. A mensagem que é transmitida diretamente na animação é um apelo por imediata reflexão e ação para nos reposicionarmos na biosfera (Dönmez, 2015, p.83, tradução nossa)

Dando continuidade ao trabalho, também utilizamos o curta *Man* 2020 foi lançado no início da pandemia do Covid-19 como uma releitura de *Man*, descrito anteriormente. Nessa reinterpretação, Cutts retorna com suas críticas à relação do ser humano com a natureza, mas, desta vez, inserindo o contexto pandêmico. Assim, acreditamos proporcionar aos estudantes uma reflexão crítica sobre o tempo presente, relacionando os fatos históricos vividos às ações humanas do passado.

OBJETIVOS

- Compreender a Pandemia de COVID-19 enquanto fenômeno situado historicamente na trajetória de desenvolvimento das formas atuais de organização da vida humana;
- Dialogar com as realidades vividas pelos estudantes, permitindo a eles que situem a si mesmos no tempo presente enquanto sujeitos históricos;
- Desenvolver a capacidade de realizar uma leitura crítica da realidade atual.



2

METODOLOGIA

Durante os encontros virtuais foram debatidos a realidade das escolas, os desafios enfrentados pela educação e possíveis alternativas pedagógicas. Realizamos leituras de autores teóricos e profissionais da educação em exercício, que apresentaram propostas concretas para o ensino crítico em tempos de pandemia. Entendendo que prática docente crítica e engajada envolve “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1997), discutimos a pertinência de tais propostas, levando em conta a nossa leitura do tempo presente e da realidade social. A partir de uma pesquisa realizada com estudantes, identificamos que uma das maiores dificuldades encontradas na realização das atividades remotas era a ausência da mediação do professor. Por isso, o nosso grupo buscou organizar as atividades de forma objetiva e sequenciada, oportunizando diferentes fontes de consulta acerca. A primeira sequência didática realizada teve a sua elaboração protagonizada pelas licenciandas que, além do planejamento das etapas e organização do roteiro, produziram um material didático próprio. O conjunto de atividades proposto pela sequência foi intitulado como “Repensando nossos valores e Estilos de Vida” e teve como justificativa a necessidade de promover, a partir das experiências decorrentes da pandemia do coronavírus, reflexões sobre a pertinência e viabilidade dos valores norteadores da vida moderna.

O roteiro foi disponibilizado em documentos no formato PDF objetivando facilitar o acesso em aparelhos celulares. As atividades eram compostas por (1) uma breve introdução, objetivando situar o curta na temática abordada; (2) descrição objetiva do curta-metragem; (3) a proposta da atividade; (4) imagens do curta e (5) alguns links de matérias relacionadas ao tema, para aprofundamento. No decorrer do processo, propusemos reflexões com o intuito de que os alunos e as alunas expressassem suas impressões do curta-metragem e demonstrassem capacidade de relacionar os eventos da animação com a problemática apresentada.

Com a primeira atividade objetivamos incentivar os alunos a compartilhar suas percepções do curta e, a partir dessas impressões, refletir acerca da relação estabelecida pela humanidade com o meio-ambiente. Presumindo que nem todos poderiam estar familiarizados com essa problemática, percebemos a necessidade de introduzir o tema. Para a apresentação da proposta da atividade, foi utilizado o raciocínio proposto por Yuval Noah Harari em seu livro “Sapiens: Uma breve história da humanidade”. Na obra, o autor aponta que os humanos chegaram ao topo tão rapidamente que o ecossistema não teve tempo de se ajustar, o que contribuiu para o sentimento de supremacia que, por séculos, vem enchendo a humanidade de confiança em si mesma. Destacamos, na introdução, o argumento de Harari de que “muitas calamidades históricas, de guerras mortais a catástrofes ecológicas, resultaram desse salto apressado”.

Na segunda atividade, realizada em novembro de 2020, procurou-se promover a compreensão, por parte dos alunos, da complexidade da conjuntura vivida, tomando em conta suas condicionantes econômicas, ambientais, culturais e sociais. Para isso, selecionamos mais uma animação de Steve Cutts intitulada Man 2020, para fazer uma introdução ao tema. Para essa atividade, percebeu-se a necessidade de trazer mais um elemento para o debate, dialogando com a animação. Foi produzido, como material de apoio, um texto sobre o agravamento das desigualdades sociais na pandemia, buscando abarcar a complexidade histórica desse fenômeno.



RESULTADOS

De acordo com Fonseca (2003) ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. Como resultados alcançados com a proposta das sequências didáticas, podemos elencar uma maior participação dos estudantes nas atividades remotas. Oportunizar o recurso da linguagem audiovisual seguida por um roteiro claro e objetivo sobre a proposta foi considerado por alguns estudantes como uma forma de melhorar o entendimento sobre o que estava sendo proposto, principalmente pelo fato de ausência do professora e das licenciandas para a mediação. As produções escritas dos estudantes evidenciaram uma compreensão do tema abordado e as relações estabelecidas entre a pandemia e o contexto histórico e social.

REFERÊNCIAS

DÖNMEZ, B. A. Posthuman ecologies in twenty-first century animations. 2015. Tese (PhD em Ciências Sociais) – Hacettepe University Graduate School of Social Sciences, Ankara. Disponível em: <http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/3615/e7Od16e6-5446-4436-ad28-O815O179c642.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 28 de Julho de 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizado. Papyrus Editora, Campinas, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HARARI, Y. N. Sapiens: uma breve história da humanidade. Tradução Janaína Marcoantonio. Porto Alegre, RS: L & PM, 2020.

MENDONÇA, A.V.P.M.; MENDES, J. D'Arc U.; SOUZA, S.C. C. Uma reflexão sobre a influência dos desenhos animados e a possibilidade de utilizá-los como recurso pedagógico. Natal: UnP, 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9593090-Uma-reflexao-sobre-a-influencia-dos-desenhos-animados-e-a-possibilidade-de-utiliza-los-como-recurso-pedagogico-introducao.html> Acesso em: 26 de Julho de 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O futuro começa agora; da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

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

SOBRE AS AUTORAS:

Priscila Artte Rosa Nascimento, Universidade Federal Fluminense. Professora Supervisora do Núcleo de História, Campus Niterói, PIBID. Doutoranda do curso de pós-graduação em Educação (professorapri1205@gmail.com)

Clara Cardoso Morosini, Universidade Federal Fluminense. Bolsista de Iniciação à Docência do Núcleo de História, Campus Niterói, PIBID. Licencianda do curso de História (claracardoso@id.uff.br)

Manuella Oliveira de Almeida Alves, Universidade Federal Fluminense. Voluntária de Iniciação à Docência do Núcleo de História, Campus Niterói, PIBID. Licencianda do curso de História (alvesmanuella@id.uff.br)

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA HISTÓRIA-UFRRJ NO ENSINO REMOTO: AULA-OFICINA SOBRE O CONCEITO DE TEMPO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Maria Eduarda Meirelles Pedretti,
Bárbara Santos Leitão,
Regina Maria de Oliveira Ribeiro*



RESUMO

O presente trabalho aborda a construção e execução de uma aula-oficina realizada por discentes do programa Residência Pedagógica História - UFRRJ/Seropédica em uma escola municipal da cidade de Seropédica. As etapas foram elaboradas a partir da proposta de aula-oficina de Isabel Barca (2004). A aula-oficina foi pensada para alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental e inicialmente para o ensino presencial, mas foi adaptada e realizada no formato de ensino remoto, e inclui etapas síncronas e assíncronas. O eixo-temático se deu em torno do trabalho com os conceitos de tempo e tempo histórico na trajetória histórica da emancipação do município de Seropédica. Como material auxiliar, foram utilizadas fontes (panfleto e entrevistas) que retratam a época do processo de emancipação do município. O objetivo foi desenvolver atividades com as quais os estudantes pudessem refletir sobre os conceitos apresentados a partir de fatos da história local, relacionando suas perspectivas de tempo com suas realidades. Por se tratar de uma aula no formato remoto, alguns responsáveis acompanhavam os estudantes, e acabaram participando através de comentários e até mesmo relatos sobre os acontecimentos ocorridos durante as tentativas de emancipação do município na década de 1990. Os resultados foram obtidos através de uma atividade assíncrona, na qual os alunos atuaram como entrevistadores e entrevistaram responsáveis e conhecidos que moravam no município desde antes da conquista da emancipação. As perguntas foram formuladas previamente pelas residentes no intuito de proporcionar uma maior aproximação e visualização da história familiar e dos processos históricos do meio em que vivem. O roteiro foi enviado através de um formulário online. Onze alunos realizaram as entrevistas, o que consideramos relevante, visto que boa parte dos estudantes não está participando das aulas remotas por diversas dificuldades. Ao final da aula os alunos deveriam compreender os diferentes significados de tempo e o conceito de tempo histórico. Mais especificamente, a aula-oficina deveria auxiliá-los a conhecer melhor a história/trajetória do município de Seropédica, a utilizar noções de tempo histórico nas suas experiências, a observar e analisar fontes históricas, e a praticar a História Oral através da atividade de entrevistas.

Palavras-Chave:



conceito histórico, tempo, aula-oficina, ensino remoto

APRESENTAÇÃO

OBJETIVO

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRTICA

METODOLOGIA

RESULTADOS

CENÁRIO

Participar do processo de ensino-aprendizagem no papel de docente é estar em constante mudança, tanto pelas próprias alterações nas normas, sistemas e currículos escolares, quanto pelas situações imprevisíveis ocorridas no âmbito escolar ou na sociedade como um todo. Um exemplo prático atual da alteração das práticas de todos os profissionais da educação – e do sistema de educação em si – é o contexto de pandemia da COVID-19 que estamos atravessando, contexto esse que impossibilita o funcionamento do ensino presencial.

No modelo de ensino presencial, é possível apontar diversas questões e dificuldades encontradas no ambiente escolar, no processo de ensino-aprendizagem e nas interferências sociopolíticas presentes na educação. Tais dificuldades podem incluir desde os aspectos físicos e estruturais da escola, sua localização, os níveis socioeconômicos dos seus estudantes, além das verbas e investimentos que são destinados à unidade escolar, no caso das instituições públicas de ensino.

Contudo, a partir do formato remoto de ensino, surgiram problemas atípicos ou antes inexistentes, como a dificuldade de aquisição, acesso e manipulação de equipamentos tecnológicos, tanto por parte de professores, mas, sobretudo, por parte dos alunos. Uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) aponta que apenas 44% do total de domicílios pesquisados possui computador e acesso à internet, 39% possuem apenas internet e 16% não possuem nenhum dos dois.¹ Isso evidencia tal dificuldade dos componentes do processo educacional com relação à qualidade e ao andamento das aulas remotas, principalmente nos contatos síncronos, e o problema se agrava quando se trata das classes D e E, nas quais 35% dos domicílios pesquisados não possuem nem computador, nem acesso à internet.²

O Programa de Residência Pedagógica (RP-CAPEs) foi pensado para qualificar a formação docente de estudantes de licenciaturas. Através da Residência, o graduando tem a oportunidade de experimentar a regência, observar turmas, pensar e planejar aulas e/ou atividades, além de conhecer melhor os aspectos administrativos e burocráticos que também fazem parte da escola, ou da rede educacional do município ou estado. No caso do núcleo da RP História - UFRRJ/Seropédica, a escola campo faz parte da rede do próprio município, e a ideia inicial era que os residentes pudessem atuar presencialmente nas escolas. Porém, com a pandemia, houve uma readaptação das atividades e uma readequação para que os protocolos e resoluções do município e da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SMECE-Seropédica) fossem seguidos da melhor forma possível.

Desta forma, foram pensadas alternativas urgentes, excepcionais e nunca antes experimentadas por nós residentes (ao menos não no exercício da docência). Ao iniciarmos os trabalhos na RP, tivemos dois desafios inéditos: o primeiro se trata do modelo de ensino no formato remoto, o qual nunca havíamos praticado; o segundo, a dificuldade de contatar os alunos a partir das medidas tomadas pela SMECE perante à pandemia, como a apresentação de uma plataforma no formato “blog” - adotada entre o final de 2020 até maio de 2021 - que não possibilitava contatos síncronos entre o professor preceptor/residentes e alunos.

Após meses realizando apenas trabalhos “internos”, como leituras de textos sobre as áreas de Educação e Ensino de História, em maio de 2021, a prefeitura anunciou o início das aulas remotas síncronas, através da

1.CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2020 (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada). Disponível em: <<https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2020/domicilios/A4B/>>. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

2.Ibidem.

utilização da plataforma Google Meet. Assim, pudemos iniciar o contato com os alunos, conhecê-los, entender um pouco mais do funcionamento das turmas e da escola, além de planejar atividades para realizar com as turmas de 6º, 7º e 9º ano.

A partir do referencial do conceito de aula-oficina proposto por Isabel Barca (2004), cuja metodologia prevê atividades participativas e interativas dos alunos com documentos históricos para desenvolverem compreensão e argumentação fundamentadas, planejamos uma atividade direcionada ao 6º ano que inclui diferentes etapas e recursos: diálogo com alunos sobre a concepção de tempo e suas categorias (sucessão, duração, mudanças e permanências); exposição de documentos históricos sobre a emancipação do município por meio de slides, formulário de pesquisa, visualização e análise de fontes (panfleto e entrevistas)³, entrevistas e História do município de Seropédica.

Os principais objetivos desta aula foram que os alunos pudessem refletir sobre eventos da história do local onde vivem, e como tais eventos se relacionam com a construção do tempo histórico na perspectiva dos estudantes. Ao final da aula os alunos deveriam compreender os diferentes significados de tempo e o conceito de tempo histórico. Mais especificamente, a aula-oficina deveria auxiliá-los a conhecer melhor a história/trajetória do município de Seropédica, a utilizar noções de tempo histórico nas suas experiências, a observar e analisar fontes históricas, e a praticar a História Oral através da atividade de entrevistas.

A oficina surgiu a partir da ideia das autoras deste trabalho, inicialmente, de elaborar uma oficina para compor a avaliação da disciplina de Ensino de História II. O público-alvo desta aula-oficina é o 6º ano, e não à toa. É um nível no qual os alunos estão aprendendo alguns conceitos históricos fundamentais, como o de tempo, e, além disso, as fontes utilizadas no planejamento da aula sobre eventos da história local são de fácil visualização e leitura, o que aumenta a probabilidade de gerar interesse em crianças entre 10 e 12 anos de idade.⁴

Ademais, entendemos que “Aprender conceitos não significa acumular definições ou conhecimentos formais, mas construir uma grade que auxilie o aluno na sua interpretação e explicação da realidade social” (SCHMIDT, 1999). O trecho escrito pela professora Maria Auxiliadora Schmidt possibilita confirmarmos que a nossa proposta não se trata de uma mera obrigação curricular. Para além disso, pensamos em como os alunos poderiam relacionar o aprendizado sobre o tempo em suas vidas, em seus cotidianos, e esta aula-oficina é um exemplo disso, visto que trabalha tal conceito dentro do contexto da História recente de Seropédica, desde sua emancipação até os dias atuais.

A delimitação temporal (1991-2021), foi escolhida para abranger desde as primeiras lutas e tentativas de emancipação de Seropédica, perpassando a data da sua oficialização (outubro de 1995), até o presente, em que observamos muitas transformações na trajetória do município. As primeiras décadas da formação do local enquanto município emancipado estão presentes na parte expositiva da aula e nas fontes utilizadas durante o diálogo com os alunos. A história recente aparece na etapa da atividade de entrevistas, e que iremos detalhar mais adiante.

É importante levarmos em consideração que, assim como outros conceitos históricos, o conceito de tempo já está presente e adequado ao cotidiano dos discentes. São essas concepções que buscamos trazer para sala de aula e para análise. Segundo Schmidt (1999), muitas vezes, estas ideias são insuficientes para apreender a essência dos fenômenos sociais. Logo, a ideia de mudança, as transformações e o processo histórico são construções mais abstratas e dependem da intervenção do ensino. O processo ensino-aprendizagem, neste

3. MENINI, Natally Chris da Rocha. Memória, História Oral e Simbologia: O Projeto de Emancipação e a Construção da Identidade Cidadina de Seropédica. XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio: memória e patrimônio. Rio de Janeiro, 2010. p. 1-12.

4. Segundo o Educa Mais Brasil, a idade recomendada para o 6º ano do Ensino Fundamental é 11 anos. Acrescentamos uma margem, visto que nem todos os alunos possuem tal idade no momento em que cursam este nível escolar. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/etapa-de-formacao-e-series/ensino-fundamental-ii/6-ano-ensino-fundamental-ii>>. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

neste caso, tem como objetivo fazer com que os alunos possam refletir acerca das especificidades do passado e do presente, dos "tempos da História". Após a definição do eixo temático e delimitações temporal e espacial, iniciamos o planejamento das etapas da aula-oficina. Segundo Isabel Barca, estudiosos

[...] têm dedicado a sua pesquisa a trazer à luz os critérios epistemológicos que estão na base do raciocínio histórico, [...]. Conceitos de significância histórica, mudança, evidência e narrativa têm sido centrais nestas pesquisas. A partir delas, conclui-se que as crianças têm já um conjunto de idéias relacionadas com a História, quando chegam à escola. (BARCA, 2001, p.15)

Com base nesta referência, deveríamos, então, buscar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, como os estudantes compreendiam, até o momento da aula, o tempo e as diferentes temporalidades na hospital da cidade em que vivem. Iniciamos a busca com a pergunta "O que é o tempo?" e abrimos espaço para que cada um pudesse relatar sua compreensão sobre o conceito. O objetivo era que os alunos compartilhassem suas percepções e levantassem uma possível discussão acerca do tempo, pois, assim seria possível observar como os alunos se aproximam (ou não) das continuidades, subjetividades e alteridades de diferentes "tempos" existentes.

A partir das hipóteses levantadas - algumas sobre a contagem de horas, ou tempo como medida física; outras sobre o tempo cronológico demarcado em calendários -, decidimos dialogar sobre a cidade de Seropédica, perguntando sobre a individualidade dos alunos e sua relação com o município, como por exemplo "Vocês nasceram em Seropédica?", ou "Há quanto tempo vocês moram em Seropédica?". Buscamos realizar perguntas como "Em que ano você nasceu? Quanto tempo faz?" com o intuito de instigá-los a buscar suas memórias e traçar uma temporalidade, ao invés de "Quantos anos você tem?", pois isso os limitaria a responder suas idades.

Os alunos deram suas respostas, e a maioria afirmou ter nascido no município, o que indica que estão habituados com o cotidiano de Seropédica. Assim, apresentamos o slide que continha a imagem de um panfleto sobre a luta pela emancipação, e realizamos novas perguntas como "Vocês acham que esta data é muito antiga?", ou "Do que vocês acham que se trata o panfleto?", a fim de direcionar a atenção dos alunos para a observação e análise dos detalhes da fonte.

Em seguida apresentamos trechos de entrevistas que demonstraram tanto a perspectiva dos apoiadores quanto a das pessoas contrárias à emancipação, e explicamos que houve diversas lutas e plebiscitos com o intuito de reivindicar, através do voto popular, a separação da região de Seropédica do município de Itaguaí. O objetivo desta etapa foi demonstrar que as transformações políticas e geográficas ocorrem através de processos, e que estão dentro de um contexto e uma temporalidade específicos.

Ao final da aula, explicamos a atividade de entrevista que os alunos deveriam realizar com algum responsável ou conhecido que vivesse em Seropédica há mais de vinte e cinco anos, antes do processo de emancipação ser concluído. Enviamos o link do formulário com o roteiro da entrevista e pedimos que os alunos fizessem a atividade, que era importante, principalmente, em dois aspectos: o primeiro era o fato dos alunos poderem atuar como entrevistadores e participar diretamente da construção de fontes, segundo metodologia da História Oral adaptada às necessidades do ensino; o segundo foi a possibilidade dos estudantes entrarem em contato com pessoas mais velhas para ouvir sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo e visualizar outras perspectivas acerca da emancipação na história de Seropédica.

O formulário teve onze respostas, ou melhor, onze entrevistas foram feitas entre os alunos e seus conhecidos, o que consideramos um número relevante, visto que no formato remoto não há muitos alunos participando dos

encontros online.⁵ As respostas foram diversas, nas quais alguns entrevistados recordaram acontecimentos pessoais, outros lembraram-se de festividades que ocorriam na região, mas, o que nos chamou bastante atenção foi o fato de 100% dos entrevistados responder positivamente à questão sobre haver mudanças na cidade. Um(a) entrevistado(a) relacionou diretamente tais mudanças com a temporalidade. Ele(a) afirma “Sim! Como tudo ao passar do tempo muda, (...)”⁹(ENTREVISTADO(A) 5).

Outra questão da entrevista era focada em resgatar as lembranças dos entrevistados com relação à região na época próxima à emancipação. Poucos focaram neste acontecimento em si, mas uma resposta foi bem específica. O(a) entrevistado(a) afirma que

O maior acontecimento que lembro foi a emancipação da cidade, onde foi um fato histórico. A população na sua maioria comemorou muito quando Seropédica conseguiu se desvincular de Itaguaí, e aos poucos foi conquistando a sua independência. (ENTREVISTADO(A) 6).

Além de se tratar de uma pessoa que vivenciou o “fato histórico”, a afirmação demonstra a importância da luta pela emancipação. Isso fica ainda mais evidente ao observarmos os termos “conseguiu” – pois, anteriormente, houve tentativas fracassadas – e “independência”, pois a escolha das próprias pessoas gerou autonomia ao lugar no qual viviam.

Devido a demora na resposta dos formulários, aguardamos duas semanas entre a primeira e a segunda etapa da aula-oficina, esta última que consistiu em um retorno às entrevistas recebidas. A ideia foi levar fotografias referentes às memórias relatadas nas entrevistas. Por exemplo, alguns pais citaram eventos e mudanças que ocorreram na cidade e, após uma pesquisa, conseguimos reunir imagens antigas e atuais dos mesmos, onde elaboramos uma nova apresentação de slides. Durante a apresentação, de uma antiga lanchonete, no centro de Seropédica, onde hoje está localizado um supermercado, tivemos a interação de uma aluna, que nos informou ser bisneta do Bené ex proprietário da lanchonete, o que indica a permanência, ao menos em parte, da família na região desde antes da emancipação até os dias atuais. A identificação do parentesco foi feita pela mãe/responsável que acompanhava a aluna durante a aula.

Um elemento relevante nas etapas da aula-oficina foi a presença e a participação de responsáveis,¹⁰ o que nos leva a refletir como o modelo de ensino remoto tornou factível essa interação. Alguns responsáveis relataram, no momento da aula, que eram bem jovens na época da emancipação de Seropédica, mas lembravam de um plebiscito realizado em uma praça da cidade. Uma mãe/responsável ainda contou sobre tentativas de uso de títulos de eleitor de pessoas que haviam falecido recentemente, no intuito de atingir o quórum mínimo de votos para a aprovação da proposta de emancipação. Os relatos foram enriquecedores e trouxeram informações inéditas frente às pesquisas realizadas para a construção da aula-oficina.

Entendemos que seja de extrema importância, tanto para nós quanto para a turma, que ocorram diálogos construtivos e sejam apresentadas outras perspectivas durante o processo de ensino aprendizagem, sobretudo se tratando de pessoas com as quais os alunos convivem e aprendem diariamente fora da escola. Em suma, esta aula-oficina foi, para nós, significativa e com uma notável participação e interesse dos alunos, levando em consideração os aspectos e dificuldades mencionados anteriormente. O modelo remoto nos impediu de realizar algumas etapas da forma como havíamos pensado inicialmente, como levar o panfleto e os trechos das entrevistas impressos para que os alunos pudessem manusear a fonte e pudéssemos realizar uma leitura conjunta. Por outro lado, a experiência com os responsáveis não teria sido possível caso estivéssemos no ambiente físico da escola, e interações inesperadas e inéditas como estas, amenizam um pouco das dificuldades enfrentadas no nosso dia-a-dia mergulhado no ambiente virtual.

5. Informação baseada na experiência com a turma de 6º ano da escola-campo da Residência Pedagógica História UFRRJ/Seropédica.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In.: Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6272134/mod_resource/content/1/Isabel%20Barca.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras História. Porto, III Série, vol. 2, 2001, p.13-21.

BORGES, Thelma Pontes. Desenvolvimento da noção de tempo e o ensino de História. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009.

FERNANDES, L. Z. A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. UFPR, 2007.

MENINI, Natally Chris da Rocha. Memória, História Oral e Simbologia: O Projeto de Emancipação e a Construção da Identidade Cidadina de Seropédica. XIV Encontro regional da Anpuh - Rio, memória e patrimônio., [S. l.], p. 1-12, 19 jul. 2010.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Disponível em: <www2.eca.usp.br/moran>. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

SOBRE AS AUTORAS:

Maria Eduarda Meirelles Pedretti, Graduanda em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica -CAPES (pedretti.historia@gmail.com)

Bárbara Santos Leitão, Graduanda em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica - CAPES (barbarasantosl@outlook.com)

Regina Maria de Oliveira Ribeiro, Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Orientadora do Programa de Residência Pedagógica - Núcleo História UFRRJ/Seropédica (reginamribeiro@gmail.com)

PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E TRANSPARÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR

Arthur Breno Stürmer



RESUMO

Participação, autonomia e transparência são termos ligados à gestão escolar e, frequentemente, aparecem nos documentos escolares. No projeto político-pedagógico (PPP), sua presença é consequência da aplicação do princípio da gestão democrática ao ensino público. Assim, essas três categorias foram tornando-se fundamentais para se pensar – e fazer – a gestão da escola pública. O objetivo do presente trabalho é compreender a participação, autonomia e transparência na estrutura do projeto político-pedagógico da escola. Tomando-o como um projeto estratégico para a gestão escolar, aqui é considerado um projeto instituinte, aberto, vivo e presente no dia a dia da escola, estando sujeito a revisões, mudanças e orientado à transformação social, conforme o concebem as pedagogias progressistas e, em especial, segundo as contribuições de Gadotti (1998) sobre a escola cidadã. A metodologia utilizada para compreender essas três categorias dentro do projeto político pedagógico consiste na leitura, interpretação e análise de documentos relativos à gestão escolar, concentrando-se no projeto político-pedagógico. A pesquisa envolveu três escolas da rede municipal de Vista Alegre-RS, cujos dados foram obtidos via documentos e redes sociais, referindo-se aos anos de 2019 a 2021. Um roteiro guiou a análise documental a partir das perguntas de pesquisa e respectivas fontes de informação, pautando-se pela busca de um caráter democrático do projeto político-pedagógico. Como resultados, destaca-se que a noção de participação figura como princípio básico em todos os três projetos político-pedagógicos. Já a autonomia, quando aparece, vem relacionada exclusivamente ao ensino e à aprendizagem. Ambas – participação e autonomia –, por fim, aparecem relacionadas à gestão escolar democrática em apenas um dos projetos. O cenário encontrado revela a interrupção das discussões sobre a participação, autonomia e, principalmente, sobre a transparência – elementos-chave para estruturar um projeto político-pedagógico. Enquanto se mantiverem em vigor as restrições impostas pela pandemia da Covid-19, a gestão escolar possivelmente continuará orientando-se prioritariamente pelos decretos municipais e orientações médio-sanitárias emanadas das autoridades públicas. Diante disso não autoriza extinguir o debate em torno do projeto político-pedagógico nem exime de responsabilidade gestores escolares e comunidade local de cumpri-lo.

Palavras-Chave

Escola, Gestão democrática, Projeto político-pedagógico



APRESENTAÇÃO

Dentre os princípios democráticos que dizem respeito à gestão escolar, participação, autonomia e transparência estão entre os mais importantes no dia a dia da escola. Sua presença transmite aos documentos escolares o caráter democrático que se espera para a gestão do ensino público. Diz respeito à escola pública, primeiramente, e são encontrados, em específico, no documento que se consolidou como instrumento de gestão coletiva, participativa e compartilhada: o projeto político-pedagógico (PPP).

Este trabalho originou-se de uma pesquisa sobre a gestão escolar nas escolas da rede municipal de ensino de Vista Alegre-RS, cujo principal documento identificado com a gestão das mesmas e produzido por elas próprias (e a comunidade escolar) foram seus projetos político pedagógicos. A expectativa é de que os resultados auxiliem na reflexão sobre a relevância das categorias participação, autonomia e transparência para a gestão das unidades escolares.

OBJETIVO

O objetivo do presente trabalho é compreender a participação, autonomia e transparência na estruturação do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, em que a participação é a da comunidade escolar e local na escola e em sua gestão; a autonomia dizendo respeito à capacidade de a escola gerir recursos e construir sua proposta pedagógica; a transparência estando ligada aos atos, à informação, à comunicação e ao diálogo constante. Três categorias que, de um lado, são pressupostos do projeto político-pedagógico e, de outro, sustentam e dão fundamento a uma gestão escolar democrática

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRTICA

A participação, autonomia e transparência têm sido consideradas, nos estudos sobre gestão escolar, categorias importantes para a construção do projeto político-pedagógico (PPP), sejam como seus pressupostos, objetivos ou meios. Isso porque comunicam valores democráticos, aproximam a escola da comunidade, apontam para atitudes cooperativas e ações sociais que representam o exercício da cidadania.

A participação de todos que estão envolvidos no processo escolar – na organização e funcionamento da escola – caracteriza a administração escolar verdadeiramente democrática (PARO, 2012), a qual se efetiva pela criação de espaços de discussão do projeto educativo “por todos os segmentos da comunidade escolar” e pela criação de “ambientes que favoreçam essa participação” (DOURADO, 2003, p. 21-22).

A autonomia – didático-pedagógica, administrativo-financeira e/ou organizacional – confere à gestão escolar e à construção do projeto político-pedagógico a liberdade de pensamento e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Transparência, por sua vez, é um dever da administração pública, conforme um conjunto de leis que hoje reforçaram a necessidade de que a escola, também, preste contas à comunidade e dê acesso à informação para qualquer cidadão. Ela decorre do princípio da gestão democrática do ensino público presente na Constituição Federal de 1988, art. 206, VI (BRASIL 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 3º, VIII, art. 14, I, II, art. 56 (BRASIL, 1996) e na forma da legislação dos sistemas de ensino.

Presume-se que documentos como o projeto político-pedagógico estejam impregnados dos princípios democráticos e que a ideia de participação, autonomia e transparência os atravessem antes pela

orientação à formação para a cidadania, o respeito aos direitos e o apreço à diversidade, que pela força da lei. Gadotti (s/d) concebeu o processo democrático como parte do projeto político pedagógico e a gestão democrática da escola “uma exigência de seu projeto político-pedagógico” (GADOTTI, 1998). Quer dizer, a ideia de democracia e dos princípios democráticos permeia tal projeto.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para compreender as categorias participação, autonomia e transparência no projeto político-pedagógico (PPP) da escola consistiu, inicialmente, da seleção dos projetos de três escolas municipais de Vista Alegre-RS e da coleta dos documentos físicos e demais dados via redes sociais, referentes aos anos de 2019 a 2021. A presença às escolas seguiu os protocolos sanitários para evitar o contágio pela Covid-19; os demais repasses de informações se deram por e-mail e whatsapp.

Os procedimentos subsequentes foram a leitura, interpretação e análise vertical dos documentos, apoiando-se em documentos auxiliares à gestão escolar (estatutos, regimentos, portarias e outros), com destaque para o projeto político-pedagógico. Um roteiro guiou a análise documental conforme as perguntas de pesquisa e respectivas fontes de informação disponíveis, buscando-se o caráter democrático do projeto político-pedagógico.

RESULTADOS

Como resultados, destaca-se que a noção de participação figura como princípio básico que comparece em todos os três projetos político-pedagógicos (PREFEITURA MUNICIPAL DE VISTA ALEGRE, 2019a, 2019b, 2019c). Já a autonomia aparece relacionada apenas com as questões do ensino e da aprendizagem. Ambas – participação e autonomia –, constam relacionadas à gestão escolar democrática em somente um dos projetos que fizeram parte da pesquisa. Não há referência à transparência na gestão.

O presente estudo permite afirmar que nas escolas da rede municipal de Vista Alegre-RS há uma preocupação destacada com a participação da comunidade local e pais, principalmente para os objetivos pedagógicos e educacionais – não é o caso de participação em trabalhos esporádicos, como preparativos para festas, formatura, reforma de prédio escolar etc. Em menor grau, a participação vem a se referir à gestão escolar stricto sensu, que é quando se percebe a aderência aos princípios democráticos que devem orientar o projeto político-pedagógico, em consonância com a legislação vigente e os aportes teóricos que representam o estado do conhecimento na área.

Salienta-se, da mesma forma, que a categoria autonomia vem associada a um segmento específico, o estudante, pois alude à criança, à aprendizagem, à sua formação e desenvolvimento. Mostra-se algo diverso das discussões que geralmente envolvem a autonomia na gestão escolar – geralmente voltadas à construção/gestão do projeto político-pedagógico.

Certas expressões explicitam determinadas concepções político-pedagógicas ao definirem o projeto político-pedagógico:

É uma ferramenta gerencial [sic] que auxilia a escola a definir suas prioridades, a converter as prioridades em metas educacionais (...), documento de identidade da escola (...), referencial para todo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Unidade de Ensino (PREFEITURA MUNICIPAL DE VISTA ALEGRE, 2019a, p. 4).

É o documento base no qual está contida sua filosofia, suas concepções de sociedade, de educação, de homem, construídos com a participação de professores e ouvindo também os estudantes e suas famílias, dentro da perspectiva de gestão democrática. (Ibidem, p. 5, grifo nosso).

As escolas vinculam o projeto político-pedagógico aos processos democráticos ao se esboçar a ligação da escola com a comunidade (pais e famílias) e ao se defender uma “administração participativa, coletiva, em que as decisões sejam democratizadas”, isto é, “um processo participativo de decisões” com “o estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VISTA ALEGRE, 2019a, p. 5).

A participação e a autonomia ficam subentendidas no uso de autores que defendem a gestão escolar de cunho democrático (José Libâneo, Ilma Passos Veiga, Moacir Gadotti). Pode-se, porém, intuir das formas de exercício e prática da transparência na gestão escolar pelas considerações de um dos projetos político-pedagógicos ao mencionar a “construção do PPP”, “acompanhamento”, “decisões”, “avaliação” e “revisão” do mesmo.

CENÁRIO

A expectativa no início da pesquisa era de que a participação, autonomia e transparência estivessem em primeiro plano nos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas, permitindo afirmar que realizam a incontestável defesa da gestão escolar democrática. Esperava-se, também, o detalhamento dos processos de gestão e outros procedimentos para garantir a participação de todos, manter a autonomia da escola e estimular a incorporação das práticas de transparência em seus atos. Não obstante, o projeto político-pedagógico conseguiu mostrar-se o documento onde melhor se pode encontrar referências à participação, autonomia e transparência.

A análise dos documentos deixou clara a preocupação com a formalidade típica dos documentos acadêmicos e oficiais, por exemplo, com embasamento teórico em autores renomados e citação de trechos literais retirados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respectivamente. Isso reduziu o espaço dedicado à contextualização da proposta pedagógica, à descrição do contexto escolar, à exposição das demandas da comunidade e, enfim, se assumiu o risco de omitir a “voz da comunidade” e as reflexões que certamente se fazem, no interior da escola, sobre a participação, autonomia e transparência.

Com a revisão dos projetos políticos-pedagógicos, em 2019, aguardava-se para a rede municipal de Vista Alegre-RS certa movimentação para alterá-lo, inclusive adequando-o, em forma e conteúdo, ao momento da pandemia, especialmente com a chegada do novo governo municipal e da recomposição da Secretaria Municipal de Educação.

Tal cenário reflete a interrupção das discussões sobre a participação, autonomia e, principalmente, sobre a transparência na gestão escolar – elementos-chave para estruturar um projeto político-pedagógico. Enquanto se mantiverem em vigor as restrições impostas pela pandemia da Covid-19, a gestão escolar possivelmente permanecerá ocupada com os decretos municipais e orientações médio-sanitárias emanadas das autoridades públicas (até certo ponto justificáveis). Tal situação, porém, não autoriza a escola a suspender o debate em torno do projeto político-pedagógico

(PPP), nem exime de responsabilidade gestores escolares e comunidade local do cumprimento dos acordos, nem impede a luta por alcançar os objetivos do PPP, seguir as diretrizes estabelecidas e mesmo redefinir as suas metas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 out. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes et al (Orgs.). Gestão Escolar Democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia, GO: Alternativa, 2003.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico na perspectiva de uma educação para a cidadania. S/d. 6p. Disponível em: <<http://files.professorivo.webnode.pt/2000000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2021.

GADOTTI, Moacir. Projeto político pedagógico da escola cidadã. In: BRASIL. Construindo a escola cidadã: projeto político-pedagógico. Brasília, DF: SEED/MEC, 1998. (Salto para o Futuro; Série de Estudos; v. 5). p. 15-22.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: introdução crítica. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

SOBRE O AUTOR:

Arthur Breno Stürmer, Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Departamento de Ensino Técnico/Coordenação de Formação Geral. Doutor em Geografia (UFSM). Especialista em Gestão Educacional (UFSM). Especialista em Docência na Educação Básica (IFMG). (arthur.sturmer@ifal.edu.br)

VOCÊ SABE O QUE VOCÊ COME? DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E MEIO ACADÊMICO PARA A MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE ALIMENTAÇÃO

*Thays Marcelly França do Nascimento de Andrade,
Camila Maranhã Paes de Carvalho,
Felipe Olavo Silva*

RESUMO

A OMS estima que um bilhão de pessoas no mundo estão acima do peso, sendo considerados alguns dos fatores mais importantes desse cenário a adoção de hábitos alimentares inadequados e/ou à ausência da prática de atividades físicas desde a infância. A escola é vista como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações de educação alimentar e nutricional que envolvam toda a comunidade, incluindo professores, educandos e profissionais da saúde. No atual cenário de pandemia do coronavírus COVID-19, surge a parceria entre o projeto de pré iniciação científica (Pibiquinho) Se alimentando com Ciência e o projeto de extensão universitária Comida de Verdade. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar como a parceria entre dois projetos universitários pode contribuir para o fortalecimento da interação entre o meio acadêmico e a educação básica assim como a produção de conhecimento. O caminho metodológico se desenhou de forma remota a partir do início do projeto pibiquinho no ano de 2021. O ponto de partida foi o processo seletivo de alunos bolsistas, o início da parceria entre dois projetos com leituras, em seguida a coleta de dados para a produção de ações e materiais pensados para a comunidade escolar. Para Ochesenhofer et al (2006) o conhecimento construído na escola possibilita que a criança e o adolescente se tornem agentes de mudanças na família. Assim, a conscientização sobre hábitos alimentares mais saudáveis pretendida com esse projeto apresenta-se potencialmente positiva e urgente. Conclui-se que mobilizar conhecimentos a partir do encontro de docentes e alunos, de diferentes etapas de escolarização, da educação básica ao ensino superior considerando seus próprios ritmos, trajetórias e especificidades, se faz ao mesmo tempo desafiador, necessário.

Palavras-Chave

Pré-iniciação científica, Educação básica, Educação nutricional



①



②

APRESENTAÇÃO

A OMS estima que um bilhão de pessoas no mundo estão acima do peso. Tal dado se consolida devido à adoção de hábitos alimentares inadequados e/ou à ausência da prática de atividades físicas desde a infância. Como consequência de tais hábitos, poderão ser registrados 388 milhões de óbitos por Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNTs) nos próximos dez anos em países de baixa e média renda (ALMEIDA, 2018). Com a pandemia do Coronavírus COVID-19 que tem como um dos fatores de alto risco a obesidade, levanta-se a necessidade de projetos voltados à reflexão sobre os tipos de alimentos consumidos diariamente e os impactos para a instalação de DCNTs, entre elas, a diabetes mellitus e a hipertensão.

A escola pode ser vista como um espaço privilegiado para a promoção da saúde, que desempenha papel fundamental na formação cidadã, de valores e de hábitos, entre os quais os alimentares (BRASIL, 2018). Nesse sentido, proporcionar um ambiente favorável à vivência de saberes e sabores pode contribuir para a construção de uma relação saudável do educando com o alimento e com as práticas envolvidas no processo da alimentação. O ambiente escolar torna-se, assim, propício para o desenvolvimento de estratégias de promoção da alimentação adequada e saudável que envolvam toda a comunidade, incluindo professores(as), educandos(as), e profissionais de saúde, podendo contribuir para a prevenção das DCNTs.

Nesse contexto, surge a parceria entre dois projetos da Universidade Federal Fluminense: Se alimentando com Ciência, projeto de pré iniciação científica do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF) e Comida de verdade UFF, projeto de extensão vinculado à Faculdade de Nutrição.

O Pibiquinho Se alimentando com Ciência foi um dos dezoito projetos aprovados a fazerem parte do Programa de Pré Iniciação Científica Júnior, uma iniciativa da Pró-reitoria de Pós graduação, Pesquisa e Inovação (PROPI) e do Colégio Universitário Geraldo Reis. O programa busca desde 2010,

selecionar estudantes com vocação para a pesquisa científica, promovendo atividades orientadas por docentes do Colégio. Os objetivos específicos do programa são: (a) tornar o conhecimento científico acessível a professores e estudantes da educação básica da Escola Pública, aproximando-o de seu cotidiano e visando à transformação da realidade; (b) promover educação continuada para os professores do colégio, bem como o fortalecimento da interação entre o meio acadêmico e a escola pública de educação básica; (c) estimular programas das escolas públicas que levem à melhoria das condições de aprendizagem e à socialização dos jovens, favorecendo sua promoção e integração social e (d) incentivar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, visando à melhoria das condições de ensino/aprendizagem em articulação com a realidade local, regional e global. O projeto pibiquinho Se alimentando com ciência, orientado por dois professores da educação básica, selecionou três estudantes matriculados entre o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental através do envio de vídeos de apresentação. Os pré-requisitos para a seleção foram: (a) Ser aluno do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental; (b) ter conhecimentos básicos de informática e acesso a internet, já que os encontros aconteceriam em formato remoto e (c) interesse pelos assuntos de ciências e matemática.

