



**Congresso
Mundial de
Educação Sesc RJ**

ESSA ESCOLA CHAMADA VIDA



Realização



Presidente

Antonio Florencio de Queiroz Junior

Diretora Regional

Regina Pinho

Equipe Sesc RJ

Adriana Santos

Alessandra Rique de A. F. Soares

Cláudia Tona de Oliveira

Projeto Gráfico e Diagramação

Bettina Zellner Grieco

Assessoria Técnica e Educacional

Adriana Santos da Mata

Inez Helena Muniz Garcia

Dione Coelho

ISBN

978-85-85791-06-3

**2º CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO SESC RJ:
Essa Escola chamada Vida**

27 a 29 de outubro de 2021



Universidades Parceiras



Índice

Apresentação	6
<i>Eixo Temático 1</i> Infâncias e Juventudes em tempos de pandemia e pós-pandemia	8
<i>Eixo Temático 2</i> Formação de professores	85
<i>Eixo Temático 3</i> Culturas, Artes e Tecnologia	176
<i>Eixo Temático 4</i> Diversidade e Inclusão	230
<i>Eixo Temático 5</i> Da palavra ao mundo: pelo direito de ler, escrever e dizer a si mesmo por meio da “palavramundo”	265
<i>Eixo Temático 6</i> Educação popular e movimentos sociais	309

“O que se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem...”
(Flávio Venturini).

E o que chamamos de Escola?

Qual o lugar do sonho nesse espaço de convivência, partilha e aprendizado em suas diversas formas?

Quantas transformações foram vivenciadas no espaço Escola nesses últimos meses, com a pandemia? Até mesmo o ambiente foi alterado, com a intensificação da tecnologia e das múltiplas necessidades de adaptação enfrentadas. No entanto, continuamos reconhecendo seu lugar e seu papel, nesse espaço que não envelhece...

E o que dizer sobre “Essa escola chamada Vida”? Título tão amplo e sugestivo para um Encontro de Educação, ocorrido nesse momento singular de nossa experiência humana e humanizadora... Experiência corajosa de, mesmo num cenário online, realizar um encontro para discutir Educação apesar de todos os desafios sindêmicos encontrados.

Em primeiro lugar, agradeço pela oportunidade de deixar esse texto de apresentação, de ser uma das primeiras pessoas a ler essas 331 páginas de resumos expandidos e de conhecer pesquisas inovadoras, que ultrapassam os limites das páginas aqui compartilhadas.

Algumas temáticas perpassam todas as páginas de trabalhos e rompem as barreiras dos temas dos Eixos Temáticos, como a educação no período da pandemia, a luta contra visões preconceituosas e estereotipadas, as práticas transformadoras e as referências a Paulo Freire, cujo centenário comemoramos com muito orgulho do aprendizado que ele nos deixou.

Um passeio pelos textos referentes às pesquisas apresentadas mostram que a Escola continua a constituir esse lugar privilegiado, enquanto espaço educativo e, nesse sentido, a Educação continua representando esse lugar de

existência e resistência, humanizado e humanizador e, numa perspectiva freiriana, representa um lugar do mundo onde se torna possível amar e sonhar, esperar...

Para finalizar, parabênizo à organização desse evento, pela coragem de realizá-lo nesse momento tão desafiador da nossa história. Tive a alegria e a possibilidade de participar com um minicurso e um trabalho em orientação e acompanhar a forma bonita e intensa pela qual cada participante se fez presente nas diversas atividades realizadas.

Que possamos seguir sonhando e esperando, a partir da inspiração deixada por nosso mestre Paulo Freire e por todas as práticas aqui compartilhadas.

Eliane A. Bacocina
IFSP Campus Salto

EIXO TEMÁTICO 1

Infâncias e Juventudes em tempos de pandemia e pós-pandemia

Ciências em casa: atividades experimentais realizadas no ensino remoto

Adriana Megume da Silva Wakinaguni
adriana_megume@hotmail.com
Sesc Escola Cuiabá/MT

O ano de 2020 começou marcado pela pandemia da COVID-19, desde a gripe espanhola, em meados de 1918, o planeta não convivia com um colapso sanitário tão sério que abalasse intensamente todas as partes da sociedade. O SARS-CoV-2 acarretou diversos desafios, pois pouco se sabia sobre suas formas de propagação e ações no corpo humano, exigindo abundante trabalho na procura de opções para conter a proliferação do vírus e de formas de tratamento dos casos. Com isso, houve a necessidade das pessoas permanecerem em casa e apesar desse isolamento físico não ocorreu o isolamento social, visto que o acesso à internet permitiu a manutenção do contato virtual entre as pessoas, consentindo não só dialogarem, mas até mesmo se verem por meio de vídeo chamada ou vídeo conferência (HENRIQUE, 2020).

A educação pode ser considerada como um processo histórico e temporal, que aceita transformações conforme o contexto sócio, econômico e as circunstâncias onde acontece, conseqüentemente é imprescindível que se faça um ajustamento nesse método ponderando as necessidades dos alunos (BUENO; GOMES, 2011).

O ensino de ciência, em sua fundamentação, demanda uma afinidade incessante entre a teoria e a prática, através do conhecimento científico e senso comum. Apesar disso, não deve ser entendida como uma prática pela prática, e sim uma ação transformadora, compatível à realidade, com objetivos bem definidos, ou seja, a efetivação da práxis (KOLAVICZN, 1999).

O ensino experimental possui a função de tornar-se um mecanismo auxiliar, preparado para certificar uma transmissão eficaz do conhecimento científico. Requerer a memorização dos temas teóricos ampliaria a persuasão dos alunos quanto à probabilidade daqueles conhecimentos já apresentados (BRAGA; LIMA; AGUIAR JUNIOR, 1999).

A construção do conhecimento e seus incrementos necessitam de metodologias e atuações distintas, que são novas para algumas pessoas. Ainda que

muitos docentes compreendam a relevância dos meios de comunicação e das diversas tecnologias na história social contemporânea, é indispensável fomentar algumas intervenções para que aconteça o uso de diversas tecnologias no contexto educativo à distância (HACK, 2011).

Há inúmeras atividades no ensino de Ciências que permite a interatividade dos alunos com o conteúdo, ocorrendo a aproximação com os materiais, e com os meios que são aptos de oportunizar a comunicação dos alunos entre si, ou entre aluno professor, considerando que o docente possui a incumbência de auxiliar o estudante a projetar caminhos que beneficiem a sua aprendizagem de modo significativo e que o permita sentir vontade de aprender, e de solucionar questões que lhes são propostas (RINALDI, 2011).

Apesar disso, o ensino remoto também aconteceu nas práticas experimentais na disciplina de ciências (PEREIRA et al, 2020). Com a participação dos alunos na realização das atividades propostas, durante o período de isolamento social e nas aulas híbridas. A realização desses experimentos só foi possível por meio da substituição de materiais ou adequando a experimentação.

A impossibilidade de inclusão de atividades remotas foi atribuída pela realidade da pandemia do COVID-19, a demanda tecnológica necessitava por novas estratégias didáticas voltada ao entrosamento dos docentes e discentes nas tecnologias de informação. A urgência em empregar as inovações tecnológicas e da informação nas aulas, potencializou-se pela necessidade do ensino remoto, obrigando o professor a vencer as barreiras e proporcionar aos estudantes assimilar o conteúdo. Mas, para aula prática remota existe estranhamento de como estimular os estudantes a realizá-la, também se terão os materiais necessários para a efetivação da atividade. Por isso, a aula prática/experimental precisa ser composta de materiais simples e ações que não ofereçam riscos ao educando.

Assim, diante essa linha de entendimento a ciências experimental, em sua prática requer ponderação sobre a constituição do conhecimento científico e o comprometimento do educando no raciocínio científico e organização dessa informação.

As propostas de atividades foram inseridas em uma plataforma de ensino, por meio de vídeos contendo a metodologia e explicação sobre o experimento a ser desenvolvidos, posteriormente a visualização, os alunos realizavam a postagem de imagens ou vídeos da experiência produzidas.

Durante o distanciamento social os vídeos abordavam procedimentos distintos como a experiência sobre tinta invisível, insetário, desafio da garrafa equilibrista, arco-íris, armadilha para mosquito, ovo na garrafa, líquido que quer ser sólido, fósseis de massinha caseira, extração do DNA da banana, fotossínteses, quadro de exsicata, cromatografia de canetinha e água que sobre.

Com o retorno das aulas em formato híbrido, os procedimentos experimentais continuam a serem realizados de forma remota, pois o retorno dos alunos foi de forma parcial. Com isso, os estudantes que se encontravam em casa realizavam os experimentos em conjunto com os que estavam presencialmente na escola.

Contudo, diante dessa situação, criou-se estratégias que proporcionassem a interação entre docentes e discentes, por conseguinte o ensino remoto tornou-se um fato em diversas escolas das redes de ensino (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Frisando a relevância das atividades experimentais, Paraná (2008, p. 23) salienta que “a experimentação [...] pode favorecer a quebra de obstáculos na aprendizagem de conceitos científicos, além de propiciar interpretações, discussões e confronto de ideias entre estudantes, inclusive de incentivar a investigação”.

De acordo com Krasilchik (2005, p. 86) as aulas experimentais possuem um espaço insubstituível na disciplina de ciências, uma vez que exercem responsabilidades ímpar: possibilitam aos alunos interação com os fenômenos, manuseio de materiais, equipamentos e observação organismos.

Entretanto, Delizoicov (1992, p. 7) argumenta que, a experimentação é um instrumento didático eficiente no processo de ensino-aprendizagem, quando há orientação e possibilita espaço a discussões e interpretações dos resultados obtidos, proporcionando circunstâncias de investigação e estímulo do interesse do aluno para o entendimento do conhecimento. Desta forma, considera-se possível o emprego dessa prática, mesmo sendo realizada a distância.

Portanto, percebe-se que atividades práticas simples podem reverenciar o desenvolvimento de habilidades indispensáveis a consolidação de um ser humano íntegro e responsável, preocupado com a proteção não só individual, mas também coletiva e ambiental.

Contudo e apesar da vivência atípica, o laboratório de ciências junto com atividades práticas, puderam continuar presentes no cotidiano dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento e construção do conhecimento dos estudantes.

Palavras-chave:

ensino de ciência; atividades experimentais; ensino remoto.

Referências:

BRAGA, S.A. de M.; LIMA, M.E.C. de C.; AGUIAR-JUNIOR, O. *Aprender Ciências: um mundo de materiais*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BUENO, J.L.P.; GOMES, M.A. de O. Uma análise histórico-crítica na formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. *Revista Cocar Belém*, v. 5, n. 53, 2011.

HACK, J. R. *Introdução à educação a distância*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 126 p. il.

HENRIQUE, T. COVID-19 e a internet (ou estou em isolamento social físico). *Interfaces Científicas – Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 173-176, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/8713/3937>>. Acesso em: 28 set. 2021.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das Ciências*. São Paulo: EPU, 1987, p. 80.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. *Metodologia do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez, 1992.

KOLAVICZN, R. A. *O professor de Ciências e de Biologia frente a parasitoses comuns em escolares*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEPG.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes. *Revista docência e cibercultura (REDOC)*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026/34672>>. Acesso em: 28 set. 2021.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental*. Paraná, 2008.

PEREIRA, I. S.; RAMOS, A. B. B. *Análise das atividades experimentais para o ensino de Ciências no sistema de educação à distância*. COINTER PDVL 2020. Instituto Internacional Despertando Vocações. Recife, 2020.

SESC, DEPARTAMENTO NACIONAL. *Proposta pedagógica [da] educação infantil*. Rio de Janeiro, 2015.

RINALDI, C.; SANTOS, L. M. P. L. dos. *Psicologia da aprendizagem e Educação Ética*. Coleção Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática. Cuiabá: Print Editora, 2011.

Aprendizagem de Ciências na Educação Infantil: práticas investigativas e espaços públicos como locais de aprendizagem

Alessandra da Silva Ribeiro

alenithelena@gmail.com

Colégio Pedro II e rede municipal de
educação de Niterói (RJ)

Marianne Matos Magalhães

marimatos30@gmail.com

Colégio Pedro II, rede municipal de Niterói (RJ)
e da rede estadual (RJ)

A pandemia causada pelo vírus COVID-19 nos impulsionou a busca por novas propostas pedagógicas, tendo em vista que as recomendações para o retorno às aulas presenciais eram para se dar prioridade a atividades em ambientes abertos, ao contrário do que muitas vezes acontecia.

Estimular o desemparedamento das atividades realizadas na educação infantil veio a tornar-se uma maneira de se repensar as relações entre seres humanos e natureza, bem como as relações das infâncias com as cidades.

Dessa forma, nosso trabalho se trata de uma pesquisa bibliográfico-reflexiva onde versamos sobre os espaços públicos como lugares que podem propiciar aprendizagens, principalmente nos aspectos das ciências da natureza e suas contribuições para o desenvolvimento da pedagogia biocêntrica (biofilia).

Ainda mencionamos algumas práticas investigativas na educação em Ciências, bem como sua importância para a formação docente.

Objetivos

Geral:

Refletir sobre a necessária transformação da rotina pedagógica que supervaloriza os espaços fechados, propiciando assim o desemparedamento de ações e pensamentos na educação infantil, a partir de práticas investigativas tendo como lócus de pesquisas diferentes áreas ao ar livre.

Específicos:

- Refletir sobre atividades que possam se efetivar em espaços extramuros, com estímulo à experiência, à exploração do espaço nos diversos níveis, à livre expressão, à interação das crianças com seus pares, à escuta, ao debate e ao contato com a natureza tendo em mente sua preservação;

- Estimular o reconhecimento da necessária importância de as crianças ocuparem os mais diversos espaços das cidades;
- Mencionar a importância da formação dos professores nesse processo.

Nosso trabalho faz parte de um estudo teórico-reflexivo propiciado pela disciplina Ciências, Ambiente e Sociedade do curso de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II.

Além da pesquisa bibliográfica, nosso estudo aponta sugestões de atividades que podem ser propiciadas em espaços externos como os parques, as praças e os jardins, onde as crianças poderão explorar o espaço e estabelecer relações entre seres vivos e não vivos; identificar e selecionar recursos naturais a fim de obter respostas para questões sobre a natureza e seus fenômenos; comparar e classificar objetos de acordo com suas diferenças e semelhanças; expressar-se livremente por meio de desenhos e colagens; expressar-se por meio de pinturas utilizando tintas produzidas com recursos naturais como terra, frutas e folhas disponíveis.

Para o desenvolvimento desse trabalho, nos calçamos em estudos sobre as infâncias (Sarmiento, 2004; Borba, 2007), relações entre as infâncias e a natureza (Barros, 2018), desemparedamento das atividades pedagógicas (Tiriba, 2010; 2018), geografia das infâncias (Lopes e Suarez, 2018), espaços educadores (Borges, 2011; Moreira, 2011), práticas investigativas na educação infantil (Silva *et al.*, 2016, Viecheneski e Carletto, 2013) e pedagogia biocêntrica (Gonçalves e Lima, 2007; Ferreira *et al.*, 2009, Wilson, 1996, 2006).

Ainda nos balisamos em documentos legais que regem a educação infantil brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), bem como em documentos que evidenciam a importância de olhares atentos às crianças e as infâncias, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006).

Cabe salientar que os diversos documentos pesquisados deixam claro que é imprescindível que todos os segmentos educacionais tomem a relação com o meio ambiente como um marco para reflexão crítica, social e de formação humana.

Nesse sentido, buscar atividades ao ar livre significa permitir que as crianças tenham acesso a deslocamentos, brincadeiras e movimentos mais amplos, indo na contramão da lógica do cerceamento de corpos, estimulando-as a construir sentimentos de solidariedade, cuidado com o outro, afeto e companheirismo.

Dessa forma, tomar espaços para além dos muros das unidades escolares como as praças, os parques, as praias e os jardins tendo em vista práticas in-

investigativas para a educação em ciências nos incentivam a perceber a educação não somente pela grade curricular que a circunda, mas pela potência dos diversos espaços como educadores e incentivadores à curiosidade, criatividade, criticidade e ao aprendizado a partir das interações e brincadeiras, principalmente no momento pandêmico vivido.

A nível de conclusão ressaltamos a importância da formação dos educadores no processo relacionado ao que abordamos em nosso trabalho. Desemparedar as crianças da educação infantil requer a ampliação da visão dos espaços escolares como educadores, a fim de que as crianças possam vivenciar seu aprendizado em espaços externos, principalmente em relação à aprendizagem das ciências da natureza.

Ao estimularmos propostas de atividades em espaços abertos, estaremos incentivando exercícios democráticos tão necessários nas sociedades sustentáveis, que estarão amparados na conexão com a natureza, na livre movimentação e criação, na potência e na alegria das brincadeiras.

Tomar os diversos espaços das cidades como importantes para a aprendizagem nos faz perceber o quanto é necessário o respeito para com as infâncias, bem como o direcionamento de ações e olhares para as crianças. Esse respeito somente será garantido se os mesmos forem percebidos não só a partir da visão dos adultos, onde por muitos são encarados como seres que virão a ser, mas sim se forem vistos como cidadãos que são e que precisam garantir sua participação nas tomadas de decisões das quais usufruirão.

Palavras-chave:

educação infantil; desemparedamento; práticas investigativas; educação em Ciências.

Referências:

BARROS, M. I. A. *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*. Rio de Janeiro: Criança e Natureza - Alana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2 de 18 de junho de 2012. Institui as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental*. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1. p. 70.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 8.

BORGES, C. O que são espaços educadores sustentáveis. In: *Espaços Educadores Sustentáveis*, Ano XXI, Boletim 7, jun. 2011. Rio de Janeiro: TV Escola – Salto para o Futuro, 2011.

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento*, Rio Grande, v. 18, n. 1, p. 35-50, 2006/2007. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*. Brasília: MEC/SEB, 2009. p. 13-18.

FERREIRA, N.; POVOA, M. L. S.; REIS, S. Educação biocêntrica: a pedagogia do afeto.] *Pensamento Biocêntrico* – Revista Eletrônica, Rio Grande do Sul, n. 12, jul.-dez. 2009.

GONSALVES, E.; LIMA, S. Educação biocêntrica, educação selvagem: a contribuição de Rolando Toro. In: *X Simpósio Internacional Processo Civilizador*. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Elisa_Gonsalves.pdf>.

LOPES, J. J. M; SUAREZ, M. P. “É de outro planeta, ele é extraterrestre”: Revisitando os estudos em Geografia da Infância no Brasil. *Contemporânea*, v. 8, n. 2, p. 495-512, jul.-dez. 2018. Disponível em: <<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/641>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MOREIRA, T. Escola sustentável: currículo, gestão e edificação. In: *Espaços Educadores Sustentáveis*, Ano XXI, Boletim 07, jun/2011. Rio de Janeiro: TV Escola – Salto para o Futuro, 2011.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). *As crianças e miúdos: perspectivas socioeducacionais da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

SILVA, J. S.; BEUREN, J.; LORENZON, M. *Investigar com crianças: subsídios para a formação e trabalho docente*. Lajeado: Ed. da Univates, 2016.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, 2010, Belo Horizonte. p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>>.

_____. Prefácio. In: BARROS, M.I.A. *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*. Rio de Janeiro: Criança e Natureza - Alana, 2018.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. Porque e para quê ensinar ciências para crianças. *Rev. Bras. de Ensino de C&T*, v. 6, n. 3, maio-ago. 2013.

WILSON, E. Biophilia and the conservation ethic. In: *Environment vol. 1 - Key Issues for the Twenty-First Century*. London: SAGE Publications, 2006.

WILSON, E. *In search of nature*. USA: Island Press/Sheawater Books, 1996.

Mini-história:

narrativa da documentação pedagógica como elo de interação entre família e escola

Amanda Malta e Silva

amandam@sescdf.com.br

amandinhamalta@hotmail.com

Serviço Social do Comércio – Edusesc Gama-DF

Documentar os fazeres da Educação Infantil é uma ferramenta potente para mostrar os fazeres pedagógicos e utiliza-los como pesquisas, reflexões e acompanhamentos. Nesse trabalho, exponho a relevância das mini-histórias em comunicar os fazeres de uma turma da Educação Infantil na Edusesc Gama-DF, da qual fui professora regente, no ano de 2020, período que começamos a enfrentar a pandemia. Com a intenção de relatar a rotina pedagógica, as brincadeiras, as investigações e as relações que aconteceram antes e durante o período de distanciamento social, busquei a estratégia de narrar para as famílias, e também para as crianças, os processos vividos na escola. Com isso consegui manter o elo e evidenciar os processos de aprendizagem construídos ao longo do ano, além de garantir a interação, o vínculo e a afetividade entre as crianças, suas famílias e escola. Foi possível também, assegurar o registro reflexivo e torná-lo visível, transcrevendo nossas memórias pedagógicas ao longo deste período pandêmico.

Atuei como professora da turma Pré 5B (crianças de 5 anos), na escola Edusesc Gama, localizada no Departamento Regional do Sesc no Distrito Federal, no ano de 2020, tendo neste grupo o total de 17 crianças matriculadas.

Como metodologia utilizei a observação e o registro reflexivo em diferentes contextos do cotidiano escolar e também nas atividades remotas. Ao longo do ano as propostas foram oferecidas com a turma toda, em pequenos grupos e individuais, em momentos nos quais pude focar minha observação nas experiências das crianças. Além disso, recebi registros das famílias, que foram fontes precisas de investigação do que acontecia em seus lares. Produzi observáveis como fotos, vídeos e registros manuscritos que revisei, analisei e interpretei posteriormente em narrativas afetivas. As mini-histórias eram compartilhadas pela agenda digital, apresentadas em reuniões de pais e entregues impressas em portfólios de atividades para comunicar as aprendizagens e experiências das crianças da turma durante o ano letivo, evidenciando a nossa prática pedagógica antes e durante a pandemia.

As mini-histórias foram produzidas com o propósito de protagonizar as experiências dos meninos e meninas deste grupo, em narrativas curtas, produzidas pelo professor que descreve cenas do cotidiano, ressignificado por suas observações e reflexões. É importante lembrar que esta estratégia compõe a abordagem da documentação pedagógica, situada nos estudos de Loris Malaguzzi, pedagogo italiano idealizador das Escolas e práticas pedagógicas que acontecem nas escolas da região de Reggio Emilia, na Itália.

Vale destacar ainda que as mini-histórias têm por propósito valorizar e respeitar as experiências cotidianas de nossas crianças, construindo também uma identidade docente daquele professor que acredita e potencializa toda e qualquer experiência vivida na escola e fora dela, como sendo uma experiência potente e que deve ser compartilhada e evidenciada.

A seguir destaco um exemplo de uma mini-história construída a partir de uma vivência ainda no trabalho presencial, e que serviu de inspiração para as demais documentações produzidas ao longo do ano letivo:

Nossas rodas eram momentos de trocas, conversas e de muitas aprendizagens. Eram nelas que compartilhávamos as memórias do nosso final de semana, líamos histórias, dançávamos, brincávamos, assistimos e prestávamos atenção ao comando das atividades. Sentíamos o aconchego do amigo e contávamos segredos aos ouvidos. Levantávamos as mãos para não interromper o colega que, transformava em verbo todo seu pensamento. Líamos o calendário e planejávamos nossos fazeres. Colaborávamos amarrando os sapatos uns dos outros. Dela, tínhamos a visão de todas as oportunidades oferecidas na nossa sala de aula, que davam asas a nossa imaginação. Era tudo espontâneo e divertido. Eram alianças transcendentes aos conteúdos e papos. Eram... e continuarão sendo alianças de memórias, afetos e aprendizagens entre nós e a escola. (Texto: AS RODAS escrito por Amanda Malta; Protagonistas: estudantes Pré 5B- 2020 Edusc - Gama)

Como embasamento teórico, busquei fundamentos bibliográficos sobre documentação pedagógica, práticas docentes e avaliação na Educação Infantil. Autores como Edwards, Gandini e Forman (2016), Fochi (2019), Formosinho e Pascal (2019), Ostetto (2017), Proença (2019), Mello, Barbosa e Faria (2017) foram de grande relevância para conceber a intenção política, pedagógica e historiadora das mini-histórias dentro da documentação pedagógica.

Segundo FOCHI (p.44, 2017), “temos tratado as mini-histórias como as rapsódias da vida cotidiana que, ao serem narradas textualmente e imageticamente, tornam-se especial pelo olhar do adulto que as acolhe, as interpreta, e dá valor para a construção da memória pedagógica.”

Outro aspecto importante a se destacar é a relação da família com o texto produzido. Era notório que foram tomados por uma emoção ao perceber que o

que conduziam em casa com as crianças também era uma experiência coberta de valor pedagógico e de muito sentido, e que seus filhos seguiram tendo aprendizagens significativas ao longo desse período tão difícil para todos nós.

As mini-histórias produzidas na Pandemia, relatavam as vivências das crianças da turma Pré 5B 2020 da Edusc Gama-DF antes e durante o distanciamento social. As narrativas buscavam recordar as experiências de um mês e meio de encontros presenciais e também tudo que seguiu acontecendo através das propostas remotas e vivências em casa. Concomitante, tinham a intenção de comunicar aprendizagens, brincadeiras, relações e investigações dos meninos e meninas da turma também durante a pandemia. Os relatos, com o meu olhar interpretativo, curioso, questionador e investigativo, mantinham a interação entre a escola e família pois eram divulgados na agenda digital, reunião de pais e impressos para a pasta de portfólio de atividades. As famílias demonstravam encantamento ao se depararem com o documento que relatavam o cotidiano da turma na Educação Infantil. Os registram também certificavam as minhas intenções pedagógicas e validavam as escolhas sustentadas pela Proposta Pedagógica da escola, fornecendo um verdadeiro “tesouro” da vida escolar daqueles meninos e meninas, que terão uma valiosa recordação pós pandemia.

Palavras-chave:

educação infantil; documentação pedagógica; mini-histórias; atividade remota.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI. *Mini-histórias: Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do observatório da cultura infantil* – obeci. Porto Alegre, 2019.

MELLO, BARBOSA; FARIA. *Documentação Pedagógica: teoria e prática*. São Carlos, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). *Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2017.

PASCAL, Christine; FORMOSINHO, Julia Oliveira. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre, 2019.

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

SESC. DN. *Proposta Pedagógica da educação infantil no Sesc*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015.

Websérie: juventude, territorialidade e grafite



Barbara Sant'Anna Bizarro

barbara.bizarro@sescrj.org.br

Analista de Projetos Sociais – Sesc RJ

Daniel Barbosa Marujo

danielmarujo@sescrj.org.br

Analista de Lazer – Sesc RJ

Diante de contextos familiares de pobreza, jovens interrompem precocemente os estudos para se tornarem provedores financeiros de seus lares e perpetuam ciclos de baixas possibilidades de melhorias da qualidade de vida. Cursos, faculdade, estudos, intercâmbio estão presentes nos sonhos de muitos jovens, mas às vezes a vida corre por caminhos em que os mesmos não conseguem colocar em prática tais ações.

Partindo desse pressuposto, o SESC – Serviço Social do Comércio/RJ (2010) tem como missão promover ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços, turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade mais justa e democrática.

Sendo assim, foi desenvolvido um Projeto inovador com o intuito de oportunizar para jovens de comunidades carentes, programações que pudessem contribuir não somente para a transformação dos mesmos, mas também da sociedade na qual estão inseridos. O Projeto intitulado “Juventude, Territorialidade e Grafite” foi realizado em formato de webséries, pois devido ao momento pandêmico no qual estamos atravessando, as programações precisaram ser adaptadas para o formato virtual. Porém, cabe ressaltar que tal formato de realização não modificou a estrutura original do mesmo, que é proporcionar transcendência para os participantes.

Objetivo:

Analisar o quanto o local em que os participantes estão inseridos, também chamado de território, afeta a construção social dos mesmos seja positivamente ou pode tornar-se potencial segregador de perspectivas e sonhos.

Foram realizados 6 (seis) episódios, com 2 (dois) participantes em cada, totalizando 12 (doze) adolescentes com faixa etária compreendida entre 12 (doze) e 24 (vinte e quatro) anos, todos moradores do Município de Barra Mansa/RJ.

Além disso, foram realizadas oficinas com temas voltados diversos, tais como: Segregação Sócioespacial, Anseios, Perspectivas de Presente e de Futuro. Além dos vídeos, também foi desenvolvida uma cartilha informativa com os principais conceitos que embasam a temática da Websérie, fornecendo acesso rápido, com uma linguagem de fácil compreensão para auxiliar nesse processo de promoção de reflexões e debates.

Existem diversos posicionamentos e debates dos mais variados segmentos da sociedade - sejam eles civil, científico, entidades de classe e difusões midiáticas, sobre a juventude, principalmente no que tange às demasiadas violações que os jovens sofrem no país.

Em seu estudo, Grossi (2014) cita que embora para muitos a definição de juventude seja predominantemente etária, faz-se necessário considerar que os mesmos são atores da construção social, sendo necessário observar muito além de questões etárias para definir tal termo.

Os elementos que dizem respeito à construção de autonomias, no que se refere às diversas dimensões da vida, são fundamentais para chegar a alguma definição. Nesse sentido é possível compreender que a construção social dos jovens pode ser iniciada no seu território/ bairro/cidade em que habita.

Segundo Souza (2000), a palavra território normalmente evoca “território nacional” e nos remete a Estado, sentimentos patrióticos, governo, dominação. Contudo, ele não precisa, nem deve ser reduzido para a figura do Estado. Os territórios são construídos dentro de escalas de tempo que podem ter existência permanente, como também existência cíclica.

Dentro desse contexto, para a Geografia Política, o território é um espaço concreto em si, que possui atributos naturais e socialmente construídos e é apropriado e ocupado por um grupo social. Logo, a ocupação desse território é gerador de identidades e raízes. Dessa forma, necessita-se olhar para esse espaço social em que jovens vivenciam sua juventude e como a vivenciam, afinal quando interagem e se apropriam do território em que vivem estão exercendo sua cidadania e refletindo sobre novas possibilidades de relação.

Cabe ressaltar que são nesses espaços públicos que as manifestações políticas e culturais ganham sentido, visto que as interações e as socializações permitem aos jovens exercer seu protagonismo perante a sociedade.

Após a análise das entrevistas identificou-se que a temática abordada extrapola o empirismo e faz-se necessário promover a reflexão teórica e crítica do conteúdo em questão. Com base nas entrevistas realizadas, foi possível constatar que os jovens nem sempre estão cientes dos direitos sociais que lhes são inerentes, pois o pensamento crítico do grupo, a apropriação dos direitos

inerentes a eles, a normalização da escassez e da falta de proteção social estão presentes na fala e no cotidiano dos mesmos.

Reconhecerem-se enquanto sujeito de direitos é um avanço recente, tais como as políticas públicas e normas legais que colocam a população juvenil como foco principal de suas pautas, cabendo destacar cujo marco expansivo o ano de 2005, em que a Política Nacional de Juventude foi formulada e direcionou visibilidade aos jovens acima de 18 anos.

O Estatuto da Juventude constitui outro avanço, dispondo sobre direitos, diretrizes para criação e execução de políticas públicas. Porém, no campo prático ainda existem muitos avanços a serem conquistados, já que estamos evidenciando o segmento social que sofre com as expressões das questões sociais, sejam pela negligência de seus direitos ou pelas diversas violências cujos jovens brasileiros são alvos.

Com o neoliberalismo e o acirramento das expressões das questões sociais o impacto para a população jovem no Brasil tem sido evidente, pois nos 2 (dois) últimos anos pandêmicos, o cenário que já era complexo traz ainda mais incertezas e anseios expressos também nas falas dos jovens participantes do Projeto.

A ação socioeducativa na comunidade está em fase inicial, contudo, já foi possível identificar a necessidade e a urgência de ações que possibilitem esses jovens a refletirem e se apropriarem dos direitos que lhes são devidos. É nesse sentido que os primeiros resultados são elencados. A adesão dos jovens no projeto, a construção de uma cartilha informativa sobre o que é ser jovem, quais as normas legais que amparam a juventude, o que é território e como ele interfere diretamente na construção do ser social, e como a arte pode ser propulsora, força motriz na vida da juventude são pontos de destaque na ação proposta.

Outro resultado importante é a continuidade do projeto através de rodas de conversas e o grafite como arte mediadora junto à proposta de formar uma galeria a céu aberto das histórias dos jovens nos muros do bairro em que residem, contribuindo para trabalhar a apropriação dos espaços públicos, o pertencimento territorial e os direitos sociais.

O Projeto fez com que os participantes fossem ouvidos e ganhassem voz não somente em seus territórios de moradia, mas também pelas redes sociais, visto que o mesmo permeou e foi amplamente divulgado pelo Sesc RJ, ganhando amplitude e alcance inimaginável. Constatamos que, inconscientemente, a lógica do capitalismo se apresenta de forma clara na vida desses jovens, afinal para eles, quem possui níveis de instrução superior tem melhores possibilidades de colocação no mercado de trabalho.

A falta de acesso à educação corrobora para potencialização e perpetuação de vulnerabilidades sociais e pobreza em que vivem, e assim a qualificação é vista como indispensável para não serem mais um no exército de reserva do

desemprego estrutural que permeia a sociedade. Além da educação formal, a dança, as lutas, o esporte de modo geral, sempre estiveram presentes nas reflexões como potencial de transformação da realidade posta a eles.

Porém, a segregação socioterritorial é evidenciada como fator de invisibilidade, já que os “muros sociais” dificultam os jovens a transporem seus bairros e conseqüentemente apresentarem suas potencialidades em outros espaços. Outro ponto a ser elucidado é o domínio do tráfico de drogas nos territórios periféricos como no bairro em questão. Além da segregação espacial verbalizada pelos jovens em relação bairro à cidade, o tráfico de drogas limita os jovens a estarem em determinados lugares e horários do próprio território.

Sendo assim, ainda que de forma velada, os relatos revelam a preocupação das famílias nas relações sociais que os jovens estabelecem no bairro, e o receio que sejam influenciados a entrar para vida do tráfico, bem como, iniciarem o uso de drogas. Nas entrevistas podem-se evidenciar relatos que afirmam o não pertencimento ao segmento social em questão, pois por não vivenciarem a juventude, e mesmo jovens, relatam que as frustrações e problemas sociais contribuem para que não se sintam e não vivenciem a plenitude da juventude.

Palavras-chave:

juventude; territórios; websérie; transformação.

Referências:

BRASIL (2013). *Lei 12.856, de 05 de agosto de 2013*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em 10 set. 2021.

DE CASTRO, I. E.; COSTA GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. *Geografia: Conceitos e Temas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2000.

GROSSI, P. K et al. *Juventudes, violências e políticas públicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

HENRIQUE, D. C.; CUNHA, S. K. Didactic-pedagogical practices in the entrepreneurship education in national and international graduate and pos-graduate courses. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 9, n. 5, 2006.

PEREIRA, F. M. *Dialética da cultura física: Introdução à crítica da Educação Física do Esporte e da Recreação*. São Paulo: Ícone, 1988.

SCHERER, G. A. *Serviço Social e arte: Juventudes e direitos humanos em cena*. São Paulo: Cortez, 2014.

SESC – Serviço Social do Comércio. *Diretrizes para o Quinquênio 2011–2015*. Departamento Nacional, 2010.

_____. *Diretrizes Gerais de Ação*. Departamento Nacional, 6. reimpr., 2010.

Contextos com água: uma abordagem projetual com crianças bem pequenas

Ednalva Martins Santos

ednalvasantos@sescmg.com.br
Professora da Educação Infantil
Colégio Sesc Montes Claros/MG

O presente trabalho destaca as experiências do cotidiano das crianças bem pequenas, na faixa etária de 2 e 3 anos, no contexto do retorno à escola presencial em 2021. Com base numa proposta pedagógica que valoriza o protagonismo infantil e diante do cenário atual da pandemia, tornou-se imprescindível abordagens que valorizem ainda mais a cultura das infâncias, seus modos, movimentos, olhares e percepções. Em condições atípicas de protocolos sanitários, foi preciso repensar as práticas docentes, criando contextos que pudessem garantir os direitos de aprendizagens das crianças de forma cada vez mais respeitosa e potente, sem perder aquilo que de certa maneira mais caracterizaria a criança: a criação e o brincar.

Portanto, criar condições para o brincar e para os processos de investigação das crianças, principalmente ao ar livre e com seus pares, é garantir os eixos estruturantes da Educação Infantil, que são a interação e as brincadeiras. Como sustentação teórica os autores Hoyuelos (2019); Fochi (2019); Falk (2021); Costa (2020); Zero (2014); Mussini (2020); Friedman (2020); SESC (2015) e Andrade (2006) dialogam numa perspectiva de valorização da infância e suas complexidades. Entrelaçam ideias que ampliam conceitos sobre a documentação pedagógica e a abordagem projetual, uma narrativa de construção do conhecimento e dos repertórios de aprendizagens das crianças bem pequenas.

A metodologia utilizada considerou a documentação pedagógica, composta pelas narrativas a partir de uma pedagogia da escuta e da observação, tendo as mini-histórias como forma de comunicar os processos vivenciados pelas crianças no seu brincar. Diante dos desafios imensos do retorno híbrido, é preciso refletir a partir de um lugar de acolhimento, de redimensionamento da realidade. O valor da escola na infância não pode ser pautado na condição de atendimento onde a criança vai quando não tem ninguém para ficar com ela. Ao contrário, a necessidade é de reafirmar o valor do espaço coletivo da escola, suas possibilidades de construção de práticas e culturas que valorizem o pensamento infantil nas suas mais variadas dimensões e perspectivas. Para isso,

ampliar o olhar e a escuta como princípios pedagógicos, sair do lugar comum de uma lógica adultocêntrica, para uma lógica pautada na complexidade das relações na educação infantil.

O brincar no cotidiano das crianças bem pequenas é o que mais as aproxima da verdade do próprio desenvolvimento. A capacidade de explorar, investigar, testar hipóteses, ampliar e estabelecer relações com o mundo é o que define uma criança ativa, respeitada no que faz e tem potência para fazer. Falamos de desejo, pensado aqui enquanto capacidade de afirmação. Sendo assim, oferecer contextos ricos que permitam a exploração e aprendizagens, é um desafio nesses tempos pandêmicos, devido ao uso restrito de materiais. Quais estratégias utilizar com crianças que frequentam o espaço escolar pela primeira vez e de forma híbrida? Quais gestos de pertencimento, recepção e afeto desenvolver com essas crianças? Quais contextos e materiais oferecer que não pudessem empobrecer as vivências, mas que seguissem os protocolos de segurança?

Estas perguntas e outras tantas surgiam, ao mesmo tempo que o próprio jeito de ser e estar de cada criança apontava a direção de um percurso investigativo. Foi assim que as brincadeiras com água surgiram como possibilidade de interação das crianças ao ar livre. Expliquemos: através da relação com o espaço, os objetos, as pessoas e a natureza, as crianças se viram indo “à praia” num dia quente de sol. Dois grupos de crianças em semanas alternadas tiveram a mesma oportunidade de brincar de praia, a partir da ideia do primeiro grupo. O grupo 1 contou com 2 meninas e 5 meninos, o grupo 2 com 6 meninos e 2 meninas. O espaço preparado, o trajeto feito para se chegar “à praia”, passando pelo jardim, o barulho das ondas do mar (caixa de som) criou uma aura de experimentação e euforia por parte das crianças. Como ampliar um contexto para que ele favoreça ainda mais a relação aprendizagem e percepção? Uma pergunta norteadora que desperta o olhar docente nesse processo com a criança, um olhar que possa garantir tempo e lugar de existência para o pensamento infantil.

Nesse sentido, o contato com água abriu mais possibilidades, saindo da costumeira recreação. A ludicidade dos gestos, olhares, falas e movimentos, garantiram uma experiência rica com a água e os objetos que a professora dispôs para aguçar a curiosidade das crianças: peneiras, funis, bacias, baldes, bolas pequenas, conchas, além de objetos em formatos de animais do mar e um espaço com areia e mini mundo “praia”. Cada grupo se envolveu de forma peculiar com o mesmo contexto, evidenciando o jogo simbólico. Algumas crianças numa clara ação de brincar e pesquisar, testavam hipóteses. Como encher uma bacia com concha, transportar água de uma bacia para outra utilizando uma menor? E assim, numa sucessiva tentativa de projetualidade, a criança constrói sua própria narrativa do que ela vivencia, apreende e o que lhe chama atenção, pela novidade ou pela familiaridade. A perspectiva da documentação

pedagógica considera fotos, vídeos e falas como observáveis. Foram esses observáveis que evidenciaram ainda mais a concepção que a escola tem sobre os processos de aprendizagens das crianças bem pequenas. Ao interpretar as cenas vividas, cada gesto e movimento, cada fala, traduz uma experiência e, sobretudo, dá notoriedade ao tempo que a escola articula em favor das crianças e de seus potenciais investigativos. O que afunda, o que flutua? As gotas caem do escorredor de macarrão diferente de como jorram através de um funil? Com a bacia vermelha, não se vê o reflexo do sol nas laterais, mas com as bacias transparentes, isso é possível? O que é mais gostoso, se molhar ou molhar o colega? Perguntas que se mostram através das estratégias das crianças que as fotografias e vídeos demonstram, além da própria fala.

Essa comunicação diz dos interesses comuns, mas também das questões divergentes que surgem, pois o pensamento da criança se modifica e sua ação é o reflexo disso. Ao apoiar e evidenciar um contexto onde a criança possa agir livremente com o que lhe é apresentado, permite mais condições para que ela evidencie a si mesma, sua forma de pensar, agir e aprender. Para sustentar e garantir continuidade nas suas pesquisas, o professor a todo instante lança novas possibilidades diante do que a criança lhe traz como evidências de um percurso.

O processo das narrativas desse cotidiano está sendo construído a partir do olhar potente da criança sobre tudo que a cerca. As mini-histórias vão surgindo como forma de comunicar esse processo para o professor, a família e principalmente para as próprias crianças.

Atualmente, as crianças seguem com suas investigações e novos contextos são apresentados a elas, abordando as múltiplas linguagens. Fica evidente que a abordagem projetual com crianças bem pequenas não responde a todas as perguntas, mas, ela gera mais questões. Possibilita outro modo de ver as coisas a partir do brincar no cotidiano da escola. Nessa perspectiva, muitas possibilidades surgem quando as crianças são escutadas, têm vez e voz numa pedagogia da e para a infância.

Os percursos investigativos continuam. Agora as crianças estão curiosas pelo fundo do mar, barulhos, cores, bichos que habitam esse mundo aquático. A brincadeira de ir à praia traz como resultado não um fim, mas um percurso dinâmico, que partiu da curiosidade genuína da faixa etária em questão. Mesmo divididos em dois grupos, as crianças da turma se conectam pela essência básica do brincar. O trabalho pedagógico no retorno presencial à escola com crianças bem pequenas é repleto de desafios, mas conecta-se com esses novos tempos a partir do protagonismo infantil. Falamos das condições do surgimento do novo, com criação, alegria, sensibilidade.

Palavras-chave:

educação infantil; infância; contexto; projeção; crianças bem pequenas.

Referências:

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas S.A., 2006.

COSTA, Leila Oliveira. *Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2020.

FALK, Judit (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FOCHI, Paulo (Org.). *Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. São Paulo: Panda Books, 2020.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. *Complexidade e relações na Educação Infantil*. São Paulo: Phorte, 2019.

MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria (Orgs.). *Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos*. São Paulo: Editora Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

SESC. Serviço Social do Comércio. *Proposta pedagógica: Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015.

ZERO, Project. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo / Reggio Children*. São Paulo: Phorte, 2014.

Escola, família e natureza: um reconectar necessário das infâncias em tempos de pandemia

Eliane de Jesus Barbosa

elianejbs@hotmail.com

Unidade Sesc Ler de São Raimundo Nonato/PI

Edineide Rocha de Sousa

edineide.nete@hotmail.com

Unidade Sesc Ler de São Raimundo Nonato/PI

Em tempos adversos como o que vive a população mundial desde 2020, o que escola e família poderiam fazer para que as crianças tivessem garantido um dos seus direitos fundamentais, o direito a Educação de forma plena? Pensando nisso, o trabalho com a natureza tornou-se aliado no sentido de potencializar o desenvolvimento das crianças no que se refere ao cuidado, preservação, sentimento de pertencimento, o fruir da imaginação, etc.

Assim, o presente estudo que teve como temática “*Escola, família e natureza: um reconectar necessário das infâncias em tempos de pandemia*” surgiu com o objetivo principal proporcionar as crianças da creche – Grupo 1 um ambiente rico em sensações, descobertas, desafios e brincadeiras através dos elementos da natureza, levando em consideração a terra, água, fogo e ar, no contexto de casa com suas famílias.

Assim sendo, ele oferece como proposta a valorização do patrimônio natural em torno das crianças no que se refere às práticas sociais próprias da infância, apresentando um levantamento em contexto teórico e prático, baseado na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sesc (2015), Piorski (2016), dentre outros, o que permitiu um melhor entendimento sobre a temática, no dia a dia das crianças, a importância dos elementos da natureza para o desenvolvimento integral de cada uma delas.

Em meio a tantos brinquedos eletrônicos chamativos aos olhos das crianças, a brincadeira ao ar livre não pode ser esquecida. Elas são instrumentos essenciais para a estimulação do raciocínio, reflexo, ampliando a autoconfiança e, mais do que isso, favorecendo o seu desenvolvimento integral.

A proposta de trabalho ao ar livre e usando a energia da natureza ditavam sempre o tom das atividades. O fogo, a água, a terra e o ar nos deram muitas

possibilidades de relações entre os lugares, as crianças e as famílias. A necessidade de ficar em casa nos estimulou a pensar adaptações para as crianças vivenciarem o natural, pois, afinal, acredita-se que a natureza é tudo, é a integralidade de tudo quanto existe, o que deve nos incluir e a nossas casas.

Que tal olhar pela janela? Nessa proposta, as janelas foram os mais lindos instrumentos de conexão com o mundo exterior. Elas dão passagem para o ar e o vento que areja a nossa casa, para a luz que nos ilumina durante o dia, nos conecta com o verde das plantas, com o canto dos pássaros e nos lembra que, mesmo estando dentro de casa, não estamos isolados. Esse é um momento rico de sensações, conexões, reflexões, brincadeiras, imaginação e muita diversão. As crianças puderam se divertir a partir de um olhar atento e curioso da janela de casa.

O olhar curioso da criança desenvolve preferências e estilo próprio e pode ser uma grande ajuda para que ela se aproxime ainda mais da natureza. A relação com a natureza nunca foi tão importante nos discursos e nas pesquisas da infância. Cuidar do senso de pertencimento, preservação, cuidado, ludicidade e do respeito aos bens materiais (MACHADO, 2016).

Piorski (2016), nos chama a atenção sobre a importância do brinquedo para os pequenos. Mas não qualquer brinquedo, e sim aquele construído pela própria criança com materiais da natureza.

Diante disso, as crianças foram convidadas a explorar os recursos da natureza, como: galhos, flores, folhas e pedras para construir brinquedos e obras de arte, estimulando a imaginação, o senso criativo, sentir, investigar e relacionar-se com o ambiente onde vive.

A relação com a terra ganha maior significado quando vivida e experimentada de uma forma plena. Olhar, escutar, pegar, tocar, colocar a mão, apertar, observar, experimentar e a descoberta de um mundo cheio de possibilidades com o manuseio da Terra. Sendo assim, as crianças foram convidadas a experimentar a terra das mais variadas formas, como cuidar do jardim, partindo do plantio de mudinhas e sementes, comidinhas, pinturas, etc. O cuidado com as plantas é um excelente meio para potencializar o aprendizado do aluno e despertar seu interesse pela Natureza.

O que as plantas ensinam para as nossas crianças? Com esta indagação, surgiu como proposta de atividade, a observação do desenvolvimento das plantas, para que as crianças tivessem noção de responsabilidade, de cuidado, estimulando a paciência e a disciplina. Uma folhinha brotando, um pequeno galho, uma folha mudando de cor, o crescimento vagaroso de uma plantinha, a necessidade de mudança de vaso, tudo isso foi um convite à investigação e novas experiências.

Refinar o olhar das crianças para os pequenos detalhes sobre o ambiente onde vivem, também fez parte das propostas com essa temática. Enquanto

procuravam um tom, foram descobrindo outros tantos que se fazem presentes na riqueza infinita que a natureza nos presenteia todos os dias. Além de ser uma diversão para toda a família. Quantas cores existem na natureza? Essa foi a provocação inicial para que as crianças se sentissem convidadas e estimuladas a iniciar o seu processo de investigação com a natureza e suas cores. E foi uma diversão só. Com isso elas puderam perceber que o ambiente natural possui uma paleta de cores que vai muito além do verde comum das folhas que costumamos ver. As crianças se deliciaram ainda com a produção de incríveis obras de arte com o fogo, terra e água, permitindo a convivência com diferentes manifestações artísticas, variadas formas de expressão e linguagens, como: pinturas, desenhos e colagens.