O projeto de extensão “Comida de Verdade - Ações de promoção da alimentação adequada e saudável em Niterói e adjacências” (Comida de Verdade UFF) vem desenvolvendo atividades de educação alimentar e nutricional, com foco na promoção da alimentação adequada e saudável desde 2019, contando com apoio da Pró-reitoria de Extensão (PROEX). O projeto, ligado ao Departamento de Nutrição Social (MNS), é uma parceria entre a Faculdade de Nutrição Emília de Jesus Ferreiro e a ACT Promoção da Saúde e faz parte da Aliança pela Alimentação Adequada e Saudável. As ações realizadas incluíam, antes da pandemia, tendas temáticas e ações presenciais. Com a necessidade de adaptação às medidas

de isolamento social foram iniciadas atividades em redes sociais. O projeto se embasa no Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014) e busca

contribuir para a reflexão crítica sobre alimentação e gerar engajamento e mobilização social.

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo relatar como a parceria entre dois projetos universitários pode contribuir para o fortalecimento da interação entre o meio acadêmico e a educação básica assim como para a produção de conhecimento. Serão assim descritos aqui como foi o processo de trabalho entre os projetos.

METODOLOGIA

O projeto pibiquinho Se alimentando com ciência prevê a investigação de tabelas nutricionais de alimentos industrializados consumidos por estudantes do Coluni-UFF e compreender o papel que os alimentos exercem no corpo humano. As leituras e debates iniciaram no segundo trimestre do ano de 2021 com o objetivo de dar suporte à análise do consumo de alimentos e possíveis soluções para hábitos alimentares mais saudáveis. Também foi previsto em planejamento coletivo a aplicação de questionários com a finalidade de observar os hábitos alimentares de estudantes do Coluni-UFF e a partir desses resultados, propor ações para toda comunidade escolar. Como o projeto encontrava-se em curso no momento da escrita deste relato, não foi possível divulgar a tempo o resultado dos questionários.

Conforme as discussões se ampliaram, o grupo sentiu a necessidade de propor uma parceria com o projeto Comida de Verdade UFF de modo a qualificar o debate e ampliar os conhecimentos junto a discentes e docentes da Faculdade de Nutrição, que têm maior familiaridade com o tema tratado.

No primeiro encontro oficial entre os dois grupos, de forma remota, os bolsistas do Pibiquinho levantaram dúvidas relacionadas à alimentação saudável, rótulos de alimentos, tabelas nutricionais e outros aspectos da nutrição. Durante o encontro, os alunos do pibiquinho puderam conversar com os estudantes da faculdade de nutrição. Nesse caminho, a primeira ação conjunta foi pensada para acontecer em formato de Live em canal oficial do Coluni-UFF. A mesa redonda “Você sabe o que você come? Uma conversa sobre rótulos de alimentos e comida de verdade” foi transmitida para cerca de 179 pessoas, entre alunos de todos os segmentos, suas famílias, professores e demais interessados sobre o assunto. Durante a mesa redonda, os participantes receberam perguntas do público, que eram respondidas ao longo da transmissão. A roda de conversa ficou salva no canal do COLUNI na plataforma youtube e conta com mais de 300 visualizações posteriores a sua postagem.

Nas semanas seguintes, após as leituras indicadas, foi iniciada a construção coletiva de um questionário a ser aplicado aos alunos do Coluni-UFF. Considerando o questionário como um instrumento de coleta de dados, os alunos bolsistas tiveram a oportunidade de contribuir com a elaboração de perguntas e também aprender sobre as etapas de uma pesquisa científica. Para a construção do questionário foi feita consulta ao projeto Comida de Verdade. Sugeriu assim a proposta de adaptação de algumas questões à luz do questionário da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE), cujos dados de 2019 tinham acabado de ser lançados (BRASIL, 2021), tanto pela qualidade do questionário elaborado pelo IBGE, como para permitir a posterior comparação dos resultados do levantamento feito no COLUNI, com esse estudo nacional.

Após as discussões dos textos e dos documentos norteadores, os bolsistas iniciaram pesquisas individuais sobre os interesses que foram surgindo ao longo das leituras. Para divulgação dos temas pensados pelas crianças, uma página na internet foi criada e administrada pelos professores orientadores. Carvalho (2018) defende

que é primordial que a atividade investigativa esteja relacionada ao cuidado do orientador com a liberdade intelectual dada ao aluno, assim como a elaboração do problema. Para isso, é necessária a liberdade intelectual, caso contrário, não será possível coragem para expor seus pensamentos, ideias e argumentos. Nessa etapa continuaram as trocas com o projeto ligado à Faculdade de Nutrição, com indicações de materiais oficiais e de referência sobre alimentação e nutrição, como o Guia Alimentar para a População Brasileira, e acompanhamento do processo.

RESULTADOS

O percurso do Pibiquinho envolveu leituras, discussões, levantamento de dúvidas e por fim, as pesquisas realizadas pelas próprias crianças em suas casas, supermercados e outros espaços. Isso contribuiu para diminuir o distanciamento entre ler uma informação sobre determinado alimento e o agir em situações cotidianas, ou seja, de fazer escolhas mais conscientes, de uma análise crítica partindo da observação dos rótulos dos alimentos consumidos. Refletindo sobre o que Paulo Freire defendeu em *Pedagogia da Autonomia* (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e também criticidade. É necessário levar em consideração a experiência social que esses alunos possuem.

É importante destacar a grande influência das famílias sobre os hábitos alimentares das crianças. As pesquisas individuais apresentadas durante as reuniões através de registros fotográficos em diários com os tipos de alimentos consumidos por eles, refletiam o que toda família consumia. Dessa forma, o questionário construído e analisado pelos dois grupos, busca compreender como os estudantes do Coluni-UFF estão se alimentando durante a pandemia. Após a coleta de dados sobre tais hábitos

alimentares, será possível a elaboração de materiais voltados à educação nutricional.

A parceria que aconteceu entre os projetos pibiquinho *Se alimentando com ciência* e o de extensão *Comida de verdade* UFF permitiram a troca de conhecimentos tanto entre os alunos como entre os professores dos mesmos. Por um lado aqueles ligados à graduação possuíam conhecimentos específicos sobre nutrição, por outro, aqueles ligados à educação básica trouxeram dúvidas, interesses e conhecimento prévio sobre o tema que permitiram a condução das atividades focada em aspectos práticos e contextualizados à sua realidade.

Mobilizar conhecimentos a partir da interação entre meio acadêmico e educação básica no contexto da pandemia, sobretudo com crianças, faz surgir a reflexão do quanto é necessário flexibilidade, criatividade e também ressignificar o trabalho docente. Envolver alunos, em diferentes etapas de escolarização, da educação básica ao ensino superior, no percurso da pesquisa, considerando seus próprios ritmos, trajetórias e especificidades, se faz ao mesmo tempo desafiador, necessário.

CENÁRIO

Práticas de Pesquisa desenvolvidas no contexto da Educação Básica.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.A.N. et al. Alimentação Saudável e Prevenção de Doenças. In: Weffort, V.R.S. (Org.) Manual de Alimentação: orientações para alimentação do lactente ao adolescente, na escola, na gestante, na prevenção de doenças e segurança alimentar. Departamento de Nutrologia. 4ª. ed. – São Paulo: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2018. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/pediatria/Repositorio/ppsca/bibliografia/nutricao/sbp-manual-de-alimentacao-2018/view>>. Acesso em: 30 set.2021.

BRASIL. IBGE. Pesquisa nacional de saúde do escolar : 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro : IBGE, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Caderno de atividades : Promoção da Alimentação Adequada e Saudável : Ensino Fundamental I [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. – Brasília : Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Guia alimentar para a população brasileira / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed., 1. reimpr. – Brasília : Ministério da Saúde, 2014.

CARVALHO, A. M. P. Vista dos Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, p. 765-794, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4852/3040>. Acesso em: 30 set. 2021.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa - São Paulo: Paz e Terra, 1996.
OCHENHOFER, K. et. al. O papel da escola na formação da escolha alimentar: merenda escolar ou cantina? Nutrire, São Paulo, vol. 31, n.1, p. 1-16, abr. 2006.

SOBRE O AUTOR:

Thays Marceley França do Nascimento de Andrade, Colégio Universitário Geraldo Reis - UFF, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
(thaysandrade@coluni.uff.br)

Camila Maranhã Paes de Carvalho, Faculdade de Nutrição Emília de Jesus Ferreiro, UFF - docente de Curso de Graduação
(camilamaranhã@id.uff.br)

Felipe Olavo Silva, Colégio Universitário Geraldo Reis - UFF, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
(felipeolavo@id.uff.br)

MENSAGEM DE CARINHO AO POVO DO AFGANISTÃO: RELAÇÕES AFETIVAS COM/PELA A ESCRITA

Kezia Pimentel Machado

RESUMO

O início da pandemia, devido a Covid-19, revelou a necessidade de outros caminhos para que pudéssemos alcançar nossos alunos. Nesse momento, as possibilidades tecnológicas eram grandes, porém não sabíamos a eficácia das mesmas. Utilizar a internet e os meios digitais, excelentes ferramentas, foram meios encontrados para se aproximar dos nossos alunos. Precisávamos também encontrar uma maneira de fazer com que o laço afetivo não fosse rompido mediante a uma situação tão desastrosa, a Pandemia. Era preciso dar continuidade ao processo de aprendizagem, porém com um olhar diferenciado envolvido de muita empatia.

Palavras-Chave

Empatia, ensino à distância, aprendizagem.

APRESENTAÇÃO

Em um piscar de olhos nos deparamos com a seguinte notícia: O vírus da Covid 19 está pairando em nosso território. Fecha tudo! Incertezas, insegurança... Um misto de sentimentos. O que fazer? Vários setores abalados. Agora “prisioneiros” da própria casa. E a educação? Como o conhecimento poderia chegar ao meu aluno? O ensino precisou ser reinventado.

Tínhamos a tecnologia ao nosso lado e recursos inesgotáveis. Mas como utilizá-los? Cursos e formações foram disponibilizados a todos os professores da rede de Maricá. E eu não perdi tempo, aproveitei cada momento.

Hora de se reinventar! Criar novas possibilidades para se chegar aos nossos alunos. Afinal as aulas presenciais foram substituídas por meios digitais. “Esperançar!” como diz Paulo Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E

esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar não é desistir (FREIRE, 2000).

Um caminho recheado de desafios estava a nossa espera, mas era preciso avançar, seguir em frente e não desistir. Era preciso favorecer o acolhimento das emoções e sentimentos, já que o mundo estava voltado para os noticiários.

OBJETIVOS

Promover uma educação humanizada, integral, acolhedora a todos os alunos, permitindo a expressão das emoções e dos sentimentos de forma natural;



①

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

As novas formas de fazer com que o “ensino” chegasse ao alunos foram desafiadoras para todos os gestores, professores, pais, alunos... Afinal o espaço concreto foi substituído pelo espaço virtual, frio, distante... O contato, o olhar, o ouvir eram necessários nesse momento.

(...) Todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um “ciberespaço”, através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um “modem” e uma linha de telefone, um satélite ou um link de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber (HARASIM et al, 2005, p.19).

Estávamos diante de um grande desafio dar continuidade a um vínculo afetivo que foi criado presencialmente. O medo, a aflição, a insegurança trazidos pela pandemia não poderiam adiar a construção do saber. Era preciso reinventar, planejar atividades simples, mas recheados de muita ternura e amor.

METODOLOGIA

Após um ano, voltamos , mas de forma híbrida. Precisava saber como estava o meu aluno emocionalmente. Pensando nisso, planejei uma aula em que o meu aluno, através do emoji, uma figurinha de rede social, demonstrasse o seu sentimento naquele momento através da produção artística, da escrita e da oralidade. Era preciso também mostrar o quanto ele é importante. Era preciso ouvi-lo e compartilhar as suas emoções.

Ao longo da caminhada, o senso crítico, a sensibilidade foram aflorando nos meus alunos. A preocupação com o próximo, com o “amiguinho” tornou-se relevante na vida deles. Em meio a situação catastrófica, as notícias não pararam de chegar. Se não bastasse a pandemia, agora estávamos diante de um cenário terrível: Talibã, um grupo extremista que andava pelas ruas do Afeganistão armados e venerados por guerrilheiros de todo o mundo trazendo sofrimento e pavor. País distante, outro continente, outra cultura, outra realidade... Em que poderia nos atingir? Isso porque estamos vivendo um momento muito difícil: a pandemia. Pensar no próximo justamente nesse momento de dor e

sofrimento?

Exercer a empatia? Porém não podíamos fechar os olhos para essa questão. Analisando todo o contexto, a realidade do qual fazemos parte e de posse do livro “ Malala e seu lápis mágico” e através de uma conversa da minha diretora Caroline ,da E. M. Carlos Magno Legentil de Mattos, propomos um pequeno projeto, mas significativo, para serem trabalhados com os meus alunos do 4º ano, da turma 411. A ideia foi traçar um caminho de construção de conhecimentos, despertar a sensibilidade, o espírito crítico através de etapas.

O projeto foi dividido em etapas. A primeira se deu pelo conhecimento biográfico da autora Malala Yousafzai através da apresentação do vídeo “Mulheres na história”. Depois de conhecer a história de vida da autora, passamos para a segunda etapa que foi realizada através da leitura do livro “Malala e seu lápis mágico” Ao terminarmos a leitura, fizemos um momento de reflexão sobre o que foi lido.

Terceira etapa e talvez a mais difícil: a escrita. Como fazer os meus alunos escreverem Sendo assim, começamos com uma produção simples, que

exigia do aluno apenas uma reflexão com a seguinte pergunta “Se tivesse um lápis mágico, eu poderia...” Foi um momento encantador, pois os alunos escreveram, leram e comentaram as suas respostas. Em seguida, partimos para a produção artística com fotos e desenhos feitos de cartolina do traje típico e o preenchimento da seguinte frase “Eu sou-----...E todos os dias estudo para transformar o mundo em um lugar...” Os alunos deram asas à imaginação! Faltava algo que despertasse a sensibilidade... Como faríamos isso? Como estávamos trabalhando o gênero textual carta, propomos a produção da mesma com uma mensagem de carinho, de solidariedade e de muita empatia. O resultado foi

maravilhoso!!! O retorno foi surpreendente. Percebemos que a criança é capaz de se colocar no lugar do outro e transmitir amor e ternura através da escrita.

Mia Couto, em *Pensatempos*, faz uma interessante observação acerca do sentido da escrita no cotidiano dos seres humanos: “A escrita não é um veículo para se chegar a uma essência. A escrita é a viagem, a descoberta de outras dimensões e mistérios que estão para além das aparências” (COUTO, 2005, p.110). Dessa forma, através da escrita, as crianças enveredam por sentidos que estão além das palavras, aguçando o seu senso crítico e despertando a capacidade criadora².

RESULTADOS

Ao longo desses meses de muita turbulência, percebi que o ensino pode e deve ser dinâmico e que a realidade dos problemas que cercam o mundo, a sociedade, o meio em que vivemos não podem ser ignorados.

Os nossos alunos passaram a encarar os problemas, as dificuldades com um olhar mais sensível, mais crítico, mais apurado.

A escrita e a oralidade foram resultados de reflexões trazidas e compartilhadas. E o conhecimento de mundo trouxe experiência, vivência contribuindo para o crescimento do aluno como cidadão autônomo .

②

CENÁRIO

O projeto “Mensagem de carinho ao povo do Afeganistão: Relações afetivas com/pela escrita” foi realizado pelos meus alunos do 4º ano, turma 411, na E.M.Carlos Magno Legentil de Mattos.

Produções escritas dos alunos

30/08/2021

Aos povos,

Eu tenho escutado nos noticiários que mulheres foram violentadas. Então, pensei em ajudá-las. Criei um gesto para ajudá-las. Para fazer esse gesto, dobre o dedão para dentro e os outros quatro dedos em cima, pronto. Espero que tenha [sic] ajudado. Não quero que os homens batam nas mulheres. Então [sic] se cuide.

Tchau.

Anna Beatriz.

30/08/2021

Aos povos,

Eu tenho notado que têm crianças sem pais e sem comida. Eu vou adotar todas elas [adotá las] quando eu for uma adulta. Eu só quero que cuidem bem delas antes de eu adotar [adotá-las]. Peço que levem elas [as levem] para à escola. A escola é o mundo do aprendizado. Com o conhecimento, nós podemos ter um ótimo trabalho e ter um mundo feliz.

Abraços,

Bia.

30/08/2021

Aos povos,

Eu tenho notado que têm crianças sem pais e sem comida. Eu vou adotar todas elas [adotá las] quando eu for uma adulta. Eu só quero que cuidem bem delas antes de eu adotar [adotá-las]. Peço que levem elas [as levem] para à escola. A escola é o mundo do aprendizado. Com o conhecimento, nós podemos ter um ótimo trabalho e ter um mundo feliz.

Abraços,

Bia.

30/08/2021

Para a humanidade, Eu tenho visto muita dor nesses últimos anos. Como as pessoas estão sofrendo com as guerras, com a fome e a covid! Eu quero que parem isso. Eu não gosto de ver as pessoas sofrendo. Eu peço a todos que parem com as guerras. Eu quero que a paz reine no [sic] mundo!

Obrigado.

Davi.

REFERÊNCIAS

COUTO, Mia. "O sertão brasileiro na savana moçambicana". Pensatempos: textos de opinião. Lisboa: Caminho, 2005. (Fragmento).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

HARASIM, Linda et all. Redes de aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: editora Senac São Paulo, 2005.

Mulheres na História #2: Malala Yousafzai, a menina que queria estudar. Disponível em <<https://youtu.be/iEI9RNdYeyM>>. Acesso em: 25 ag. 2021, 9:00. [Canal História e Tu].

COUTO, Mia. "O sertão brasileiro na savana moçambicana". Pensatempos: textos de opinião. Lisboa: Caminho, 2005. (Fragmento).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

HARASIM, Linda et all. Redes de aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: editora Senac São Paulo, 2005.

Mulheres na História #2: Malala Yousafzai, a menina que queria estudar. Disponível em <<https://youtu.be/iEI9RNdYeyM>>. Acesso em: 25 ag. 2021, 9:00. [Canal História e Tu].

SOBRE A AUTORA:

Kezia Pimentel Machado, Licenciada em Letras (Português – Literatura) pela UNIVERSO/SG. Especialista em Docência Superior pela Estácio (SG). Professora da rede pública municipal de Maricá (E.M. Carlos Magno Legentil de Mattos) (keziar.souza5@gmail.com)

REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM RETORNO PRESENCIAL NA PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Flavia de Figueiredo de Lamare,
Késia Pereira de Matos D'Almeida,
Sílvia Lacouth Motta*

RESUMO

O presente ensaio é um relato de experiência em educação infantil sustentada na defesa de que a educação escolar não tem o poder de solucionar sozinha os grandes problemas sociais da atualidade, mas, dependendo do projeto político pedagógico pode ter um papel fundamental para que as crianças conquistem ferramentas necessárias para lutar por seus direitos, via garantia do acesso ao conhecimento e a promoção de direitos. A argumentação expõe parte do plano de trabalho criado pela equipe de uma creche institucional em 2020 e 2021 em que são expostas as orientações para retomada das atividades presenciais na creche Fiocruz, de modo a garantir a especificidade e intencionalidade pedagógica previstos no Projeto Político Pedagógico (2004). Considerando a gravidade sanitária e as restrições que o momento exige evidenciamos que a discussão e (re)abertura das atividades escolares em instituições de Educação Infantil deve acontecer no contexto do debate de que a educação – em todos os níveis – é constituída e constituinte de um projeto de sociedade, e que gira em torno da criação, da boniteza, da compreensão do mundo. As ações realizadas pelas trabalhadoras e trabalhadores da Creche Fiocruz durante a pandemia, ainda como consequência da atual falta de políticas de governo, estão sendo possíveis por se tratar de estarmos em uma instituição que possui medidas preventivas de proteção e segurança nos locais de trabalho, a fim de minimizar os riscos de transmissão e garantir a preservação da vida, sempre em primeiro lugar. Para a retomada das atividades presenciais e a sua manutenção temos conjugado indicadores epidemiológicos, ocupação de leitos e vigilância ativa. Reforçamos o princípio do cuidado uns dos outros em meio a essa pandemia. Acolher sentimentos e aprender exige preparo científico, emocional, afetivo, para podermos continuar frente em meio a uma realidade sobre a qual não tínhamos e não temos controle. Mas, apesar de vivermos uma situação bastante inédita, seguimos acalentando desejos e sonhos, acolhendo, aguçando a curiosidade como forma de partilhar experiências na construção de um trabalho que só é possível porque é utópico e coletivo.

Palavras-Chave

Educação Infantil, pandemia, prática pedagógica



APRESENTAÇÃO

A Creche da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), inaugurada em 1989, é resultado do movimento de luta dos trabalhadores desta instituição e tem como finalidade o atendimento às crianças de três meses a cinco anos e oito meses, filhas e filhos de servidores desta instituição pública federal do Ministério da Saúde. Além disso, a creche ao longo de sua história promove formação para profissionais de educação para o trabalho com a infância e busca socializar o conhecimento científico, filosófico,

estético e do cotidiano. Socializações com reflexões necessárias e que envolvem as dimensões pedagógica, psicológica, sociológica, econômica, de saúde pública que se relacionam com a vida de todos.

Em março de 2020 fomos surpreendidos com a chegada, no Brasil, da Pandemia da Covid-19 e com o abrupto fechamento das instituições de educação. A creche teve o seu último dia de funcionamento presencial em 20.03.2020 e, na saída, acreditávamos que em duas semanas (no máximo!) estaríamos de volta. Mas, infelizmente dada à urgência sanitária que ainda vivemos isso não aconteceu.

Foi um tempo de rupturas, de adequações, de reconstruções, mas sem abrir mão dos fundamentos e princípios da prática educativa da creche: previstas no Projeto Político Pedagógico (2004), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e às legislações pertinentes ao serviço público na esfera federal.

A equipe elaborou um plano de trabalho com o objetivo principal de articular possibilidades de trabalho com diferentes campos do conhecimento que respeite os direitos da criança, a manutenção do benefício ao servidor da Fiocruz, as políticas públicas da Educação Infantil e Saúde.

Principais ações desenvolvidas para a manutenção do trabalho da Creche

1. Gerenciamento de novos processos de trabalho e procedimentos para manutenção das atividades da creche de forma remota. Foram realizadas reuniões online com todos os profissionais da creche, com as famílias matriculadas, com o Conselho Consultivo de Pais, com especialistas para elaboração das Orientações gerais para a convivência com a Covid-19 na Creche Fiocruz.

2. Criação e fortalecimento de estratégias para o trabalho remoto em equipe e dinamização da comunicação com os trabalhadores / Mobilização de reuniões e encontros on line para que os trabalhadores, divididos em grupos, realizem as tarefas solicitadas, bem como coloquem suas preocupações e tirem suas dúvidas.

Um grupo no WhatsApp foi montado para que todos os profissionais da creche tivessem acesso a todas as informações ao mesmo tempo, assim como pudessem se colocar e dialogar. Grupos de trabalho foram montados com um coordenador responsável (membro da equipe gestora) pelo planejamento quinzenal de atividades e encontros remotos com o seu grupo. Para as famílias a creche abriu uma conta no Instagram voltada especificamente para as famílias da Creche e publicações duas vezes na semana e elaboramos aprimoramento de Comunicação com as famílias.

3. Criação de material pedagógico de fácil entendimento que pretende contribuir para que as famílias usuárias da Creche tenham acesso organizado e semanal a dicas, propostas de brincadeiras, culinária, música, poesia,

entre outros. Publicação de livretos (chamos de “Livretos da Quarentena¹”) semanais em 2020 e quinzenais em 2021, mais edições extras (relacionados ao tema específico de saúde e nutrição). Tais materiais não são do tipo instrucional/ manual a ser seguido, mas com contribuições de profissionais da creche, portanto especializados, e que estão cotidianamente pensando caminhos, formas e possibilidades de um trabalho sem a presença das crianças, mas que considera a importância das relações, do afeto, das possibilidades de “estar presente”, mesmo com o distanciamento social.

Organizamos encontros viruais específicos para as famílias matriculadas (chamados de “Roda de Conversa”) e eventos abertos ao público externo (chamados de “Bate papo com elas e com eles... conversas para, de e na Educação Infantil”), como parte do projeto “Conhecendo melhor a criança”, com temas como: Tempos de Covid-19: Fiocruz Para Fiocruz Live Da Creche; Linguagem Teatral E Educação Infantil; Desfralde/ Mordida/Chupeta; Vamos Falar De Educação Infantil?!; Relaxamento Virtual; Relações Familiares E As Crianças Em Tempo De Pandemia; Educação Infantil Pós-Pandemia: Linhas E Práticas Pedagógicas; Como Organizar O Retorno Às Atividades Presenciais Pós Quarentena?; Fundeb; Eca; Saúde Mental Em Tempos De Pandemia; Territórios Da Infância Em Tempos De Pandemia.²

Promovemos também teatros online³ com a equipe da creche e transmitidos pelo youtube com temas como: Dona Baratinha; O Soldadinho De Chumbo; A Revolta Da Vacina; Pluft, O Fantasminha; Os Saltimbancos Virtuais; Emília e Visconde na Terra de Gigantes; Uma História de Pingos de Chuva.

4. Cumprir as etapas de rotina administrativa para o período no contexto da pandemia buscando manter a comunicação com as crianças e as famílias.

5. Formação específica aos profissionais da creche objetivando os enfrentamentos e possíveis consequências com a pandemia nos processos pedagógicos e da dinâmica cotidiana na creche, com unidades de Movimentos Sociais, Psicologia educacional, Fundamentos Pedagógicos, Nutrição, Oficina dos Professores, Relações étnico-raciais, Educação inclusiva e Direitos das crianças.

6. Exercitar o cuidado com o outro, nesse momento de dificuldade e incerteza, via construção de conhecimento e formação continuada dos trabalhadores e trabalhadoras da creche, aspecto fundamental para o retorno das atividades presenciais na creche e monitoramento relativo ao bem-estar de todos, de forma regular.

Em setembro de 2020 publicamos o primeiro Plano de convivência com a Covid-19 na Creche Fiocruz (CRECHE FIOCRUZ, 2020), quando ainda não tínhamos uma data certa para retorno presencial com as crianças, mas com o objetivo de fortalecer a interlocução das esferas de gestão com os pares internos e externos à instituição; compartilhar cuidados e dividir saberes e fazeres.

Em fevereiro de 2021 o segundo Plano de convivência com a Covid-19 na Creche Fiocruz (CRECHE FIOCRUZ, 2021a) passou a vigorar, um replanejamento das atividades para 2021, considerando o vivido, os novos estudos e perspectivas para o momento; seguindo o princípio institucional da FIOCRUZ de defesa da vida. Mesmo a creche sendo um espaço acolhedor e com condições distintas de infraestrutura, formação profissional, interlocução com o sistema de saúde e proximidade com a Presidência e Unidades Técnico-Científicas da Fiocruz, foi necessário não só uma adequação de espaços físicos, mas o desdobramento de

1.Disponíveis em https://drive.google.com/drive/u/O/folders/1omTyepUOmkeXVx4cpOhWa6_zlywdW-at.

2.Alguns realizados e gravados no canal da Cogepe no Youtube: <https://www.youtube.com/c/CogepeFiocruz/featured>.

3.Todos disponíveis no canal da Cogepe no Youtube: <https://www.youtube.com/c/CogepeFiocruz/featured>.

protocolos, diferentes olhares, estudo, estabelecimento de prioridades, preceitos legais, um conjunto de fatores necessários para o retorno seguro de todas e todos – crianças, trabalhadores(as) e famílias – envolvidos neste processo de retomada gradual.

O terceiro documento elaborado foi divulgado em junho de 2021 (CRECHE FIOCRUZ, 2021b), momento em que conseguimos ampliar um pouco mais o atendimento, sempre conjugando esforços visando à proteção, prevenção, promoção e atenção à saúde no contexto pandêmico conservando as especificidades e intencionalidades do Projeto Político Pedagógico (MOTTA, 2004).

A educação infantil, por atender crianças pequenas, possui desafios diferentes das outras etapas da educação básica nesse processo de reabertura. Primamos pela qualidade do atendimento sempre sem abrir mão dos fundamentos e princípios da prática educativa da creche previstas no PPP, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e nas legislações pertinentes ao serviço público na esfera federal.

O processo de reabertura da creche vem ocorrendo com adequações dos espaços, das turmas em grupos e muitos desdobramentos de protocolos, olhares, estudo, estabelecimento de prioridades, preceitos legais, um conjunto de fatores necessários para o retorno seguro. As orientações elencadas são específicas dessa creche, com essa equipe de trabalhadoras e trabalhadores nesse estágio da pandemia. É histórico, é vivo e, por isso, aberto a mudanças. Há de se frisar, ainda, a importância da cooperação intersetorial em todas as etapas do processo, com os especialistas e famílias nessa caminhada. A proteção aos trabalhadores e crianças, assim como as suas famílias, é o como aspecto central, o que exige o nosso máximo esforço para não colocarmos em risco toda a comunidade escolar.

OBJETIVOS

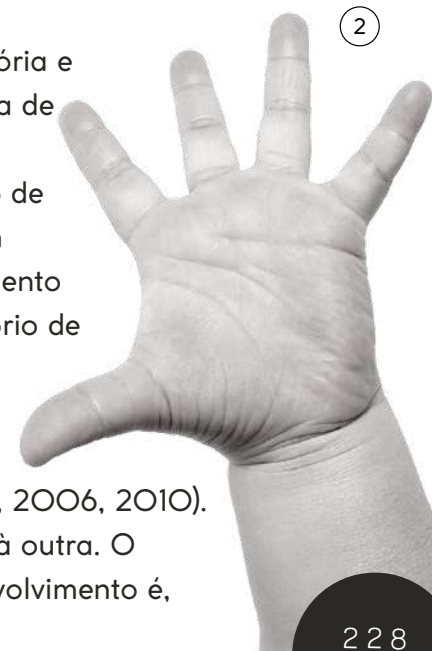
Articular possibilidades de trabalho com diferentes campos do conhecimento que respeite os direitos da criança, as políticas públicas da Educação Infantil e Saúde, expondo o trabalho realizado pela Creche Fiocruz nos anos 2020 e 2021.

Fundamentações, reflexões, práticas e metodologia

As disputas no campo da Educação Infantil são históricas (assim como na educação em geral), bem como a sua identidade e função social. A LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) apresenta três artigos sobre a Educação Infantil e tem como marco significativo o fato de nomeá-la como primeira etapa da Educação Básica. Tal normatização, de uma forma ou de outra, significa o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional. Em 2013 é feita a alteração da LDB nº 9.394 por meio da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) que regulamenta a mudança realizada na Constituição pela Emenda Constitucional nº 59 em 2009 (BRASIL,

2009), tornando obrigatória e gratuita a educação básica de 4 a 17 anos (art. 4º).

Com base no pressuposto de que a criança é um ser em construção, o desenvolvimento humano não é um somatório de experiências que ocorrem naturalmente na vida dos sujeitos, de modo linear e mecânico (PASQUALINI, 2006, 2010). Nenhuma criança é igual à outra. O fundamento do seu desenvolvimento é,



sobretudo, as condições concretas da vida, o que pressupõe a compressão das diversas dimensões de sua vida como os determinantes biológicos, econômicos, sociais, ambientais, nutricionais, entre outros. Tal pressuposto é fundante para discutirmos o processo de fechamento e de reabertura das instituições de educação e, especificamente as de educação infantil, à medida que as escolas de educação básica são, muitas vezes, a única política pública a que as crianças têm acesso.

Vale destacar que creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio são – e devem ser – espaços de experimentações, de sensações, de possibilidades corporais, mas de um corpo que deve ser saudável, em um contexto de educação formal que deve estar preparado para tal atividade. A falta de coordenação central por parte do atual governo federal tem custado muitas vidas. Para as escolas falta investimento, priorização e foco para a garantia do funcionamento para a reabertura das escolas com segurança.

Assossariado a isso, a pandemia que deixou ainda mais suscetível ao vírus as crianças, expondo as o fosso das desigualdades e o descaso pela vida em todas as suas

dimensões. Por isso, é necessário ressaltar as determinações históricas da educação para a infância no Brasil que condiciona o desenvolvimento da vida escolar que tem a socialização e a apropriação do conhecimento historicamente produzido. Como afirmam Saviani e Duarte (2012, p. 31), “a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a univers social, política e intelectual dessas crianças. As disputas por projetos de sociedade precisam estar presentes nos debates educacionais ainda na pandemia e no pós-pandemia, uma vez que as concepções de mercado têm pautado muitas políticas públicas no país e um Estado cada vez menos interventor. “O que se altera, de forma acentuada, nas últimas décadas, é o padrão dos gastos estatais, agora muito mais centrado na esfera financeiro-fictícia em detrimento de políticas públicas de caráter universalizante”. (CARCANHOLO E BARUCO, 2011, p. 14)

Deste modo, reiteramos que a educação das crianças pequenas precisa ter como base a ciência, nas contradições que marca a escola na sociedade capitalista, ao se efetivar um trabalho pedagógico alidade própria do gênero humano”.

Aspectos metodológicos

A Creche Fiocruz trabalha com as crianças a partir de projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998); (GIROTTTO, 2006), e utilizamos tal metodologia também para desenvolver esse trabalho a partir do fechamento presencial para as crianças da creche na pandemia, bem como para a organização e estudos para o retorno. Como orientar-se por meio da metodologia de projetos em trabalho nunca antes realizado? Ou ainda, como identificar os “interesses”, as “necessidades” e a concretude da vida em meio a uma pandemia nunca vivida antes para o desenvolvimento do trabalho e dos projetos de trabalho?

A metodologia por Projetos de trabalho, conforme Giroto (2006, p.36), “têm como meta a investigação ou realidade e a sua representação. Trata-se de um tipo de projeto que possibilita a mobilização e a organização das crianças em torno de um assunto que desperta a sua curiosidade”. A adaptação foi feita para as necessidades das famílias, os interesses dos profissionais e as demandas institucionais para o período.

Em Hernández (1998, p. 90) também fundamentamos nossas ações “[...] o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem”, ou seja, promovendo uma melhor reflexão sobre os temas. Tal metodologia tem contribuindo na identificação de ações coletivas possibilitando alterar o que está sendo identificado na prática cotidiana.

RESULTADOS E CENÁRIO

Vivemos uma pandemia que ceifa milhares de vidas. A Covid-19 desnudou a falência relativa de um modo de produção com base em uma relação social que permite a apropriação privada da riqueza socialmente produzida. No momento em que esse artigo é escrito mais de 600 mil vítimas fatais da Covid-19 são contabilizadas no Brasil. O que estamos vivendo hoje é determinado pelo modo como a nossa sociedade tem conduzido o enfrentamento ao novo vírus que surgiu.

O trabalho desenvolvido durante os anos 2020 e 2021 na creche Fiocruz está sendo possível por se tratar de estarmos em uma instituição que possui medidas preventivas de proteção e segurança nos locais de trabalho, a fim de minimizar os riscos de transmissão e garantir a preservação da vida, sempre em primeiro lugar. Ressaltamos tal fato e reiteramos que intencionamos contribuir com outros estudos e compreensão da realidade da Educação Infantil no país, que foquem em uma retomada das atividades presenciais e a sua manutenção associados sempre às condições de vida das crianças e das famílias, bem como à conjugação de indicadores epidemiológicos, ocupação de leitos e vigilância ativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

CARCANHOLO, Marcelo Dias; BARUCO, Gisela Cristina da Cunha. A estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista: caráter e contradições. Revista Praia Vermelha, EES, UFRJ, v. 21, n.1, 2011.

CRECHE FIOCRUZ. Orientações para a Convivência com a covid-19 na creche Fiocruz. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2020. Versão 1, de 23.09.2020. Disponível em https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/plano_de_convivencia_com_a_covid_19_na_creche_fiocruz_versao_1.pdf

CRECHE FIOCRUZ. Orientações para a Convivência com a covid-19 na creche Fiocruz. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2021a. Versão 2, de 12.02.2021. Disponível em https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/orientacoes_para_a_convivencia_com_a_covid-19_na_creche_fiocruz_versao_2_mar2021.pdf

CRECHE FIOCRUZ. Orientações para a Convivência com a covid-19 na creche Fiocruz. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2021b. Versão 3, de 24.06.2021. Disponível em https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/orientacao_convivencia_creche_covid19_ersao_3_1.pdf

GIROTTO, Cyntia Graziella G.S. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático- pedagógico com as crianças pequenas. In: Educação em Revista, Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 31-42. HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOTTA, Silvia et al. Projeto político-pedagógico: Contando histórias, tecendo redes, construindo saberes - Creche Fiocruz. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino de Vigostki, Leontiev e Elkonin. 2006. 207f. Dissertação (Mestrado em educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista „Júlio de Mesquita Filho“, Araraquara, 2006. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1019.pdf>.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Princípios para a organização do ensino na Educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista „Júlio de Mesquita Filho“, Araraquara, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101525/pasqualini_jc_dr_arafcl.pdf?sequence=1>.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. In: Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012..

SOBRE AS AUTORAS:

Flavia de Figueiredo de Lamare, Pedagoga responsável pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa da Creche Fiocruz. Doutora em Política Pública e Formação Humana (PPFH/UERJ). Vice-Líder do grupo de Pesquisa Educação e desenvolvimento infantil (CNPq) (flavia.lamare@fiocruz.br)

Késia Pereira de Matos D'Almeida, Assessora de direção da Creche Fiocruz. Líder do grupo de Pesquisa Educação e desenvolvimento infantil (CNPq). Pós Doutoranda do Programa de Estudios de Género, Infancias y Juventudes no Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones da Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Doutora PPFH/Uerj. Professora Supervisora Educacional do Município de São Gonçalo/SG/RJ. (kesia.dalmeida@fiocruz.br)

Silvia Lacouth Motta, Diretora da Creche Fiocruz. Mestre em Educação (PROPPED/UERJ) (silvia.lacouth@fiocruz.br)

ESCUTAS, INQUIETAÇÕES E DESAFIOS DE PENSAR O LÚDICO E A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO DIANTE DE UM CONTEXTO PANDÊMICO: DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (RE)CONSTRUINDO DIÁLOGOS

Jonathan Aguiar

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender as concepções que professores possuem sobre inclusão e o lúdico, frente ao momento pandêmico que enfrentamos devido à Covid-19. Para esse fim, esta pesquisa é considerada qualitativa, do tipo estudo de caso, a qual teve como base o curso “O Lúdico e suas Manifestações na Educação Básica”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Realizado no 1º semestre de 2021, com a participação de aproximadamente 45 professores. A partir desse curso e seu desdobramento investigativo, concluímos que os professores ainda entendem o lúdico como jogo, mas reconhecemos que este espaço do encontro formativo entre docentes é uma abertura para a troca de conhecimentos, inclusão e vivência do lúdico enquanto participação.

Palavras-Chave:

Inclusão, Lúdico, Omnilética.

Ideias iniciais, caminhos percorridos...

No Brasil, ao final de fevereiro de 2020, confirmou-se a presença do novo coronavírus no país, desencadeando o fechamento de escolas, e outros espaços públicos e privados, assumindo dessa maneira o isolamento social. Conforme o isolamento se instaurava no mundo, no território brasileiro, sobretudo no campo educacional, acenturam-se as desigualdades sociais, as dificuldades de aprendizagem e outros fatores.

Atualmente, somos o país que alcançou a marca de 600 mil mortes por Covid-19.¹ Muitas perdas, muitas vidas não conseguiram vencer o vírus. Atravessados por este tempo de mortes, falta de cuidado, saúde e alimentação, temos defendido em nossas ações de pesquisa, ensino e extensão que o lúdico e a inclusão se fazem necessários para que indivíduos se sintam parte dos processos sociais, políticos, práticos, educacionais e culturais. Aliás, temos reconhecido

essa articulação entre a temática do “lúdico”

e da “inclusão” como um campo de possibilidades com o propósito de (re)definir o que é ser humano e o seu por vir, o seu pensar, o seu agir de modo afetivo, cognitivo e relacional (SANTOS; AGUIAR, 2019; MAIA; VIEIRA, 2020).

Portanto, perante o que vem ocorrendo na saúde pública e no cenário mundial devido ao coronavírus, vivenciamos um universo de incertezas do tempo presente, mais ainda quando olhamos para a área da educação e suas inúmeras tentativas de aproximações entre professores, estudantes e familiares. Desse modo, no início deste ano de 2021, resultante de discussões e decisões dos municípios e estados brasileiros, as secretarias de educação vêm apostando na formação continuada de professores de modo virtual, com a finalidade de promover a ampliação de conhecimentos e troca de ideias pedagógicas

1. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/10/08/brasil-atinge-600-mil-mortes-por-covid-com-pandemia-em-desaceleracao.ghtml>. Acesso em: 11 de ago. 2021

frente ao momento pandêmico.

Assim, foi gestado o curso “O lúdico e suas manifestações na educação básica” atendendo tal pretensão, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED – Nova Iguaçu) em parceria com a Casa do Professor, ocorrendo entre os meses de março a abril de 2021.