Fochi (2019), nos diz que a escola está inserida em uma lógica de mudanças por se tratar de uma instituição que dialoga diretamente com uma sociedade que está em constante movimento. E, por assim sê-la, precisa está constantemente se adaptando as situações do momento.

E foi o que aconteceu neste período de pandemia. As portas das escolas se fecharam e as casas das crianças passaram a ser o nosso refúgio de aprendizagem. Por que não tornar esse espaço um lugar de práticas e experiências? Ao usar os elementos da natureza como suporte para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, já que são acessíveis em qualquer lugar, inclusive nas residências, ficou claro que as crianças se tornaram protagonistas da própria aprendizagem, como um ser único e repleto de conhecimento e as famílias como mediadoras desse processo, junto com a escola.

Assim, observou-se o fortalecimento dos laços afetivos entre as crianças, as famílias e a natureza e uma maior compreensão das famílias sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil, considerando o brinquedo como objeto que estimula a aprendizagem. As crianças passaram a apreciar muito mais a natureza e desenvolver o amor pela preservação, já que inúmeros relatos chegaram até nós sobre a continuidade de cultivo de plantas e cuidados diários de situação envolvendo os elementos da natureza.

O nosso maior desejo é que as crianças possam aprender sendo elas mesmas, que elas estejam brincando do lado de fora, ao ar livre, nem que seja no quintal de casa.

Palavras-chave:

brincar; natureza; ar livre; família; escola.

Referências:

FOCHI, Paulo Sérgio. *A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-31945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

MACHADO, Ana Lúcia. *Brincando com os 4 elementos da natureza*. 1. ed. nov. 2016. Disponível em: <<http://www.educandotudomuda.com.br/tag/e-book-brincando-com-os-quatro-elementos-da-natureza/>>. Acesso em: 28 set. 2021

PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo, SP: Peirópolis, 2016.

SESC. Departamento Nacional. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil*. Rio de Janeiro, 2015.

Encontro de aprendizagem: tornando o lar o chão da escola

Francisca Wandresa Bruno Nunes

wandresa_bn@mail.com

Sesc Niterói/RJ

Lídia Mota da Silva Farias

lidinha2007@yahoo.com.br

Sesc Niterói/RJ

No ano de 2020, vivemos um cenário de pandemia causada pela Covid-19 e, com ela, os inúmeros desafios a serem enfrentados. A escola Sesc de Educação Infantil, e todas as outras instituições de ensino, acabaram modificando suas estratégias e reformulando a prática pedagógica.

A pandemia trouxe muitos desafios para os professores e toda a sua equipe ao se depararem com um novo formato. Nada substitui o papel de um professor em sala de aula; porém, foi necessário reinventar a educação para não prejudicar o desenvolvimento de diversas crianças, além de conseguir manter a mesma qualidade do presencial, tanto quanto possível.

Mas, como prosseguir com o trabalho que estávamos iniciando no ambiente escolar em 2020? Como manter o vínculo com as famílias e crianças em meio à pandemia? Como ajudar no desenvolvimento dos pequenos? O que poderíamos fazer? Quais ações deveríamos tomar?

O início foi marcado por momentos muito difíceis, cheios de dúvidas, medos, incertezas e bem desafiador. Aos poucos, tudo foi começando a ganhar um novo sentido, novas descobertas, um novo olhar e muita sensibilidade. Momentos marcantes de uma nova fase, recheada de sorrisos, acolhimento, afeto, alegria e aprendizagem. Assim, dava-se início ao ensino remoto por tempo indeterminado, cercado por brilhantes profissionais da educação.

Vivemos na era tecnológica e, pensando nisto, questionamos o porquê de não a utilizarmos a nosso favor. Foi então que buscamos inúmeras formas de aproximação virtual com nossos alunos, por mais que houvesse dificuldades de acesso por parte das famílias. Vale ressaltar que o público atendido pela nossa Escola Sesc Niterói, é formado, em grande parte, por famílias moradoras da comunidade Morro do Estado, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, o que significa carência de acesso à internet.

Iniciamos o trabalho usando o aplicativo “WhatsApp”. Contudo, percebemos que este não atingia o real objetivo das propostas encaminhadas, além da ausência de interação e conexão com crianças. Fato é que caminhamos a pequenos e importantes passos para mantermos o vínculo escola-crianças-famílias. Foi então que surgiu, como sugestão da nossa gestora, os “Encontros de Aprendizagens” na plataforma “Zoom”. A escola havia chegado no lar de cada criança com acesso à rede, concebendo esse novo espaço como um laboratório de aprendizagens. E assim, a palavra *ESCO(LAR)* nunca fez tanto sentido.

Foram realizados vários encontros de forma on-line, utilizando um aplicativo de celular para manter a conexão e parceria entre crianças e famílias. Cada encontro era pensado com muito carinho, compromisso, afeto, esforço e dedicação para tornar os dias dos pequenos mais felizes, assegurando a qualidade de um excelente desenvolvimento integral de forma lúdica e prazerosa. Sempre focando na brincadeira!

As famílias participavam acompanhando, observando, interagindo, realizando as propostas e desafios dos encontros. Além disso, faziam questão de registrar as atividades através de vídeos, fotos, textos e enviar nos grupos para compartilhar com os amigos as diferentes experiências vivenciadas.

Os professores recebiam, com frequência, muitas mensagens de carinho e apoio das famílias, agradecendo por cada esforço; diversos relatos do quanto estavam sendo proveitosos e significativos na vida das crianças os encontros virtuais, promovendo, em meio à pandemia, a autonomia e o protagonismo, mesmo diante de uma tela de computador ou celular.

Esses encontros foram muito além de um ensino remoto, pois se caracterizava por construções de vínculos afetivos, o fortalecimento da amizade, a construção de conhecimento, a desconstrução e reconstrução da nossa prática, através da escuta atenta para com nossas crianças e famílias.

Na Escola Sesc Niterói, as crianças são consideradas protagonistas de suas experiências e o conhecimento é construído na mediação, pois assim como é citado no livro “As cem linguagens da criança”, nossos alunos são seres ativos, competentes e fortes, explorando e encontrando significados.

Permitir que sejam ativas na construção do seu próprio conhecimento e ampliar as experiências através da observação, acompanhamento e registro, faz parte de um planejamento flexível, reflexivo, que respeita uma infância saudável, assim como desenvolver propostas e organizar os espaços com carinho, com o objetivo de potencializar a autoria e o protagonismo dos pequenos. Foi através da escuta atenta em nossos “Encontros de Aprendizagens” que construímos uma forma diferente de aprender e ensinar. Juntos despertamos a curiosidade, compartilhamos vivências, contamos histórias, cantamos, dançamos, construímos brinquedos, fizemos novas amizades, e muito mais.

Os Encontros de Aprendizagem ocorriam uma vez por semana, com uma duração de 40 a 50 minutos aproximadamente, sempre buscando respeitar o tempo limite de tela para os pequenos. Trazíamos propostas lúdicas, dentro do que as crianças sugeriam, a fim de atrair atenção a uma minúscula tela de celular. Agrupávamos as crianças de faixas etárias diferentes, de três a cinco anos, para participarem do mesmo encontro on-line, seguindo assim, o agrupamento multi-idade proposto pela escritora e professora Adriana da Mata (2015).

A multi-idade pode se configurar como uma possibilidade alternativa de organização e planejamento. Essa reorganização foi pautada na quebra de homogeneização de grupos por idade única, tornando o espaço mais dinâmico e diversificado. Vimos o quanto tal ação foi positiva, pois as crianças menores aprendiam com as maiores e vice-versa. Durante os encontros, as crianças de turmas diferentes se comunicavam, trocavam falas carinhosas, contavam histórias para os outros e aguardavam os colegas terminarem alguma proposta de atividade, sempre se organizando e se ajudando de forma mútua.

Vimos ali, diante dos nossos olhos, em frente a uma tela, o conhecimento alcançando não só as crianças, mas também os responsáveis que acompanhavam e participavam ativamente das propostas, muitas vezes cantando, rindo e produzindo. A construção desse novo modelo foi desenvolvido e pensado para as crianças, com propostas que favorecessem a construção da identidade do grupo e estreitamento de vínculos, mesmo em um ambiente virtual. Era virtual, mas era real, cheio de afeto e carinho.

Os projetos e sequências didáticas foram escolhidos de forma democrática pelas crianças, que precisavam pensar em um tema de estudo de sua preferência, defender seu ponto de vista, participando de uma votação e lidando com a escolha do mais votado, compreendendo assim, desde pequenos o sentido de viver em sociedade.

Além disso, nossa escola visa uma educação antirracista, que não aborda essa temática apenas no dia 20 de novembro, porém, a percorre no decorrer de todo o ano letivo, no presencial ou de forma remota, promovendo ações e propostas reflexivas na luta por um país com mais justiça e igualdade.

Outro fato importante a ser relato, é sobre os materiais utilizados em nossos encontros, pois estávamos – e ainda estamos – passando por uma crise econômica em nosso país e no mundo. A Proposta Pedagógica da Escola Sesc, sempre priorizou materiais reutilizáveis ou que a natureza nos oferece.

Construímos kits com os materiais que foram adquiridos para o ano letivo de 2020 e oferecemos para que as famílias fossem buscá-lo. Uma forma encontrada para as crianças terem um pouco do material *ESCO(LAR)* e desfrutá-lo nos encontros ou em outros momentos que desejassem.

Olhando para trás, enxergamos todos os desafios encontrados, nos orgulhamos da trajetória e do que conseguimos realizar com as crianças. Não deixa-

mos apagar a chama da nossa Educação mesmo diante de um dos maiores desafios já vividos na história contemporânea. Foi o que conseguimos fazer e fizemos da melhor forma para alcançar cada uma delas.

Nossos encontros deram muito certo! Hoje, temos certeza de que cada encontro foi – e ainda é – único e inesquecível. Ampliamos as experiências através da brincadeira, permitindo que as crianças se expressem de maneira dinâmica e democrática para valorizar a especificidade de cada uma e potencializá-las, trabalhando as múltiplas linguagens. Tornar a escola viva dentro dos lares, substituindo a solidão por leveza, amor e esperança, foi um desafio que deu certo!

Palavras-chave:

encontros; aprendizagem; crianças; virtual; esco(lar).

Referências:

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

MATA, Adriana Santos da. *Multi-idade na Educação Infantil*. Curitiba: Appris, 2015.

MONTESSORI, Maria. *O segredo da infância*. Campinas: Kirion, 2019.

SESC, Departamento Nacional. *Proposta pedagógica da educação infantil*. Rio de Janeiro, 2015.

Educação ambiental: um relato lúdico sobre utilização do livro infantil *De Bem com a Mata*

Helena Oliveira da Silva

helenaoliveira@sescrj.org.br
Sesc Rio de Janeiro

Nathallia Mercedes Miranda Vaz

nathalliamiranda@sescrj.org.br
Sesc Rio de Janeiro

O termo educação ambiental passou a ter visibilidade e destaque no contexto pedagógico e a vinculação da educação ambiental à determinados valores, habilidades e atitudes é reconhecida desde a Conferência de Estocolmo/1972, que evocou a necessidade de uma consciência do indivíduo em sua relação com a natureza e o meio ambiente para a sua preservação e conservação (UNESCO, 1972).

Grande é o universo de sentimentos e percepções que permeiam o caminhar da vida. Possivelmente, na infância, estamos mais próximos das verdades das coisas não ditas, onde conseguimos nos conectar mais facilmente com o verdadeiro significado do sentir. A natureza, enquanto lugar de conexão espontânea, nos traz para mais perto dessas verdades e nos permite fluir, como água de rio que segue livre, na correnteza.

Olhar para a leitura do mundo, como Paulo Freire, torna as percepções mais interessantes. Acreditando que dialogando e problematizando a realidade que podemos emergir em consciência crítica, surgiu o Sesc+ Sustentabilidade, que promove ações que estimulam novas formas de compreensão sobre a problemática socioambiental contemporânea. No contexto da pandemia do Covid-19, reinventar ações de educação ambiental para o público infantil, tornou-se um desafio diário. E as datas comemorativas, antes muito utilizadas como forma de sensibilização dos estudantes para questões socioambientais, também tiveram que ser adaptadas ao contexto de atividade remota virtual.

Diante dos desafios impostos pela nova realidade, no Dia de Proteção às Florestas (17 de julho), o Sesc RJ lançou o livro *De Bem com a Mata*. Inspirada na cosmologia indígena e também na ecologia profunda, expressão cunhada pelo filósofo norueguês Arne Næss em 1973, a história *De Bem com a Mata* é

uma reflexão sobre a importância de manter elos e conexão verdadeira com a natureza. A história, contada em primeira pessoa, com o intuito de estimular que as pessoas assumam o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais como do desrespeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e florestas, assim como reflete Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Indignação*. E assim, sugere que os leitores possam se apropriar da narrativa e se projetar como personagens.

A história foi criada pela analista de sustentabilidade do Sesc Teresópolis, que além de educadora ambiental, também possui livros infantis publicados. Para motivar os pequenos ilustradores, a autora enviou aos pais um pequeno vídeo, onde se apresentava e dizia que havia criado uma história de natureza e precisava de ajuda para desenhá-la. Lançou-se, então, o desafio de ilustrá-la e, para isso, bastava que eles fossem de bem com a mata. Ao receber os desenhos, feitos por crianças de 5 a 10 anos, era perceptível o sentimento de pertencimento. Evocado pela narrativa em primeira pessoa, presente durante todo o processo, ficou explícito que as crianças se viram dentro da história, pois a riqueza de detalhes que colocaram nas ilustrações fez com que os desenhos fossem mesmo traduções do texto.

Há trechos da história, como por exemplo, que diz: “eu gosto de deitar no chão e sentir a Terra falando comigo, e me lembrar que sou parte da natureza. Respiro junto com ela, somos uma coisa só” (OLIVEIRA, 2020, p. 16), onde a criança desenhou a si própria, deitada na terra de olhos fechados, completamente entregue, livre e integrada ao ambiente natural. Isso revela uma memória afetiva muito presente, de algo que ela já havia vivenciado. Pois, sentir a terra e seus elementos, na conjuntura pandêmica, certamente se tornou mais raro. Mas o sentimento estava ali, vivo, pulsante, a respiração da criança em uníssono com a respiração do planeta.

Em outro trecho, a autora descreve que: “todo dia, aquela montanha olha para mim. Eu olho para a montanha, sempre ali. Ao lado da montanha que me olha, tem outra montanha e mais outra. Montanhas são muito antigas, são como velhinhas, avós, anciãs” (OLIVEIRA, 2020, p. 2), o ilustrador, de apenas 5 anos, desenhou montanhas com olhos e boca e também a si próprio, numa atitude de completa harmonia e convivência. É certo que a realidade de uma criança que vive em uma cidade.

Após elaborado, o livro foi disponibilizado gratuitamente nas mídias digitais do Sesc Rio. Além disso, foram feitos trabalhos direcionados com turmas de duas escolas de educação infantil do município de Teresópolis. Em encontros feitos por plataformas virtuais, os alunos, muitas vezes com o suporte dos responsáveis, eram sensibilizados sobre a relação homem e natureza e sobre a importância de se sentir como parte dela. Também eram sensibilizados a preservá-la de maneira que tenhamos estes recursos naturais disponíveis no

futuro. Além das rodas de conversa virtuais educativas, tais alunos também tiveram a oportunidade de realizar um bate papo com a autora sobre o processo criativo que envolve a elaboração de uma história e a concepção de um livro. Uma das escolas trabalhadas, com o apoio dos professores responsáveis pela turma, elaborou uma outra história com o título *Pequenos Grandes Heróis*, que também se transformou em um livro virtual, que contém a percepção das crianças sobre a natureza. Assim, de maneira lúdica, os alunos, mesmo com os desafios impostos da pandemia, também foram estimulados a demonstrar sua paixão pela terra, pelas plantas e bichos e terão a oportunidade de deixar um legado diferente para as gerações futuras.

Palavras-chave:

educação ambiental; natureza; história ambiental.

Referências:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

NAESS, Arne. *The shallow and the deep, long-range ecology movement*. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00201747308601682>>. Acesso em: 01 out. 2021.

OLIVEIRA, Helena. *De Bem com a Mata*. Rio de Janeiro: Sesc-RJ, 2020.

UNESCO. *Conferência de Estocolmo*. Plano de Ação Mundial. Estocolmo, 1972.

A infância na Universidade: o que é ser criança no COLUNI-UFF? Um olhar a partir da experiência das crianças

Profa. Dra. Isabela Pereira Lopes
isabelapereiralopes@id.uff.br
COLUNI-UFF

Profa. Dra. Adrienne Ogêda Guedes
adrienne.ogeda@gmail.com
UNIRIO

Juliana Nascimento de Medeiros Mota
juliana_medeiros@id.uff.br
COLUNI-UFF

O Programa de Pré-Iniciação Científica Júnior – Pibiquinho foi criado em 2010, através do PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal Fluminense e é uma iniciativa inédita desenvolvida pela Pró-Reitoria Pós-graduação, Pesquisa e Inovação (PROPPi) e pela Direção do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI/PROGRAD/UFF), que tem como objetivo a formação de estudantes, incentivando o desenvolvimento da criticidade e a pesquisa científica por professoras(es) do COLUNI-UFF. No ano de 2019 o COLUNI-UFF toma uma importante iniciativa ao incluir os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primeiro a quinto anos) entre os projetos e crianças pesquisadoras contempladas.

Apresentamos neste artigo o projeto Pibiquinho intitulado “A Infância na Universidade: O que é ser criança no COLUNI-UFF?” que foi submetido em agosto de 2020, em meio a pandemia mundial da COVID19 e que 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). 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).

Nesses dois anos as crianças pesquisadoras foram selecionadas pelas professoras orientadoras, por meio de fotos, vídeos, desenhos e textos, enviados pelos(as) candidatos(as), indicando o interesse em participar. No Ano de 2020

foram concedidas 5 (cinco) bolsas e no ano de 2021 o número reduziu para 02 (duas) bolsas, todas destinadas às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, com idades entre 6 e 11 anos.

O objetivo do projeto é ouvir das crianças como elas entendem a experiência de ser “da UFF”, por meio do diálogo e registros, realizados através de rodas de conversas virtuais, inspiradas na metodologia “Roda & Registro”, de (WAR-SCHAUER, 1993) e que se assume como uma pesquisa minúscula (GUEDES e RIBEIRO, 2019), ou seja, que dá importância aos acontecimentos miúdos, corriqueiros e nas narrativas que as crianças nos trazem a cada encontro virtual.

Uma pesquisa 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). Acreditamos que a metodologia escolhida proporciona para as crianças experimentar conhecimentos acadêmicos e infantis, como a roda de conversas virtuais, de uma maneira simples e prazerosa, com diálogos semanais, que resgatam memórias afetivas sobre cada sujeito e referentes ao COLUNI-UFF.

Pensando na importância da escuta e envolvimento de todos, o planejamento das atividades deste projeto é elaborado em conjunto com orientadoras, crianças e responsáveis. O registro destas atividades é feito por fotos e vídeos que fazem parte de um acervo de documentação do grupo, a criança constrói o seu acervo individual, que se transforma em produção coletiva do nosso projeto, que é utilizada para a reflexão do grupo e para embasar nossas apresentações.

No início de cada projeto, dialogamos sobre a importância de alguns trâmites referentes à pesquisa e que são obrigatórios para a manutenção da bolsa, que atualmente é de R \$200,00 (duzentos reais) por mês. A criação do *Currículo Lattes* é um deles, onde cada criança é orientada na sua elaboração.

No ano de 2020 realizamos diversas atividades em busca de responder às questões de nosso grupo, essas propostas foram planejadas em conjunto. Entre essas atividades as crianças pesquisadoras realizaram entrevista com outras crianças que fazem parte do COLUNI-UFF; perceberam a necessidade de entender mais profundamente a história de sua escola, o que acabou ampliando a pesquisa para o bairro onde a escola está localizada (Gragoatá) e para a Educação Infantil do Colégio, que fica em outra sede e tem sua história anterior a própria inauguração do Colégio Universitário; participamos da Semana Acadêmica e de uma *live* organizada pelo colégio, onde diferentes grupos de Pibiquinhos do ano de 2020 se reuniram para apresentar suas pesquisas, produções e resultados. Uma das atividades que despertou maior interesse no grupo foi a realização do que chamamos de “caixa de memórias”, seu objetivo era servir de suporte para que as crianças pudessem colocar nela tudo aquilo

que lhes remetia ao COLUNI. “Uma das atividades favoritas do nosso grupo foi a construção da caixa de memórias, que guardam as nossas boas histórias do COLUNI” (Fragmento do texto coletivo realizado pelas crianças em 25 de novembro de 2020). Assim a pesquisa se expandiu. Deixamos cada criança livre para decidir quais abordagens e caminhos traçar nessa pesquisa.

No ano de 2021 seguimos com umas das crianças pesquisadoras de 2020, que participou novamente da seleção deste ano e que foi selecionada e tivemos a inserção de uma nova criança, que acabou de sair da Educação Infantil e de entrar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Acreditamos que inserir a menor faixa etária permitida no Pibiquinho é uma forma de afirmar que crianças bem pequenas, inclusive da Educação Infantil podem vir a fazer parte no futuro, dos próximos editais. Entre as propostas mobilizadas pelas crianças e orientadas por nós professoras, tivemos: ver em família o filme “O professor polvo” e realizar diálogo sobre questões que emergiram e que nos aproximam enquanto pesquisadoras; a troca de correspondências, nas férias, para interagir com outras colegas que fazem parte do COLUNI-UFF e uma roda de conversa virtual com ex-estudantes do Colégio Universitário. Essa roda, via *Google Meet*, aconteceu no início de setembro de 2021 e contou com a participação de três ex-estudantes, uma delas da antiga Creche UFF (antigo nome da Educação Infantil do COLUNI-UFF) e que foi do primeiro grupo de crianças, há quase 24 anos atrás. Essa jovem estava acompanhada de sua mãe, que também nos contou sobre a experiência de ser mãe no colégio. Já estamos combinando uma nova mesa redonda virtual até o encerramento do projeto, em dezembro de 2021.

Concordamos com Guedes e Ribeiro que conhecer não pode ser pensado fora da relação entre pensar e sentir. Isso implica, segundo os autores, como um modo de fazer pesquisa que insiste na atenção, na escuta e no estar presente. “Sim, pesquisar exige interrogar-se” (GUEDES e RIBEIRO, 2019, p.33).

Como finalização do projeto de 2020 as orientadoras realizam auto-avaliação, que são reuniões individuais com cada criança, acompanhadas de suas famílias. Nesses encontros as crianças pesquisadoras puderam refletir sobre sua atuação no projeto e ainda, avaliar o grupo de pesquisa e atividades realizadas, sugerindo ainda, propostas para o futuro do grupo de pesquisa de crianças.

Considerações finais

O projeto *A Infância na Universidade: o que é ser criança no Coluni-UFF?*, ainda em curso, teve um primeiro período de Junho a Dezembro de 2020, retomando seu curso em Maio de 2021, com previsão de término em Dezembro de 2021. Realizamos encontros semanais de modo remoto neste ano de 2021. As crianças pesquisadoras do projeto tiveram a oportunidade de experienciar a

pesquisa no âmbito universitário, mas com o caráter infantil, ou seja, com o “modo” delas de fazer pesquisa. Acreditamos, como orientadoras, que vivenciamos uma experiência inédita em nossas trajetórias acadêmicas de fazer pesquisa em diálogo com as crianças, procurando fugir da negatividade atribuída a infância (SARMENTO, 2003), ou seja, a criança é a que não pode votar, não pode se responsabilizar por seus atos, etc. Segundo Vorraber (2007) a pesquisa é um processo de criação, antes de tudo e não só de mera constatação. Para a autora, a originalidade da pesquisa está sempre no olhar singular que cada pesquisadora lança no mundo, o que aqui neste caso, significa dizer, o olhar singular de cada criança pesquisadora em diálogo com o nosso, de professoras orientadoras. Desse modo precisamos o tempo todo, forjar uma nova forma de fazer pesquisa, evitando ser porta-voz desse grupo, mas que sejam elas, as próprias crianças que se anunciem, que se apresentem e que nos apontem o que desejam fazer, atribuindo assim novas trajetórias para essa pesquisa.

Palavras-chave:

infância; universidade; estudos da infância; pandemia; pesquisa com crianças.

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)*. 2019. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas infantis. *Cad. Educ. Fae/UFPEl*, Pelotas (21): 51-59, jul./dez., 2003.

VORRABER, M. C. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: VORRABER, M. C. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

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

Protagonismo e Autonomia: valorização da escuta em tempos de pandemia

Jessica Maia Soares Rodrigues
maiajessica97215@gmail.com
Sesc Niterói/ RJ

Lídia Mota da Silva Farias
lidinha2007@yahoo.com.br
Sesc Niterói/ RJ

Tereza Cristina Ferreira de Alamo Cardozo
tereza.alamo@outlook.com
Sesc Niterói/ RJ

O homem, ao longo dos tempos, tem se constituído com toda essa sonoridade que nos é apresentada no dia a dia, os barulhos instituem o presente e repercutem o seu eco no futuro.

Pensando na História da Humanidade, aquele que tem uma escuta atenta e sensível, vem se apropriando e compartilhando saberes. Todo o conhecimento presente nas tradições orais, nas rodas de conversas e no cotidiano nos direcionam à produção do saber.

A escuta é valorizada em diversos campos: na Ciência, quando consultamos um médico; na cultura Indígena, quando procuramos um curandeiro, e na Religião, quando nos aconselhamos com algum representante. Faz-se necessário potencializar e valorizar essa prática também na escola, pois quando escutamos as crianças, aprendemos mais sobre seu olhar acerca do mundo, escuta esta que vai muito além da verbalização. E para isso é necessário habituar o olhar, o ouvido e descobrir novas formas de percepção sobre as infâncias.

Segundo a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sesc, o professor precisa escutar as crianças, interagir com seus interesses e formas de expressão, interpretá-las e relacioná-las com a intencionalidade (2015, p. 39). A direção para formar essa consciência é parar, calar, ouvir e conectar conhecimentos. Nas conversas, as crianças compartilham e expressam suas ideias e escutá-las é apreciar o mundo segundo o ângulo delas, suas explorações, seus entendimentos e seus afetos. A escuta sensível está além de usar apenas os ouvidos, mas compreender o que a criança está revelando e dispendo no

mundo por realização de ações tão corriqueiras do universo infantil, como o brincar, a produção de artes, o movimento e a música e em tantos outros campos de experiências. A todo momento a criança está desvendando o mundo, o revelando e se posicionando nele.

Pensar num hábito histórico efetivo na prática da Escola de Educação Infantil, inculcado de ideias, segundo a sensibilidade receptiva do educador, é contemplar a roda de conversa na sua multiplicidade. Essas formação em roda entre educadores e crianças também podem ser nomeadas de Círculos de Cultura ou de simples Encontros. No intuito de continuar a valorizar e potencializar a fala dessas crianças que são tão respeitadas e exaltadas na Escola Sesc, foi necessário repensar novas formas de acolher essas vozes em plena pandemia, onde o contato físico não era mais possível. O virtual se fez presente e os Encontros de Aprendizagem foram pensados para dar continuidade a essa escuta que sempre foi um dos propósitos essenciais em nossa escola.

O primeiro passo para tornar a relação segura e confiante é o acolhimento ativo da criança. É possível incentivar o protagonismo dentro de casa através do afeto e da escuta, atendendo as verdadeiras necessidades das crianças. Uma parceria entre a escola e família promove momentos que despertam a curiosidade e a vontade de descobrir coisas por si mesmas, ajudando-as a compreender seus direitos e deveres, mesmo diante do cenário atípico que estamos enfrentando. Desta forma, a luta em incentivar o respeito às diferenças, à empatia e a busca por uma sociedade mais justa continua viva. Portanto, em respeito às crianças e suas famílias em um novo contexto, frente a uma diferente realidade escolar, surge a reunião virtual como única ferramenta acessível em tempos de pandemia. O intuito dessas assembleias era acolher, brincar e construir afetos. E assim surgiram os Encontros de aprendizagem, recheados de momentos significativos e naturais. Entre vários momentos incríveis do ensino remoto, podemos destacar as experiências vivenciadas pelas crianças nas Oficinas Brincantes. Priorizamos desenvolver as possibilidades que a “Mãe Terra” oferece para proporcionar descobertas sensacionais. Os recursos utilizados foram os elementos da natureza, estimulando a curiosidade, imaginação, a criação, a investigação, a pesquisa e muito mais.

Em uma das oficinas, “No Meu Quintal”, priorizamos o brincar com o elemento terra. Em meio à pandemia, as crianças puderam criar e recriar seu quintal dentro de suas casas, com um elemento fortemente significativo, a argila. Além disso, fizemos trabalhos de Arte Efêmera com borra de café, valorizando um fruto que é tão potente e versátil do nosso país. Separaram os materiais necessários e colocaram a mão na massa!

Em outra, “Curtindo a Brisa”, desenvolvemos propostas com o elemento ar. As crianças construíram mobiles naturais utilizando folhas, galhos, conchas e sementes. Assim, puderam perceber as diferentes sensações que o vento em

contato com os outros elementos pode nos proporcionar. Em seguida, produzimos uma divertida pipa com materiais reutilizados de fácil acesso, deixando a criatividade e a imaginação a florarem, também com o vento conduzindo a brincadeira.

Mas, afinal, quais são os benefícios de incentivar o protagonismo infantil? Sendo protagonista, a criança desenvolve a autonomia, o autoconhecimento, habilidades de convivência, o respeito ao próximo e a capacidade de resolução de problemas, elevando a produtividade e a autoestima. Esta criança será um adulto com mais possibilidades, pois é encorajada a resolver conflitos, aprende a pensar, tomar decisões, desenvolve senso de cidadania e responsabilidade social. Assim, terá maior controle de habilidades socioemocionais, empatia e proatividade.

Vivenciar o protagonismo infantil, é colocar a criança no centro do processo de aprendizagem, ativa na tomada de decisões, com liberdade para brincar e se desenvolver de forma autônoma e com responsabilidade. É tirar a criança do papel de expectadora e colocá-la como atuante em sua história. Pensar no protagonismo da criança é um exercício diário, que exige refletir sobre os relacionamentos. É fundamental acreditar no seu potencial e jamais menosprezar seus saberes, assim como abandonar comportamentos autoritários que possam ser praticados no processo de ensino-aprendizagem, deixar de julgá-las como seres submissos às ordens e comandos dos adultos. Em nossa sociedade, entende-se o saber como algo extremamente sistematizado, onde o que é validado é o quantitativo e concreto, contendo dois extremos: certo ou errado, não valorizando o processo de construção do conhecimento, o levantamento de hipóteses e a bagagem sociocultural que a criança traz consigo. Em nossos Encontros de Aprendizagem priorizamos o protagonismo e autonomia das crianças. No quadro cognitivo é feita uma tempestade de ideias com os assuntos trazidos pelas crianças, investigamos as curiosidades, dúvidas e conceitos. Tal escuta afetuosa abre espaço para potencializar a criança, uma vez que possibilita condições para que ela tenha voz para apresentar espontaneamente seus questionamentos e desejos.

Os assuntos são contextualizados em rodas de conversa, livros, vídeos e pesquisas. Nossa proposta prática é feita através de jogos, brincadeiras e brinquedos, tudo lúdico e cheio de experiências significativas. Uma das estratégias que utilizamos para envolver mais ainda as crianças e famílias, são os desafios. Após cada encontro é feita uma provocação para uma atividade durante a semana. A criança apreende melhor quando o conteúdo é do seu interesse. Mesmo de forma remota pensamos e estruturamos cada detalhe dos nossos encontros, com dedicação e comprometimento com a primeira infância. Respeitamos a participação, a inclusão, a diversão e a satisfação em participar de cada momento como único.

Nossa escola física mudou de lugar e nos fez viver um outro contexto, explorar diferentes funções e espaços que a casa-escola pode nos proporcionar, tornando-nos pertencentes ativos do nosso lar.

Os Encontros de Aprendizagens têm sido momentos incríveis e de grandes trocas. O protagonismo infantil é uma descoberta do sujeito, sendo ele o autor dos seus sonhos e de suas verdades. Protagonizar é oportunizar o fazer.

Palavras-chave:

protagonismo; autonomia; educação libertadora.

Referências:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FALK, Judit (Org.). *A abordagem Pikler – Educação Infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2006.

MONTESSORI, Maria. *O segredo da infância*. Campinas, SP: CEDET, 2019.

PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SESC. DN. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil no Sesc*. Rio de Janeiro, 2001.

Revista Criança do professor de educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

A narrativa autobiográfica de uma bolsista da/na Educação Infantil COLUNI-UFF durante os encontros remotos de manutenção de vínculos e afetos

Júlia Gleich de Almeida Santos

juliagleich@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Isabela Pereira Lopes

isabelapereiralopes@id.uff.br

COLUNI-UFF

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. Mas não guardar uma simples experiência, desejo guardar dias que estou vivendo, olhando, admirando e iluminando (e também sendo por elas iluminada). 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 na quarentena. O maior desafio foi me concentrar para estudar os textos acadêmicos em um suporte digital em frente a um computador e criar motivação para estar ali. Diante desses conflitos virtuais, me desafiei a participar de uma seleção *online* e que hoje participo na trajetória como bolsista em ambiente remoto.

Utilizo a metodologia minúscula (GUEDES; 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; RIBEIRO, 2019, p. 20).

Este trabalho é a narrativa e/ou relato do que venho observando desde a minha inserção como bolsista de prática discente da Educação Infantil Coluni UFF, desse modo é também minha trajetória como estudante de Pedagogia em tempos remotos, da minha tentativa de ser bolsista no “grande quadrado das telas” e da minha aproximação na busca, junto com um coletivo de professoras e comunidade escolar, pela manutenção de vínculos e afetos com as crianças e suas famílias durante esse período remoto. Narrar essa trajetória pessoal e acadêmica é também tocar sobre a educação diante do impacto que a pandemia tem trazido desde 2019 e sobre esse cenário que já percorre por quase dois anos. A pandemia do Covid-19 trouxe 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, conseguir manter o cuidado e a segurança delas, dos familiares e de todos os profissionais da educação ali alocados? 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 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? Estariam elas, as crianças, nesse momento diante de uma maior exposição à violência e à exploração? Como a pandemia acentuou ainda mais a desigualdade educacionais? Essas foram questões que serviram como pano de fundo para minhas reflexões apresentadas neste trabalho. Concordamos com Guedes e Ribeiro 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; RIBEIRO, 2019, p. 33).

Nos encontros vivencio experiências de escuta e observação com as crianças e Me dou conta de como elas trazem tanto conhecimento para nós. A cada encontro uma novidade, uma atividade que elas mesmo propoem. Já falaram sobre o uso da máscara para afastar o vírus, passeio culturais, a valorização da profissão do gari, e até sobre reciclagem.

Ao narrar essas experiências como bolsista, revivo e reconto histórias e assim me reafirmo. 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, assim construo consciência histórica a meu respeito e das aprendizagens que construo nos territórios (no momento remotos) que eu habito com meus pares e com as crianças, para Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371), faço isso “mediante os processos de biografização”.

Quando escrevo e narro meus processos autobiográficos como 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. 1). 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 estudantes, 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 aqueles que narro, pois segundo Guedes e Chaves (2020, p. 180) “estudar a educação é também estudar as experiências”, pois 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 dizer que em um dos encontros, voltei ao passado, lembrando da comida da infância e de memórias vividas com meus avôs e que hoje elas ali estavam vivenciando.

Viver essa experiência é me conectar com a vida, é entender o papel da escola, principalmente dos educadores no meio de tanto caos, é ouvir, observar, sentir cada reação, cada alegria, cada desencanto, é saber que ali não é só um espaço de ensinar, é um espaço de viver.

Palavras-chave:

educação infantil; encontro virtual; pandemia.

Referências:

CÍCERO, Antonio. Guardar. In: *Guardar: poemas escolhidos*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *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: Ayyu, 2019.

LOPES, Isabela Pereira. 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.

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. Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D., 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>>.

Pandemia e ensino remoto: os desafios da aprendizagem da juventude na pandemia



Larissa Rodrigues Raphaelli

dlima@escolasesc.com.br

Polo Educacional SESC

Maria Eduarda Ramalho Glogauer

dlima@escolasesc.com.br

Polo Educacional SESC

Guilherme Inácio de Andrade

dlima@escolasesc.com.br

Polo Educacional SESC

A Escola SESC de Ensino Médio desenvolve um Programa de Iniciação Científica para os seus alunos. Esse programa é dividido em duas partes: Letramento científico, para os alunos da 1ª série e Pesquisa de campo, para os alunos da 2ª série. No Letramento científico, os alunos são apresentados aos conceitos básicos do fazer científico, como: método científico, metodologia de pesquisa, tipos de pesquisa, análise dos dados, regras da ABNT, comunicação científica, aprendizagem criativa, fontes de pesquisa e história da Ciência.

Na 2ª série, os alunos se dividem em grupos, por áreas de interesse, que são: Psicologia, saúde e Sociedade; Escola SESC e seus processos educativos; Ciência, Tecnologia, Saúde e Meio Ambiente, Movimentos Sociais e Emancipação, Expressões Contemporâneas e Juventude(s). Com o objetivo de desenvolver uma pesquisa, ou seja, colocar, em prática os saberes que foram desenvolvidos na etapa anterior. Assim, este trabalho é um fruto dessa ação pedagógica desenvolvida pela Escola SESC de Ensino Médio. Ele possui três autores oriundos do ensino médio e foi orientado pelo professor Daniel de Oliveira Lima, docente da instituição. A pesquisa tem como ênfase ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas relativas a uma ou mais Áreas de Conhecimento. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e

futuros (BRASIL, 2017). Assim, oportunizar aos alunos a vivência dos sabores e dessabores de uma pesquisa acadêmica é um grande passo para a valorização do saber científico. A seguir, será apresentada a pesquisa desenvolvida pelos alunos.

A pandemia do novo coronavírus, que ocorreu no ano de 2020, desestruturou todas as possíveis rotinas e fez a sociedade refletir sobre seu modo de vida. Com isso, a melhor estratégia para se combater a propagação desse vírus foi o isolamento social. Assim, ao adotar tal medida, houve a criação de uma rotina com massivo e diário uso das redes sociais. Para tentativa de entendimento e melhora da nova realidade ocorreram uma profusão de *lives* e *webnieres* com foco na temática da educação. Diante desse cenário, as escolas optaram pela adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma forma de adaptação em meio ao momento delicado. Isto é, as práticas pedagógicas foram mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com conteúdo, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas (ALVES, 2020).

Assim, ocorreu uma grande discrepância nas aulas oferecidas. Porque as escolas particulares por serem melhores estruturadas conseguiram se adaptar de maneira mais rápida, enquanto as escolas públicas sofreram ainda mais com as condições severas. Tal situação fez com que fosse agravado a desigualdade já existente na educação do país. Com os dados das Secretarias de Educação foi possível identificar um apagão do ensino público na pandemia. Como por exemplo, em 2020, apenas 25 estados e o DF implantaram o ensino remoto, enquanto o estado da Bahia não proporcionou aulas *online*, apenas roteiros de estudo. Ou seja, mesmo com um amplo debate nacional e internacional sobre como possibilitar que as aulas fossem retomadas, a rede pública encontrou grandes desafios, tanto como pedagógicos como sociais.

Diante desse contexto, essa pesquisa busca identificar a visão tanto de professores, quanto de alunos sobre esse momento ímpar no país. Considerando realidades distintas que constroem o tecido social do Brasil.

O questionário foi elaborado com 10 questões de múltipla escolha e 4 discursivas, obtendo um total de 158 respondentes onde 71,3% se identificaram com o gênero feminino, 27,5% como gênero masculino e 1,3% preferiram não se identificar. Além disso, a idade média dos participantes era entre 16 anos, refletindo bem o público-alvo: alunos do ensino médio. Tal instrumento foi disponibilizado pelas redes sociais dos autores, o que facilitou a participação de adolescentes na pesquisa.

O questionário foi aplicado em todas as unidades federativas do país, porém os que tiveram uma participação mais ampla foram: São Paulo, com 22,5%; Rio de Janeiro, com 21,3% e Tocantins com 13,8% de respondentes. A forma mais eficiente do recebimento da pesquisa foi o WhatsApp com alcance de 79% dos participantes. De acordo com os dados da pesquisa, 49% dos participantes de-

clararam-se como estudantes de rede pública e a outra parte como estudante da rede privada e 95% do total afirmaram ter dito ensino remoto durante a pandemia. Entre outras características, 99,3% afirmaram ter aparelhos eletrônicos para estudar, porém, 17% utilizavam apenas o computador, enquanto o uso concomitante do computador/notebook e celular teve um número de 64,7% e apenas o uso do celular 13,7%. Ou seja, os alunos que participaram da pesquisa, tiveram condições tecnológicas de acesso ao ensino remoto.

Na entrevista com os professores, composta por 3 perguntas, foram identificados os seguintes elementos : todos tiveram dificuldades de adaptação e não se sentiam adaptados até a data das entrevistas; assim como relataram desgastes físicos e emocionais, pois a vida do trabalho remoto exigia muito concentração. Um dos entrevistados afirmou não ter dito uma rede de apoio institucional, discordando da opinião dos outros dois docentes. Além disso, acrescentou que recebia pedidos de ajuda dos seus alunos para tratar de questões pessoais, emocionais e acadêmicas.

Por fim, essa pesquisa concluiu que o ensino remoto foi um grande desafio tanto para os alunos, como para os professores. Além disso, aspectos de saúde mental foram relatadas tanto pelos professores como pelos alunos. Indicando que a pandemia afetou a todos e todas de diversas maneiras. Além disso, esta pesquisa aponta que a educação dos jovens na pandemia foi sensivelmente afetada, o que vai demandar novas ações e políticas públicas para a educação nos próximos anos.

Palavras-chave:

pandemia; ensino remoto; juventude.

Referências:

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Universidade Tiradentes, v. 8, n. 3, p. 348-365, 04 jun. 2020. DOI <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Curricular, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Pesquisa com experimentação e aprendizagem com significado com crianças da Educação Infantil

Maria Jucivandia da Silva Romão

jucyromao@hotmail.com.br

mromao@pi.sesc.com.br

Serviço Social do Comércio – SESC

a) Problemática anunciada e desenvolvida:

Este relato de experiência apresenta os resultados da investigação “Germinação”, realizada com crianças de 4 anos do Centro Educacional de Floriano-Sesc. O intuito da pesquisa foi envolver as crianças com as famílias, incluindo a casa como um laboratório de pesquisa, e despertar nas crianças o espírito investigativo, trazendo a alegria da intensidade, do inesperado e do pensamento questionador em busca de novas experiências.

A investigação sobre germinação iniciou nos encontros remotos, conectando as crianças com a natureza de forma significativa, uma experiência inspirada de múltiplas linguagens, interpretando como as crianças constroem teorias sobre suas investigações.

Olhar mais atento e sensível para BRINCAR com as ideias sobre a vida! Uma experiência que estimulou em nossas crianças muitas possibilidades de explorar a natureza e refletir, transitando no mundo de possibilidades entrelaçados com a pesquisa e experiência de forma social e afetiva.

A pesquisa realizada durante algumas semanas fez nossa criançada compartilhar HISTÓRIAS, VOZES, SABERES e SONHOS. Ouvimos muitas hipóteses das crianças sobre o que seria germinação, assim a experiência foi sendo fortalecida e aprofundada com as hipóteses do grupo.

Colocamos em prática a experiência com algumas sementes selecionadas pelas crianças. A professora participou da PESQUISA com as crianças usando uma batata para sua experiência, estar ao lado das crianças possibilitou observar como elas interpretam suas descobertas, construindo sentindo a cada fala, expressão e olhar, modos que apontam caminhos para interpretar o mundo.

Nos encontros *online* materializamos o pensamento apresentando nossas ideias nos desenhos, palavras e fotografias, possibilitando muitos diálogos e interação. AS CRIANÇAS SÃO GRANDES PESQUISADORAS e a experiência com GERMINAÇÃO ofereceu muitas possibilidades de descobertas, tecendo saberes,

expressando linguagens, hipóteses de forma significativa, tornando visível alegria das crianças em compartilhar novas descobertas, proporcionando novos conhecimentos de aprendizado através da investigação e experimentação, buscando o conhecimento de forma social e significativa, PERMITINDO UM MUNDO DE EXPERIÊNCIAS QUE DÃO SIGNIFICADOS AS APRENDIZAGENS.

b) Indicação de metodologia e referencial teórico

A ação pedagógica teve como metodologia a pesquisa qualitativa, onde foram propostas as crianças a utilização de uma variedade de sementes que fazem parte do seu cotidiano que são encontradas em casa. No primeiro momento, foi realizado um levantamento dos conhecimentos espontâneos das crianças em relação ao tema. “A raiz sai de dentro de um buraquinho da semente... bota a sementinha na terra... enterra ela daqui um dia a flor sai da semente”. Em resposta aos questionamentos levantados, as crianças começaram a discutir e levantar suas hipóteses sobre o tema apresentado pela professora, registrando suas hipóteses através de vídeos, desenhos, fotografias para posterior análise.

Freire (1997), diz que é preciso experiência a teoria para compreendê-la. A realização de experimentos em Ciências representa uma excelente ferramenta para que o aluno, ao fazer a experimentação do conteúdo, possa estabelecer a dinâmica e a relação entre teoria e prática. Bazin (1987) também discute a importância da experimentação no processo de aprendizagem, segundo ele, o método tradicional de memorização, ainda amplamente utilizado em salas de aula não é tão eficiente, e aposta em uma maior relevância da experimentação.

As etapas de cada experimento foram apresentadas nas aulas remotas. Durante a pesquisa, as crianças puderam vivenciar esse processo em contato com a natureza, adquirindo aprendizagens sobre o meio ambiente e usando as tecnologias digitais para registrar sua experiência de forma social e significativa.

c) Conclusões e/ou resultados parciais.

O estudo demonstrou que as crianças participantes da pesquisa revelaram autonomia buscando novos sentido às descobertas, investigando e experimentando, considerando as experiências vividas uma continuidade da nossa história. Buscamos estabelecer uma relação com a família e a escola nos encontros *online*, além disso, foi possível perceber que as tecnologias digitais colaboraram no registro e na divulgação dos acontecimentos, possibilitando que as crianças analisassem o que observavam e compartilhassem suas experiências com o grupo. Nesse sentido, elas potencializam as aprendizagens, principalmente ao possibilitarem que a documentação do processo de desenvolvimento das ações pedagógicas seja feita por meio do olhar infantil.

Palavras-chave:

educação infantil; germinação; investigação; natureza; experimentação.

Referências:

BAZIN, M. Three Years of Living Science in Rio de Janeiro: learning from experience. *Scientific Literacy Papers*, p. 67-74, 1987.

BOTELHO, Angela Maria Camelo Silva. *O Grafismo Infantil: as formas de interpretação dos desenhos das crianças*. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular [BNCC]*. Brasília, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1988.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.

FRIEDMANN, Adriana. *O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças*. 2015. Plataforma de Pesquisas - A Casa Tombada. Disponível em: <<http://biblioteca.acasatombada.com.br/items/show/1333>>. Acesso em 30 set. 2021.

GANDINI. Leila. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, M. C. *Não sei desenhar: implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência: uma pesquisa com adolescentes em São Paulo*. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Z. M. R. A construção dos ambientes de convivência e aprendizagem nas instituições de educação infantil. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *O trabalho do professor na educação infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

PILLAR, A. D. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROSSI, M. H. W. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. O ambiente material e social e o papel do professor na sala de aula. In: _____. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SESC. DN. *Proposta Pedagógica da educação infantil no Sesc*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 2002.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2005.

WALLON, H. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. In: _____. *Psicologia e educação da infância: antologia*. Lisboa: Estampa, 1975.

A natureza como espaço de libertação para a Educação Infantil

Mariana Brito dos Santos

mari.brito010@gmail.com

Auxiliar de turma

Rebeca de Castro

castrinhu@gmail.com

Auxiliar de turma

Este trabalho discorre sobre a importância do brincar livre, com materiais de largo alcance e na natureza e parte de uma análise de vivências com as crianças da Escola Sesc Niterói, com recortes da turma “Sementes” em 2019, e do grupo de 3 anos de 2021 no retorno ao presencial, com ensino híbrido. Crianças devem ter experiências libertadoras, expressando-se por meio do brincar, conectando-se com suas raízes e criando familiaridade com a construção da sua identidade.

Enfatizamos a importância de brincar durante toda vida para que isso não se perca. O brincar é coisa séria e, portanto, não deve haver restrição de idade. Aprender a brincar – de formas diversificadas – é fundamental, assim como o papel da escola nesse processo. Ela se torna relevante, já que é o primeiro lugar de experiência das crianças fora do meio familiar e nela se constrói a memória de relação com a natureza na infância e o que aprendem enquanto brincam.

O interessante dessas experiências é que essas crianças brinquem no quintal da escola utilizando materiais de largo alcance, objetos reais, enriquecendo totalmente o processo. Isso os incentiva a produzirem construções imaginárias, sonoras e materiais, indagando o visível e deixando-o de lado para enxergar o oculto.

A escola é lugar de aprofundar cultura e realizar atividades lúdicas com elementos regionais, feitos com uma diversidade de materiais, texturas, cores e cheiros, trazendo a marca do bioma local. Por isso, ela precisa estar preparada para a criança. É fundamental haver áreas externas disponíveis para a exploração, permitindo múltiplas experiências sensoriais, como desenhar no chão de terra com galho de árvore, construir brinquedo de pedras. Isso possibilita enxergar além das aparências e desconstruir o tradicional, utilizando materiais

encontrados na natureza que, no primeiro olhar, parecem não ter utilidade. Na verdade, são de extrema importância para o desenvolvimento sadio das crianças.

Tal cenário proporciona experiências do brincar livre e impulsiona construções efêmeras. Brincar livre é conectar-se com os quatro elementos, mas envolve também cair, se machucar e levantar, pois entre um tombo e outro, a criança cria resistência para lidar com o mundo. Efêmero define-se por aquilo que é passageiro, temporário, transitório. Logo, as Construções Efêmeras são tudo que podemos construir, desconstruir e reconstruir, perpetuando-se apenas com imagem e a memória. Por isso é preciso libertar as crianças para se arrisquem, pois há momentos em que tudo vale a pena.

A maior riqueza do brinquedo não está nele e sim na imaginação de quem brinca. Os materiais oriundos de outros lugares carregam uma história anterior que pode servir como base para as construções, tornando-se pretextos para criações e inovações. “Não qualquer brinquedo, mas o brinquedo construído pela criança, dos restos de materiais, dos materiais da natureza” (GANDHY, 2013, p. 11).

Através desses materiais, brinquedos e brincadeiras, a criança organiza o pensamento, assimila os conceitos básicos de cor, forma e tamanho, além de realizar atividades mentais de seleção, comparação, classificação e ordenação. Esses brinquedos podem e devem ser construídos de forma adaptada, permitindo que a criança tenha algo de própria autoria, personalizado conscientizando-se para a preservação do meio ambiente.

Assim, auxiliam na elaboração do raciocínio, passando gradativamente do concreto para o abstrato. Além disso, contemplam os campos de experiência, desenvolvendo a criatividade, a consciência ambiental e promovendo a inclusão. “Os brinquedos e o espaço organizado podem sugerir brincadeiras, mas não as determinam. As crianças podem usar um mesmo brinquedo de maneiras muito diferentes” (SESC, 2015, p. 26).

Em 2019 vivenciamos situações enriquecedoras com crianças de 4 anos, a turma “Sementes”, escolhido por eles em uma votação animada. Assim viviam as Sementes, germinando e brotando milhões de ideias, respeitando e admirando o contato com a natureza.

Certo dia, uma das crianças encontrou um tomate cereja no caminho da escola e, durante a rodinha, apresentou a sua descoberta para todos, demonstrando interesse em saber o que poderia ter dentro. Conversamos sobre o fruto, observamos sua forma, cor, analisamos cheiro, peso, tamanho e por fim, curiosidade sanada à base de olhares atentos!

Ao final da observação, outra criança nos informou que “quando era menor” já havia feito o plantio de tomate com seu pai, que trabalhava em uma fazenda. Contatamos essa família que nos informou que o pai morava num sítio

e estava vindo visitar o filho. Aproveitamos para valorizar os conhecimentos dessa família e convidamos o pai a fazer uma oficina de plantio de tomate. As crianças tiveram, algumas pela primeira vez, contato com terra, instrumentos de jardinagem, técnicas de plantio e, assim, observamos por meses todas as etapas de crescimento do tomate.

Todo dia surgiam ideias novas e, com os recursos e espaços verdes que o Sesc Niterói oferece às crianças, foi mais fácil o caminho que percorremos, enquanto professoras, mediando e pondo em prática o ensejo por vivenciar e aprender em meio à natureza. Experimentamos passeios ao ar livre, ao Espaço Verde – ambiente da unidade com plantações diversificadas – piquenique e contação de história debaixo da mangueira, interações com os pássaros, mi-cos e insetos presentes nesses locais, brinquedos e jogos com elementos da natureza, construções efêmeras, observação do céu, dentre outras atividades educacionais.

Como mediadoras do conhecimento, deixamos as crianças livres para montarem seu roteiro de aprendizagem e assim vivemos aquele ano inteiro: experimentando, sentindo, descobrindo, refletindo e analisando a educação fora da gaiola, seguindo uma das contribuições de Paulo Freire: “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (2003, p. 47).

Entretanto, durante a pandemia, as crianças foram superprotegidas pelas famílias, desacostumaram ou nem tiveram a oportunidade de ter contato com o outro e com a natureza. No recente retorno ao presencial, elas chegam à escola com dificuldades de se separar do responsável, mesmo que por pouco tempo. Os brinquedos estruturados que antes atraíam e prendiam demais a atenção delas, agora já não têm mais o mesmo efeito. Na turma de três anos, por exemplo, ainda perguntam várias vezes: Onde está a mamãe? O papai já vai chegar? Está na hora de ir embora?

Percebemos que uma das poucas brincadeiras que atualmente prende mais a atenção delas, permitindo que se desvincilhem do ambiente familiar, é o contato com a natureza. Para nossa sorte, o quintal da escola é enorme, podemos explorar a natureza de diversas formas.

Elas adoram fazer descobertas, tocar nas plantas, “colheitar”¹ folhas, galhos, sementes e admirar a beleza e diversidade do nosso jardim. Também apontam e ficam muito empolgadas quando veem animais, geralmente insetos, despertando uma vontade enorme de observar e descrever suas características, bem como seu percurso, especulando sua trajetória e seus objetivos.

¹ Colheitar: recolher elementos da natureza. (Definição adquirida durante uma formação pedagógica).

Com isso, afirmamos que plantas podem sim fazer parte da brincadeira, tudo se transforma em possibilidades. Em pouco tempo de atividades presenciais, tivemos muitas vivências fortalecendo esse contato com a natureza em caminhadas pela nossa unidade – o que nos possibilitou uma troca muito rica com o jardineiro – além das músicas que falam sobre esse tema. Brincamos e fizemos diferentes atividades com os elementos da natureza, sempre com as crianças protagonizando os processos.

Analisando e refletindo as práticas pedagógicas e vivências, concluímos que antes da pandemia, criar o vínculo com a natureza já era comum em nossa rotina. Agora no ensino híbrido, conseguimos manter tal conexão e, quem sabe, até intensificá-la. “O brinquedo livre, construído pela criança, é meu interesse fundamental. Dele advém o rastro do labor infantil. Por ele, pude encontrar a alma da criança” (GANDHY, 2016, p. 21). A natureza tem o poder de desenvolver a imaginação e é promotora de saúde. Por ficarem isoladas em casa devido ao cenário, as crianças e adultos encontram nessa aproximação com o meio ambiente uma forma de recarregar suas energias e de libertar-se.

Palavras-chave:

educação e natureza; prática docente; criança; brincar livre.

Referências:

AIRES, Joubert Gandhi Maranhão Piorski. *O brinquedo e a imaginação da terra: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo*. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <<https://projetoacademico.com.br/ibidem/>>. Acesso em set. 2021.

_____. *Brinquedos do Chão*. A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

BARROS, M. I. A. (Org.). *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SESC. DEPARTAMENTO NACIONAL. *Proposta Pedagógica [da] Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015.

Brincar é resistir: interações infantis em encontros remotos

Marta Passos Burla

mpburla@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense

Thaís Vitória Santos de Azevedo

thaisvsa@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense

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 discentes-bolsistas, 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 revisá-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 resignificação 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 resignificam 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 de

resistência à realidade atual, é muito impactante 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 professores, bolsistas e crianças novas possibilidades de brincar e aprender a ser e agir no mundo.

Palavras-chave:

brincadeira; crianças; educação infantil e pandemia; infâncias e pandemia; registros pedagógicos.

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. 2. ed. Brasília, 2007. Disponível em: <<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. reimpr., 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.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, p. 23-36, jun. 2008.

Prevenção de acidentes domésticos na infância: propostas do Sesc Barra Mansa de orientação às famílias e cuidadores

Myrna Teixeira de Almeida

myrnaga@hotmail.com

Analista de Educação em Saúde do Sesc Barra Mansa

Soraia Zamluti

zamsoraia@gmail.com

Analista de Educação do Sesc Barra Mansa

A educação e saúde são direitos humanos essenciais, tão importante como outros direitos garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948: liberdade, alimentação, segurança, nacionalidade etc.

A educação e saúde são duas das principais dimensões que contribuem para a qualidade de vida, e também são consideradas como os maiores e os melhores recursos para o desenvolvimento individual, social e econômico.

Com o isolamento social estabelecido por conta da COVID19, as famílias se viram obrigadas a ficar reclusas dentro de casas, com isso a possibilidade de acidentes domésticos aumentou.

Portanto, reunimos as áreas de Educação e Saúde do Sesc Barra Mansa e elaboramos uma série, com oito episódios em formato de cards sobre: “Acidentes Domésticos na Infância.”

À medida que a criança vai crescendo, faz parte do seu desenvolvimento a curiosidade e, movimentar-se em busca de novas descobertas passa a ser constante no seu dia a dia.

Com a adoção de atitudes simples e supervisão contínua, pode-se evitar acidentes graves. Os acidentes na infância representam importante causas de morte, gerando enorme sofrimento às famílias.

O projeto *Sesc Mais Infância*, iniciativa do Sesc RJ, trata-se de um programa de Educação Complementar que envolve pais, responsáveis e comunidade no desenvolvimento das crianças. Espaços organizados com a perspectiva de valorizar as culturas da infância por meio de atividades e temas ligados ao desenvolvimento, criação e inventividade, compartilhamento de ideias e conhecimento.

O Projeto Saúde Atitude, também iniciativa do Sesc RJ, realiza discussões sobre prevenção de doenças e seus agravos bem como a promoção à saúde.

Com a junção de ambas as áreas falamos sobre: Sua Casa Segura, com os seguintes temas: Quedas, Queimaduras, Sufocamento, Choque-Elétrico, Afogamento, Atropelamento, Acidente no Trânsito e Intoxicação.

Objetivos

Objetivo Geral:

Contribuir para a segurança das crianças principalmente na fase da infância, nas quais durante a pandemia tem passado mais tempo em casa facilitando para o aumento de acidentes domésticos pois mesmo em famílias cujos membros cuidam dos filhos, acidentes podem acontecer durante um pequeno descuido.

Objetivos Específicos:

Dar acesso aos bens culturais e a diversidade da experiência com a cultura, a arte e educação.

Assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas através da ludicidade.

Analisar criticamente os determinantes sociais da saúde.

Listar atitudes básicas de primeiros socorros necessários para situações de acidentes domésticos com as crianças.

O tema proposto está inserido nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) dentro dos itens 3 e 4: Saúde e Bem-Estar e Educação de Qualidade, respectivamente em que baseiam o compromisso com as crianças nas áreas de Saúde e Educação. Os acidentes na infância representam importante causas de morte, gerando enorme sofrimento às famílias.

Neste sentido, realizamos uma série, Sua Casa Segura, com 8 episódios sendo os seguintes temas: Quedas, Queimaduras, Sufocamento, Choque-Elétrico, Afogamento, Atropelamento, Acidente no Trânsito e Intoxicação. À medida que a criança vai crescendo, faz parte do seu desenvolvimento a curiosidade e, movimentar-se em busca de novas descobertas passa a ser constante no seu dia a dia. Um lembrete relevante, é de não exigir da criança mais do que ela é capaz de entender e realizar. Com a adoção de atitudes simples e supervisão contínua, podemos impedir acidentes, que levam a morte ou deixam sequelas, comprometendo as outras fases do ciclo de vida.

É importante ressaltar que as condições sociais em que as pessoas vivem e trabalham, isto é, fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais podem influenciar na ocorrência de problemas de saúde na população. Estas condições são chamadas Determinantes Sociais de Saúde (DSS). Certos fatores não estão sob o controle individual: idade, sexo e fatores hereditários. Contudo, existem diversos fatores que podem sofrer intervenções para promover à saúde, ligados aos estilos e as condições de vida: educação, alimentação, renda, habitação, utilização dos recursos naturais etc.

As áreas de Educação e Saúde elaboraram uma série em formato de *cards* sobre “Acidentes Domésticos na Infância”.

Foi realizada uma revisão de literatura como fonte secundária com abordagem qualitativa para expor a pesquisa teórica.

É desafiador acompanhar todas as mudanças do dito “novo normal”, mas existe um constante aprendizado neste novo modo de trabalhar, de ensinar e aprender. Até mesmo quando se fala em público infantil. Após o impacto na saúde mental, se iniciou com o desconhecido futuro, desenvolvendo sinais e sintomas de ansiedade, prejuízo no sono e humor.

É preciso que o espaço doméstico seja adaptado e protegido e em contrapartida, é essencial que as crianças adotem comportamentos mais seguros.

Assim, para melhorar efetivamente as condições de educação e saúde, são necessárias ações que não estejam restritas aos setores da educação e saúde, e sim ações intersetoriais e políticas públicas comprometidas com a qualidade de vida e a saúde da população.

Além disso, se cada pessoa se preocupar em adotar comportamentos favoráveis à sua saúde, certamente estará dando uma poderosa contribuição para que tenhamos uma população mais saudável, com vida mais longa e prazerosa. Esse padrão comportamental inclui também a luta por condições sociais e econômicas que sejam favoráveis à qualidade de vida e à saúde de todos.

Palavras-chave:

infância; saúde; família; educação; prevenção.

Referências:

BUSS, P. M. FILHO, A. P. A Saúde e seus Determinantes Sociais. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 17(1), p. 77-93, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a06.pdf>>.

CARVALHO, C.P.; MINEIRO, A. Promoção da Saúde e dos Estilos de Vida Saudáveis no Contexto Escolar Português: Uma Proposta de Intervenção Lúdica. *Democratizar*, v. VI, n. 2, ago./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v6-n2/democratizar-20122-cristiana-mineiro.pdf>>.

FILHO, A. P. *Intervenções individuais vs. intervenções populacionais*. Disponível em: <<http://dssbr.org/site/opinioes/intervencoes-individuais-vs-intervencoes-populacionais/>>.

INTERSETORIALIDADE. *Rede Humaniza SUS*. Glossário. Disponível em: <<http://www.redehumanizasus.net/glossary/term/121>>. Acesso em 12 nov. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000. ISSN 1413-8123. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7075.pdf>>.

SNDCA – PREVENÇÃO ACIDENTES. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/abril/ministerio-publica-guia-de-prevencao-a-acidentes-domesticos-e-primeiros-socorros/SNDCA_PREVENCAO_ACIDENTES_A402.pdf/view>. Acesso em 10 fev. 2021.

ACIDENTES DOMÉSTICOS ENVOLVENDO CRIANÇAS. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/fundo-ods-materiais-de-apoio-para-visitadores-familiares-do-programa-crianca-feliz#acidentes-domesticos>>. Acesso em 10 fev. 2021.

ACIDENTES DOMÉSTICOS COM CRIANÇAS. Disponível em: <<https://www.gndi.com.br/saude/blog-da-saude/como-evitar-os-5-acidentes-domesticos-com-criancas-mais-comuns>>. Acesso em 10 fev. 2021.

CRIANÇA SEGURA. Disponível em: <<https://criancasegura.org.br/dicas/dicas-de-prevencao-casa/>>. Acesso em 10 fev. 2021.

Astronomia e Astronáutica como ferramenta para envolver estudantes nas aulas presenciais e remotas

Olívia Rosena de Sousa Neta

olivian@sescdf.com.br

Professora efetiva do Ensino Fundamental – Anos iniciais

Na perspectiva de criar um ambiente em que estimulasse os estudantes para seus desenvolvimentos efetivos, foi idealizado e colocado em prática o projeto “OBA – Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica”. O presente trabalho, mostra como utilizamos a Astronomia e Astronáutica para despertar o interesse dos educandos no processo de ensino-aprendizagem. O projeto foi desenvolvido nos dois formatos: virtual, durante a pandemia, e presencial, pós pandemia. Veremos que em ambos os discentes se mantiveram interessados e tiveram participação qualitativa quanto aos resultados. Assuntos que remetem ao espaço, conceitos científicos e afins, são grandes aliados na hora de planejar e desenvolver projetos com eficiência e eficácia. Uma vez que, esses temas, provocam o senso crítico e criativo das crianças.

O projeto já havia sido desenvolvido nos anos anteriores ao da pandemia. Porém, quando nos deparamos com esse novo desafio, foi necessário uma reavaliação e maior planejamento das aulas, com olhar ainda mais minucioso. Pois, seria necessário que despertássemos o olhar das crianças para uma “pequena tela”. O maior desafio era esse, uma vez que, nossos educandos estão em constante contato físico, trabalhando sempre em grupos, num ambiente amplo e de constante contato com os elementos da natureza e todos os espaços físicos que temos a nossa disposição na escola. Crianças que estavam acostumados a “desemparedar”, de repente, foram forçadas a ficar “emparedadas”.

O projeto já havia sido iniciado no formato presencial, o que facilitou seu andamento. Demos continuidade aos trabalhos, utilizando plataformas digitais como a Microsoft Teams para a realização das aulas virtuais, a Khan Academy, jogos em Power Point personalizados com os temas acerca do Universo, envolvendo Astronomia e Astronáutica. Além dos trabalhos em família que eram propostos nas aulas, tais como: observação dos fenômenos naturais (Onde o Sol nasce e se põe, como utilizar o Sol para se localizar e ter noção das horas (construção de relógio solar), fases da Lua etc.). Foram realizados também vári-

os experimentos para comprovar conceitos científicos, estudos sobre a corrida espacial e o primeiro brasileiro a ficar em órbita da Terra.

Nosso olhar minucioso e atento para o desenvolvimento das atividades, era justamente, porque o projeto tinha como objetivo inscrever os estudantes para participarem da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, que ocorreria no formato virtual, excepcionalmente no ano de 2020, se estendendo também para o ano de 2021. Os educandos inscritos deveriam participar de duas etapas distintas, uma prova contendo 10 questões sobre Astronomia e Astronáutica e o lançamento do foguete da MOBFOG (Mostra Brasileira de Foguetes). Aqueles estudantes que obtivessem notas dentro da média nacional, receberiam medalhas e, todos os participantes seriam homenageados com certificados de participação.

O projeto nos trouxe mais um ponto positivo, que foi o de levar os educandos e suas famílias a reconhecer o quanto que a Ciência é importante para o mundo como um todo. Reflexões a respeito do desenvolvimento tecnológico que está diretamente ligado a astronomia e o atual momento em que estávamos vivendo, eram frequentes em nossas aulas remotas. Os estudantes passaram a pesquisar e buscar informações sobre esse tema e durante as aulas, questionavam e buscavam mais informações. Foi perceptível o quanto era prazeroso para eles os debates acerca desses temas geradores. E assim, reconheceram que para o momento em que estávamos vivendo, a tecnologia era de suma importância para que pudessemos continuar com nossas aulas, uma vez que estávamos totalmente reféns dessas tecnologias.

De acordo com Proposta Pedagógica Serviço Social do Comércio (2015), ao falarmos de infância e escola, devemos levar em consideração as vivências em que as crianças então inseridas, e que por sua vez, está diretamente ligada com as variáveis de classe, etnia, gênero e cultura. Tudo isso somado, a presença marcante dos meios de comunicação de massa, com suas respectivas ideologias e o avanço das tecnologias corroboram para a pluralidade das infâncias, a qual a escola deve ter um olhar atento. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca em suas competências dois itens sobre a tecnologia como habilidade para o aprendizado. Enquanto uma competência fala sobre o uso das linguagens tecnológicas e digitais, a outra esclarece que a tecnologia deve ser utilizada de forma significativa, reflexiva e ética. Foi exatamente o que fizemos durante a realização do projeto, levamos em consideração as particularidades das crianças e as levamos ao despertar da prática educativa reflexiva.

Logo vieram os resultados, para nossa surpresa, no ano letivo de 2020, tivemos a maior participação de inscritos e participantes desde a implementação do projeto na escola, um total de 139 estudantes participaram da Olimpíada. Dos 139 participantes, 57 alunos conquistaram medalhas, sendo 16 medalhas de ouro, 23 de prata e 14 de bronze e 51 medalhas na Mostra Brasileira de

Foguetes (MOBFOG), correspondendo a 17 de ouro, 16 de prata e 18 de ouro. E, para nossa surpresa, pelo ótimo desempenho e efetiva participação dos estudantes, a escola ganhou um Galeoscópio (luneta) como premiação.

Vários estudantes e famílias relataram o quão valioso e significativo foi o projeto para esse momento de pandemia, pois, as crianças tinham interesse em participar das aulas e assim conseguiram concluir com êxito o ano letivo de 2020. O projeto levou os estudantes a aprimorar a leitura, uma vez que os envolvidos estavam nesse processo de desenvolvimento. Com assuntos temáticos de seus interesses, foi mais fácil conseguimos incentivar os estudantes para que pudessem praticar a leitura de forma prazerosa, para eles, a leitura foi colocada como fonte de prazer e entretenimento, pois tinham interesse em buscar conhecimento sobre os temas geradores.

Por conta da pandemia, a comissão organizadora da Olimpíada só conseguiu enviar os certificados de participação, medalhas e a luneta esse ano. Realizamos uma cerimônia na escola, seguindo todos os protocolos de segurança, para entrega dos certificados e das medalhas. Os estudantes também tiveram a oportunidade de montar o Galileoscópio na escola, seguindo o passo a passo do manual, juntamente com a professora. Foi um momento de grande valia para os estudantes, pois, puderam perceber na prática o quanto o projeto foi importante, tendo em vista o reconhecimento da própria comissão da Olimpíada, que nos presenteou com essa premiação tão significativa para nossa comunidade escolar.

É notório o quanto que o projeto foi significativo não só para as turmas participantes, mas também para toda comunidade escolar que também foi beneficiada com nossa premiação. Com isso, seguimos neste ano letivo de 2021 desenvolvendo o projeto com nossos estudantes, na certeza de que teremos mais resultados qualitativos e valiosos como no ano passado.

Palavras-chave:

ensino-aprendizagem; pandemia; pós pandemia; astronomia; astronáutica.

Referências:

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB/MEC, 2018.

SESC, DEPARTAMENTO NACIONAL. **Proposta Pedagógica [do] ensino fundamental: anos iniciais**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015.

Educação Infantil na pandemia de Covid-19: ensino remoto em uma EMEI de Belo Horizonte sob a perspectiva freireana

Paula Aparecida Diniz Gomides

contatopaulagomides@gmail.com

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Juliano Batista dos Santos

julianobatistasantos@gmail.com

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Wanderson Samuel Moraes de Souza

wanderson.souza@ufla.br

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

O principal objetivo deste trabalho é debater, sob um ponto de vista freireano (FREIRE, 1996; 2019) as experiências proporcionadas pelo estágio supervisionado, com atuação junto à uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte, Minas Gerais. Iniciamos nosso estágio, derivado da vinculação ao curso de Pedagogia, fornecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em maio deste ano. Nosso acompanhamento se deu de forma *online*, tendo em vista as orientações pelo distanciamento social, resultantes da pandemia de Covid-19. Dentre as atividades do estágio relatamos o acompanhamento das rotinas da escola, coleta de fotos, leitura e análise do Projeto Político Pedagógico da escola e entrevistas sucessivas com a diretora, identificada pelo pseudônimo Marisa.

Considerando a importância de proporcionar à comunidade escolar um sentimento de continuidade, mesmo que de forma distante, a direção da escola utilizou-se de algumas estratégias. Conscientes do próprio inacabamento (FREIRE, 1996), as professoras, agentes progressistas não se silenciaram no período. Ao contrário disso, elas buscaram estimular a curiosidade metódica, visando o potencial transformativo da escola (FREIRE, 2019). Em um período como o da pandemia de Covid-19, o estímulo a uma educação dialógica revela um compromisso assumido com valentia e coragem. Seguimos apresentando algumas das ações tomadas pela escola.

Quando o ensino presencial foi suspenso em março de 2020, a EMEI passou a atuar em regime de 'teletrabalho'. Neste período, toda a comunicação entre a

escola e a comunidade era realizada por meio de avisos afixados em seu portão. Outra ação da escola foi a doação de livros que estavam sendo utilizados em sala de aula, por meio de um 'varal literário'. Como uma forma de manter a interação e o vínculo com a comunidade escolar, a escola começa a estimular a produção de vídeos educativos, pelas professoras, socializados em grupos de WhatsApp e em redes sociais como o Facebook. A interação é demonstrada no trabalho de Oliveira, Neto e Oliveira (2020) como um elemento fundamental, principalmente na Educação Infantil. Apesar de não corresponder à mesma forma de contato, tendo em vista o ensino presencial, o ensino remoto mediado pelas novas tecnologias pode auxiliar para que os vínculos não sejam desfeitos durante o período de isolamento social.

Marisa ressalta que a escola atende a uma comunidade carente, que não possui acesso integral aos dispositivos de visualização dos vídeos socializados pela escola. Em muitos casos, os celulares são compartilhados entre as crianças e seus pais, que os utilizam para outras funções, como o trabalho. Além da postagem dos materiais relatados, que se concentrou na direção da escola, que também administra a página, os educandos também foram incentivados a produzirem vídeos que interagissem com os conteúdos postados. A demonstração de fatos cotidianos, ao longo das postagens, conforme afirma Oliveira, Neto e Oliveira (2020, p. 361) é fundamental para que os educandos continuem "posicionando-se frente a situações cotidianas que exijam dele[s] a leitura e a discussão crítica dos fatos, calcadas no conhecimento científico e tecnológico".

Conforme relata a diretora, essa falta de acesso, tanto em relação aos dispositivos pelos quais as aulas serão socializadas, quanto em relação à internet, tem sido o maior desafio enfrentado, para que este contato continue se estabelecendo, o que, invariavelmente, exclui alguns educandos mais carentes deste processo, causando opressão e exclusão (FREIRE, 2019). Outro desafio é a dependência de crianças à adultos, para que essa interação ocorra. Em geral, as crianças da Educação Infantil ainda não compreendem o manuseio dos dispositivos que permitem a interação com as atividades postadas pela escola, necessitando da mediação de um adulto, o que nem sempre ocorre. Essa passagem revela cenas de silenciamento e opressão que, se já não estavam obscuras em nosso processo educativo antes da pandemia, neste momento são ainda mais evidentes (FREIRE, 2019).

Em relação à retomada ao ensino presencial ou semipresencial, Marisa observa que a EMEI tem seguido as orientações de uma cartilha, produzida com base na Portaria SMSA/SUS-BH nº 179/2021, que determinou novos modos de organização do espaço. As orientações versam sobre a correta higienização do local, materiais utilizados e pessoas, importância da manutenção do distanciamento social, com, inclusive, a criação de 'bolhas' para a movimentação

na escola e ações para a manifestação de sintomas de Covid-19 durante as aulas. O texto de Coutinho e Côco (2020) destaca que, em geral, essas tentativas de retomada estão ocorrendo no país de uma forma autoritária, sem que os principais interessados sejam consultados acerca de suas expectativas e necessidades. Para esses autores, é preciso que as especificidades da Educação Infantil sejam consideradas. Além disso, é preciso que haja respeito aos diferentes papéis e responsabilidades assumidos pelos professores e também pelos pais dos educandos. Conforme apontam, as crianças vivem um contexto de abandono aos próprios recursos tecnológicos, ou pior, sofrendo com a falta destes (COUTINHO; CÔCO, 2020).

Conforme explica, a forma como a escola organiza sua rotina de trabalho também sofreu alterações, com o ensino híbrido, no modelo presencial. Anteriormente, havia dois professores, um professor-referência e um professor-projeto. O professor-referência permanecia com as crianças durante três horas e o professor-projeto durante uma hora e meia, enquanto o professor-referência se dedicava ao planejamento, na escola. Atualmente, esses professores revezam, permanecendo por quatro horas, há cada três dias, com as crianças, sendo dispensados por dois dias para a realização deste trabalho de planejamento e estudos em casa. A equipe toda se reúne quinzenalmente, por meio do Google Meet. Essa preocupação com os cuidados para evitar o contágio, passou a pausar o currículo da escola, modificando a forma como a escola trabalha, além de representar um tempo gasto a mais com planejamento e organização do espaço, considerando os protocolos.

Conforme seu relato, anteriormente, as turmas eram divididas por idade das crianças, com cerca de 12 a 25 crianças em cada turma. Atualmente, cada turma pode ser composta apenas por seis crianças, distribuição que depende do tamanho da sala de aula, tendo em vista o distanciamento recomendado, que não pode ser inferior a 2 metros. As mesas, que antes acolhiam quatro crianças, passaram a acomodar apenas uma, o lanche é realizado na própria sala de aula e os materiais utilizados por elas não são compartilhados. Para tanto, foi criada uma pasta box com os materiais a serem utilizados por cada criança e os livros literários utilizados por elas, devem ser disponibilizados para uma caixa, para ficarem em 'quarentena' por cerca de três dias. Os espaços da escola como pátios ou banheiros são utilizados em rodízios, com agrupamentos pequenos, que não se encontram. Não há nenhum trânsito de material entre os espaços da casa e da escola. A 'agenda' foi substituída pela comunicação via WhatsApp.

Em suma, é possível verificar que a EMEI apresentada neste trabalho, assim como muitas escolas públicas em nosso país, tem se desdobrado para continuar oferecendo atividades às crianças matriculadas, considerando, inclusive, a importância da ludicidade para a construção da subjetividade destas neste momento de pandemia. Contudo, é inegável que diferentes desafios permeiam

esse contato, o que dificulta o acesso aos conteúdos. Logicamente, não há como comparar o atendimento oferecido durante a pandemia ao corrente, no modelo presencial, uma vez que a interação física é essencial, principalmente neste nível de ensino. Outro fator que pode ser destacado é a falta de treinamento aos professores, que, conforme apontam Marisa, se tornaram autores de conteúdos para a internet automaticamente. Apesar disto, é notável o esforço da instituição, para se manter 'viva' e atuante, não apenas nas trajetórias dos educandos, mas também no cotidiano de toda a comunidade escolar.

A perspectiva freireana nos ajuda a compreender a complexidade que envolve a situação atual do acesso e disponibilização da educação em nosso país. Freire já evidenciou diversas injustiças e maneiras de opressão e dominação, por meio das quais as escolas repercutem determinados modos e maneiras de condicionar o comportamento social dos educandos. Contudo, é na pandemia de Covid-19 que essas desigualdades se intensificam. Inicialmente cabe relatar a distância didático-metodológica entre o ensino público e o ensino privado. Ao mesmo tempo, ressaltamos a necessidade latente de estratégias sistematizadas para que as crianças da Educação Infantil recebam uma mediação que estimule a criticidade, a dialogicidade, pautada na amorosidade e afeto (FREIRE, 1996; 2019). É preciso, sobretudo, que a própria situação seja problematizada, considerando uma apreensão crítica da realidade e pautada nos conhecimentos dos educandos.

Palavras-chave:

ensino remoto; Paulo Freire; Covid-19; educação infantil; Escolas Municipais.

Referências:

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Praxis educativa*, v. 15, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/894/89462860091/89462860091.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2021.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira e; NETO, Augusto Brito Araújo; OLIVEIRA, Lygia Maria Silveira e. Processo ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia e isolamento. v. 1 n. 6 (2020): *Ciência Contemporânea*. Disponível em: <<http://cienciacontemporanea.com.br/index.php/revista/article/view/32>>. Acesso em: 27 set. 2021.

Conectando infâncias

Renata Rodrigues Fortes

renata.fortes@sescrj.org.br

Professora do SESC RJ, Unidade Nova Iguaçu

Amanda da Paixão Montenegro

amanda.paixao@sescrj.org.br

Professora do SESC RJ, Unidade Nova Iguaçu

No Sesc+ Infância¹ os projetos coletivos são pautados nos interesses e questionamentos dos grupos. Durante uma roda de conversa, em Fevereiro de 2020, abordamos a importância de valorizarmos a nossa história, as nossas tradições. Refletimos também, sobre as aprendizagens que envolvem pesquisar sobre a cultura de outras localidades. Surgiu assim, um movimento.

Começamos com uma conversa virtual com o professor francês Charles Trompette. Ele se apresentou, as crianças fizeram perguntas para ele sobre a França e contaram como funciona o Sesc+ Infância. Foi uma conversa rápida, mas importante, sendo o “pontapé” inicial do Projeto Conectando Infâncias.

Quando pensamos em conectar, objetivamos fortalecer ações sem muros, comunicações entre crianças, famílias e profissionais da Educação de dentro e de fora do Brasil. Dialogar, ressignificar e autoria são os fundamentos dessa interlocução de saberes. Diversidade, respeito, protagonismo e representatividade são os aspectos transversais dessas vivências tão significativas. Destacamos ainda que, falar sobre as infâncias significa brincar, falar dos vínculos estabelecidos pelo brincar, de autonomia, de escuta, de inteireza, de curiosidade e de experimentação.

Nossa visão de infância, de aprendizagem é fundamentada na Sociologia da Infância, em autores como Paulo Freire, Vygotsky, Borba, que enfatizam “a noção de infância como uma construção social”. Nessa perspectiva, Borba (2005) afirma que “se faz urgente revelar as crianças como atores sociais, sujeitos participantes na condução de suas vidas e na construção da sociedade em que se inserem”. Desta forma, buscamos romper com óticas reducionis-

¹ Projeto de Educação Complementar, no turno inverso ao escolar para crianças de 6 a 12 anos e as suas famílias.

tas, biologizantes e desenvolvimentistas, que condicionam as aprendizagens à faixa etária e ao universo escolar, que adotam a ideia de crianças como seres incompletos e não produtivos.

Freire (1987) critica e reflete que

em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacificamente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (...) não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros.

Por isso, as propostas e atividades que são desenvolvidas têm por referência as crianças como cidadãos hoje, no aqui e agora, reconhecemos as mesmas como sujeitos históricos, que participam e opinam. As oportunidades de aprendizagem consideram o potencial e não somente a idade. A pluralidade cultural, as construções coletivas e o diálogo permanente com as famílias e com a comunidade são primordiais e uma meta constante na nossa práxis pedagógica.

Em Março de 2020, fomos surpreendidos com a complexidade e a adversidade de uma pandemia que atingiu/atinge a vida da população mundial. A pandemia da COVID-19 resultou em uma série de desafios, de novas demandas sociais. Passamos por transformações, adaptações, que afetaram/afetam as relações existentes e o processo educacional como um todo.

Como manter o vínculo com as crianças em meio ao distanciamento? Como continuar a parceria e a comunicação com as famílias? Como prosseguir com as atividades, mantendo os pressupostos pedagógicos através de uma educação remota? Vimos no Projeto Conectando Infância as respostas para essas problemáticas!

Continuamos com os encontros virtuais com o professor Charles (encontros entre ele e a equipe e encontros dele com as crianças). Os grupos se organizavam, listavam perguntas sobre o que gostariam de trocar com ele. Essa prática tem por objetivo o envolvimento de diferentes segmentos sociais dada a urgência e importância em agregar conhecimento, pesquisa, informação de relevância no que diz respeito ao desenvolvimento integral das crianças e o cumprimento das leis que asseguram os seus direitos no país e no mundo.

Neste particular, valorizamos as culturas da infância, reconhecendo que as crianças transformam e são transformadas pelo contexto histórico e social do qual fazem parte. Silva (2011) ressalta que “a criança é protagonista ativa do seu próprio crescimento: é ela dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais,

intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social”.

Vale destacar que, os papéis sociais estão ligados aos grupos sociais dos quais fazemos parte, por isso variam conforme os contextos. Entretanto, alguns deles carregam características semelhantes dentro de diversas realidades. Isso acontece, por exemplo, quando pensamos nas crianças. Há um sentido amplo, assumido por grande parte do mundo, ligado a faixa etária, mas há também particularidades que variam de acordo com cada povo, a partir da sociedade em que a criança está inserida.

Ao longo de nossas ações, objetivamos refletir sobre as semelhanças e diferenças, conversando sobre o que é ser criança, sobre como a infância é vivida e encarada em cada localidade participante. As diferenças nos mostram que existem muitas maneiras de viver, de se relacionar. As semelhanças nos aproximam, mostram que, apesar das diferenças, todas as crianças fazem parte de um mesmo grupo. Por meio dessa discussão, possibilita-se uma maior compreensão sobre identidade, representatividade.

Portanto, é primordial fomentar a colaboração entre crianças e entre as crianças e adultos para consolidar propostas pautadas nas suas necessidades e desejos. Sendo assim, fomos criando uma rede pelas infâncias com: crianças, famílias, comunidade, escolas, professores... Todos aqueles que queiram dialogar!

Assim, a palavra CONEXÃO invadiu as nossas vidas. Chegou pelo fio das redes trazendo para mais perto, os olhares, as dúvidas, os medos, as histórias. Começamos a conversa entre nós, mas queremos ganhar o mundo, conectando as infâncias por meio de experiências brincantes tão crucias nas relações estabelecidas no nosso cotidiano.

Em seguida, nos conectamos por meio de desenhos, com a temática “Isso me representa!”. Reunimos desenhos de crianças com diferentes idades: do Sesc Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), do Sesc Duque de Caxias (Rio de Janeiro), de Belém (Pará), de Tigre (Argentina), de Cordova (Espanha) e de Maputo (Moçambique). Os desenhos retrataram os jogos favoritos, os contos de fadas que permeiam as infâncias e retratos do cotidiano de cada localidade.

Vale destacar que, esse contato com Moçambique aconteceu por intermédio do professor Messias Uaissone. “O conectando infâncias trará a noção de quanto o mundo é grande para as crianças e com isso, elas ampliarão os horizontes. Ajudará muitas crianças e suas famílias a adquirirem uma visão global, sair de suas fronteiras e expandir-se!” (transcrição da fala de Messias Uaissone). Messias nos apresentou a professora de Artes moçambicana Débora Tovela.

Em 2021, iniciamos as vídeo chamadas dela com as crianças do Sesc+ Infância de Nova Iguaçu e de Duque de Caxias. Partilhamos os aspectos culturais e históricos do Brasil e de Moçambique através de contação de histórias, ofici-

nas, brincadeiras e músicas. Conversamos sobre os pontos em comum entre os países, Débora nos contou sobre a sua história, sua comunidade e os idiomas falados em seu país. Débora também realizou uma contação de história sobre os tecidos africanos e suas simbologias. Além disso, ela realizou uma oficina de porta-lápis. Já realizamos três encontros com ela e a cada troca, aprendemos mais!

A última vídeo chamada foi realizada no dia 04 de Setembro de 2021, na qual conversamos sobre técnicas de desenho e pintura. Débora é artista plástica e compartilhou conosco as suas obras e ferramentas.

Pretendemos continuar essa parceria e realizar mais pontes com outros países, pois por meio do Conectando infâncias, a Educação do Sesc RJ veem construindo uma teia de saberes e trocas. Os fios representam as infâncias, as culturas de lugares de dentro e de fora do Brasil. Esses fios estão se comunicando e fortalecendo com isso, o protagonismo e a autoria infantil. Esse diálogo se baseia em experiências brincantes, que proporcionam inúmeras teias, aprendizagens.

Contudo, acreditamos que é uma grande oportunidade para a amplificação de vozes para além do período de pandemia. Esperamos que essas escutas constituam narrativas de grande relevância, repletas de encontros, concordâncias e discordâncias, de vida! Que seja um lugar de fala, caracterizado pela autoria, por presenças e por muitas histórias!

Palavras-chave:

conectar; infâncias.

Referências:

BORBA, Angela Meyer. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói.

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

SILVA, Jacqueline. *O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos*. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Como o confinamento durante a pandemia contribuiu para desenvolver a compulsão alimentar e a precariedade do autocuidado

Taisa Aparecida Elias Junqueira

taisaej@gmail.com

Sesc Barra Mansa

Myrna Teixeira de Almeida

myrnaga@hotmail.com

Sesc Barra Mansa

Viviane Aparecida de Arantes Pereira

viviane_arantes@hotmail.com

Sesc Barra Mansa

O medo, a ansiedade e a mudança na rotina durante o isolamento causado pela Covid-19, geraram hábitos alimentares pouco saudáveis.

Os efeitos indiretos na criança e no adolescente podem ser maiores que o número de mortes causadas pelo vírus de forma direta.

Estima-se que, um terço de uma população exposta a um desastre como o Coronavírus, pode apresentar manifestações psicopatológicas se nenhuma intervenção for realizada.

Os efeitos indiretos citados acima, se estendem aos prejuízos na socialização, sendo isoladas do convívio dos amigos, familiares e expostas à violência doméstica. Estes riscos podem gerar modificações no humor, na ansiedade e luto por familiares, fatores estes que passam a serem riscos para a saúde mental. Em tempos de pandemia, a relevância para o principal autocuidado é um fator desafiador. Ensinar as crianças e até mesmo os adolescentes que o simples hábito de lavar as mãos e possuírem boas práticas de higiene, pode evitar até um quadro de morte.

O resumo tem como objetivo mostrar como o confinamento durante a pandemia do Covid-19 contribuiu para o desenvolvimento de compulsão alimentar e precariedades do autocuidado, mudando o estilo de vida infantil e juvenil nessa fase de restrição social e mostrar como medidas multidisciplinares podem ajudar.

Contribuir para a retomada da rotina, como a volta à escola, ao lazer, ao convívio com os familiares, dentro de uma perspectiva do chamado “novo normal”.

Estimular novas habilidades ao lidar com situações frustrantes e retornar com o autocuidado, promovendo hábitos alimentares mais saudáveis e cuidados com a saúde bucal.

As áreas de Educação em Saúde, Nutrição e Odontologia se reuniram para elaborar um conteúdo para alertar a sociedade diante das dificuldades ao lidar com essa faixa etária, no isolamento. Orientando como resgatar a rotina.

O Estresse é definido como uma resposta fisiológica do corpo a situações ou problemas que podem afetar negativamente o organismo de uma pessoa.

O impacto na saúde mental se iniciou com o desconhecido futuro, desenvolvendo sinais e sintomas de ansiedade, prejuízo no sono e no humor gerado pelas rotinas e perdas de vidas ao redor.

É necessário medidas de orientação para prevenir futuro dano à saúde física e mental das crianças e adolescentes.

O organismo reage biologicamente ao estresse, liberando hormônios que aumentam o apetite, a motivação para comer. E nesses casos, tende a preferir alimentos mais saborosos, mais ricos em gorduras, açúcares e sal, fazendo com que haja um maior consumo de calorias e menor qualidade da alimentação.

A compulsão alimentar é caracterizada pela falta de domínio do quanto e do que se come, seguida do grande consumo dos alimentos em um intervalo curto, de até duas horas. E segundo dados da UNICEF, cerca de 30% das pessoas tiveram alterações no apetite como fome descontrolada ou falta de apetite, durante a pandemia do Corona.

A prática de uma alimentação saudável é o jeito mais eficiente na prevenção de doenças infecciosas, porém deve ter início desde a matéria-prima, escolhendo produtos com qualidade confiável.

Fazer com que a criança e o adolescente tenha um horário para realizar as refeições, tendo um consumo alimentar distribuídos ao longo do dia para evitar um alto consumo no final dele, pode ser uma estratégia de controle.

Em tempos de pandemia é recomendado que as refeições fossem programadas com antecedência, como por exemplo, montar um plano alimentar com horários estipulados, evitar ficar muito tempo sem comer, realizar de cinco a seis refeições divididas ao longo do dia.

Aumentar o consumo de água e evitar as bebidas industrializadas e açucaradas. Dando preferência aos alimentos de uma forma mais natural. E para ajudar na socialização familiar, fazer pratos que una a família.

Ter atenção na quantidade ingerida, controlando as porções para uma menor ingestão calórica por dia e, conseqüentemente, o peso corporal. Mastigar bem, prestar atenção na saciedade. Realizar atividades em casa, para manter-se ativo.

Para quem dispõe de espaço em casa, é possível resgatar brincadeiras antigas sendo acompanhadas pelos olhos atentos dos responsáveis. Organizar os brinquedos, atribuir tarefas de casa, em nível do que a criança possa realizar,

faz com que elas se sintam úteis e estejam em movimento. Atividades integrativas como ioga e meditação, são medidas terapêuticas que, desenvolvidas de uma forma lúdica e leve, são voltadas para a prevenção da depressão. Medidas estas que podem ser desenvolvidas de forma positiva para o autocuidado nesta faixa etária.

O estresse também contribui para a negligência da higiene bucal, aumentando os riscos de doenças orais. Aumenta os casos de inflamação na gengiva, cáries e desgastes causados por pressionar ou ranger os dentes. O estresse faz ainda com que a imunidade diminua, podendo ter chance de problemas como afta, que são pequenas feridas na boca causadas por vírus, bactéria e deficiência do sistema imunológico e herpes que são pequenas bolhas de água agrupadas próximo aos lábios, causadas pelo vírus HSV-1. Por isso, durante esse período de incertezas, é importante manter uma rotina o mais semelhante possível à rotina normal, com horários regulares para a alimentação e higiene oral. Vale ressaltar que crianças e adolescentes necessitam de estímulos e interação social mesmo em isolamento, para isso, a convivência familiar faz-se extremamente necessária. Criar jogos e brincadeiras, assistir filme, cozinhar, são mecanismos que contribuem para melhorar o comportamento e diminuir os efeitos da pandemia.

O Ministério da Saúde, por meio das Diretrizes da Política Nacional de Saúde Bucal fez saber que aspectos sociais e inclusive emocionais, fazem parte das ações de proteção à saúde. Nesse sentido, com a pandemia e o isolamento social, faz-se necessário o acompanhamento multidisciplinar para englobar diferentes aspectos do bem-estar.

Conclui-se que atitudes mais saudáveis, como intervenções disciplinares, direcionadas à prevenção e tratamento devem ser prioridade para que se tenha uma melhor qualidade de vida.

A mudança drástica na rotina das crianças e adolescentes trouxe insegurança, gerando ansiedade, além do isolamento forçado causando certa barreira no convívio social. O cuidado e a atenção direcionada a essa faixa etária devem ser redobrados, principalmente em tempos de pandemia.

Palavras-chave:

saúde; infância/adolescência; pandemia; autocuidado.

Referências:

Alimentação em tempos da Pandemia do COVID-19. Disponível em: <<http://www.ufrpe.br/br/content/alimenta%C3%A7%C3%A3o-em-tempos-da-pandemia-do-covid-19>>, 2020. Acesso em 14 set. 2021.

As implicações da pandemia da Covid-19 na saúde mental e no comportamento das crianças. 2020. Disponível em: <<http://residenciapediatrica.com.br/detalhes/643/>>

as%20implicacoes%20da%20pandemia%20da%20covid-19%20na%20saude%20mental%20e%20no%20comportamento%20das%20criancas>. Acesso em 15 set. 2021.

Estomatite aftosa recorrente: revisão bibliográfica. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rboto/a/pWftXXtHvLzCLkyxXMSykvN/?lang=pt>>. Acesso em 15 set. 2021.

Herpesvírus humano: tipos, manifestações orais e tratamento. 2012. Disponível em: <http://revodonto.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-38882012000300004>. Acesso em 15 set. 2021.

MEIRELLES, Antônio F. V. et al. *COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2020.

OLIVEIRA, A. et al. *Da emergência de um novo vírus humano à disseminação global de uma nova doença – Doença por Coronavírus, 2019. Comportamentos alimentares e outros estilos de vida saudáveis em tempo de isolamento social*. Porto: Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto (ISPUP), 2020.

EIXO TEMÁTICO 2

Formação de Professores

Arte como proposta pedagógica na Educação Infantil

Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves

dendrikagoncalves@gmail.com

UERJ-FEBF e SME/RJ

Eliza Aparecida Costa

elizaaparecida@gmail.com

UERJ e SME/RJ

Falar da primeira etapa da educação básica é pensar da e com a criança. É sobre a relação da educação infantil com as artes, que trata esse texto. Em outras palavras, nosso debate envolve as práticas pedagógicas na educação, compreendendo uma proposta de trabalho que tenha a criança como protagonista. Embora, os documentos legais e oficiais informem a condição de sujeito das crianças pequenas, ainda há algumas barreiras na tradução desses documentos nas práticas pedagógicas na educação infantil brasileira.