Partindo desse curso supracitado, esclarecemos que este texto tem como objetivo apresentar como professores da educação básica compreendem o que é o lúdico e a inclusão. Além disso, incluímos neste estudo as narrativas de dois professores que tiveram maior participação no encontro sobre ludicidade e inclusão² com o foco de analisar *omniléticamente* se algo foi modificado em seu pensar e agir acerca de das temática supracidas (SANTOS, 2013).

Para isso, o nosso referencial teórico central sobre o lúdico se apoia nas reflexões de Luckesi (2002, 2014

e 2018) que entende o lúdico como um estado pleno do sujeito. Segundo esse autor, o lúdico é algo subjetivo, único, o qual extrapola o uso de técnicas, dinâmicas, jogos, ou qualquer outra atividade denominada como lúdica.

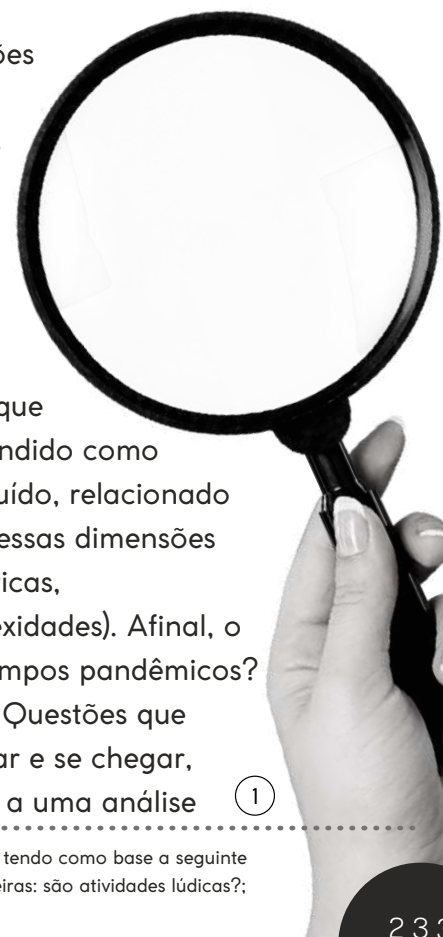
Sobre inclusão, mergulhamos nos aspectos defendidos por Santos (2011) ao definir inclusão como um processo interminável, contínuo e sem fim. Compreendendo que a ideia de inclusão vai além do público-alvo da Educação Especial, que o senso comum se restringe às deficiências, Altas Habilidades e Transtornos Globais do Desenvolvimento (SANTOS, 2015). Embora haja tais desdobramentos, assinalamos que a luta por inclusão busca eliminar qualquer barreira as quais impeçam a participação dos sujeitos nas tomadas de decisões no sentido de propiciar que os mesmos se desenvolvem de modo integral (MANTOAN, 2015).

Olhares omniléticos: escutas, inquietações e desafios docentes

Baseamos-nos em Santos (2013) e em sua perspectiva *omnilética*, que enfatiza que os fenômenos humanos e sociais são processos dialéticos, complexos, políticos, culturais e práticos. Logo, ao pensar o lúdico e seu agir com professores no espaço de formação continuada, partimos da premissa que é algo complexo, mas por estar intrinsecamente ligado à vida humana, instaura saberes plurais e subjetivos que identificamos nas cinco dimensões da própria omnilética (culturas, políticas, práticas, dialeticidades e complexidades), assim como na Inclusão em Educação. Desse modo, optamos por realizar uma análise interpretativa assumindo a omnilética diante das narrativas dos professores participantes desta pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso.

Antes de trazer à cena, as narrativas e as reflexões dos professores, descrevemos nos próximos

parágrafos as dimensões que complementam o saber *omnilético*. Essas dimensões se entrelaçam, surgindo olhares temporários e questionamentos que inauguram novas problematizações, em que o conhecimento é entendido como algo produzido, construído, relacionado por cada uma e todas essas dimensões (culturas, políticas, práticas, dialeticidades e complexidades). Afinal, o que há de lúdico em tempos pandêmicos? O que há de inclusão? Questões que delineiam para se pensar e se chegar, embora seja temporais a uma análise



①

2. A proposta do curso teve como eixo norteador a discussão sobre a importância do fenômeno do lúdico no contexto escolar tendo como base a seguinte estrutura organizacional a cada encontro: I) O lúdico e o brincar nos seus múltiplos contextos; II) Jogos, brinquedos e brincadeiras: são atividades lúdicas?; III) Inclusão e ludicidade: caminhos e perspectivas em debate; e, IV) Como as tecnologias propiciam aprendizagem lúdica?

interpretativa *omnilética*.

Isto posto, a análise *omnilética* é **dialética** (SANTOS, 2013), por transparecerem as contradições expostas e os modos como compreendemos a realidade que se encontram em constante transformação segundo as proposições de Lukács (2003).

No que diz respeito à **complexidade**, as afirmações de Morin (2015) complementam a as desordens, as ambiguidades, as certezas, as incertezas que forjam a noção de totalidade e as suas nuances, assim como as especificidades do que seja conhecimento e e o desenvolvimento da espécie humana (MORIN, 2015).

Em diálogo para além dos espaços, tempos e

com mais intensidade, outras vezes interagindo pouco, sobretudo das dimensões das culturas, políticas e práticas (BOOTH; AINSCOW, 2012), que aparecem nesse movimento dialético e complexo da *omnilética*. Entendemos culturas como opiniões, crenças que forjam a identidade histórica, pessoal e subjetiva de cada sujeito.

A dimensão das políticas, associamos às regras, aos acordos, às leis, institucionais ou não, que produzem decisões ocultas ou explícitas, de ordem pessoal, institucional ou legal, em sociedade. Por último, trazemos à cena as práticas do fazer cotidiano e envolvimento diário para tal execução.

“Gente, ninguém fala. Eu vou falar”: resultados e discussões

O público-alvo deste curso foram 45 professores da educação básica, atuantes na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental (EF), onde eles participaram aproximadamente dos quatro encontros. Com a carga horária de duas horas e trinta minutos, via Google Meet, no 1º semestre de 2021, entre o mês de abril e maio. Cabe informar que antes do primeiro encontro do curso, preencheram um formulário com seus respectivos dados (nome, telefone, tempo de atuação na docência) seguido de algumas questões: O que é o lúdico? Lúdico e ludicidade têm o mesmo significado? Você se considera um docente lúdico? Na sua opinião, o que necessita para que o lúdico faça parte do cotidiano escolar? Na sua visão, o que não pode faltar para que o lúdico venha fazer parte das nossas discussões?

Prosseguindo a estruturação e organização do curso, a cada encontro professores trocavam experiências, falavam sobre seus cotidianos e o ministrante do curso trazia elementos teóricos-práticos para se pensar acerca do lúdico atrelado à prática pedagógica e os processos educativos. No mais, no terceiro encontro, foco desta investigação foi apresentando uma problemática com a intenção de provocar a reflexão dos docentes sobre o que seja inclusão. A princípio perguntou-se: nas suas palavras o que é inclusão? No entanto, a mesma foi retomada no final do encontro, para saber se as ideias iniciais foram modificadas ao longo da formação.

Em uma visão geral, os professores participantes deste curso ainda defendem uma ideia reducionista, a qual a mesma está relacionada à vivência da criança, à utilização de jogos e brincadeiras. Embora tal relação tenha a sua importância nos estudos científicos, assumimos que pensar o lúdico como dimensão humana, significa dizer que ele é subjetivo, experiencial, vivencial e pertence à

humanidade (LUCKESI, 2014). A respeito disso, os relatos de duas professoras nos chamam atenção e se relacionam com o lúdico e sua visão reducionista: “Uma aula dinâmica, que estimule o interesse dos alunos, e que gera alegria e muito conhecimento para os educandos” (PROF. E.F. 12).

De outra maneira, a professora 28, cita: “É pensa no brincar fazendo um link com as atividades, bem planejadas. Despertando o mundo imaginário dos alunos e promovendo bem estar valorizando as experiências de cada um, buscando fazer aulas criativas e prazerosas, cheias de alegria”

Essas duas perspectivas sobre o lúdico e o que ele é, a partir da análise interpretativa aqui exposta nos permitem perceber a relação dialética, por elas assumirem o reconhecimento do lúdico como execução de atividade, e assim, intervém *omniléticamente*: e quando não há atividades, jogos, brincadeiras, o lúdico não habitaria o fazer, o agir, o pensar docente? Mas, por outro lado, quando as mesmas explicitam o estímulo do interesse de cada sujeito, a valorização das experiências, ambos conseguem traduzir o lúdico no seu existir cotidiano. Desse modo, colocando os seus estudantes como protagonistas do seu saber, com isto, o lúdico e seu conceito que é amplo, complexo, reinveste de outros sentidos, sobretudo o lugar da cultura, da política e da prática. Se tais professores defendem o lúdico a partir desses prismas, quais espaços vivenciaram para tal fundamentação? São seus atos? Suas práticas? (BOOTH; AINSCOW, 2012).

No terceiro encontro, ao questionar o que é inclusão. Fizemos uma nuvem de palavras no sentido de sistematizar as respostas dos professores, e, obtemos o seguinte resultado (Figura 1).



Fonte: Aguiar (2021)

Conforme a figura acima, nitidamente percebemos o aparecimento as palavras “Inclusão”, “Forma”, “Oportunidades”, “Indivíduo” e entre outras. Ao analisar as respostas dos professores, questionamos: será que estes retomam o conceito de lúdico proposto nos encontros? Interessante, que um professor situa que inclusão é “Possibilitar a participação de todos numa determinada atividade, adaptando da melhor forma para que todos participem”.

No entanto, esse argumento nos aponta que a inclusão é um processo o qual envolve todos os sujeitos para além das pessoas com deficiência, levando-nos a participação. Diante de nossas deduções a articulação com o lúdico, promove o envolvimento com o outro, onde crianças, adultos, idosos sejam seres participantes. Afinal, quais princípios inclusivos norteiam uma prática lúdica? Quais valores são trazidos à baila quando pensamos em uma educação que acontece por meio das telas entre aparelhos eletrônicos? Seria o lúdico um caminho para unir a subjetividade humana, as oportunidades e outras formas de se pensar os processos de ensino-aprendizagem? Que ações políticas, culturais e práticas ressignificam a formação de professores em um período de incertezas?

Evidentemente, a professora 28, ao término do terceiro encontro, quando se pergunta: alguém deseja falar algo? Ela ressalta: “Gente, ninguém fala. Eu vou falar!”. Assim continua:

Muito feliz. Realmente você é um profissional muito sensível a educação. Realmente concordo com a colega, apesar de trabalhar em uma escola pequena e rural, o meu grupo é um grupo fantástico. É tão difícil de falar, pois como eu sinto falta (começa a chorar na imagem) do chão da escola e da equipe. De conviver todos os dias, o que eu tenho para falar é que eu tenho duas experiências para falar, vai tomar muito tempo.. e, eu tive uma aluna especial, sem os dois braços, e ela falava: tia eu sou rejeitada de três escolas. E ela chegou pra mim no segundo ano... eu tenho um filho de 4 anos, e eu falei: vou fazer o possível para acolher essa menina, porque eu olho para ela , eu olho para meu filho. E meu filho, também era aluno da escola. E, aí, um belo dia eu tive que levar ela para lavar os pés, por que ela comia com os pés, ela escrevia com os pés, e eu tive que colocar ela na frente, porque não tinha uma cadeira adaptada. Coloquei uma cadeira viradinha para dentro e a outra, que ela sentava porque ela já tinha coordenação motora. Olha como Deus é maravilhoso! Olha como a criança era iluminada. E, aí, eu fui alfabetizando ela, mais sempre próxima de mim, porque ela não tinha os dois braços. E eu consegui, no meu segundo ano, pós sair do magistério, eu consegui trabalhar com essa criança. Eu nunca fiz um curso para Educação Especial, agora que estou fazendo psicopedagogia, eu já pensava em inclusão antes mesmo de ir em busca de formação, mas como é importante ter esse gás, de estudar mais, hoje neste encontro sairei daqui querendo aprender mais. Realmente não devemos ter medo, fazer capacitação. Eu fico preocupada, pois tem professores e gestores que não tem essa sensibilidade de trabalhar e receber um aluno especial. Eu tô feliz por estar aqui neste curso, gosto de aulas dinâmicas. Eu não gosto de aula de cuspe e giz, não. Eu gosto de coisa assim com dinâmica, com leitura, com dinâmica. Eu tô passando um desafio, porque na escola cada momento é uma produção. Eles ficam assim: tia, o que vai acontecer agora? Cada momento é um flash, como diz as colegas lá. Eu levo eles para sala de leitura, eu levo eles para sala de multimídia, eu levo para fazer uma roda de leitura no pátio. Poxa Jonathan, eu trabalho em uma escola que tem horta. Você sabe o que é isso? (choro). Criança que tem que ir de manhã e molhar a horta. E agora eu vejo tudo parado. (choro com solução). É muito difícil! Tá, eu agradeço aí, Deus te abençoe!

(PROFESSORA 28, grifo nosso).

Ao reler os grifos, assinalados acima, nos reconhecemos em algumas partes, principalmente ao pensar no momento pandêmico em que enfrentamos. O sentimento de falta do outro, do espaço escolar, das relações interpessoais e profissionais com os colegas retomam o lugar da inclusão, do lúdico dentro do espaço escolar. Todavia haja seus desafios, em suas inquietações percebemos a dimensão da complexidade do que é alfabetizar sujeitos humanos, mais ainda quando nos deparamos com indivíduos os quais possuem algum tipo de deficiência, mas para tal professora, o seu olhar direcionado para a inclusão já fazia parte da sua

ação didática-pedagógica, antes mesmo de vivenciar este espaço de formação continuada demarcado como um encontro de trocas de conhecimentos. Por esse motivo, a inclusão está para além das leituras, dos espaços formativos. Apesar desta ambiência e pretensão seja necessário, o mesmo deve englobar uma postura ética, política, prática e cultural com professores.

Essa sensibilidade sobre tal tema, nos proporciona diálogos com o refletir sobre os cotidianos e suas respectivas construções teóricas. De um lado, a prática pode conduzir a um viver em que o lúdico e a inclusão promovem olhares e compreensões teóricos. Assim como a teoria nos conduzem a um pensar prático, até porque os pilares que a sustentam segundo o nosso olhar omnilético são dialéticos, complexos, políticos, culturais e encontram saídas quando se pensam omnileticamente.

De outro modo, professores participantes do curso “O lúdico e suas manifestações na educação básica” tinham uma visão particular sobre o lúdico e a inclusão, uma noção simplificada à jogo, e, finalizam o mesmo associando a subjetividade humana, reconhecendo que qualquer indivíduo é lúdico, pois ele é uma vivência interna. Igualmente inclusão como um potencial transformador e emancipador da sociedade.

Por fim, quando uma professora disse: “eu vou falar” pós a finalização de uma explanação de ideias do ministrante do curso, leva-nos a refletir e defender que a construção de um espaço lúdico direcionados com a inclusão deve levar todos a participação envolvendo-os tanto de modo virtual ,quanto presencial, até porque isso se dá perante o interesse, a curiosidade, a troca de ideias que também podem ser gestadas no espaço de formação continuada entre professores.

CENÁRIO

Práticas de Pesquisa desenvolvidas no contexto da Educação Básica

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW. T. Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola (M. P. dos Santos. Trad.). Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BRASIL. Sobre a doença. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 11 de out. 2021.

LUCKESI, C. C. Brincadeiras, Jogos e Ludicidade. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores. Curitiba: Editora CRV, 2018, p.135-142.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio O2**, GEPEL, Programa de Pós-graduação em Educação: FAGED/UFBA, 2002.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista entre ideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13- 23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/ndex.php/entreideias/article/view/9161>. Acesso em: 07 de jan. de 2021.

LUKÁCS, G. **História da Consciência de Classe**: estudo sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. (Orgs.) O brincar na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.
MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. MORIN, E.
O método 3: O conhecimento do conhecimento. 5a ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, M. P. dos. Desenho universal para a aprendizagem. In: MOUSINHO, R.; ALVES, L. M.; CAPELINI, S. A. (Orgs.) Dislexia: novos temas, novas perspectivas. Volume 3. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 17-28.

SANTOS, M. P. dos. Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos (e descasos). Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

SANTOS, M. P. dos. Inclusão, diversidade e diferença. In: RANGEL, M. (Org.) Diversidade, Diferença e Multiculturalismo. Niterói: Intertexto, 2011, p. 23-42.

SANTOS, M. P. dos; AGUIAR, J. O lúdico e a criatividade dialogam com inclusão? Revista Educação Especial em Debate. v. 4 n. 8, 2019, p. 38-50. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/28529>. Acesso em: 14 de ago. 2021.

SOBRE O AUTOR:

Jonathan Aguiar, Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorando em Educação (PPGE/UFRJ) sendo Bolsista Excelência da CAPES. Pesquisador do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) fundado e coordenado pela Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos. (escritorjonathan@gmail.com)

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE REGISTROS NARRATIVOS DO COTIDIANO

*Miriam Nogueira de Maltos,
Raissa da Silva Pereira Rodrigues*



Encontro virtual da Educação Infantil do COLUNI/UFF durante o período de distanciamento físico na pandemia de COVID-19, 2021.

RESUMO

Intenciona-se neste trabalho refletir sobre as relações estabelecidas entre crianças e professores em meio à pandemia da Covid-19, em um contexto de formação inicial docente na Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF). A vivência no cotidiano não presencial na Educação Infantil e as relações interpessoais que ali se manifestam, fomentam o viés formativo vivenciado neste momento de excepcionalidade. Neste cenário, algumas questões se configuram como ponto de partida das reflexões aqui apresentadas: Quais as relações que vêm sendo constituídas nesse período remoto? Como o registro narrativo possibilita um maior conhecimento sobre essas relações? A retomada dos registros, as reflexões e indagações instigadas nos momentos de formação junto à equipe pedagógica, bem como diálogos, estudos e provocações relativos aos referenciais teóricos-metodológicos da Educação Infantil e formação de professores (FREIRE, 2015, 2018; RINALDI, 2016; OSTETTO, 2018) – com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ DCNEI (BRASIL, 2009) – fundamentam a reflexão e construção deste trabalho. Ganham relevância nas DCNEI (BRASIL, 2009) a interação entre as crianças e a relação de afetividade a ser construída não somente com outras crianças, mas também com os professores; e ainda, mostra que é preciso garantir o direito das crianças de participar, pois elas já têm voz. A “escuta” da criança via todos os sentidos (RINALDI, 2016) é também assumida como fundamento do trabalho. A partir dos encontros remotos, há a indagação sobre qual concepção de criança tem pautado a prática docente e é retomada a ideia do professor estar sempre aprendendo devido ao seu inacabamento (FREIRE, 2015). É com o outro que nos constituímos, que existe a possibilidade de se pensar em novas ideias, enxergar novos pontos de vista, conhecer outras vivências, tornando-se essenciais principalmente para o professor. A partir destas reflexões, entende-se o registro narrativo do vivido como base para a formação contínua do professor e ferramenta de pesquisa que contribui para as relações pedagógicas e interpessoais construídas e para as que ainda irão se constituir. O registro favorece a retomada de acontecimentos vividos e a reflexão sobre a prática pedagógica pelo próprio professor, além de não se encerrar em si mesmo, mas se desencadear com o passar do tempo e no percorrer da formação, trazendo novos conhecimentos.

Palavras-Chave

Pandemia e infâncias, formação inicial docente, relações na educação infantil.

APRESENTAÇÃO

FUNDAMENTAÇÃO

RESULTADOS

OBJETIVO

TEÓRTICA

METODOLOGIA

CENÁRIO

Intenciona-se neste trabalho refletir sobre as relações estabelecidas entre crianças e professores em meio à pandemia da Covid-19, em um contexto de formação inicial docente na Educação Infantil. Articular a vivência no cotidiano não presencial e as relações interpessoais que se manifestam ali, fomentam o viés formativo vivenciado neste momento de excepcionalidade. Os registros narrativos do cotidiano vivido junto às crianças – nos encontros remotos – produzidos por estudantes do curso de Pedagogia, constituem instrumentos de estudo e de reflexão.

Desse modo, as inquietações aqui compartilhadas surgem de duas graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, situada em Niterói-RJ, que atuam como bolsistas de Divisão de Prática Discente no projeto Registros como instrumento de investigação da prática pedagógica na Educação Infantil do Coluni UFF (em tempos de pandemia), sob orientação de três professoras da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF). Tal instituição é o cenário desta reflexão, onde o trabalho na modalidade remota junto às crianças e suas famílias se mantém, na perspectiva da manutenção de vínculos e de afetos.

O contexto é o remoto, no qual não é possível a realização da Educação Infantil presencial. A Covid-19 alcançou o mundo a partir de 2019, e com o avanço da mesma, medidas sanitárias e de distanciamento social foram tomadas. Em março de 2020, houve o fechamento de diversos locais, incluindo instituições de educação, impedindo a ação presencial junto aos educandos. Ainda que em 2021, a pandemia persista, e que muitas medidas tenham sido flexibilizadas, outras continuam.

Com a construção deste cenário, algumas questões se configuram como ponto de partida das reflexões aqui apresentadas: Quais as relações que vêm sendo constituídas nesse período remoto? Como o registro narrativo possibilita um maior conhecimento sobre essas relações?

A retomada dos registros, as reflexões e indagações instigadas nos momentos de formação junto à equipe pedagógica, bem como diálogos, estudos e provocações relativos aos referenciais teóricos-metodológicos da Educação Infantil e formação de professores (FREIRE, 2015, 2018; RINALDI, 2016; OSTETTO, 2018) – com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ DCNEI (BRASIL, 2009) – fundamentam a reflexão e construção deste trabalho.

As DCNEI (BRASIL, 2009) orientam concepções e práticas na Educação Infantil, como: o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em parceria com a família, o direito a brincar, a se relacionar e interagir com o outro, a descobrir e conhecer o mundo, a ter contato com a natureza e a ser cuidada e educada em ambientes seguros e desafiadores. Ganham relevância, nesse texto, a interação entre as crianças e a relação de afetividade a ser construída não somente com outras crianças, mas também com os professores.

Em um dos registros do cotidiano vivido, no dia 28 de junho de 2021, observou-se a interação entre crianças e professores de referência. Os encontros remotos com os grupamentos acontecem no turno da tarde, dividem-se em dois períodos com cerca de 40 minutos cada. Em uma dessas tardes, no primeiro período, uma criança pediu para apresentar a sua tela, o que foi acordado para o momento seguinte. Chegada a hora, o combinado foi lembrado e a criança pediu para compartilhar sua tela, apresentando um vídeo. A princípio, não encontrou o material que gostaria de apresentar. Foi então sugerido que mostrasse outro vídeo relacionado à proposta vivida, que era sobre futebol. A criança, então, perguntou como se escrevia a palavra “bola” e tanto os professores como outra criança que já sabia escrever essa palavra, a auxiliaram na ação.

Refletindo a partir do registro sobre as interações vivenciadas, foi possível elencar alguns aspectos marcantes na relação criança-criança e criança-adulto: a criança se lembrou do combinado feito no encontro anterior, fez valer o combinado, apontando seu reconhecimento e lugar na Educação Infantil. Sua ação demonstrou participação ativa nas propostas do espaço educativo. Na mesma direção, os professores intervieram, como mediadores, para contribuir nesse processo. Ganha destaque a flexibilidade que há no planejamento, abrindo espaço para participação infantil. E por último, a relação entre crianças e adultos instituída na dinâmica pedagógica ressalta que ambos – crianças e professores – aprendem no/com o coletivo. As DCNEI (BRASIL, 2009) mostram que é preciso garantir o direito das crianças de participar, pois elas já têm voz. A “escuta” da criança via todos os sentidos (RINALDI, 2016) é também assumida como fundamento do trabalho.

Neste registro pôde ser vista a potência que a relação com o outro é capaz de possibilitar e como as crianças se beneficiam da mesma, de uma ajudar a outra e se constituir dentro dos processos de interação.

Os planejamentos dos encontros não são engessados, há diálogo com as crianças e combinados são feitos e cumpridos, na busca por atender os desejos infantis. Percebe-se que há a valorização das ideias, dos conhecimentos, das vontades e das necessidades das crianças. No relato apresentado pôde ser vista a potência e os benefícios que a relação com o outro possibilita. Processo colaborativo que se constitui em oportunidades de interação com o próximo. O episódio descrito aponta a liberdade e a autonomia infantil nas relações pedagógicas, além de realçar o poder da pergunta, pois quando a criança indagou como se escrevia a palavra “bola”, logo recebeu acolhimento e hipóteses de seu grupo de referência.

Qual concepção de criança tem pautado a prática docente? Quando as crianças são concebidas como passivas, são tratadas de maneira contrária ao que defende/preconiza as DCNEI (BRASIL, 2009), retirando-lhes a potência. A ideia da educação bancária aí reverbera apagando a chama da curiosidade, responsável por mobilizar o sujeito para a busca. Freire assevera que o docente deve estar aberto às perguntas, às contribuições que as crianças trazem, e ainda ensina que é pensando a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática, porque onde há vida, há inacabamento (FREIRE, 2018; 2015). Cada encontro com as crianças é um novo encontro.

A aprendizagem que fica é a de que o professor está sempre aprendendo, por estar se relacionando com outros sujeitos e, sobretudo, por lidar com outras pessoas e situações que ressaltam o seu inacabamento (FREIRE, 2015), compreendendo a criança também como sujeito. Estar com o outro é sempre um aprendizado. É com o outro que nos constituímos, que existe a possibilidade de se pensar em novas ideias, enxergar novos pontos de vista, conhecer outras vivências, outras perspectivas, por isso essa relação se faz essencial, principalmente para o professor.

O episódio vivido tenciona também pensar no papel do registro narrativo no cotidiano educativo e na formação docente. No processo da produção do registro indaga-se o vivido e buscam-se respostas que vão sendo explicitadas através da escrita, e, por isso, aptas para reflexão (OSTETTO, 2018). O registro possibilita ao professor olhar para trás, para o acontecido – quer tenha sido exitoso ou não –, conduzindo-o pela estrada da indagação que resulta em novos saberes e fazeres da sua ação pedagógica.

A partir destas reflexões e considerações, entende-se o registro narrativo do vivido como base para a formação contínua do professor e ferramenta de pesquisa que contribui para as relações pedagógicas e interpessoais construídas, bem como para as que ainda irão se constituir. O registro narrativo favorece a retomada de acontecimentos vividos e a reflexão sobre a prática pedagógica pelo próprio professor, assim sendo, não se encerra em si mesmo, mas se desencadeia com o passar do tempo e no percorrer da formação, trazendo novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB No. 20/2009 e Resolução CNE/CEB N.05/2009, Brasília/DF, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed - Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 65. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. OSTETTO, Luciana. Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. Papyrus Editora, 2018.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: "As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação". Porto Alegre: Penso, 2016.

SOBRE O AUTOR:

Miriam Nogueira de Maltos, Bolsista de Divisão de Prática Discente na Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI/UFF) e graduanda do oitavo período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (miriammaltos@id.uff.br)

Raissa da Silva Pereira Rodrigues, Bolsista de Divisão de Prática Discente na Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI/UFF) e graduanda do sétimo período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense. (raissasrp@id.uff.br)



2
Encontro virtual da Educação Infantil do COLUNI/UFF durante o período de distanciamento físico na pandemia de COVID-19, 2021.

“CAMINHANDO”: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES NO CONTEXTO DA PANDEMIA E DAS CONTRARREFORMAS EDUCACIONAIS

Kate Lane Costa de Paiva

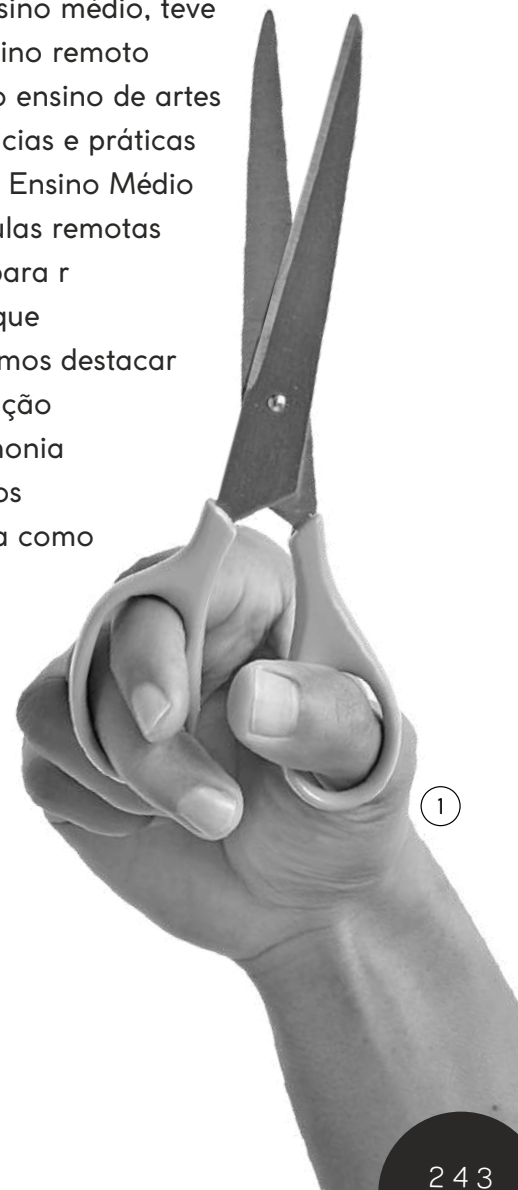
RESUMO

Partindo do fazer artístico em sala de aula, por meio da releitura da obra “Caminhando”, de Lygia Clark, o presente trabalho busca levantar algumas questões referentes ao ensino de artes no Brasil, frente a uma conjuntura de ataques à educação pública durante a pandemia de covid-19, sobretudo no que diz respeito à implementação do Novo Ensino Médio. Desde os anos 1990, a política econômica neoliberal vem atacando a educação pública brasileira. Sob o falso argumento das “reformas”, para melhorar o acesso e modernizar os processos educacionais, a educação pública brasileira vem passando por um desmonte sistemático. Por isso, aqui estas medidas são tratadas como contrarreformas. A Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, teve implicações para o ensino obrigatório de artes. Com a implementação do ensino remoto emergencial para conter a pandemia de covid-19, a partir do ano de 2020, o ensino de artes também tem sofrido mudanças, especialmente no que diz respeito às experiências e práticas artísticas. Neste trabalho, partimos da produção dos estudantes do 2º ano do Ensino Médio sobre a obra “Caminhando”, da artista brasileira Lygia Clark, ao longo das aulas remotas emergenciais de artes no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), para refletirmos sobre a importância do ensino de artes no contexto da pandemia, que explicitou e acelerou o desmonte da educação pública. Deste modo, pretendemos destacar a função social da arte e da educação, na formação dos estudantes da educação básica, enquanto seres sociais, bem como apontar para as relações de hegemonia e contra-hegemonia presentes no ambiente escolar, apontando para caminhos de enfrentamento e possibilidade na defesa intransigente da educação pública como direito fundamental dos trabalhadores e trabalhadoras.

Palavras-Chave

Ensino de arte, hegemonia, políticas públicas educacionais.

1



①

“Caminhando”: reflexões sobre o ensino de artes no contexto da pandemia e das contrarreformas educacionais

Uma tesoura, um pouco de cola e papel. Assim começa nossa experiência. Com materiais simples, que pudessem ser encontrados em casa, os estudantes deveriam fazer uma fita de *Moebius*¹ e cortá-la, traçando um caminho da tesoura no papel. Esta experiência, feita durante as aulas remotas emergências de artes do 2º ano do Ensino Médio, no Colégio Universitário Geraldo Reis-, o COLUNI-UFF, surgiu de uma tentativa e necessidade de incentivar a produção artística dos estudantes diante do cenário do ensino remoto emergencial durante a pandemia de covid-19 no Brasil.

Utilizando, como metodologia, a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010) partimos da contextualização e fruição das obras da arte contemporânea brasileira, para embasar nossa produção artística. Assim, chegamos até a obra “Caminhando”, de Lygia Clark. O desafio era os alunos gravarem um vídeo executando a proposta feita pela artista nesta obra: colar duas fitas de papel, invertendo uma das pontas, formando a fita de Moebius e depois cortá-la, caminhando sobre o papel com a tesoura. Os vídeos deveriam ter a duração de, no máximo, 1 minuto e não precisavam deixar aparecer outras partes do corpo, somente as mãos. Após enviarem os vídeos pela plataforma *google classroom*, os (as) estudantes foram convidados a relatar, durante a aula online, as experiências vividas e, posteriormente, escrever, em forma de prosa ou verso, sobre as experiências vividas. E é a partir destes relatos de experiências, que este artigo se constrói.

Os(as) estudantes relataram que, logo de início, acharam a atividade uma grande bobagem, algo tão simples e sem sentido. Mas, esta primeira impressão logo foi desfeita ao se depararem com a primeira dificuldade: como fazer uma fita de Moebius. Ao pesquisarem, então, sobre este objeto,

surpreenderam-se, ao descobrirem que esta é uma fita que não possui lado, dentro ou fora, em cima e embaixo, por se tratar de uma superfície não orientável. E algo que parecia incrivelmente simples, de repente, mostrava-se extremamente complexo. A segunda dificuldade encontrada foi saber onde começar, pois uma vez começando das bordas, a fita acaba sendo repartida e não resultando em outras fitas mais estreitas, pondo fim ao caminho. E, por fim, a terceira questão encontrada foi a da escolha: iniciado o caminho, por onde seguir?

Partindo dessas perguntas, propomos uma análise da importância do ensino da arte, dentro do contexto de implementação da Reforma do Ensino Médio (13.415/2017) e do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Afinal, o que pode a arte neste contexto? O que esta experiência no COLUNI pode trazer para nossas reflexões? Por que a arte, ao longo da história da educação no Brasil, enfrentou e enfrenta tantas dificuldades para se afirmar como área fundamental do conhecimento e da formação humana?

O ensino de arte, no Brasil, é instituído, inicialmente, como “atividade educativa”, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, a chamada Educação Artística, sem qualquer caráter de disciplina obrigatória no currículo escolar. Foi somente com a LDB de 1996 que a arte foi, então, reconhecida como disciplina curricular obrigatória em todos os níveis da educação básica, composta, conforme definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Entretanto, com a chamada “Reforma” do Ensino Médio, regulamentada pela aprovação da lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, a arte, embora permaneça como componente curricular obrigatório da educação básica, passa a não ser mais disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio. Aliás,

1.A fita ou faixa de Moebius ou Möbius, criada pelo matemático e astrônomo alemão August Ferdinand Möbius, é um objeto não orientável, ou seja, um objeto onde é impossível determinar qual é a parte de cima e a de baixo, a de dentro e de fora.

segundo esta lei, somente “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio”, conforme descrito no 3º parágrafo do artigo 3º.

É por este motivo que, aqui, não consideramos que esta seja uma “reforma”, mas sim mais uma das “contrarreformas” que pretendem sucatear a educação pública neste país. Sob o falso pretexto de modernização e flexibilização do ensino médio, o que se vê é uma redução no oferecimento de disciplinas, e, com isso, uma limitação, portanto, da própria formação dos e das estudantes do ensino médio, que passam a serem privados de uma vivência múltipla e integral em sua formação. No caso, do ensino de artes, a partir da Lei do Novo Ensino Médio, retrocedemos para a mesma lógica da LDB de 1971, época em que o Brasil enfrentava uma ditadura empresarial-militar, e que entendia a arte como mero fazer facultativo e, portanto, dispensável do currículo escolar básico.

Segundo Ana Mae Barbosa (2005), o ensino de arte faz com os estudantes mobilizem diversas habilidades, como a capacidade de interpretação, criatividade e imaginação, além de aspectos afetivos, emocionais, racionais e das habilidades motoras, sendo, portanto, parte fundamental para uma educação integral.

Dentro das limitações do ERE, esta experiência nos mostrou a potencialidade do ensino da arte. Por meio da experiência, pudemos (nos) pensar e partilhar momentos, mesmo não estando presentes fisicamente no mesmo espaço. E, longe de ser uma defesa do modelo de Ensino à Distância, esta afirmação tão somente pretende apontar que, dentro dessas limitações, ainda se encontram saídas por meio da arte, para enfrentar as dificuldades e poder falar delas. A arte é, nesse sentido, também terapêutica, como apontava a própria Ligia Clark.

São estas capacidades e aspectos cognitivos e sócio-emocionais que encontramos presentes na experiência dos nossos estudantes durante a atividade descrita no início deste artigo: o “caminhando”. Além de poderem pesquisar e debater sobre a própria história e a história da arte brasileira, por meio das

obras de arte contemporânea, os e as estudantes puderam experimentar a produção artística, trabalhando sua coordenação motora e a resolução de problemas (como fazer e o que é a fita de Moebius? Como devo começar? Por onde seguir?), que levaram a reflexões e conexões com a vida prática, cotidiana, contribuindo para o exercício da escrita e da linguagem cinematográfica por meio da produção de vídeos.

Assim, explicitam-se as contradições entre as políticas públicas atuais que dizem querer privilegiar a educação integral de nossos(as) estudantes, mas, ao mesmo tempo, instituem leis que permitem o cerceamento e empobrecimento deste ensino integral, com a desobrigação de disciplinas como arte educação física em todas os anos do ensino médio. Disciplinas estas que, além de constituírem um campo de produção do conhecimento específico, também atuam de forma multidisciplinar, garantindo o engendramento de diversas capacidades e habilidades associadas, fundamentais para a formação integral de nossos (as) jovens.

Segundo Fisher, no entanto, essas contradições sempre estiveram presentes no campo da arte dentro da sociedade capitalista:

Os artistas e as artes entravam no mundo capitalista da produção de mercadorias em sua forma desenvolvida, com sua completa alienação do ser humano, com a exteriorização e materialização de todas as relações humanas, com a divisão do trabalho, a fragmentação e a rígida especialização, com o obscurecimento das conexões sociais e com o crescente isolamento e a crescente negação do indivíduo. O artista sincero e humanista autêntico já não podia afirmar semelhante mundo. Já não podia acreditar, de posse de uma clara consciência, que a vitória da burguesia significava a vitória da humanidade (FISCHER, 1987, p.62-63).

O fazer artístico tem por centralidade os sujeitos e suas ações. Nas palavras de Gramsci (1982), os sujeitos são ativos na “construção das relações humanas e das mudanças sociais” (COSTA, 2012). Parece, no entanto, que é exatamente este caráter do ensino de arte que essas contrarreformas querem deixar de lado no currículo escolar, apresentando a arte como mero fazer desinteressado e não como estudo sistemático de uma área do conhecimento. Lógica esta que encontra total ressonância no momento atual do capitalismo no Brasil e que precisa ser fortemente combatida

Atualmente, a sociedade – permeada pela superficialidade de relacionamentos e entretenimento supérfluo – não está

criando um ambiente propício para o conhecimento, a criação de sentidos e a tradução de ideias e significados. Pelo contrário, a sociedade capitalista criou uma estrutura massiva para fazer do entretenimento um quesito absolutamente válido, o que ajudou a distorcer os valores sociais, priorizando o culto ao vazio e a exclusão do conteúdo. A arte foi direcionada cada vez mais para o benefício econômico e sociopolítico decadentes. Os valores sociais precisam ser repensados e dialogados em ambientes que permitam a interação e conseqüentemente, ação. (SAHÃO, 2014: 21)

CENÁRIO

Práticas de Pesquisa desenvolvidas no contexto da Educação Básica

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.) Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

____ & CUNHA, Fernanda Pereira. A abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

Brasil. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

Brasil. Câmara dos Deputados. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>

legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 16 out. 2021.

Brasil. Senado Federal. Lei n. 9.394/1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2017b.