Esse texto tem por finalidade debater práticas pedagógicas que compreendem as artes na educação infantil, como interface do processo de intervenção, interações, brincadeiras nas relações de cuidado-educação. É importante destacar que a interação das crianças pequenas com as linguagens artísticas, mediada pelas professoras de educação infantil, assume uma perspectiva que rompe, com paradigmas que consideram a arte como fermenta. A arte é entendida como linguagem, nos termos de Bakhtim, a arte como enunciação.

O recorte envolve as iniciativas de duas professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro, que defendem a autoria, a criação, a fantasia e o protagonismo das crianças enunciados com e pelas artes. As enunciações infantis compõem esse texto, com parte dos documentos pedagógicos que contempla a análise. Aborda-se a categoria “professor-reflexivo”, ressaltando as especificidades que atravessam a prática pedagógica do (a) professor (a) quando assume a ação-reflexão como pilar de suas atividades.

Estrutura-se um mergulho teórico-metodológico nas ações que estabelecem as interações e brincadeiras com as artes. Pretende-se contribuir para as discussões acerca das práticas pedagógicas com as artes na educação infantil, a partir de uma breve análise das vivências das crianças numa creche e num Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), ambos localizados na zona norte do Rio de Janeiro.

Para produção desse texto realiza-se um resgate nos registros produzidos pelas crianças durante as atividades. Esse texto se inspira nas contribuições da pesquisa exploratória, que considerou os registros fotográficos como documentos pedagógicos. O conceito de documentação pedagógica permeou a seleção dos materiais que subsidiaram essa discussão. Adotamos a concepção de documentação pedagógica informada por Davoli (2017).

Os documentos pedagógicos apropriados para o desenvolvimento desse estudo foram produzidos por crianças da creche e da pré-escola, em função de práticas pedagógicas que se enveredam pelo caminho da pedagogia significativa, afastando-se das atividades pedagógicas que se impõem de forma adultocêntrica e sem sentido para as crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, as Artes Visuais envolvem diferentes experiências das crianças, desde a pintura e o rabisco do corpo até o rabisco na areia.

A Constituição Federal de 1988 incorporou demandas de diferentes movimentos sociais e acadêmicos. Entre os resultados, reconheceu a criança pequena como sujeito de direitos, tal como dispõe o artigo 227. E incorporou o direito à educação na pauta das políticas educacionais. Para além de reconhecer os direitos das mulheres-mães trabalhadoras, a Carta Magna inclui as crianças pequenas como sujeitos do direito educacional.

Desde o final da década de 80, os dispositivos legais incorporaram uma concepção política e cidadã de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Os anos 90 se destacam pela consolidação em textos dessas conquistas legais. No caso da creche, chama-se a atenção para o deslocamento e a ampliação do direito, que por ora estava voltado para as mães trabalhadoras e sob a responsabilidade de empresas e da assistência social. Não se tratava de um direito da criança pequena, não se estendia a todas as crianças, independente da condição de mulher-mãe trabalhadora. E não estava dentro do escopo das políticas em educação.

No que diz respeito à creche, à educação infantil e às crianças pequenas, é crucial destacar a relevância da Constituição Federal de 1988, que recoloca a criança de 0 a 6 anos no âmbito das políticas educacionais. Posterior, a promulgação da Lei de nº 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/96 nomeiam e sistematizam formas de assegurar o direito à educação da criança pequena. Foi na LDBEN que educação infantil apareceu como primeira etapa da educação básica.

Outros documentos legais e oficiais contribuíram para sistematização da educação infantil brasileira. Merecem destaque o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998) e a Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil (DCNEI, 2010).

Depois da Constituição Federal de 1988 e outros documentos, o trabalho pedagógico assume centralidade, destacando o protagonismo infantil. Apesar disso, observa-se que algumas práticas pedagógicas não têm a criança como sujeito e têm como foco as datas comemorativas, seguida da padronização estética dos trabalhos.

No recorte desse trabalho, o conceito de estética ultrapassa a proposição de bonito e apresentável defendidos por professores e professoras de educação infantil e segue nos moldes kantianos, nem sempre o belo é bom, assim como nem sempre o bom é belo.

No contexto educacional, boa parte das atividades propostas e em especial, quando são exibidas para comunidade escolar (interna e externa), na maioria das vezes, chama a atenção a padronização dos materiais exibidos. É perceptível que a intervenção da criança é mínima, pois o que vigora são as folhinhas prontas reproduzidas em larga escala, que limitam a criação das crianças. Elas são solicitadas para colorir dentro do espaço previamente delimitado, quando não, algumas atividades são da autoria de mãos adultas. Encontra-se na contramão das propostas padronizadas.

As interações criança-adulto e criança-criança se pautaram em atividades individuais e coletivas, por meio de ações com tinta, giz de cera, cola colorida, colagem, confecção de cartazes, roda de conversa, montagem de bonecos com materiais recicláveis. Tanto as crianças como os adultos viveriam diversas formas de manifestações artísticas.

Nossa proposta pedagógica compreende que as artes apontam possibilidades para sentir, pensar e agir. As fotos/documentos que fazem parte da construção desse texto explicitam essa possibilidade de sentir a arte com liberdade e autonomia. Nas artes não deve haver lugar para censuras ou julgamentos, é um lugar de liberdade, experimentações e vivências, assim como deve ser a educação.

O texto apresentou um recorte que trouxe à tona, algumas ação-reflexão docente na Educação Infantil. Nessa ação-reflexão, as artes foi a inspiração para o desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada na liberdade de criar, pensar e sentir das crianças pequenas. Aliou-se aos documentos legais e oficiais e apoiou-se no registro fotográfico, para apresentar uma interface pedagógica, na qual as crianças vivenciem o livre criar com as artes.

Palavras-chave:

Professor-reflexivo. Educação Infantil. Artes.

Referências:

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL/MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil*, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Resolução n. 2, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 2010.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmem Barbosa; FARIA, Ana Lúcia de Faria. *Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 131p.

DOMINICO, E. *Educação infantil, práticas e relações estabelecidas: uma análise foucaultiana*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientador: Aliandra Cristina Mesomo Lira.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor – professor – pesquisador: pesquisador: pesquisador: mitos e possibilidades mitos e possibilidades mitos e possibilidades. *Contrapontos*, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2005.

Formação continuada, tecnologia e saberes docentes: passado, presente e futuros

Ana Luísa Moreira Silva

ana.13961@sesc-sc.com.br

Sesc Santa Catarina – Departamento Regional

Nos próximos anos a oferta de cursos à distância para a formação e qualificação profissional tendem a crescer. Segundo Carlos Fernando Araújo Júnior, Diretor de Relações Nacionais na ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, em entrevista durante o período de isolamento social exigido pela pandemia de SARS-CoV-2, o número de pessoas que buscaram cursos à distância aumentou 30%. Em levantamento do Censo Escolar, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, 99,3% das escolas brasileiras suspendeu atividades presenciais em virtude da pandemia no ano de 2020 adequando-se a outras formas de ensino. Para Camacho (2019) o maior desafio dos educadores da atualidade consiste na efetivação de uma escola onde educandos com diferentes níveis e condições de aprendizagem estejam juntos frente à mesma situação de ensino. (CAMACHO, 2019, p. 4).

O presente estudo assenta-se em pesquisa sistemática da bibliografia pertinente as áreas de Educação à Distância, Formação Continuada e Tecnologias na Educação. A pesquisa tem por referencial teórico as contribuições dos estudos de Maurice Tardiff a respeito dos saberes profissionais de docentes e repositório eletrônico mantido pela Associação Nova Escola e Ministério da Educação – MEC.

A Educação à distância ou *e-learning*, popularmente conhecida pela sigla EAD, é uma forma de ensino-aprendizagem que tem como principal característica a separação espacial entre o professor e o aluno onde a efetivação do aprendizado se dá por meio de tecnologia. A EAD não é recente no Brasil. Nas décadas de 1940 e 1950 através do Instituto Monitor e posteriormente pelo Instituto Universal Brasileiro cursos de temáticas profissionalizantes e formativas eram lançados com o incentivo de instituições como o Sesc e Senac, pioneiras no atendimento para a inclusão social e qualificação para o mercado de trabalho especialmente para jovens e adultos em todo Brasil.

Cabe ressaltar que apesar de popularizada há acentuada ausência de familiaridade a cerca dos conceitos e limites de atuação da EAD, sendo em muitas ocasiões, utilizada como sinônimo de Ensino Remoto Emergencial. O cenário proporcionado pela pandemia de SARS-CoV-2 fez com que os debates e inquietações que já faziam parte das pautas em eventos a respeito da Educação brasileira ganhassem destaque e nova roupagem. A inserção abrupta das Tecnologias de Informação e Comunicação TIC's nas práticas pedagógicas sem treinamento prévio, disponibilidade de equipamentos e capacitação de educadores pela modalidade Ensino Remoto especialmente na Educação Básica, fez com que seus atores e famílias ressignificassem a compreensão do espaço escolar pela continuidade dos processos formativos.

Diferente da EAD, o Ensino Remoto é uma forma de ensinar instituída em caráter emergencial e excepcional pela Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 que suspende as atividades escolares presenciais enquanto durar a pandemia priorizando a transmissão síncrona das aulas e atividades através de plataformas de videoconferência e outras ferramentas multimídia sendo capaz de reproduzir parcialmente a rotina do ambiente escolar em suas especificidades a fim de amenizar os efeitos da suspensão temporária.

É notável que as tecnologias digitais assim como o espaço escolar estão em constante transformação. Para Kenski (2007) é impossível educar sem a mediação tecnológica. Os chamados nativos digitais, descritos pela primeira vez por Marc Prensky em 2001, fazem parte de relevante quantitativo de educandos presente hoje nas salas de aula e que interagem em algum nível com a tecnologia presente em celulares e computadores. É importante destacar o alarmante índice de desigualdade no acesso à internet e a equipamentos tecnológicos no Brasil. Em 2017 o IBGE apontou que apesar do alto quantitativo de dispositivos digitais por habitante, cerca de 16% da população ainda não tem acesso a telefones celular e 25,1% não tem acesso à internet. Segundo a pesquisa as motivações envolvem o valor aquisitivo e o analfabetismo digital. (IBGE, 2017). Por isto, faz-se necessário esforço para se reafirmar a escola como um espaço de vivências significativas, múltiplos saberes e experiências que proporcionem melhores condições de vida, pleno exercício da cidadania para educandos, suas famílias e comunidade. Pensar a aprendizagem bem como seu processo de construção perpassa a valorização e fomento a formação inicial e continuada de educadores onde se reconheça os múltiplos saberes profissionais e a docência para além do “ofício moral” como propõe Tardiff.

Na obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2014) Tardiff elenca os elementos que corroboram para a compreensão sobre a relação entre a formação profissional e o exercício pleno da docência apresentando a natureza dos saberes docentes como plurais e intrinsecamente ligados a prática de ensinar e aprender, seja sozinho, em seu percurso formativo tradicional ou a partir do contato com outros docentes e colegas de profissão ao longo da carreira.

O saber docente está centrado em três campos; o pedagógico que acontece durante a formação inicial, o saber disciplinas, delimitado pelos campos de conhecimento e por último a experiência, que é resultado do fazer e das vivências coletivas.

A Formação Continuada sempre representou ambiente fértil de estudos e pesquisas no que diz respeito especificamente a educação básica. Ela pode ser definida como um processo constante e permanente de aperfeiçoamento dos saberes e das práticas educativas que não se esgota, porque há nele, movimento, questionamento e compromisso com novos olhares e perspectivas político-pedagógicas.

Em sua história, durante a década de 1990, sob fomento do Ministério da Educação, a Formação Continuada teve a missão de mobilizar políticas voltadas principalmente para a alfabetização em cooperação com sistemas de ensino consolidados. Para Selene Coletti, colunista da revista Nova Escola, veículo educacional em circulação há mais de 30 anos, a formação continuada tem o papel de apontar novos caminhos e, neste sentido, podemos afirmar que traduz o anseio por novas maneiras de dar sentido a prática educativa e novos valores que sejam capazes de possibilitar a superação dos desafios de acesso, alfabetização digital e participação das famílias e comunidade no processo de construção de saberes.

A habilidade para utilizar tecnologias digitais na prática pedagógica deve presumir que a formação inicial e continuada dos docentes oportunize vivências e diálogos com a utilização das ferramentas digitais e que incentivem os educandos em seu papel ativo e protagonista para aprender e ensinar. Freitas (2005) em sua pesquisa sobre letramento digital na formação inicial e continuada de docentes em Juiz de Fora, apontou-se que, apesar do acesso e uso cotidiano das tecnologias em sua realidade pessoal, os educadores da rede municipal de ensino se mostraram inseguros para o uso das tecnologias no contexto da sala de aula.

Vê-se que, assim como as artes e a cultura, a tecnologia não pode ficar à margem do cotidiano escolar e das políticas públicas voltadas a formação inicial e continuada de docentes. Neste percurso, deve haver esforço para que também se reconheça e privilegie programas e projetos que estejam capacitados a atender as necessidades dos educandos em suas subjetividades. Galerani (2020) compreende que o aluno protagonista é aquele que reconhece o potencial da sua atitude e se apropria de informações que o possibilite desenvolver habilidades e competências que lhe permitam construir o aprendizado ao longo da vida. Por outro lado, este educando demanda que o educador esteja aberto e preparado para novas práticas onde farão, juntos, a construção dos saberes significativos e emancipação de si e do coletivo.

A Escola é uma importante criação da própria sociedade e que tem o potencial de transformar realidades, mobilizar emoções e a prática para a ação.

Ainda é cedo para avaliar e compreender os impactos relacionados a pandemia na Educação Brasileira, especialmente na Educação Básica, setor que segundo o último Censo realizado pelo Inep/MEC em 2020, atende aproximadamente 47 milhões de educandos em todo território nacional. O cenário que antecede a pandemia, relacionado ao esvaziamento de políticas públicas para a Educação Básica reforça a necessidade e importância da criação programas e iniciativas para a Formação Inicial Continuada que qualifique docentes e promova a qualidade do ensino e o bem-estar profissional como um projeto significativo, democrático e que recuse os fatalismos e a exclusão educacional.

Palavras-chave:

educação à distância; formação continuada; tecnologia.

Referências:

BRASIL. IBGE. *PNAD – Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017*. Brasília: IBGE, 2018 .

BIMBATI, Ana Paula. A formação continuada tem o papel de mostrar novos caminhos. *Revista Nova Escola*, 23 de fev. 2021. São Paulo. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/20149/a-formacao-continuada-tem-o-papel-de-mostrar-novos-caminhos>>. Acesso em 21 jul. 2021.

CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal et al. *Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19*. Disponível em: <<http://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/3979/3105>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

FREITAS, M. T. M. et al. O Desafio de ser Professor de Matemática Hoje no Brasil. In: FIORENTINI, D.; NARACATO, A. M. (Orgs.). *Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática*. Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP, 2005.

MAGALHÃES, Gladys. Procura por EAD cresce 30% durante a pandemia. *Jornal Gazeta de São Paulo*, 12 de mar. 2021. São Paulo. Disponível em: <<https://www.gazetasp.com.br/brasil/2021/03/1086329-procura-por-ead-cresce-30--durante-a-pandemia.html>>. Acesso em 21 jul. 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Educação emocional aplicada no foco da gestão da emoção e no relacionamento interpessoal na escola: revisão bibliográfica

Ana Roberta Lima Pereira

anaroberta.projeto@gmail.com

Ippapi-RJ/Universidade São José-SC

Esta pesquisa tem como eixo norteador uma proposta sobre como desenvolver emoções positivas nos estudantes, como protagonistas do processo de ensino – aprendizagem para aprender a superar a frustração e o *bullying*, tornando-os adultos resilientes.

As emoções precisam ter um espaço garantido na escola, com objetivo de auxiliar os estudantes na descoberta de seus talentos e emoções, estabelecendo assim, um elo entre ele e o mundo.

Este modelo trata-se de uma descrição sintetizada do método utilizado para “educar as emoções” conhecido como Inteligência Emocional, utilizando técnicas que preparam a formação integral dos estudantes. Incluindo:

- Motivação,
- Autoconfiança,
- Disposição de assumir risco calculado,
- Adaptabilidade a mudança,
- Habilidade interpessoal,
- Capacidade de gerenciar conflito,
- Dedicção,
- Persistência e

- Controle emocional são as bases para o desenvolvimento da aprendizagem, do aprimoramento do comportamento e do florescimento das emoções na infância para a aplicabilidade da Educação Emocional.

Na Era Moderna, as emoções rápidas frequentemente superam o pensamento.

De certa forma, o Ser Humano é um, mas funciona como dois: uma mente racional – que pensa atentamente e reflexiona, e outra que sente – é impulsiva, poderosa e subjetiva. Nesse sentido a aprendizagem também é um processo dual.

Conscientemente o aluno presta atenção na voz do professor, porém o ambiente externo interfere no processo de aprendizagem, produzindo sugestões para

a mente inconsciente através da lei da associação, utilizando os símbolos, estímulos visuais, ruídos, odores, rituais, tonalidade da voz e o humor do professor.

Do ponto de vista neurológico, o sucesso da Inteligência Emocional depende do controle executivo realizado pela região pré-frontal do cérebro, onde se localiza a amígdala cerebral. A Glândula Pineal é responsável por informar uma resposta automática das situações de perigo ou ameaça a sobrevivência: como estresse, timidez, culpa, insegurança, desânimo ou tristeza inerentes na vida dos Seres Humanos.

Os desafios do cotidiano e as situações subjetivas carregadas de emoções, faz o Ser Humano tomar decisões desajustadas, desencadeando um estado anímico vivenciado subjetivamente pelo medo por exemplo, desencadeando um conjunto de manifestações comportamentais correspondentes. Permitindo a mente emocional dominar a mente racional. Neste sentido, o consciente intelectual depende intrinsecamente da expansão da inteligência emocional.

A educação emocional é o processo onde os alunos desenvolvem as habilidades da inteligência emocional.

O Consciente Intelectual contribui com cerca de 20% para fatores que determinam o sucesso na vida profissional, desde passar em um concurso, vestibular ou alcançar o êxito em profissões como medicina ou engenharia.

Porém os 80% restantes, o Consciente Emocional depende da capacidade de superação e da habilidade em lidar com as emoções, que ganham em relação à sociabilidade e o rendimento escolar.

No âmbito social, a violência, o bullying, a tirania e o uso de drogas denotam que a sociedade está emocionalmente doente, pois:

- São frutos de um desequilíbrio social,
- São instintos de defesa onde ninguém ataca, mas se defende
- E são também, reflexos de uma cultura que sempre privilegiou o ensino acadêmico, deixando em segundo plano a inteligência emocional aplicada na escola.

A aprendizagem das lições emocionais, proporciona na criança, um desenvolvimento emocional saudável através das competências:

- Lidar com a raiva,
- Resolver conflitos de forma positiva,
- Agir empaticamente,
- Administrar seus impulsos.

A relevância desta proposta, é uma sugestão de implementação do treinamento socioemocional aos professores para a inclusão da educação emocional no currículo básico, através do planejamento pedagógico:

- Traçando objetivos,
- Delimitando metas,
- Atribuindo sugestões de atividades,
- Salientando experiências de aprendizagens,

- Fornecendo materiais educativos e
- Destacando estratégias de avaliações.

Os problemas da pesquisa apresentada foram: porque as emoções positivas podem melhorar a aprendizagem?

E porque elas favorecem nas relações sociais mais saudáveis na vida escolar?

Para que os estudantes possam desenvolver características e qualidades no relacionamento social como:

- Controle do temperamento,
- Adaptabilidade,
- Persistência,
- Amizade,
- Respeito,
- Amabilidade e
- Empatia tendo mais chances de obter o sucesso.

O estudo das interações entre emoção e inteligência, deveria ser incluído entre os propósitos da ação didático-pedagógico da educação.

Teve como objetivo, buscar melhoria para o processo de ensino-aprendizagem, utilizando a Educação Emocional trazendo inúmeros benefícios.

A Inteligência Emocional é um conceito em Psicologia que está relacionada com o uso inteligente das emoções, sendo importante conhecer os mecanismos da mente humana para usar a capacidade criativa reconhecendo os próprios sentimentos e dos outros, desenvolvendo a capacidade em lidar bem com eles.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo, que discorreu sobre Gestão da Emoção e as ferramentas educativas que visam o desenvolvimento de habilidades socioafetivas.

Até pouco tempo atrás, o sucesso de uma pessoa era avaliado pelo raciocínio lógico, bem como, suas habilidades matemáticas e espaciais. Em 1995, o psicólogo americano Daniel Goleman lançou o livro sobre Inteligência Emocional que se tornou um *best seller*, abordando a inteligência emocional como responsável pelo sucesso das pessoas (GOLEMAN, 1995).

Foram analisados também os trabalhos desenvolvidos pelos brasileiros Celso Antunes que abordou sobre a importância da alfabetização emocional (ANTUNES, 2000). E a pedagoga Ana Rita Almeida, que elucida a emoção em sala de aula, como importante instrumento de conhecimento entre a relação antagônica, emoção e desempenho cognitivo, atuando com desenvoltura em situações tipicamente emocionais aplicadas didaticamente (ALMEIDA, 2001). Outros livros utilizados foram: Grisa (2014), Friedberg (2004) e Goswami (2004).

Nesse cenário, a escola é um local onde se aprendem as operações matemáticas e o abecedário. Mas, é também um espaço para o desenvolvimento de habilidades sociais e competências emocionais, para que as crianças se sintam

seguras, motivadas, satisfeitas e confortáveis para enfrentar os desafios requeridos por suas realizações.

Por exemplo, porque um estudante considerado o mais inteligente da classe não tem o mesmo sucesso no seu trabalho ou nas relações com as pessoas? Ou até o contrário, porque algumas pessoas que não se destacaram pela sua inteligência cognitiva parecem ter mais facilidade para prosperar na vida profissional e nas relações interpessoais?

Na sala de aula, os conflitos gerados pela indisciplina e o desinteresse, provêm de situações socioafetivas que não foram resolvidas no decorrer dos anos gerados pelo sentimento de insegurança.

A maioria desses problemas têm origens emocionais, registrados no subconsciente, que podem ter sido vivenciados no cotidiano e refletem de maneira positiva ou negativa em relação à disciplina influenciando na aprendizagem.

No dia-a-dia, os alunos precisam conviver com suas emoções e aprender a lidar com seus sentimentos, assim o aluno será capaz de identificá-los com clareza, pois estará utilizando a atenção consciente e com isso facilita sua participação no grupo, mantendo o equilíbrio, a disciplina e a harmonia. Estudos apontam que 80% das dificuldades da aprendizagem estão relacionadas com o estresse.

Estudos também revelam que conteúdos de significado emocional são mais facilmente memorizados para que as crianças aprendam mais, quando são encorajadas e motivadas em um ambiente apaziguador, onde haja colaboração e valorização das habilidades individuais.

Para melhorar a qualidade da aprendizagem, o docente pode praticar técnicas de inteligência emocional, tendo em mente que o aluno é aquilo que o professor espera dele.

Para alfabetizar emocionalmente, a escola precisa estabelecer um ambiente acolhedor que estimula o desenvolvimento emocional, através de jogos, dinâmicas, dramatização, desenho, relato oral, relaxamento bioenergético, músicas, exercícios de respiração rítmica e estratégias vivenciadas, são ferramentas para trabalhar a Educação Emocional no âmbito escolar.

Para que eles possam compartilhar suas emoções e também tomar consciência delas em relação a si mesmo e às outras pessoas.

Para que as crianças aprendam a perceber os sentimentos, rotulá-los, nomeando-os e compreendendo-os para que sejam incorporados pelos estudantes, como também expressá-los adequadamente, portanto a educação emocional precisa ser aprendida.

Através do Relaxamento Bioenergético, do Teatro Interior, da Sugestopedia e a Aprendizagem Acelerada associados à música adequada, induz o aluno a um estado calmo e mais tranquilo. É possível trabalhar o relax psicossomático diminuindo a vibração cerebral e aumentando o campo de percepção da atenção, criatividade e memória, visando o desenvolvimento dos benefícios cognitivos

para melhorar concentração, agilidade mental e qualidade da aprendizagem. Este método foi preconizado por Tomas Edison e por George Lozanov.

O foco da técnica de autoinstrução é substituir pensamentos negativos por pensamentos produtivos. O estudante é instruído a desenvolver as orientações do seu próprio comportamento que o ajudará a passar por situações estressantes/conflitantes. O objeto dessa técnica é edificar padrões de fala interior melhorando as condutas assertivas. Envolve um pensamento tranquilizador e estratégico para o enfrentamento da situação-problema.

A exemplo disso, o aluno que apresentar dificuldade em alguma questão avaliativa pode substituir o pensamento por:

- “Eu não sei essa questão, mas em vinte segundos posso me lembrar”, ou

- Em um conflito de interesse, pensar: “- eu treinei um jeito de me afastar desta briga”.

Neste trabalho conclui-se que é importante ressaltar o papel da escola no desenvolvimento da Inteligência Emocional dos estudantes, treinando hábitos para formar cidadãos resilientes capazes de autoconhecer e autovalorizar-se.

Sendo um fator de destaque, na aprendizagem do aluno a gestão da emoção, com objetivo de aprimorar as aptidões emocionais, os relacionamentos socioafetivos, auxiliando as pessoas para se tornar emocionalmente competente, dessa maneira promovendo um ambiente mais acolhedor, produtivo e cooperativo.

Palavras-chave:

educação emocional aplicada; propostas pedagógicas; gestão da emoção; relacionamento interpessoal; ferramentas motivacionais.

Referências:

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANTUNES, C. A. *Inteligência Emocional na Construção do Novo Eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FRIEDBERG, R. D.; MCCLURE, J. M. *A prática clínica de terapia cognitiva com crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 40. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOSWAMI, U. *Neuroscience and education*. Educ. Psychol., 2004.

GRISA, PA. *O Jogo e a Estrutura das Personalidades*. 8. ed. Florianópolis: Edipappi, 2014.

A formação docente no ensino de Matemática: educação Maker e abordagem STEM para promover um aprendizado ativo

Charles Pimentel

cpimentel@escolasesc.com.br

Polo Educacional Sesc – Rio de Janeiro

Gisele Ribeiro

gribeiro@escolasesc.com.br

Polo Educacional Sesc – Rio de Janeiro

Em 2013, o educador americano Salman Khan, criador da plataforma de ensino de Matemática, Khan Academy¹, lançou um livro intitulado “Um mundo uma escola, a educação reinventada”. Na obra, Khan (2013) destaca que a sala de aula tradicional não atende às necessidades de uma sociedade em transformação, e destaca que a aula simplesmente expositiva é uma forma de aprendizagem passiva, ao passo que o mundo requer iniciativas cada vez mais ativas.

Salman Khan se tornou uma referência de como ações inovadoras, por meio da criatividade aliada as novas tecnologias, são importantes para alcançar as atuais gerações de educandos. Khan foi um dos pioneiros na utilização de videoaulas para o ensino de Matemática, conseguindo contemplar inúmeros estudantes que se identificavam com essa nova forma de aprender (CARIACÁS, 2013).

Considerando esse contexto, atualmente as crianças e adolescentes em idade escolar são nativos digitais, que nasceram na era da conectividade. Essa nova realidade, muito diferente da do século passado, tem provocado entre os estudantes a falta de interesse em aulas tradicionais, expositivas, e sem relação com a sua realidade.

Assim, a escola tem se deparado com a necessidade de se reinventar. Essa reinvenção vai além de equipamentos para que as aulas dialoguem com o mundo real. De fato, recursos materiais são importantes, mas nada é mais importante para a educação do que o professor bem preparado.

¹ <https://pt.khanacademy.org/>

Porém, segundo o matemático Marcelo Viana (diretor do Instituto de Matemática Pura e Aplicada), a formação é calcanhar de Aquiles dos professores de matemática do Brasil (SBM, 2017). Giraldo (2018) afirma que a formação universitária pode ter um efeito essencialmente inócuo na formação do professor. Os cursos de graduação em licenciatura em matemática privilegiam a matemática acadêmica, sem dar atenção para a matemática escolar, e nem para as metodologias para o processo de ensino da disciplina (GIRALDO, 2018).

Assim, a referência da sala de aula para educadores que se formam no ensino superior, e passam a atuar na educação básica, são as experiências que tiveram, enquanto estudantes, durante sua vida escolar (CABREIRA, 2016). Essa prática leva a um ciclo de ações no processo educativo, que tem o educando como expectador passivo em sala de aula.

Para proporcionar a mudança deste quadro, ações que promovam a formação continuada de docentes são importantes para que o ensino da matemática possa tomar novos caminhos (SANTOS, 2017).

Uma iniciativa que dialoga com esse debate, é o Rio de Mãos Dadas², organizado pelo Sesc RJ e Senac RJ, e que propõe ações com apoio dos setores público e privado.

Em uma parceria com o Polo Educacional Sesc³, em setembro de 2021 a ação Rio de Mãos Dadas ofereceu um curso para docentes da área de Matemática. Esse curso faz parte de um projeto de formação continuada de professores da disciplina, e busca levar para educadores da rede pública de ensino novos olhares sobre o ensino da matemática.

Dentre os assuntos abordados, destacamos aqui os módulos “Matemática Colaborativa e Mão na Massa” e “STEM: uma nova forma de olhar a Matemática”.

Esses módulos atenderam 20 educadores, contemplando aqueles que atuam em todos os segmentos da educação básica, e teve como objetivo propor diferentes abordagens para o ensino da disciplina.

O curso contemplou estudos relacionados a Educação *Maker* e a Abordagem STEM (Acrônimo em inglês para Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), como metodologias ativas para um processo de aprendizado significativo. Segundo Gavassa (2020) a Educação *Maker* privilegia o protagonismo estudantil, o aprender por meio de descobertas e coloca o educando no centro do seu aprendizado. Analogamente, ao promover o desenvolvimento de práticas multidisciplinares, a abordagem STEM abrange a compreensão de conceitos e fenômenos científicos pelos aprendizes, enquanto se envolvem em práticas

² <https://riodemaosdadas.com.br/714-2/>

³ <http://www.poloeducacionalsesc.com.br/>

de design e engenharia (BEVAN, 2017), tendo a matemática como linguagem simbólica para representar a realidade.

O módulo “Matemática Colaborativa e Mão na Massa” propôs uma reflexão a respeito da importância do protagonismo do educando na escola, e como ações educacionais disruptivas podem contribuir para o aprendizado significativo de conceitos de Matemática, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, foi discutido o potencial das atividades mão na massa para proporcionar um ambiente de inovação, colaboração e criatividade, permitindo que o estudante deixe o papel de consumidor de conteúdo para se tornar coautor do seu processo educativo.

Finalmente, foi discutido casos de implementação da Educação *Maker* por meio de diferentes recursos, ou seja, partindo de papel e cola até as novas possibilidades disponíveis nos *Makerspaces*.

Os objetivos específicos do curso Matemática Colaborativa e Mão na Massa, foram:

- A compreensão das raízes do movimento *maker* e a sua conexão com a educação *maker*;
- O reconhecimento da importância da educação *maker* para promover as ações propostas pelas competências específicas de Matemática na BNCC;
- A prototipagem de um Objeto de Aprendizagem com recursos recicláveis.

O módulo “STEM: uma nova forma de olhar a Matemática”, teve como objetivo proporcionar uma reflexão sobre a educação para o século XXI, levando em consideração que os estudantes da educação básica são nativos digitais e que possuem informação, em tempo real, na palma de suas mãos por meio de seus smartphones. Este módulo destacou a integração entre Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática como meio de proporcionar uma educação significativa, por intermédio de resolução de problemas do mundo real.

Os objetivos específicos do curso STEM: uma nova forma de olhar a Matemática, foram:

- A correlação da abordagem STEM com as propostas da BNCC;
- O reconhecimento das possibilidades para aulas mão na massa envolvendo recursos recicláveis;
- A associação de um Objeto de Aprendizagem a uma proposta STEM para sala de aula.

Os módulos foram ministrados totalmente à distância, durante duas semanas, por meio de recursos assíncronos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Além disso, foram realizados dois encontros síncronos, com duração total de quatro horas.

Para cada módulo, os recursos assíncronos foram disponibilizados antes do encontro síncrono, de maneira que os participantes pudessem conhecer o que

seria abordado durante a interação com o professor e os demais participantes do curso. Dentre os recursos assíncronos, destacamos artigos científicos, vídeos, infográficos e matérias de revistas científicas.

Para os encontros síncronos, ministrados via *Google Meet*, foram propostas atividades colaborativas tais como Painel Semântico na plataforma *Canva*, o uso da ferramenta *Padlet*, além de um desafio mão na massa, envolvendo a prototipagem de um objeto de aprendizagem com materiais recicláveis.

Para avaliar como a formação docente foi recebida pelos educadores que participaram dos encontros, foram enviados formulários para avaliação de reação. Compilamos, a seguir, algumas respostas dadas pelos participantes, nos formulários disponibilizados para avaliação do projeto.

Quando perguntados sobre o que mais lhes chamaram a atenção para o curso, responderam:

“– A interatividade entre a equipe organizadora e os participantes. Além do esclarecimento da temática abordada”

“– A possibilidade de fazer os trabalhos no momento da aula, da energia, dos desafios propostos, da didática dos professores e da troca entre os participantes”

“– Estas novas formas que o modelo STEM tem a proporcionar o ensino da matemática”

“– As sugestões de ferramentas que podemos usar no ensino da Matemática”

“– O conteúdo, principalmente. Foi uma novidade para mim”

Ter proporcionado um ambiente seguro, de diálogo, experimentação e de compartilhamento de experiências foi essencial para que os participantes se sentissem contemplados com o objetivo do projeto.

O engajamento dos participantes e os *feedbacks* coletados nos formulários de reação, apontam para a eficácia de ações de formação on-line, e que discussões sobre novas maneiras de ensinar matemática podem ser conduzidas em ambientes virtuais, alcançando educadores que desejam ampliar seu repertório para promover um ensino de matemática que dialogue com a realidade de uma educação para o século XXI.

Palavras-chave:

formação docente; educação *maker*; STEM.

Referências:

BEVAN, Bronwyn. The promise and the promises of Making in science education. In: *Studies in Science Education*, 2017. Disponível em: <https://www.ecsite.eu/sites/default/files/bevan_making_sse-min.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

CABREIRA, Maurício Costa. *Percepções do professor de Matemática: relação entre formação acadêmica e atuação docente*. XX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2016.

CARIACÁS, Carlos. Salman Khan e a estética da sensibilidade – convergências para pensar o ensino (à distância). *Revista Científica de Educação a Distância*, 2013.

GAVASSA, Regina Célia F. Educação Maker, muito mais que papel e cola. *Tecnologias, sociedade e conhecimento*, Campinas, SP: Unicamp, NIED – Núcleo de informática Aplicada a Educação, v. 7, n. 2, 2020.

GIRALDO, Victor. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 70, p. 37-42, 2018.

KHAN, Salman. *Um mundo, uma escola: a educação reinventada*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

SANTOS, Maria S. *Da formação à prática docente: uma habilidade criativamente inovadora*. IV Congresso Nacional de Educação, 2017.

SBM (Sociedade Brasileira de Matemática). Formação é calcanhar de Aquiles dos professores de matemática do Brasil. Disponível em: <<https://www.sbm.org.br/noticias/formacao-e-calcanhar-de-aquiles-dos-professores-de-matematica-do-brasil>>. Acesso em: 20 set. 2021.

Clube de Finanças: uma nova fronteira na formação do professor de Matemática

Daniel de Oliveira Lima

dlima@escolasesc.com.br

Polo Educacional SESC/PEMAT–

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Isabel Cristina Moreira Bernardo

ibernardo@escolasesc.com.br

Polo Educacional SESC

A escola é fruto de dinâmicas sociais, econômicas e políticas, por isso ela se desenvolveu ao longo dos tempos, a partir dessas demandas. O movimento entre os líderes industriais fomentado por Horace Mann (1845), por exemplo, culminou na efetivação do primeiro modelo de um sistema de ensino público obrigatório na cidade de Boston nos EUA. Esse foi um dos pontos de partida para a criação do que conhecemos atualmente como escola pública.

Apesar do contexto apresentado, ainda é possível observar que a maioria das escolas contemporâneas – públicas ou privadas – têm seu modelo de ensino semelhante ao praticado nos séculos XIX e XX. Este fato contrapõe-se às contínuas transformações sociais, econômicas e políticas, impedindo os avanços na aprendizagem significativa dos estudantes.

Assim, nossa pesquisa deseja provocar a seguinte reflexão: a formação do professor de Matemática contempla as demandas sociais atuais?

Roque e Giraldo relatam “que o fato de a Matemática ser (ou parecer) abstrata é uma das questões que mais aparecem tanto na experiência cotidiana de ensinar Matemática quanto nas discussões relativas à dificuldade do ensino e do aprendizado” (2014, p.21). Portanto, contextualizar o ensino de Matemática dentro da Educação Básica parece ser um grande desafio para o professor, tendo em vista que a relação entre a abstração e o rigor matemático é muito presente na formação inicial do docente e proporciona um olhar mais distante sobre as dificuldades dos alunos, acarretando, em muitos casos, a exclusão escolar.

Conseqüentemente, debater sobre o ensino e aprendizado significativo de Matemática implica em olhar para dentro da sala de aula e observar como as ações docentes são desenvolvidas. Desse modo, por meio da mudança de para-

digma, será possível constatar que as práticas docentes estão ancoradas em modelos tradicionais de ensino que são centradas no professor.

Para romper com esse modelo estático, o professor de Matemática precisa atuar de maneira “insubordinada”. Essa atuação não implica ter uma atitude impensada. Pelo contrário, as ações devem ser planejadas e possuir um objetivo bem claro: a aprendizagem significativa através de uma ação com base na insubordinação criativa, que “é legitimada pelo foco em práticas profissionais pautadas em fundamentos éticos” (D’AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 3).

Ademais, para construir um modelo de formação docente que contemple temáticas contemporâneas ancoradas nos conceitos matemáticos e nas demandas sociais, também é necessária uma ação disruptiva e insubordinada. Essas atitudes rompem com o absolutismo burocrático no ambiente escolar, com “as coisas são como são por causa de regras e normas” (SKOVSMOSE; ALRØ, 2010, p. 26). Isso representa uma possibilidade do exercício do processo de ensino-aprendizagem cooperativo entre docentes e alunos, retirando a centralidade do professor, promovendo o protagonismo juvenil e trazendo novas formas de atuação docente.

A experiência do Clube de Finanças do Polo Educacional Sesc, por exemplo, pode inspirar ações disruptivas que contribuam para a formação do professor de Matemática. Essa ação do Polo foi criada e implementada por docentes da área de Matemática no segundo semestre de 2020. Ela nasceu da compreensão sobre a importância da implementação de iniciativas educacionais que possam atender à demanda urgente por instrumentos que permitam aos jovens desenvolver habilidades que viabilizem práticas financeiras saudáveis ao longo da vida. Importante dizer que essa iniciativa tem como premissa a democratização do acesso aos fundamentos de educação financeira para estudantes de ensino médio de diferentes origens sociais do território brasileiro, visto que o Polo Educacional Sesc atende jovens de todo Brasil por intermédio da Escola Sesc de Ensino Médio, do Programa de Tutoria à Distância (PTDE) e pelo Revisional Enem.

Para além dos conceitos matemáticos básicos envolvidos em operações financeiras, o Clube de Finanças promove reflexões e debates em prol do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso do dinheiro, a partir de quatro pilares: educação financeira, letramento financeiro, cultura de investimentos e protagonismo juvenil. Essas características possibilitam que ele se torne uma nova fronteira para a formação de professores de Matemática.

A educação financeira apresenta-se como um vetor orientador para mudança de paradigmas, modelos de vida e crescimento pessoal e profissional. O processo de desenvolvimento da educação financeira começa pela promoção do letramento financeiro, permitindo ao jovem acessar e compreender conceitos fundamentais sobre finanças pessoais básicas. Evidência disso é a avaliação de

letramento financeiro do Pisa que se baseia em um conjunto de conhecimentos e habilidades associados ao desenvolvimento da capacidade de lidar com as demandas financeiras da vida diária e dos futuros incertos na sociedade contemporânea (PISA 2021 – Matriz de Referência de Análise e de Avaliação de Letramento Financeiro, 2021, p. 24.)

Operações de crédito, taxas de juros, movimentações financeiras envolvendo cartões de crédito e o uso do cheque especial ou outras modalidades de empréstimo pessoal, por exemplo, foram algumas das competências financeiras avaliadas pelo PISA no ano de 2018 e que são debatidas durante os encontros. A construção de planilhas financeiras para organização do orçamento pessoal/familiar, a elaboração de estratégias para gerar reservas de emergência, os primeiros passos para a análise de perfil de investimentos e os seus riscos, culminando na discussão sobre a geração de possibilidades para um futuro bem-estar financeiro, de acordo com os projetos de vida de cada pessoa, também são abordados durante os encontros do Clube de Finanças.

O desenvolvimento de uma cultura de investimentos é pautado na apresentação de conceitos básicos sobre investir em renda fixa e em renda variável bem como as possíveis vantagens, desvantagens e riscos delas são apresentadas e avaliadas. É fundamental registrar que o Clube de Finanças não pretende nem poderia fazer o papel de conselheiro para a escolha de investimentos de qualquer natureza.

Desse modo, o Clube de Finanças é um exemplo de novas possibilidades na formação inicial e continuada do professor de Matemática. Ele desconstrói a crença de que a Matemática se resume à resolução de listas de exercícios e promove a inclusão do debate sobre soluções para problemas reais. Trata-se de um campo fértil para abordar a Matemática como um gerador de novas ideias, corroborando a forma como Thompson (1992) a apresenta: Matemática trata-se de ideias. Isso porque as ações educativas desenvolvidas no Clube de Finanças são descentralizadas do modelo formal de ensino. Importante dizer que os estudantes se inscrevem voluntariamente e os encontros ocorrem quinzenalmente, via Google Meet, durante quarenta minutos. Dois docentes de Matemática do Polo Educacional Sesc mediam esses encontros, que são gravados e disponibilizados em um curso criado na plataforma da Escola Sesc de Ensino Médio. Além disso, materiais complementares são usados e disponibilizados nessa plataforma.

A relação entre os dois docentes que mediam os encontros e os estudantes é colaborativa e pretende desenvolver a autonomia dos últimos. Portanto, esse Clube tem como objetivo aproximar os alunos de assuntos que estão presentes no nosso cotidiano, mas que são ausentes nos currículos tradicionais, além de se propor a ser um espaço de experimentação. Essa abordagem torna a educação inovadora, colocando o aluno no centro do seu aprendizado e promovendo

possibilidades de práticas avaliativas contemporâneas para o mundo em que vivemos. Por isso, trazer essa temática para dentro da escola é fundamental para que os alunos possam construir um pensamento crítico sobre o assunto.

Sendo assim, acreditamos que o Clube de Finanças se mostra essencial para ampliar o debate sobre a formação do professor de Matemática, pois possibilita novos desafios para o desenvolvimento de ações docentes, cria um espaço democrático para a construção de novos saberes na sala de aula, promove reflexões sobre a evolução da prática docente e converge para uma proposta de escola que atenda às demandas do século XXI.

Palavras-chave:

Formação docente; educação financeira; professor de matemática.

Referências:

BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2021.

D'AMBROSIO, B. S.;Lopes, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.

OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico). (2008) OECD's Financial Education Project. Assessoria de Comunicação Social, 2004. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em 20 ago. 2021.

PISA (2021) – Matriz de Referência de Análise e de Avaliação de Letramento Financeiro, 2021, p. 24.

ROQUE, T.; GIRALDO, V. História e Tecnologia na Construção de um ambiente Problemático para o Ensino de Matemática. In: _____ (Ed.). *O saber do Professor de Matemática: ultrapassando a dicotomia entre didática e conteúdo*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2014.

SKOVSMOSE, O.; ALRØ, H. *Diálogo e aprendizagem em educação Matemática*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THOMPSON, A. G. Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In: GROUWS, D. A. (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning: a project of the National Council of Teachers of Mathematics*. New York: Macmillan Publishing Co., 1992. p. 127-146.

Multimodalidade e saberes docentes: implicações para formação de professores de Ciências

Darlei Marques de Amorim

darleimarquesufjf@gmail.com

Universidade Federal de Juiz de Fora

Cláudia Avellar Freitas

claux2601@hotmail.com

Universidade Federal de Juiz de Fora

Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar as práticas de uma docente residente em sala de aula na sua trajetória como professora, no âmbito de um Programa de Residência Docente (PRD) do qual ela participou, com intuito de identificar os saberes que respaldam as práticas pedagógicas e entender como eles foram usados. Analisamos de forma quantitativa e qualitativa dois eventos (FREITAS, 2002) de uma aula de ciências para o oitavo ano do ensino fundamental em 2020, em que a professora residente explica o conceito de histologia e a organização dos tecidos dentro do corpo. Essa aula foi gravada e transcrita.

Os dados foram analisados com base nos conceitos de dialogia e de enunciado bakhtinianos (BAKHTIN, 2002; FIORIN, 2020), nas ideias de Tardif (2014) e nos pressupostos teórico metodológicos da análise de discurso sociolinguística. Segundo Tardif (2014), o trabalho docente se constitui em ampla variedade de saberes de diferentes fontes que ele classifica em 4 categorias: saberes curriculares, profissionais, disciplinares, sociais e experienciais ou práticos, que, ao ensinar estão entrelaçados, fundidos no que o autor chama de um amálgama, durante a performance docente. Partir dessas fundamentações teóricas implica pensar que, para ser professor é preciso, além do domínio do saber disciplinar, como muitas pessoas pensam, vivenciar situações práticas de trabalho, porque assim os saberes experienciais podem ser produzidos e incorporados.

A metalinguística especificada por Bakhtin (2002) desenvolveu princípios importantes para o estudo da sociolinguística com o quais trabalhamos e que afirmam que a linguagem é um processo que compõe nossa condição humana e é fenômeno semiótico, sendo ao mesmo tempo ideológico e material. A linguagem é usada para a expressão de uma consciência em relação às outras, em relação ao meio social e cultural em que essa consciência está (BAKHTIN,

2002; BRAIT, 2006). O discurso é a linguagem em uso e sua análise envolve o uso de um “corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador.” (BRAIT, 2006). A dialogia pode ser entendida como uma orientação de todo discurso para “o outro”, segundo Bakhtin/Volochínov (2006, p. 122). Outra forma de dialogia está na relação do enunciado com seu objeto, forma pela qual a expressão da consciência se orienta que é o tema ou objeto do enunciado. O enunciado é uma unidade básica do significado. Um enunciado para existir exige a presença de um locutor e de um interlocutor, um enunciado leva a reações e produção de novos enunciados em sua resposta, por interlocutores diversos em réplicas no diálogo sem fim (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Observamos que a professora residente apresentou diferentes dinâmicas discursivas nos dois eventos selecionados. O que caracteriza a diferença entre as dinâmicas discursivas é o conjunto de enunciados que uma pessoa performa, suas falas, gestos, entonações, enfim, o uso conjunto de diferentes meios semióticos para realizar sua intenção comunicativa (FREITAS, 2002). Dependendo do contexto didático: quem era seu interlocutor e qual era seu objetivo pedagógico, a professora desenvolvia uma dinâmica diferente. Essas variações afetavam a participação dos estudantes e podemos, por meio delas, caracterizar a docente, como proposto por Uribe (2013), como professora “conferencista”, ou “conversadora”.

No primeiro evento, destaca-se uma fala longa da professora, em relação aos demais enunciados feitos por ela em outros momentos. Detectamos que o objetivo da professora, nesse contexto didático, era explicar conceitos biológicos sobre histologia, saberes disciplinares (TARDIF, 2014) que embasaram sua dinâmica discursiva explicativa e sua interação que, nesse evento se estabeleceu com a turma como um todo. O saber disciplinar pode ser caracterizado como um saber já estabelecido, produzido por outras pessoas e encontrado em livros didáticos, a professora, ao ensiná-lo, tem uma performance característica que produziu um enunciado de 2 minutos e 1 segundo de extensão, enquanto a turma a ouvia com atenção, sem falar nada.

No evento 2, a professora construiu enunciados curtos, cuja duração não passou de 10 segundos, em interlocução com alguns alunos, especificamente, com os quais ela estabeleceu o padrão IRA (MEHAN, 1979 apud FREITAS, 2002) de interação em sala de aula. A professora foi interagindo de modo dialógico com os alunos, deixando a aula dinâmica e atrativa, mantendo uma relação dialógica, com intuito de fazer que os alunos expressassem seus conhecimentos sobre o tema da aula. De acordo com Uribe (2013), classificamos essa dinâmica da professora como a de um professor conversador. Ela usa os saberes pedagógicos, disciplinares e experienciais de forma amalgamada, na dinâmica do evento 2, com o objetivo de identificar que conhecimentos seus alunos car-

regam para sala de aula. Percebemos a utilização do saber pedagógico e do saber disciplinar (TARDIF, 2014), de forma concomitante, quando ela faz perguntas sobre a organização dos tecidos dentro do braço de uma pessoa para entender como eles imaginam que seja o corpo “por dentro”, conforme orienta a Teoria da Aprendizagem significativa de Ausbel (TAS).

Segundo Mortimer (1998), a linguagem científica é considerada difícil para os alunos, por ser distante de suas vidas, o que dificulta o aprendizado. Os resultados indicam que a professora ao performar um discurso dialógico, como professora conversadora (URIBE, 2013), levando situações do dia a dia para os alunos, deixou a linguagem científica mais acessível para seus alunos e promovendo engajamento, pertencimento por contextualização nas situações de aprendizagem criadas.

Palavras-chave:

saberes docentes; formação profissional docente; análise do discurso.

Referências:

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. *O Discurso no Romance. Questões de Literatura e Estética*. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: _____ (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, J. L. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2020

FREITAS, C. A. *Imagens Faladas: estudo da dinâmica discursiva uso e interpretação de imagens em aulas de biologia*. 2002. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte.

MORTIMER, E. F. Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, J. R. (Org.). *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 1998.

URIBE, A. Conferencistas versus conversadores. Estilos de enseñanza de profesores de ciencias y su relación con el estilo cognitivo. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Colombia, n. 64, p. 273-307, 2013.

Metodologia e conteúdo no espaço *Maker*

Eduardo Rohsig

dudarhg@yahoo.com.br

Rede Estadual do Rio Grande do Sul

Nos últimos anos tenho lecionado as disciplinas de matemática e física para as turmas do Ensino Médio e Ensino Médio modalidade EJA. Mas isso não impede de fazermos parcerias com nossos colegas das outras séries da escola para que todos venham aprender um pouco mais sobre Robótica. Trabalhar com as turmas do Ensino Médio é gratificante, mas nada se compara quando as turmas dos anos iniciais vêm fazer parte deste aprendizado.

Até o ano de 2020 desenvolvia o trabalho na sala de aula regular e as ferramentas usadas eram levadas por mim, o professor.

Durante o primeiro trimestre do ano, estudamos a parte teórica dos conteúdos da base curricular e, a partir do segundo trimestre começamos com as práticas.

O projeto inicia com a explicação de como funciona a geração, distribuição e instalação de uma residência, na parte elétrica.

Já com uma noção de como funciona um circuito elétrico e tendo o conteúdo científico, os alunos são desafiados a elaborar um projeto ao qual deve estar de alguma forma ligada ao conteúdo abordado na disciplina. Os mesmos são divididos em grupos e eles discutem, planejam e definem qual será o projeto que irão realizar. Eu só digo “me surpreendam”, e eles o fazem.

As turmas de 1º ano do Ensino Médio constroem com sucatas carrinhos ou algo que envolva o conteúdo, podendo ele ser não só de física como também de matemática.

As turmas de 2º ano do Ensino Médio trabalham com projetos que envolvem água e calor, constroem hidráulicos, pontes, jogos, sistema a vapor etc.

As turmas de 3º ano do Ensino Médio trabalham construindo maquetes, na maioria das vezes a maquete é construída em outra disciplina, e reaproveitamos este trabalho e acrescentamos circuitos elétricos. Desenvolvem um estudo de suas contas de energia e precisam organizar táticas para reduzir o consumo elétrico em suas casas, isso envolve a família toda para terem um resultado

satisfatório, trabalham a geometria na construção das maquetes, incorporando proporção, escalonamento e matemática financeira.

Quando os alunos começam a construir seus projetos descobrem que, da maneira que planejaram muitas vezes não funciona, então é preciso refazer ou planejar novamente para que dê certo, por exemplo: uma equipe desenvolveu um helicóptero, o mesmo liga, e gira a hélice, porém não tem força para decolar, então se faz necessário repensar para solucionar este problema que surgiu.

Em pequenos intervalos que sobram ainda conseguimos em conjunto com as turmas do Ensino Médio, realizar a construção com os alunos dos anos iniciais dos carros movidos a ar e movidos com borracha.

Como nosso bairro é de classe média baixa e pobre faz-se necessário que os alunos entendam que tudo o que temos pode ser transformado em algo melhor por isso os materiais para a elaboração dos projetos vêm de itens que iriam para o lixo eletrônico (os próprios alunos vão à busca destes materiais). Procuramos aproveitar tudo que conseguimos para termos o mínimo de gastos possível e de materiais desperdiçados.

Os alunos de inclusão que temos nestas turmas, também realizam e participam com muito entusiasmo, se integram nos grupos e trabalham, muitas vezes ensinando como se usa o equipamento.

Esta busca pela integração da Escola sendo parte da sociedade e o aluno podendo ser o protagonista do seu trabalho isso faz com que ele veja na prática vários conteúdos como por exemplo na física podemos usar o que o aluno construiu na prática para explicar o conteúdo com simples questionamentos, como porque o carrinho sai do lugar em função do atrito, velocidade média aceleração etc. Na matemática podemos trabalhar as unidades de medida, área, perímetro, escalonamento, ângulos, matemática financeira, cooperativismo e liderança.

Outro fator é o envolvimento do contexto familiar, muitos pais tem o conhecimento prático, trabalham nas áreas de construção civil e em empresas do município, eles ajudam em muito os alunos nas partes de montagem e do projeto se envolvem e participam, proporcionando uma troca de experiências e aproximação entre pais e filhos.

Um exemplo foi no ano de 2019 com um grupo de primeiro ano do ensino médio onde a proposta foi que os alunos construíssem um carro com controle, e um grupo me pediu se poderiam fazer um carro elétrico que possamos andar nele, fiquei surpreso e disse para fazerem o projeto e calcularem a viabilidade do mesmo, pois iríamos precisar de uma bateria de carro e o motor de 12v, com muito esforço um pai conseguiu uma bateria e conseguiram um motor em um ferro velho. Começaram o trabalho fazendo o carro todo de madeira de sobra de construção civil e as partes de eixos ferro de construção, uma cadeira de

plástico para se sentarem e os para choques de cadeira de praia, eles conseguiram fazer o carro e ficou um ótimo trabalho, parte faziam em casa e em uma sala de aula regular.

Sair da forma tradicional de ensino que se perpetua ainda nos tempos de hoje é um desafio, pois muito depende da forma em que encaramos estas mudanças. Temos falta de recursos, e temos muitos problemas maiores, mas vi que poderia com pouco fazer muito por meus alunos, e sei que posso ser talvez o único a proporcionar isso em sua vida, incentivá-lo a ir além das suas dificuldades e mostrar a ele que ele é capaz de sonhar e vencer para realizar os seus sonhos.

Em 2020 conseguimos um espaço em nossa Escola para montarmos uma sala *Maker*, onde temos algumas ferramentas para trabalharmos e aos poucos irmos montando a sala.

Enfatizo que não adianta termos o espaço a sala *Maker* estruturada e não ser usada, isso não é perda de tempo e nem local de bagunça ela deve ser usada para criar o diferente e não só reproduzir o que fizemos sempre na sala de aula.

Ter o apoio de nossos colegas e muitas vezes encarar os desafios juntos também é fundamental, não realizamos nada sozinhos temos que ser um grupo onde todos no final conseguimos a vitória, e ter a satisfação de ter mudado vidas, as nossas e de nossos alunos.

Palavras-chave:

maker; educação; inovação.

Referências:

BANDONI, Andrea. Já não se fazem objetos como antigamente. In: MEGIDO, Victor Falasca (Org.). *A Revolução do Design: conexões para o século XXI*. São Paulo: Editora Gente, 2016. p. 50-61.

BLIKSTEIN, Paulo. Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 3, p. 837-856, 2016.

HINCKEL, Nágila Cristina. A escola e as competências para o século XXI. In: TEIXEIRA, Clarissa Stefani; EHLERS, Ana Cristina da Silva Tavares; SOUZA, Marcio Vieira de (Orgs.). *Educação fora da caixa: tendências para a educação no século XXI*. 1. ed. Florianópolis: Bookess, 2015, v. 1, p. 61-82.

LDBEN 9394/96, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2017.

A resignificação do professor em tempos de pandemia

Fabiane de Paiva Pinto

fabiane.pinto@sescrj.org.br

Analista de Esporte e Recreação – Sesc RJ

Introdução

O ano de 2020 veio para ser um marco educacional. A Pandemia de Covid-19 nos colocou em um momento a prova, quanto a nossa capacidade de resignificação a partir de uma experiência nunca vivida. Foram muitas dúvidas quanto a nossa capacidade de aprender, inovar e motivar, diante de uma pandemia, onde o distanciamento social era protocolo de segurança. Ainda que entendamos que se trata de uma questão de saúde pública, as consequências assolaram todos os campos, trazendo consequências marcantes no âmbito político, econômico, social e também na educação.

Diante de tudo, nos deparamos com várias situações em que precisávamos buscar um novo formato de compartilhar conteúdo de forma efetiva aos alunos. Foi aí que a utilização de tecnologias educacionais que não eram muito habituais, se tornaram ferramentas essenciais na continuidade do aprendizado daqueles que estavam reclusos em suas casas. Dessa forma o professor se depara com o novo, e precisa incorporar novas práticas em sua rotina.

Está sendo desafiador e assustador para muitos, mas com certeza, para aqueles que quiseram usar das adversidades para transformação pessoal, estabelecerá novas práxis para sua rotina de trabalho, e por consequência resultados mais assertivos.

O novo, amedronta e afugenta, mas também enriquece e transforma! Precisamos entender que a busca pelo desenvolvimento do conhecimento precisará ser constante e incansável, porque estamos diante de uma situação que não haverá mais volta. O virtual veio para ficar. Precisaremos estar em constante busca, para que consigamos através da tecnologia, ser mais do que um facilitador de conteúdo e sim, figura fundamental de transformação e firmação do papel educacional na formação dos alunos.

Objetivos

Objetivo Geral:

As propostas do presente trabalho têm seu cunho voltado para o desenvolvimento das habilidades culturais e integração dos professores. Dessa forma, os educadores buscam criar diferentes situações de cunho cultural, priorizando o envolvimento de todos nesse tempo de pandemia por meio do uso de novas tecnologias.

Objetivos Específicos

- Aproveitar a tecnologia para resolver problemas, criar e transformar, participando do destino comum;
- Desenvolver a capacidade de opinião e participação criativa na construção de novos conhecimentos e ambientes de aprendizagem;
- Motivar o trabalho do professor, adaptando as às necessidades individuais de cada um para atender a diversidade na educação;
- Desenvolver competências necessárias através das atividades virtuais que leve o professor a estabelecer relações equilibradas e construtivas com os outros;
- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs;
- Estimular a reflexão, vivências e a integração em tempos de pandemia, considerando os seguintes pilares: envolvimento, inovação e educação;
- Fomentar o espírito comunitário e as relações interpessoais por meio das novas tecnologias.

Metodologia

Com o intuito de proporcionar aos professores experiências de formação, propomos conteúdos que contribuam para a superação da visão cindida da educação como uma área que trabalha exclusivamente com ações presenciais, separado de suas dimensões históricas e sociais. Esses conteúdos devem considerar a educação na sua dimensão crítico-social, submetendo-a “ao crivo de seus determinantes sociais para recuperar o seu núcleo de objetividade, tendo em vista possibilitar o conhecimento científico, vale dizer, crítico da realidade” (LIBÂNEO, 1994, p. 137).

Moran (2015), nos orienta que ensinar e aprender com o auxílio da Tecnologia e muito mais constante do que pensamos. Com isso, precisamos entender a obsolescência daquele professor que não buscar a resignificação de sua carreira. Esta atuação, está fadada ao insucesso nos tempos de hoje. Os alunos não aceitam mais serem ensinados da mesma forma. Precisam ser colocados e situações desafiadoras, onde os façam sentir a necessidade de buscar além. E aí que entra o novo professor, que oferta novas ferramentas e experiências para esses novos alunos.

Proposta de Ação

A proposta pedagógica visa garantir a ressignificação dos professores de forma colaborativa e interativa. Portanto, propomos caminhos possíveis nessa jornada de formação permanente de professores:

1. Promover um debate (IDEIAS EM REDE).
2. Escolha dos temas pelos professores participantes previamente.
3. Cada professor envolvido no debate deverá preparar argumentos/reflexões relacionados ao tema e interligados ao seu componente curricular.

Por fim, segue a descrição da sequência que orientará a fase de debates em quatro momentos:

1º MOMENTO: apresentação prévia do tema por um dos professores participantes no dia (vezamento); 2º MOMENTO: reflexão pelos professores em torno do tema; 3º MOMENTO: feedback - argumentação/reflexão dos professores presentes no debate; 4º MOMENTO: produção de texto opinativo.

Conclusões

Nada será como antes e para o resultado dessa equação ser positivo, precisaremos buscar incessantemente novas formas, métodos e ferramentas para esta conta fechar. Não podemos nos acomodar, ou simplesmente nos justificar que tudo está muito fora do nosso tempo, e isso é para jovem, não cabe mais essa desculpa.

É fato que as tecnologias são indiscutíveis para disseminar informação e um despertar para novas competências para vivermos nesse mundo moderno, e precisaremos estar abertos para percebermos que elas modificarão sensivelmente os conceitos de ensino, aprendizagem, escolas e forma de avaliarmos os alunos. Com isso, essas atualizações das escolas, exigirão dos professores, gestores e equipes pedagógicas, um caminhar juntos e na mesma direção para levarem conteúdos interessantes e atrativos a esses novos alunos. Sabemos que será custoso, mas ao mesmo tempo precisaremos entender que isso fará parte do desenvolvimento comportamental de cada um de nós. A interdisciplinaridade será importantíssima nesse processo para conseguirmos agregar uma disciplina a outra, e com a tecnologia, será instigador e promoverá um engajamento maior dos alunos.

Não podemos deixar que o novo nos paralise, precisaremos usá-lo como uma mola propulsora para nos levar a um outro patamar de educação.

Palavras-chave:

ressignificação; pandemia; tecnologia; conhecimento.

Referências:

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MORAN, J. M. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERAYA, D. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. *A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo*. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf>.

VIDAL, A. S.; MIGUEL, J. R. *As tecnologias digitais na educação contemporânea*. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2443/3877>>.

O diálogo do pensamento freireano como base para outros saberes e fazeres

Giovanni Codeça da Silva
codecasilva@gmail.com
Seeduc-RJ e UVA

Atuar no processo educacional pensado em seu duplo desdobramento: a formação humana e a formação para o mundo do trabalho, consiste em uma ação que congrega o ato político e o ato afetivo. Partir desta perspectiva é co-mungar com o pensamento e a ação desenvolvida por Paulo Freire ao longo de sua trajetória docente. Esta opção subjetiva, marcadamente política em decorrência do momento social, foi o fator que resultou qualitativamente sobre a opção objetiva de utilizar as técnicas freireanas aliadas as novas tecnologias, para significar o conhecimento, experienciar novas técnicas e provocar o sentimento investigativo e o pensamento crítico dos licenciandos.

Neste sentido, no ano de 2019 a partir da disciplina de Fundamentos da Educação – disciplina essa que procurava trabalhar à história, à sociologia e à filosofia da educação na formação do licenciando. Compostas por discentes que tinham como origem os cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia – foi proposto uma inquietação a três turmas que totalizavam cento e quarenta e seis discentes. Qual o lugar e papel dos saberes dos povos originários (ameríndios), africanos e afrodiáspóricos, na história, na sociologia e principalmente na filosofia da educação? Como o currículo básico e universitários estavam hegemonicamente reproduzindo valores eurocentrado? Quanto deste conhecimento “universal excludente” não dialogava e reconhecia as trajetórias formativas dos licenciandos?

As provocações tiveram início a partir de um processo de desnaturalização dos sentidos. Desnaturalização da escuta e do olhar. Provoações sobre a percepção do apagamento e do invisibilização destas culturas como um projeto eurocêntrico de manutenção do pensamento colonialista. Provoações sobre o que ou quem determina que um povo seja possuidor ou não de histórias? Os povos sem história ou povos ágrafos seriam de fato sem história? As histórias preservadas pela ancestralidade e transmitidas pela oralidade não constariam como relevantes na lógica eurocêntrica-colonialista?

Como saberes milenares, passados de geração em geração, preservados e vivos pelo uso corrente poderiam ser ignorados? A quem ou a quais interesses essa forma de educar interessava? Como a concepção do Outro e do Eu, em culturas que constituem a sociedade brasileira, poderiam ser ignoradas? Quais interesses este tipo de educar atendia na formação docente? E como poderiam reproduzir negacionismos identitários nas escolas de educação básica? Tantas provocações sobre os licenciandos germinaram um diálogo aberto e franco, onde a escuta precisou ser valorizada, treinada e compreendida como uma tecnologia que trazia para a aula o ressentimento do silenciamento e do preconceito, muitas vezes minimizada pelas formas precárias e muitas vezes mal-intencionada na aplicação da Lei 11.645/2008. Um processo de desvelar o racismo estrutural e o preconceito que a educação ajuda a alicerçar e manter na sociedade.

Assim, para além das aulas, foram organizadas rodas de escuta e leitura objetivando compartilhar experiências advindas de vivências comunitárias e escolares. Desta forma propiciando espaço para que os licenciandos a partir de suas vivências tomassem consciência das violências experienciadas numa sociedade estruturalmente marcada pela visão eurocolonialista que, em muitos casos, vem produzindo marcas nos processos identitários. Neste sentido a leitura de quatro capítulos de autores distintos objetivou os processos de estranhamento da realidade vivida. Iniciamos com o segundo capítulo da obra *O Pequeno Manual Antirracista* de Djamilia Ribeiro (2019) – o incomodo de iniciar a leitura pelo segundo capítulo fez com que a maioria dos licenciandos optassem por ler o livro desde o início. A leitura trouxe para a roda de conversa questões ligadas a naturalização de um sistema racista, a reprodução de suas lógicas estruturantes e conseqüentemente a indagação, agora crítica, da ausência de outras epistemologias na educação e nos cursos de formação dos licenciandos. As indagações e questionamentos abriram um diálogo que alterou o percurso das leituras pois a pauta produzida pelas discussões se mostrou mais produtivas e instigantes.

A partir de um novo realinhamento a segunda leitura convocada para a roda foi o desconcertante *O lugar onde a terra descansa* de Ailton Krenak (2000). Desconcertante para todos envolvidos na roda pois a literatura universal dos povos originários não faz parte de seus currículos, tão pouco, ainda hoje na academia é considerada literatura. Logo, como à Universidade é promotora de um pensamento único e exclusivista eurocolonialista. A invisibilidade e o menosprezo – fruto da arrogância academicista pseudo-européia que canoniza autores e leituras estrangeiras – sobre as narrativas produzidas pelos povos originários relegam a estas um lugar social folclorizado e conseqüentemente periférico. Que universalidade é essa na Universidade?

A ausência do pensamento universal despertou nos licenciandos uma maior inquietação com relação aos processos de escuta, fala e reconhecimento do

Outro. Quem são esses outros com quem dialogamos? Quais seus lugares de fala? Quais os efeitos identitários produzidos pela invisibilização? Tantas questões que clamavam por mais escuta, mais leitura, mais reconhecimento do Outro em cada um deles. Neste processo de descoberta e mergulho em si, Paulo Freire (2007) se fez o interlocutor e candeeiro das vozes silenciadas. Os processos de invisibilização não permitem que educandos conheçam sua própria história e sem conhecer-se não se torna possível amar a si e sua ancestralidade. A memória usurpada não permite desenvolver o sentimento de preservação do Eu, da sua cultura e de suas histórias. No caso das sabedorias dos povos originários, africanos e afrodiaspóricos, esta construção intencional de apagamento aniquila a condição essencial de pensar o Outro como elemento de gerador do Eu. E assim, sem poder conhecer, reconhecer e assumir o Outro em mim, torna-se impossível se pensar como sujeito social e histórico. Torna-se um sujeito oprimido, impossível de revelar-se para si e por si um sujeito de autonomia e amor.

E assim vozes potencialmente transformadoras seguem anônimas na própria academia. Vozes como Lélia Gonzales (1984) permanecem silenciadas, mas não é surpreendente que inclusive cursos de Licenciatura se silenciem! Ao contrário, o silêncio diz muito mais de sua potência, pois vocalizar suas palavras nos fazem ressignificar a ideia de interseccionalidade. Uma construção uterina de quem se vê num duplo de exclusão e silenciamento. Pois a primazia de posições e discursos da branquitude, mesmo quando se faz pela via feminista, ainda resguarda o silenciamento e apagamento da história preta, e de mulheres pretas. A urgência em trazer o campo político as sabedorias africanas é a urgência de propor uma outra visão de mundo que tem início na relação com o Outro que me constitui. Então salta no meio da roda um dos alunos e pergunta: “Cumé que a gente fica?”

A provocação não nos deixou ficar. Não ficamos imobilizados na cátedra eurocolonialista. Seguimos em leituras e posturas decoloniais. Do proto-decolonialismo de Paulo Freire à explosão visceral da voz de Elza Soares de *A carne* (2002). Passando pelas discussões pontuadas por Darcy Ribeiro (1995) de nossas matrizes até a escuta negada do Outro – vozes massacradas de detentos quase todos pretos – nas letras de Racionais Mc’s (1997), e Gilberto Gil e Caetano Veloso (1993). Utilizando tecnologias assentadas em saberes não privilegiados pela academia: escuta, oralidade, memória e sabedoria.

Partindo destas provocações, com o uso de metodologias baseadas em sabedorias advindas de outras epistemes, foi possível iniciar um processo de reflexão, crítica e autocrítica em relação a sua formação humana, as suas formações escolares e as formações para o mundo do trabalho. Neste início de uma busca coletiva e individual por sabedorias que ressignifiquem seus conhecimentos, a valorização da escuta e a construção de uma nova compreensão do Outro se tornaram essenciais para uma educação mais humana e afetiva.

Palavras-chave:

saberes do Sul; decolonialidade; movimento *Maker*; formação docente.

Referências:

BRASIL. *Lei 11.645 de março de 2008*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2008.

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

GILBERTO, Gil e VELOSO, Caetano. Haiti. *Tropicália 2*. Rio de Janeiro: Phonogram/Philips, 1993.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Anpocs, 1984.

KRENAK, Ailton. *O lugar onde a terra descansa*. Rio de Janeiro: ECO Rio/Núcleo de Cultura Indígena, 2000.

RACIONAIS Mc's. Diário de um detento. *Sobrevivendo ao inferno*. São Paulo: Cosa Nostra, 1997.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOARES, Elza. *A carne. Do cóccix até o pescoço*. São Paulo: Dubas, 2002.

A formação continuada no território do Sertão do São Francisco e suas influências na aprendizagem estudantil

Hanna Karoliny Feitosa Barbosa

karollinyhanna@gmail.com

Graduanda do curso de Pedagogia na
Universidade do Estado da Bahia

Edmerson dos Santos Reis

edmerson.uneb@gmail.com

Professor da Universidade do Estado da Bahia

A oferta de Formação Continuada é um direito presente na legislação, como por exemplo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), que discorre no inciso § 1º que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração. Dessa maneira, a oferta de Formação continuada precisa ser garantida, mostrando-se uma importante ferramenta de aprimoramento constante de saberes dos profissionais em atuação na docência e permite dar suporte informando, atualizando e pensando sobre as novas implicações do campo educacional.

À vista disso, esse estudo é parte do projeto de pesquisa “As Vertentes Utilizadas Pelos Municípios do Sertão do São Francisco para garantir o Sistema de Formação Continuada dos Docentes” é parte das pesquisas que alimentam o “Observatório dos Indicadores de Gestão Educacional no Território do Sertão do São Francisco (OBSERVE-TSSF)”, que tem como objetivo organizar e disponibilizar os dados levantados e refletidos para mapear as informações no que diz respeito a Formação Continuada ofertada no âmbito das políticas públicas presentes nesse território, nessa escrita os dados dos municípios de Casa Nova e Pilão Arcado serão evidenciados e refletidos.

Esta pesquisa foi de natureza quanti-qualitativa, tendo como fonte primária das informações os dados oficiais fornecidos pelo Observatório do Plano Nacional da Educação (OPNE) e da plataforma QEDU (2021), a partir dos quais foram elaborados tabelas e gráficos com o intuito de visualizar a realidade dos municípios e possibilitar a reflexão dos índices, contribuindo com a atualização dos dados no Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional do Território do Sertão do São Francisco (OBSERV-TSSF), desenvolvido pelo projeto, e disponível no link: (<https://observatorioic.wixsite.com/unebjua>).

Ademais, é válido ressaltar que todas as informações destas plataformas foram colhidas e analisadas, ficando aberto no OBSERVE-TSSF e à disposição para todos que tenham interesse em desvelar e refletir os dados do sistema municipal educacional. O acompanhamento dos indicadores guia nas tomadas de decisões do campo educacional e corroboram na efetivação dos direitos à uma educação pública, gratuita e de qualidade

Diante do levantamento, foi possível observar os indicadores de oferta de formação continuada no município de Casa Nova Bahia a oferta se mostra muito abaixo do adequado, no ano de 2019, segundo o Observatório OPNE 15,2% era a oferta de formação docente na rede municipal de educadores, já em 2020 ocorreu uma queda acentuada chegando a 8,8%, apenas. No que diz respeito ao aprendizado dos estudantes segundo a prova Brasil aplicada em 2019 para os estudantes do 5º ano, 15% é a proporção de estudantes que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas no componente curricular de matemática.

Ao analisarmos o percentual de oferta de formação continuada no município de Pilão Arcado é notável uma pequena queda na oferta, saindo de 13,4% em 2019 para 12,9% em 2020, ou seja, nesse município segundo os dados oficiais 87,1 é a proporção dos docentes sem formação efetiva na rede. Já no que diz respeito ao aprendizado dos alunos segundo a prova Brasil aplicada em 2019, 18% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas e 22% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede municipal de ensino.

Em suma, múltiplos são os fatores que podem ocasionar nesses dados preocupantes sobre o processo de ensino aprendizagem no TSSF. O investimento em uma formação continuada de qualidade, é uma das ferramentas importantes na mudança dessa realidade. Pois a atualização da prática docente, a partir, do levantamento das dificuldades específicas de cada contexto escolar é essencial.

Assim sendo, a formação continuada é um direito dos profissionais em serviço, que deve ser ofertada pelos municípios em parceria com os demais órgãos federados e sociais, devendo ser ofertada de maneira efetiva e fundada no diagnóstico do desempenho dos docentes e discentes, pois a formação é uma alavanca acionável na melhoria dos resultados da aprendizagem dos discentes.

À vista disso, é importante que o TSSF intensifique o regime de colaboração entre os entes federados, conforme previsto na legislação, como por exemplo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), que discorre no inciso § 1º que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a **formação** inicial, a **continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Muitos dos dados encontrados evidenciam a negação do direito a uma educação digna, pois, em alguns dos municípios, como os descritos acima, a oferta da formação continuada tem chegado timidamente, e os resultados da aprendizagem dos alunos chegam a ser alarmantes, evidenciando a ausência da garantia do disposto na Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003 da federação brasileira e o descaso para com a educação pública municipal.

Nessa perspectiva, conclui-se que o TSSF ainda precisa intensificar a garantia desse direito, pois mais da metade dos municípios ainda não ofertam a formação continuada nem a 50% dos seus docentes, o que se torna preocupante e relevante de ser analisado. Desse modo, é imprescindível o acompanhamento dos indicadores educacionais, como os disponibilizados no OBSERVE-TSSF, que organiza e facilita informações para acompanhar os índices por localidade, podendo ser um guia de alerta para que os dirigentes, conselheiros e comunidade como um todo possam compreender como acontecem e se manifestam as informações diversas dos indicadores educacionais e a necessidade melhoria constante das políticas educacionais.

Palavras-chaves:

formação continuada; indicadores da educação; políticas públicas.

Referências:

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: <<https://www.gov.br/mec/pt-br>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

_____. *Portaria nº 1.403, de 09 de Junho de 2003*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, v. 31, n. 61, p. 34, 2017.

PROJETO CATAVENTOS. Sobrecarga docente: a saúde mental dos professores em tempo de pandemia. (94 min) 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/KY3YsgVmpFA>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

Investigação com a Pedra Toá

Ilka Duarte Maia Ribeiro

ilkakakazinha@hotmail.com

Coordenadora Pedagógica Sesc Ler Guaribas

O presente artigo tem como objeto de estudo Investigação com a Pedra de Toá, conhecida cientificamente como argilito. Diante de nossas vivências de pesquisas realizadas em estudos para formação de professores, resolveu-se experimentar diferentes materiais do quintal de nossa escola para produzirmos tinta caseira, quando percebemos que a Pedra de Toá desmanchava resolvemos experimentá-la, onde o resultado foi surpreendente.

A partir daí, passou-se a produzir tintas caseiras com o pó da Pedra de Toá e cola, onde misturando os dois ingredientes, descobriu-se a cor marrom chocolate, que tinha consistência de brigadeiro quente dando ideia de chocolate ao leite condensado. Daí percebeu-se também que existiam outras cores em nosso quintal.

Diante disso, fez-se nova pesquisa sobre a diversidade de cores que esta possui em nossa região, onde constatamos que as cores, marrom chocolate, laranja, lilás, rosa bebê entre outras, são fáceis de serem encontradas em nossa cidade. Com isso produziu-se diferentes cores de tintas caseiras, despertando em nós uma nova fonte de pesquisa. A cada descoberta uma nova formação com a equipe pedagógica para adequação do uso do toá em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

De acordo nossa pesquisa formativa foi observada, que a tinta de toá passava por um processo de endurecimento e ganhava a forma do objeto que quiséssemos, deixando assim uma nova pedra com o formato do recipiente. O objeto de toá era removido do recipiente sem quebra e ficava com um brilho incrível, com isso, passamos a experimentar em diferentes recipientes produzindo assim le-biscuit em nossos encontros de formação.

Com isso, os professores passaram a usar em suas práticas pedagógicas as diferentes produções, tintas de toá, objetos, le-biscuit entre outras, visto que as experiências de observação e prática foram muito produtivas tanto com as crianças como com os adultos, passamos a inserir em nossa escola o uso do pó da pedra de toá.

Com o uso do toá em nossas aulas, os nossos estudantes da Educação de Jovens e Adultos passaram a comentar que esta pedra foi muito utilizada na nossa região como medicamento para doença de caxumba e maquiagem pelas mulheres, onde uma aluna fez a demonstração do uso desta como maquiagem na coordenadora.

Segundo os relatos dos nossos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, antigamente não havia acompanhamento de médicos e tão pouco remédios químicos eram utilizados, pois eram utilizados remédios caseiros para cada sintoma sentido por eles, nisso começaram a usar a pasta do toá para reduzir o inchaço que a caxumba provocava na lateral da face, onde este remédio segundo eles melhorava o quadro do doente.

Para o uso do toá como maquiagem, as mulheres procuravam as diferentes cores do toá para usar em diferentes partes da face, como pó, usavam uma cor *nude*, como *blush* uma cor avermelhada, como sombra usavam lilás, azulada e rosa, assim ficando maravilhosas para festejar ou sair aos domingos.

Observou-se que, as mulheres usavam o pó extraído diretamente da pedra de toá sem nenhuma mistura, segundo elas não haviam alterações como alergias e outros efeitos colaterais, porém, se suassem a maquiagem precisava ser removida, pois ficavam com o rosto “borrado”, ou seja, as composições se misturavam e a beleza acabava.

Com isso, percebeu que a Pedra de Toá representava uma história de vida para nossos estudantes de forma desconhecida pela maioria dos jovens e pelas crianças, onde fizemos rodas de conversas para compartilhar as vivências dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos-EJA com as crianças da Educação Infantil e do PHE (Criar Sesc).

Diante das investigações realizadas com a tinta de toá, produzimos vasos com garrafas de vidro e barbantes, pintamos desenhos em papel A4, pequenas telas que foram pintadas com guache e produzimos le-biscuit, onde observou-se que para cada produção a textura ficava diferente, nas pinturas ficava fosca e áspera, já nos objetos, ou seja, nas telas e le- biscuit ficava brilhosa e lisa, no entanto, pode-se dizer que esta ocorrência foi constatada abrindo uma nova fonte de experimentação e observação.

De acordo os resultados, experimentou-se novamente os processos e descobrimos que depende da forma em que os objetos são expostos para o endurecimento, os desenhos e as garrafas absorviam os líquidos da cola deixando-a ressecada, enquanto os recipientes dos outros objetos não absorviam, quando aconteciam o endurecimento ficava como se o líquido subisse e mudasse totalmente a visão frontal.

Considera-se que o presente estudo serviu como meio de entendimento para os professores sobre a importância do uso do Toá em suas práticas pedagógicas de forma à provocar nos nossos estudantes a contação de histórias

de vida com o toá, construindo assim novos conceitos e apropriando seus conhecimentos de mundo em científico, pois este produto natural é conhecido cientificamente como argilito.

Com isso, pôde-se perceber que as crianças e os adultos de nossa escola se envolviam com os momentos de forma construtiva, exploratória, curiosa, autônoma e compartilhada de suas vivências com o toá para as crianças e jovens que tão pouco sabia desta realidade.

Além disso, observavam as misturas dos ingredientes, as texturas, o processo de endurecimento dos objetos de Toá, a quantidade de dias que leva para o objeto ficar pronto. As crianças conheceram ainda a história da do uso da Pedra de Toá pelos antigos de nossa região de modo sensibilizador. Todas as atividades desenvolvidas foram elaboradas através da sensibilidade do olhar e da escuta do professor para com as crianças e com os jovens e adultos.

Portanto acredita-se que a nossa investigação com Toá foi fundamental para a construção de novos conhecimentos tanto para os professores como para os estudantes, pois foi construída uma relação com o conhecimento de mundo e o conhecimento científico, facilitando a aprendizagem e contribuindo para a formação do professor e do estudante.

Palavras-chave:

pedra toá; professores; estudantes.

Referências:

FREIRE, Madalena. A Formação Permanente. In: FREIRE, Paulo. *Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SESC. *Proposta pedagógica do Sesc Ler*. Rio Janeiro: 2000.

SESC. *Rascunho da Proposta pedagógica do Criar Sesc*. Rio Janeiro: 2020.

Tutoria e mentoria: representações sociais de professores da Escola Sesc de Ensino Médio

Ivanise Martins de Lima

ilima@escolasesc.com.br

Polo Educacional Sesc

Este trabalho objetivou investigar representações sociais sobre mentoria e tutoria na Escola Sesc de Ensino Médio. O campo da pesquisa tem como referência a unidade situada no Rio de Janeiro, que em seu currículo de educação integral, e como escola residencial, desenvolve, desde 2008, um programa de tutoria. Esse programa consiste em vincular cada jovem a um educador. Os educadores, em sua maioria, são residentes no campus e têm como objetivo auxiliar os estudantes na organização do seu tempo, na orientação de estudos, na reflexão sobre a vida em comunidade. Trata-se de estimular a autodisciplina, a responsabilidade em relação a si mesmo e ao outro. Em 2018, a escola iniciou um programa de mentoria para estudantes, objetivando aprimorar o vínculo de aprendizado acadêmico entre professores e alunos, e facilitar a resolução de problemas enfrentados pelo aluno ao longo da última série do Ensino Médio e que interferem no seu desenvolvimento acadêmico. Tais problemas se referem tanto à adequação ao método, ao currículo e a organização dos estudos, e também, auxiliar no processo de desenvolvimento dos estudantes. Esse ponto de transição entre os programas de tutoria e mentoria motivou a investigação sobre as representações sociais dos professores mentores/tutores acerca de sua função no desempenho de suas atividades.

A pesquisa, de cunho qualitativo, contou com a participação de 21 professores que desempenham as funções de tutores e/ou mentores. Foram utilizados, para coleta de dados, entrevista semiestruturada e análise documental. Os dados obtidos, após transcritos, tabulados por meio do software IRaMuTeQ e foram analisados à luz da TRS e da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

As entrevistas foram realizadas com professores efetivos, residentes e não-residentes, da Escola Sesc de Ensino Médio. Nessa divisão, são denominados professores residentes aqueles que moram no campus escolar, cumprindo carga horária semanal de 44 horas e os professores não-residentes são aqueles que não moram no campus e que cumprem carga horária semanal de no máximo 36 horas, das quais 4 são dedicadas aos plantões de fim de semana

nos mesmos moldes dos residentes. As demais horas são cumpridas em atividades acadêmicas (aulas, oficinas, disciplinas eletivas – denominadas, atualmente de Itinerários Formativos) e em atividades residenciais: (tutoria, reunião de dormitório, fechamento de prédio, acompanhamento da vida residencial nos horários em que as atividades pedagógicas se encerram).

Na leitura dos resultados, buscou-se identificar os principais temas, organizando-os em categorias e, eventualmente, subcategorias. Na sequência foram construídos mapas conceituais a partir da hierarquização das principais palavras destacadas pelo software no discurso dos professores, e em seguida, a análise de conteúdo.

A partir das análises concluímos que os programas de tutoria e mentoria adotados na Escola Sesc de Ensino Médio constitui-se como um dos mais importantes pilares para a integração e desenvolvimento de seus alunos, sendo os tutores e mentores figuras essenciais no desenvolvimento e sustentação da proposta pedagógica da escola. Em relação à identificação das informações, crenças, valores e atitudes a respeito da tutoria e mentoria, investigados à luz da Teoria das Representações Sociais, constatamos que uma certa tensão entre as funções do tutor e do mentor, sobretudo quando o mentor se vê diante de questões trazidas por seus mentorandos que extrapolam seu eixo de atuação e atribuições. Os dados das entrevistas foram analisados a partir das categorizações obtidas por meio do software IRaMuTeQ. Este software é gratuito e permite diversos processamentos textuais e análises estatísticas a partir do corpus das entrevistas. Segundo Pereira, Kamimura e Monteiro (2018, s/p), “[...] ele permite cinco tipos de análises estatísticas textuais clássicas, pesquisa de especificidades de grupos, nuvem de palavras, classificação hierárquica descendente (método Reinert) e análise de similitude”. Esta é uma ferramenta que também possibilita, nas palavras de Sousa et al. (2020, p. 5), “[...] a análise estatística de dados textuais dos mais variados tipos, tais como: transcrições de entrevistas e grupos focais, respostas a questionários de evocação livre de palavras, documentos legais e midiáticos”. Assim o IRaMuTeQ permitiu uma análise mais criteriosa dos dados coletados e do processo de categorização. Buscou-se, a partir de um processo de análise de literatura, tratar as temáticas sobre tutoria e mentoria no acompanhamento de alunos da educação básica, sobretudo em sua fase final, o Ensino Médio.

Considerações Finais

Ao refletir sobre os acompanhamentos tutoriais e de mentorias no âmbito da educação básica, podemos concluir que essas modalidades de acompanhamento têm como objetivos desenvolver a autonomia acadêmica e socioafetiva dos alunos que estão se preparando para ingressar no ensino superior e na vida adulta. É notório o quanto a figura do tutor e a do mentor se constituem como

referência no desenvolvimento de competências necessárias ao enfrentamento dessa fase de transição entre o ambiente escolar, universo da academia e a vida profissional. Nesse sentido, a reflexão sobre a proposta de Educação em Tempo Integral ajudou-nos a compreender os arcabouços do nosso *locus* de pesquisa: uma escola-residência de tempo integral, onde alunos e professores compartilham seu tempo pedagógico destinado ao ensino curricular e vivenciam experiências comunitárias de uma vida residencial. Aqui cabe ressaltar que essa Educação de Tempo Integral transborda o conceito de ampliação de tempo de permanência na escola, como comumente associamos. Isso porque ela atua na qualificação do tempo e das experiências desenvolvidas em múltiplos espaços de integração que compõem a integralidade da formação individual do discente. Assim, a tutoria e a mentoria desenvolvidas pela Escola Sesc de Ensino Médio apontam que a Educação em Tempo Integral, embora ainda não seja uma realidade difundida em todo o território nacional, é uma inovadora proposta de Ensino, como delibera a Portaria nº 971 do Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 2009), ao objetivar a associação de teoria e prática para o desenvolvimento integral do aluno. Nesse sentido, a Escola Sesc de Ensino Médio apresenta-se como um cenário que pode, por meio de suas práticas pedagógicas, contribuir para a implementação desse modelo integral de educação de forma ampliada, uma vez que a educação é um processo que vai além do ato de instruir. Além disso, as práticas de tutoria e mentoria constituem-se como um processo relevante para a potencialização de competência do aluno como um sujeito autônomo e atuante na construção de sua realidade.

A proposta deste trabalho, pautada na investigação das representações sociais dos professores quanto aos processos de tutoria e mentoria desenvolvidos na Escola Sesc de Ensino Médio, permitiu lançar luz sobre o discurso dos professores tutores e mentores e refletir sobre seus papéis, suas crenças, seus conhecimentos reificados e consensuais a respeito de suas práticas de tutoria e mentoria. As diferentes funções assumidas pelos docentes como forma de acompanhamento e orientação dos alunos supõem a integração de diversos conhecimentos, ferramentas, competências e espaços que contribuem para o fortalecimento desses programas e do próprio docente. Destacam ainda que esse tipo de relação de intercâmbio entre os pares é muito produtivo, mas que uma formação mais sistematizada ajudaria a tornar as ações e informações mais homogêneas. Seguindo o aporte teórico das Representações Sociais, Dotta (2006) citado por Silva, Dias e Pimenta (2014, p. 993) afirma que

[...] as representações sociais dos professores são construídas com base na apropriação da prática, de suas relações e dos saberes históricos e sociais, estudá-las possibilita a organização e a ampliação dos conhecimentos educacionais, em especial quanto à

construção de sua identidade, produzindo subsídios para entender suas necessidades profissionais, especialmente no que se refere à formação inicial.

Com base no exposto, consideramos a experiência de um programa de acompanhamento desenvolvido com vista à formação e educação em tempo integral dos discentes uma proposta que lhes favorece efetivo desenvolvimento de sua autonomia, por meio de ações pedagógicas que potencializem seu processo de emancipação intelectual e social.

Palavras-chave:

mentoria; representações sociais; tutoria.

Referências:

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009*. Diário Oficial da União. Brasília, 09 out. 2009.

PEREIRA, Paula Vanessa; KAMIMURA, Quésia Postigo; MONTEIRO, Rita de Cassia Rigotti Vilela. Análise multidimensional de textos das tendências Temáticas de governo eletrônico. XIX Mostra Internacional de Pós-Graduação. *Anais [...]*. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

SILVA, Rejane Dias; DIAS, Adelaide Alves; PIMENTA, Sonia Almeida. Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, v. 14, n. 42, p. 549-568, 2014.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira et al. O uso do software IRaMuTeQ na análise de dados de entrevistas. *Pesquisa e práticas psicossociais*, São João del-Rei, v. 15, n. 2, p. 1-19, 2020.

A experiência da formação docente numa realidade pandêmica com os usos da tecnologia e seus obstáculos

Joseane Maria dos Santos

joseanems1@hotmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Maria Clara Carneiro Câmara

mariaclaracc13@outlook.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Maria Aparecida Vieira de Melo

m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Durante a atuação docente é fundamental o professor estar em constante movimento e renovação de suas práticas pedagógicas, e, diante do cenário pandêmico não foi diferente, haja vista o aumento do uso das tecnologias, a qual se tornou essencial no dia a dia dos sujeitos, visto que se foi necessário adotar a modalidade do ensino remoto. Partindo desse pressuposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a atuação dos alunos bolsistas de projetos de ensino em meio a pandemia do COVID-19, assim como, identificar os desafios recorrentes em suas atuações, compreender o processo formativo mediante aos trabalhos remoto e descrever a atuação dos bolsistas por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

O interesse pela escrita deu-se em decorrência da experiência no Projeto de Ensino: Estudos Sociológicos e Antropológicos da Educação e a Didática: enlaçadas pelo ensino-aprendizagem – vinculado ao DEDUC/CERES/UFRN/CAICÓ-RN. No referido projeto foram realizados trabalhos vinculados as disciplinas Estudos Sociológicos e Antropológicos da Educação – no curso de licenciatura em pedagogia – e didática – no curso de licenciatura em história –, nas quais estudantes bolsistas se inserem no espaço de domínio do experimentar o ensino, fortalecendo assim o processo formativo do discente/professor pesquisador, o qual vivencia estudos acerca da formação e práticas pedagógicas essenciais para a profissão docente, sobretudo em meio aos desafios do ensino remoto. Desse modo, tendo em vista o pensamento de Tardif (2002), o qual aborda que a formação do professor deve ser algo mutável e que se reformula

e se multiplica ao longo do tempo, caracterizando o saber docente como plural, heterogêneo, oriundo de saberes disciplinados, curriculares e de experiências que carrega as marcas do humano. Ademais, Libâneo (2007) ainda destaca que, as novas necessidades educacionais pressionam o mundo universitário para a formação de um novo professor que seja capaz de adaptar seus métodos de ensino as realidades do estudante, sociedade e dos meios de comunicação. Esse docente necessita alcançar uma sólida capacidade multidisciplinar, sendo capaz de aprender a aprender, a agir na sala de aula e ter habilidades que vai da comunicação a articulação com as mídias e multimídias.

Nessa conjuntura, destaca-se que os educadores estão em um processo contínuo de transformações, e conseqüentemente, os discentes em formação docente, considerando que o professor necessita modificar suas práticas didáticas de acordo com as transformações dos contextos sociais os quais se encontram, primando o uso das TICs no contexto de ensino remoto, em virtude da COVID-19. Nesse sentido, enfatiza-se que o discente presente nos projetos de ensino, sobretudo, em circunstância do cenário pandêmico, constrói um vasto conhecimento e autonomia mediante aos desafios enfrentados.

Ao adentrarmos no que diz respeito aos procedimentos, é importante trazer a importância da utilização dos TICs para os trabalhos que consubstanciaram a construção dos recursos utilizados para os produtos finais do projeto em questão, logo que, o ensino remoto possibilitou que tivéssemos mais conhecimento e contato com os aplicativos e plataformas digitais para dar continuidade ao processo de formação docente e a relação professor-estudante pesquisador através dos momentos síncronos e assíncronos.

Dentre os aplicativos utilizados e ao qual fomentou os procedimentos metodológicos e pesquisas, podemos citar o *Google Meet*, plataforma que nos dava acesso as salas virtuais, onde os estudantes e a professora-orientadora constituíam o ambiente de aprendizagem formativa das disciplinas de Estudos Sociológicos e Antropológicos da Educação e Didática e, onde as bolsistas prestavam Apoio Técnico para exibição de slides e vídeos; o *Google Formulário*, que serviu como instrumento de pesquisa para elaboração futura de um artigo acadêmico que subsidiará a temática da formação dos professores e um dos produtos finais do projeto que perpassou pela disciplina de Estudos Sociológicos e Antropológicos da Educação, a construção de um e-book intitulado *Caderno de Formação de Professores: Práticas Formativas* baseado nos memoriais autobiográficos dos estudantes de ambas disciplinas, discorrendo sobre a trajetória escolar própria e de seus familiares, e também os fóruns virtuais de ambas disciplinas para discussão das temáticas que subsidiam a relação dialógica entre estudantes e bolsistas, como uma “situação didática” como bem, pontua Libâneo (2006) que tem como intuito organizar, dentro do processo de ensino, a assimilação-transmissão dos conhecimentos através dos aspectos cognosci-

tivos e socioemocionais, neste caso, fazendo uso dos TIC's e ambientes virtuais para alcançar esses objetivos.

Por fim, considerando toda a explanação da experiência do processo de formação docente e a utilização dos recursos tecnológicos para essa nova realidade. É fundamental pontuar as necessidades humanas que se encontram no decorrer do caminho, pois existem obstáculos no decorrer do projeto de ensino na modalidade remota, onde presencialmente não aconteceria, como a falta de internet ou problemas de oscilação/conexão, aparelhos eletrônicos que já não suportam peso de aplicativos e arquivos e dificultam o acompanhamento dos estudantes e até de professores.