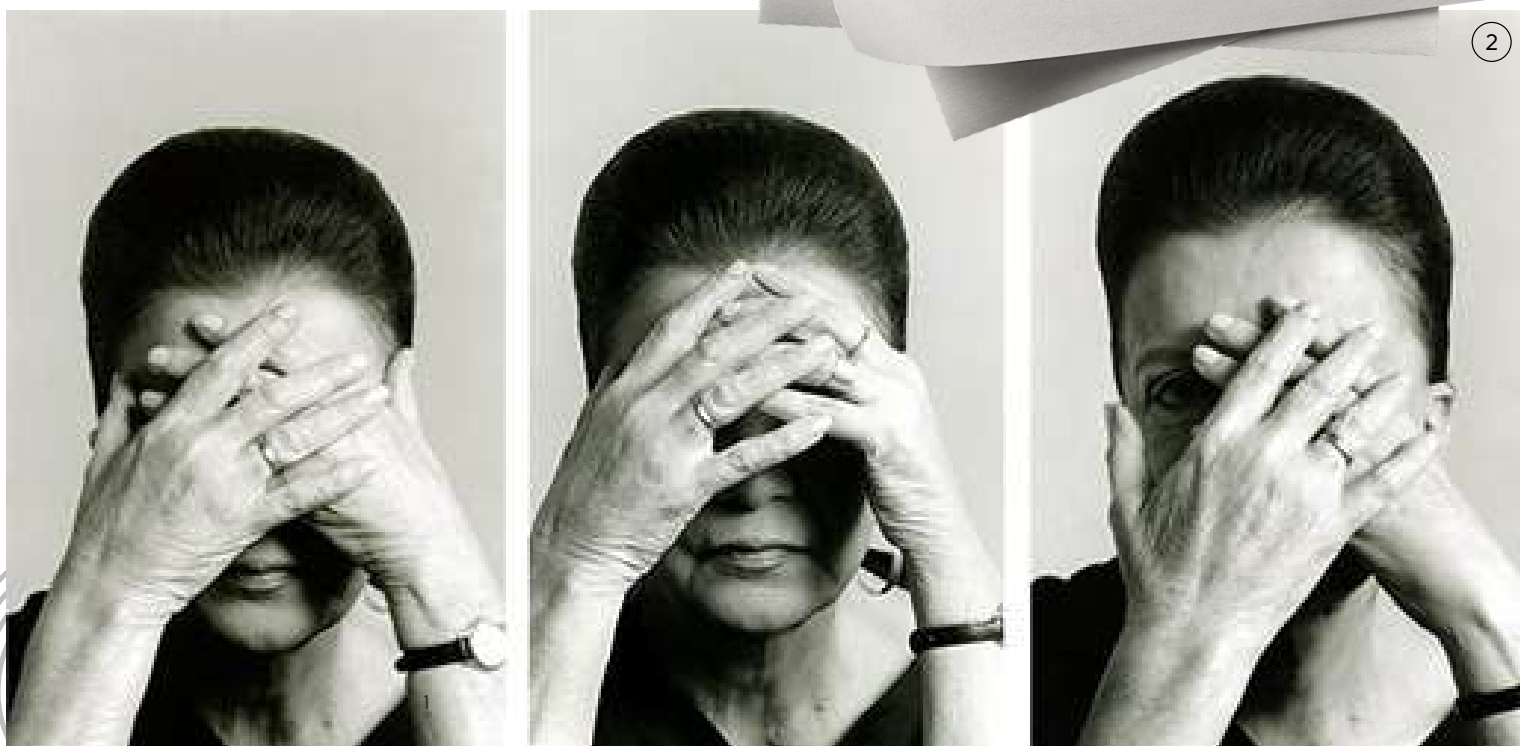
COSTA, Ricardo da Gama Rosa. Antonio Gramsci e o conceito de hegemonia. Cadernos ICP, nº 1, outubro 2012. Disponível em: <http://dariodasilva.wordpress.com/2012/11/30/antonio-gramsci-e-o-conceito-dehegemonia1/>. Acesso em: em: 16 out. 2021.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

SAHÃO, Bruna Priscinotti. Aspectos sociais da arte na sociedade capitalista: uma reflexão sobre a função social da arte nas relações humanas. ECA-USP. São Paulo, 2014.

SOBRE A AUTORA:

Kate Lane Costa de Paiva, Professora de Artes do Colégio Universitário Geraldo Reis/ Universidade Federal Fluminense, doutora em Artes Visuais.
katepaivarj@gmail.com



<https://portal.lygiaclark.org.br/>

CAMINHADAS CULTURAIS - IFRJ

*Guilherme Veloso Machado de Almeida Vilela,
Jayme Lucio Fernandes Ribeiro,
Jorge Alexandre Alves,
Larissa Tebaldi do Reis,*

*Leandro Gouveia, Almeida,
Livia Tenório Cerqueira Crespo Vilela,
Maria Eduarda Barretos Dias,
Wagner de Almeida dos Santos*

RESUMO

O projeto de extensão Caminhadas Culturais - IFRJ ocorre no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ - Campus Duque de Caxias e tem como proposta estimular outras formas de aprendizagem pautadas no referencial teórico da complexidade de Morin (2000) e também contribuir com a apropriação de lugares culturais das cidades visitadas. Sabemos que em alguns lugares o ensino ainda se pauta na fragmentação do saber em que cada unidade curricular se especializa para dar conta de conteúdos isolados que, de uma maneira geral, não dialogam entre si e muito menos com outras áreas do saber. Nossa proposta é proporcionar caminhadas culturais aos alunos, aos servidores e principalmente à comunidade externa e com isto possibilitar a apreensão de conteúdos na forma interdisciplinar e vivenciado in loco. As unidades curriculares: História, Geografia, Sociologia, Biologia, Educação Física e Química se juntaram para dar contribuições neste projeto de extensão. Para tal, planejamos caminhadas presenciais em determinados locais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e também virtualmente ao redor do mundo, onde os participantes têm a oportunidade de experienciar um processo de ensino-aprendizagem diferente do cotidiano escolar. Como resultado, esperamos contribuir para o aprimoramento de habilidades diversificadas que auxiliem na aprendizagem, além de proporcionar um "capital cultural" (BOURDIEU, 1997), através do uso de espaços públicos e privados distantes da realidade vivida pela comunidade escolar do entorno do IFRJ Campus Duque de Caxias.

Palavras-Chave:

Ensino-aprendizagem, Cultura, Caminhadas.

APRESENTAÇÃO

No dia-a-dia de uma Instituição de Ensino, do Ensino Infantil ao Ensino Superior, parte dos docentes estão acostumados a saberes estanques, compartimentalizados e muitas vezes até descontextualizados da realidade social. Uma visão mecanicista que acaba ocultando os traços subjetivos e criativos dos estudantes. Para Morin (2001), a educação deveria investir contra a fragmentação do conhecimento e a disciplinarização excessiva dos currículos. Segundo o autor, devemos trabalhar a partir do referencial da Complexidade, com a missão

de religar os saberes, contextualizando e tornando o conhecimento pertinente, pois caminhamos na direção da mundialização, onde os problemas são transversais e planetários. Corroborando com esta ideia, Libâneo (2006), afirma que o trabalho docente não se limita a sala de aula, pelo contrário, está diretamente ligado a existências sociais e à experiência de vida das pessoas.

Foi tentando ir além da sala de aula é que encontramos situações de vulnerabilidade econômica, como é o caso de grande parte dos moradores

do bairro de Sarapuí, onde se situa o IFRJ Campus Duque de Caxias. Tais moradores acabam não tendo direito à cidade, seja pela situação econômica ou por falta de políticas públicas. Estas pessoas cada vez mais se restringem no cotidiano de trabalho para garantir o sustento básico à família, deixando de transitar por lugares públicos capazes de fomentar a cultura e o lazer, perfazendo, no dizer de Santos (1993), os espaços opacos e os espaços luminosos. Desta maneira, involuntariamente, acabam contribuindo com a falta de noção sobre os movimentos ideológicos e hegemônicos que garantem sua própria exclusão. A partir destas questões, um grupo de docentes do IFRJ Campus Duque de Caxias procurou planejar ações que fossem na direção contrária destes problemas relatados.

O projeto tem como preocupação inicial a integração de saberes (MORIN, 2001), e por este motivo as unidades curriculares mencionadas linhas anteriores dialogam de forma a trabalhar seus conteúdos de maneira integrada, estabelecendo um processo de ensino-aprendizagem criativo, estimulante e transdisciplinar. As ações ultrapassam os muros do instituto, de forma que a comunidade

interna se encontre com a externa e vivencie os lugares públicos, acumulando experiências e vivências, transformando espaços sem significados, desconhecidos e escuros em lugares simbólicos, conhecidos, claros, ou seja, lugares de pertencimento (TUAN, 1983). Desta forma, o projeto propõe caminhadas culturais presenciais aos finais de semana em pontos estrategicamente selecionados na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro e Duque de Caxias, onde os professores possam trabalhar os conteúdos integrados e contextualizados.

Ao longo dos últimos quatro anos o projeto já proporcionou caminhadas no Morro da Urca, na Floresta da Tijuca, no Centro do Rio de Janeiro, entre outras lugares, se mostrando relevante enquanto ação pedagógica e também como ação cultural de ensino e extensão. No entanto, diante do momento pandêmico em que estamos passando desde o início de 2020, as caminhadas têm sido adaptadas para a versão virtual e neste formato tem possibilitado diversos conhecimentos de outras culturas e civilizações mais distantes, como: Roma, Império Inca, Egito antigo e França.

OBJETIVOS

Como objetivo geral a ideia é proporcionar aos alunos, aos servidores e a comunidade externa do IFRJ Campus Duque de Caxias, caminhadas culturais como forma de apreensão de conhecimento interdisciplinar, com a ampliação da cultura e a apropriação de espaços culturais de Duque de Caxias, do Rio de Janeiro, do Brasil e do mundo. E, ainda, como objetivos específicos pretende-se despertar o interesse por atividades ao ar livre; promover qualidade de vida; conhecer a história das cidades visitadas; despertar o interesse por locais culturais e compreender a importância de tais espaços na história do Brasil e do mundo; refletir a partir da Sociologia os aspectos sociais da formação das cidades/bairros; compreender as diferentes formas de apropriação dos espaços públicos; compreender a relação centro-periferia no que concerne aos aspectos histórico-geográficos e sociais; entender a importância da diversidade geográfico-social em sua perspectiva histórica; apreender a dinâmica da geografia cultural das cidades; estudar os ecossistemas e os tipos de rochas das encostas dos morros das cidades; vivenciar aspectos físicos e químicos presentes em diferentes ambientes como por exemplo: os museus de ciência/tecnologia; promover o trabalho colaborativo em grupo, promover a convivência, a diversidade e a solidariedade entre os participantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

Nutrido do solo paradigmático de Morin (2001) é que o projeto se pauta na integração dos diversos saberes e busca a ultrapassagem sobre o determinismo sistêmico e mecânico dando passagem ao acontecimento, a ordem, a desordem e sobretudo, a (re)organização.

Destarte, Bourdieu (1997), ao desenvolver sua teoria do capital cultural, demonstra que a escola, de forma inconsciente, ensina de forma desigual, conforme sua origem de classe. Isso ocorre porque para além dos conteúdos acadêmicos, os procedimentos atitudinais esperados dos discentes são exatamente aqueles privilegiados e valorizados pelas classes dominantes. Os estudantes das classes mais favorecidas trazem uma herança familiar que é o capital cultural, isto lhes permite adquirir habilidades e códigos culturais que são estimulados e valorizados nas instituições escolares. Com isto, temos a noção de violência simbólica (BOURDIEU, 1989), presente subliminarmente nas instituições ensino. Isto acontece na medida em que os estudantes mais desfavorecidos, por não trazerem um capital cultural de suas famílias, acabam não conseguindo desenvolver procedimentos atitudinais “desejados” e têm maiores dificuldades em dominar os códigos sociais necessários nos ambientes formais de aprendizagem. Deste modo, evidencia-se o insucesso acadêmico de maneira inconsciente porque não são detentores de uma cultura prévia. Assim, o discurso da igualdade na educação formal não se concretiza porque a escola não mensura o sucesso dos estudantes apenas em função do que foi ensinado, mas também em função de atitudes, práticas e valores que se originam fora da escola. Bourdieu (1989), indica uma forma de reverter esse panorama de dominação e violência simbólica: o caminho seria desnudar esta realidade junto dos atores sociais envolvidos nos processos escolares.

METODOLOGIA

Podemos dizer que o projeto conta com quatro caminhadas por ano, de maneira que ocorrem duas a cada semestre. Para cada uma das quatro caminhadas temos três momentos: o primeiro momento é o planejamento; o segundo momento é a execução da caminhada e o terceiro momento é a avaliação da ação (caminhada)¹. O planejamento acontece através de reuniões periódicas em que são levantados alguns pontos-chaves dos locais das caminhadas. O intuito é permitir que os professores dialoguem a respeito dos conteúdos que serão abordados, organizem minuciosamente o percurso da caminhada e também a ferramenta de avaliação. A divulgação se dá entre dez e quinze dias antes da caminhada. As formas de divulgação acontecem verbalmente com as comunidades interna e externa, pelas redes sociais, e-mails e site Institucional. A inscrição ocorre com o preenchimento de um

formulário eletrônico disponibilizado juntamente com o cartaz de divulgação do evento. As caminhadas acontecem nos finais de semana, contemplando os alunos e alunas de todos os turnos do campus Duque de Caxias, bem como à comunidade externa e as Instituições parceiras.

Por conta do advento da pandemia, optou-se por seguir o projeto com caminhadas virtuais, que foram incluídas no 3º ciclo do projeto. O enfoque foi trazer um panorama dos aspectos históricos, geográficos, sociais, políticos, culturais, urbanísticos e linguísticos dos locais visitados. Neste sentido, a primeira caminhada virtual ocorreu através da plataforma Google Meet, onde os participantes puderam “caminhar” por Roma (Palatino, Fórum Romano, Coliseu, Arco Constantino e Circo Máximo), perpassando a antiga civilização Romana. A experiência foi extremamente exitosa e por isto

1. Vale ressaltar que o bolsista do projeto trabalha junto aos docentes nestes três momentos em cada caminhada cultural.

foi mantida no edital vigente e já foram feitas mais duas caminhadas virtuais: uma no Império Inca e a outra no Egito antigo. O retorno positivo dos participantes nos levou a inserir definitivamente as caminhadas virtuais no projeto, uma vez que nos permite acessar os lugares mais longínquos e algumas das civilizações que atravessam o nosso tempo. Prova disto é que mais uma caminhada virtual será realizada, desta vez na França. Entretanto, a ideia é que haja uma alternância entre as caminhadas virtuais

e presenciais. A parte da avaliação é muito importante no que tange o processo como um todo. Ela acontece através de questionários com perguntas abertas e fechadas, depois da atividade. O objetivo é levantarmos as expectativas seguintes do público, verificar pontos positivos e negativos da estratégia estabelecida, bem como a investigação dos possíveis ganhos de apreensão do conhecimento e sua concatenação, além da própria apropriação desses espaços pelos participantes.

RESULTADOS

O projeto apresenta impacto relevante na comunidade escolar, sobretudo, por mostrar outras possibilidades na relação ensino-aprendizagem, entrelaçando saberes e possibilitando a ampliação do capital cultural do indivíduo. Assim, ultrapassando os muros do IFRJ Campus Duque de Caxias o referido projeto contribui também com a formação integral do aluno/cidadão. Deste modo, fica visível que o papel do professor não é apenas transmitir o conteúdo, mas sim, fomentar e possibilitar a construção do pensar crítico e autônomo sobre o próprio conhecimento e indo ao encontro do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Portanto, percebe-se a pessoa como sujeito do seu próprio processo de educação, pois, em situações reais, é possível que o conhecimento apreendido seja aplicado no cotidiano. Desta maneira surgem alguns valores como: confiança, amizade, afetividade, entre outros. Isto ocorre porque todos podem contribuir e aprender uns com os outros de maneira horizontal, colaborativa e integrada buscando o conhecimento não fragmentado e pertinente.

CENÁRIO

Práticas de Extensão desenvolvidas no contexto da Educação Básica

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veinteuno, 1997. _____. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989. LIBÂNEIO, José Carlos. *Didática*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

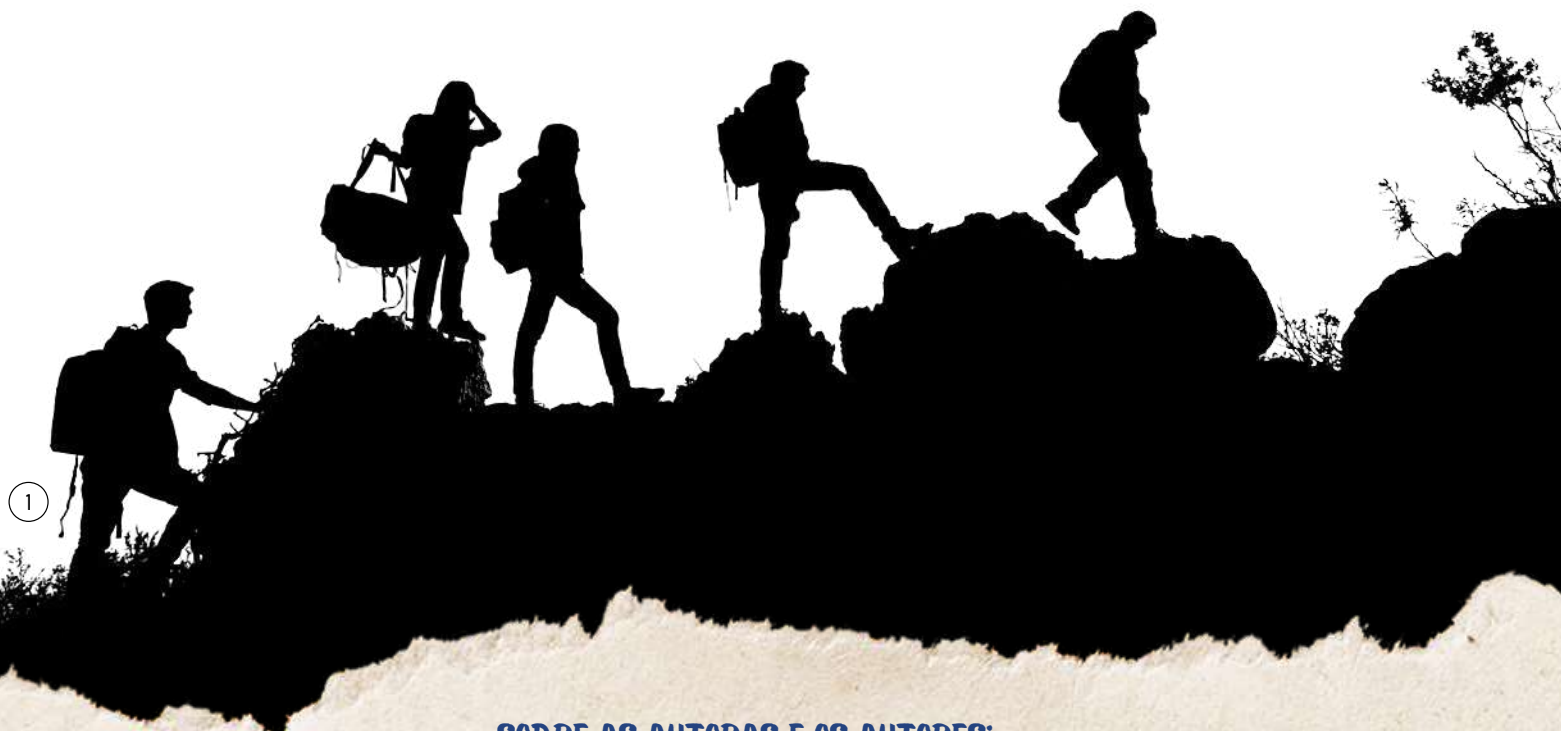
MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2018. _____. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Trad. Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

PIAGET, Jean. *Para Onde Vai a Educação?* Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974. _____. *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979. SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Hucitec, 1993.

TUAN, Yi-fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

_____. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1974.



SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES:

Guilherme Veloso Machado de Almeida Vilela, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ - Química
(guilherme.vilela@ifrj.edu.br)

Jayme Lucio Fernandes Ribeiro, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ - História
(jayme.ribeiro@ifrj.edu.br)

Jorge Alexandre Alves, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ - Sociologia
(professor.sociologia@gmail.com)

Larissa Tebaldi do Reis, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ - Biologia
(larissa.tebaldi@ifrj.edu.br)

Leandro Gouveia, Almeida, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ - Educação Física
(leandro.almeida@ifrj.edu.br)

Lívia Tenório Cerqueira Crespo Vilela, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ - Química
(livia.tenorio@ifrj.edu.br)

Maria Eduarda Barretos Dias, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ - Estudante de licenciatura em Química
(mariaebd13@gmail.com)

Wagner de Almeida dos Santos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ - Geografia
(wagner.santos@ifrj.edu.br)

RELATO DE EXPERIÊNCIA: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL - POSSIBILIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM DURANTE O ANO LETIVO DE 2020, ENCARANDO A PANDEMIA COVID-19

Hosana Souza

RESUMO

Relato de experiências desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncional e em Espaço de Desenvolvimento Infantil para superar os desafios do ensino remoto, devido a pandemia de Covid-19. Estreitamento de laços de afetividade, processos de desenvolvimento e ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave

Educação Infantil, Educação Especial, Covid-19

APRESENTAÇÃO

OBJETIVO

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRTICA

METODOLOGIA

RESULTADOS

CENÁRIO

A pandemia de COVID-19 colocou a educação diante de dilemas inéditos. Sabemos que o currículo da escola não pode ser reduzido a um conjunto de informações / conhecimentos, mas também é feito de relações, diálogos, afetividades e experiências, principalmente na educação infantil, a convivência no ambiente escolar é insubstituível. Porém, diante da necessidade de isolamento social para a proteção da saúde pública, também se tornou temporariamente impossível a convivência presencial nas unidades escolares; então como manter o vínculo afetivo, o desenvolvimento de habilidades, proporcionar experiências e a construção de conhecimentos?

A partir do fechamento das unidades escolares, em 13 de março de 2020, por decreto em decorrência da pandemia de COVID-19, mostraram-se necessárias a reestruturação de nosso projeto de trabalho e de nossos planejamentos; visando nesse período a promoção de um novo tipo de relação – o não presencial, mas sempre focado na promoção do desenvolvimento de nossos pequenos e na manutenção dos vínculos de afetividade que vinham sendo construídos. Vale destacar que nosso Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) localiza-se na comunidade do Az de Ouro, em Anchieta - RJ.

Foram empregadas as seguintes ações para a manutenção de vínculo com as crianças: já na primeira semana foi disponibilizado contato direto através do aplicativo WhatsApp para promover a comunicação entre educadores, crianças e responsáveis; houve também a criação de uma página no Facebook para interações de todas as turmas, onde foram disponibilizadas de interações e atividades. Além disso realizamos a entrega de pacotinhos com as propostas pedagógicas e os materiais necessários para a participação efetiva das

crianças – nestes eram enviados materiais e propostas para a interação entre a criança e seus pares, com apoio e mediação do professor regente, de acordo com o planejamento desenvolvido a partir do PPA 2020; bem como materiais para o desenvolvimento do trabalho da Sala de Recursos Multifuncional, com atividades específicas visando o desenvolvimento de habilidades a partir do levantamento efetuado no Plano Educacional Individualizado (PEI).

O atendimento não presencial proporcionou, também, a oportunidade da criação de projetos paralelos como: “Web Histórias”, uma espécie de sala de leitura virtual onde os educadores gravavam / narravam histórias, poesias, contos, livros infantis, promovendo além da interação o estímulo a leitura deleite e o apreço ao mundo da escrita; Cine Inclusão – onde através de interações via vídeos, a equipe de Sala de Recursos Multifuncional propôs às crianças e responsáveis, temas de sensibilização e compreensão de questões relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência; Os projetos “Viva a Neurodiversidade” onde a cada semana nossas crianças eram apresentadas a uma deficiência e estimuladas através de atividades de sensibilização, e “Turminha Entrevista” – onde conhecemos pessoas com deficiência, que através de seus depoimentos dividiram com crianças, educadores e responsáveis suas vivências e principalmente suas potencialidades, com o intuito de promoção de um novo olhar, sem capacitismo; E por fim, a criação do “Pequeno Dicionário de Libras”, onde através da interação com um profissional surdo as crianças aprenderam sinais simples como cumprimentos, cores, relações familiares. Além de articular diversas formações continuadas / palestras / debates para os educadores, com temas voltados à diversidade étnico racial e a inclusão.

Logo no início do atendimento remoto organizamos nossas interações com as crianças a partir de duas frentes: disponibilização no Facebook, diariamente, de vídeo aulas e ligações por chamada de vídeo, uma vez por semana, via aplicativo WhatsApp. Quanto às vídeo aulas, estas foram criadas a partir de Grupos de Trabalho definidos por grupamento – bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas – organizados, também remotamente e com a participação de todos os educadores no desenvolvimento, gravação, edição e interação delas. Para as crianças público-alvo da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) – a saber-se do grupamento “crianças pequenas”, que compreende a pré-escola I e II – além das vídeo aulas disponibilizadas pelos professores regentes, a professora do Atendimento Educacional Especializado, também providenciava o envio de vídeos com atividades específicas para o desenvolvimento desse grupo, de acordo com os levantamentos feitos no PEI – Plano Educacional Individualizado.

Uma das primeiras propostas de vídeo aula desenvolvido pela professora do Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, foi a confecção de um “relógio de rotina”, a partir da ideia de um quadro de rotina, pois as crianças precisam se adaptar a esse novo momento, de rompimento e inserção de novas práticas cotidianas. Outras proposições foram desenvolvidas como a construção de brinquedos para concentração e habilidades sensoriais, atividades sobre sentimentos e expressões faciais, etc.

Outra importante ação desenvolvida através de vídeo aula foram de orientações para os responsáveis, alcançando os responsáveis dos alunos da SRM, e também dos demais alunos do EDI, sempre ilustrando o objetivo das atividades. Podemos citar alguns exemplos de materiais desenvolvidos pela professora AEE para formação como: um vídeo mostrando a importância de atividades de imitação, outro com ênfase nas neurociências “o que é o neurônio espelho?”, atividades de desenvolvimento de habilidades sensoriais e o que elas são etc.

Além das atividades diárias via Facebook, efetuamos ligações de vídeo semanais com as crianças público-alvo da educação especial, com duração de cerca de 30 minutos, via WhatsApp. O objetivo principal era a manutenção de vínculo com as crianças – observando como eles estão, como está o desenvolvimento, se as famílias estão passando por alguma necessidade, como é possível auxiliar essa família, entre outros. Além

da interação semanal com a professora do AEE, as crianças também interagiam mensalmente com o do professor regente e a turma, mantendo o vínculo entre as crianças e o EDI.

O projeto “Web histórias” consiste em uma Sala de Leitura virtual, onde os educadores gravavam / narravam, histórias, poesias, contos, livros infantis, promovendo além da interação o estímulo a leitura deleite e o apresso ao mundo da escrita. A partir do acesso ao mundo da escrita de modo efetivo e também afetivo estabelecemos a aproximação do leitor com o texto valorizando o prazer e a fruição do ato de ler, ampliando para a construção da “cultura do livro”.

Disponibilizamos no período de 2020, cerca de vinte e oito (28) vídeos / pílulas com narrações de histórias diversas (contos, poesias, livros de domínio público). Dentro do projeto “Web Histórias”, a SRM realizou a contação dos seguintes títulos: “A menina que perdeu a perna”, “A princesa que tinha um cromossomo a mais”, “Ico e o mundo que queremos construir”, “O melhor amigo da bengala”, “O menino que escrevia com os pés”, do projeto “Literatura Acessível” todos da autora Carina Alves; e também “O menino que tinha medo de errar”, de Andrea Viviana Taubman; “8 jeitos de mudar o mundo para crianças”, de Sandra Aymone; “Meu amigo faz iiiiii”, de Andrea Werner; e “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”, de Lucimar Rosa Dias;

O “Cine Inclusão” foi organizado da seguinte maneira: semanalmente, com início no mês de setembro, disponibilizados via Facebook curtas-metragens de domínio público, a maior parte desenvolvido por Secretarias de Cultura de diversos Estados, do Ministério da Cultura e YouTube. Eles foram exibidos para as crianças com intuito de fomentar o debate e ampliar a empatia a partir de atividades de sensibilização, propostas após a exibição do filme, onde as crianças e seus responsáveis eram convidados a “sentirem na pele”, colocar-se no lugar do outro e pensarem, principalmente, como seria um mundo se ele fosse mais inclusivo. “O que podemos fazer para nosso mundo ser mais inclusivo?” Era a principal questão levantada nos debates com as nossas crianças. O conceito de utilizar filmes para apresentar temas ligados à deficiência e a inclusão, partem da premissa de que a arte é uma das principais formas de expressar e alcançar sentimentos, alcançando a compreensão deles.

Alguns títulos exibidos durante o período foram “Por que Heloisa?”, “Min e as mãozinhas”, “Autismo”, “Tamara”, “Inclusão”, “Cordas”, “Flutuar”. Além das questões da inclusão, aproveitamos o espaço também para apresentar temas de sensibilização quanto a educação ambiental e sustentabilidade, com a exibição de curtas-metragens como “A cura”, com debates sobre o futuro de nosso planeta, cuidados com o meio ambiente, reciclagem e reaproveitamento; debatemos – à época – as queimadas no Pantanal e desmatamento na Amazonia, bem como visitamos Online imagens de nosso bairro “ontem e hoje”, observando as mudanças e a devastação da natureza, propondo ações de reflorestamento e cuidados com nosso espaço.

A partir do mês de junho, dois meses após o início do isolamento social, ampliamos o contato que até esse momento era completamente remoto (Facebook e WhatsApp), disponibilizando apoio de materiais físicos (recursos para a realização das atividades como: papel crepom, cola, tinta etc.) e envio de atividades com materiais impressos, recursos personalizados visando principalmente alcançar os alunos que não estavam conseguindo acessar / visualizar as atividades por vídeo; a esse projeto nomeamos “pacotinho”. A criação dos pacotinhos veio portanto sanar duas questões: o contato mais direto e afetivo, pois a cada pacotinho foram enviadas cartas / bilhetes / fotografias / lembrancinhas, para aplacar as saudades entre educadores e crianças; possibilitar a realização das atividades propostas nas mídias com recursos materiais.

Cada pacotinho era planejado e montado a partir do grupamento, portanto, as atividades não se repetiam para todo o EDI. Já as crianças público-alvo da Sala de Recursos, além do pacotinho enviado para a turma, foram enviadas atividades específicas para cada criança, a partir do que vinha sendo definido no PEI; estas recebiam, portanto, dois pacotinhos: um comum a seu grupamento e outro específico enviado pela

SRM. Foram enviados, por exemplo, jogos específicos para cada criança, como jogos de pareamento de cores, jogos de numerais e contagens, jogos de concentração, jogos para a coordenação motora ampla e fina, jogos para a oralidade, entre outros.

A cada pacotinho eram enviadas propostas a partir de um tema, em junho, primeiro mês, nossa proposta foi “matar as saudades”; em julho, realizamos uma gincana entre as turmas, chamado de “pacotinho da alegria”. Já o terceiro pacotinho, em agosto, teve a proposta de “uma viagem de volta ao mundo”, nesse pacotinho as crianças puderam conhecer brincadeiras, conhecer lugares do mundo e criar essa nova conexão com o mundo, propondo a visão de um mundo com esperança, com brincadeiras, com interatividade, com maravilhas da natureza.

Em outubro continuamos com tema de viagem, desta vez “pelo mundo da imaginação”, inspirados no “mês das crianças” realizamos inúmeras atividades envolvendo contações de histórias, brincadeiras, desenhos e conseguimos até presentear-los com um pequeno “kit cineminha”. Para o mês de novembro viajamos pelos “sonhos”, onde as crianças foram convidadas a pensar “qual era a viagem dos sonhos” que elas gostariam de fazer. No período de novembro, o pacotinho da SRM foi voltado à sustentabilidade, com o trabalho a partir do livro “A árvore generosa” de Shel Silverstein, com atividades voltadas para a questão da sustentabilidade, do contato com a natureza, trabalhando, principalmente, as habilidades sensoriais e as habilidades de oralidade. E para encerrar o ano letivo, no mês de dezembro, convidamos as crianças a “viajar por suas memórias”, revendo tudo o que construímos, vivenciamos durante esse ano letivo, principalmente memórias musicais.

No mês de setembro a SRM propôs para todo EDI o pacotinho “Viva a Neurodiversidade”. No referido pacotinho realizamos inúmeras ações como encontros de formação continuada para os nossos professores, a criação do “Cine Inclusão” e desenvolvemos os projetos paralelos denominados “Turminha Entrevista” e “Pequeno Dicionário de LIBRAS”; O pacotinho enviado para todas as crianças do EDI, desenvolvia a cada semana atividades referentes a uma deficiência, com intuito de promover a criação da empatia e principalmente a criação de um novo olhar sobre as pessoas com deficiência; a construção de um olhar não capacitista.

Na primeira semana do pacotinho nos dedicamos a apresentar a Deficiência Visual; Conhecemos o esporte “Futebol de Cinco”, cuja Seleção Brasileira é tetra campeã Olímpica, a banda “Tribo de Jah”, formada por integrantes cegos e / ou baixa visão, no reggae, os cantores Andrea Bocelli, na música clássica e Ray Charles, no JAZZ e o pintor John Bramblitt, que nunca enxergou nenhuma cor. Conhecemos a história do Instituto Benjamin Constant, seu trabalho e o Alfabeto em Braile, onde as crianças tiveram a oportunidade de experimentar escrever o primeiro nome utilizando esse método. Na segunda semana nos dedicamos a apresentar a Deficiência Física. Conhecemos o esporte “Voleibol Sentado” e a “Bocha”, especialmente as personalidades e atletas olímpicas Janaina Petit Cunha e Maciel Souza Santos. Brincamos com a experiência científica “erupção das cores” e conhecemos o trabalho do artista asiático Huang Guofu, da artista latina Frida Khalo e do artista europeu Christy Brown, realizamos experiências de pinturas usando diversas partes do corpo.

Na terceira semana nos dedicamos a apresentação de experiências ligadas a Surdez, onde conhecemos a obra de Beethoven, grande artista da música clássica que teve problemas na audição e acabou se tornando surdo, apresentamos a LIBRAS, onde as crianças tiveram a oportunidade de aprender o alfabeto e alguns sinais para comunicar-se através dessa língua. Logo após, na quarta semana de setembro, apresentamos a Síndrome de Down, onde conhecemos personalidades como a primeira professora Down do Brasil, Debora Seabra, a primeira Top Model do mundo, Madeleine Stuart e o Chef de Cozinha, Gabriel Bernardes;

Por fim, na quinta e última semana foram propostas experiências em que conhecemos o Transtorno do Espectro Autista (TEA); por ser esse um transtorno que não possui nenhuma característica física e sim

questões do desenvolvimento – principalmente as habilidades socioemocionais, atenção compartilhada e linguagem – para auxiliar na compreensão das crianças utilizamos os campos de interesse mais comumente relatados entre autistas para apresentar o espectro, tais como dinossauros, trens, tecnologias. Apresentamos personalidades autistas como Lionel Messi, Michael Phelps, Anthony Hopkins, Bill Gates.

Vale ressaltar que foram definidas as deficiências “tema” de cada semana, que estas deveriam ser apresentadas as crianças com diversas abordagens sempre pensando através de um olhar não capacitista, porém cada grupamento esteve livre em seu planejamento para adaptar as propostas de experiências e interações de acordo com a faixa etária abordada, contando sempre com o apoio da professora Atendimento Educacional Especializado no desenvolvimento de suas práticas.

O “Turminha Entrevista” consistia em entrevistas com pessoas com deficiência mostrando seus trabalhos, suas famílias, sua rotina, com intuito de retirar esse olhar capacitista tão presente em nossa sociedade, olhar este que não desejamos criar em nossas crianças. Entendemos então que o contato com pessoas “dando entrevista” e conversando sobre suas rotinas, mostrando-se “normais”, pessoas com medos, alegrias, qualidades e defeitos, constrói desde a primeira infância um olhar mais amplo sobre cada sujeito, para além de suas deficiências. O projeto “Turminha Entrevista”, que foi disponibilizado publicamente no Facebook da unidade escolar, mostrou-se também como uma importante formação continuada para os responsáveis e demais membros da comunidade, pois atingiu em visualizações muito mais pessoas do que apenas as nossas crianças do EDI.

Foram realizadas e disponibilizadas seis entrevistas do projeto “Turminha Entrevista” no transcorrer do desenvolvimento do pacotinho “Viva a Neurodiversidade”. Nossos entrevistados foram: duas pessoas com TEA, uma mãe e um filho, mostrando as possibilidades do espectro na vida adulta e adolescência; uma pessoa com Síndrome de Down, mostrando sua rotina de estudos e atividades em casa; uma pessoa cega, que inclusive realizou a leitura de um livro para as crianças – o título “O menino que via com as mãos”, de Alexandre Azevedo – ampliando as possibilidades de experiência e contato com a literatura; e duas pessoas surdas, uma que dividiu sua experiência em trabalho no comércio e a outra sua experiência no trabalho com a educação de crianças surdas.

A partir do contato com o profissional da educação surdo surgiu o interesse das crianças em compreender e aprender melhor sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. E a partir desse interesse surgiu o projeto “Pequeno Dicionário de LIBRAS” em que as crianças aprenderam através das vídeo- interações pequenas palavras / sinais em LIBRAS divididos por subtemas. Os vídeos com duração de cerca de dois minutos apresentaram as crianças sinais sobre: atividades diárias (comer, brincar, correr etc.), as cores, membros da família, peças do vestuário, cumprimentos (bom, dia, boa tarde, tudo bem etc.) e também os numerais e o alfabeto.

Através das propostas de interações pedagógicas apresentadas durante o cotidiano remoto, é possível relatar que alcançamos uma perspectiva acolhedora, afetiva, protetora da infância e seus direitos. Principalmente no âmbito da Educação especial, baseados nas características de cada educando e suas famílias, propusemos conexões por meio da internet com crianças, famílias, escola e mundo. Logo, ressalta-se que mesmo diante de um tempo difícil, o reinventar pedagógico nas interações remotas vislumbrou criar crianças autônomas e felizes; através do direcionamento de diálogos, promovendo e organizando suas descobertas em partilha com suas famílias, despertando suas capacidades criadoras, explorações de espaços e ambientes, garantindo a proteção à infância, aos direitos de aprendizagem na educação infantil e a formação de uma criança brincante.

Constatamos, obviamente, inúmeros desafios: a disponibilidade de acesso e uso das tecnologias, e estabelecer efetivamente parcerias com os responsáveis. Contudo podemos destacar a resiliência de todos, bem como

a superação de dificuldades, por exemplo, para a falta de materiais encontramos as propostas de pacotinho, para a manutenção de vínculo as propostas de videochamadas, em todo o ano letivo a busca constante e ativa de cada criança etc. Buscamos sempre incentivar a participação das famílias e a maioria participou – cada um questões do desenvolvimento – principalmente as habilidades socioemocionais, atenção compartilhada e linguagem – para auxiliar na compreensão das crianças utilizamos os campos de interesse mais comumente relatados entre autistas para apresentar o espectro, tais como dinossauros, trens, tecnologias. Apresentamos personalidades autistas como Lionel Messi, Michael Phelps, Anthony Hopkins, Bill Gates. a seu modo – uns fazendo vídeos, áudios, interagindo constantemente e outros de forma mais introspectiva, apenas buscando os pacotinhos, com um pouco mais de timidez na hora de expor as realizações; todos e cada um foram respeitados na sua forma de agir e participar.

Especificamente quanto aos avanços nas propostas para a SRM e no trabalho para com as crianças, é possível destacar que a parceria com as famílias foi essencial, principalmente no âmbito de sanar aflições e retirar dúvidas. Observando que essas crianças encontram-se ainda na educação infantil e que todas as descobertas do mundo e do desenvolvimento ainda estão acontecendo não apenas para elas mas também para suas famílias, compreender esse desenvolvimento e que não se assemelha com o esperado para a referida faixa etária, quais as intervenções são necessárias e possíveis, tornam-se extremamente importantes para que essas famílias consigam auxiliar essas crianças; por isso o trabalho de contato direto entre a professora do AEE e os responsáveis teve papel fundamental nesse caminho de descobertas, mesmo de forma remota.

Foram observados inúmeros avanços, quando comparados os levantamentos pedagógicos feitos em fevereiro e depois em dezembro de 2020, para o Planejamento Educacional Individualizado; avanços, principalmente nos campos das habilidades sensoriais, habilidades motoras e na oralidade, obviamente necessitando ampliar situações de concentração e memória de trabalho, mas observamos que essas dificuldades foram relatadas também por crianças neurotípicas – falta de rotina, muito tempo de exposição às telas, entre outros.

Quanto às propostas de formação continuada para os outros educadores é possível destacar a importância de oferecer tais temas, propor o debate e ampliar os olhares. É importante salientar que nenhuma das formações foi apresentada como obrigatória, o que torna a participação dos educadores, de forma voluntária, uma melhoria em sua qualificação por meio de seus próprios interesses.

Por fim, compreendemos através de GARDNER (1993 e 2003) que o processo de aprendizagem deve ser compreendido de forma multifatorial – pois temos a existência de múltiplas inteligências – e tal processo é influenciado tanto por aspectos intrínsecos ao próprio indivíduo, ou seja, biológicos, emocionais, cognitivos e psicológicos, como por fatores contextuais, relacionados à família, à escola e à comunidade.

Logo, considerando os diversos aspectos que influenciam a aprendizagem e concebendo o cotidiano como dinâmico e inventivo é possível perceber que o fazer pedagógico remoto para Educação Infantil inicia um processo que não se finda aqui, neste contexto pandêmico. A necessidade de se reinventar constantemente, de se conectar de forma mais efetiva as crianças e famílias, de pensar as práticas pedagógicas e em como elas estão alcançando ou não cada criança, pensando em suas múltiplas inteligências, diferentes contextos familiares e acessos a materiais, todos esses aspectos demarcam o início de muitos outros, pois nada será como era antes depois desta experiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. "A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon". *Inter-Ação*, v. 33, nº 2, p. 343-357, jul./dez. 2008.

ALARCÃO, I. "Formação continuada como instrumento de profissionalização docente".

In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998.

ANJOS, Cleriston Izidro e FRANCISCO, Deise Juliana. "EDUCAÇÃO INFANTIL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA". Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>

AMORIM, Márcia Camila Souza de. NAVARRO, Elaine Cristina. "Afetividade na Educação Infantil". Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar (2012) n.º 7 p. 1 - 7. Disponível em: <http://revista.univar.edu.br/>. Acesso em: 27 de ago 2021, às 11h54m.

BORBA, Ellem Rudijane. A Leitura Deleite e suas contribuições para a Cultura do Livro. Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society V. 05, ed. especial, abr., 2019, artigo n.º 1229 | claec.org/relacult | e-ISSN: 2525-7870

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB -Lei N. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL/MEC/SEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 13/O9. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994.

BRASIL. MEC/SEESP. Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP, 2010.

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Ávila. Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos. Departamento de Pedagogia – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Ijuí, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br>

GARDNER, Howard. Multiple Intelligences: The Theory in Practice. Boston: Harvard Business School Press, 1993. Five Minds for the Future. Boston: Harvard Business School Press, 2003.

GOMES, Rosemeire de Araujo & SILVA, Tamar Barbosa da. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA: MANTER VÍNCULOS

É GARANTIR OS DIREITOS. Revista Práticas em Educação Infantil – Vol 5; nº6, pág 37-51.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães, “Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade”, Revista Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012 Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br/>>

LAHIRE, Bernard, 1997, “Sucesso escolar nos meios populares”. São Paulo: Ática, 1997.

NOVA ESCOLA, “Entenda os seis direitos de aprendizagem propostos pela BNCC – como colocá-los em prática na Educação Infantil”, por PAULA SALAS e RITA TREVISAN. 31 DE AGOSTO DE 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/56/entenda-os-6-direitos-de-aprendizagem-propostos-pela-bncc>

SEKKEL, Marie Claire; MATTOS, Larissa Prado. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 87-96.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO/RJ. Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78996>

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

SOBRE A AUTORA:

Hosana Souza, Professora de Educação Infantil na PCRJ e Professora do Atendimento Educacional Especializado IHA / SME-RJ. Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFRJ e Especialista em Neurociências Aplicadas à Aprendizagem pela UFRJ (souza.hosana@gmail.com)

EVASÃO ESCOLAR E FATORES ASSOCIADOS: PRA QUEM É A ESCOLA?



*Kate Lane Costa de Paiva,
Carlos Augusto Aguilár Junior*

①

RESUMO

Queremos dar prosseguimento ao projeto sobre evasão escolar e fatores associados realizado durante o 2º semestre de 2020, em que, devido ao contexto da pandemia, não foi possível realizar um aprofundamento na pesquisa com os dados coletados na entrevista. Apoiaremos o projeto na pesquisa anteriormente realizada por AGUILAR JÚNIOR (2019), em que se estudaram políticas de avaliação e o fracasso escolar num contexto macro/micro de dados de pesquisa (dados do Saeb e pesquisa de campo), os fatores associados ao risco da reprovação escolar. Dessa forma, realizaremos uma pesquisa macro/quantitativa, analisando os dados do Censo Escolar e do Saeb produzidos pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pretendemos, por meio de entrevistas com alunos evadidos do Coluni que não participaram da pesquisa em 2020, produzir um curta metragem que relate a vida destes estudantes. Queremos fazer emergir os fatores intra e extra escolares que tencionam a evasão, de modo a induzir o debate sobre políticas públicas a serem desenvolvidas e desenhadas no contexto microcontingencial das escolas públicas.

Palavras-Chave

Evasão escolar; Documentário; Cenários de Pesquisa na Educação Básica.

APRESENTAÇÃO

Os processos de escolarização no Brasil sempre foram controversos ao longo da história. Desde os tempos da colônia, em que os jesuítas instituíram as primeiras experiências escolares para ensinar a língua do dominador português e a religião oficial do estado-metrópole (catolicismo romano), até o processo recente de universalização do ensino básico, sempre houve marcas de exclusão de parcelas significativas da população brasileira em relação ao acesso à permanência nas escolas. Sobre este ponto, em que se fala reiteradamente de um processo iniciado após a redemocratização política no Brasil

em que se investiu, enquanto política de governo e de estado na universalização do ensino fundamental, com a construção de escolas e ampliação das redes de ensino e com a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para crianças e adolescentes na “idade própria”¹, Ferraro e Ross (2017) tensionam estas afirmações apoiando-se em estudos estatísticos realizados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com os autores, não é possível se falar em universalização do ensino fundamental quando o Censo Demográfico de 2010

1. Por força da Emenda Constitucional 59/2009, a idade obrigatória para matrícula na escola é de 4 a 17 anos. 4 Os dados da matéria que tratam desta pesquisa podem ser acessados em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em 12 out. 2021.

(IBGE, 2010) revelou um contingente de 3,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola (p. 3).

Recentemente, estudo da FGV Social (NERI; OSORIO, 2020) mostra que os alunos de escolas públicas brasileiras dedicaram, em média, 2,37 horas diárias ao ensino remoto para o grupo etário de 6 a 15 anos. Ainda de acordo com os autores, pelo corte socioeconômico, verifica-se que os estudantes mais pobres são “633% mais afetados pela falta de oferta de atividades escolares que os alunos mais ricos. Conclui-se que a desigualdade de oportunidades e de resultados educacionais aumentará durante a pandemia, quebrando tendência histórica de décadas” (NERI; OSORIO, 2020, p. 3). Essa brutal diferença fez com que 4 milhões de crianças e adolescentes brasileiros abandonassem os estudos em 2020, de acordo com pesquisa realizada pelo instituto DataFolha em 2020.

Sempre foi motivo de desconforto para os autores deste trabalho os processos de exclusão escolar que se reproduzem e se perpetuam na lógica da organização da escola pública brasileira. Dessa forma, quisemos, numa perspectiva de um Cenário de Pesquisa, propor um projeto de iniciação científica júnior no Coluni UFF (Pibiquinho), em que pudéssemos investigar os fatores internos e externos à escola que levam os estudantes a evadirem dela.

Justificamos a necessidade de realização desta pesquisa considerando os desdobramentos nefastos que a pandemia de Covid-19 e o pandemônio do governo Bolsonaro trouxeram para a Educação. A pandemia de COVID-19, que até o momento em que os autores escreveram este projeto ceifou a vida de mais de 601 mil brasileiros. A partir de uma política governamental nos diversos níveis federativos pautada pela lógica genocida a abertura das atividades econômicas, sem vacinação em um nível

seguro do ponto de vista da imunidade coletiva (apenas 46% da população se encontra vacinada com a 2ª dose), o desencontro e a desarticulação política impedem um planejamento educacional responsável que garanta aos estudantes das escolas públicas segurança biológica para estudar e aprender.

O Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI UFF – destaca-se entre os colégios universitários e de aplicação das universidades federais por ser o mais jovem e por seu processo seletivo, todo realizado por meio de sorteio público. Esta forma mais democrática de acesso revela o desafio ainda maior: ofertar uma educação pública democrática, de qualidade, que valorize múltiplas aprendizagens, sem que os fatores externos à escola, como as condições socioeconômicas das famílias, interfiram tanto no desenvolvimento pedagógico dos estudantes. De acordo com dados do INEP (2019), a taxa de distorção idade-série média registrada em 2019 no COLUNI UFF no ensino fundamental foi de 12,2% e no ensino médio salta para 23,8%. Os dados referentes às médias totais nacionais (incluindo todas as escolas públicas, tanto urbanas quanto rurais) indicam que 13,2% dos estudantes do ensino fundamental e 18,7% dos alunos do ensino médio incorrem no fenômeno do atraso escolar. Em relação à taxa de rendimento, os dados disponíveis mais atuais (INEP, 2018) revelam que a taxa de reprovação no ensino fundamental foi de 7%, e no ensino médio se registrou 4,6%, taxas bem abaixo das médias nacionais, mas ainda sim elevadas. Entende-se que o COLUNI UFF e seus atores podem e devem conhecer melhor os fatores de risco à evasão escolar para que elaborem estratégias que ampliem a permanência dos estudantes na escola, concluindo toda sua escolarização básica.

OBJETIVO

Objetivamos com este projeto:

- identificar os estudantes que se evadiram do COLUNI entre os anos de 2014 e 2020, por meio de levantamento de dados a serem solicitados junto à secretaria do COLUNI;

- identificar as características os estudantes evadidos (cor/raça declarada, idade, nível socioeconômico, gênero/sexo, localidade de residência, composição familiar, situação de trabalho fora de casa e histórico de reprovação), por meio da análise estatística a ser aplicada sobre os dados do Censo Escolar e SAEB, disponíveis no sítio eletrônico do INEP;
- verificar os fatores de risco associados à evasão escolar, por meio da regressão logística binária (com uso de softwares, como Microsoft Excel e o IBM SPSS 20);
- identificar outros fatores não disponíveis nos dados encontrados via entrevistas semiestruturadas que serão realizadas pelos bolsistas, sob orientação da coordenação do projeto;
- produzir um documentário (em formato de longa ou curta metragem) a partir das entrevistas realizadas.

As entrevistas serão realizadas remotamente, por meio das redes sociais (InBox do Facebook, email, WhatsApp, Google Meet, etc.). As entrevistas poderão ser gravadas mediante autorização expressa do entrevistado, que assinará um Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE).

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRICO-METODOLÓGICA

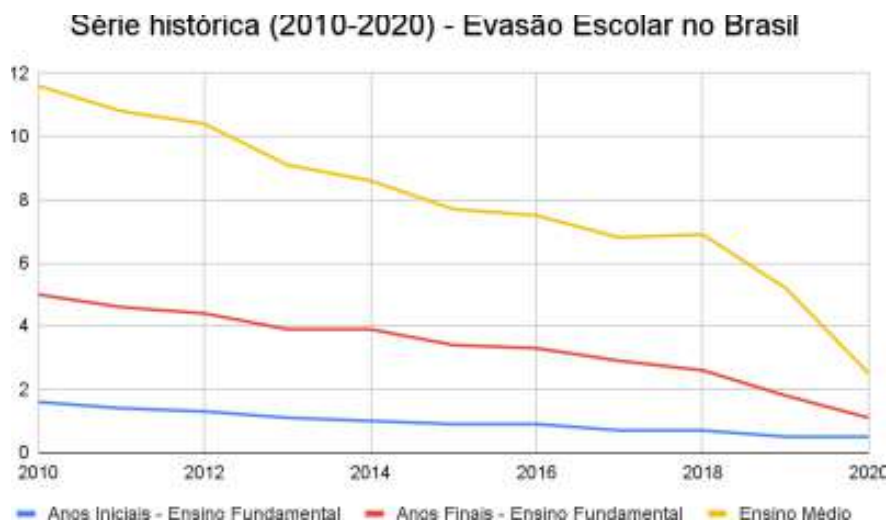
Nosso estudo se apresenta numa perspectiva metodológica híbrida, que articula técnicas de coleta e de análise de dados tanto da pesquisa quantitativa como da pesquisa qualitativa. Esta inspiração tem por base pesquisa realizada por Aguilar-Júnior (2019). Neste estudo doutoral, o autor realizou sua pesquisa sobre políticas de avaliação escolar analisando, de forma articulada, dados coletados pelo SAEB 2015 e entrevistas e observações de conselhos de classe em duas escolas públicas da cidade de Niterói.

Nas ciências sociais, existe sempre um debate entre os métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa. Alguns autores, como Pereira e Ortigão (2017) e Günther (2006), trazem contribuições sobre esta discussão, destacando, em essência, que o método de pesquisa é sempre uma escolha do pesquisador tomada a partir do problema de investigação posto e adequada à situação observada.

Desse modo, iremos realizar levantamentos de dados do Censo Escolar, juntamente com os dados do SAEB, que nos permitam verificar os fatores relacionados com a evasão escolar, bem como entrevistaremos ex-estudantes do Coluni e outros participantes indicados pelos bolsistas que tenham passado pela experiência da evasão escolar.

RESULTADOS

Nossa pesquisa ainda se encontra em fase de coleta das entrevistas para a montagem do documentário. Os dados preliminares da série histórica da evasão escolar dos últimos 10 anos (2010- 2020) revelam um comportamento de queda dos índices de evasão, como se verifica no gráfico 1: Gráfico 1 - Série histórica da Evasão Escolar no Brasil



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Censo Escolar

②

Especula-se, a partir de pesquisas e notícias já referidas anteriormente, que este comportamento de queda e estabilização não deverá se repetir nos dados do Censo Escolar de 2021, que ainda serão disponibilizados.

CENÁRIO

O presente trabalho se insere no cenário de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUILAR-JÚNIOR, C. A. Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2019.

FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 71 e227164, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M6xDfVFpDrghp4D35fwM3Cn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 out. 2021.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 22, nº. 2, p. 201-210, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em 4 out. 2021.

NERI, Maurício; OSÓRIO, Manuel Camillo. Tempo para Escola na Pandemia (Sumário Executivo). FGV Social, out/2020, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/TempoParaEscola>. Acesso em: 2 out. 2021.

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M.I.R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Periferia – Educação, Cultura & Comunicação*. v. 8, n. 1, p. 66-79, Duque de Caxias (RJ), 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27341/19946>. Acesso em 7 out. 2021.

SOBRE OS AUTORES:

Kate Lane Costa de Paiva, Universidade Federal
Fluminense, doutora em Artes
(katepaivarj@gmail.com)

Carlos Augusto Aguilar Junior, Universidade Federal
Fluminense, doutor em Educação
(carlosaugustobolivar@hotmail.com)

Edifício CIEP que
abriga o Colégio
Universitário
Geraldo Reis, o
Coluni/UFF, 2020.

AÇÕES DO PROJETO DE MONITORIA JÚNIOR ENSINAR, APRENDER E COOPERAR: UMA QUESTÃO ESCOLAR

Taissa Gonçalves Paz Ferreira,
Wilson Lúcio Silva dos Santo

RESUMO

O Projeto de Monitoria Júnior Ensinar, Aprender e Cooperar: Uma questão escolar, trata de uma oportunidade de articulação entre os saberes escolares e a construção da identidade do estudante. A intenção é oportunizar aos bolsistas a vivência de uma cultura escolar marcada pelo trabalho coletivo, pelo protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e incentivar à pesquisa. O Projeto propõe aos estudantes-bolsistas acompanhar outros estudantes do mesmo segmento com foco no envolvimento nas atividades de ensino, na autossuficiência para pesquisa e na construção do conhecimento.

Palavras-Chave:

Monitoria Júnior, ensino colaborativo, ensino-aprendizagem

APRESENTAÇÃO

No contexto pandêmico, novos desafios pedagógicos e reconstrução de vínculos afetivos emergiram. Vivemos a necessidade de manutenção da relação escola-família sem, no entanto, transpor o ensino presencial, construído no chão da escola, para plataformas online - como na Educação a Distância.

Nesse sentido, o Coluni-UFF[1] (Colégio Universitário Geraldo Reis) foi desafiado, como outras instituições de ensino, a (re)organizar o currículo e as metodologias, sem distanciar-se de seus princípios pedagógicos e objetivos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Essa (re)organização tem sido construída em todos os âmbitos do Colégio, entre eles destacamos o

Programa de Monitoria Júnior¹ 2020 e 2021.

O objetivo principal é promover a ampliação da qualidade de participação e interação da aprendizagem escolar dos estudantes. A relevância do projeto se estabelece na necessidade de proporcionar a construção da autonomia estudantil e a troca de conhecimentos por meio de um processo de pesquisa, construção de saberes e diálogo entre bolsistas, orientadores e a comunidade escolar do COLUNI-UFF.

Assim, em sua primeira edição, ele contou com alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental para apoiar os demais alunos. Já em 2021, apenas estudantes do 5º ano participaram.

1. O Programa Monitoria Júnior é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) que visa fomentar a iniciação à docência de estudantes regularmente matriculados no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), contribuir para o combate à retenção e à evasão escolares e promover o sucesso acadêmico dos estudantes.

OBJETIVO

- Desenvolver autonomia estudantil para a investigação, pesquisa e trabalho colaborativo;
- Promover o auxílio estudantil para os estudantes do EFI, sob orientação, esclarecendo dúvidas provenientes dos plantões virtuais e/ou do “Fórum” do Quarentuni;
- Produzir materiais e ações online para ampliar a qualidade de participação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

O projeto em sua característica fundamental traz o viés da perspectiva da educação colaborativa, que permite a reflexão e o diálogo pelos professores e pelos estudantes. Trata-se de um aprofundamento nas aprendizagens e saberes permeados pelo apoio pedagógico oferecido pelos monitores dentro do cotidiano escolar. Irala e Torres (2007) citam que o aprendizado colaborativo se torna mais uma forma de estimular no estudante o pensamento crítico e, também, o trabalho em equipe.

Além disso, o projeto também conta com uma característica que o particulariza enquanto projeto de monitoria. Esses, geralmente são trabalhados no segmento de Ensino Médio, com adolescentes e não com, para e entre crianças de 6 a 11 anos de idade. O protagonismo da criança, no contexto da monitoria, não é uma prática exclusiva dessa ação, o Coluni/UFF coloca a cooperação e a colaboração dentro das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Tal cultura escolar potencializa a articulação entre afeto e cognição, ajudando uns aos outros dentro de sala de aula, agora, em outras frentes como na monitoria. Para Vigotski (1896-1934), a construção dos conhecimentos é permeada pelas relações sociais, pelas trocas afetivas intersubjetivas e por meio das experiências vivenciadas em distintos contextos. “Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento(...) (VIGOTSKI, 2001, p. 15-16).”

Como vimos, para o autor, os aspectos cognitivos e afetivos são indissociáveis nos processos de aprendizagem. Foi possível observar tal aspecto já nos processos de seleção de bolsistas, quando os relatos de que o programa poderia ser mais uma possibilidade de aproximação desses estudantes com a escola em tempos pandêmicos se multiplicaram.

METODOLOGIA

O início do trabalho foi marcado por ações e exercícios que fomentaram de uma forma prática e concreta o que seria o papel do Monitor Júnior, frente às demandas do segmento do E.F.I. no qual o projeto se debruça. Estratégias pedagógicas foram desenvolvidas no decorrer do projeto e vamos

destacar duas: “Fórum de Dúvidas” no site *Quarentuni*² – O Coluni-UFF na quarentena – um Ambiente Virtual de Educação (AVE)[1], um espaço dialógico de troca e esclarecimento de questões durante o período remoto; Oficina de monitoria, onde cada bolsista escolhia uma disciplina da área

2. O Quarentuni é um Ambiente Virtual de Educação (AVE) do COLUNI-UFF de caráter pedagógico, afetivo, lúdico e transdisciplinar, o QUARENTUNI busca reduzir o distanciamento entre os professores, estudantes, pais, gestores, funcionários e toda a comunidade escolar.

Multidisciplinar II (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Integradas) e um assunto de interesse para planejar e mediar uma oficina em plataforma Google Meet para os estudantes do segmento.

RESULTADOS

A participação das crianças no projeto não se restringe ao cumprimento de tarefas previamente definidas pelos orientadores. As ações são discutidas e amadurecidas com os monitores, ancorados no princípio da colaboração entre pares: crianças ajudando outras crianças, desenvolvendo empatia e cooperação, colocando-as como protagonistas do processo pedagógico envolvido no ser monitor. Isto é, estar atento às dúvidas trazidas nas suas respectivas turmas por outros colegas, se colocar no lugar do outro e pensar em como o outro pode aprender, desenvolver estratégias diferentes das usuais, pensar de criança para criança.

CENÁRIO

As ações do Projeto de Monitoria Júnior estão em desenvolvimento e as suas ações estão em redefinição em virtude do retorno às aulas presenciais. Ainda assim, propõe-se continuar pensando, articulando e produzindo ações para promover suporte e apoio aos estudantes de modo a fomentar a ampliação da qualidade de participação dos mesmos.

REFERÊNCIAS

IRALA, Esrom Adriano F. TORRES, Patrícia Lupion. Aprendizagem Colaborativa. In: Algumas vias para entreter o pensar e o agir. Curitiba – PR, SENAR-PR, 2007. p.65-95.

QUARENTUNI. O Coluni-UFF na quarentena. Disponível em: < <https://quarentuniuff.wixsite.com/coluniuff> >. Acesso em: 19/08/2021.

1

VIGOTSKI, Lev. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.

SOBRE OS AUTORES:

Taissa Gonçalves Paz Ferreira, Professora Substituta do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Universitário Geraldo Reis – UFF
(taissapaz@id.uff.br)

Wilson Lúcio Silva dos Santos, Professor Substituto do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Universitário Geraldo Reis- UFF
(wilsonlucio@id.uff.br)

QUINTAL DE CORPO INTEIRO: A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TODAS AS FORMAS DE VIDA

Ana Carolina Oliveira da Silva,
Ana Lúcia Rodrigues da Silva

RESUMO

Depois de tantos momentos de contração e isolamento, a ocupação dos espaços abertos renova a esperança. No retorno ao chão da escola, cada criança no seu tempo, foi se achegando no novo espaço. Uma marca desta chegada foi o olhar cuidadoso ao tempo e às singularidades das crianças e suas famílias. Elas precisam de muito cuidado para se sentirem seguras e acolhidas e fincarem suas raízes. O processo de acolhimento é também um tempo de construir o sentimento de fazer parte. Priorizamos o brincar do lado de fora, pois acreditamos na importância do brincar desemparedado, e que se dá ao entender que não se trata de qualquer brincadeira, mas de um livre brincar, no qual a própria criança escolhe, investiga, suspeita, imagina. Respeitar as infâncias é garantir tempo e espaço para que as crianças possam se expressar, experimentar, descobrir todas as possibilidades, como um sujeito que pensa, age e escolhe a partir de seus desejos. Essa ação livre e inventiva da criança favorece a curiosidade, a criatividade e a confiança em descobrir por si própria o que ela é capaz de fazer, sem precisar que o adulto direcione, e sim acompanhe com o olhar cuidadoso, suas descobertas. Trazemos aqui o quintal da escola como o lugar do encontro, espaço para criar vínculos e estreitar os laços. Corpos dispostos a experimentar o desafio de crescer juntos, de pés descalços e de mãos dadas. Do contato com todas as formas de vida é que nasce a potência de um aprender que faz sentido, por estar em sintonia com a vida que pulsa dentro e fora, na liberdade e na alegria. O espaço do nosso quintal provoca a curiosidade e aguça a pesquisa imaginativa nas miudezas encontradas. Atentas a todas as formas de vida e às manifestações da natureza, as crianças ampliam o olhar e os sentidos para os passarinhos que chegam às árvores, ao vento que derruba as folhas secas, às borboletas que voam entre as plantas, às pedrinhas e gravetos encontrados no chão, as minúsculas penas de passarinhos, que se transformam e ganham novos sentidos nas brincadeiras. O sol que ofusca o olhar; o movimento das nuvens; o ar que refresca as plantas; a chuva que molha a terra, preparando a lama para brincar; dentre tantas outras vivências. Esse processo de experimentar-se natureza de forma espontânea é um movimento de descoberta do grupo que favorece o alargamento do potencial criativo que existe em cada criança.

Palavras-Chave

Quintal, Infância, Criança.



APRESENTAÇÃO

Este trabalho visa refletir sobre o direito e a importância das crianças brincarem livremente em espaços abertos, em relação com elementos, fenômenos e seres naturais e apresenta reflexões a partir da interação/observação com um grupo, na faixa etária de 1 a 3 anos no quintal da escola, na perspectiva do desemparedamento (TIRIBA 2018), evidenciando os sentidos e a relação com todas as formas de vida, na busca de caminhos que potencializem práticas educativas do lado de fora. A escuta sensível para os desejos das crianças é fator fundamental para o desemparedamento das infâncias. “Essa postura exige acreditar que a criança sabe o que é bom para si e que também é competente e tem suficiente intimidade consigo mesma para ser protagonista do seu próprio processo de aprendizagem”. (TIRIBA, 2018, p. 41).

No pátio, ou em outros lugares que não se fecham entre paredes, as possibilidades de brincar e criar, na relação com o que se mostra inusitado pelo movimento natural dos fenômenos e seres vivos que se apresentam, dão espaço a sentidos na rotina escolar, não necessariamente presentes no planejamento. A nossa observação enquanto elas interagem com a natureza, se tornaram pistas para encaminhar e construir as ações cotidianas, como a escolha por ocupar o espaço natural, garantindo o brincar e as explorações do lado de fora como território de pesquisa sobre as mais diversas formas e ciclos de vida.

Assim, a narrativa se dá em um tempo que não se encontra no presente, passado ou no futuro, e sim em um aqui e agora que se transforma a cada lembrança das experiências vividas,

transformando-as em novos sentidos e significados, tecem o texto apresenta momentos nos quais o brincar livre a céu aberto provoca sensações nos corpos que levam às aprendizagens significativas no contexto escolar para além do planejado, indo ao encontro do convite de Freinet (1979) para refletir a partir da escola da vida, com todos os sentidos abertos à beleza do mundo para viver plenamente.

Nosso olhar para a natureza que somos em unidade com ela propõe a troca de saberes e práticas sensíveis e poéticas, entrelaçando ações que permitem a reinvenção do cotidiano, na perspectiva do livre brincar e do desemparedamento. Devemos estar em constante reflexão sobre como nossas ações podem contribuir para que as instituições educativas tenham a essência dos nossos ancestrais e sejam um lugar onde o brincar e estar do lado de fora garanta os pilares para a educação da infância que queremos ver nascer. “É a experiência real, produtora e criadora, que permite passar do conhecimento sensível ao conhecimento lógico e estabelecer, construir, a unidade orgânica da prática e da teoria” (FREINET, 1979, p. 121).

A partir dessas perspectivas, é possível entender que, no pátio ou em outros lugares que não se fecham entre paredes, abrem-se possibilidades de brincar e criar na relação com o movimento natural dos seres vivos e isso traz ganhos individuais, sociais e ambientais, proporcionando a potencialização da vida planetária em todos seus aspectos. Com uma educação desemparedada e próxima à natureza, podemos ver crescer sujeitos abertos ao mundo, sensíveis e cheios de iniciativa. Seres seguros de si, solidários e autônomos.

OBJETIVO

Investigar e refletir sobre o direito das crianças de brincarem livremente em espaços abertos desmistificando a aprendizagem do brincar, a saúde da natureza e a alegria pela busca do conhecimento. Entendendo que a infância se constrói a partir das teias de explorações que se entrelaçam com tudo que tem vida e pulsa ao nosso redor.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

Os teóricos que embasam a pesquisa são: Tiriba (2018) na perspectiva do desemparedamento, a qual aposta nas escolhas das crianças, na capacidade delas saberem identificar as experiências que as potencializam. Tal prática vai ao encontro do convite de Freinet (2004) para refletir a partir da escola da vida com todos os sentidos abertos à beleza do mundo para viver plenamente. A unidade da vida e a consciência de coexistência e corresponsabilidade com a vida na Terra, o que vai ao encontro do conceito de ecosofia: articulação ética entre as ecologias mental, ambiental e social, Guattari (1990) Com Morin refletimos sobre o princípio da Identidade Terrena pois favorece a compreensão de que somos responsáveis por tudo que acontece em nosso planeta e devemos nos reconhecer pertencente a natureza, já que dependemos dela para existir. Morin (2003). Cultivar uma sociedade mais respeitosa com o nosso planeta.

METODOLOGIA

Narrativa, observação, vivência e registro no cotidiano que tece esse texto com o foco para o livre brincar e a interação entre crianças da Educação Infantil, realizadas por professoras que também são pesquisadoras e vivenciam essas práticas e acreditam que quando o professor sente o aprendizado percorrendo o próprio corpo por outras vias, isso também pode acontecer com as crianças. A narrativa se dá em um tempo que não se encontra no presente, passado ou no futuro, e sim em um aqui e agora que se transforma a cada lembrança das experiências, transformando-as em novos sentidos. A escolha por esse caminho metodológico veio do desejo de, ao narrar, aflorar em nós e nos leitores reflexões e potencialidades dos caminhos a serem explorados e descobertos no ambiente escolar, emergindo a autoridade de quem narra sobre sua própria história, ao mesmo tempo em que, ao narrar, a história também ganha novos sentidos, olhares e possibilidades de serem reinventadas tanto pelo próprio narrador como por quem a escuta (BENJAMIN, 1994).

RESULTADOS

Esta experiência está em andamento e os atores principais do processo são crianças bem pequenas, que ainda não apresentam a oralidade clara e estruturada. Mas transbordam desejo pelo conhecimento e seguem interpelado as diversas formas de vida do nosso quintal, por meio de gestos e de corpo inteiro, como: Tocar a terra com mais conforto após recusa e demonstração de rejeição a textura; Observar a queda das folhas e repetir o movimento fazendo chuva de folhas com as mãos ou subindo no escorrega para lançá-las do alto e mais uma vez ver o percurso de cima para baixo; Beber água embaixo da árvore e sentir o frescor; Comer amora do pé; Correr atrás dos passarinhos, parar para ouvi-los cantar e, se transformar em pássaros voando livres, leves e soltos; Colher folhas, galhos e outras miudezas para levar para sala e colecionar; O cuidado com as plantas; Os momentos de banho no quintal em que as crianças se deleitam com água, misturam terra, folhas; A observação do Sol, do céu e as brincadeiras com as sombras; Ampliação do repertório de cantigas que abordam a natureza e especialmente o pássaros. Essas são algumas constatações significativas que revelam o vivido, as experiências. Por isso, no que tange os resultados, podemos dizer que são parciais e que contam com a reflexão bibliográfica, olhar e escuta atenta das professoras pesquisadoras e autoras deste trabalho, que buscam por meio desta escrita partilhada, tornar visível experiências e aprendizagens que ocorrem durante encontros cotidianos das crianças com a natureza, no quintal da escola e, que geram reverberações no corpo, no desenvolvimento, na relação com a natureza e suas incontáveis formas de vida.

CENÁRIO

Práticas de Ensino Desenvolvidas no contexto da Educação Básica

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.

FREINET, Celestin. Pedagogia do bom senso; tradução J. Baptista. 7º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, Élise. O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet. Francisco Alves, 1979.

GUATTARI, Félix. As três ecologias. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MORIN, E. Os Sete Saberes Necessários À Educação do Futuro - 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TIRIBA, Lea. Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SOBRE OS AUTORES:

Ana Carolina Oliveira da Silva, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Universitário Geraldo Reis – UFF

Ana Lúcia Rodrigues da Silva, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Universitário Geraldo Reis- UFF

IDENTIDADE DOCENTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EXTENSÃO

Lanuzza Cerqueira Moreira

Brena Carvalho Ferreira

RESUMO

O presente trabalho submete-se ao enriquecimento da identidade docente articulado através das práticas pedagógicas, realizadas dentro do período pandêmico pelo grupo de extensão Circularidades na escola pública: significando culturas no cotidiano escolar, com metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem buscando o desenvolvimento humano através do currículo e didática, potencializado pela a utoria dos seus trabalhos e na verdade do sentido pedagógico na qual fazemos parte da transformação social na qual estamos inseridos.

Palavras-Chave

identidade, práticas docentes, grupo de extensão



①

APRESENTAÇÃO

O Circularidades na escola pública: significando culturas no cotidiano escolar, é um projeto de extensão universitária vinculada ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), com parcerias interinstitucionais com o Colégio Pedro II (CPII) e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ).

Através da extensão, a universidade vai além de seus limites geográficos, agregando-se à comunidade externa e suas principais demandas. Os conhecimentos produzidos a partir do diálogo entre diferentes contextos permitem trabalhar, produzir e transformar realidades nas quais existam vulnerabilidade e exclusão das mais diversas ordens. É a partir dessa concepção e é com essa responsabilidade que o Circularidades na escola atua. Pretendendo por meio do cotidiano escolar buscar um currículo que seja possível, dando visibilidade às diferenças é a partir desse ponto de vista, que tecemos saberes possíveis ao currículo e ao nosso cotidiano a partir das significações das culturas ameríndias, afro-brasileiras, LGBTs etc.

O presente projeto está no quarto ano de execução e conta com uma equipe multidisciplinar que atua em diferentes instituições, contribuindo e enriquecendo o trabalho desenvolvido, principalmente durante a pandemia, onde foi necessário repensar as práticas pedagógicas no ensino remoto, então ter essa pluralidade de integrantes que ocupam diferentes instituições e áreas do conhecimento foi de grande importância para o projeto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

Legitimada institucionalmente através do Plano Nacional de Extensão Universitária, pode-se atribuir o seguinte conceito para esta prática:

“um processo educativo, que envolve ações de caráter científico, cultural e artístico, voltadas a integração da instituição universitária, possibilitando, assim, uma efetiva participação da universidade na sociedade, reconhecendo em ambas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do saber popular e científico”
(SOUZA et AL., 2005, p.11).

Nas práticas emancipatórias de Paulo Freire:

“Mas antes que eu fale da minha própria transformação, tenho curiosidade em ouvir mais a respeito de como você mudou a educação tradicional para a libertadora.”
(FREIRE, 2011, p.41)

METODOLOGIA

Devido ao ano atípico desses dois últimos anos foi necessário reinventar as práticas enquanto projeto de extensão. No ano de 2020, tivemos como tema geral a "Educação em tempo de pandemia", a partir do qual foram promovidas diversas atividades síncronas e assíncronas. Através do nosso perfil na rede social instagram, foram realizadas oito lives que foram denominadas como "Diálogo entre professoras", com os seguintes subtemas: "Diálogos entre professoras", "Educação popular", "Como estamos e o que pensamos para o futuro", "Desafios da inclusão em tempos de pandemia", "Infâncias e poéticas em tempos de pandemia", "Ser mãe, mulher e professora na pandemia", "Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: que ações estão acontecendo no contexto da pandemia?". Todas essas lives estão disponíveis nas redes sociais do Instagram e no canal do Circularidades no YouTube, onde foi possível alcançar diferentes públicos. O projeto também participou de dois grandes eventos no campo educacional: VI CONEDU e XX Endipe, onde foi fornecido a oportunidade de apresentar o projeto e o trabalho que é realizado através dele.

Além das atividades propostas virtualmente no formato de lives, no ano de 2021 foi realizado o minicurso "Circularidades e literatura: por um ensino antirracista e decolonial"; uma reunião aberta denominada como "Circularidades conversa sobre Necropolítica" e em homenagem ao centenário Paulo Freire, ocorreu a primeira Roda de leitura compartilhada do projeto, onde foi lido o livro Pedagogia da Autonomia do autor Paulo Freire. Como atividades assíncronas, nas redes sociais do projeto há produções de conteúdos próprios semanalmente, com dicas de livros, de eventos e o compartilhamento de práticas pedagógicas. Além disso, também realizamos meses temáticos, onde é preparado atividades voltadas exclusivamente para o tema, como por exemplo "Mês Azoilda Loretto da Trindade", em contribuição aos "21 dias de ativismo contra o racismo" foi realizado o mês "Educação pública (em ativismo) contra o racismo", no mês de junho, como ação formativa teve o mês "Gêneros e Sexualidades em Circularidade", em setembro teve o mês "Circularidades com Paulo Freire: um centenário" e no mês de novembro, pretende-se realizar mais um mês temático com a homenageada Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para o novembro negro.

RESULTADOS

Neste ano, apesar de toda dificuldade e do contexto de pandêmico, o projeto conseguiu alcançar um público expressivo. Em 2020 e no presente ano de 2021, foram produzidas diversas atividades síncronas, assíncronas e participações em congressos importantes na área, como CONEDU e ENDIPE. Dentre as produções assíncronas e síncronas foram realizadas, lives, roda de conversa, reunião aberta, minicurso, roda de leitura, produções próprias de conteúdo e meses temáticos, todos por meio das

redes sociais do Projeto de extensão, como Youtube, Instagram e Facebook.

As lives e rodas de conversa organizadas pelo projeto contaram com a participação de professores e representantes de organizações sociais e alcançaram um público diverso de espectadores tanto da UERJ quanto de outras instituições, possibilitando que o projeto continuasse sendo relevante trazendo discussões que já envolviam a dinâmica do mesmo.

REFERÊNCIAS

SOUZA NETO, João Clemente; ATTIKI, Maria Luiza G. Extensão Universitária: Construção de Solidariedade. São Paulo: Expressão & Arte, 2005, p.11.

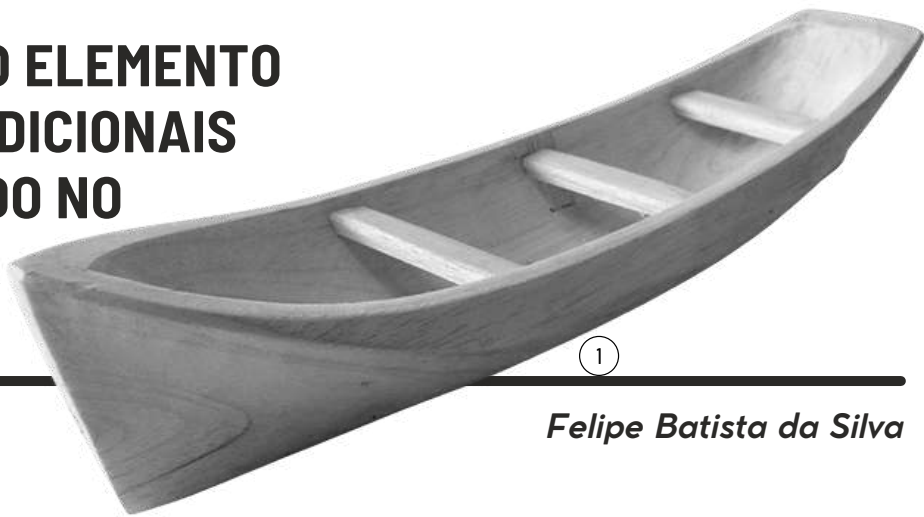
FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia - O cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 41.

SOBRE AS AUTORAS:

Lanuz Cerqueira Moreira, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Pedagogia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
(lanuzamoreira@hotmail.com)

Brena Carvalho Ferreira, Pedagogia e Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
(brenacarvalho1999@outlook.com)

A “CANOA CAIÇARA” COMO ELEMENTO CULTURAL DE POVOS TRADICIONAIS CAIÇARAS A SER UTILIZADO NO ENSINO DE HIDROSTÁTICA



Felipe Batista da Silva

RESUMO

Este trabalho visa apresentar uma sequência didática sobre noções de hidrostática, a partir dos conhecimentos prévios de estudantes pertencentes aos povos tradicionais caiçaras, comunidades quilombolas e indígenas da região litorânea da Serra da Bocaina (Ubatuba/SP, Angra dos Reis/RJ e Paraty/RJ) sobre os conceitos de densidade e pressão, para a disciplina de Metodologia do Ensino de Física, do curso de licenciatura em física na Universidade Federal de Santa Catarina. As noções de hidrostática são importantes para que o estudante compreenda o mundo e o universo ao qual está inserido culturalmente, assim se adequando aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). A sequência busca contemplar as leis 10.639/O3 e 11.645/O8 com a utilização de lideranças locais, materiais audiovisuais e textos. A “canoa caiçara” é o elemento cultural a ser explorado para abordagem sobre a hidrostática, com intuito de dialogar com o cotidiano dos estudantes e pensando nesse diálogo com a cultura local sobre o conhecimento de construções de canoas, utilizando de uma abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). Está estruturada em oito aulas de 50 minutos e um roda de conversa com a liderança local, a qual será construída em conjunto com a comunidade. Visa atingir a percepção da aplicação do conhecimento físico de densidade, pressão e pressão atmosférica, assim como compreender a importância desse conhecimento em conjunto com tradições culturais no cotidiano da sociedade, bem como a compreensão das relações matemáticas e proporcionalidades das grandezas físicas que se relacionem com densidade e pressão hidrostática.

Palavras-Chave

Leis 10.639/O3 e 11.645/O8, povos tradicionais, hidrostática

APRESENTAÇÃO

Essa sequência didática tem como público alvo estudantes do segundo ano do Ensino Médio que já tenham conhecimento das grandezas físicas: massa, volume, força e área. Assim como as suas relações de proporcionalidades diretas e inversas. Esses estudantes pertencem às comunidades de povos tradicionais caiçaras, assim como comunidades quilombolas e indígenas da região que compõem a base dessa cultura do litoral da Serra da Bocaina, nos

municípios de Ubatuba, litoral norte paulista, Angra dos Reis e Paraty, litoral sul fluminense. E visa ensinar noções de hidrostática, compreendidas em densidade, pressão e noções de pressão atmosférica, a partir dos conhecimentos prévios desses estudantes sobre densidade e pressão. Tem como elemento cultural a ser utilizado na abordagem e compreensão de noções de hidrostática a canoa caiçara.

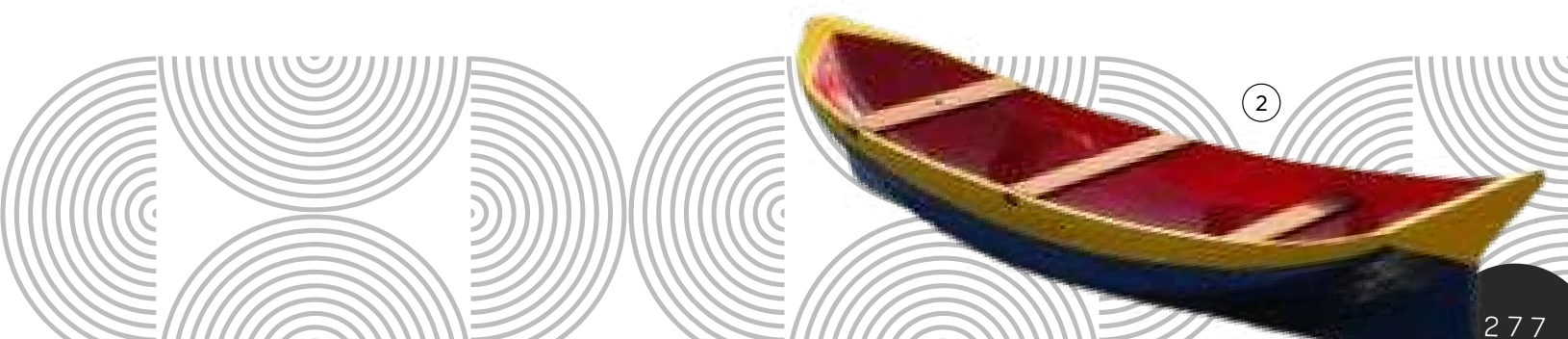
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

A hidrostática estuda as propriedades dos fluidos em repouso, das quais dessas propriedades físicas importantes são a densidade, quantidade de material que um fluido apresenta em um determinado espaço, e a pressão hidrostática, força exercida em uma unidade de área, considerando que fluidos são substâncias capazes de assumir o formato do recipiente em que se encontra, mudando sua forma sob a ação de alguma força externa. Sendo essa área da física de grande importância dos estudantes para a formação de cidadão que saibam relacionar esses fenômenos com sua utilização na sociedade. O ensino e discussão dessas noções de hidrostática se fazem importante para que o estudante compreenda o mundo e o universo ao qual está inserido culturalmente, pois de acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), “A física deve apresentar-se, portanto, como um conjunto de competências específicas que permitem perceber e lidar com os fenômenos naturais e tecnológicos, presentes tanto no cotidiano mais imediato quanto na compreensão do universo distante (...)” (BRASIL, 2006). Serão utilizados materiais audiovisuais e textos que visam contemplar as leis 10.639/O3, a qual obriga os conteúdos de história e cultura afro-brasileiras na educação básica (BRASIL, 2003), e 11.645/O8, a qual inclui a obrigatoriedade do ensino

da História e Cultura Indígena (BRASIL, 2008), com isso alterando o texto original da LDB com a obrigatoriedade de inclusão das relações étnico-raciais no ensino de educação básica, assim como a adequação ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que na Resolução nº 1 de 7 de junho de 2004, no Art. 2º, tem por objetivo à promoção da igualdade étnico-racial dos povos historicamente excluídos do sistema educacional brasileiro por meio de positivas representações de seus legados históricos, sociais e culturais (BRITO, 2008). A escolha desse material se deu pela consciência da preservação dos valores culturais de povos tradicionais brasileiros, no caso, povos caiçaras da região litorânea da Serra da Bocaina, povos esses oriundos do convívio entre populações indígenas, remanescentes quilombolas e europeus que se fixaram nesta região. Com o intuito de dialogar com o cotidiano dos estudantes e se pensando nesse diálogo diretamente com a cultura local do conhecimento de construções de canoas caiçaras, essa sequência didática visa contemplar também para a formação uma cidadania ambiental que os mobilize para a questão da sustentabilidade, além de futuros cidadãos com uma conduta crítica face às questões socioambientais (BARBOSA et al., 2017), e sociocultural, utilizando de uma abordagem CTS.