O impacto positivo da globalização e do acesso à internet banda larga à maioria da população possibilitou que nos comunicássemos com qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo a todo momento, assim como nos ambientes virtuais com o professor, bolsistas e os estudantes nos momentos síncronos e assíncronos, permitindo o contato seguro e as trocas entre todos, mesmo que a longas distâncias. No entanto, o contato *on-line*, da mesma maneira que possibilita o contato com o estudante e o professor, também tende a distanciá-lo, ao se deparar com a incerteza de saber se o estudante do outro lado de uma tela está aprendendo ou não e o que ele/ela pode estar sentindo, já que houve uma alta de estudantes e profissionais que apresentaram sintomas de ansiedade e crises de pânico durante a pandemia, estar lidando com o ensino e trabalho remoto no conforto de casa também os sujeitam a ter que administrar as obrigações e problemas pessoais ao mesmo tempo, o que presencialmente não ocorreria com tanta frequência, devido a distância casa-faculdade e casa-trabalho.

É por esta conclusão que observamos um ensino com menos humanização e mais maquinário, que a única proximidade possível pelas telas não é suficiente como o contato direto e expressivo entre rostos conhecidos e pessoas do nosso convívio diário, que pelos benéficos das TIC's e de não precisar se deslocar, não há como substituir a sala de aula presencial por ambientes virtuais, nos deparamos com muitos aparelhos ao redor e pessoas nas telas, mas solidão pelo contato humano e trocas afetivas.

Palavras-chaves:

formação docente; tecnologia da informação e comunicação; afetividade.

Referências:

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Formação inicial na Educação Infantil: desafios, ações e reflexões

Mariana Lázaro de Barros Jesus

lazaromariana142@gmail.com

Bolsista do Projeto de Formação Inicial
na Educação Infantil – Coluni-UFF

Cinthia Nascimento Cunha

cinthia.nascimentocunha@gmail.com

Bolsista do Projeto de Formação Inicial
na Educação Infantil – Coluni-UFF

Cláudia Vianna de Melo

claudiaviannamelo@id.uff.br

Prof^a Dr^a Educação Infantil – Coluni-UFF

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, constitui-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 El/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.

Palavras-chave:

formação inicial EI/Coluni-UFF; pandemia da Covid-19; experiência; planejamento; acolhimento.

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. *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.

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.

O professor como gestor da sua aprendizagem: experiências na formação e capacitação de professores no ensino superior tecnológico na FATEC-Jundiaí

Marianna Lamas Ramalho

marianna.ramalho@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia Dep. Ary Fossen
(FATEC) – Jundiaí

Ana Carolina Barros de Gennaro Veredas

ana.veredas@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia Dep. Ary Fossen
(FATEC) – Jundiaí

A Educação Básica no Brasil é composta por três grandes etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (separado em nível I e II) e Ensino Médio. Ao professor que atuará na Educação Básica é exigido, de acordo com o respectivo nível de ensino, a formação em pedagogia ou em licenciatura. Já no Ensino Superior a única exigência é que o professor possua uma formação em graduação e pós-graduação lato e/ou estrito sensu na área em que ele irá atuar, ou seja, uma formação exclusivamente técnica focada no notório saber. O professor de Ensino Superior, em muitos casos, entra em sala de aula sem qualquer formação sobre processos de ensino e aprendizagem. Soma-se a isso, um cenário, em sala de aula, marcado por diferenças e conflitos geracionais entre professores e alunos.

A realidade do Ensino Superior, seja na perspectiva do aluno, seja na perspectiva do professor em sua formação permanente, pressupõe que os processos de aprendizagem ocorrerão entre adultos. Nesse sentido, defende-se neste trabalho que a formação de professores de Ensino Superior deve fundamentar-se na *andragogia*, entendida por Knowles (1980) como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender.

O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância da formação permanente de professores no Ensino Superior com foco nos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento de competências socioemocionais e gerenciais, visando superar os déficits em sua formação original, predominantemente técnica e teórica-conceitual. Para tanto, objetiva-se apresentar uma experiência de formação permanente de professores realizada na Faculdade de Tecnologia Deputado Ary Fossen – Jundiaí (FATEC-Jundiaí).

Nesta instituição, por iniciativa da sua direção e de alguns docentes interessados na temática, criou-se um Grupo de Estudos e Pesquisas em Metodologias de Aprendizagem (GEMA – FATEC-Jundiaí) que tem, entre as atividades previstas em seu escopo, a preocupação em auxiliar a formação e capacitação constantes de seus professores.

Com base no princípio da homologia de processos, as atividades realizadas pelo GEMA – FATEC-Jundiaí na formação e capacitação de professores, utilizam metodologias ativas de aprendizagem como *sala de aula invertida*, *aprendizagem baseada em problemas e projetos (ABPP)*, *design thinking*, *rotação por estações*, *sala de aula compartilhada*, entre outras. Nesse sentido, os professores, fazendo uso destes recursos de aprendizagem, experimentam como é aprender a partir de determinados processos e metodologias que eles poderão aplicar em suas respectivas aulas. Com isso o “professor aprendiz” consegue verificar a aplicabilidade da metodologia e vivenciar na prática os problemas e dificuldades que seus alunos poderão vivenciar em sala de aula e, com isso, propor soluções (DEBALD, 2020). Esse momento é seguido de uma reflexão sobre as ações vivenciadas, que no GEMA – FATEC-Jundiaí é denominada *Roda de Conversa*.

Especificamente com relação ao uso da metodologia *ABPP* na formação e capacitação de professores, verifica-se que este recurso metodológico envolve e permite que os professores adquiriram conhecimentos e habilidade através de um extenso processo de investigação estruturado, com questões complexas e autênticas e produtos e tarefas cuidadosamente planejados (MARKAM, LARMER, RAVITZ, 2003).

Dentre as atividades que compõe o escopo do GEMA – FATEC-Jundiaí, estão:

- Pesquisar, analisar e selecionar as metodologias ativas mais adequadas para cada processo e espaço, considerando a grade curricular dos cursos oferecidos e a infraestrutura disponível;
- Pesquisar, analisar e selecionar metodologias de avaliação por competências;
- Implantar propostas de aplicabilidade de metodologias ativas e avaliações por competências em disciplinas dos cursos de graduação (“Projetos Pilotos”), medindo e avaliando seus resultados;
- Desenvolver e atualizar um cardápio de métodos ativos com o objetivo de auxiliar os professores na utilização e aplicação destas metodologias em suas disciplinas;
- Desenvolver e organizar propostas de workshops para capacitação e atualização de professores em metodologias de aprendizagem e avaliação por competências na FATEC-Jundiaí;
- Realizar pesquisas de acompanhamento dos semestres letivos com professores e alunos da FATEC-Jundiaí;
- Participar de eventos ligados à temática de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.

Desde sua criação, em agosto de 2018, o GEMA – FATEC-Jundiaí desenvolveu uma série de atividades destinadas à formação permanente de professores no contexto dos cursos de graduação tecnológica da FATEC-Jundiaí. Dentre elas, destacam-se:

- Realização de sete workshops e Rodas de Conversas em semanas de planejamento de início de semestre;
- Elaboração de dois “Projetos Pilotos” interdisciplinares com uso de metodologias ativas, com o acompanhamento das ações dos professores e a avaliação de resultados;
- Elaboração e revisão permanente de materiais didáticos relativos ao uso de metodologias ativas e aplicação de avaliações processuais e por competências;
- Apresentações e publicações em anais de eventos regionais e nacionais dos resultados destas experiências.

Importante destacar que no contexto da Pandemia de Covid-19, de março de 2020 à setembro de 2021¹, as atividades do GEMA – FATEC-Jundiaí foram fundamentais para o acolhimento e adaptação dos professores ao contexto do ensino e da aprendizagem no sistema remoto com aulas on-line. Este grupo, em diálogo permanente com a direção e as coordenações de cursos da FATEC-Jundiaí, produziu vídeos, podcasts, workshops e Rodas de Conversas em caráter extraordinário, visando a formação e a capacitação de seus professores neste contexto de profundas e intensas transformações na educação.

No início de sua atuação o GEMA – FATEC-Jundiaí preocupou-se em acolher e sensibilizar os professores quanto à importância da sua formação em novas metodologias de aprendizagem e avaliação, desenvolvimento de competências em si e nos alunos, no contexto da educação no Ensino Superior. Ao longo deste período, verificou-se que o envolvimento e o comprometimento dos professores com esta formação foi crescente semestre a semestre.

As experiências do GEMA – FATEC-Jundiaí evidenciam a importância de um olhar e um cuidado permanentes com a formação de professores de Ensino Superior. Além disso, cabe ao professor a consciência de que ele será sempre o gestor da sua aprendizagem e deverá buscar desenvolver uma formação andragógica, complementar à sua formação técnica.

¹ Momento em que este trabalho foi redigido.

Palavras-chave:

formação de professores; ensino superior; andragogia, GEMA; FATEC-Jundiaí.

Referências:

DEBALD, Blasius. *Metodologias Ativas no Ensino Superior: O Protagonismo do Aluno*. Porto Alegre: Penso, 2020.

KNOWLES, Malcolm S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge: Adult Education, 1980.

MARKHAM, Thom; LARMER, John; RAVITZ, Jason Louis. *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers*. Buck Institute for Education, 2003.

Relações interpessoais na Educação Infantil: reflexões a partir de registros narrativos do cotidiano

Miriam Nogueira de Maltos

miriammaltos@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense

Raissa da Silva Rodrigues Pereira

raissasrp@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense

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; OS-TETTO, 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. 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, são destacados no documento. Ganha 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, sendo acordado para o momento seguinte. Chegada a hora, é lembrado sobre o combinado e a criança pede para compartilhar a sua tela, apresentando um vídeo. A princípio, não encontra o material que gostaria de apresentar. Foi então sugerido que mostrasse outro vídeo relacionado à proposta vivida, que era sobre futebol. A criança, então, pergunta como se escreve a palavra “bola” e tanto os professores como outra criança que já sabia escrever essa palavra, a auxiliam 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 crian-

ças 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 pode ser vista a potência que a relação com o outro é capaz de possibilitar e em como as crianças se beneficiam da mesma, de uma ajudar a outra e se constituir dentro dos processos de interação com o próximo.

Os planejamentos dos encontros não são engessados, dialogam com as crianças, combinados são feitos e são 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), são-lhes tirada 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 essa pessoa. Estar com o outro é sempre um aprendizado. É com o outro que nos constituímos. É na relação com o próximo 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 o 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, se entende o registro narrativo do vivido como base para a formação contínua do professor e ferramenta de pes-

quisa 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. O registro não se encerra em si mesmo, mas se desencadeia 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; registros narrativos; cotidiano na educação infantil.

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*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

OSTETTO, Luciana. *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas: Papirus 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.

O discurso docente sobre o pensamento pedagógico freireano e alfabetização de crianças

Raquel Alves de Lima

alves.raquellima@gmail.com
UERJ/FEBF

Andréa Pessoa dos Santos

a.pessoas70@gmail.com
UERJ/FEBF

Introdução

Com base no pensamento pedagógico de Paulo Freire, o presente trabalho busca compreender se ainda hoje é possível propor um processo de alfabetização com crianças utilizando a experiência de alfabetização de adultos desenvolvido por Freire (2014) nos anos de 1960.

Sem desconsiderar aspectos cognitivos do ensino e aprendizagem, mas pensando na perspectiva da educação como prática de liberdade, Paulo Freire (2014) ressalta que ler e escrever instrumentalmente não são conhecimentos suficientes dentro do processo de formação humana dos estudantes. Freire defende a importância do diálogo e da vivência de estudantes e professores como experiências de vida. Ressalta também que a “leitura de mundo” deve fazer parte do processo de ensino da leitura e da escrita. Assim, levando os profissionais a questionarem suas formas de atuação, e a reavaliarem o tipo de trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido até os anos de 1960, Freire problematiza a visão produtivista do meio escolar e a necessidade de sua desconstrução em favor de um ensino socialmente referenciado e crítico.

Nessa direção, o presente estudo apresenta resultados parciais da monografia intitulada: “*A Teoria na Prática: Paulo Freire nos anos iniciais do Ensino Fundamental*”, que busca investigar o discurso docente sobre práticas pedagógicas desenvolvidas por professores alfabetizadores de crianças que, partindo dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, assumem a concepção de educação e de alfabetização como elementos de mudança social e de emancipação dos sujeitos. Para tanto, foram levantadas algumas questões que nortearam nosso estudo:

1) De acordo com o discurso docente, qual é a concepção de educação e alfabetização que os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental adotam?

- 2) A concepção adotada está vinculada a uma educação crítica, tendo como base o pensamento pedagógico de Paulo Freire?
- 3) O que os docentes entrevistados sabem sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire?
- 4) Qual a importância de se preservar o pensamento pedagógico freireano no ambiente escolar?
- 5) Como desenvolver o pensamento pedagógico/método freireano em turmas de alfabetização de crianças?

Metodologia

A abordagem metodológica assumida na pesquisa está associada ao enfoque de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os procedimentos metodológicos escolhidos para serem desenvolvidos na pesquisa foram: a) revisão de literatura (leitura e análise de artigos acadêmicos publicados em anais de eventos acadêmicos pertinentes à temática tratada); b) revisão bibliográfica de artigos e capítulos de livros de autores consagrados que tratam da temática abordada; c) entrevista reflexiva e d) questionários de identificação dos participantes.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2004) com (02) duas professoras da Educação Básica do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ, com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme já dissemos, visamos entender a concepção de educação e de alfabetização, e a compreensão que os docentes entrevistados possuem sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire, sobretudo, para os processos de alfabetização de crianças. Além da entrevista, utilizamos questionários com perguntas relacionadas ao universo da temática abordada.

A revisão de literatura contemplou artigos publicados nos Anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre os anos de 2007 e 2017, e em particular nos seguintes Grupos de Trabalhos: GT4 (Didática), GT6 (Educação Popular), GT10 (Alfabetização Leitura e Escrita), GT18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas). No período determinado, foram encontrados 7 (sete) artigos a partir dos seguintes descritores: *Método Paulo Freire, Alfabetização Emancipadora e Paulo Freire*.

Após essa análise, concluiu-se que existe um grupo grande de pesquisadores que vêm dedicando seus trabalhos na direção de entender quais os fundamentos estabelecidos nas práticas pedagógicas cotidianas da educação básica, e o quão importante é manter uma educação voltada para práticas de ensino socialmente referenciadas, como propôs Paulo Freire.

“O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do MCP”

A pesquisa intitulada “*A Teoria na Prática: Paulo Freire nos anos iniciais do Ensino Fundamental*” surge inicialmente a partir de algumas inquietações e

questões relacionadas a um ensino que vá além de aspectos conteudista. Ensino este que não esteja centralizado apenas na memorização dos conceitos, mas sim na relação destes com um contexto social e histórico; ou seja, um ensino que proponha a ampliação de uma visão de mundo que busque expandir a compreensão das relações dialógicas (BAKHTIN, 1981) estabelecidas entre o sujeito histórico e cultural e seu objeto de conhecimento.

O arcabouço teórico da pesquisa está fundamentado em Freire (2006), Gadotti (2001), Freire (2014), entre outros. Tais referenciais trazem, preferencialmente, questões relacionadas à vida de Freire, sua relevância como educador no cenário mundial, seu pensamento pedagógico no contexto da educação brasileira e às bases do seu método de alfabetização para adultos que estavam fora da escola.

Sabemos que a década de 1960 foi um período de grandes incertezas no cenário político brasileiro e foi nesse contexto que o educador Paulo Freire iniciou um dos seus projetos mais significativos, que posteriormente seria censurado e considerado subversivo. Vale ressaltar que “O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do MCP – Movimento de Cultura Popular do Recife que, no final da década de 50, criara os chamados círculos de cultura” (GADOTTI, 2001, p. 33). O método tinha como objetivo principal alfabetizar adultos advindos das camadas populares e que não puderam ter acesso aos conhecimentos socialmente formalizados na escola. Inicialmente, a cidade escolhida para a realização dessa experiência foi a cidade de Recife, em Pernambuco. Posteriormente, o movimento se expandiu.

O MCP propunha um processo de alfabetização diferenciada, pautada na realidade cultural e social dos alfabetizandos. Antes do advento dos princípios da alfabetização na perspectiva freireana, a forma de se ensinar a ler e escrever tinha como referência apenas processos mecânicos de codificação e decodificação, baseados na “decoreba” e nos métodos tradicionais de ensino pautados por cartilhas infantis, considerados por Paulo Freire como ineficazes para o processo de alfabetização de adultos trabalhadores.

O MCP tratava de aspectos extremamente importantes, vinculados ao conceito antropológico de cultura, às raízes e às tradições dos alfabetizandos adultos. Além de ensinar a pessoa a aprender a ler e escrever a proposta pedagógica de Paulo Freire preocupava-se com a formação de uma consciência crítica e social dos estudantes envolvidos no processo de alfabetização, o que foi bastante revolucionário para a época.

Após obter resultados extraordinários na cidade de Angicos (RN), onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 40 horas (GADOTTI, 2001, p. 32), rapidamente Paulo Freire ficou ainda mais conhecido; e em 1963 o educador foi convidado pelo presidente João Goulart, e pelo então ministro da educação Paulo de Tarso C. Santos, para elaborar o Programa Nacional de Alfabetização

(PNA) que previa a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. O Programa visava, assim, alfabetizar o maior número de pessoas pelo então chamada “Método Paulo Freire”. Tal convite não se concretizou, pois um ano depois correntes políticas contrárias ao trabalho empreendido pelo então presidente da República destituíram João Goulart e todas as políticas vinculadas ao seu governo.

A partir deste momento histórico, instaurou-se no Brasil um período de dicotomias, de um lado forças conservadoras que atacavam Paulo Freire e sua proposta de alfabetização, considerando-a subversiva, perturbadora da ordem vigente e ineficaz; e de outro, os progressistas que acreditavam e lutavam por um país mais democrático, o que incluía a garantia de uma alfabetização de cunho crítico emancipatório. Desde então, o pensamento pedagógico de Paulo Freire, para além do chamado “Método de alfabetização Paulo Freire”, vem sendo uma grande referência para educadores brasileiros de diferentes perspectivas pedagógicas.

Nesse sentido, e a partir das leituras e análises feitas de diversas obras de Freire, entendemos a importância de seu pensamento pedagógico para um ensino problematizador, que busque no cotidiano da escola uma perspectiva de ensino voltada para emancipação e não para a submissão de uma “educação bancária”. Nessa direção, desenvolvemos o ideário do trabalho monográfico.

A partir dos pressupostos apresentados, a pesquisa assume o pensamento pedagógico de Paulo Freire como referência para entender como os professores incorporam tal pensamento em suas práticas pedagógicas diárias. Interessa-nos compreender também se é realmente possível propor um processo de alfabetização de crianças inspirado na perspectiva freireana.

Pensamento pedagógico freireano, presente!

A pesquisa centrou-se, inicialmente, na análise de artigos acadêmicos sobre a temática apontada a partir da revisão de literatura de artigos publicados em Anais das reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); em seguida, realizamos uma revisão bibliográfica específica das obras de autores consagrados e que tomados aqui como discursos de autoridades sobre o tema de pesquisa.

Quanto à revisão de literatura, foram analisados os Anais das reuniões da ANPED entre os anos de 2011 e 2017, em particular nos seguintes Grupos de Trabalhos: GT4 (Didática), GT6 (Educação Popular), GT10 (Alfabetização Leitura e Escrita), GT18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas). Sendo assim, foram encontrados 7 (sete) artigos que dialogavam com a proposta do trabalho, a saber: 1) “*Não se pode ser sem rebeldia: A lição Freiriana já a sabemos de cor! Falta aprende-la*” (GT 06); 2) “*Conscientização Freiriana e liberdade sartreana: reflexões para os efeitos de subjetivação da educação popular*” (GT 06), 3) “*Paulo Freire em*

sistemas públicos de educação no Brasil pesquisando políticas e práticas” (GT 06); 4) “Por uma didática humanizadora a luz de Paulo Freire” (GT 04); 5) “Os limites e possibilidades da formação integral: educação e trabalho, numa concepção Freireana” (GT 18); 6) “Alfabetização emancipadora com crianças ‘artesanar’ leituras da palavra mundo” (GT 10); 7) “Práxis Freiriana: narrativas de educadores populares que atuaram no movimento de educação de base – MEB no Ceará” (GT 18).

A partir das leituras e análises críticas desenvolvidas sobre os artigos lidos foi possível desconstruir pressupostos anteriormente estabelecidos para a pesquisa. A pesquisadora titular acreditava que o pensamento pedagógico freireano vinha sendo pouco estudado e discutido no meio acadêmico na atualidade.

A partir da análise inicial do material de pesquisa, foi possível perceber que o pensamento pedagógico freireano vem marcando presença constante nas pesquisas e debates acadêmicos da atualidade. Assim, com a revisão de literatura, foi possível ampliar a percepção inicial que se tinha, ou seja, os estudos sobre pensamento pedagógico de Paulo Freire permanecem latentes, se configurando como temática relevante junto aos estudos de professores e pesquisadores dedicados à formação socialmente referenciada de estudantes voltados à escola pública brasileira. No entanto, nota-se que os artigos pesquisados geralmente focam nos estudos direcionados para a Educação de Jovens e Adultos. Daí o nosso interesse em saber como a perspectiva freireana vem sendo compreendida e/ou trabalhada nos anos iniciais de escolarização de crianças em processo de alfabetização.

Algumas considerações

Com base no material de pesquisa, e a partir das análises e reflexões feitas, percebemos que a comunidade docente tem se preocupado com uma educação pública que possa superar condições alienantes e meramente conteudistas. Porém, o caminho ainda é complexo, já que envolve ações e comportamentos éticos de profissionais que se dispõem a uma ação pedagógica contra hegemônica que vá na direção oposta de ações tradicionalmente difundidas nas instituições de ensino. Ações que insistem em entender que o professor ainda deve ser visto como sendo o detentor do saber e que o estudante é um mero reproduzidor de conceitos abstratos e desencarnados da vida social que o constitui como sujeito.

Nos artigos analisados, notamos que a implementação de uma prática pedagógica de inspiração freireana prevê, necessariamente, a coparticipação de todo corpo escolar, e uma formação continuada acessível e permanente dos profissionais envolvidos. Evitando, assim, que os docentes ocupem funções de meros transmissores de determinadas concepções relacionadas ao discurso proferido no ambiente acadêmico, mas distantes das vivências e desafios reais do “chão da escola” básica.

Palavras-chave:

Paulo Freire; alfabetização; emancipadora.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire. Uma história de vida*. São Paulo: Vila das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. *Convite a leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

Um olhar para as emoções:

problematizando o processo de formação de licenciandos(as) negros(as) vítimas de práticas racistas no contexto universitário

Renan Silva da Piedade

renan-br@hotmail.com

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Enquanto indivíduos sociais, políticos, culturais e históricos (PENNYCOOK, 2006), somos atravessados por uma série de experiências que necessariamente desempenham um papel primordial em nossa formação como cidadãos e seres pensantes. Se olharmos para as vivências universitárias que construímos diariamente, por exemplo, é primordial que as encaremos como perpassadas por relações hierárquicas, questões de poder e posicionamentos ideológicos de ordens variadas que estão para além da formação racional-técnico-utilitarista pautada em métodos e modelos de ensino (MATEUS, 2010). E uma das maneiras de construir inteligibilidades sobre essa temática é lançando um olhar crítico para as representações que fazemos da realidade ao nosso redor (RIESSMAN, 1993).

Diante disso, em minha trajetória como acadêmico, professor universitário e homem negro que já foi alvo de discursos racistas dentro e fora da universidade, tenho buscado questionar o olhar engessado, preconceituoso e estereotipado acerca do indivíduo negro, sobretudo no espaço acadêmico. Com base na literatura vigente, é preciso, ainda, estarmos atentos para o fato de vivermos em uma sociedade opressora (TROYNA; CARRINGTON, 1990), que em muitos contextos se nega a pensar outros saberes que não pertençam à epistemologia mestre europeia e conseqüentemente se afasta da noção de sujeito heterogêneo, híbrido e fluido com a qual operamos na contemporaneidade (PENNYCOOK, 2006).

Portanto, ciente do compromisso político de refletir sobre os diversos mecanismos de opressão social, minha apresentação se volta especificamente para o contexto de formação de professores(as) negros(as), tratando-se de um espaço oportuno para promover uma discussão acerca da socioconstrução das emoções (REZENDE; COELHO, 2010) em experiências de privações sofridas, impostas por práticas de exclusão (BOHN, 2013) no cenário acadêmico. Para tal, analiso conversas reflexivas com dois docentes negros em formação inicial,

estudantes de biologia e de pedagogia respectivamente, ambos alunos de uma universidade privada localizada na zona sul do Rio de Janeiro.

A fim de suscitar um fazer reflexivo no que diz respeito à realização desta pesquisa, opto pela escolha de dois participantes (ao invés de somente um) tendo em conta que eles têm acesso a experiências profissionais e acadêmicas distintas, o que enriquece nosso olhar para essas falas, no sentido de construir conhecimento sobre vivências/situações heterogêneas e plurais. Assim, de forma integrada, busco, junto a eles, criar entendimentos sobre nosso processo de formação docente, bem como compreender melhor nossos modos de ser e estar no mundo (FREIRE, 2005).

Uma vez que minha proposta central é investigar a socioconstrução das emoções em narrativas de graduandos(as) negros(as) de licenciatura que, em algum momento de sua vida acadêmica, tenham tido sua trajetória entrecortada por experiências discriminatórias, busco: analisar como os(as) participantes(as) reelaboram suas experiências em narrativas que retratam suas vivências como alvo de práticas racistas no espaço universitário; investigar como os recursos linguísticos avaliativos constroem as emoções nos relatos em questão.

Em relação às afinidades teóricas a partir das quais desenvolvo minha apresentação, duas áreas do saber compõem o panorama investigativo com o qual me alinho: o fazer ético da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006, 2013) e o viés político da Afrocentricidade (ASANTE, 2009). No que se refere ao uso da linguagem, olho para os dados com base no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), ferramental teórico-analítico desenvolvido a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994). Com isso, apoiado na materialidade discursiva, reflito sobre a socioconstrução das emoções (ZEMBYLAS, 2005), promovendo uma visão de discurso como prática social de significação e de construção de sentido (FAIRCLOUGH, 2001).

Considerando a natureza complexa e subjetivamente condicionada do objeto sobre o qual ambiciono falar, julgo coerente conduzir metodologicamente esta apresentação sob uma perspectiva qualitativa de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Essa opção encontra sua justificativa no direcionamento das abordagens qualitativas em favor da naturalidade inerente aos espaços pesquisados, reconhecendo a inviabilidade de condutas positivistas em contextos reais de interação social.

Alinho-me, ainda, com esse tipo de pesquisa por se tratar de uma atividade que localiza o pesquisador em um determinado contexto, conferindo-lhe um conjunto de práticas materiais e interpretativas que servem de instrumentos para analisar seus dados e transformá-los em uma série de representações (DENZIN; LINCOLN, 2006). Com isso, compreendo as pesquisas qualitativas como um espaço oportuno para refletir sobre valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões, o que nos coloca em oposição a uma visão empiricista de

ciência, buscando interpretação em lugar de mensuração e descoberta em lugar de constatação.

Por fim, a respeito da relevância deste estudo, trago o pensamento de Hanks (2017) de que quando nos questionamos acerca de nossas experiências, ampliamos nosso potencial de aprendizado, o que nesta apresentação se aplica ao uso da língua, aos mecanismos de exclusão social, às formas de combater o racismo e conseqüentemente à vida. Nesse viés, alinhado com a visão de educação como um vetor de justiça social (BOLER, 1999), considero possível adotar e promover uma postura problematizadora e refletir criticamente sobre o que significa ser alvo de práticas racistas, sobre o impacto dessas experiências em nossa formação profissional e sobre possíveis estratégias de resistência, tendo em conta nossa condição de seres políticos e sociohistoricamente posicionados, sendo exatamente estes alguns dos pontos básicos apontados pelos dados.

Palavras-chave:

formação de professores; socioconstrução das emoções; análise de narrativa; questões raciais.

Referências:

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BOHN, Hilário. *Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas*. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

BOLER, Megan. *Feeling Power: emotions and education*. Londres: Routledge, 1999.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum, 2005.

HALLIDAY, Michael. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Routledge, 1994.

HANKS, Judith. *Exploratory practice in language teaching: puzzling about principles and practices*. London: Palgrave Macmillan, 2017.

MARTIN, James; WHITE, Peter. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Nova Iorque: Palgrave/Macmillan, 2005.

MATEUS, Elaine. *Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

MILLER, Inês Kayon. *Prática Exploratória: Questões e Desafios*. São Paulo: Editora Pontes, 2008.

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. *Uma Linguística Aplicada Transgressiva*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

REZENDE, Cláudia Barcelos; COELHO, Maria Cláudia. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RIESSMAN, Catherine Kohler. *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage Publications, 1993.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. *Education, racism, and reform*. London: Routledge, 1990.

ZEMBYLAS, Michael. *Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching*. Teaching and Teacher Education. London: Routledge, 2005.

O lugar do léxico no ensino de língua portuguesa: análise da abordagem lexical na coleção “Português: Linguagens” do Ensino Médio

Severino Carlos da Silva

scarlos.silva@upe.br

Universidade de Pernambuco – UPE

Acredita-se que um conhecimento mais amplo do léxico é preponderante para o indivíduo avançar além do repertório comum, construindo ambientes favoráveis para uma comunicação adequada em contextos sociais diversos. (LEWIS, 1993, 1997, 2000; LEFFA, 2000). Nessa perspectiva, conhecer o léxico é condição indispensável para uma competência comunicativa mais rica na Língua Portuguesa (LP) (ANTUNES, 2005, 2007, 2012, TEODORO, 2018). Porém, apesar da relevância desse conhecimento ser consenso entre a maioria dos profissionais que atuam na área, existe a sensação de que o mesmo venha sendo minimizado, haja vista, aparentemente, figurar apenas na retórica da maior parte dos professores, bem como por tratar-se de um tema ausente, inclusive, tanto da formação inicial e continuada dos professores, quanto dos componentes curriculares dos cursos de letras e dos conteúdos de estudos integrantes dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP). Caracteriza-se este trabalho por uma pesquisa documental qualitativa, visando investigar o lugar ocupado pelo léxico no LDP, através da análise de exercícios desse conhecimento linguístico, norteadas pela Abordagem Lexical (AL). Para essa finalidade, foi selecionada (dentre as dez coleções recomendadas pelo PNLD 2015) a coleção “Português: Linguagens” do Ensino Médio (EM), de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, publicada pela Editora Saraiva, em sua 9ª edição, coleção esta utilizada no triênio 2015-2017. Após a escolha, foram identificados os exercícios de léxico na coleção e procedida a análise do corpus, realizando-se também um cotejamento entre o espaço ocupado pelo léxico e pela gramática na referida coleção. Baseada nas orientações da Lexicologia (ANTUNES, 2012; CARVALHO, 2009, 2011; BIDERMAN, 2001; TEODORO, 2018) e da AL (LEWIS, 1993, 1997, 2000; LEFFA, 2000; ZIMMERMAN, 1997, MELKA, 1997; BINON; VERLINDE, 2000; ELLIS, 1997 e outros), esta pesquisa faz também alusão ao Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECRL) e ao Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE). Observa-se que a AL, bem como os QECRL e QuaREPE, coloca a competência lexical no topo da preferência entre aquelas eleitas como as mais

relevantes para o conhecimento de uma língua e defende uma concepção de língua baseada em “chunks” (porções lexicais), enxergando-a enquanto um fenômeno lexicalizado e não gramaticalizado como ocorre no ensino tradicional, quando conhecimento de língua e de gramática se confundem. Defende-se o ensino integrado de padrões léxico-gramaticais (léxico + gramática) em detrimento do ensino dicotômico (léxico x gramática). A opção de adotar a AL (que coloca o léxico no centro do processo de ensino-aprendizagem), mesmo que concebida para o ensino de língua inglesa, justifica-se pela inexistência de uma abordagem nacional para trabalhar o léxico de LP (BORTONI-RICARDO, 2005; SEIDE; DURÃO, 2015). Conclui-se que o LDP continua dando mais espaço para o estudo da gramática (língua enquanto código), negligenciando o estudo do léxico e, quando este estudo ocorre, as palavras continuam sendo vistas de forma isolada, descoladas do contexto, raras sendo as exceções. No final, espera-se que esta pesquisa venha a suprir algumas lacunas nas investigações existentes acerca do tema, deixando contribuição que instigue a curiosidade de outros pesquisadores que se debruçam sobre as questões que envolvem o ensino do léxico no LDP. Espera-se, também, estimular, particularmente, a curiosidade de investigação dos professores que estão em sala de aula do EM, indicando-lhes, principalmente, caminhos que possam ser seguidos, a fim de obterem melhores resultados na sua prática de ensino, mais especificamente, no que concerne ao ensino do léxico da LP.

Palavras-chave:

língua portuguesa; léxico; abordagem lexical; livro didático português.

Referências:

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Editora Parábola, 2005.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

_____. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Editora Parábola, 2012.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

BINON, J.; VERLINDE, S. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia*. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 119-165.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CARVALHO, N. M. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

_____. *Princípios básicos de lexicologia*. Recife: Editora da UFPE, 2011.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. Volume 1. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

_____. *Português: linguagens*. Volume 2. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

_____. *Português: linguagens*. Volume 3. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

ELLIS, N. C. Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. In: SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. (Ed.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 122-139.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: _____. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCART, 2000. p. 15-44.

LEWIS, M. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove, Reino Unido: LTP, 1993.

_____. *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove, Reino Unido: LTP, 1997.

_____. *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Hove, Reino Unido: LTP: 2000.

MELKA, F. Receptive vs productive aspectos of vocabulary. In: SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. (Ed.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 84-102.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *QECLL – Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Ministério da Educação; Conselho da Europa. Asa Editores, 2001. 279 p.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *QuaREPE – Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro: tarefas, actividades, exercícios e recursos para a avaliação*. Porto: Ministério da Educação. Lisboa, 2011. 36 p.

SEIDE, M. S.; DURÃO, A. B. A. B. A abordagem lexical no ensino de língua portuguesa como língua materna. *Rev. GTLex*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 11-32, jul./dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/Lex1-v1n1a2015-2>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/31541>. Acesso em: 18 jul. 2020.

TEODORO, F. K. S. O léxico na aula de língua portuguesa: um importante colaborador. In: SARTORI, A. T. (Org.). *De professores de língua portuguesa para professores e língua portuguesa*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 109-125.

ZIMMERMAN, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, J.; HUCKIN, T. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press, 1997. p. 5-19.

Experimentar e narrar: registrar como ato de emancipação intelectual e formação docente

Simone Berle

simone_berle@yahoo.com.br
Educação Infantil do Coluni/UFF

Flávia Ferreira de Castilho

flafcastilho@hotmail.com
Educação Infantil do Coluni/UFF

O presente estudo traz a experiência de formação de professores vivida no Projeto de Prática Discente desenvolvido no Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense, intitulado “Brincar e brincadeira como processo educativo: reflexões de práticas cotidianas e formação de professores de Educação Infantil do Coluni/UFF”¹. Em seu terceiro ano de existência, o projeto foi anualmente contemplado bolsas de pesquisa destinadas a fomentar a iniciação à docência na educação básica de estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura da UFF, totalizando 8 bolsas.

O projeto tematiza o brincar e a brincadeira como íntima relação humana de aprender a estar no mundo. O objetivo é acompanhar e fomentar processos de formação sobre os temas do brincar e da brincadeira com os estudantes do curso de Pedagogia na Educação Infantil do Coluni/UFF como prática de pesquisa e reflexão no, do e com o cotidiano de vida coletiva. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se nos estudos de Johan Huizinga (2010) e no pensamento de Hannah Arendt (2010), atravessados pelos estudos com os cotidianos.

Para Huizinga (2005), o ser humano não é *faber*, não é *sapiens*, ele é *ludens*. Justamente porque é *ludens*, é *faber* e *sapiens*, pois somente porque é capaz de jogar com os sentidos do viver, é capaz de inventar a si próprio – entrar em linguagem – e constituir seu mundo de artefatos e significados (símbolos e signos). O humano é o único ser vivo capaz de jogar com a linguagem, e por isso aprende outros modos de viver. Nesse sentido, abordar o tema da ludicidade a

¹ Autoria de Flávia Ferreira de Castilho e Simone Berle.

partir do jogo, do brincar e da brincadeira como relação fundante das humanas e, portanto mundanas, torna-se relevante contribuição para a reflexão das aprendizagens na Educação Infantil.

Para Arendt (2010) o *amor mundi* e a autoridade emergem como compromisso adulto para com os novos. De acordo com a autora, é nosso o dever de acolher aqueles que chegam, e disso trata-se ensinar o amor pelo mundo – pois não queremos que ele acabe – e oferecer condições para que os novos possam constituir sua autoria, ou dito em outras palavras, aprender a ser quem se é. A noção de autoridade, portanto, para Arendt (2010), aproxima-se da noção de experiência, alguém que já está há mais tempo no mundo e, supostamente, constituiu uma autoria de mundo e pode, a partir de sua experiência, ajudar o outro a encontrar a sua autoria. Na especificidade da Educação Infantil, os processos de aprendizagem passam por acompanhar intensamente os começos dos que chegam ao mundo. Trata-se da constituição e ampliação de repertórios linguageiros (MATURANA, 1998). Nesse sentido, a escola é um mundo (de possibilidades) que é aprendido e constituído na convivência e na partilha de repertórios e sentidos entre adultos e crianças e seus pares, entre gerações, com as diferenças. Isso quer dizer que a partir do modo como estamos organizados socialmente, de como fazemos e vivemos nossos cotidianos, na repetição, constituímos hábitos: estamos estabelecendo noções de mundo. Na educação infantil, as aprendizagens passam por experimentar texturas, sabores, gestos, traços, limites, espaços, palavras, narrativas...

Com o intuito de organizar a proposta de reflexão entre professores em formação – inicial e continuada –, compreendemos que o ofício docente se faz na pesquisa, com perguntas, reflexões partilhadas, encontros, escutas e olhares plurais. É na diferença do encontro geracional que podemos afirmar uma educação em igualdade como princípio e não como finalidade, nesse sentido ter conosco estudantes, participar da formação inicial de docentes nos dá a oportunidade de qualificar nosso trabalho, que se faz no pensar e, por isso, nunca está acabado.

A participação dos estudantes se dá nos encontros: de orientação coletiva, orientação individual, planejamento participativo, planejamento pedagógico do grupo, acompanhamento de um grupo de crianças. Ao investir no registro como caminho de formação (FOUCAULT, 1992; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), os bolsistas trazer seus olhares e reflexões para diálogo.

Investimos no ato de registrar, pois acreditamos ser este um importante instrumento formativo que tem favorecido na construção da nossa identidade enquanto grupo e fortalecido o diálogo entre *prática teoria prática*. Através desse processo buscamos estabelecer uma relação pautada no princípio dialógico, em que *ouvir o outro* é fundamental, pois o modo como nos posicionamos para ouvir implica também nas formas de registros. Dentro dessa concepção os re-

gistros dos pensamentos e meios de se expressar revelam a autoria de cada um e assim, portanto a subjetividade e a autonomia.

Ao longo dos três anos de projeto vivenciamos a ampliação de possibilidades de interlocução com os estudantes. A cada partilha, a cada encontro, seja de orientação ou de planejamento, percebemos o quanto crescemos juntos como docentes em formação. Perceber as diferentes situações cotidianas da escola, *na* escola e *com* a escola, permite diálogos reflexivos e problematizadores, em que aprendemos juntos a pensar com as perguntas uns dos outros, polinizado, em alteridade, nossos olhares docentes.

No ano de 2021, diante da situação de pandemia, ainda em tempos de atuação remota, desdobramos nossas ações a partir dos pareceres do CNE 05/2020 e 08/2020 que orientam o trabalho na Educação Infantil com Ações de Manutenção de Vínculos e Afetos. Vivemos um momento de intensas reinvenções e necessários debates do que significa educar na primeira etapa da Educação Básica. Nesse contexto trazemos o relato de uma bolsista que da ver suas primeiras impressões sobre esse espaço formativo partilhado:

Nestes primeiros meses de bolsistas no Coluni tenho procurado observar o trabalho das professoras com as crianças e nos planejamentos. Os objetivos e intencionalidades são a manutenção dos vínculos com as crianças; o incentivo às suas aspirações; ouvir-lhes as queixas, novidades, alegrias, tristezas, angústias, dúvidas e satisfações, abrindo uma janela de afeto e escuta. Os encontros também intencionam a vivência de suas infâncias compartilhadas com outras crianças, o contato com a arte, com a liberdade de seus corpinhos em movimento e o inusitado. Ah! O inusitado!! Este tem feito parte de todos os encontros: desde a possibilidade de o encontro remoto proporcionar de fato o vínculo até o desenvolvimento de atividades. Os olhinhos e corpos diante da tela, suas reações empolgadas ou não nos sinalizam o caminho que devemos seguir. O envolvimento generalizado de equipe e crianças em cooperar à distância é um motivador, pois o que aparentemente não é possível acontece diante de nossos olhos diariamente. Crianças consolam seus colegas que choram, crianças ajudam colegas com seus desenhos (!!!), crianças ajudam colegas em brincadeiras desafiadoras, crianças brincam indiferentes à condição tão adversa que lhes foi imposta, crianças se movimentam ativamente ou ficam tímidas olhando a reação dos adultos por perto, crianças experimentam o novo e nos devolvem com suas expressões faciais e corporais, nos desafiando a tentar acompanhar seus ritmos e mistérios. Por meio dos registros revivemos o dia a dia da Educação Infantil e percebemos nuances e sutilezas do convívio em grupo, aquele, “porém” não óbvio que só com lupa de sensibilidade para nos incomodar e nos fazer levantar hipóteses. Esse detalhe é importante: nem tudo

o que vemos é o que realmente está lá. Este aprendizado tem sido muito valioso pois não nos limita a ver as situações de apenas um ângulo. As vezes a sensação de que, ao fechar os olhos, todos se encontram no mesmo ambiente, numa roda, é fortíssima e agradável. (Caderno de campo, junho de 2021)

Trazemos a escrita da estudante porque consideramos que dela emerge o pulsar de sua formação, como prática transformadora de si (HADOT, 2014). Ao oferecer tempo e espaço no cotidiano da vida escolar para pensar sobre o fazer escola, abre-se a oportunidade não só de pensar, mas de pensar-se em relação ao que ali se vive. Na tentativa de construir uma relação educativa com educadores, e não para educadores, desejamos construir com cada estudante, professor em formação, que percebam-se *constituidores* de uma prática educativa. Não executores, mas autores. Assim, assumindo o compromisso freiriano de que cada escola é feita pela comunidade que nela habita (FREIRE, 1991).

A identidade desta Instituição se encontra em consonância com o princípio norteador da universidade: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O reconhecimento deste princípio permite assumir um entendimento ampliado sobre o papel desempenhado por uma unidade de Educação Infantil universitária federal, constituindo-se em espaço de formação inicial de graduandos e pós-graduandos regularmente matriculados em diferentes cursos da universidade; onde a pesquisa se apresenta como fio condutor das atividades desenvolvidas no âmbito da escola. Pesquisa entendida como movimento no qual os sujeitos se colocam questões a partir da prática cotidiana, o que permite a todos aprendermos e aprimorarmos nossas ações com as crianças.

A busca pela pesquisa traz subjacente a esta proposta um entendimento de que os educadores não desempenham apenas a tarefa de passar informações, ao contrário, o que se pretende é estabelecer um relacionamento entre educadores e crianças onde ambos procuram, de modo recíproco, se compreenderem, implementando um relacionamento de respeito mútuos, que vem inclusive através do conhecimento compartilhado e dos processos que permitem alcançá-los.

Palavras-chave:

formação docente; brincar; infância; registro; educação básica.

Referências:

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992, p. 126-160.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Tradução de Flávio Fontenelle Loque e Loraine de Fátima Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

O seminário do Centenário de Paulo Freire do Sesc Barra Mansa: propostas inovadoras para a formação permanente de professores

Soraia Zamluti

zamsoraia@gmail.com

Analista de Educação do Sesc Barra Mansa

Jonas Henrique Almeida da Silva

professorjonashenrique@gmail.com

Coordenador Técnico do Sesc Barra Mansa

O presente trabalho apresenta uma proposta de programações em homenagem ao Centenário de Paulo Freire. A Unidade de Barra Mansa é responsável por atividades como mesas de debate, rodas de conversas e lives com grandes convidados. O evento faz uma homenagem ao educador e filósofo no ano de seu centenário. Autor da obra 'Pedagogia do Oprimido', entre muitas outras, Paulo Freire é o terceiro teórico mais citado em trabalhos na área de humanas, em nível mundial. Reconhecido pelo método de alfabetização para adultos desenvolvido na década de 1960 e aplicado com sucesso entre cortadores de cana-de-açúcar em Angicos, no Rio Grande do Norte, o pernambucano é Patrono da Educação Brasileira desde 2012. Paulo Freire também é o cidadão brasileiro mais homenageado mundo afora, detentor de mais de 30 títulos de Doutor Honoris Causa e cerca de 20 prêmios, concedidos por diversas universidades e instituições nacionais e internacionais. Ao longo deste ano, diversas instituições e entidades estão celebrando os 100 anos do pedagogo. E o Sesc Barra Mansa não poderia deixar de prestar as homenagens devidas ao grande educador do povo. O nosso evento traz diversos teóricos que são referências nacionais no campo da educação para trabalhar questões sobre a pedagogia freiriana, além de ter na mesa de abertura a presença da viúva de Paulo Freire para engrandecer o evento.

Contemporaneamente, a maioria dos professores tiveram em sua formação a concepção de ensino tradicional que sempre serve aos interesses das elites para manter o status quo. Este trabalho pretende promover a discussão sobre a prática pedagógica desses docentes, no sentido de estabelecer mudanças e acreditando no modelo de formação permanente como espaço-tempo de uma educação libertadora.

Os professores são os protagonistas de sua formação, a partir da pesquisa e do compartilhamento de ideias e reconstruem seus conhecimentos teórico-metodológicos. As propostas deste trabalho são tentativas de inserção das metodologias ativas como componente curricular, pois a inovação sempre esteve “ausente”. Mas para legitimar a proposta de uma formação reflexiva, apresentamos argumentos plausíveis para a sua inclusão e permanência no currículo. É importante lembrar que a inserção dessa formação só terá relevância com a reflexão das ações dos docentes, além da participação na luta no processo de transformação social. Dessa forma, rompe-se com o desprazer estabelecido, com a passividade que parece permanente, com a supervalorização do esforço individual, e com o ensino servindo para restabelecer a força de trabalho para uma maior produção dos trabalhadores.

As reflexões apresentadas neste trabalho são das proposições a partir do Seminário do Centenário de Paulo Freire organizado pelo Sesc Barra Mansa com intuito de pautar a urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. Portanto, surgem questões inquietantes, a saber: Por que razões o ensino está historicamente enraizado nas meras práticas descontextualizadas? A formação docente tem transformado algo no seio da sociedade ao longo deste tempo ou ela tem-se prestado a servir de mascaramento ideológico, onde a inconsciência ocupa o lugar da consciência crítica?

Este trabalho analisa a seguinte situação problema: Em tempos pandêmicos muitos professores tiveram que se reinventar para tentar atender as demandas do ensino remoto. A maioria percebe a necessidade de atualizar-se. Sentem que, por terem tido sua formação em uma concepção de ensino tradicional, necessitam de uma formação específica relacionada às tecnologias e à aplicação de procedimentos metodológicos mais inovadores a permitirem o atendimento adequado às novas demandas e complexidades geradas por sua prática docente atual.

Ao compreender que o processo de ensino-aprendizagem é um complexo que depende de um prévio planejamento galgado na consciência deste ato, é fundamental que se determinem metas-base a serem alcançadas.

Para esta ação, descreve-se abaixo os objetivos pretendidos, não se esquecendo de ressaltar o fato de que dentro de um trabalho de formação docente é possível, ao final, serem atingidas metas além daquelas estabelecidas na planta inicial. De maneira cadenciada, foram elencados os objetivos de aproximar os conhecimentos das experiências práticas em sala de aula, em seguida apresentar ferramentas associadas ao uso das Tecnologias Digitais pensando em promover reflexões relacionadas à utilização das mídias digitais, para assim instigar a mudança da práxis pedagógica através da pedagogia freiriana.

Os conteúdos devem ser oferecidos para inserir os professores na cultura da inovação ajudando a transformar na prática educativa. O planejamento de ensino e aprendizagem deve buscar dialogar com o PPP da escola. Portanto, o planejamento deve ser construído de maneira participativa e democrática, organizando-se para buscar modos de execução das atividades a serem planejadas. No segundo momento, os docentes devem aliar teoria e prática a partir das reflexões geradas pelo Seminário do Centenário de Paulo Freire e, no terceiro, para conclusões, avaliações e projetos para os encontros seguintes. Por fim, como instrumento de coleta, podemos utilizar a observação participante, respeitando o princípio da não exclusão, segundo o qual, nenhuma atividade planejada possa excluir qualquer docente desse processo de formação continuada, e o princípio da diversidade. Para consulta dos conteúdos na íntegra vide cronograma a seguir: Café filosófico: Educação e Arte – Diálogos entre Freire e Boal; Live: O Ensino de História na EJA e a relação com a realidade dos educandos a partir de uma visão crítica; Live – O legado de Paulo Freire; Roda de Conversa sobre a homenagem a Paulo Freire e o Grafite; Mesa “Vida e História de Paulo Freire”; Roda de Conversa sobre o livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire; Roda de Conversa sobre a contribuição de Paulo Freire a alfabetização de jovens e adultos; Live – A contribuição de Paulo Freire à educação brasileira: 100 anos de resistência!; Live – O legado de Paulo Freire como gestor público; Minicurso da EaD Freiriana – Pedagogia do Oprimido e atualidade do pensamento de Freire; Live – Educação e a sua importância: Uma nova era; Live – Educar com o corpo inteiro: interconexões entre sensibilidade, racionalidade, arte, cultura, educação e ciência em Paulo Freire; Espetáculo Teatral : “Paulo Freire, Andarilho da Utopia”; Live: Por uma educação crítica e participativa Frei Betto; Live – Educação: Diálogo Paulo Freire entre jornadas; Recital sobre Paulo Freire.

Partindo do pressuposto de que a formação dos profissionais da educação deve ser continuada e permanente, com todas as inovações sugeridas neste processo de projeto, propomos que dentro da carga horária de planejamento utilize-se até 1/4 deste horário para formação. Contudo, é preciso praticar a personalização dos caminhos para o melhor aprendizado de cada um e a capacidade para lidar com as informações e inovações que chegam o tempo todo.

Nas tentativas de legitimação da formação permanente reflexiva utilizamos o currículo ampliado. Nesse contexto, fica evidente que para o público que compõe a ação formativa em questão este modelo auxiliará numa melhor adaptação nos diversos ambientes a serem encontrados em sala de aula. É uma forma de combater a postura tecnicista que muitos assumem diante de cursos de formação continuada pautados, muitas vezes, no domínio do conhecimento técnico em detrimento da competência metodológica.

Portanto, propomos o projeto de inovação que é a modalidade que mais potencializa o protagonismo do professorado na sua formação permanente. Os projetos de inovação reúnem experiências, reflexões e pesquisas sobre as práticas educativas, realizadas pelos próprios professores. É um trabalho que nasce de uma reflexão conjunta sobre o currículo, a didática, os materiais, as políticas educativas e provoca indagação sistemática sobre estas questões. O objetivo dos projetos de inovação é promover, não somente a formação docente, mas claramente, a melhoria educativa, através dos novos processos que emergem do Seminário do Centenário de Paulo Freire.

Devemos trabalhar a formação continuada numa perspectiva de transformação, rompendo com os padrões impostos. No entanto, não basta produzir conhecimento, é preciso produzir condições de produção do conhecimento. Compreendemos que as nossas tentativas de legitimação devem procurar romper com toda a ideologia de uma formação descontextualizada, sem nenhuma relevância para os docentes e nem somente legal, mas sim legítima.

Palavras-chave:

centenário de Paulo Freire; propostas inovadoras; formação permanente.

Referências:

BRANDÃO, C. R. *História do menino que lia o mundo*. 1. ed. Veranópolis, RS: Iterra, 2001. (Fazendo história, 7)

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J. *Paulo Freire um educador do povo*. Veranópolis, RS: Iterra, 2001.

CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e mudança*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KENSKI, V. M. Formação/ação de professores: a urgência de uma prática docente mediada. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

Os desafios docentes em um pré-vestibular social em tempos de pandemia e ensino remoto

Dominique Jacob Castro

dominiquejacob.pvs@gmail.com

Pré-Vestibular Sesc - Nova Friburgo

Thamy Antunes

profthamyantunes@gmail.com

Pré-Vestibular Sesc - Nova Friburgo

Em março de 2020, desde que foi decretada a pandemia pelo novo coronavírus, o Brasil e vários outros países acabaram por entrar em isolamento social, sendo essa uma das medidas indispensáveis para conter o avanço e disseminação do vírus SARs-CoV-2. Diante desse cenário que já vai para seu segundo ano, todos os setores da sociedade precisaram suspender em algum grau suas atividades e/ou reorganizá-las dentro de um contexto de restrição sanitária. Com isso as escolas e instâncias educacionais tiveram que se reinventar e junto com elas os estudantes e professores.

Para que fosse possível sustentar espaços para o ensino e aprendizagem, uma estratégia utilizada foi o uso de recursos remotos, como a internet e alguns programas com o objetivo de enviar e compartilhar materiais didáticos e atividades com os alunos. Um debate generalizado sobre a implementação dessa estratégia dividiu a sociedade civil e a comunidade escolar em duas vertentes: de um lado a desigualdade social e a falta de acesso aos recursos tecnológicos por boa parte da população, e de outro o embate entre a qualidade envolvendo o ensino presencial, a educação a distância (EaD) e o ensino remoto (CHARCZUK, 2020).

A implementação do ensino remoto como estratégia viável ao chamado “novo normal” foi feito inicialmente nas escolas particulares, chegando depois ao ensino básico e superior de todo país. No entanto, em 2020 apenas 5,1 milhões de educandos tinham total acesso à educação remota no Brasil, enquanto foi constatado um aumento na evasão escolar de cerca de meio milhão de matrículas (SOUZA e ANCELMO, 2021). Por parte do poder público o ensino remoto e o uso das tecnologias digitais sem nenhum método foi encarado e organizado de forma a manter a exclusão nos processos educativos, o que

reforça uma pedagogia da exclusão, ressignificando a pedagogia do oprimido (SOUZA e ANCELMO, 2021).

Sabendo da complexidade dessa discussão e das inúmeras desigualdades socioeconômicas que assolam nosso país, observamos em nossa vivência as diversas nuances da desigualdade social no ensino básico e mais ainda no acesso ao ensino superior. Isso ficou evidenciado ao longo do nosso percurso por questões que vão desde carências materiais básicas, problemas familiares, emocionais e de saúde mental, falta de acesso à ferramentas tecnológicas, até a defasagem de conteúdos na formação desses estudantes.

Este trabalho visa refletir sobre os desafios enfrentados pelos docentes, na continuidade de um Projeto para o vestibular da UERJ intitulado “Esquenta UERJ” já iniciado por outros professores em abril de 2021 de forma remota e gratuita. O “Esquenta UERJ” foi idealizado inicialmente como duas semanas de “Aulões” para a prova da UERJ que iniciou em abril de 2021 visando auxiliar os alunos na retomada dos estudos uma vez que esta já havia sido adiada várias vezes e também para ajudá-los nos conteúdos mais recorrentes e na realização desse tipo de prova. Este projeto posteriormente se concretizou na implementação efetiva de um Pré-Vestibular Social em um contexto pandêmico e de ensino remoto para a prova do ENEM.

Com a chegada dos docentes do Pré-vestibular do Sesc Nova Friburgo o “Esquenta UERJ” que inicialmente seria de duas semanas se estendeu até a data da prova da UERJ (18 julho de 2021). Este primeiro desafio enfrentado pelos docentes, o de dar continuidade a um projeto que já tinha sido iniciado por outros professores foi somado à adaptação ao curso e a recém-chegada a uma nova empresa. Apesar de ser um privilégio entrar em uma nova empresa em plena pandemia, adaptar-se a essa realidade em um contexto de tensão já representou um grande desafio enfrentado pelos docentes, ainda mais em um contexto de constante inovação pedagógica.

A utilização de ferramentas *online* e de recursos tecnológicos visando uma maior aproximação e interação com os alunos foi importante nesse processo, assim como nossa vontade de iniciar um trabalho que de fato fizesse diferença na vida desses alunos e na nossa. No entanto, outro obstáculo encontrado foi que muitos alunos jovens tinham dificuldade de acesso seja pela falta de internet ou acesso à um computador (maioria utiliza o celular como forma de acesso), assim como a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias a adaptação às aulas síncronas como o *Google Meet*. Muitos dos alunos que estiveram conosco nessa caminhada ficaram sem aulas síncronas durante toda a pandemia e muitos não tiveram contato nem com essas ferramentas e nem com vários conteúdos necessários para os exames de vestibular. Isso nos deixou em uma situação de “primeiro contato” com os alunos tanto no uso dessas ferramentas como com muitos dos conteúdos da educação básica. Para isso,

em muitos momentos foram realizados vários contatos individuais para suporte da utilização dessas ferramentas e muitas das aulas dadas foram para tentar suprir mesmo que minimamente a defasagem de alguns conteúdos básicos do ensino médio.

Outro desafio enfrentado pelos docentes de pré-vestibular foi a eterna corda bamba entre a formação humana e a formação conteudista para o vestibular. Pela nossa formação docente freiriana, a dimensão da construção humana é sempre a base de nossas relações com os alunos e com a nossa prática, de forma que essa acaba por se refletir no conteúdo. Desta forma, nossa vivência mais uma vez nos mostrou como o vínculo afetivo com os alunos foi um fator mais que determinante para a manutenção da maioria dos alunos até o final do “Esquentar UERJ”, assim como no retorno positivo dos alunos não apenas durante as aulas e o andamento do projeto, mas também depois dele ter finalizado. Inclusive muitos alunos do “Esquentar UERJ” agora fazem parte do Pré-Vestibular Social para o ENEM que foi iniciado em agosto de 2021.

Muitos alunos deram depoimentos durante e depois das aulas se mostrando muito gratos pela base dada durante o “Esquentar UERJ” pelos professores e também depois da realização da prova da UERJ, isso culminou em resultados muito positivos. Iniciaram conosco uma média de 54 alunos e ao final do projeto tínhamos um quantitativo de aproximadamente 15. Tivemos um índice de aprovação muito interessante e significativo, 8 alunos foram aprovados, sendo 4 deles para cursos concorridos como Relações Internacionais (2 alunas) e Engenharia Mecânica (2 alunos). Mas além deste resultado numérico nos importa principalmente o retorno de muitos alunos com relação a nossa prática docente, muitos entraram em contato logo após a prova para falar que o tema da prova de Redação da UERJ “*A mentira programada é uma arma política válida para conquistar o poder e sustentá-lo?*” foi trabalhado em sala de aula pela professora de Redação. Além disso, os conteúdos de Biologia e as questões trabalhadas em sala estavam muito parecidas com as da prova, tanto que uma aluna perguntou se não tinha sido a professora de Biologia que tinha feito as provas da UERJ.

As inúmeras desigualdades observadas e vivenciadas pelos docentes com relação aos alunos no acesso ao ensino remoto durante essa pandemia ilustraram uma pedagogia da exclusão que assola o país. Essas desigualdades só reafirmam e consolidam a necessidade de projetos de Pré-Vestibular social como esse, para tentar diminuir as barreiras enfrentadas pelos estudantes à educação básica e no acesso ao ensino superior.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados pelos docentes neste projeto com relação às adaptações a uma nova empresa, a substituição de outros professores, ao ensino remoto e o uso de tecnologias digitais, assim como nas desigualdades sociais observadas e a um contexto de pandemia, podemos

constatar mais uma vez que uma educação humanizada e freiriana foi fator determinante para o bom desenvolvimento do trabalho e mais do que isso para um trabalho pedagógico de fato significativo. Não apenas a construção dos conteúdos a partir da realidade social dos educandos, mas essencialmente o contato afetivo e a construção de laços com os mesmos, sobretudo em um contexto pandêmico, fizeram toda diferença no processo de ensino aprendizagem e na construção de uma “pedagogia da inclusão”.

Palavras-chave:

ensino remoto; pandemia; pré-vestibular social; humanização.

Referências:

SOUZA, Letícia; ANCELMO, Katyanna. Educação remota à luz de Paulo Freire: intensificação da exclusão. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

CHARCZUK, Simone. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. Seção Temática: as lições da pandemia.

A troca que transforma

Vitória Condack Gevezier

vitória_condack@hotmail.com

Autônomo

Amar é um ato de coragem, já dizia Paulo Freire. E educar com amor é lutar contra um sistema de regras, que muitas vezes só vê uma nota no final de uma jornada e esquece de valorizar o desempenho em si. É de conhecimento de todos que a pandemia mudou todo o cenário educacional do mundo, o que exigiu uma mudança na forma de ensinar dos professores. O ensino de língua estrangeira, por exemplo, não ficou isento dessa mudança, muitos cursos de idioma não conseguiram sobreviver, pois não se adaptaram a esse novo cenário pandêmico. Além disso, a premissa defendida por tantos cursos e escolas privadas de que a educação é uma mercadoria, afasta e frustra muitos professores que buscam viver sua prática pedagógica seguindo os ensinamentos de Paulo Freire. Assim, como tais professores, eu também não me enquadro, pois minha visão de fazer educação é outra. Para mim, ensinar vai além de um estabelecimento específico, além de paredes. Por isso, em meio à pandemia eu tomei uma decisão, resolvi criar o meu curso de idiomas *online* e essa aposta mudou a minha vida, pois foi o momento em que mais me conectei, diversifiquei e avancei na minha prática docente como professora de língua estrangeira. Diante de todo esse aprendizado surge a proposta para esse trabalho que busca evidenciar esse processo de aprendizagem *online* através da troca entre docente e discentes.

Os procedimentos utilizados nessa proposta se baseiam na humanização do ensino. Como diz a BNCC (2018, p.243), a língua é legitimada como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e um conhecimento que o aluno precisa para exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação em diversos contextos. Essa afirmação deixa claro que estudar uma língua estrangeira vai muito além de possibilitar a comunicação e, aprender um outro idioma, como o inglês, que agora pertence ao mundo, proporciona às pessoas participar de fato do que realmente cercam-nas e da verdadeira realidade. Isso é muito mais que aprender falar em outra língua, isso é permitir ser ouvido por todos. Por isso, formalizei o meu ensino particular *online* abrindo um curso e

me registrando para poder fornecer ao aluno um certificado para a comprovação de seu investimento e tempo ao estudar o inglês e o francês. Além disso, ofereci um preço acessível para poder atingir principalmente aqueles alunos que queriam estudar, mas, muitas vezes, desistiam devido ao preço. Criei perfis do curso nas redes sociais para divulgar o meu trabalho e dar dicas sobre os conteúdos. O mais interessante, que cabe mencionar, é como os alunos foram chegando até mim. Os discentes, que já estudavam os idiomas quando eu dava aulas em um curso privado, começaram a me procurar para dizer que queriam continuar os estudos comigo, mesmo sendo só *online*. Além deles, uma amiga me indicou, em uma rede social, como professora de francês para uma pessoa que estava à procura de cursos desse idioma e, a partir dessa pessoa que começou no meu curso, outros alunos começaram a me contactar por indicação dela. Isso acabou ganhando uma enorme proporção chegando até alguns brasileiros que estão vivendo fora do país, e que acabaram virando meus alunos de francês. Esse fato se torna algo de destaque, pois apesar de todo o alcance das redes sociais, a verdadeira propaganda do meu trabalho são os próprios alunos, que passaram a divulgar para outras pessoas. Vale ressaltar ainda que não disponho de nada elaborado ao dar minhas aulas pela internet. Utilizo um notebook ou um celular, o aplicativo *Google Meet* e os materiais de conteúdos que preparo para cada estudante, compartilho, às vezes, alguns sites interessantes em relação ao aprendizado da língua estudada, para mostrar outras ferramentas de ensino, mas o que predomina mesmo é o diálogo, a troca de conhecimentos entre o que eu levo para aula e o conhecimento que o aluno já traz do seu contato com o idioma. Como afirma Freire (1987, p. 44), “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]”. Educação é isso, ela acontece no se doar de verdade, acreditando sempre que o outro, que o aluno pode mais, e ele que faz você, professor, saber mais, poder mais, fazer mais e se autodescobrir mais. Outra ferramenta que faz parte, sem dúvidas, de um processo de aprendizagem é a avaliação, mas eu não quis avaliar com provas, da maneira tradicional como conhecemos. A avaliação é feita em todas as aulas junto com o aluno, de uma maneira que ele mesmo percebe onde está a sua dificuldade. E isso é justificado pelo fato de os próprios discentes muitas vezes pedirem atividades sobre um determinado assunto em que eles mesmos sabem que precisam melhorar.

O objetivo ao ensinar e ao adquirir conhecimento é transmitir segurança, é mostrar que cada um tem seus limites e suas dificuldades, mas que isso é normal, faz parte do processo de aprendizagem e, que no momento de usar uma língua estrangeira, errar faz parte da caminhada e é com os erros que aprendemos, é por causa deles que, muitas vezes, um determinado assunto

fica marcado e não voltamos a cometer aquele desvio. Como encadeamento de todo esse processo, posso citar, por exemplo uma aluna que precisou de um certificado de A1, para conseguir um emprego de *Au Pair* na França, eu forneci o certificado e ela conseguiu assim, completar a documentação exigida. Isso mostra que dar atenção às necessidades dos alunos é importante e transmite segurança a eles. É preciso arriscar e não ter medo das dificuldades.

Essa proposta apresentada e metodologia utilizada nos leva a perceber que, apesar da importância da tecnologia com todos os seus recursos disponibilizados, a verdadeira essência de todo o processo educacional continua sendo o professor. As inovações tecnológicas são excelentes e importantíssimos meios de viabilizar a educação, mas é o docente com seu olhar humano, com sua empatia e sensibilidade que faz a educação acontecer e ser o melhor meio de mudança e transformação na vida de qualquer discente.

Palavras-chave:

educação; aprendizagem; ensino de língua estrangeira.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

EIXO TEMÁTICO 3

Culturas, Artes e Tecnologias

Liteflix:

o despertar para a literatura por meio de narrativas disponíveis em plataforma streaming

Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann

agoncalves@escolasesc.com.br

Polo Educacional Sesc – Rio de Janeiro

Leyliane Gomes da Silva

lgomes@escolasesc.com.br

Polo Educacional Sesc – Rio de Janeiro

Este relato, oriundo de um projeto literário-cultural entre a equipe de Língua Portuguesa e a Biblioteca do Polo Educacional Sesc, tem como propósito discutir, principalmente, as dificuldades em despertar o interesse dos alunos pela leitura de clássicos da literatura no século XXI. Essa investigação se faz necessária, pois é notório o interesse permanente da sociedade pelas narrativas; entretanto, esse parece, atualmente, se restringir àquelas apresentadas nas plataformas streaming, como Netflix, Amazon Prime, para citar algumas.

Acerca dessa problemática acreditamos que o desinteresse não está nas narrativas, mas na forma como são apresentadas na escola. Primeiro porque, por vezes, o ensino de literatura no contexto escolar se restringe à apresentação das escolas literárias em uma perspectiva, majoritariamente, histórica, e não por uma leitura cerrada das narrativas ficcionais. Ademais, o trabalho com livros literários limita-se, frequentemente, a uma leitura individual do aluno, sem uma sensibilização que desperte o interesse pelo livro ou ainda aulas que orientem a leitura desse. Assim, não há uma discussão ou um envolvimento com textos que aproximem os discentes da literatura. É importante apontar que esse trabalho com livros literários culmina, muitas vezes, em uma avaliação mais formal, como provas e testes, acerca de aspectos do texto. Tudo isso distancia e não cria interesse pelo texto literário que é encarado, com frequência, pelos alunos, como um texto distante da realidade e com uma linguagem mais difícil.

Além disso, outro problema desse tipo de ensino mais tradicional da literatura é a carência de discussões sobre aspectos sociais que podem ser observados de forma atemporal, como o papel da mulher e o racismo, para citar alguns temas. O primeiro, por exemplo, poderia ser discutido por meio da comparação de romances do século XIX, que eram considerados romances de costumes,

exatamente por ditar o comportamento ideal das mulheres, com narrativas mais contemporâneas, como *Emily em Paris* (2020) ou *Verdades secretas* (2015) que mostram a permanência de pensamentos retrógrados ao comportamento feminino. Já o segundo tema, o racismo, poderia ser trabalhado por meio de romances naturalistas, como *O cortiço*, que exibem a segregação e a desigualdade social e séries, documentários ou filmes atuais que discutem o direito à cidadania, como o documentário *Era um Hotel Cambrigde* (2016).

Desse modo, partindo dos problemas apontados, além do contexto pandêmico que agravou o desinteresse dos alunos pela literatura, pensamos em uma *live*, realizada via Instagram, que estabelecesse um diálogo entre textos literários já lidos pelos alunos e produções televisivas e cinematográficas populares entre eles. Assim, para atingir esse objetivo, propusemos o tema: Amor e posse à luz dos personagens Bentinho de *Dom Casmurro* e Joe Goldberg de *You* (2018), tendo em vista o crescimento de relacionamentos abusivos na atualidade.

Em um primeiro momento, foi problematizada a semelhança entre os enredos da narrativa, mais especificamente, no que se refere às narrativas em primeira pessoa, aos personagens masculinos – que constroem a história à luz de discurso jurídico/ familiar –, a ausência de exatidão da origem e o fluxo da consciência; além de discrepâncias que distinguem os personagens Bentinho e Joe no que se refere ao contexto de cada narrativa. Em seguida, foram apresentados alguns temas, como: a influência do fluxo de consciência nas narrativas – clareza da voz interna do personagem que atribui a ideia de certeza –, a construção das imagens dos infantes – a interferência das crianças na construção do protagonista –; a interferência da família ou da figura feminina – como essas influenciam nos valores éticos e morais dos protagonistas –; a construção do estereótipo masculino – homem branco de classe média que não desperta desconfiança – e a dificuldade em decifrar a figura feminina.

Sendo assim, observamos ao final da *live* que os alunos se engajaram nas discussões propostas e que desenvolveram hipóteses em relação às provocações realizadas (BNCC, 2018). Em contrapartida, os alunos que, a princípio não haviam se interessado pela leitura, relataram o desejo de (re)ler *Dom Casmurro* após a discussão. Interessante que a conversa não se encerrou na *live*, os discentes estabeleceram e propuseram outros diálogos entre narrativas cinematográficas e literárias. Um dado que evidencia o sucesso dessa prática foi o número de acessos, o maior dentre as *lives* produzidas pela equipe de Língua Portuguesa em conjunto com a biblioteca do Polo, mostrando que o diálogo entre o passado e o presente é possível por meio da literatura.

Palavras-chave:

literatura; ensino; multimodalidade; narrativas cinematográficas.

Referências:

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Notas de literatura I*. 34. ed. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 set. 2021.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ouro sobre azul, 2014.

CEREJA, William Roberto. *Ensino da literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da Teoria: Literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Tradução: Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

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

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

ISER, Wolfgang. A interação do Texto com o Leitor. In: COSTA LIMA, C. (Org.). *A Literatura e o Leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura e ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1992.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura & realidade brasileira*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

YUNES, Eliana Lúcia Madureira. Pelo avesso: a leitura e o leitor. *Revista de Letras*, Curitiba, n. 44, 1995.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

Pedagogias experimentais: projetos colaborativos no ensino superior público das Artes

Amauri de Souza

amauribs@id.uff.br
Graduado em UFF

Bianca Araujo

biancapaes@id.uff.br
Graduanda em UFF

Fernanda Campos

fernandacampos@id.uff.br
Graduanda em UFF

O que significa ser artista hoje? 2021. Brasil. A noção social é um fator determinante para se pensar o fazer artístico contemporâneo. Podemos ter como ponto de partida a observação de diferentes escolas de arte pelas quais um artista vivencia e sua participação singular em cada espaço. Cânones ou não, a produção criativa pode ser localizada diretamente com os lugares e experiências nos quais este mesmo indivíduo fez parte. Seguindo esse caminho, podemos questionar: Como pensar um sujeito a partir dos diversos espaços de formação que este integrou? Quais as dimensões relacionais envolvidas na interação sujeito-escola? Como percebemos atualmente o desenvolvimento de um “ser artista” que se relaciona diretamente com esses lugares? Com estas questões em mente, propomos uma apresentação a partir das experiências de Monitoria Integrada, proposta de pesquisa aplicada e projeto pedagógico realizado por discentes em conjunto à coordenação da graduação em Artes da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Partindo de uma breve contextualização histórica, o Bacharelado em Artes da UFF, criado em 2012 com o apoio do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), é, desde sua fundação, uma escola de artes multi e transdisciplinar que acolhe as diversas e singulares investigações artísticas no cenário contemporâneo. Localizado em Niterói, município da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, o curso recebe, atualmente, uma média de 20 alunos por semestre, abarcando sujeitos de diferentes origens sociais, econômicas e geográficas.

O projeto de associar três monitores e três professores em uma monitoria coletiva surge, portanto, como uma união que amplifica planos de ações e estudos de campo compartilhados entre discentes-docentes, sobretudo neste momento delicado de revisões e adaptações metodológicas por conta da pandemia da Covid-19. Muito provavelmente, tal projeto também surge motivado pelas experiências vivenciadas em laboratórios de estudo e planejamento que ocorreram de modo virtual para pensar a respeito do que viriam a ser as aulas remotas do primeiro semestre de 2020. As ACEs (Atividades Acadêmicas Emergenciais), por exemplo, se sucederam como um conjunto de laboratórios teórico-práticos que surgiram anteriormente ao período acadêmico de 2020.1 (em meados de julho do mesmo ano), cujo objetivo seria ensaiar e construir um plano pedagógico empírico que pudesse ser capaz de incorporar os novos desafios e restrições impostos pela pandemia.

Nesse sentido, algumas questões acerca da arte produzida através da academia, inquietações políticas e propostas coletivas contornam a produção deste projeto. Questões estas que partem das dimensões relacionais e colaborativas que, na produção contemporânea, localiza artistas ao redor de seus pares e lugares para criação de territórios intersubjetivos (BOURRIAUD, 2009; KESTER, 2011). Temos como desejo relatar como a formação artística, atravessada por experiências subjetivas, culturais e geopolíticas, é potencializada pela produção acadêmica e educacional, e propõe ocupações e protagonismos dentro destes espaços. Apesar do período de incerteza acentuado pela pandemia do novo coronavírus, é possível pontuar alguns desejos endereçados ao projeto de integração da monitoria e, conseqüentemente, uma melhor aplicação do plano pedagógico do curso em questão.

Através de um diálogo maior entre monitoria integrada e corpo discente de todo o curso, surge um interesse em organizar projetos de cunho colaborativo, tais como: um acervo virtual com materiais educativos e referências bibliográficas indicados através das aulas, sobretudo perpassando por questões sociopolíticas de ampla representatividade e caráter decolonial; plataformas de exposição e trocas que possam disseminar a produção artística do curso atualmente; parcerias com outras instituições, empresas e agentes que possam auxiliar o desenvolvimento artístico e acadêmico de todos os estudantes.

Certamente a primeira fase da Monitoria Integrada, em meados de setembro, surgiu a partir de uma necessidade de acompanhamento de aulas síncronas e assíncronas, além do auxílio na interação de discentes e docentes com dispositivos e softwares digitais. Ao longo de reuniões e encontros periódicos, sempre em caráter remoto, foram propostas, ainda, algumas ações e revisões indispensáveis para o bom funcionamento de todas as atividades relativas ao curso e, conseqüentemente, um bom aproveitamento educacional que abarcasse o coletivo envolvido.

É relevante ressaltar a parceria realizada com a plataforma Cargo, a fim de

possibilitar que estudantes pudessem utilizar o sítio eletrônico para criar portfólios *online*, sem, no entanto, precisar pagar para isto. Tal oferta ocorreu mediante a um código promocional de acesso que foi disponibilizado para todos os estudantes. Importante destacar que, ainda hoje, a parceria continua ativa e os estudantes são capazes de utilizar o serviço de forma gratuita, demonstrando, assim, não só a utilidade da ação, bem como a eficiência do projeto frente às necessidades de inserção tecnológica no ambiente acadêmico e profissional.

A metodologia escolhida para o acompanhamento das atividades foi baseada em critérios indutivos e pragmáticos, centrados no acolhimento de demandas das diferentes turmas compostas nos dois semestres em que o projeto esteve vigente. Cada monitor(a) deveria acompanhar as disciplinas que mais ressoassem com sua formação, observando e coletando os encaminhamentos propostos e/ou insurgentes de cada aula. Em seguida, complementando com reuniões e trocas sobre cada experiência, formando, assim, uma espécie de supervisão entre integrantes da monitoria e professores participantes do projeto.

É importante destacar, ainda, o surgimento de trabalhos com temas diretamente relacionados com a materialização artística de estar em isolamento social, o que, antagonicamente, esbarra com as limitações sanitárias dos espaços físicos para executarem exposições com tais trabalhos. Um dos desdobramentos que surgiu e que busca exatamente superar o problema acima indicado é o Ateliê Pandêmica (2020), um site expositivo aberto ao público que conta com produções de diversos artistas do curso. Para além de objetivar um acervo, o site possibilitou ampliar o contato entre artistas do curso com outros circuitos e públicos, bem como favorecer um espaço de troca baseado nos processos e pensamentos friccionados no referido ambiente acadêmico. Conduzido através de uma plataforma interna, convencionou-se adotar uma curadoria livre e, com isso, todas as submissões recebidas, desde que produzidas pelo corpo discente, seriam expostas no site. É importante ressaltar que o website ainda se encontra disponível para acesso, demonstrando que, uma proposta localizada no período específico de exceção que vivemos, pode abrir possibilidades e desdobramentos de trocas ainda mais concretas futuramente.

Apesar dos amplos desafios e evidentes limitações do ambiente virtual, consideramos válido e potente todo o esforço aplicado até então. Durante os nove meses em que o projeto esteve vigente, atuando em colaboração com o corpo discente e docente da graduação em Artes na UFF, percebemos a manifestação da arte em sua forma coletiva e criativa (BASBAUM, 2016), capaz de conectar modos de fazer e compreender o mundo. Não pretendemos romantizar as fragilidades envolvidas no ensino público superior a nível nacional, mas sim validar esforços diários de todos envolvidos nessa engrenagem. Esperamos profundamente que as ações realizadas neste projeto possam gerar sementes e frutos para a trajetória do curso ou, ainda, inspirar outros coletivos e escolas onde a arte se faz presente como matéria-prima.

Palavras-chave:

escolas de arte; educação superior; colaborativa; pedagogias experimentais.

Referências:

ARTES UFF. Disponível em: <<https://artesuff.com/>>. Acesso em: 14 set. 2021.

ATELIÊ PANDÊMICA. Disponível em: <<http://www.artes.uff.br/projetopandemia/>>. Acesso em: 14 set. 2021.

BASBAUM, Ricardo. *Além da pureza visual*. Porto Alegre: Zouk, 2016.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins, 2009.

COSEAC UFF. Disponível em: <<http://www.coseac.uff.br/20212/arquivos/UFF-SISU2021-2Edicao-Edital-Anexol.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. UFF: Bacharelado em Artes. Disponível em: <<https://www.uff.br/?q=curso/artes/1169809/bacharelado/niteroi>> Acesso em: 14 set. 2021.

A escola, a pandemia e as construções para a vida na pandemia

Arleide Deolina Clemente

leaarleide@gmail.com

Diretora Sesc Ler Guaribas-Piauí

O lugar de fala e experiência contidas neste trabalho são de experiências vivenciadas no Centro Educacional Sesc Ler de Guaribas no Piauí, nesta Unidade são atendidos estudantes das Atividades Educação de Jovens e Adultos (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais), Educação Complementar: Complementação Curricular e Criar Sesc. Esta escola entende que a Educação é ter e construir conhecimento para uma vida melhor.

O período de distanciamento social tem sido de aprendizado para todos. Exige adaptação e preparo contínuo da escola e estudantes e família a essa nova situação. A pandemia trouxe consigo não só os problemas de saúde pública, mais também problemas sociais, psicológicos, econômicos e políticos e de todos estes problemas a educação tem sentido os seus efeitos, professores precisaram se reinventar e ressignificar as formas de interação e trabalho, antes presencial, olho no olho, com toques e aconchego, com a pandemia passou a ser necessário a distancia, virtualmente com o uso das tecnologias e muitos desafios desde internet de baixa qualidade, além do medo e insegurança dos jovens e adultos, o pouco domínio dos estudantes com as tecnologias, e até mesmo a falta de acesso tanto dos professores quanto dos educandos. E as formações em serviço dos professores no uso das novas ferramentas e a mudança no currículo e de forma de atendimento foram uma necessidade urgente.

Fez inicialmente um levantamento da quantidade de estudantes com acesso em casa às tecnologias de comunicação para planejar suas atividades remotas e a principal ferramenta de acesso no início foi e é ainda o celular, por onde passou a acontecer a orientação, mediação e devolutivas das atividades remotas, utilizando das chamadas de vídeo e áudio e encaminhamento de vídeos ou áudios explicativos, de apoio e manutenção de vínculos.

Para apoiar ainda mais os estudantes foram feitos kits para os alunos utilizarem durante as atividades impressas com material pedagógico básico e para os estudantes que não disponibilizavam de internet foram entregues ainda blocos de atividades impressas e a devolutiva e dúvidas para estes foram dadas

através de SMS, ligações e pela ficha de instruções encaminhadas junto com as atividades impressas.

Com tantas possibilidades de uso das tecnologias a educação se adaptou à evolução tecnológica mesmo em crise e o celular passou a não apenas suporte, mais o principal instrumento pedagógico e que o professor pôde utilizar com todos os recursos tecnológicos colocados à sua disposição. A proposta então, não é treinar alunos para o uso, mas levar o estudante e para a comunidade, como uma ferramenta para aprender a pensar, a refletir, a ser criativo. “Aprender, ensinar, informar-se, ler, escrever, comunicar-se através do som, da imagem ou da linguagem: a maioria das atividades cognitivas é potencialmente redefinida pela nova tecnologia intelectual que é a informática” (LÉVY, 1998).

Busca-se colocar os estudantes em seu lugar, o de protagonista, donos das ações e os professores atuarem como mediadores do processo de ensino e aprendizagem incentivando-os, porque se tornam mais ativos e motivados na busca continua de novas aprendizagens. Apurando o olhar nos conhecimentos dos estudantes e trazendo daí novas formas de interação e socialização, se atentando em promover momentos de escuta atenta sobre o que os estudantes estão vivendo e sentindo, num momento que muitos têm perdido seus entes queridos, adoecendo, deprimidas, vivendo situações de vulnerabilidade. E no cotidiano as escutas se transformam em ações de apoio e cuidado.

Neste percurso perceberam-se as famílias mais próximas e ativas sendo as parceiras diretas no sucesso da realização das atividades propostas, principalmente através do uso dos links no Formulário do Google pelos estudantes que antes era um desafio, porém, tornou-se a uma potencialidade, os professores produziram tutoriais para os estudantes e suas famílias e logo todos aprenderam o acompanhamento e a realização das atividades ficou mais fácil, e percebeu-se um aumento da interação no grupo virtual via WhatsApp e ainda como tem-se um retorno imediato das atividades, podendo abrir discussões nas salas de aula virtuais em tempo real sobre o entendimento dos estudantes em relação as temáticas abordadas nas atividades, ampliando assim seus repertórios e habilidades para os conteúdos trabalhados.

Dentre as ferramentas tecnológicas utilizadas destaca-se o uso do WhatsApp, aplicativos Strava – Uso aplicativo Strava como incentivo as integração e socialização de vivências em tempos de pandemia, XRecorder (gravador de vídeos de tela), Google Formulários e You Tube. Os materiais utilizados virtualmente foram elaborados considerando o nível de cada estudante, as potencialidades e dificuldades deles e das famílias, utilizando das metodologias ativas, exploração do meio e as aprendizagens que todos estão construindo ao longo de suas vidas neste período de isolamento social, tendo o cuidado de incentivar a crescente autonomia dos estudantes da construção e ressignificação dos conhecimentos novos e/ou adquiridos ao longo da vida. Após um período de distanciamento total já tem acontecido momentos de encontros utilizando-se

de Drives-Thru para empréstimos de livros, entregas de blocos de atividades e eventos festivos como o São João do Sesc Ler.

Para utilização de cada um destes aplicativos utilizados como ferramenta pedagógica os professores participaram de formações sobre o uso dos aplicativos Google formulários, onde os professores aprenderam elaborar as atividades em links, e com o aplicativo X-Recorder os professores explicam todo o processo para resolução da atividade do dia com os estudantes e Ensino Híbrido para fazer uso das metodologias ativas mesmo que virtualmente.

O contato com as obras literárias do acervo da biblioteca também não ficou de fora do trabalho remoto, a Biblioteca está presente nestas salas de aula virtual realizando semanalmente atividade de leitura em vídeo, áudio e vídeo áudio com imagens. Além do atendimento aos alunos, a Biblioteca também criou um grupo de WhatsApp chamado Clube de Leitura virtual, esta ação já faz parte do Projeto da Biblioteca, porém agora devido as necessidades atuais está sendo realizado virtualmente.

Os espaços da escola ganharam novas estruturas, novos caminhos para os encontros de saberes de mundo com os conhecimentos científicos, onde os estudantes puderam explorar além de suas casas, quintais e calçadas e utilizar as ferramentas tecnológicas como novos espaços de encontro, de interação e de socialização da turma, neste são utilizadas estratégias simples, mas enriquecedoras dos conhecimentos. Não tendo um espaço fixo, mas com práticas pedagógicas que atravessam os muros e os resultados podem ser surpreendentes. Através de vídeos e de fotografias, observou-se que a escola criou asas e fez um voo ao encontro dos estudantes e os recebeu também num ambiente totalmente virtual e planejado para propiciar as mais diferentes experiências.

Palavras-chave:

educação; jovens; adultos; pandemia; tecnologia.

Referências:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PIVA, Dilermano Junior. *Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores*. 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SESC, Departamento Nacional. *Apropriação do Sistema de escrita: Caderno de estudo/ Sesc*. Rio de Janeiro. 2014.

SESC, Departamento Nacional. *Proposta pedagógica do Sesc Ler*. Rio de Janeiro: Sesc, 2000.

Tecnologia e aprendizagem na educação de adultos

Francisca de Assis Silva

franciscauniv@gmail.com

Faculdade Messiânica

Flávio Marques Azevedo

flavio.azevedo@faculdademessianica.edu.br

Faculdade Messiânica

A proposta metodológica de ensino, ocorreu na disciplina Instrumentalização para EaD, que é parte integrante do Curso de Bacharelado em Teologia da Faculdade Messiânica, modalidade 100% não-presencial. E em linhas gerais, foi o desenvolvimento de um trabalho colaborativo em grupo, orientado para o conhecimento de algumas plataformas digitais. O objetivo era conectar vidas e saberes envolvendo tecnologias. A execução do trabalho por interesse ao tema, direcionando o aprendizado, com a expectativa da criação no ambiente virtual para apresentar as suas funcionalidades. O processo de ação e reflexão para apropriação de novos conceitos e conhecimentos foi muito gratificante, gerando várias construções do aprendido, de forma coletiva com o uso da tecnologia.

Em todos os períodos da história da humanidade, o “ser humano” necessita adaptar-se para experienciar a “constante renovação e desenvolvimento” (OKADA, 1950). É fundamental que o homem desenvolva sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade e analisando-a, desenvolvendo ações e relações com o mundo a sua volta (FREIRE, 1983) como criador e criado pelas realidades. Todas as ações dependem das interações e da participação ativa no contexto sócio-histórico (VIGOTSKI, 1995), para ocorrer as transformações necessárias.

FREIRE (1996) defende a necessidade de potencializar a capacidade de refletir metodologias diferenciadas na educação de adultos para impulsionar a aprendizagem na resolução de problemas. É fundamental o empenho para minimizar o distanciamento entre quem aprender e quem ensina, repensando o papel da educação na formação da pessoa, com base na ética, no respeito à dignidade para propiciar à própria autonomia do educando. A aprendizagem é ativa “[...] não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 28).

Um breve diálogo sobre “distanciamento” na relação entre quem aprender e quem ensina, faz-se necessário para ampliar as possibilidades de intervir nos processos de aprendizagem no ambiente virtual.

MOORE (2002) afirma que a “distância transacional” existe em qualquer programa educacional, até mesmo na educação presencial. Salienta que existem componentes primordiais para analisar alguns “padrões especiais de comportamento de alunos e professores” que impactam mutuamente.

DEBALD (2003) destaca que um dos maiores desafios do docente é estimular a participação dos acadêmicos de maneira mais efetiva nas discussões. O que requer posturas e comprometimentos, maior autonomia do acadêmico, tendo o professor como mediador na construção do conhecimento.

Na verdade, é uma concepção de educação com princípio a liberdade na construção de uma sociedade mais humanizada. E, para que ocorra a mudança da postura do docente, precisará aumentar a responsabilidade de conduzir a aprendizagem do aluno com critérios educacionais diferenciados, com objetivos claros para atingir os objetivos propostos. Importante fomentar mais experiências reais ou mesmo simulações, o que traduzirá em maior aprendizado (BERBEL, 2011).

As mudanças estão articuladas as novas oportunidades e desafios com as tecnologias digitais móveis, conectando, expandindo e transformando através da “aprendizagem social por compartilhamento, da aprendizagem por *design*, das tentativas constantes de aperfeiçoamento e de introdução de novos produtos, processos e relações”. Afirma que é uma aprendizagem configurada por estimular a capacidade “criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada”, sempre que profissionais da educação estejam abertos e comprometidos com a educação formal, respaldados com currículos abertos e metodologias ativas (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 51).

A proposta metodológica de ensino, ocorreu na disciplina Instrumentalização para EaD, parte integrante do Curso de Bacharelado em Teologia da Faculdade Messiânica, modalidade 100% não-presencial. A orientação recebida era para conhecer algumas plataformas, com o objetivo de conectar vidas e saberes com a tecnologia na produção acadêmica. O trabalho foi colaborativo, formando o grupo por interesse do tema escolhido. A pesquisa estimularia o aprendizado ativo em uma ferramenta (plataforma digital), apresentando a funcionalidade com criatividade para os demais colegas da turma. A produção coletiva poderia responder algumas indagações: Os objetivos da ferramenta? Como produzir algo? Quais produções possíveis? Quais limitações (caso houvesse)? E, outras informações para favorecer o manuseio, após a apresentação do tema ao Grupo.

Definido a formação de cada tema do trabalho colaborativo em grupo, realizou-se uma primeira reunião online, apenas com os componentes, sem a mediação do Professor da disciplina. A fase inicial da pesquisa, para direcionar o caminho a seguir para o aprendizado, montou-se um cronograma, objetivando acompanhar os prazos para a busca individual e para as produções coletivas. Ações propostas no cronograma: 1. Acessar a plataforma para conhecer, anotar

o que percebeu, aprendeu e quer aprender mais, 4 dias para essa ação. Momento de contato individual para perceber a realidade, intervir, criar ou recriar algo. 2. Reunião *online* para apresentar os resultados da busca individual aos demais componentes do grupo. Definição do que seria apresentado, dando ênfase ao relato das pessoas que nunca tiveram acesso, mas sentiram imensa felicidade em aprender na prática com os tutorias e colegas mais experientes com a tecnologia. 3. Produção para apresentar para a turma do Curso de Teologia Messiânica 2021/1, respeitando o potencial de cada integrante do grupo, resultando nos mapas mentais por assuntos de interesse. 4. Após decorrido o prazo de 3 dias, nova reunião para apresentar as produções que estavam repletas dos talentos e interesses manifestados. 5. A plataforma estudada foi a Mindmeister, onde produziu-se 3 mapas mentais com assuntos: – Solo Sagrado Protótipos do Paraíso Terrestre; – Arte do Ikebana; – Vida das abelhas. 6. A apresentação final resultou em dois vídeos: vídeo 1 – 2min e 60s – Apresentação da plataforma; vídeo 2 – 2min e 30s – O relato das produções realizadas na plataforma, com o áudio da voz de quem criou cada mapa mental.

Inúmeros questionamentos emergiram no decorrer da produção coletiva. Percebeu-se a importância de vários aspectos, imprescindíveis para o processo da aprendizagem que são: as experiências individuais, permitindo o exercício da autonomia; a escuta da experiência do outro, nos momentos de diálogos coletivos, e a importância de superar as lembranças das opressões vividas no aprender-fazendo.

A produção de conhecimento exigiu uma construção ativa para apropriar-se do que deveria ser aprendido, mas com clareza das etapas a seguir. Um outro aspecto destacado foi a importância de um docente ou tutor(a) para orientar a práxis pedagógica, identificando os momentos da necessidade da construção individual e coletiva para a produção final.

Vivenciar novas realidades para criar e recriar diferentes maneiras via “o saber das palavras” de cada um, foi maravilhoso. A relação entre ação e reflexão foi estimulada, acerca do que deveria fazer, preservando as relações dialógicas necessárias para construir relações com o mundo, mas com prazer em ser aprendiz.

Palavras-chave:

tecnologia; aprendizagem; comunicação; educação de adultos.

Referências:

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>.

DEBALD, B. S. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. In: Seminário Nacional, Estado e Políticas Sociais no Brasil. *Anais*. Cascavel: Unioeste, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>>.

MOKITI, O. O Século XXI. In: *Luz do Oriente*, v. 1. 4. ed rev. São Paulo: Fundação Mokiti Okada, 2020, vol. 2. p. 44-52.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. Trad. Wilson Azevêdo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, ago. 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf>. Acesso: 14 mar. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Projeto Sarau Recreativo

Gerlane Santana Maciel
gerlanesjp@hotmail.com
Sesc Ler São João do Piauí

O Sarau Recreativo surge como elemento motivador da aprendizagem, principalmente, quando da constatação de que é uma prática que envolve vários tipos de conhecimentos, trazendo para o aluno a experiência com saberes e experiências diversas, principalmente aquelas relacionados à leitura. Além disso, é uma oportunidade que favorece e potencializa a cooperação entre os interlocutores do processo educativo e desse modo a valorização do território.

É notório que a função social da escola é em sua grande parte propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam de forma articulada às suas experiências culturais, conciliada ao ato da leitura, escrita e do fazer artístico. Desse modo trabalhar com sarau possibilita ao aluno a valorização de si próprio em quanto agente criador não só de textos literários mas também como aquele que expressa os conhecimentos por meio dos saberes que trazem consigo.

Com o objetivo de dinamizar o ensino aprendizagem e elevar a autoestima das turmas de EJA do Sesc Ler de São João do Piauí, realiza-se bimestralmente O Projeto Sarau Recreativo.

O projeto valoriza as experiências vivenciadas pelos alunos com encontros temáticos e promove a expressão, criação literária e artística, contribuindo para que os alunos conheçam e utilizem elementos constitutivos da linguagem de forma reflexiva e funcional.

O sarau recreativo redefine as práticas pedagógicas, e também pode ser uma estratégia didática, pois a cadência ritmada que apresenta desperta maior interesse pela leitura e escrita, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Durante as atividades em sala de aula o aluno em roda de conversa discute, planeja e produz o que quer apresentar desenvolvendo novas aprendizagens e dando vida ao projeto.

O Sarau Recreativo do Sesc Ler, amplia o repertório cultural, literário e estimula a produção artística dos alunos. É também uma das demais formas e expressões das artes, tirando-o da posição de espectador e colocando-o como produtor artístico.

De acordo com a Proposta Pedagógica do Sesc Ler (2000), as atividades recreativas despertam as experiências artísticas de nossos alunos desenvolvendo novas atitudes e valores que orientam sua ação, pois em contato com a diversidade eles experimentam práticas inovadoras que melhor propiciam a leitura e escrita.

Este tipo de evento, no âmbito escolar promove além de momentos prazerosos, também o aprendizado, uma vez que para sua realização os alunos são estimulados a realizar pesquisas, levantar hipóteses dos temas, o trabalho cooperativo, registro de discussões e confecção dos materiais a serem expostos, que contribuem para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos acrescentando-lhes novos conhecimentos suscitando um caminho para a arte.

A arte pode ser expressa de inúmeras maneiras, desde um rabisco em um pedaço de papel, ou um recital de poesias e até em grandes espetáculos de dança, teatro e música. Essa multiplicidade artística é o que caracteriza um sarau.

A arte é uma construção cultural variável e sem significado constante. Varia em tempo e cultura de acordo com as mudanças exigidas pelo meio sociais, por isso a educação voltada à arte estimula a inteligência e desenvolve a personalidade através da percepção, imaginação, observação, raciocínio e do controle gestual motor.