METODOLOGIA

A sequência didática é composta de oito aulas de 50 minutos, conforme apresentada no quadro a seguir, os recursos instrucionais previstos para a aplicação dessa sequência didática são: quadro e giz, projetor, computador, textos, vídeo e materiais para demonstração experimental.



AULA	TEMA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS DE ENSINO	METODOLOGIA
O1	Questionário Inicial	Investigar os conhecimentos prévios dos estudantes.	Questionário	Obtenção dos conhecimentos prévios dos estudantes através do Questionário Inicial.
O2	Canoa Caiçara	Apresentar um elemento cultural local do qual se relaciona com as propriedades hidrostáticas.	Exibição do vídeo "Canoa Caiçara" (INSTITUTO COSTA BRASILIS, 2009); Discussão relacionando o vídeo e o Questionário Inicial.	Apresentar uma técnica cultural local e relacionar as questões do questionário com o vídeo
O3	Densidade	Compreensão dos estudantes das relações entre massa e volume.	Leitura de dois textos; Discussão dirigida.	Fazer a leitura coletiva do texto, dividir em grupo e iniciar uma discussão sobre as relações de massa e volume.
O4	Pressão	Compreensão dos estudantes das relações da distribuição da força aplicada numa área.	Leitura de dois textos; Discussão dirigida.	Fazer a leitura coletiva do texto, dividir em grupo e iniciar uma discussão sobre as relações de força aplicada numa área.
O5	Densidade	Apresentar o conceito de densidade	Aula expositiva.	Explicar conceituando a propriedade física de densidade com base nos conhecimentos prévios observados no questionário e discussões iniciais.
O6	Pressão	Apresentar o conceito de pressão.	Aula expositiva.	Explicar conceituando a propriedade física de pressão com base nos conhecimentos prévios observados no questionário e discussões iniciais.
O7	Pressão atmosférica	Apresentar noções de pressão atmosférica.	Aula expositiva; Demonstração experimental	Explicar algumas noções de pressão atmosférica, continuando a discussão de pressão hidrostática e prosseguir com a demonstração experimental.
O8	A Física da Canoa Caiçara	Apresentar as relações entre as propriedades físicas estudadas de hidrostática com a canoa caiçara.	Apresentação dos trabalhos realizados pelos estudantes.	Cada grupo de estudantes apresentará uma propriedade física observada na canoa caiçara

A roda de conversa com a liderança local será organizada com a escola e a comunidade, tem como objetivo apresentar aos estudantes o conhecimento da comunidade sobre a canoa caiçara, como a tecnologia na fabricação e o seu uso, a importância da escolha certa da madeira e a sua utilização.

RESULTADOS

Este trabalho foi desenvolvido para a disciplina de Metodologia do Ensino de Física do curso de física na Universidade de Federal de Santa Catarina, sendo assim todo idealizado para uma situação pensada, mas durante sua elaboração foi observada o pouco trabalho voltado para essa população, principalmente para comunidades quilombolas e indígenas, que atualmente possuem modalidades específicas de ensino na educação básica. Com isso a motivação da elaboração deste trabalho visa aplicar as leis 10.639/O3 e 11.645/O8, assim como apresentar novas possibilidades de suas aplicações para o ensino de física. Assim espera-se poder aplicar essa sequência na disciplina de estágio.

CENÁRIO

Práticas de Ensino desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRITO, A. A., BOOTZ, V., MASSONI, N. T. Uma sequência didática para discutir as relações étnico-raciais (Leis 10.639/O3 e 11.645/O8) na educação científica. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 35, n. 3, p. 917-955, dez. 2018. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2018v35n3p917/38050>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FORTALEZA, E. C. Proposta de uma UEPS para desenvolver os temas densidade e pressão no ensino médio. 2018. 35 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional de Ensino de Física). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2018. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9657/2/EDUARDO_CONCEICAO_FORTALEZA-Produto_Educacional.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SALES, V. C. de H., VIANNA, D. M. Uma proposta para o ensino de hidrostática através de atividades investigativas com enfoque C-T-S. Física em revista - Cadernos de ensino do Colégio Pedro II, v. 01, n. 01, 2017. Disponível em <<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/fisicaemrevista/article/view/1384/1017>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BARBOSA, F. A., MACHADO, C. B. H., RODRIGUES JUNIOR, E., LINHARES, M. P. Abordagem "Ciência, Tecnologia e Sociedade" (CTS) no ensino de Física: uma proposta na formação inicial de professores. Revista Ensino & Pesquisa, v. 15, n. 1, p. 158-178, mar. 2017. Disponível em <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1040/1009>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 07 nov. 2021.

INSTITUTO COSTA BRASILIS. CANOA CAIÇARA. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DleMOQcg2iQ>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

SOBRE O AUTOR:

Felipe Batista da Silva, Licenciando em física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (felipe_bsilva@yahoo.com.br)



3

Ilha do Araújo,
Paraty - RJ.
A ilha é um importante
reduto da cultura caiçara
no município de Paraty em
que há diversos
moradores indígenas.

ESTÁGIO CURRICULAR NA PANDEMIA: ENSINO VIRTUAL DE PORTUGUÊS PARA UMA TURMA DE 6º ANO

Joana Gabriela Alves de França,
Adriana Letícia Torres da Rosa

RESUMO

Uma etapa fundamental na formação profissional docente é o estágio supervisionado, pois, além de unir teoria à prática, é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira (SCALABRIN & MOLINARI, 2013). O Colégio de Aplicação da UFPE (CAp), por se tratar de uma instituição de ensino básico inserida

dentro de uma universidade, contribui constantemente para a formação de estagiários, de modo que boa parte dos licenciandos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) vive experiências de ensino dentro dessa escola. Atualmente, o CAp adota o modelo de ensino emergencial remoto, formato esse que vigora no colégio devido à pandemia do COVID-19. Como modificação mais drástica, temos o espaço escolar, que agora é completamente virtual. Com o ensino de português não poderia ser diferente: adotando o modelo obrigatório para esse contexto adverso, o ensino-aprendizagem na modalidade remota trouxe novidades e desafios. Na prática de estágio, embora em tempo reduzido em razão das condições que ainda vigoram, buscou-se desenvolver a consciência crítica nos pequenos leitores, fazê-los apropriarem-se da notícia e motivá-los a implementar a leitura desse gênero no dia a

dia. Intitulada “Gênero Notícia: conhecimento de mundo e formação da(o) cidadã(o)”, uma sequência didática foi aplicada de forma completamente remota, dividindo-se em aulas síncronas e atividades pedagógicas assíncronas, contando com o auxílio e a devida supervisão da professora titular de português. A turma em que essa sequência aplicou-se foi o 6º ano do CAp, formada por alunos recém

ingressos no colégio. Neste trabalho, serão abordados os pontos mais relevantes dessa trajetória de estágio em língua portuguesa dentro do ensino emergencial remoto, destacando-se desafios e superações.

Palavras-Chave:

estágio, ensino remoto, língua portuguesa.

APRESENTAÇÃO

Conhecendo a necessidade do ensino virtual, salientamos que os desafios do contexto pandêmico não devem impedir que a prática transformadora e emancipadora (FREIRE, 2005) seja realizada, embora adaptada ao contexto que, sabemos, muitas vezes é limitado e imprevisível. Devemos recordar que os educandos, nessas circunstâncias, precisam ser amparados pelo artigo 4 da lei 8.069/90, que, em seu inciso I, garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1990).

Mendonça et al. (2020) informam que as práticas docentes, devidamente amparadas pelos órgãos competentes, precisam continuar na modalidade virtual. Os autores afirmam que “adaptar as atividades para as necessidades de nossos dias tem sido um desafio que demanda energia [...]. Porém, como professores e eternos pesquisadores que somos, não descansamos enquanto não encontrarmos a melhor maneira de agir” (MENDONÇA et al., 2020, p.39).

Não queremos realizar uma defesa para o ensino remoto, pois, sabemos que, como disse Dayrell (1996), a escola é, por excelência, espaço de convivência e produção sociocultural. Corroborando essa ideia, Mendonça (2020) declara que o ensino remoto não pode se tornar um modelo, pois a escola continua sendo um espaço de socialização, que inclui indissociavelmente a convivência presencial dos corpos, das texturas e experiências vividas sensorialmente. Assim como afirma a referida estudiosa, acreditamos que o contexto remoto de ensino precisa ser algo passageiro. Por enquanto, ele representa

uma forma viável e, sobretudo, acessível, da escola continuar o seu trabalho de transformação social. Dessa forma, considerando-se o contexto em questão, buscou-se empregar um ensino de português reflexivo e transformador, embora pautado nas circunstâncias e recomendações do ensino emergencial. Para esse momento, pôs-se em prática uma sequência de aulas síncronas (momento de interações simultâneas via “Google Meet”) e de atividades pedagógicas assíncronas que teve como ponto de partida o trabalho com o gênero textual notícia. A turma contemplada foi o 6º ano do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp), recém-ingressa no colégio e, portanto, propícia a enfrentar inúmeras dificuldades de adaptação.

É importante destacar, aqui, que essa turma ingressou na escola a partir de sorteio, e não através do tradicional e rigoroso exame de seleção para formação de novas turmas. Essa novidade na seleção, implementada no ano passado e sem indícios de perpetuidade, abre portas para um maior nível de diversidade no colégio e, portanto, para uma caracterização mais democrática e acessível da instituição.

OBJETIVO

Através do presente trabalho, buscamos evidenciar os desafios e superações de uma jornada de ensino-aprendizagem em um estágio supervisionado vivenciado na modalidade completamente remota de ensino. Através disso, cremos que o diálogo entre esta e outras experiências sirva de alicerce para o constante desenvolvimento do ensino.

Não queremos realizar uma defesa para o ensino remoto, pois, sabemos que, como disse Dayrell (1996), a escola é, por excelência, espaço de convivência e produção sociocultural. Corroborando essa ideia, Mendonça (2020) declara que o ensino remoto não pode se tornar um modelo, pois a escola continua sendo um espaço de socialização, que inclui indissociavelmente a convivência presencial dos corpos, das texturas e experiências vividas sensorialmente. Assim como afirma a referida estudiosa, acreditamos que o contexto remoto de ensino precisa ser algo passageiro. Por enquanto, ele representa

uma forma viável e, sobretudo, acessível, da escola continuar o seu trabalho de transformação social. Dessa forma, considerando-se o contexto em questão, buscou-se empregar um ensino de português reflexivo e transformador, embora pautado nas circunstâncias e recomendações do ensino emergencial. Para esse momento, pôs-se em prática uma sequência de aulas síncronas (momento de interações simultâneas via “Google Meet”) e de atividades pedagógicas assíncronas que teve como ponto de partida o trabalho com o gênero textual notícia. A turma contemplada foi o 6º ano do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp), recém-ingressa no colégio e, portanto, propícia a enfrentar inúmeras dificuldades de adaptação.

É importante destacar, aqui, que essa turma ingressou na escola a partir de sorteio, e não através do tradicional e rigoroso exame de seleção para formação de novas turmas. Essa novidade na seleção, implementada no ano passado e sem indícios de perpetuidade, abre portas para um maior nível de diversidade no colégio e, portanto, para uma caracterização mais democrática e acessível da instituição.

Quanto à sequência didática aplicada na turma de 6º ano, buscou-se: desenvolver a consciência crítica nos pequenos leitores, fazê-los apropriar-se do gênero em questão e motivá-los a implementar a leitura de notícias no dia a dia. Dessa forma, as aulas virtuais do estágio-regência centraram-se na abordagem teórica e prática (oral e escrita) do gênero textual notícia, de forma ampliar o horizonte leitor das crianças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

Segundo Geraldi (2010), tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento na inspiração. Ou seja, a aula que é pautada no acontecimento possui uma abertura dialógica que sempre está propícia à eventualidade do agora. Esse conceito torna-se emergente no contexto pandêmico atual, no qual os desafios do ensino remoto trazem muitas variáveis. Nesse contexto, estratégias continuamente precisam ser adotadas, visando ao melhor fluxo do aprendizado.

Para o planejamento de tal sequência didática, foi necessário atentar-se para as características da turma. Segundo Magalhães e Coppola (2015), ao planejar o ensino, é necessário levar em conta as experiências dos alunos, suas capacidades e demandas. Em consonância com esses autores, o próprio CAP também estimula os docentes a “conhecer de perto cada estudante, o que lhes permite ofertar maior atenção a cada qual, acompanhado mais efetivamente o seu processo de aprendizagem” (UFPE, 2016, p. 111).

No período de estágio regência, foco de nosso trabalho, foram adotadas algumas estratégias para o ensino-aprendizagem de português. Priorizando uma prática circunstanciada da linguagem, entendemos que os discentes precisam tornar operacional e ativo um sistema ao qual eles já têm acesso, e isso é feito através da atividade linguística com textos produzidos em situações cotidianas orais ou escritas (MARCUSCHI, 2016). Assim, partindo da realidade circunstanciada dentro do ensino remoto, implementou-se uma sequência didática (ARAÚJO, 2013, p.326), a qual se define por “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O gênero textual escolhido foi a notícia, mais especificamente, a notícia on-line escrita. Esse gênero, de circulação massiva e cotidiana, instiga a todo momento o senso crítico dos seus leitores. Segundo Kleiman & Beato-Canato (2018), o objetivo desse gênero é divulgar um acontecimento por meio de uma agência ou por um grupo independente numa mídia eletrônica. Para Faria (1996), a utilização do jornal na sala de aula é uma técnica reconhecida, pois auxilia na aquisição da linguagem, na ampliação do vocabulário, na capacidade de analisar discursos e na própria inserção do aluno, como cidadão, na sociedade.

É importante lembrar, também, que a escola não é apenas um lugar de aprender conhecimentos, mas é também lugar de formação de competências para a participação na vida social e cultural (LIBÂNEO, 2017). Recordar-se disso tornou-se ainda mais emergente no ensino virtual remoto, no qual muitas famílias passam por momentos desafiadores. Desse modo, o trabalho do professor precisa orientar-se numa perspectiva dialógica com o aluno, e também inclusiva e emancipadora. Para Dayrell (1996), as relações sociais são fundamentais na aprendizagem, pois são nelas que a educação e seus processos vão se ancorar.

Imbricado nas teorias educacionais e fundamentado na literatura de ensino de língua portuguesa, o trabalho do estágio curricular também seguiu o que postula a BNCC (BRASIL, 2018) sobre a metodologia de ensino de português. Este que deve abordar quatro grandes eixos didáticos: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística. Dessa forma, a aplicação do plano de ensino de língua materna visou, também, a tocar em cada eixo didático e, a partir de cada experiência, formar o aluno cidadão.

METODOLOGIA

A prática da regência escolar consistiu em momentos síncronos (via “Google Meet”) e assíncronos (sobretudo, via “Google Classroom”) e foi realizada após uma etapa de quinze horas de observação do grupo-classe. A sequência didática foi aplicada durante seis momentos síncronos, sendo três deles “repetidos”: a turma de 6º ano é dividida em duas partes, uma das partes participa das aulas

na quinta-feira e a outra parte participa das aulas na sexta-feira. Desse modo, houve a aplicação do mesmo plano de aula duas vezes, embora cada parte da turma respondesse de maneiras diferentes. Os momentos assíncronos consistiram em doze horas destinadas à resolução de atividades, planejamento de apresentações orais, escrita textual, entre outras tarefas.

É importante ressaltar que, antes de cada aula síncrona, havia o “Compartilhando Notícias”: durante as seis aulas regidas, havia discentes apresentando oralmente notícias escolhida pelos mesmos. Na apresentação, cada discente, dupla ou trio precisava atender aos critérios da fala pública (previamente informados), sendo esta planejada, opinativa e sintetizada. Aqui, destaca-se o importante o papel da docente como mediadora dos debates e das discussões levantadas em torno da notícia. Após a etapa das apresentações orais e discussões realizadas pela turma, seguia-se com os demais passos da aula síncrona.

Na primeira aula síncrona, buscou-se destacar os principais elementos do gênero textual notícia e a relevância social da mesma. Através de slides (via “Google Apresentações”), foram sintetizados os aspectos fundamentais desse gênero, contanto, também, com a participação da turma. A classe, através do Compartilhando Notícias, já estava

familiarizada com a leitura de textos jornalísticos. Nesse primeiro dia de sequência didática, buscou-se trazer exemplos e realizar a leitura de uma notícia presente no livro didático. A atividade assíncrona consistiu na realização das questões relacionadas ao texto lido em sala.

Na segunda aula síncrona, buscou-se contemplar o eixo de análise linguística. Através da abordagem de notícias diversas e atuais, destacou-se o uso e efeitos dos verbos de elocução, dos verbos no presente, dos adjetivos e dos usos das aspas. A atividade assíncrona consistiu na produção de uma notícia baseada em fatos ocorridos no seio familiar ou na vizinhança: os alunos deveriam entregar um texto (manuscrito e fotografado) noticiando um fato recente vivido ou observado por eles, juntamente com envio de foto ou imagem relacionada. Após a entrega, a professora estagiária corrigiu cada uma das produções textuais e devolveu-as para reescrita. Foram realizadas de uma a duas reescritas da mesma notícia. Um jogo educativo, via plataforma “Wordwall”, foi planejado, mas não executado devido à escassez de tempo.

A terceira aula síncrona foi dedicada a instruir os discentes na postagem das notícias (reescritas e digitadas) na plataforma “Padlet”, juntamente com as respectivas imagens. O objetivo foi criar um jornal da turma. Através disso, haveria a socialização das produções textuais, contando, inclusive, com a opção de “curtir” as notícias dos colegas. Nesse mesmo dia, realizou-se um jogo on-line síncrono (via plataforma “Flippity”) sobre os elementos da notícia, do qual todos da turma participaram e, assim,

revisaram as características do gênero. A atividade assíncrona consistiu na postagem das notícias na plataforma “Padlet” e no “Google Classroom”

RESULTADOS

As restrições do ensino emergencial remoto (MENDONÇA, 2020) trouxeram uma variável determinante: o trabalho do professor encontra-se limitado, e alguns discentes, sobretudo aqueles que ainda possuem lacunas de aprendizagem, precisariam de um contato mais próximo da professora de português, sobretudo

para a realização de atividades de leitura, produção textual e reescrita de textos (PRESTES, 2002). Por conta dessa limitação, as aulas planejadas eram permeadas de desafios, sobretudo para a docente em formação.

Pode-se afirmar que, como característica mais latente da classe em questão, observou-se a heterogeneidade. Tal evidência é resultante do processo seletivo adotado no CAp desde 2017, que destina 50% das vagas para alunos de escola pública, associado à novidade da seleção de alunos via sorteio, implementada em 2020: fatos que abriram as portas para uma caracterização mais democrática da instituição e, portanto, mais heterogênea.

Dentre os principais desafios enfrentados na regência escolar, estavam: a) Dificuldades com ferramentas tecnológicas por parte de alguns estudantes; b) Problemas de conexão; c) Infrequência de alguns (poucos) alunos; d) Pouca cultura de estudo dos discentes e lacunas de aprendizagem. Sobre o último aspecto, a adversidade mais difícil de lidar foi a entrega parcial, incompleta ou a não entrega de atividades pedagógicas assíncronas associada à pouca participação síncrona desses mesmos alunos.

Sobre a não entrega de atividades, relatamos, ainda, que alguns estudantes anexaram materiais aleatórios (como "printscreens") nos locais da atividade. No Conselho de Classe, soluções institucionais foram encaminhadas para minimizar os problemas: bolsas de assistência estudantil, diálogo com as famílias, tutoria extraclasse e oficina de texto. E, em sala de aula: debate coletivo dos conteúdos (requerendo a participação efetiva de todos), diálogo constante sobre as atividades e devolutivas com explicações minuciosas para cada aluno. Todas as ações tomadas objetivavam um melhor acompanhamento dos discentes, a fim de ajudá-los no desenvolvimento do aprendizado.

Norteamos-nos no que postula Luckesi (2000), sobre uma avaliação processual, acolhedora e qualitativa do ensino-aprendizagem. Percebemos que, mais do que nunca, nessa modalidade de ensino emergencial, precisou-se partir de uma perspectiva que envolva compreensão e acolhimento. Afirmamos, ainda, que apesar dos desafios enfrentados, pode-se constatar o engajamento da maioria dos alunos e a evolução, mesmo que variável, de todos eles. A leitura das notícias abriu portas para questionamentos e reflexões, todos mediados de forma dialógica e acolhedora pelas docentes. Os debates e apresentações orais, sobretudo, auxiliaram os estudantes a crescer em criticidade, planejamento de fala e abertura ao diálogo (mesmo que de forma remota). Além disso, os discentes com maiores dificuldades em leitura e escrita puderam exercitar essas práticas, mesmo de forma limitada devido ao contexto, o que contribuiu para a construção do saber. A realização do "jornal" da turma fomentou a relação interpessoal entre os discentes e a abertura de relações entre estudantes, além de significar uma forma lúdica de vivenciar o processo de construção textual. Dessa forma, concluímos que a prática transformadora de ensino foi realizada dura e bravamente, embora os percalços. A educação não parou e, mesmo que de forma limitada, realizou os objetivos principais de contribuição social e cultural na vida dos discentes, de modo a auxiliá-los em sua formação cidadã. Por fim, avalia-se que a experiência pedagógica foi significativa para estudantes, estagiária e professora supervisora.

CENÁRIO

Práticas de Ensino desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é e como se faz sequência didática?. *Entrepalavras*: Fortaleza. ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul, 2013.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, jul. 1990. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sociocultural. In: _____. (org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FARIA, M.A. Como usar o jornal na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1996

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. In: _____. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 81-101, 2010.

KLEIMAN, Paula Angélica Campos; BEATOCANATO, Ana Paula Marques. Sequência didática do gênero notícia online e seus comentários: uma análise à luz do interacionismo sociodiscursivo. Letras & Letras, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 122, jul. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática. São Paulo: Heccus, 2017. LUCKESI, Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. Artmed, Porto Alegre, n. 12, fev./abr. 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da linguística no ensino de línguas. Revista Diadorim, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 12-31, dez. 2016.

MAGALHÃES, Sérgio Ricardo Silva; COPPOLA, Natalia Luisa. Formação docente e planejamento de sala de aula. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, [S.L.], v.13, n.1, p. 758-772, 2015.

MENDONÇA, Lilian Cardoso de; SILVA, Rosiane Cristina dos Santos; ROSSETTI, Sabrina Spanollo; ARCHANGELO, Ana. A educação na pandemia: sobreviveremos?. Linha Mestra, [S.L.], n. 41, p. 35-43, set. 2020.

MENDONÇA, Márcia. Entrevista Especial VIII – Márcia Mendonça (Unicamp). [Entrevista concedida a] Lara Albino, Neil Franco, Nívea Rohling (part. especial) e Rafael Alves. O consoante. São Paulo, n. 8, 13p. 3 dez. 2020. Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2020/12/O3/entrevista-especial-viii/>

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. Leitura e (re)escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. 4ª ed. Catanduva, SP: Editora Rêspel, 2002.

SCALABRIN, Izabel Cristina. MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. Revista Unar, v. 7, n. 1, set. 2013.

UFPE, Colégio de Aplicação da. Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE. v.2. 2016. 16Op.

SOBRE AS AUTORAS:

Joana Gabriela Alves de França, Professora titular do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.
(joanagabi99@gmail.com)

Adriana Letícia Torres da Rosa, Estudante de Graduação em Letras - Licenciatura em Português na Universidade Federal de Pernambuco.
(adrianarosa@capufpe.com)

A RELEVÂNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19

Danyelle Moura dos Santos



RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de problematizar acerca da importância da tecnologia para auxiliar na alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de COVID-19. Para tal, utilizei os pressupostos da pesquisa bibliográfica e estudos sobre o tema, dialogando com alguns teóricos. O mesmo, tem como objetivo ressaltar a importância do letramento digital para os estudantes e como a tecnologia pode ser usada pelo professor como um instrumento de auxílio para atrair o interesse dos alunos, auxiliando assim, no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que, é nesta etapa que os estudantes estão se apropriando do processo de leitura e escrita e a tecnologia pode contribuir muito nesse processo de alfabetização.

Palavras-Chave:

Alfabetização, Novas tecnologias, Letramento digital.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa refletir sobre como o letramento digital e como as novas tecnologias podem contribuir para o processo de alfabetização em tempos de COVID-19, além de corroborar com as discussões em torno deste processo. Cabe salientar que a alfabetização na contemporaneidade não ocorre mais dentro de um modelo estático do saber, pois, a geração atual está imersa em um mundo digital e informacional, e o professor não pode se abster desse fenômeno.

Unir as tecnologias ao processo de alfabetização pode trazer muitas contribuições para os estudantes, como por exemplo, os jogos digitais, o uso de blogs e aplicativos que podem auxiliar no processo de alfabetização, incentivando a leitura e a escrita dos estudantes. Desta forma, explora-se a criatividade e os alunos se sentem mais atraídos, devido estarem

imersos no universo tecnológico e se sentirem mais motivados em aprender de uma forma mais lúdica que foge do modo tradicional.

Devido a Pandemia decorrente do vírus da COVID-19 que começou no Brasil em março de 2020 e perdura até os tempos atuais, os estudantes foram afastados do convívio escolar de forma presencial. Uma das saídas adotadas foi a atividade remota que é uma estratégia emergencial que está sendo utilizada pelas instituições, no sentido de manter a aprendizagem. É indiscutível a necessidade de buscar estratégias e parcerias, além de criar vínculos com as famílias na realização das atividades pedagógicas, juntamente com o apoio dos professores visando dar continuidade ao trabalho potencializando o desenvolvimento dos estudantes.

Vale ressaltar que o objetivo das atividades

remotas não é transferir a docência para a família, mas, lançar desafios para que junto com a escola possam contribuir na medida do possível com o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, possibilitando momentos produtivos e ricos de interações através de sugestões de diversas experiências significativas. Muitos estudantes e professores não tinham muita desenvoltura para utilizar os recursos tecnológicos, mas, com o intenso uso devido às aulas remotas, muitos tiveram que se reinventar e buscar meios de se familiarizar com as novas tecnologias.

As Diretrizes ainda ressaltam que o acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, tendo a oportunidade de participar de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao

letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente este, que as crianças dos segmentos de rendas média e alta já tinham acesso e que pode aumentar a possibilidade de seu sucesso no processo de escolarização.

Assim, esta pesquisa buscou problematizar as questões que envolvem as novas tecnologias no processo de alfabetização como ferramenta para auxiliar no letramento de estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental em tempos de COVID-19 e compreender como esse processo de letrar os indivíduos de maneira crítico-reflexivo é importante tanto para ele possa utilizar de forma autônoma os aparelhos tecnológicos como para reconhecer bons conteúdos digitais.

O ADVENTO DA TECNOLOGIA

De acordo com Sampaio e Leite (1999) podemos perceber que a tecnologia ganhou força e velocidade principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, onde houve uma aceleração tecnológica e um desenvolvimento acelerado, principalmente na produção de armas.

A Segunda Guerra foi um marco do desenvolvimento mais acelerado e da expansão das tecnologias. Antes e durante esta guerra, a corrida tecnológica visava aumentar e diversificar a produção de armas, cada vez mais poderosas, rápidas e versáteis, utilizadas na destruição das cidades e na busca de informações sobre a estratégia e o posicionamento dos inimigos. No pós-guerra a tecnologia dói profissionalizante e seus produtos tornaram-se vendáveis e progressivamente necessários para a reconstrução dos países destruídos (o Japão é o melhor exemplo) e da economia mundial. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 33)

É sabido que com o advento da era digital surge uma nova forma de aprender e ensinar e no meio de tais modificações surgem as TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação, como forma de auxílio no processo de aprendizagem, e a escola precisa acompanhar este processo de modernização. Cada vez mais as pessoas estão tendo acesso às novas tecnologias e é preciso um ambiente profícuo e estimulante para que os sujeitos saibam usufruir dos benefícios que podem ser adquiridos com o uso destes aparatos tecnológicos, e o professor em sala de aula ao invés de afastar o uso pode utilizar para atrair a atenção dos estudantes atrelando às intencionalidades pedagógicas.

A ALFABETIZAÇÃO ATRELADA AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

Uma condição fundamental para o indivíduo se apropriar do letramento digital é o domínio do letramento alfabético. Isto quer dizer que um indivíduo poderá utilizar plenamente as vantagens da era digital à sua necessidade se tiver aprendido a escrever e se tiver dominado o sistema alfabético a ponto de ter alcançado um grau elevado das convenções ortográficas que “orientam o funcionamento da modalidade escrita de uma língua”, ou seja, o aluno alfabetizado terá mais domínio sobre as novas tecnologias, mas, seria interessante que os professores utilizassem esse domínio em todo o processo de alfabetização, que aconteceria de maneira mais eficaz e prazerosa. Sampaio e Leite (1999) destacam que:

Cercados que estamos pelas tecnologias e pelas mudanças que elas acarretam no mundo, precisamos pensar em uma escola que forme cidadãos capazes de lidar com o avanço tecnológico, participando dele e de suas consequências. Esta capacidade se forja não só através do conhecimento das tecnologias existentes, mas também, e talvez principalmente através do contato com elas e da análise crítica de sua utilização e de suas linguagens. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 15)

A partir da citação acima pode-se inferir que o professor é fundamental neste contato com as novas tecnologias para inserir o estudante no universo tecnológico, visto que, estamos em uma era que é marcada pelos avanços da tecnologia e atualmente com as atividades remotas estamos ainda mais

imersos no universo digital. As novas tecnologias sendo utilizadas de forma significativa pode transformar a aprendizagem dos estudantes.

A escola tem a função de proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado e oferecer ao aluno a possibilidade de ser alfabetizado tecnologicamente para utilizar os recursos tecnológicos, por isso ressalta-se a relevância do professor conhecer e saber manusear estes aparatos e ensinar os estudantes o manuseio. O professor precisa saber operar tanto as tecnologias de massa como: televisão, rádio, computador, celulares e, também as que já são usadas frequentemente na educação, como datashow, slides, pen drives, lousas digitais, tablets, entre outros. Segundo Sampaio e Leite (1999, p. 15) “essas tecnologias deverão ser usadas na educação dos alunos e também na formação/atualização dos professores”.

A escola possui a função de formação de sujeitos para a vida social e o mundo do trabalho, ela precisa cumprir seu papel de democratização do saber sistematizado e historicamente construído, sendo de fundamental importância formar para a aquisição das novas tecnologias que estão presentes no nosso dia a dia e que fazem parte do nosso uso cotidiano



Formar verdadeiros cidadãos, capazes de analisar o mundo (este mundo tecnológico) e construir opinião própria com a consciência de seus direitos e deveres, é uma tarefa que algumas vezes a escola tem dificuldade em realizar por diversos fatores políticos e sociais, entre eles na própria inexistência de prioridade à educação nas ações do Estado. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 18)

A tecnologia é utilizada de forma mais poderosa como uma ferramenta para apoiar a indagação, a colaboração e a comunicação dos alunos. Estes aparatos tecnológicos precisam ser ensinados de forma integrada às disciplinas do currículo, sendo mais um recurso para auxiliar na aprendizagem. O uso da tecnologia é melhor aprendido no contexto de tarefas significativas, como por exemplo: alfabetizar utilizando recursos tecnológicos como jogos, exibição de desenhos ou filmes, aplicativos no celular e/ou no tablet, entre outros, que tornam a aprendizagem mais lúdica e mais atrativa.

A aprendizagem da criança começa antes mesmo dela ir à escola, dado que, ela já possui o conhecimento do mundo que a rodeia, sendo assim, o conhecimento prévio dos estudantes deve servir de base para a assimilação dos novos conhecimentos. Ensinar a ler e a escrever é ensinar a produzir textos que permitam que o sujeito possa construir sentido sobre as coisas que lê. Soares (2006) afirma que, a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia para exercer a arte e ciência da escrita. O letramento ultrapassa a alfabetização que se inicia antes da criança aprender a ler. A criança é exposta ao letramento digital desde pequena, onde acessam histórias, jogos ou assiste desenhos no celular ou no computador, quando assiste programas de televisão, ou quando vai ao cinema.

O processo de leitura e escrita só terá função para o aluno se estiver relacionado a algo que faça sentido para ele, algo que ele sinta interesse e motivação em aprender. Por isso, o professor como um mediador ou facilitador do processo de ensino pode planejar suas aulas tendo como base os processos já adquiridos pelos estudantes e aqueles que eles estão em desenvolvimento para aprender, além de provocar situações que promovam momentos de aprendizado para que avancem no conhecimento que já possuem.

Segundo Sampaio e Leite (1999, p. 55) “para ler, o leitor interage com o texto, troca com ele informações que possui, firma uma concepção própria do que leu, e com isso vai formando também sua própria concepção de mundo”. O processo de alfabetização não deve restringir-se a apenas formar leitores, mas produtores de textos que sejam capazes de concordar ou não com os textos já existentes, refletindo e tendo suas próprias impressões.

[...] a área de estudo da Tecnologia Educacional propõe a presença e a utilização pedagógica das tecnologias da educação, do trabalho e da comunicação de maneira crítica, contextualizada, adequada aos princípios e objetivos gerais da escola e específicos do professor com sua turma, aos interesses e necessidades deste grupo. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 66)

A apropriação do letramento alfabético é indispensável àqueles que querem viver bem nas sociedades que valorizam a escrita, o desafio que se apresenta ganha nova dimensão com o mundo digital, em particular com novos textos virtuais, os semi-letrados podem utilizar as tecnologias, porém, não irão conseguir utilizar de forma eficiente e será impossível construir um pleno significado do que se apresenta no meio digital.

O LETRAMENTO DIGITAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Xavier (2002), o letramento digital é definido como:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2002, p. 2)

Nos dias atuais podemos observar que os recursos digitais estão ocupando grande espaço na rotina dos estudantes e dos professores que tiveram que se adaptar a esta nova realidade de distanciamento social. Mas cabe perguntar: como utilizar a tecnologia para promover o letramento de forma lúdica?

Jogos educativos, aplicativos de troca de mensagens com a mediação do professor podem vir a se tornar uma ferramenta complementar no processo de aprendizagem dos alunos, visto que, computadores e celulares podem estimular e desenvolver autonomia na aprendizagem, liberdade de expressão e conscientização para problemas globais, para que tais habilidades sejam alcançadas o professor deve se tornar um pesquisador virtual e suas ações devem ser bem planejadas para que atinjam tais fins. Assim, o letramento digital surge como uma necessidade educacional, diante disso, o professor precisa construir uma prática pedagógica para que os alunos sejam inseridos no meio digital e possam compreender que o valor social da escrita é a comunicação.

É correto afirmar que o Letramento Digital é imprescindível para o bom desempenho do estudante em sala de aula e interação social, posto isso, é preciso educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a vida social dos indivíduos. (MORAN, 2001). Ou seja, cabe ao professor educar os alunos para o uso das tecnologias de forma que a utilizem com autonomia e criticidade. Podemos assim entender que quanto mais o professor estiver preparado, será possível ter aulas mais atrativas para os estudantes, proporcionando a eles um aprendizado mais significativo, tornando-o cada vez mais ser letrado digitalmente.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica do tema que possibilitou fundamentar o estudo. Trata-se de uma abordagem qualitativa e consiste em pesquisa exploratória, de acordo com Marconi e Lakatos (2003) esse tipo de pesquisa abrange a bibliografia disponível e possui o intuito de colocar o pesquisador em contato com o que foi estudado e dito com relação a determinado assunto que está sendo pesquisado. A base de dados foi através do Scielo, BDTD e Google acadêmico. Consultando artigos e livros que subsidiaram a pesquisa. Além disso, o texto está organizado em tópicos para a melhor compreensão do leitor.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, faz-se necessário ratificar que ao usar as ferramentas e ao interagir no ambiente digital o indivíduo se conecta ao mundo. O Letramento Digital pode dar ao sujeito conhecimento para atender as demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital. Conclui que apenas o letrado alfabético tem a qualificação para se apropriar totalmente do Letramento Digital, uma pessoa só pode usar completamente as vantagens da era digital à sua necessidade se tiver dominado o sistema alfabético ao ponto de ter alcançado um grau elevado das convenções ortográficas. Para se construir uma sociedade incluída digitalmente e com total acesso ao mundo da informação é preciso letrar de forma lúdica e competente.

Alguns professores têm consciência da importância da tecnologia na educação, mas possuem uma restrição em usar os recursos tecnológicos com os alunos. Utilizando a tecnologia atrelada a alfabetização será ainda mais significativo e atrativo, já que, estamos imersos em uma sociedade digital. Faz-se necessário uma formação tecnológica para os professores, que muitas vezes deixam de utilizar pela falta de prática no manuseio dos recursos, e formações para os professores, além do desenvolvimento da necessidade de aprendizagem permanente, do compromisso com a educação, o pensamento crítico unido à tecnologia e metodologias que possam utilizar os recursos tecnológicos nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

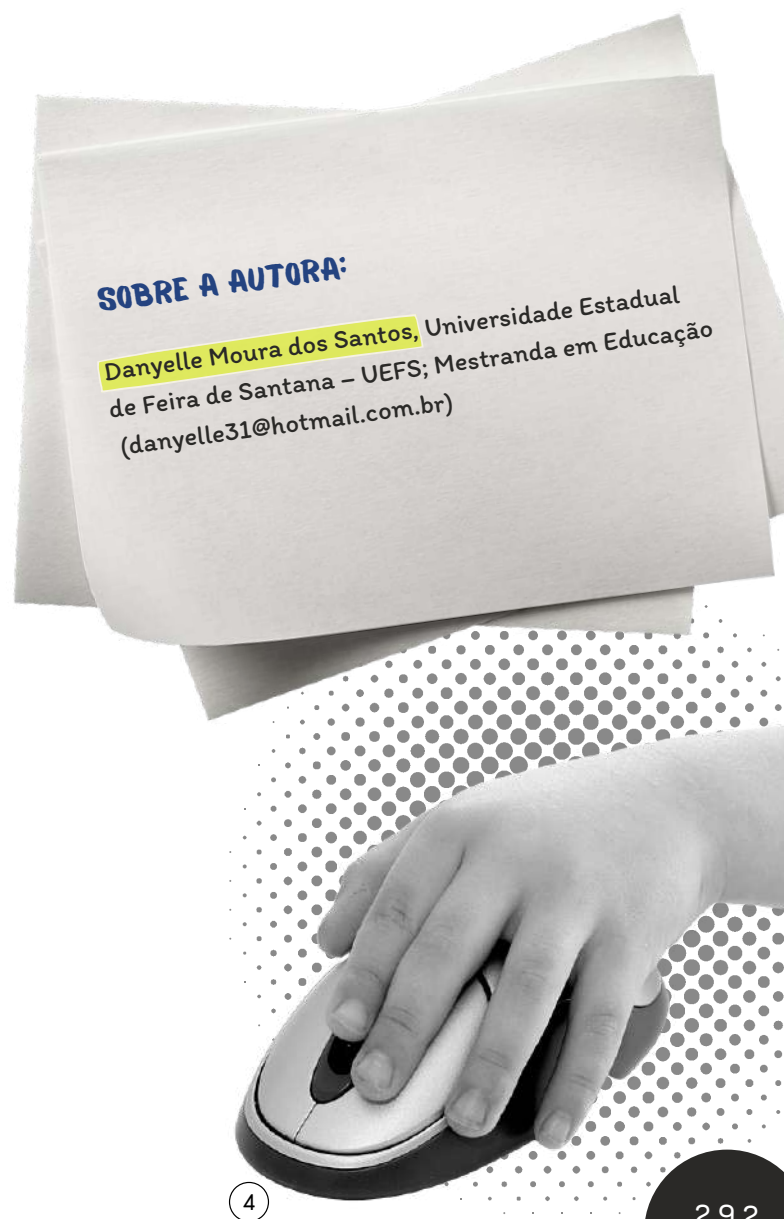
MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. Fundamentos de Metodologia Científica. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.

MORAN, Jose Manuel. et al. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica., 3ª ed, Campinas, Papirus 2001.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lígia Silva. Alfabetização tecnológica do professor.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOARES. Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

XAVIER, Antônio C. dos S.. O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2002.



DO DESEJO DE GUARDAR OS DIAS: NARRATIVAS DE UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLUNI UFF

Greice Duarte de Brito Silva,
Júlia Gleich de Almeida Santos



RESUMO

Este trabalho é uma narrativa e/ou relato da minha trajetória como estudante de Pedagogia – em tempos remotos – e da minha inserção como bolsista de prática discente da Educação Infantil Coluni UFF. A partir disso, veio a necessidade de busca junto a um coletivo de professoras e à comunidade escolar pela manutenção de vínculos e afetos com as crianças (de 2 anos a 6 anos) e suas famílias durante esse período remoto. A cada semana vivencio experiências de escuta e observação com as crianças do grupo amarelo da Educação Infantil Coluni UFF e isso me traz um novo olhar sobre elas, de como estão mais atentas do que imaginamos; de como elas trazem tanto conhecimento para nós. A cada encontro uma novidade, uma atividade que elas mesmas propõem: brincadeiras, contação de histórias, músicas, desenhos. Toda essa integração acontece por meio de telas. Ao narrar essas experiências como bolsista, revivo e reconto histórias e assim, reafirmo-me. Essa vivência tem sido fundamental para entender o papel da escola na educação infantil, e, principalmente, dos educadores em meio ao caos de poder ouvir, de poder observar, de sentir, mesmo que por tela, cada reação, cada alegria, cada desencanto, pois é saber que ali não é só um espaço de ensinar, mas também é um espaço de viver e de acolher.

Palavras-Chave

educação infantil, encontro virtual, pandemia

APRESENTAÇÃO

OBJETIVO

FUNDAMENTAÇÃO

TEÓRTICA

METODOLOGIA

RESULTADOS

CENÁRIO

Segundo Antonio Cícero, no poema "Guardar": Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la. (...) Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado." E ele continua afirmando que: Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela. Ao fim ele conclui: Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema: Para guardá-lo: Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda (...) Por guardar-se o que se quer guardar (CÍCERO, 1996).

Este trabalho é um desejo de “guardar”, como nos sugere Antonio Cícero (1996). Mas não guardar uma simples experiência: desejo guardar dias que estou vivendo, olhando, admirando e iluminando — e também sendo por elas iluminada. Desejo, ainda, fazer uma espécie de “diário da quarentena” como fez Lopes (2020), partindo da mesma afirmação da autora do quanto é difícil ler, escrever e estudar em tempos de isolamento social.

O ano de 2020 marcou onde tudo parou e teve de ser reinventado, repleto de muitas incertezas e preocupações. E diante dessa imprevisões, o ensino teve que se adaptar e se recompor de forma rápida e à distância para amenizar o caos que se alastrava. Começar um período acadêmico de forma remota trouxe certas dificuldades e dúvidas: Como as aulas ocorreriam? Como seriam as provas e trabalhos? Como conseguiríamos ter acesso aos textos? Como seria a relação de aluno (a)/professor(a)? Como seria a relação com os colegas de sala? — São dúvidas que só iniciando e vivenciando o período acadêmico eu iria saber. E ao iniciá-lo, minha maior dificuldade foi conseguir me organizar e me concentrar para estudar na leitura dos textos acadêmicos em um contexto digital. Sou acostumada com o manuseio do papel e a aulas presenciais e por isso, penso que estudar e assistir aos encontros de forma remota requerem disciplina, foco e organização, pois estar em casa é estar em meio a muita distração. Dessa forma, parar e sentar em frente a um computador, criando uma motivação para estar ali, foi um imenso desafio. Mas diante desses conflitos virtuais, desafiei-me a participar de uma seleção online e também a compor na trajetória como bolsista em ambiente remoto na/da Educação Infantil Coluni UFF.

Utilizo as metodologias minúsculas (GUEDES e RIBEIRO, 2019), que redefinem o foco e que abrem os sentidos, apostando na importância no pequeno, no miúdo, no corriqueiro e nas narrativas (minhas, nossas e das crianças e que reverberam como ondas por todo o nosso corpo). Utilizo-me ainda de uma metodologia errante (OSTETTO, 2019) que se faz no caminho e que, por isso mesmo, não sabemos onde

irá chegar. “Resta, pois, a experiência do caminhar, de enveredar-se por trilhas, experimentá-las, experienciá-las; perder-se, quiçá, para já, se encontrando, tomar outros caminhos, fazer outros caminhos no ato mesmo de caminhar” (GUEDES e RIBEIRO, 2019, p. 20).

Narrar essa trajetória pessoal e acadêmica é também tocar sobre a educação diante do impacto que a pandemia do coronavírus tem trazido desde 2019, cenário que já percorre por quase dois anos. A pandemia da Covid-19 trouxe muitas preocupações e gerou muitos desafios para a educação e principalmente para a Educação Infantil. Iniciei meu processo como bolsista repleta de perguntas iniciais: Como assegurar que as crianças da Educação Infantil continuem tendo acesso ao currículo dessa importante etapa da Educação Básica?, Desenvolvendo assim suas habilidades sociais e expressivas, e conseguir manter o cuidado e a segurança delas, dos familiares e de todos os profissionais da educação ali alocados? Como fazer com que as crianças permaneçam em contato com os colegas, professores e a escola nesse momento excepcional? Como assegurar que as crianças desse segmento tenham disponíveis recursos e suportes digitais em casa para acompanhar essa nova realidade de encontros virtuais? Como garantir que elas tenham uma nutrição adequada, sabendo que muitas das crianças e jovens dependem das refeições oferecidas nas escolas e com o fechamento desses locais, a nutrição deles fica comprometida? Como lidar com a evasão escolar no esquema remoto? Como fiscalizar a segurança e o bem-estar das crianças? Estariam elas, as crianças, nesse momento diante de uma maior exposição à violência e à exploração? Como a pandemia do coronavírus acentuou ainda mais as desigualdades educacionais? — Todas essas foram questões que serviram como pano de fundo para as reflexões apresentadas neste trabalho. Concordamos com Guedes e Ribeiro (2019) quando afirmam que conhecer não pode ser pensado fora da relação entre pensar e sentir. Isso implica, segundo esses autores, em um modo de fazer

pesquisa que insiste na escuta, na atenção e no estar presente. “Sim, pesquisar exige interrogar-se” (GUEDES e RIBEIRO, 2019, p.33).

A experiência de ser bolsista na Educação Infantil Coluni UFF me possibilitou ter a minha primeira vivência com a Educação Infantil. Estou cursando o 3º período da Faculdade de Pedagogia e estar aqui hoje, mesmo em um formato de ensino remoto, deu-me a chance de conhecer e entender um pouco mais sobre o funcionamento, diretrizes e todas as preocupações que a equipe e profissionais da educação têm. Antes de iniciar esse processo de bolsista, acreditava que o papel de um educador na Educação Infantil era transmitir o máximo de conteúdo adequado para aquela criança. Entretanto, hoje vejo que não é só passar conteúdo, mas o papel do educador na E.I precisa garantir à criança o direito à proteção, à convivência, ao direito de brincar, de se expressar, de se libertar. Assim, a criança passa a ser o sujeito, pois ali ela constrói sua identidade pessoal e coletiva. A cada encontro semanal venho vivenciando experiências de escuta e observação com as crianças do grupo amarelo da Educação Infantil Coluni UFF. A cada mês, as crianças recebem um kit pedagógico que ajuda na interação dos planejamentos e na integração de todos. A cada acompanhamento também observo as curiosidades, as novidades, as brincadeiras, as histórias criadas e as histórias vivenciadas por cada criança em seu ambiente familiar. Já falaram sobre o uso da máscara para afastar o vírus; sobre passeios culturais como a ida ao Planetário; ao Jardim Botânico; ao Campo de São Bento; sobre a valorização da profissão do catador de lixo (gari); sobre comidas saudáveis; sobre reciclar. Também já aconteceram brincadeiras de forma virtual como: bingo, jogo da memória, mercadinho, esconde-esconde, amarelinha, esconde-esconde no copo, entre outras. E o mundo mágico acontece nas histórias contadas pelas próprias crianças, envolvendo medos, bichos, saber ajudar, mercado/comida, folclore e também nas festas virtuais.

Diante desse cenário remoto, venho analisando essas crianças com o mundo tecnológico cada vez mais conectado, e digo que é admirável ver esses sujeitos tão novos sabendo lidar com essa tecnologia, que antes era algo para meramente para o lazer delas e hoje se torna um meio de comunicação diário. Vejo essas crianças, que mesmo com os responsáveis ao lado, já sabem o mecanismo de ligar e desligar o microfone e a câmera; tentam projetar vídeos ou músicas; entendem o momento de fala e de escuta. Mas, às vezes, tudo desanda e todos falam juntos, como em uma sala de aula. Quando as professoras pedem para desligar o microfone e prestar atenção no que um colega está falando, a reação delas é aceitar e respeitar o próximo.

. Desse modo, posso modificar-me e recriar novas histórias. Pois “as histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.18). Através dos relatos que conto aqui, dou forma às minhas experiências e atribuo sentidos onde antes não tinha, pois assim construo consciência histórica a meu respeito e das aprendizagens que construo nos territórios (nos momentos remotos) que eu habito com meus pares e com as crianças, para Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371), já que faço isso “mediante os processos de biografização”.

Quando escrevo e narro meus processos autobiográficos enquanto bolsista da Educação Infantil, distancio-me e tomo consciência de crenças, valores e saberes, me apropriando da “historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência, histórica de si mesma em devir” (PASSEGGI, 2010, p. 01). Assim, ao narrar, eu decido o que deve ser revelado e abandonado, tomando o meu percurso vivenciado como sujeita (SOUZA, 2007).

Essas narrativas oportunizam a nós que estamos em processo de formação “falar-ouvir e ler escrever” (idem, p. 67) sobre nossas experiências formadoras através do vivido, manipulando de forma inédita e pessoal, subjetividades que são únicas. Ao narrar, não estou meramente contando minha vida, mas revelando a vida social e cultural do contexto onde vivo e também daqueles que narro, pois

segundo Guedes e Chaves (2020, p. 180) “estudar a educação é também estudar as experiências”, visto que como nos alerta Freire (1998, p. 32-33), “carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes, nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante, que, de repente, se destaca límpida, diante de nós em nós”. Posso aqui dizer que em um dos encontros com as crianças, vi por tela um retorno ao passado, lembrando da comida da infância e de memórias vividas com meus avôs e que hoje, elas ali

também estavam vivenciando.

Viver essa experiência é me conectar com a vida, é entender o papel da escola, principalmente dos educadores em meio a tanto caos. É poder ouvir, é poder observar, é sentir, mesmo que por tela, cada reação, cada alegria, cada desencanto, é saber que ali não é só um espaço de ensinar, é um espaço de viver, de acolher, de interagir, de saber que ali há pessoas se importando com o bem-estar, com a saúde, com a educação, com a manutenção do vínculo e afeto de cada um ali presente e não presente.

REFERÊNCIAS

CÍCERO, A. Guardar. In: Guardar: poemas escolhidos. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1996.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

LOPES, I. P. Diário da quarentena de uma professora da primeira infância: aproximações com Boaventura, Agamben e Krenak. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial II, p.490-502, jun./out., 2020.

LOPES, I. P. Aproximações e reflexões diante da “Pedagogia do vírus”. Olhar de professor, Ponta Grossa, v.23, p. 1-4, e-2020.

LOPES, I. P. “Reflexões sobre a peste” Giorgio Agamben. Revista Práticas em Educação Infantil, v. 5, n. 6, p. 223-225.

PASSEGGI, M. C. Memorial de Formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, T.M. (Orgs.). Memória e Formação de Professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. <<http://books.scielo.org>>.

SOBRE AS AUTORAS:

Greice Duarte de Brito Silva, Universidade Federal Fluminense. Orientadora Prof^a. M^a. em Pedagogia (greiceduarte@id.uff.br)

Júlia Gleich de Almeida Santos, Universidade Federal Fluminense. Bolsista da Graduação em Pedagogia (juliagleich@id.uff.br)

O SEU OLHAR MELHORA O MEU: ELOS POSSÍVEIS ENTRE A ESCOLA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE



*Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende,
Thayne Garcia Silva*

RESUMO

Este trabalho visa discutir e (re) pensar as práticas pedagógicas com crianças pequenas frente os desafios impostos pelo tempo presente junto às estudantes da disciplina de Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como elo problematizador a formação docente, e o direito à educação de qualidade da criança. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, segundo os princípios da pesquisa-ação em que foram desenvolvidas algumas ações entre as autoras, que permitiram provocações, escutas, olhares e um diálogo profícuo entre o fazer docente junto às crianças bem como um olhar sensível e investigativo para e sobre a criança pequena no processo de formação inicial. Por entendermos que o sentido e a compreensão dos dados empíricos são dialógicos, ideológicos e forjados pelo contexto, tomamos para a interlocução os estudos de Tardif (1991), Martins (1996), Sarmiento e Pinto (1997), Tristão (2004) e Fontana (2010) dentre outros referenciais. As discussões geradas nos encontros formativos indicam que teoria e prática na sua dimensão dialética geram um exercício reflexivo sobre a formação e constituição docente e balizam um movimento de ampliar o olhar, a compreensão da docência de crianças e provocando nos futuros professores e professoras inquietações para o enfrentamento do momento presente e de reconhecer-se como participante atento, ativo e crítico nos processos de resistência, luta e mudança a favor de uma educação e de práticas pedagógicas comprometidas com a infância e com o direito da criança de ser criança, sobretudo diante dos tempos sombrios causados e negativamente potencializados pela pandemia e pelas atitudes necropolíticas e de desmonte da educação pública em andamento no país.

Palavras-Chave

Educação infantil, formação inicial, saberes docentes.

APRESENTAÇÃO E OBJETIVO

Tendo como ponto de partida a pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso, exigência do componente curricular TCC 2 do curso de graduação de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia intitulado como “A escrita de si e narrativas fotográficas como possibilidade de uma práxis docente”, apresentado em dezembro de 2018, e, considerando as especificidades dos bebês, as experiências ressignificadas da docência

em uma escola municipal a partir das reflexões da pesquisa, este trabalho buscou contribuir com o (re) pensar de práticas pedagógicas com crianças pequenas frente aos desafios impostos pelo tempo presente das estudantes da disciplina de Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, em Atividade Acadêmica Remota Emergencial (AARE), posta pela Resolução nº 07/2020 do Conselho de Graduação da UFU

para o ano de 2020/21, tendo como eixo problematizador a formação docente, a autoformação e o direito da criança de viver sua infância e ter uma educação infantil de qualidade.

Para isto, foram desenvolvidas algumas ações entre as autoras, uma, profissional da escola municipal de educação infantil e a outra, professora responsável pela disciplina de Educação Infantil, tendo como eixo o planejamento dos encontros virtuais e formativos

com as estudantes e ao mesmo tempo a criação de um espaço autoformativo, pois ao propor e provocar o movimento de pensar, de refletir, de buscar caminhos e suscitar perguntas acerca do tempo presente, da docência de bebês e seus desafios no distanciamento social para as alunas em formação inicial, tal exercício refletiu e refratou na nossa docência em ensino remoto com crianças e com os futuros professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA E METODOLOGIA

Os encontros de planejamento nos exigiram fundamentalmente um olhar sensível, um olhar pensante, um olhar audível para mobilizar nas futuras professoras questões acerca da relação educativa entre o/a professor/a e a criança.

Para coletar elementos para subsidiar o planejamento foi organizado um espaço ao longo das atividades remotas que garantisse a fala das alunas da disciplina, as demandas, dúvidas, inquietações e interesses sobre a educação de bebês e os desafios da docência na travessia do distanciamento social e da suspensão da educação presencial.

No caminhar da parceria, foram propostas duas atividades 'Criançarias' e 'Reflexões cotidianas sobre educação de crianças pequenas' com objetivo dar visibilidade ao tema por meio de notícias, imagens, histórias ou quaisquer outros recursos que pudessem acrescentar de forma positiva o caminhar docente direcionado para a ampliação de olhares e reflexões sobre crianças pequenas e os desafios do tempo presente.

Nesse movimento entre escola, universidade e as questões postas pelas alunas, reconhecemos que os saberes docentes que não estão dissociados da docência, uma vez que, a docência é uma profissão que se constrói cotidianamente, em que além dos conhecimentos da formação, do currículo e da disciplina de ensino, os saberes da experiência que são desenvolvidos e construídos no exercício da profissão e por ela validados, também são parte formativa fundamental no processo contínuo de ser professor.

Nessa perspectiva, desenvolvemos encontros online para que a profissional da educação infantil compartilhasse sua trajetória, seus desafios, seus estudos e o seu fazer docente, por meio de fotografias e registros das cenas, a fim de problematizar alguns temas coletados no diálogo e nas demandas das alunas, em formação inicial, e substituir os "discursos de verdade do inviável" por práticas de possibilidades. Entre as fotografias, havia uma menina brincando inventivamente com retalhos de tecido para nos questionar se as salas de Educação Infantil precisam de muitos brinquedos "pedagógicos" e atividades sempre direcionadas. Havia meninos e meninas brincando juntos de boneca para nos provocar a pensar por que há brincadeiras separadas por gêneros.

Havia uma criança pequena notavelmente emocionada ao ver uma foto de sua família para nos dizer que sim, ela entende, ela sabe e sente o outro, a família. Havia outra criança sendo ninada no colo quando os discursos pedagógicos da escola nos falam que afetividade segue um caminho oposto ao domínio de sala. Houve um registro que apresenta uma criança em gesto orgulhoso de autonomia tirando os próprios sapatos e roupa para o momento do banho quando nos é garantido que creche só é espaço de cuidado controlado pelo professor. E ainda, outra criança dando seus primeiros passos na escola para nos fazer pensar se a

Educação Infantil realmente não é tão importante assim quanto nos dizem.

Dessa forma, sucederam cerca de trinta fotos que contestaram frases ouvidas frequentemente nas escolas e nas inquietações postas nos registros das alunas acerca das crianças e da Educação Infantil, tornando-se possível um potente lugar de escuta e de diálogo, em que teoria e prática dialogam, que formação e atuação se encontram e convergem, a partir de um lugar que o conhecimento se materializa, de um lugar de confronto que resulta em formação de identidade profissional e de constituição enquanto ser – humano – que educa e que também aprende.

RESULTADOS

O movimento gerado por esta atividade se mostrou potente diante do atual contexto mundial da pandemia pelo Covid-19, em que o Brasil vem assumindo atitudes necropolíticas e que viabilizaram também a implantação de projetos educacionais aligeirados, como a proposição do ensino remoto (im)posto, com suas contradições e fragilidades pedagógicas e tecnológicas, a proposta de escuta, de diálogo, de compartilhar experiências e trazer fôlego novo e reflexões e colocar os futuros professores no processo de inquietação, de enfrentamento e de reconhecer-se como participante atento, ativo e crítico nos processos de resistência, luta e mudança.

Por fim, as discussões geradas pelos encontros entre escola e universidade elucidaram o quanto os bebês e crianças bem pequenas se constituem como sujeitos ativos, competentes, potentes, de direitos, coconstrutores de conhecimento, identidade e cultura, na medida em que as práticas pedagógicas do dia-a-dia possibilitem essas oportunidades, situações e espaço-tempo para que elas possam interagir com seus pares e com o ambiente, e, por conseguinte, balizando uma prática pedagógica comprometida com a infância e com o direito da criança de ser criança.

Podemos dizer que buscamos empreender o fluxo entre teoria e prática na sua dimensão dialética no intuito de construir um caminho para o exercício reflexivo das alunas, na tensão da formação inicial, da atuação docente junto às crianças e o diálogo com a Universidade frente aos desafios impostos pelo distanciamento social e pelas atividades remotas ou híbridas para a educação infantil e formação docente.

CENÁRIO

Práticas de Pesquisa desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

FONTANA, Roseli. A. Cação. Como nos tornamos professoras? 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 208 p.

KOSSOY, Boris. Fotografia & história. 2.ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. O sensível Olhar-Pensante. In: Observação, registro e reflexão: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças, contexto e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser Professora de Bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004. Tese (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.



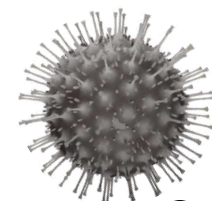
SOBRE AS AUTORAS:

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende,
Professora da disciplina de Educação Infantil na
Universidade Federal de Uberlândia
(valeriaufu@gmail.com)

Thayne Garcia Silva, Professora na Educação Infantil
e de 1º ao 5º ano na Rede Municipal de
Uberlândia/MG
(thayne_garcia@hotmail.com)

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), NÚCLEO MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF).

*Vinicius Mendes, Lucas Lopes,
Vandré Gomes, Micaella Pinheiro,
Daniele Aquino, Rodrigo Galdino,
Fabiola Oliveira, Samuel Freitas,
Lauane Lessa, Vanessa Santos*



1

RESUMO

Neste trabalho apresentamos um relato acerca da implementação do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Matemática, no município de Santo Antônio de Pádua, no Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Santo Antônio de Pádua, durante a pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), salientando as dificuldades e as soluções encontradas.

Palavras-Chave

Matemática na Pandemia, PIBID, Trigonometria.

APRESENTAÇÃO

A descoberta do novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da COVID 19 (Doença do Coronavírus 2019), ocasionou uma pandemia com impactos jamais vistos, pelo menos, desde as duas grandes guerras. Diante do altíssimo grau de contaminação em pouco tempo, medidas higiênicas e de distanciamento social foram recomendadas e estabelecidas em todos os países, a fim de conter sua rápida propagação. (Souza & Miranda, 2020)

A pandemia atingiu fortemente não somente a economia global, mas a dinâmica de vida dos habitantes de todos os países, uma vez que, o cumprimento das regras de distanciamento social gerou cenários extremamente desafiadores.

Em particular, as escolas e universidades paralisaram todas as suas atividades em um primeiro momento e, após isso, estiveram diante de um cenário em que, por

um lado, as medidas de¹ distanciamento social impediam qualquer espécie de atividades presenciais e, por outro lado, as condições de infraestrutura para que todos os estudantes e professores tivessem acesso a dispositivos e internet eram precários.

Nesse contexto, as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES) da Universidade Federal Fluminense (UFF) se iniciaram no dia 01 de outubro de 2020. O núcleo de matemática é composto por um coordenador (Professor da UFF), dois professores supervisores (Professores da educação básica da rede pública de ensino) e dezesseis alunos do curso de Licenciatura em Matemática do INFES.

O grupo de dezesseis alunos foi dividido em dois grupos de oito alunos, um deles atuando no

Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Santo Antônio de Pádua, sob supervisão do Professor Vandrê Gomes e o outro na Escola Municipal Escola

Viva Professora Edy Belloti. Neste trabalho, apresentaremos as atividades desenvolvidas no Instituto Federal Fluminense, campus Santo Antônio de Pádua.

OBJETIVO

O objetivo deste relato é apresentar uma breve descrição acerca da implementação do Programa de Iniciação à Docência no Instituto Federal Fluminense (IFF), bem como, das propostas concebidas e dos desafios superados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRTICA

O ensino da Matemática é comumente trabalhado nas salas de aula da educação básica por meio de abordagens que privilegiam a memorização e a mecanização de conteúdos e conceitos matemáticos.

Por outro lado, assumimos o entendimento que o processo de ensino/aprendizagem dos conceitos devem privilegiar o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio matemático, por meio de abordagens que estimulem uma aprendizagem que seja significativa, restringindo a ênfase em atividades e procedimentos que buscam apenas a repetição de procedimentos e fórmulas.

A partir dessa visão, optamos pelo uso da Teoria da Aprendizagem Significativa (TDA) como fundamentação teórica para a concepção, planejamento e execução das atividades pedagógicas, uma vez que, um dos fundamentos para que a aprendizagem seja significativa se refere exatamente ao material de aprendizagem, que deve ser potencialmente significativo, segundo a própria TDA. (MOREIRA, 2012, apud PACHECO)

Dessa forma, conforme descreveremos a seguir, as atividades foram concebidas dentro deste espectro teórico.

METODOLOGIA

1

O subgrupo que se ocupou no Instituto Federal Fluminense, encontrou uma realidade em que o trabalho estava se desenvolvendo de maneira remota.

A Instituição teve um período sem atividades nos primeiros meses da pandemia, e, posteriormente, retomou as atividades denominando-as como atividades pedagógicas não presenciais. Estas tiveram como base dois ambientes: plataforma Moodle e Google Meet. Os estudantes tinham um número de encontros síncronos semanais pelo Google Meet baseado na carga horária de cada disciplina, computando um quarto de sua carga horária total. O restante da carga horária era destinado às atividades assíncronas, como listas de exercícios, vídeos, chats, trabalhos, postadas na plataforma Moodle.

Sob a coordenação do Professor Vinícius Mendes e do Professor Supervisor Vandrê Gomes, foram realizadas reuniões semanais por meio da plataforma Google Meet, a fim de dar encaminhamentos aos trabalhos de elaboração dos módulos de atividades, que deveriam ser feitos durante a semana pelos bolsistas envolvidos no projeto. As atividades foram concebidas para o trabalho com os estudantes do segundo ano do curso técnico concomitante em automação e do terceiro ano do curso Técnico em Logística integrado ao Ensino Médio – Modalidade EJA.

A concepção dos módulos com atividades didáticas a serem desenvolvidas com os estudantes seguiu a seguinte estrutura: o material iniciava com um problema a ser resolvido denominado “pontapé inicial”, para

a sua resolução buscavam-se conceitos matemáticos que pudessem resolver o problema, cujo tópico era denominado “desenvolvendo ideias”, o tópico “relembrando” foi dedicado a resolução de questões a título de revisão.

Nos dois primeiros módulos foram trabalhados os conteúdos de semelhança de triângulos e trigonometria no triângulo retângulo, utilizando como abordagem problemas com o cálculo de distâncias inacessíveis.

Os módulos foram trabalhados e discutidos nos encontros síncronos. Houve a participação dos bolsistas objetivando o contato deles com o ambiente da sala de aula e nesses encontros foram dados os encaminhamentos para o desenvolvimento das atividades propostas.

Algumas das atividades propostas nos materiais deveriam ser realizadas em ambientes abertos, necessitando que os estudantes saíssem de suas residências para executá-los. Às vezes era necessário mais de um estudante para executá-la. Essa foi uma das grandes dificuldades encontradas, visto que esse trabalho foi desenvolvido durante o período de isolamento social.

RESULTADOS

Várias foram as dificuldades encontradas no planejamento e execução desse trabalho. Em particular, mesmo com todas as restrições, os estudantes tiveram uma boa adesão às atividades do primeiro módulo e a executaram. Contudo, a mesma adesão não foi constatada no desenvolvimento das atividades do segundo módulo, por questões relacionadas ao deslocamento e porque o período de desenvolvimento coincidiu com o término do ciclo letivo.

Dessa forma, mesmo com todas as adversidades, consideramos que o material aplicado foi relevante no desenvolvimento da disciplina, por meio de uma abordagem diferenciada propiciando um melhor entendimento dos conteúdos trabalhados.

CENÁRIO

Práticas de Ensino desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, M.A. O que é afinal aprendizagem significativa? La Laguna, Espanha, 2012.

PACHÊCO, F.F.F; PACHECO, G.F. O Processo de Ensino e Aprendizagem do Conceito de Perímetro por meio do jogo Tangram sob a ótica da Teoria da Aprendizagem Significativa: Um Estudo com Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional São Paulo, v.14, n.17, p. 198-210, jul./dez.2017.

SOUZA, D.G; MIRANDA, J.C. Desafios da Implementação do Ensino Remoto. Boletim de Conjuntura, Boa Vista, Ano II, v.4, nº 11, p.81-89. 2020.





3

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES:

Vinicius Mendes, Universidade Federal Fluminense. Mestre em Ensino de Matemática (UFRJ) e Doutor em História da Matemática (UFRJ).
(viniciusmendes@id.uff.br)

Vandré Gomes, Instituto Federal Fluminense (IFF). Licenciado em Matemática (UFSJ) e Mestre em Matemática (UFV) Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática
(vandrematematica@gmail.com)

Daniele Aquino, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática
(danielyaquino@id.uff.br)

Fabiola Oliveira, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática
(fabiolaoliveira806@gmail.com)

Lauane Lessa, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática
(lauanelessa10@gmail.com)

Lucas Lopes, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática
(lucaslopes10112000@gmail.com)

Micaella Pinheiro, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática
(micaella.camacho1@gmail.com)

Rodrigo Galdino, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática
(galdino.n.rodrigo@gmail.com)

Samuel Freitas, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática
(samuelfreitas@id.uff.br)

Vanessa Santos, Universidade Federal Fluminense. Licencianda em Matemática
(vanessamagalhaes@id.uff.br)



HISTÓRIA E CIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A GRIPE ESPANHOLA E O COVID-19

*Emerson de Carvalho Guimarães,
Gabriela da Fontoura Rodrigues Selmi,
Carolina Bitencourt da Silva,
Pedro Henrique Matoso*

RESUMO

O presente trabalho busca comparar as epidemias da Gripe Espanhola do início do século XX e a Covid-19 que desde 2020 vem assolando o mundo. Através da leitura e análise de artigos de jornal e revistas *on-line*, da leitura de três obras dos autores Ribeiro (2020), Schwarcz e Starling (2020) e Ujvari (2020), bem como da realização de entrevistas com estudantes de medicina. Através do método de pesquisa qualitativo, procuramos destacar a importância da ciência e do conhecimento histórico no combate às pandemias. Dentre os aspectos analisados ressalta-se, as semelhanças que aparecem relacionadas quanto a origem dos vírus, as formas de contágio e a forma como parte da sociedade e alguns governantes se posicionaram diante das pandemias, apoiando tratamentos experimentais, sem comprovação científica e utilizando medicamentos sem eficácia comprovada.

Entendemos que parte da explicação das origens das pandemias está relacionada à baixa imunidade e aglomeração das pessoas, somado à exploração descontrolada dos recursos naturais, da poluição e da ganância explícita do sistema capitalista. Concluimos, portanto, que as pandemias em questão apresentam semelhanças nos aspectos mencionados, o que evidencia o quanto a história se repete, preferindo o ser humano pensar de forma egoísta ao invés de agir de maneira coletiva, em nome de uma causa maior: o bem-estar planetário.

Palavras-Chave:

Pandemia, Gripe Espanhola, COVID-19

APRESENTAÇÃO

Esse projeto de pesquisa foi pensado no início do ano de 2021, justamente quando estávamos vivendo o momento mais crítico da pandemia do Covid-19 no mundo, e em especial no Brasil, convocando-nos não só a refletir sobre essa situação, mas a assumir uma atitude propositiva diante do problema, e reconhecer o quanto o passado é capaz de contribuir para entender o presente, bem como destacar a relevância da ciência para a solução dos problemas sanitários, econômicos e sociais acarretados pela pandemia. Dessa forma, deparamo-nos com o desafio de pensar o papel da ciência e do negacionismo em nossa sociedade.



Início do século XX,
1918. Mulheres
caminham usando
máscara no período
de pandemia da Gripe
Espanhola.

1

OBJETIVO

Esse trabalho possui o objetivo de analisar as pandemias da gripe espanhola (1918-19) e do covid 19 (2020/2021), tendo como eixo central a importância da ciência para o melhor enfrentamento de uma situação pandêmica, tal qual enfatizar o valor do conhecimento histórico no entendimento das diferentes conjunturas e contextos. As comparações entre passado e presente, serão baseadas nas ciências humanas e da natureza, pois as dificuldades geradas pelas pandemias, acarretam problemas sanitários, econômicos e sociais, apontando para a necessidade da integração das diferentes áreas do conhecimento, em busca de saídas baseadas em ações coletivas, em nome de um bem comum planetário.

FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRTICA

O neurocientista Sidarta Ribeiro, através de sua obra *Limiar*, assume papel relevante junto à pesquisa por destacar a importância dos órgãos ligados ao desenvolvimento científico do nosso país, como a criação do Museu Nacional (1818), os primórdios da Fundação Oswaldo Cruz (1900), criação do Instituto Butantan (1901), Fundação da Academia Brasileira de Ciências (1916), Fundação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1948), criação do CNPq (1951), da Capes (1951), da Embrapa (1972) e do Ministério da Ciência e Tecnologia (1985). Para o autor, uma situação pandêmica requer um fortalecimento das organizações científicas, todavia testemunhamos uma fragilização do desenvolvimento científico e tecnológico causado pelos constantes ataques aos órgãos científicos, juntamente com uma redução de investimentos, enfraquecendo a pesquisa e os cientistas, que migram para países onde a ciência é valorizada.

O autor critica a forma que o ser humano se relaciona com o mundo e com seus pares e traz como referência a expressão do xamã *ianomami* Davi Kopenawa, que afirma: “O céu está caindo sobre nossa cabeça”. Sidarta destaca que é imperativa a mudança de atitude da sociedade:

“Como avisou o cartunista e transxamã Laerte “a Grande ficha está caindo”. Agora só nos resta compreender que vida e morte são duas faces da mesma ficha. Quando a poeira baixar, daqui a meses

ou mesmo anos, teremos a chance de construir um sistema econômico justo, sustentável, racional e amoroso. Menos dopamina e mais serotonina. Baixada a febre do vício em dinheiro e da pressa em correr rumo a lugar nenhum, talvez tenhamos a chance de recomeçar. Talvez, apenas talvez...”. (RIBEIRO, 2020.pg156)

As pesquisas realizadas apontam que existem várias teorias sobre a origem da pandemia. Acredita-se que a diminuição dos padrões sanitários aliado a escassez de alimentos (decorrentes dos conflitos da Primeira Guerra (conflito bélico ocorrido entre 1914 e 1918), ajudou na geração e na propagação do vírus. Como consequência dessa situação calamitosa, a pandemia da gripe deixou, em alguns meses, um número de mortos maior do que a própria guerra. (UJVARI 2020; SCHWARCZ, STARLING 2020).

Para UJVARI(2020), o SARS-CoV-2[1] deve ter seguido os passos do vírus da aids, que veio dos chimpanzés, do vírus influenza que veio dos porcos e aves, do sarampo vindo da peste bovina e, provavelmente, do vírus da varíola vindo do camelo ou roedor. As pesquisas indicam que o SARS-CoV-2 veio dos morcegos ferradura ou dos gatos selvagens, mas ainda não temos essa confirmação.

Conforme ALVES (2021), alguns jornais divulgavam que a Gripe Espanhola era uma doença que havia sido criada pelos alemães. Muitas pessoas acreditavam

que o vírus era engarrafado na Alemanha e espalhado perto das costas dos países inimigos, por submarinos, atraindo as vítimas que contraíam o vírus e o disseminavam. No Brasil, o que acompanhamos relacionado ao covid-19 é que muitas pessoas acreditam que essa doença é uma arma biológica, criada em laboratório, ou um vírus propositalmente manipulado pelos chineses. Todavia, a confirmação científica é que se trata de um vírus que sofreu mutações naturais, transmitido aos humanos, provavelmente a partir de algum animal silvestre na cidade de Wuhan, na China.

Alves (2021) afirma que assim como no caso da covid-19 no Brasil, no início da Gripe Espanhola a situação não foi diferente. Carlos Seidl, Diretor Geral de Saúde Pública, hoje cargo equivalente ao de Ministro da Saúde, afirmou que a gripe tinha um caráter benigno e julgou que era desnecessário tomar qualquer medida preventiva contra o vírus, mesmo com a quantidade de óbitos subindo a cada dia. Devido à má gestão, Seidl acabou sendo demitido e o sanitarista Carlos Chagas passou a chefiar o combate à pandemia, mudando o discurso que o governo federal havia dado sobre a doença e tomando medidas mais enérgicas para o combate à enfermidade. Naquele contexto, a vítima brasileira mais ilustre da gripe espanhola foi o presidente Rodrigues Alves, que morreu em janeiro de 1919, antes de assumir o cargo para o qual havia sido eleito meses antes. (SCHWARCZ, STARLING 2020; ALVES 2021)

Atualmente, a imprensa também é acusada de causar uma histeria desnecessária. No Brasil, inúmeras pessoas passaram a negar a existência da pandemia, afirmando que a imprensa estava mentindo. No dia 24 de março de 2020, o atual presidente da República fez um pronunciamento em rede nacional, no mesmo tom usado por Seidl, há 102 anos. Insistiu que o covid-19 não passaria de uma "gripezinha", semelhante ao que aconteceu com a Gripe Espanhola, que foi chamada na época de "limpa-velhos", pois acreditava-se que o vírus debilitava e matava apenas a população idosa e mais

vulnerável, mas assim como o covid-19 a Gripe Espanhola também mostrou sua face agressiva e começou a debilitar e matar pessoas jovens e saudáveis. (UJVARI, 2020)

A conduta da pandemia do covid-19 no Brasil, ao contrário da Gripe Espanhola, sofreu um revés, o Ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta que seguia as recomendações da Organização Mundial da Saúde - OMS, desagradou o presidente e foi substituído pelo médico Nelson Teich, que ficou no cargo menos de 1 mês, pois se negou a seguir o protocolo de tratamento precoce com hidroxicloroquina. Ele foi substituído por um General do Exército, Eduardo Pazuello, especialista em logística, que segundo a imprensa, foi escolhido por seguir um negacionismo mais acentuado nos protocolos implementados em hospitais, planos de saúde e diretrizes governamentais, que decidiram enfrentar a doença investindo na teses de "imunidade de rebanho", atrasando propositalmente a aquisição de vacinas e excluíram as campanhas motivacionais de isolamento e uso de máscara - justamente na contramão das diretrizes da OMS. Com o excesso de negacionismo e com as investigações da Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI instaurada, o presidente trocou mais uma vez o Ministro da Saúde, nomeando o médico Marcelo Queiroga, que segue com discursos negacionistas, ele afirma ser "completamente contrário ao uso de máscaras".

O resultado das estratégias do governo federal acarreta até hoje mais de 600 mil mortes no Brasil. Para o epidemiologista e pesquisador da Universidade Federal de Pelotas, Pedro Hallal, cerca de dois terços dessas mortes poderiam ter sido evitadas se o governo federal tivesse adotado outra postura - apoiando o uso de máscaras, medidas de distanciamento social, campanhas de orientação e ao mesmo tempo acelerando a aquisição de vacinas, ou seja, cumprindo os protocolos científicos orientados pela OMS.

Podemos considerar entre as condutas dos governantes das duas pandemias mencionadas comportamentos semelhantes no que tange a falta

de um discurso unívoco em decretar isolamento social e o pedido de retorno ao trabalho, que contribuiu para o descontrole da doença, para uma sensação de insegurança da população e para o agravamento das condições econômicas.

Durante a Gripe Espanhola, médicos e a população se agarravam em uma única droga possível: o quinino - precursor da hidroxicloroquina[2]. Drogas comprovadamente ineficientes foram administradas, respectivamente, em larga escala, em ambas as pandemias.

Vale destacar aqui o importante papel que a Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ desempenhou na Gripe Espanhola e vem desempenhando na covid-19. A FIOCRUZ na época da epidemia da Gripe Espanhola, era chamada de Instituto Oswaldo Cruz, dirigida por Carlos Chagas que reestruturou sua

organização administrativa e de pesquisa liderando a campanha para combater a gripe espanhola.

A Fundação Oswaldo Cruz se tornou uma referência em termos de pesquisa e orientação sobre a pandemia que estamos vivendo. Além disso, a OMS oficializou a FIOCRUZ como laboratório de referência para o combate ao novo coronavírus nas Américas. Dessa forma, a instituição passou a receber amostras do Covid-19 de outros países da região, para realizar o sequenciamento genético, permitindo localizar mutações e seguindo os estudos que levaram ao desenvolvimento de uma vacina. Contudo, apesar do Brasil ter conseguido produzir vacinas e ter a oportunidade de adquirir a vacina da *Pfizer*, no início do ano de 2021, o atual presidente investiu em tratamento precoce e na compra de vacinas não autorizadas pela ANVISA. (COSTA, 2021)

METODOLOGIA

Foram utilizadas formas digitais e impressas de pesquisa para que os estudantes pudessem entrar em contato com as fontes bibliográficas relativas às pandemias em questão. Desta forma, através da leitura e análise de artigos de jornal e revistas on-line e da leitura de três obras dos autores Ribeiro (2020), Schwarcz e Starling (2020) e Ujvari (2020), realizamos seminários para organizar e sistematizar os dados da pesquisa. Estimulados a exercerem o protagonismo na pesquisa, além das leituras, reflexões e debates expondo suas opiniões, foram produzidos roteiros com o objetivo de entrevistar profissionais de saúde que estivessem atuando de maneira mais próxima ao enfrentamento da pandemia. Os estudantes confeccionaram os slides para a apresentação e divulgação do trabalho e contribuíram com a escrita do texto final.

RESULTADOS

Através da pesquisa evidenciamos que as pandemias da gripe espanhola e do Covid-19 apresentam aspectos análogos, merecendo destacar que tais semelhanças aparecem relacionadas quanto a origem dos vírus, as formas de contágio e a maneira como parte da sociedade e alguns governos tem reagido (por meio de atitudes negacionistas e xenofóbicas). Apoiando tratamentos experimentais, sem recomendação científica, com o uso de medicamentos sem eficácia comprovada, como exemplo temos a defesa do quinino na época da gripe espanhola e do kit covid, apresentados como tratamento preventivo na covid-19, suscitando e promovendo o debate entre a ciência e negacionismo.

Contudo, existem aspectos que as diferenciam, como é o caso para certos grupos sociais, onde a experiência pandêmica do Covid-19 foi marcada por uma hipertrofia da experiência doméstica (através da utilização dos ambientes virtuais) onde tradicionalmente as relações são assimétricas e expõem ainda mais as diferenças sociais.

Por outro lado, durante a Gripe Espanhola o mundo vivia em um contexto de liberalismo econômico, onde a maioria dos trabalhadores ou sacrificou sua vida ou perdeu seu emprego. Enquanto neste momento

atual do covid-19, vivemos num contexto de neoliberalismo, onde o prejuízo dos empresários em função do isolamento social decretado está sendo atenuado através da flexibilização das demissões e da redução dos salários. Há alguns anos o Brasil está tendo sua legislação trabalhista modificada e a atual pandemia acaba por piorar este cenário de precarização das leis que regulamentam o mundo do trabalho. Portanto, fazendo as devidas ressalvas acerca das diferenças do liberalismo do início do século XX, durante a pandemia de 1918, as camadas pobres da população também foram as mais atingidas pela gripe. Isto é, em ambos os casos, as pandemias acabaram agravando a miséria de parte da população.

A experiência da pandemia tem reforçado o aprendizado de que a história se faz com os problemas colocados pelo presente, como se não tivéssemos aprendido com as lições do passado e acabássemos cometendo os mesmos erros, insistindo em fórmulas negacionistas e xenofóbicas. Todavia preferimos tomar estas reincidências equivocadas e a própria pandemia da covid-19 como um alerta que poderá suscitar uma mudança de atitude do ser humano, contribuindo tanto para repensar essas posturas negacionistas como para colocar o covid -19 como capaz de ativar o “sinal vermelho” em todo o planeta e suscitar saídas mais justas, sustentáveis, racionais e amorosas para a vida do ser humano, como muito bem colocou o cartunista Laerte.

CENÁRIO

Práticas de Pesquisa desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gabrielle Werenicz. Uma comparação entre a pandemia de gripe espanhola e a de coronavírus. [entrevista on-line]. Site do IFCH/UFRGS. [2020?]. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/ifch/index.php/br/uma-comparacao-entre-a-pandemia-de-gripe-espanhola-e-a-pandemia-de-coronavirus-por-gabrielle-werenicz-alves> >. Acesso em: 10 jun. 2021.

COSTA, Ana Clara. A escolhida: Uma crônica sobre o escândalo da vacina que Bolsonaro não rejeitou. nº 181. pg 34- 39. Outubro de 2021.

MOTTA, Débora. História e pandemia: lições de um passado que se repete. Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ. Rio de Janeiro, 30/04/2020. Disponível em: <http://www.faperj.br/?id=3970.2.4>. Acesso em 14 abr.2021.

PESQUISAS APONTAM QUE 400 MIL MORTES PODERIAM SER EVITADAS; GOVERNISTAS QUESTIONAM. Agência Senado, 24/06/2021. Disponível em:

https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/24/pesquisas_apontam-que-400-mil-mortes-poderiam-ser-evitadas-governistas-questionam. Acesso em: 10/07/2021.

RIBEIRO. Sidarta. Limiar. Ciência e vida contemporânea. São Paulo. Companhia das Letras. 2020. ¹

ROITMAN, Isaac. A importância da ciência transcende a obtenção de vacinas para a covid. Academia Brasileira de Ciências. Rio de Janeiro, 11/09/2020. Disponível em: <http://www.abc.org.br/2020/09/11/a-importancia-da-ciencia-transcende-a-obtencao-de-vacinas-para-a-covid/>. Acesso em 14 abr.2021.

SILVEIRA, Anny Jackeline Torres. “Quanto mais o isolamento social funcionar, mais parecerá desnecessário”. *Blog de HCS-Manguinhos*. Publicado em 02 de agosto, 2020. Disponível em <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/quanto-mais-o-isolamento-social-funcionar-mais-parecera-desnecessario>. Acesso em: 05/07/2021.

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa. A bailarina da morte: A gripe espanhola no Brasil. 1ª edição. São Paulo. Companhia das Letras. 2020.

UJVARI, Stefan. História das Epidemias. 2ª edição. São Paulo. Contexto. 2020.

[1] O SARS-CoV-2 é um tipo de coronavírus, sendo que a covid-19 é o nome que se dá para a doença que o vírus desenvolve. Temos como exemplos de coronavírus o MERS e a SARS, epidemias que aconteceram em 2003)

[2] Um trabalho francês de março de 2020 relatou a redução da quantidade de vírus com o emprego da hidroxicloroquina associada a azitromicina. Este estudo ganhou os noticiários internacionais, porém os críticos emergiram. Além de não terem certeza da sua eficácia não havia consenso sobre a dose adequada e isenta de riscos aos pacientes e a OMS incentivou novos estudos. (UJVARI; 2020)

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES:

Emerson de Carvalho Guimarães, Colégio Universitário
Geraldo Reis – UFF – Doutor em História
(emersonguimaraes@id.uff.br)

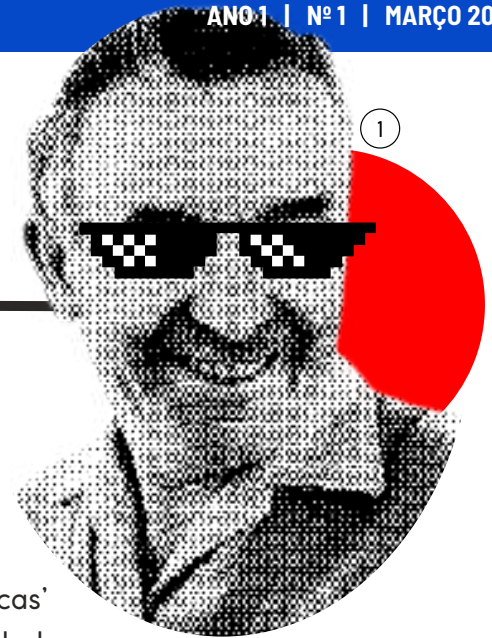
Gabriela da Fontoura Rodrigues Selmi, Colégio Estadual
Almirante Tamandaré – SEEDUC -RJ – Mestre em Educação
(gaselmi@yahoo.com.br)

Carolina Bitencourt da Silva, Colégio Universitário Geraldo
Reis – UFF – Estudante 9º ano Ensino Fundamental II
(carolbitencourtdasilva@gmail.com)

Pedro Henrique Matoso, Colégio Universitário Geraldo Reis –
UFF – Estudante 3ª Série do Ensino Médio
(matosopedro5@gmail.com)

PEDAGOGIA FREINET NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*Bruna Caroline Gonçalves Giotti,
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende*



RESUMO

Pensar a educação pública brasileira em tempos de 'escola sem partido', de 'militarização da gestão escolar', 'BNCC e suas propostas mercadológicas' exige reflexões mais radicais e amplas para entender essas questões articuladas com o projeto de país em andamento e, ao mesmo tempo, requer um olhar propositivo sobre o que podemos realizar efetivamente para minimizar as mazelas das nossas escolas. Nesse contexto, tivemos a oportunidade de 'retomar' os estudos sobre Célestin Freinet, suas técnicas e sua indignação com a escola tradicional, o que constituiu o nosso objeto de interesse e de investigação. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de Curso, e visa (re) visitar os aportes teórico-metodológicos desenvolvidos

por Célestin Freinet na constituição da sua pedagogia e a relevância desse constructo para a formação de professores. Para isto, adotamos a pesquisa documental para orientar a geração e tratamento dos dados apreendidos em obras do autor e sobre estudos do seu trabalho. Os apontamentos da trajetória pedagógica de Freinet indicam um autor complexo que desenvolveu uma proposta revolucionária de uma 'educação do trabalho', o que torna urgente o reconhecimento e a inclusão da pedagogia Freinet na formação inicial e continuada do professor principalmente nos cursos de Pedagogia.

Palavras-Chave:

Pedagogia Freinet, formação de professores, cursos de Pedagogia.

APRESENTAÇÃO E OBJETIVO

As incertezas que atravessam todo o fim de um ciclo fizeram-se presentes no último ano do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG, principalmente, ao pensar em assumir uma sala de aula em tempos de 'escola sem partido', de 'militarização da gestão escolar', de 'BNCC e suas propostas mercadológicas'. Tais incertezas exigem reflexões mais radicais e amplas para entender essas questões articuladas com o projeto de país em andamento e, ao mesmo tempo, requer um olhar propositivo sobre o que podemos realizar efetivamente como professora iniciante para minimizar as mazelas das nossas escolas.

Nessa busca, realizamos estudos acerca da Pedagogia de Célestin Freinet que mobilizaram o desejo e a curiosidade para conhecer e compreender melhor a proposta de trabalho desenvolvida por Freinet.

Entretanto, surgiram algumas questões: o que investigar numa obra longa, rica e marcada por profundas reflexões filosófico-pedagógicas que vai muito além da ideia recorrente que é uma pedagogia de técnicas e procedimentos? A possibilidade de pesquisar, ao mesmo tempo, que poderia contribuir para minimizar

minhas incertezas, trazia espanto e paradoxo de nunca ter ouvido falar da pedagogia freinetiana ao longo dos 4 anos de graduação que recorrentemente os professores discutiam acerca de práticas educacionais improdutivas das nossas escolas, mas, não oportunizaram conhecer uma proposta de educação do trabalho, uma escola do povo à luz de uma psicologia e pedagogia sensíveis, segundo Freinet.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho visa (re) visitar os aportes teórico-metodológicos desenvolvido por Célestin Freinet na constituição da sua pedagogia e relevância desse constructo para a formação de professores. Para isto, adotamos os pressupostos da pesquisa documental para orientar a geração e tratamento dos dados apreendidos em obras do autor e sobre estudos do seu trabalho no Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

Pelos limites deste trabalho, buscamos desenvolver um percurso teórico-metodológico, situando uma breve biografia de Freinet e ao mesmo tempo responder também nosso objetivo. Célestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, no sul da França, num vilarejo chamado Gars, situado nos Alpes Marítimos. Passou sua infância pastoreando rebanhos, na Provença. Estudou na Escola Normal de Nice. Com o início da Primeira Guerra, em 1914, Freinet interrompeu seus estudos, alistou-se e, ao participar dos combates, sofreu as ações de gases tóxicos, que comprometeram gravemente seus pulmões, marcando toda sua vida. A despeito de seu sofrimento, Freinet não abriu mão do desejo de ser professor primário, e, em 1920, na pequena aldeia Bar-sur-Loup, iniciou seu trabalho, numa escola instalada numa casa antiga, pobre e escura, que tinha as carteiras em muito mau estado, dispostas em filas, à maneira tradicional. Freinet não tinha experiência pedagógica, e também não concluiu o curso normal por causa da Guerra. Todavia, trazia consigo um profundo respeito pela criança e também marcas de um bom pastor de ovelhas: paciência, silêncio e atenção. Recomeçou então, a estudar sozinho e diariamente anotava aquilo que ouvia de seus alunos, registrava as observações que considerava originais, bem como tomava notas dos comportamentos de cada criança perante as novas situações, seus sucessos e fracassos. Com isso, foi descobrindo os interesses, os problemas e a personalidade de cada criança, que passaram a ser objeto de seus estudos e preocupação com seus desenvolvimentos. Essas descobertas, essencialmente práticas, despertaram sua curiosidade e seu desejo de saber mais sobre educação que somaram com a possibilidade de realizar exames para concluir o seu curso normal. Assim, Freinet leu atentamente autores como: Rousseau, Rabelais, Montaigne e, sobretudo, Pestalozzi que contribuiu para o exame de suficiência que o habilitou a exercer legalmente a função de professor.

Nesse movimento auto-didata, podemos considerar como marco de seu trabalho, no ano de 1924, a inserção da imprensa no espaço escolar, o que trouxe mudanças nas atitudes de professores e alunos frente a essa experiência que propiciava uma nova forma de se pensar o processo da apropriação do conhecimento. Os impactos desse recurso na pedagogia repercutiam na formação de um sujeito autônomo e cooperativo. A técnica da imprensa oportunizou Freinet a participar e a divulgar essa experiência em diversos congressos entre os anos de 1925 a 1927, tornando-se referência internacional. No ano de 1925, conheceu Élise, que, pelo seu olhar aguçado e sensível por meio da arte, começa a trabalhar com ele, ajudando a aprimorar sua pedagogia. No ano seguinte, 1926, se casam, Élise foi sua companheira de toda vida e com a qual teve uma filha Madeleine.

Em suas pesquisas, Freinet buscou fugir de conceitos prontos e regras estereotipadas que marcavam uma educação tradicional pensada para e pelo adulto. Seu trabalho pedagógico buscou envolver elementos

da vida cotidiana das crianças e tornar a escola uma extensão do lar com regras planejadas e de comum acordo entre as crianças e o professor. Outro aspecto importante do pensamento de Freinet foi o tateamento experimental, no processo de aprendizagem significativa, que ocorre no trabalho da criança diante da vida e da escola.

Assim, a educação do trabalho é um dos princípios centrais de sua obra, onde a criança desenvolve seu papel como ser humano e como trabalhador ativo por meio de uma aprendizagem balizada na auto-disciplina e no trabalho, para qual o aluno assume a condição de pesquisador e "criador" de suas experiências, ou seja, criança explora, tatea, experimenta caminhos para responder suas curiosidades e depois compartilha os conhecimentos descobertos com seus colegas. De acordo com os interesses e as necessidades de cada aluno e do coletivo, o professor organiza o trabalho pedagógico, com intuito de transformar o aluno em ator participante e responsável para e na sociedade.

Em relação aos fracassos e erros, Freinet acreditava que o educador teria o papel de suporte e auxiliar para criar condições materiais para que as crianças possam vencer e superar fracassos. Cabe também ao professor conhecer as necessidades e gostos das crianças, mantê-las entusiasmadas, para que possam construir e trilhar seu próprio caminho.

A livre expressão e a pesquisa experimental, dois importantes princípios de abordagem freinetiana, devem tornar-se parte da educação e ser vivenciadas e em toda vida escolar das crianças dentro de uma organização do espaço (classe) e das experiências que remetem a um canteiro de obra e/ou oficinas para o uso das técnicas, instrumentos e projetos que facilitam o trabalho coletivo.

Desse modo, as crianças devem trabalhar e construir bases profundas de seu conhecimento, planejando-o, pensando e executando, pois assim conseguirão obter seus conhecimentos. Essa proposta de educação do trabalho representou uma nova percepção educativa, que pôde e (poderá) transformar a escola em um espaço que a criança possa expressar-se com liberdade seus pensamentos e concepções de mundo. No entanto, é necessário fazer a criança sentir sede. Sede do saber e do conhecimento.

Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido "enfiar-lhe" nos ouvidos às demonstrações mais eloqüentes. Seria como falar com um surdo. Você pode elogiar, acariciar, prometer ou bater... o cavalo não está com sede! E cuidado: com essa insistência ou essa autoridade bruta, você corre o risco de suscitar nos alunos uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual, e de bloquear, talvez para sempre, os caminhos reais que levam às profundidades fecundas do ser. (FREINET, 2004, p. 19)

As concepções e vivências pessoais do aluno precisam estar em sintonia com os novos conhecimentos adquiridos. Freinet (2004, p.29) afirmava que os professores recebem as crianças curiosas e saltitantes, audaciosas diante do mundo; mas as tenta contê-las e enquadrá-las nos moldes de uma escola fria, distante e impessoal. Se quisermos crianças inteligentes, críticas e

autônomas devemos parar de colocá-las em moldes e sim estimulá-las em sua curiosidade. Para isto, o professor deve desenvolver o bom senso e compreender que essa inquietação da criança é o que faz o aprendizado caminhar.

Nesse espírito de bom senso frente ao ensino e às crianças que Freinet desenvolveu diversas técnicas, as quais foram construídas com base na experimentação e documentação, totalmente centradas na criança ativa e com ênfase aos trabalhos (atividades) e experiências delas.

Assim, foi estruturada a pedagogia Freinet por meio de um conjunto de técnicas indissociáveis aos princípios do tateo experimental e do trabalho que se concretizam pela organização cooperativa da sala de aula, como um espaço de diálogos, escolhas e compartilhamento de conhecimentos.

Nesse sentido, apresentamos as principais técnicas para termos uma breve apreensão da composição de sua pedagogia, a saber:

a) Imprensa na escola

Ao trabalhar com a imprensa na escola, Freinet não visava transformar cada criança num tipógrafo, nem negar outras técnicas de reprodução aperfeiçoadas na atualidade. A imprensa, com o material de composição e tiragem adaptado às condições das crianças, permitiu que elas construíssem suas regras de utilização. A imprensa valorizava, principalmente, o registro do pensamento da criança, desmistificando a tipografia, desenvolvendo-lhe o espírito crítico frente aos textos impressos nos livros, revistas e jornais.

b) Texto livre

O texto livre, base da Pedagogia Freinet, deve ser compreendido na potencialidade da expressão da criança na forma e no tema. O texto livre é elaborado em qualquer momento que houver necessidade e inspiração. Assim, o texto livre conjuga e expressa espontaneidade, vida, criação em diálogo com a realidade social vivida pela criança e jovem.

c) Jornal escolar

O jornal escolar pode ser considerado o “suporte” entre a classe, o grupo social onde a criança está inserida e a comunidade. O jornal de uma classe assume a condição de portador da vida de cada aluno que escreveu um poema, um texto, uma comunicação ou fez uma ilustração. Assim, ele se torna mais que um apelo, um grito, um comunicado; ele configura a expressão viva de personalidades que estão se formando, são os reflexos de fontes permanentes de emoção. Com o passar do tempo, a escolha das notícias para serem publicadas no jornal se torna cada vez mais democrática, priorizando as mais interessantes. O registro também por meio do desenho, incorporado nas ilustrações das notícias, é muito esperado pelas crianças.

d) Correspondência interescolar

A correspondência interescolar foi uma das primeiras técnicas desenvolvidas por Freinet e pode ocorrer ao longo do ano letivo. Essa técnica permite a utilização dos diferentes tipos de linguagens para que as crianças possam expressar e comunicar suas idéias, vontades, curiosidades, estudos, de sorte que as crianças se valem do desenho, da música, da escrita, da poesia, pintura etc. Com a escrita e a leitura das cartas, as crianças são desafiadas e realizam constantes pesquisas e investigações sobre os fenômenos da natureza, o meio escolar, os lugares vizinhos, os bairros, o meio familiar, o meio geográfico. É veículo de divulgação dos álbuns e de troca de informações com outras crianças sobre os estudos em desenvolvimento.

Para Freinet, a correspondência contribui para a apropriação da linguagem escrita e oral pelas crianças, as quais participam ativamente de cada momento do processo de elaboração das cartas. As cartas se transformam em materiais de consulta das crianças, uma vez que ficam expostas na sala.

e) Livro da vida

O livro da vida trata-se do registro dos acontecimentos mais marcantes da classe. Nele, o professor e/ou alunos inserem textos produzidos na classe ou podem registrar um fato importante que ocorreu na turma.

Esse registro vai-se constituindo ao longo do ano como um diário da classe ilustrado com desenhos, fotografias, relatos, depoimentos, os quais passam a fazer parte da memória do grupo.

f) Jornal-mural

O jornal-mural é uma forma de comunicação pública no espaço da sala de aula, tendo as paredes como suporte. Isto significa que cada espaço é ocupado por alguma coisa considerada importante pelos alunos e pelo professor e permanecerá lá durante o tempo que for considerado necessário. Assim, a aparência das paredes vai se renovando, conforme os interesses do momento. Em cada classe as formas e as soluções encontradas são diferentes, pois cada grupo é único; as paredes então vão se enchendo de desenhos, gráficos, painéis, segundo os objetivos de cada grupo.

Por essa razão as classes Freinet são sempre coloridas, organizadas e renovadas, um mundo feito pelos alunos.

g) Fichário escolar cooperativo

O fichário escolar cooperativo ou fichário documental consiste numa forma alternativa de material didático, caracterizada pela organização de fichas de assuntos específicos. Nesse fichário, há o registro dos conteúdos estudados pela turma ou por um grupo de alunos.

h) Aula-passeio

As aulas-passeio são saídas das crianças das salas de aula para o espaço aberto e livre, que oportunizam maior contato com o próprio meio, permitindo descobertas que motivam a criação de textos livres e que podem fazer parte do jornal, do livro da vida ou mesmo da correspondência interescolar.

Dessa maneira, podemos dizer que a Pedagogia Freinet, em sua filosofia e em suas técnicas, considera a criança como agente ativo do processo de aprendizagem, o que justifica o desencadeamento de suas propostas educacionais, e o professor como alguém que faz parte do grupo, que seja parceiro, que saiba que seus conhecimentos estão sujeitos às modificações e não que estão totalmente acima de seus alunos.

[...] Arregace as mangas para trabalhar com as crianças. Deixe de dar ordens e castigar, atire-se ao trabalho com os alunos. Não tenha medo de sujar as mãos, de se machucar com uma martelada, de hesitar nos casos em que a criança mais viva domina a situação, de tatear, de se enganar, de recomeçar. Assim é a vida, e é o esforço que fazemos lealmente, para dominar seus incidentes, que constitui o principal elemento da nossa educação (FREINET, 1996, p. 92).

Nesse sentido, o professor deve ser um trabalhador comprometido com a vida, com a criança, com o conhecimento. O professor é convocado a ser um pensador, um provocador, um facilitador, um auxiliar para os tateamentos experimentais das crianças e nesse movimento cooperativo, o conhecimento é elaborado e apropriado pelas crianças.

Considerações Finais

Nesses tempos sombrios e de incertezas políticas, econômicas e pessoais nos encontramos também em uma fase que a lógica do mercado de trabalho prevalece no âmbito educacional, e a educação é vista como ferramenta e mercadoria e deve estar subordinada às necessidades dessa visão econômica.

Desse modo, faz-se necessário um planejamento pedagógico e metodologias que propiciem aos

alunos o pensar e a compor seus próprios conhecimentos. Com este intuito, encontram-se as propostas e ideias de Célestin Freinet. Esse autor foi exemplo de luta pela transformação da escola, que considerava desligada da vida, distante da família, teórica e dogmática. Freinet procurava fazer da escola um centro de atividades para transformar a situação social que não aprovava.

Freinet desenvolveu uma pedagogia experimental que é o trabalho de pesquisa reflexiva no ritmo próprio de cada aluno, tendo o professor como interlocutor, mediador dos tateios e organizador da rotina e do espaço, para que, por tentativas acertivas ou não, a criança vai construindo a sua aprendizagem de um modo natural. Freinet chama seu método de natural porque segue o fluxo da aprendizagem da vida e do meio natural, a terra, a água, as plantas e os animais, em seus ciclos possibilitando que a criança caminhe no seu processo de aprender e conhecer o mundo.

Contudo, mesmo observando a importância da Pedagogia Freinet com suas contribuições para a educação, por meio da pesquisa realizada ao longo desse exercício investigativo, constatamos uma ausência de estudos na formação inicial ou continuada do professor bem como ausente dos conteúdos disciplinares do Curso de pedagogia.

Esse dado reitera a importância de (re) visitar as bases da Pedagogia Freinet dentre outras de caráter emancipatório que possam nortear a construção de uma prática pedagógica efetiva e democrática junto às crianças da Educação Básica.

CENÁRIO

Práticas de Pesquisa desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

FREINET, Célestin. Para uma Escola do Povo. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREINET, Célestin. Pedagogia do Bom Senso. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAMPAIO, Rosa Maria W. F. Freinet: evolução histórica e atualidades. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

SOBRE AS AUTORAS:

Bruna Caroline Gonçalves Giotti, Professora do 1º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico Metta/Uberlândia-MG, graduação em Pedagogia/UFU (brunacgiotti@gmail.com)

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, Professora da disciplina de Educação Infantil da Faculdade de Educação/UFU – MG, doutorado em Educação (valeriaufu@gmail.com)

CRÉDITOS DE IMAGENS

Artigo 1: "O lúdico no confinamento social: desafios na educação infantil" (p.13)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022; 3.Banco de Imagens do Canva.2022; 4. Grafico, Fonte: Autoras do Artigo; 5.Banco de Imagens do Canva.2022

Artigo 2: "A diversidade no ensino de remoto emergencial: reflexões, desafios e possibilidades no ensino de ciências" (p.17)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Cartaz do curta metragem "Cuerdas" escrito e dirigido por Pedro Solís García, 2013. Fonte: <https://i.wp.com/www.updateordie.com/wp-content/uploads/2014/02/Cuerdas-Poster-1.jpg?w=600&ssl=1>, acesso em: 15/02/2022; 3.Palavra Libras sinalizada. Fonte: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/int%C3%A9rprete-de-libras-sinais.jpg>, acesso em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/int%C3%A9rprete-de-libras-sinais.jpg>, acesso em 15/02/2022; 4. Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 3: "O enem sob vigilância: a comissão verificadora de itens e as provas de ciências humanas do exame nacional do Ensino Médio (2019-2020)" (p.23)

1.Logo do Exame Nacional do Ensino Médio 2019. Fonte: <https://prefonline-savein.cdn.jelastic.net/wp-content/uploads/sites/13/2019/10/Enem-logo-300x193.jpg>, acesso em 15/02/2022; 2.Capa do Álbum "Minas" de Milton Nascimento, 1975. Fonte:<https://i.scdn.co/image/ab67616d0000b27317f0ffed0276c84998e41acb>, acesso em: 15/02/2022; 3. Banco de Imagens do Canva.2022; 4.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 4: "Neuroeducação e o protagonismo do aluno no seu desenvolvimento cognitivo" (p.27)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 5: "Escola pública e pandemia de covid-19: o ensino remoto e emergencial enquanto agente potencializador das desigualdades no acesso à educação" (p.33)

1.Charge de Matheus Ribs, 2020. Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/59/cd/88/59cd88fb3d8a4a881453a1fb2f0c137a.jpg>, acesso em: 18/03/2022. Instagram @oribeiru.

Artigo 6: "Sambas e jongs em Oswaldo Cruz" (p.37)

1.Banco de imagens do Canva, 2022. 2.Jovelina Pérola Negra. Capa do disco "Vou na fé", 1993. Fonte:https://radionovametro.com.br/wp-content/uploads/2021/04/PicsArt_04-08-06.09.24-1-1024x1024.png, acesso em: 18/03/2022. 3. Hilária Batista de Almeida, Tia Ciata, 1990. Fonte:https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6b/Tia_Ciata_Minc.png, acesso em: 19/03/2022; 4. Roda de samba "Samba que elas querem". Fonte:<https://i.ytimg.com/vi/qLQrdiXAecg/maxresdefault.jpg>, acesso em: 19/03/2022.

Artigo 7: "A formação crítica e frutiva do leitor literário: propostas e desafios da sala de leitura" (p.43)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Livro "Malala, a menina que queria ir para a escola", 1ªED.(2015). De Adriana Carranca com ilustrações de Bruna Assis Brasilá 3.Livro "o menino negro"1ªED.(2013) De Camara Laye; 4. Ilustrações dos estudantes. Fonte: Autores do Artigo; 5.Banco de Imagens do Canva.2022; 5.Malala Yousafzai. Fonte: <https://i.pinimg.com/564x/64/ff/bc/64ffbc9c2827274ba8eaeac04b95c8a0.jpg>, acesso em: 19/03/2022.

Artigo 8: "Direitos humanos na escola: vozes sobre alimentação e fome nos anos iniciais do Ensino Fundamental" (p.50)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022; 3.Banco de Imagens do Canva.2022; 4.Banco de Imagens do Canva.2022;

Artigo 9: "Cuidar educar na Educação Infantil do Coluni/UFF no período da pandemia: Construindo inéditos viáveis" (p.56)

1.Acervo Coluni-UFF, 2019; 2.Acervo Coluni-UFF, 2021; 3.Acervo Coluni-UFF, 2022; 4.Acervo Coluni-UFF, 2020; 5.Acervo Coluni-UFF, 2020.

Artigo 10: "Experiências audiovisuais em encontros audiovisuais" (p.61)

1.Acervo Coluni-UFF, 2018.

Artigo 11: "A busca por um lugar: reflexões sobre o papel do mediador escolar no ensino remoto emergencial" (p.66)

1.Banco de imagens do Canva, 2022. 2. Cartaz do filme "Front of the Class/ O primeiro da classe", 2008. Dirigido por Peter Werner. Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/4/40/Front_of_the_Class_%28Logo%29.jpg, acesso em: 20/03/2022.

Artigo 12: "Narrativas encontros de professoras e estudantes em formação" (p.72)

1.Banco de imagens do Canva, 2022. 2. Acervo Coluni-UFF, 2021.

Artigo 13: "A experiência do plano educacional individualizado na modalidade remota para uma jovem com síndrome de down" (p.76)

1.Banco de imagens do Canva, 2022. 2.Figura 1.Fonte: As autoras; 3.Figura 2.Fonte: As autoras; 4.Figura 3.Fonte: As autoras; 5.Figura 4.Fonte: As autoras; 6.Figura 5.Fonte: As autoras; 7.Figura 6.Fonte: As autoras; 8.Figura 7.Fonte: As autoras; 9.Figura 8.Fonte: As autoras; 10.Figura 9.Fonte: As autoras; 11.Figura 10.Fonte: As autoras; 12.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 14: "Brincar é resistir: Interações infantis em encontros remotos" (p.82)

1.Acervo Coluni-UFF, 2021; 2.Acervo Coluni-UFF, 2019; 3.Acervo Coluni-UFF, 2019.

CRÉDITOS DE IMAGENS

Artigo 15: "O lúdico no confinamento social: desafios na educação infantil" (p.87)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2. Banco de Imagens do Canva.2022; 3. Figura 1. Fonte: Os autores.

Artigo 16: "História da Educação Infantil do Coluni-UFF: Da utopia a pandemia" (p.92)

1. Acevo Coluni-UFF, 2019; 2. Acevo Coluni-UFF, 2019; 3. Logo Creche UFF. Acevo Coluni-UFF, 2000; 4. Acevo Coluni-UFF, 2008 e 2019; 5. Acevo Coluni-UFF, 2019; 6. Banco de Imagens do Canva.2022; 7. Acevo Coluni-UFF, 2018.

Artigo 17: "O uso do wordwall como ferramenta pedagógica nas aulas de química: uma estratégia dinâmica para promover engajamento no ensino remoto" (p.99)

1.Logo Wordwall. Fonte: <https://images.wakelet.com/resize?id=c47b7510-7464-45d2-b7cc-085f58ac85da&h=300&w=400&q=85>, acesso em: 24/O3/2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022; 3.Banco de Imagens do Canva, 2022.

Artigo 18: "Machismo e música: desconstruindo reverberações de masculinidades hegemônicas em diálogos musicais" (p.105)

1.Fonte:<https://i.pinimg.com/564x/08/77/da/0877daa7d2892f28a53002713cc23ea9.jpg>; acesso em: 24/O3/2022. 2. Fonte: <https://i.pinimg.com/564x/13/5c/1f/135c1fc0f14f709b4f974ea1701f01de.jpg>, acesso em: 24/O3/2022; 3. Fonte: <https://i.pinimg.com/564x/f6/eb/eb/f6ebdbcc59caca8c3615b38debd14d6.jpg>, acesso em: 25/O3/2022; 4.Fonte: <https://i.pinimg.com/564x/ed/e1/7e/ede17e16448e1a5934f3d24078386093.jpg>, acesso em: 25/O3/2022.

Artigo 19: "Infância na Universidade: o que é ser criança no Coluni-UFF? Um olhar a partir da experiência das crianças" (p.113)

1.Acervo Coluni-UFF, 2019; 2.Fonte: Os autores; 3.Fonte: Os Autores; 4. Fonte: Os autores; 5.Banco de imagens do Canva, 2022.

Artigo 20: "Iniciação científica com crianças: traçando caminhos investigativos a partir de curiosidades infantis" (p.120)

1.Acervo Coluni-UFF, 2020; 2.Acervo Coluni-UFF, 2021.

Artigo 21: "Limites e possibilidades da avaliação da aprendizagem em escolas multisseriadas do campo" (p.124)

1.Crianças do 'Movimento Sem Terrinha'. Fonte: <https://www.redebrasilatual.com.br/wp-content/uploads/2018/07/3b9037dd-bae6-4b2a-b46b-ba0535b9e978.jpeg>, acesso em: 25/O3/2022. 2.Banco de Imagens do Canva.2022

Artigo 22: "Para pegar na semente da palavra: processos de alfabetização em forma e conteúdo" (p.130)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022; 3.Banco de Imagens do Canva.2022; 4.Banco de Imagens do Canva.2022; 5.Banco de Imagens do Canva.2022

Artigo 23: "Memória em construção: a história do Coluni-UFF" (p.136)

1.Acervo Coluni-UFF, 2020; 2.Acervo Coluni-UFF, 2022; 3.Acervo Coluni-UFF, 2021; 4.Acervo Coluni-UFF, 2022; 5.Acervo Coluni-UFF, 2022; 6.Acervo Coluni-UFF, 2022; 7.Acervo Coluni-UFF, 2022; 8.Acervo Coluni-UFF, 2018.

Artigo 24: "Currículo em movimento, práticas de extensão para docentes da Educação Infantil" (p.142)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 25: "Reflexões sobre práticas capacitistas na formação inicial do pedagogo" (p.147)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 26: "Desafios e possibilidades de implementação do programa de iniciação à docência (PIBID), Núcleo de matemática no contexto da pandemia: o caso da Escola Viva" (p.151)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 27: "Iniciação à docência (PIBID) Núcleo Matemática no contexto da pandemia: o caso do Instituto Federal Fluminense" (p.155)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022; 3.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 28: "Prática pedagógica com o software Geogebra aplicada no ensino de geometria para resolução de questões do ENEM" (p.159)

1.Banco de imagens do Canva, 2022. 2.Figura 1.Fonte: Os autores; 3.Banco de imagens do Canva, 2022; 4. Banco de imagens do Canva, 2022; 5.Figura 2.Fonte: Os autores; 6.Figura 3.Fonte: Os autores.

Artigo 29: "O uso de metodologias ativas para o ensino de química e física" (p.166)

1.Banco de imagens do Canva, 2022.

CRÉDITOS DE IMAGENS

Artigo 30: "Meninas e mulheres nas ciências: potencializando os diálogos e as reflexões entre discentes e docentes no chão da escola" (p.170)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2. Banco de Imagens do Canva.2022; 3.Banco de Imagens do Canva.2022; 4.Banco de Imagens do Canva.2022; 5.Banco de Imagens do Canva.2022;

Artigo 31: "Monólogos da pandemia em cena, relatos de experiências da alma humana diante do isolamento provocado pela covid-19" (p.176)

1. Banco de Imagens do Canva.2022; 2. Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 32: "Brasil casa de todos nós: ancestralidade e mitologias indígenas" (p.182)

1."Yanomami com Beija-Flor", Aldeia Demini RR, 1991. Fotografia de Rosa Gauditano. Fonte: <https://d3swacfcujrr1g.cloudfront.net/img/uploads/2000/O1/OO2257O14O13.jpg>, acesso em 27/O3/2022.

Artigo 33: "Os desafios das aulas remotas em escolas do município de Sanharó-PE" (p.185)

1. Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 34: "Formação inicial na Educação Infantil: desafios e reflexões" (p.190)

Artigo 35: "Plano Educacional Individualizado para jovens e adultos com deficiência intelectual - desafios e possibilidades no ensino remoto"(p.194)

1. Banco de Imagens do Canva.2022; 2. Banco de Imagens do Canva.2022; 3.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 36: "O ensino de História em tempos de pandemia: a construção de sequencias didáticas a partir da linguagem audiovisual" (p.199)

1. Banco de Imagens do Canva.2022; 2. Cartaz do filme "Man/Homem" de Steve Cutts,2012. Fonte: https://media.fstatic.com/n9IS7vVxbC5La_OnDOg9pD3oWp8=/21Ox312/smart/media/movies/covers/2018/10/Man_Steve_Cutts_O2.jpg, acesso em:27/O3/2022.

Artigo 37: "A residência pedagógica História - UFRRJ no ensino remoto: aula-oficina sobre o conceito de tempo para o 6º ano do Ensino Fundamental" (p.204)

1.Banco de Imagens do Canva.2022

Artigo 38: "Participação, autonomia e transparência na gestão escolar" (p.210)

1. Banco de Imagens do Canva.2022; 2. Banco de Imagens do Canva.2022; 3.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 39: "Você sabe o que você come? diálogos entre educação básica e meio acadêmico para a mobilização de conhecimentos sobre alimentação" (p.215)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022; 3.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 40: "Mensagem de carinho ao povo do Afeganistão: relações afetivas com/pela escrita" (p.220)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022; 3. Imagens de escritas dos e das estudantes. Fonte: A autora.

Artigo 41: "Reflexões sobre práticas pedagógicas em um retorno presencial na pandemia: uma experiência na educação Infantil" (p.225)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 42: "Escutas, inquietações e desafios de pensar o lúdico e a inclusão diante de um contexto pandêmico: docentes da educação básica (re)construindo diálogos " (p.232)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2. Fonte: o autor; 3.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 43: "Relações interpessoais na Educação Infantil: reflexões a partir de registros narrativos do cotidiano" (p.239)

1.Acervo Coluni-UFF, 2021; 2.Acervo Coluni-UFF, 2021.

Artigo 44: " Caminhando: Reflexões sobre o ensino de Artes no contexto da pandemia e das contrarreformas educacionais" (p.243)

1.Banco de imagens do Canva, 2022. 2.Lygia Clark. Fonte:<https://portal.lygiaclark.org.br/public/lygia/imagens/pensamento-mudo.jpg>, acesso em 28/O3/2022

Artigo 45: "Caminhadas culturais - IFRJ" (p.248)

1.Banco de imagens do Canva, 2022.

Artigo 46: "Relato de experiência: sala de recursos multifuncional na Educação Infantil - Possibilidades de ensino e aprendizagem durante o ano letivo de 2020, encarando a pandemia de covid-19" (p.253)

1.Banco de imagens do Canva, 2022.

Artigo 47: "Evasão escolar e fatores associados . Pra quem é a escola?" (p.261)

1.Banco de imagens do Canva, 2022; 2.Gráfico evasão escolar no Brasil, Fonte: Os autores; 3.Acervo Coluni-UFF, 2020.

CRÉDITOS DE IMAGENS

Artigo 48: "Ações do Projeto de monitoria Junior, Ensinar, aprender e cooperar: uma questão escolar" (p.266)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2. Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 49: "Quintal de corpo inteiro: a relação das crianças com todas as formas de vida" (p.269)

1. Acervo Coluni-UFF, 2019.

Artigo 50: "Identidade docente e suas praticas pedagógicas em extensão" (p.273)

1.Fonte: <https://i.pinimg.com/564x/a0/f6/8d/a0f68d9d3bab157cc9a33ffa9a9787cb0.jpg>, acesso em 27/O3/2022.

Artigo 51: "A "canoa caiçara" como elemento cultural de povos tradicionais caiçaras a ser utilizada no ensino de hidrostática" (p.276)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022; 3.Fotografia Ilha do Araújo, Paraty-RJ. Fonte:<https://riodejaneirodezembro.files.wordpress.com/2010/02/ilha-do-araujo-paraty-rj.jpg>, acesso em 28/O3/2022.

Artigo 52: "Estágio curricular na pandemia: ensino virtual de português para uma turma de 6º ano" (p.281)

Artigo 53: "A relevância das novas tecnologias no processo de alfabetização em tempos de covid-19" (p.286)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022; 3.Banco de Imagens do Canva.2022; 4.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo54: "Do desejo de guardar os dias: narrativas de uma estudante de pedagogia da/na Educação Infantil do Coluni-UFF" (p.293)

1.Acervo Coluni-UFF, 2021.

Artigo 55: "O seu olhar melhora o meu: elos possíveis entre a escola e a formação inicial de professores na universidade" (p.297)

1. Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 56: "Desafios e possibilidades de implementação do Programa de Iniciação a Docencia (PIBID) núcleo Matemática no contexto da pandemia: o caso do Instituto Federal Fluminense " (p.297)

1.Banco de Imagens do Canva.2022; 2.Banco de Imagens do Canva.2022; 3.Banco de Imagens do Canva.2022.

Artigo 57: "História e ciência em tempos de pandemia: a gripe espanhola e o covid-19" (p.305)

1.Fonte:<https://i.pinimg.com/564x/a0/f6/8d/a0f68d9d3bab157cc9a33ffa9a9787cb0.jpg>, acesso em:28/O3/2022

Artigo 58: "Pedagogia Frenet na formação do professor" (p.311)

1.Célestin Freinet. Fonte: <https://www.escolacurumim.com.br/wp-content/uploads/2017/10/celestin-freinet.jpg>, acesso em:29/O3/2022.

CAPA, EDITORIAL.

Anísio Teixeira. Fonte: http://c.files.bbci.co.uk/C439/production/_113333205_anisoteixeira_3.jpg, acesso em 30/O3/2022.

Lélia Gonzalez. Fonte:https://conteudo.imguol.com.br/c/entretenimento/36/2020/12/15/a-escritora-lelia-gonzalez-uma-das-principais-intelectuais-do-feminismo-negro-no-brasil-1608063864337_v2_450x800.jpg, acesso em 30/O3/2022.

bell hooks.Fonte:https://internacionaldaamazoniacom.files.wordpress.com/2021/12/bell-hooks-nos-anos-1980-631838563524_v2_450x600.jpg, acesso em 30/O3/2022.

Paulo Freire.Fonte:https://www.eadfreiriana.org/cursocacpf/img/paulo_freire.png, acesso em 30/O3/2022

Acervo Coluni-UFF, 2019, 2020.