A arte desde os primórdios engloba as mais variadas habilidades humanas através da criação, harmonia, novidade, da comunicação, imaginação e da fantasia que expressam a realidade e promovem prazer e beleza. Entendemos que a expressão artística contribui na comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influencia o outro e estabelece relações interpessoais, e a escola deve configurar-se como um espaço onde esta inter-relação aconteça.

Com o intuito de fixar no espaço escolar momentos de convivência que melhore a autoestima e desperte o autoconhecimento dos alunos matriculados na EJA, formando pessoas autônomas e protagonistas em suas aptidões artísticas, é que o projeto se fundamenta, suscitando a valorização dessas habilidades e do desenvolvimento da socialização e integração dos discentes, oferecendo, dessa maneira, momentos de convivência e fortalecimento de vínculos para os participantes.

Conforme, Lopes (2011), é preciso integrar as culturas trazidas pelos alunos aos conhecimentos oferecidos pela escola e com base a essas experiências, organizar um currículo que seja rico na ação cognitiva. Pois uma educação de qualidade vê as necessidades, a história e o contexto no qual está inserido de sua clientela.

Todas as apresentações são compartilhadas com a comunidade educativa. Colaborativamente, tudo se faz com a participação dos educandos que intera-

gem entre si, visando ao aprendizado da convivência e uma educação de qualidade condizente a sua realidade cultural e ao mesmo tempo favorável a sua participação na construção de valores e atitudes essenciais a vida social.

É preciso ter consciência da importância do papel da escola na contribuição deste despertar dos alunos, para uma comunicação como instrumento social e cultural, através do incentivo a exploração das mais variadas formas artísticas.

A promoção de atividades como o sarau recreativo que transcendam a leitura e se transformam em manifestações do pensamento por meio de poemas, contos, música, dança e outros, sem dúvidas contribuirão para que as metas e objetivos ressaltados, anteriormente, sejam efetivamente alcançados, possibilitando o encontro entre o aluno e a expressão literária fazendo com que ele externe e compreenda essa relação com o fazer artístico ou qualquer outro suporte literário, despertando a pluralidade de vozes, de verdades, ampliando seu horizonte e passando a enxergar novas formas de vida e de se viver e também uma forma de se expressar e transmitir sentimentos, emoções e pensamentos.

Contudo, percebe-se a elevação da autoestima, comprometimento com as atividades propostas e superação de limites. Pois o aluno é colocado como autor, ou seja, protagonista dessa ação. Com a realização do sarau recreativo, os jovens e adultos atendidos na Unidade Sesc Ler, passaram a descobrir o prazer de aprender em um contexto que contribui para o desenvolvimento de suas capacidades.

Palavras-chave:

aprendizagem; sarau; autoestima, arte.

Referências:

SESC – Serviço Social do Comércio. *Proposta Pedagógica do SESC LER*, Rio de Janeiro, 2000.

LOPES, Christina Diniz. Reconhecer as necessidades. In: *(vários) Currículos em EJA: Saberes e práticas de educadores*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2011.

Clube de Matemática do Polo Educacional Sesc: uma implementação extracurricular da abordagem STEM

Isaac D'Csaires

idcesares@escolasesc.com.br

Polo Educacional Sesc – Rio de Janeiro

Charles Pimentel

cpimentel@escolasesc.com.br

Polo Educacional Sesc – Rio de Janeiro

Devido as constantes mudanças que a sociedade tem passado, as instituições de ensino, em especial a escola da educação básica, precisam estar alinhadas com esse novo contexto, levando em consideração a integração cada vez maior das novas tecnologias com atividades relacionadas ao dia a dia. Vivemos um tempo no qual a inteligência artificial, a automação, a internet das coisas e a conectividade são realidades quem têm impactado a vida das pessoas, e compreender essas mudanças é fundamental para a formação do educando. Esse jovem encontrará um mercado de trabalho que demandará um novo conjunto de habilidades e capacidades cognitivas (BLIKSTEIN, 2013). A integração da escola, com a realidade no qual ela está inserida, torna a educação ativa e significativa.

Para promover ações que dialoguem com essa demanda, o Clube de STEM+ Inteligência Artificial (IA) foi implementado pela disciplina de Matemática do Polo Educacional Sesc¹. O objetivo desta iniciativa é aprofundar discussões a respeito de temas relacionados a problemas reais e atuais, e criar uma integração entre a comunidade escolar.

STEM é o acrônimo em inglês para Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Essa abordagem proporciona ao educando protagonizar o seu aprendizado e desenvolver competências importantes para o profissional do século 21 (CROAK, 2018). Da mesma forma, a IA é uma tecnologia cada vez mais pervasiva e tem ampliado seu campo de atuação em um curto espaço de tempo (PIMENTEL et al., 2018).

O Clube é uma iniciativa protagonizada de maneira horizontal por educandos e educadores e tem como objetivo ampliar a investigação de temas que

¹ <http://www.poloeducacionalesesc.com.br/>

integram o escopo da Matemática dentro de uma abordagem interdisciplinar. Os conceitos matemáticos atuam como o fio condutor nas experimentações, através da inclusão de atividades práticas que fomentam o desenvolvimento de competências técnicas, e nos debates que envolvem ciência, tecnologia e engenharia. As ações são criadas por meio da colaboração entre os integrantes do Clube, e fomentam a curiosidade, a inovação e o empreendedorismo.

Destacamos que atividades colaborativas e mão na massa são importantes recursos para um aprendizado significativo. A interação social na construção do conhecimento é fundamental para a aprendizagem no contexto escolar, através da troca de informações, diálogo, confronto de ideias e cooperação (SILVEIRA et al., 2012).

O ano de 2019 foi o primeiro ano do Clube. Os estudantes participaram de oficinas presenciais que promoveram a introdução de conceitos de aprendizagem de máquina² por meio de robótica educacional.

No Espaço *Maker*³ da instituição foi prototipado o robô FRANKIE, acrônimo de *Fostering Reasoning And Nurturing Knowledge through Informatics in Education*. Esse robô possibilita ensinar aos estudantes os mecanismos por trás de um algoritmo de IA promovendo o aprendizado do que torna essa tecnologia tão importante em inúmeras aplicações. Durante as oficinas, os estudantes “ensinavam” ao robô formas geométricas que, ao reconhecê-las, deveria tomar uma decisão no ambiente.

Além disso, os estudantes discutiram a importância de uma postura ética por parte de quem desenvolve algoritmos de IA e de quem obtém e utiliza os dados pessoais da população por meio desses algoritmos. Eles também demonstraram receio quanto aos impactos sociais do uso dessa tecnologia tais como a automação de inúmeros campos de trabalho e consequente desemprego. O primeiro ano do Clube mostrou que o tema vai além do aprendizado de conceitos de matemática e de ciência da computação, e os encontros com os estudantes apontaram para a necessidade de uma discussão multidisciplinar.

O segundo ano do Clube foi impactado com a pandemia de 2020. O projeto manteve suas atividades com experimentações remotas e *lives* para debater questões a respeito da IA.

As experimentações foram introduzidas utilizando plataformas gratuitas de interação na Web como o *Teachable Machine*⁴ e *QuickDraw*⁵ e convergiram para atividades mão-na-massa de programação utilizando a plataforma *Google*

² Aprendizado de Máquina é um campo da Inteligência Artificial.

³ <https://www.sesc.com.br/portal/noticias/educacao/espacos+makers>

⁴ <https://teachablemachine.withgoogle.com/>

⁵ https://quickdraw.withgoogle.com/?locale=en_US

*Colab*⁶, permitindo que os estudantes programassem colaborativamente na linguagem Python. Uma das oficinas, organizada por integrantes do Clube, proporcionou experimentação com a rede neural sem peso WiSARD (ARAÚJO, 2011; SOUZA, 2019).

Por outro lado, os debates promovidos pela organização do Clube, em forma de *lives*, contaram com a presença de educadores do Polo Educacional Sesc e profissionais de variadas áreas do conhecimento. Destacamos o debate: “Poder e Política na Era Digital”. Nessa *live*, foi discutido, dentre outros temas, como a IA é utilizada na disseminação de *Fake News* e de propaganda política direcionada.

As ações envolvendo experimentações e debates se mostraram complementares, pois os estudantes tratavam do tema pelo viés de quem tinha mais proximidade com a tecnologia, de alguém que teve vivência e experiência com ela.

Em 2021 o Clube ampliou suas ações para a abordagem STEM. Essa abordagem foi implementada, inspirada nas reformas implementadas na educação brasileira nos últimos anos. Assim como o Ministério da Educação brasileiro propôs ações para modernizar e atualizar o ensino através da BNCC (2017), a abordagem STEM é uma iniciativa governamental, surgida nos Estados Unidos, com o objetivo de melhorar a aprendizagem de ciências exatas.

Atualmente a organização do Clube de STEM + IA conta com a participação dos estudantes do Polo Educacional Sesc e que fazem parte tanto da Escola Sesc de Ensino Médio (ESEM) quanto do Programa de Tutoria a Distância (PTED). São 30 jovens de diferentes Estados do País, que desenvolvem conjuntamente, propostas para o Clube.

O projeto tem conquistado importantes resultados. Destacamos o ano de 2020, quando as iniciativas foram realizadas exclusivamente de maneira virtual, contemplando estudantes e participantes de todo o Brasil. Essas ações foram organizadas por nossos alunos e alunas e foram abertas nas redes sociais, tanto no canal do YouTube^{7,8}, quanto no Facebook⁹ da instituição. Foram mais de 4700 visualizações e 861 horas de conteúdo assistido, com participantes de vários estados do país. As interações realizadas por meio de transmissões ao vivo e discussões por meio do chat, potencializaram o interesse dos jovens que fazem parte da organização do projeto, levando-os a participarem de outras iniciativas que tratam dos temas.

⁶ <https://colab.research.google.com/>

⁷ <https://youtube.com/playlist?list=PLeobd0I79XycoUoLrtpielu2fxsAtRafb>

⁸ https://youtube.com/playlist?list=PLdbaPalhrAHwvZcvFw8ORmlgg3Rf_2QUn

⁹ <https://www.facebook.com/poloeducacionalsesc>

Em 2020, por exemplo, os estudantes do Clube participaram do desafio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) intitulado Satélites e Inteligência Artificial, conseguindo o expressivo terceiro lugar na categoria ensino médio e técnico¹⁰. Em 2021 também tivemos uma estudante medalhista na Olimpíada de Inteligência Artificial organizado pela Celeritas com apoio do MCTI, demonstrando como essa iniciativa promove o interesse dos estudantes em temas relacionados a problemas do mundo real. Além disso, o projeto ganhou destaque no site do *Teachers College*¹¹ da Universidade de Columbia.

A promoção de ações disruptivas na escola podem acontecer por meio de iniciativas que consideram preparar o educando para uma sociedade em constante transformação, realizando atividades que propiciam a criação de ambientes de aprendizagem que rompem com a estrutura formal da sala de aula, fazendo do mundo ao redor do estudante, uma escola.

Concluimos que o Clube é uma iniciativa que coloca o educando no centro do seu aprendizado, permitindo que o mesmo protagonize as ações realizadas, de modo que possa contribuir ativamente para a escolha do que se deseja aprender. O professor, como mediador, trabalha horizontalmente com os estudantes, e desempenha o papel de orientador das ações.

Os resultados obtidos nos últimos anos mostram que este modelo de atividade tem se mostrado eficaz, promovendo o engajamento tanto dos jovens do Polo Educacional Sesc, quanto do público externo que interagem com as iniciativas do Clube por meio das ações compartilhadas nas plataformas da nossa instituição.

Palavras-chave:

atividades extracurriculares; Clube de Matemática; abordagem STEM.

Referências:

ARAÚJO, Leandro A. *Rwisard*: um modelo de rede neural sem peso para reconhecimento e classificação de imagens em escala de cinza. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Sistemas e Computação, COPPE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BLIKSTEIN, Paulo. Digital Fabrication and “Making” in Education: The Democratization of Invention. In: *FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors*, 2013.

¹⁰ <https://youtu.be/APtkalL793g> (17:14)

¹¹ <https://www.tc.columbia.edu/articles/2021/august/reimagining-robotics-for-the-classroom/>

BNCC (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2021.

CROAK, Mallory. The Effects of STEM Education on Economic Growth. *Honors Theses*, 1705, 2018. Disponível em: <<https://digitalworks.union.edu/theses/1705>>. Acesso em: 20 set. 2021.

PIMENTEL, Charles S.; QUEIROZ, Rubens L.; LIMA, Priscila M. V.; SAMPAIO, Fábio F. Projeto Frankie: uma proposta para o ensino de Inteligência Artificial na Educação Básica. Sánchez, J. Editor. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, Santiago de Chile, v. 14, p. 493-498, 2018.

SILVEIRA, Luiza H. S. D.; MATURANO, Ediane C. P. L.; SOUZA, Helcimara A.; VIANA, Delaine G. Aprendizagem colaborativa numa perspectiva de educação sem distância. *Revista Eletrônica Gestão e Saúde*, v. 3, n. 1, p. 1187-1197, 2012.

SOUZA, Bernardo C. K. S. *Resiliência do classificador de N-Upla WiSARD*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Sistemas e Computação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Leituras cruzadas:

o diálogo entre linguagens e outras áreas do conhecimento como prática educativa, em uma experiência virtual

José Arnaldo Guimarães Filho

jgfilho@esolasesc.com.br

Polo Educacional Sesc – Rio de Janeiro

Leyliane Gomes da Silva

lgomes@escolasesc.com.br

Polo Educacional Sesc – Rio de Janeiro

Março de 2020. Ruas vazias. Salas de aula vazias. Enfrentávamos o início da pandemia de Covid-19 no Brasil. O medo do desconhecido, do novo coronavírus, compareceu em gestos, hábitos, rostos, em perdas e sobrevivências. Estávamos diante do poder de um ser acelular, invisível, mas mortal, que era capaz de nos infectar pelo contato. Por isso, as autoridades sanitárias do mundo recomendaram o distanciamento social, o que nos impôs o isolamento. Com as escolas fechadas, como levar o conhecimento aos nossos alunos, espalhados por todo o território nacional? Tivemos de lançar mão dos recursos oferecidos pelas TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) (BNCC, EM13LGG701, EM13LGG702, 2018), aprendendo, na prática, dia a dia, a construir objetos pedagógicos pertinentes, práticos e interessantes para os alunos, transmitindo-os por meio das plataformas digitais disponíveis. Assim, surgiu a ideia das *Leituras Cruzadas*, uma abordagem transversal de temas do cotidiano (BNCC, EM13LGG101, EM13LGG102, 2018) – política, preconceito, racismo –, a partir dos gêneros textuais (BNCC, 2018).

A experiência parte da convicção de que o texto, materializado num gênero, deve ser o elemento central na sala de aula virtual, durante as atividades de português, e o ensino da língua deve levar em conta o contexto, entendido como as suas condições de produção e de recepção – sociais, culturais, históricas –, articulado ao uso da língua nos diversos momentos comunicativos. O desafio de pensar tais objetos e, mais do que isso, de elaborá-los de uma forma que fizessem sentido para os estudantes, torna-se ainda maior quando estamos em um Programa de Tutoria Educacional a Distância (PTED). Idealizado a partir de uma preocupação com o cenário escolar de muitos estu-

dantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem, o PTED desenhou-se com o objetivo de oferecer suporte pedagógico a alunas e alunos do Ensino Médio através de diferentes e fartos recursos acadêmicos, como videoaulas, lives, material teórico em PDF, entre outros materiais, em diversos formatos.

Pensado, roteirizado e posto em prática, *Leituras Cruzadas* tornou-se um projeto e passou a compor o currículo de Língua Portuguesa. A cada semana, um professor de área diferente – Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática – era convidado para ler com a equipe de Linguagens um texto, de um gênero diferente. Partindo-se de um diário, uma crônica e de uma receita culinária, os professores-leitores cruzaram conhecimentos/olhares interdisciplinares (FAZENDA, 2008) e construíram, em conjunto e com a participação dos alunos, um painel abrangente e diverso do que emanava da massa textual escolhida como mote.

Considerando que o trabalho com gênero textual, em sala de aula, é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de leitura, não só do texto, mas também do mundo ao qual se refere (FREIRE, 1988), articularam-se as competências linguísticas às outras áreas do conhecimento (BNCC, EM13LP01, 2018). A articulação propicia uma ampliação do trabalho com os gêneros no sentido de sua compreensão, produção e função social, dando a ver que o estudo desse conteúdo, preconizado na BNCC, não se restringe à caracterização de seus formatos, ambientes de circulação, propósito comunicativo e locutores/interlocutores. Nessa direção, o projeto implementado busca construir nos alunos autonomia para recepção e produção de diversos gêneros textuais que circulam na contemporaneidade. Vale ressaltar que o projeto visa também suscitar a curiosidade científica e seus efeitos, como a capacidade de reflexão e análise crítica, a partir do entrelaçamento de áreas epistemológicas distintas, enfatizando a complexidade da linguagem e dos sujeitos.

Nas *Leituras Cruzadas* feitas até o momento, promovemos o diálogo com Ciências Humanas, especificamente os olhares geográfico, sociológico e histórico, e Ciências da Natureza, pelas lentes da química. No primeiro episódio, realizamos a leitura da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, a partir da relação entre espaço e língua, a fim de perceber os efeitos dos processos de favelização das grandes cidades, bem como dos processos sociais que inter(ferem) na produção linguística. Para tal, convidamos o professor Leonardo Brum, de Geografia, que traçou, em vídeo, um panorama do surgimento e crescimento das comunidades periféricas das grandes cidades (EM13LP10/BNCC/C4). Seguindo a discussão do primeiro episódio, no segundo, conversamos, em vídeo, com a professora de Sociologia, Ana Paula Pontes, a respeito do preconceito linguístico (BAGNO, 1999), suas possíveis causas e consequências (BNCC, EM13LP402, 2018). Essa discussão impõe-se, porque até os dias atuais o diário de Carolina desperta polêmica em relação aos desvios gramaticais de sua autora.

A ideia do terceiro episódio surgiu no momento em que precisávamos trabalhar o gênero crônica e em que os talibãs dominavam o Afeganistão. Dessa confluência, selecionamos um texto em que o autor relatava uma viagem turística ao país e refletia, com certa surpresa, acerca das belezas naturais e da cordialidade do povo afegão, contrariamente ao que é veiculado, de forma geral, na mídia. Para essa leitura cruzada, contamos com a participação do professor de História, Daniel Dias, que apresentou aos estudantes um rico histórico desse país do Oriente Médio.

No próximo encontro, visitaremos o laboratório de química do Polo Educacional Sesc para trabalhar, *in loco*, o gênero receita culinária. A partir de um trabalho em rede, contaremos com a contribuição do professor de Química, Leonardo Dantas, que desenvolve, já há algum tempo, o projeto *Química na cozinha*, a fim de aproximar os conteúdos dessa disciplina do cotidiano.

Com a realização desse projeto, ainda em curso, percebemos o forte engajamento dos alunos nas leituras cruzadas e um maior interesse pelos aspectos curriculares das áreas envolvidas. Com isso, constatamos a eficiência da abordagem interdisciplinar dos conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A proposta faz-se ainda mais pertinente em um cenário a distância, pois os meios tecnológicos viabilizam o encontro com professoras e professores das outras áreas. Outro aspecto positivo percebido foi a ampliação do público que pode se beneficiar do projeto, seja no encontro síncrono, seja, posteriormente, no estudo assíncrono, já que a atividade é gravada, transformando-se em objeto de estudo disponível na internet.

Palavras-chave:

interdisciplinaridade; gêneros; linguagens; ensino.

Referências:

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. Rio de Janeiro: São Paulo, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 1999.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 set. 2021.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ouro sobre azul, 2014.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

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

_____. *Pedagogia da autonomia.* Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada.* São Paulo: Ática, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, Mídias, Linguagens.* São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

Alfabetização científica em tempos de pandemia

Leonardo Dantas Leandro

ldantas@escolasesc.com.br

Polo Educacional Sesc-Escola Sesc de Ensino Médio

Carla Rênes de Alencar Machado Fontenelle

crenes@escolasesc.com.br

Polo Educacional Sesc-Escola Sesc de Ensino Médio

A pandemia da Covid-19 ainda está no nosso cotidiano. Tivemos e estamos tendo que nos adaptar em inúmeras situações. No campo da Educação novos caminhos estão sendo trilhados com muita superação e criatividade. Nós educadores, adaptamos nossas metodologias para alcançar nossos alunos em diferentes cotidianos. Aprendemos muito em pouco tempo. O que era distante no campo da tecnologia ficou mais próximo. Será possível alfabetizar cientificamente nossos alunos nesse contexto?

A alfabetização científica, de acordo com Chassot é uma das possibilidades para aumentar caminhos que tornem a educação mais comprometida. Deve ser valorizada desde as séries iniciais até o ensino superior pois ser alfabetizado também em Ciências Naturais permite ler a linguagem da natureza. Ser analfabeto científico é não ter a possibilidade de entender parte do Universo que nos cerca. Não ter esse domínio na vida adulta nos tira um poder de decisões mais sensatas e assertivas.

No Brasil a baixa proficiência em Ciências da Natureza é apontada nos exames do PISA. A falta de habilidades básicas representa dificuldades relacionadas a compreender a linguagem científica como expressão de fenômenos naturais, o que acaba limitando sua própria formação como cidadãos críticos e capazes de ler o mundo ao seu redor. É dever desse campo do conhecimento promover a aprendizagem significativa a partir da alfabetização científica, que dentre diferentes funções, busca relacionar a natureza da ciência, a linguagem científica e os aspectos sócio científicos como meio para promover a educação científica como prática social.

No contexto educacional, identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre ciências é uma estratégia fundamental para construir novos conceitos científicos segundo Ausubel, Novak e Hanesian, que vai além e define que aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes

na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. Visando isso fizemos duas ações. Uma pesquisa da trajetória deles até chegar à escola. Fizemos isso através de um forms para os alunos do 1º ano da Escola Sesc de Ensino Médio em março de 2021. Como resultado tivemos a participação de 76 alunos de um total de 90 (84%). Dos que responderam 65% tiveram Química como matéria no 9º ano do Ensino Fundamental contra 35% que tiveram apenas Ciências. Desses 43% estudaram a disciplina o ano todo. O restante estudou Química apenas uma parte do ano. Quanto ao formato do ensino 54% tiveram aula virtual em tempo real, 9% aula virtual gravada, 19% apenas apostila impressa e 18% estudaram de outras formas. Durante o ano de 2020, 80% dos alunos não voltaram ao ensino presencial.

A segunda verificação que fizemos no início do ano foi um questionário de diagnose das disciplinas de Ciências Naturais com questões organizadas seguindo o formato INEP/SAEB com 3 eixos cognitivos de complexidade:

Eixo A: requer processos cognitivos de baixa complexidade. Significa, portanto, uma primeira aproximação com o universo científico, na qual prevalecem operações desenvolvidas a partir da observação e nomeação de propriedades elementares dos objetos e dos fenômenos do mundo natural ou transformado.

Eixo B: requer processos cognitivos de média complexidade. Nesta perspectiva, a aproximação com o universo científico privilegia aspectos mais complexos, relativos às relações e hierarquias que se estabelecem entre os fenômenos, nos quais prevalecem operações mais elaboradas e desenvolvidas a partir de contextos em que as interações envolvam mais elementos ou variáveis.

Eixo C: requer processos cognitivos de alta complexidade. Aqui, espera-se a apropriação do universo científico oportunizando a demonstração de capacidade crítica e criativa para fazer deduções e inferências, justificar escolhas e decisões; avaliar e selecionar propostas de soluções, métodos e ações, e propor soluções para resolver problemas (socioambientais, tecnológicos e de saúde coletiva) de maior complexidade, em ampla variedade de situações complexas da vida.

Os resultados apontaram maiores acertos nas questões de menor complexidade e maiores erros nas questões de maior complexidade. As habilidades comprovadas são relativas a séries anteriores ao 9º ano. O teste indicou lacunas acadêmicas em conteúdos abordados nos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Algumas habilidades como o pensamento abstrato e processos que exigem maior complexidade não estavam bem desenvolvidos pela maioria dos estudantes no início do ano. Estamos planejando aplicar o mesmo tipo de questionário ao final desse ano letivo para ver o ganho e a trajetória acadêmica dos alunos.

Nesta perspectiva, buscando relacionar as ciências da natureza aos aspectos sociocientíficos e aproximar a ciência do cotidiano utilizamos duas estratégias mediadas por tecnologia no ensino remoto síncrono. A primeira foi uma aula

expositiva sobre a Química no cotidiano, envolvendo conceitos sobre alimentos, remédios, esportes, higiene e emoções. A segunda estratégia foi a orientação para que os estudantes reconhecessem nas suas casas a química envolvida em diferentes compostos e escolhessem produtos para observar e relatar brevemente o que eles encontrassem de Química. Para postagem e partilha dos resultados a ferramenta utilizado foi o Padlet, um mural colaborativo virtual. Cada turma recebeu seu link e eles tiveram uma semana para postar o resultado da sua pesquisa. Foi solicitado uma foto do produto e um breve relato da escolha, que poderia conter a utilização, composição ou qualquer outra propriedade que fosse relacionada à Química. Como adesão o resultado foi bem satisfatório. Os alunos elogiaram a proposta e escolherem diversos produtos das suas casas. Entre os mais de 40 produtos diferentes destacamos produtos de limpeza, cosméticos, alimentos industrializados, remédios e suplementos alimentares. Fizemos uma breve discussão dos resultados e avaliamos que eles perceberam na prática como a Química está bem representada no cotidiano das suas residências.

Concluimos que apesar dos desafios do ensino remoto e as muitas adaptações que foram necessárias, as estratégias iniciais de conhecer o perfil dos alunos que ingressaram no 1º ano do ensino médio da Escola Sesc de Ensino Médio (trajetória e diagnose) junto com as metodologias sobre o tema introdutório da Química do cotidiano foram importantes e determinantes no projeto de alfabetização científica dos alunos que passaram a olhar para muitos aspectos do seu cotidiano com uma bagagem de conhecimentos científicos que permitirão o seu desenvolvimento nos campos de Ciências Naturais.

Acreditamos, como Santos, que a educação científica no horizonte do letramento como prática social incorpore um currículo mais completo e que seja mais eficiente que o modelo atual de ensino de Ciências que ocorre hoje em grande parte das escolas de ensino básico. As metodologias devem considerar: a natureza da Ciência, a linguagem científica e os aspectos sociocientíficos.

Palavras-chave:

alfabetização científica; química do cotidiano; pandemia

Referências:

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joshep D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interameircana, 1980.

CHASSOT, Attico. *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Editora Ijuí, 2000.

SANTOS, Wildson L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Rev. Bras. Educ.* [online], v. 12, n. 36, p. 474-492, 2007.

Educação, Ciências, Tecnologias e novas Aprendizagens

Liany Mayuby Santos da Silva

lmssilva@pi.sesc.com.br

Professora

Gilmara Bezerra Amorim

gamorim@pi.sesc.com.br

Professora

Janaira Suelly Pessoa Ferreira

jsferreira@pi.sesc.com.br

Professora

A pandemia do Coronavírus acelerou a inserção da tecnologia com mais força no dia a dia escolar. Por conta do cenário restritivo imposto por esse contexto, a escola teve que ressignificar o conceito de escola com o ensino híbrido nas aulas da educação infantil. O Ensino Híbrido é uma grande tendência para a educação no novo milênio e consiste, de forma geral, na integração de diferentes momentos de aprendizagem com foco na personalização, surgindo a problemática: Como desenvolver as atividades com as crianças nos dois mundos: físico e virtual sem que ela perca a essência de infância? A construção teórica deste trabalho está apoiada nas considerações de José Moram, *Metodologias ativas para aprendizagem mais profunda* (2017); Lilian Bachici, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani, *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* (2015).

Neste sentido o Projeto Educação, Ciências, Tecnologias e Novas Aprendizagens foi elaborado com o objetivo de desenvolver atividades com as crianças nos dois mundos: físico e virtual sem que ela perca a essência de infância. Propósito de oferecer aulas por meio das tecnologias e um ambiente virtual explorado de forma a incentivar a criança a explorar outros ambientes. Onde o aprendizado começa na tela, ou na sala de aula, sendo ele tão rico e engajado na realidade da criança, mas que o próprio aluno tenha necessidade de transpor além do seu ambiente de aprendizagem.

O projeto vem promovendo diferentes linguagens tanto verbal, corporal, visual entre outras. Ao mesmo tempo em que se trabalha a autonomia e a responsabilidade, os alunos são familiarizados, desde cedo, ao sistema de ensino

com ferramentas tecnológicas, que fazem parte do seu dia a dia. Os alunos aprendem por meio de projetos, em aulas alinhadas à experimentação em casa, em outros ambientes e ao uso de tecnologias, debates, propostas *online*, e tudo mais que as crianças em que têm interesse em aprender, onde o professor planeja atividades com intencionalidade pedagógica. Uma das principais características do ensino híbrido é o estímulo à autoaprendizagem. Nesse contexto, o professor propôs as atividades que vão na linha da “cultura maker”. É o “mão na massa”, no bom português. Aprender fazendo! Para isso, propõem a exposição de um conteúdo na aula presencial, por exemplo, alinhada à experimentação em casa, em outros ambientes e ao uso de tecnologias.

O presente trabalho foi executado com criança de 3-5 anos de idade no Sesc – Centro Educacional de Teresina com intuito das inovações das metodologias com apoio das tecnologias nesse novo sistema de ensino híbrido. Propostas como Contações de história com uso de animações, fantoches, vídeos realizados pela professora, brincadeiras interacionais como o mestre mandou, caça ao tesouro, imitação, morto-vivo, brincadeiras de rodas e musicais, contagem dos números e objetos com utilização de jogos interativos e plataformas como o *wordwall*. Experimentos no laboratório de ciências e informática na realização de pesquisas e experimentos. O uso da plataforma Teams no acesso da aula *online* com roletas de palavras, corpo e movimento, musicalidade, bingo de palavras e números, jogos de trilhas, pinturas e ilustrações. Na robótica um mundo encantado das crianças com os robôs Tron, Time Tron e Sound Tron em que propuseram à manusear, montar, aprendendo a relação de mundo à tecnologia. Temas como sensores, força, movimento deram sentido as aulas e criando na robótica ativa seus próprios robôs: mão mecânica, o relógio, canhão, lançador de bolas, barco, balão de ar, caranguejo andador, boneco de lata entre outros. Dessa forma, a escola garante um dos direitos de aprendizagem da criança, previsto na BNCC: “Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia”. Como parte do objetivo principal, gerar a inclusão por meio da tecnologia agregando uma série de vantagens, entre elas: Despertar a atenção das crianças com algo curioso; Mostrar que a tecnologia possui propriedades inovadoras que praticamente todos estão em condições de igualdade; Trata-se de um processo lúdico, cognitivo e cativante que por meio do prazer, gera mais entusiasmo, envolvimento e determinação nos alunos.

Durante as propostas relacionadas, observou-se que com a utilização do ensino híbrido na Educação Infantil melhorou o relacionamento das escolas com as famílias. As pessoas mais próximas à criança acabam se envolvendo mais nas atividades *online*, pois os pequenos precisam de maior auxílio e acom-

panhamento para execução das tarefas. Juntamente com a presença rotineira dos responsáveis, o ensino híbrido na Educação Infantil é usado como uma estratégia positiva de marketing, pois requer uma modernização da metodologia adotada pela instituição. Um ensino atento às transformações educacionais na sociedade garante mais visibilidade e engajamento dos alunos, o que reflete diretamente na imagem da escola. Entregamos a tecnologia de forma lúdica e dinâmica como mecanismo de mediação, gerando um processo de aprendizagem mais prazeroso, cognitivo e mais fascinante para os alunos, com o propósito de tornar a experiência de ensinar e aprender um fenômeno cativante. Com a realização das atividades, ao tempo que desenvolvem as habilidades necessárias para uma introspecção no mundo tecnológico também ressignificamos a forma de aprender, possibilitando aos alunos um ambiente mais cognitivo e embasado na realidade.

Contudo, o projeto deu maior visibilidade de acreditar que o ensino híbrido e todo ensino que considera a cultura digital têm vantagens insubstituíveis, principalmente nesses tempos de evolução da tecnologia. Cada vez mais as escolas serão cobradas por seu papel de formar cidadãos adaptados e contextualizados ao seu tempo. Então, não há como fugir da inovação. Crianças que são expostas a um aprendizado que inclui o digital desenvolvem novas habilidades. Elas são instigadas a resolver problemas, a aprender de forma autônoma, a gerir bem seu tempo, a pesquisar informações, a se relacionar em diferentes ambientes, a colaborar e a praticar a criatividade. O resultado desse procedimento é uma educação sólida que aprimora e estimula as aptidões de cada criança ao tempo que as colocamos em um cenário moderno e condizentes com as mudanças atuais e futuras.

Palavras-chave:

criança; escola; ensino-híbrido; tecnologia; educação.

Referências:

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PITA, M. *Aula invertida: 11 dicas de como fazer*. A rede educa. Disponível em: <<http://www.arededuca.br/aulainvertida-11-dicas-de-como-fazer/>>. Acesso em: 15 maio 2021.

Proposta pedagógica da educação infantil. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

Representação gráfica da figura humana



Livia Regina Gomes Cardoso

lrcardoso@pi.sesc.com.br

Serviço Social do Comércio-Sesc Florianó PI

O trabalho foi desenvolvido com as crianças de 5 e 6 anos de idade do grupo III, no segundo semestre de 2019. A partir da organização dos espaços em sala, com lupas, as crianças demonstraram o desejo de uma investigação sobre o próprio corpo. Entre tantos caminhos, encontramos o desenho de observação como estratégia para que as crianças pudessem materializar o que estavam descobrindo. Sabe-se que o desenho é a primeira escrita da criança, e através do desenho ela se comunica e expressa o que sente.

As perguntas movimentaram a investigação: O que será que as crianças pensam sobre o olho, as lágrimas, a boca, nariz, estômago e dentes? Quais conceitos elas tem sobre o corpo humano? Ao trajeto da pesquisa, nossas crianças realizaram diferentes propostas de desenhos com e sem referências, apresentando vários detalhes, obtiveram o reconhecimento da própria imagem e do outro. Tiveram acesso a materiais informativos e científicos, descobriram vários nomes científicos das partes do corpo humano, participaram de roda de conversa em grupo, onde as crianças puderam apresentar suas hipóteses sobre o corpo humano. As histórias também fizeram parte da nossa pesquisa. Portanto, através desta pesquisa, obtivemos momentos de aprendizado e alegria entre as crianças.

O presente estudo se caracteriza como sendo uma pesquisa básica que se classifica como qualitativa, que busca compreender o percurso que levou ao problema da pesquisa.

Utilizo como referências, Oliveira (2011), que nos proporciona a compreensão da investigação estudada; Sesc (2015), que favorece no entendimento do cotidiano de nossas escolas, quanto a inovação de estudo sobre infância e práticas pedagógicas; Brasil (2018), regulamenta aprendizagens essenciais e que garantem o direito à aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes; Brasil (2010), orientam as escolas quanto a organização, articulação, desenvolvimento e suas propostas pedagógicas e Friedmann (2015), que ajuda a nós professores a pensar e compreender o olhar curioso, inquieto e pesquisador das crianças.

Diante disso, ter como base todas essas referências foram fundamentais para a compreensão e orientação durante todo o processo e execução da pesquisa.

Considera-se que a pesquisa, contribuiu na compreensão e importância do desenho no desenvolvimento das crianças. Observar as diversas formas de produções gráficas feitas pelas crianças, nos faz refletir e pensar ainda mais em estratégias que ajude a formular propostas e experiências que contribua no desenvolvimento e aprendizado das crianças, saindo assim, dos desenhos estereotipados. Trouxe também, uma maior reflexão para nós professores, sobre a importância de se trabalhar desenhos na Educação Infantil. Logo, o desenho ajuda as crianças a liberar a imaginação, criatividade, inovação, produções espontâneas e de observação. Pensar e disponibilizar diferentes suportes e riscadores, também ajuda a potencializar seus desenhos.

Pode-se dizer, que o grafismo infantil é uma linguagem valiosa para as crianças e através do desenho, a criança transmite aquilo que não é verbalizado, por isso, da sua importância na construção do conhecimento e significação.

Portanto, nós professores devemos reconhecer o conhecimento prévio da criança, de como se expressam, o que gostam de fazer, olhar para essas produções e perceber a intenção, o propósito, o prazer ou outra sensação que está por trás de cada gesto, de cada traço e saber propor desafios que façam sentido para elas. Pois, o desenho dá possibilidade das crianças expressarem seus sentimentos a respeito de algo que as vezes o adulto não percebe. Cabe a nós professores, organizar espaços dentro do ambiente escolar para que as crianças desenvolvam suas potencialidades e habilidades.

Nesse sentido, as crianças precisam de oportunidades que proporcione em seu cotidiano um longo e verdadeiro percurso de experimentação, pesquisa, investigação. Faz-se necessário, reconhece-se o papel fundamental da escola para que ocorram transformações sociais a partir da formação de cidadãos mais críticos e atuantes.

Palavras-chave:

figura humana; criança; desenho de observação.

Referências:

BOTELHO, Angela Maria Camelo Silva. *O Grafismo Infantil: as formas de interpretação dos desenhos das crianças*. 1. ed. Curitiba: Appris. 2018. 67p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular [BNCC]*. Brasília, 2018.

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. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1988.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.

FRIEDMANN, Adriana. *O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças*. 2015. Plataforma de Pesquisas – A Casa Tombada. Disponível em: <<http://biblioteca.acasatombada.com.br/items/show/1333>>. Acesso em 30 set. 2021.

GANDINI. Leila. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, M. C. *Não sei desenhar: implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência: uma pesquisa com adolescentes em São Paulo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Z. M. R. A construção dos ambientes de convivência e aprendizagem nas instituições de educação infantil. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *O trabalho do professor na educação infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

PILLAR, A. D. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROSSI, M. H. W. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. O ambiente material e social e o papel do professor na sala de aula. In: TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SESC. DN. *Proposta Pedagógica da educação infantil no Sesc*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 2002.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 2005.

WALLON, H. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. In: _____. *Psicologia e educação da infância: antologia*. Lisboa: Estampa, 1975.

Projeto: “Horta tecno-sustentável”

Márcia Valéria Lima dos Santos

mvsantos@pi.sesc.com.br

Professora

A obesidade infantil é considerada um grave e delicado problema de saúde pública, em virtude de todo o panorama de consequências e vulnerabilidade para acometimento de várias doenças ainda na infância e na vida adulta, faz-se necessárias ações que venha combatê-la e melhorar os hábitos alimentares. O projeto surgiu no Centro Educacional de Teresina, nos segmentos da Educação infantil e Ensino Fundamental, com o intuito de proporcionar aos alunos alimentos orgânicos, saudáveis, para assim combater a obesidade. Neste sentido veio favorecer o consumo consciente, saudável através da tecnologia. Nessa perspectiva, ações que favoreçam a adoção da alimentação saudável estão sendo inseridas na escola.

A horta Tecno-Sustentável possui o propósito de integrar à robótica a nutrição. Foi desenvolvido um sistema de irrigação sustentável com eficiência energética, o qual está sendo usado como um mediador inclusivo entre ambas as áreas, proporcionando um aprendizado significativo. Despertando nos alunos o interesse e os conhecimentos essenciais sobre a linguagem da programação na montagem de circuitos e a utilização dos componentes eletrônicos, em projetos eficientes.

Os alunos foram a campo para pesquisar como funciona e o que tem em uma horta, concluíram que a mesma consiste em um local em que são geralmente cultivados legumes, hortaliças, temperos e ervas medicinais. Possui terra fértil, com boa umidade. Desta forma o sistema de irrigação inteligente desenvolvido pelas crianças com a orientação da professora, contribuiu de forma ativa com desenvolvimento de seus aprendizados no combate ao desperdício de água e a eficiência energética.

A pandemia trouxe à tona a necessidade de criar projetos em que as crianças possam executar atividades de forma interdisciplinar e sustentáveis, ao mesmo tempo em que despertasse o prazer e a criatividade em participar dos conteúdos propostos, na perspectiva de colocar a mão na massa, através da prática ainda que de forma remota.

Neste sentido a Robótica uma disciplina ampla em parceria com a nutrição,

proporcionou este encontro de aliar uma alimentação saudável desenvolvida através da programação alinhada a tecnologia, despertando o interesse e a importância de alimenta-se bem.

Quando pensamos no local para executarmos o projeto havia um derramamento de água que tornava inviável o ambiente para o cultivo da horta. Para conter o desperdício saindo da caixa d'água existente na unidade do Sesc Ilhotas; que fornecerá água para a irrigação da horta, foi pedido aos alunos que pensassem em uma forma de conter estes desperdício de água. Após realizarmos grupos de discussões concluímos que poderia ser implantada previamente uma boia elétrica que solucionou o problema existente na Unidade Operacional.

A escola conta com um sistema de horta vertical e horizontal, no qual são cultivadas hortaliças, verduras, leguminosas e ervas. Foi implantado um sistema simples, usando uma placa Arduino, dois Rele duplo, quatro bombas de águas que foram substituídas por solenoides, quatro Sensores de umidade do solo, para automatizar a irrigação da horta e de pequenos vasos de plantas. Esse sistema faz o controle da umidade do solo, fazendo indicações através do sensor, e em caso de solo seco o sistema de irrigação é ligado automaticamente tendo em vista o combate ao desperdício de água e a eficiência energética.

Nosso foco principal está em melhorar a qualidade nutricional dos alunos através da programação; Aumentar o consumo de alimentos naturais das crianças; Melhorar a saúde dos alunos; Mostra que o uso da tecnologia em Robótica possui propriedades inovadoras que praticamente todos estão em condições de igualdades; Despertar o interesse dos alunos a criação de sistemas simples. O projeto está sendo desenvolvido de forma interdisciplinar e toda a escola do maternal ao quinto ano está participando.

Com orientação da professora de robótica os alunos realizar pesquisa de materiais a serem usados na horta. Fizeram análise de preços de produtos para o uso no projeto, realizaram produções e ilustrações textuais referentes ao cultivo de legumes, verduras e hortaliças, fizeram vídeos para registrarem suas pesquisas e durante a aula de robótica criarão o código para de programação do sistema de irrigação.

As crianças demonstram entusiasmo em participarem de forma ativa do projeto, que vem sendo desenvolvido durante o segundo bimestre. Suas falas ricas, mostra que com o projeto já desenvolveram uma consciência que ao consumirem alimentos saudáveis terão mais disposição e a saúde é que ganha os reflexos do bem estar alimentar. Alguns já informaram que iram criar um sistema similar em suas casas inclusive pedindo orientação a professora de robótica referente aos componentes que podem ser usados na construção do sistema irrigatório.

A culminância do projeto será realizada no dia 3 de Dezembro de 2021, na feira de robótica, onde os pais, alunos, responsáveis e toda comunidade escolar, serão convidados para apreciar os melhores momentos da execução do projeto. Os alunos apresentarão os bastidores em forma de slides, vídeos, maquetes também irão dar seus depoimentos de como foi a execução da horta sustentável.

Vale ressaltar que horta vem reforçar a autoestima individual e coletiva dos alunos, levando a cada indivíduo redescobrir a confiança em si própria, uma vez que os mesmos tem autonomia para pesquisas darem sugestões e ideias de como querem o desenvolvimento do projeto. Ações simples, como lidar com a terra, produzir seu próprio alimento e a colaboração no sustento do outro, valoriza a cada indivíduo, fortalece sua autonomia e laços sociais, visando dar oportunidades de forma justa por meio da tecnologia, colocando-os como agente de desenvolvimento integral que por meio da robótica e Nutrição possam projetar resultados no ambiente tecnológico. Nos grupos de família, busca-se resgatar o papel desta e sua gama de relações, promovendo sentimento de unidade, favorecendo o fortalecimento dos laços perdidos. A autoconfiança readquirida no desempenho dos papéis propostos vem do autoconhecimento resgatado no desempenho de ações concretas.

Palavras-chave:

educação; horta; alimentação; tecnologia; robótica.

Referências:

FREITAS, A. S. S.; COELHO, S. C. ; RIBEIRO, R. L. Obesidade infantil: influência de hábitos alimentares inadequados. *Saúde & Ambiente em revista*, Duque de Caxias, v. 4, n. 2, p. 9-14, jul.-dez. 2009.

MICHALICHEN, K. C.; BRUNA C.; FERNANDES, R. A. R.; CAVAGNARI, M. A. V. A horta escolar num contexto de educação alimentar e nutricional em uma escola pública. *Rev. Aten. Saúde*, São Caetano do Sul, 2018.

Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino fundamental – Línguas, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

Proposta pedagógica do ensino fundamental; anos iniciais/ Sesc, Departamento Nacional. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015.

Uso de tecnologias sociais para a prática da sustentabilidade na educação não formal

Mauro da Silva Rezende

mauro.rezende@sescrj.org.br

Analista de Projetos Sociais – Sesc RJ

Nathallia Mercedes Miranda

nathalliamiranda@sescrj.org.br

Analista de Sustentabilidade – Sesc RJ

Diante da pandemia, mudanças climáticas e degradação ambiental desenfreada, garantir alimentos acessíveis e de qualidade tornou-se um grande desafio. Com a alta generalizada dos preços e a escassez de produção, alcançar tais objetivos virou uma tarefa árdua. Em 2005, o Brasil passou a adotar o nome de “tecnologias sociais” para definir produtos, técnicas e metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que represente efetivas soluções de transformação social.

Em seu Projeto de Sustentabilidade, o SESC RJ (Serviço Social do Comércio do Rio de Janeiro), desenvolve diversas ações, dentre elas, a educação não formal da população sobre os diversos temas relacionados à temática, como conservação ambiental e soberania alimentar. O objetivo desse trabalho foi proporcionar acesso e possibilidade de atuação através da educação ambiental não formal na aplicação de tecnologias sociais na produção de alimentos saudáveis em qualquer tipo de residência a um baixo custo.

Este estudo compreende um relato de experiência de atividades remotas (oficinas virtuais) de forma gratuita e virtual realizadas pelo Sesc RJ no Projeto Sesc+ Sustentabilidade em espaço não-formal realizados durante a pandemia. Compreendeu a realização de 3 oficinas no Projeto Sesc+ Sustentabilidade: Mato também se come – as PANC’s (plantas alimentícias não convencionais), Germinação de Brotos e Construção de um sistema hidropônico. Teve-se como premissa propor soluções de baixo custo e acessíveis para construção das tecnologias envolvidas e na manutenção das propostas de cultivo colocando os participantes inscritos como parte ativa e não apenas como beneficiários dessas tecnologias.

No conteúdo, considerou-se os conceitos, as diversas formas de cultivo e construções tecnológicas, onde aplicável, permeando a questão social, cultural, ambiental e científica. A pandemia e os problemas ambientais afetam de diver-

sas formas o sistema alimentar hegemônico. No Brasil, a pandemia contribuiu ainda mais para as desigualdades sociais, raciais e de gênero já existentes, enfraquecendo a garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) a segurança alimentar e nutricional, especialmente entre os mais vulneráveis.

O termo “espaço não formal” tem sido usado por profissionais da área de educação para descrever lugares possíveis de desenvolver atividades educativas que não sejam necessariamente a escola, conforme analisa Jacobucci (2008). Para Gohn (2006a, p. 3), a educação não formal “[...] situa-se no campo da Pedagogia Social – aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos”. Partindo desse pressuposto, a educação ambiental é vista como ferramenta para a busca de comportamentos mais sustentáveis, mas para isso, necessita-se de uma ótica mais ampla, permeando a sociedade como um todo (SESC, 2021).

O uso da tecnologia social acarreta a construção de soluções de modo coletivo através dos atores que vão utilizá-las e que atuam como protagonistas, ou seja, não são apenas usuários de soluções transmitidas, mas são capazes de adequá-las as suas necessidades sociais, econômicas, ambientais e culturais. O desperdício de alimentos e os resíduos gerados são um dos principais problemas ambientais atuais e essa temática foi abordada nas três oficinas, relacionando o tema com: a segurança alimentar e nutricional, os desertos alimentares, alimentação cultural, impactos da pandemia, quantidade versus equilíbrio, agrotóxicos, como produzir produtos seguros e finalmente porquê e como cultivar meu próprio alimento através de tecnologias sociais de baixo custo exemplificando diversas técnicas e possíveis materiais.

Constatou-se o interesse e o desejo de se aplicar os conceitos aprendidos na prática e uma maior sensibilização sobre os problemas ambientais e, a necessidade de posturas sustentáveis mais atuantes impulsionadas pela disposição de consumir alimentos saudáveis relacionados a preocupação de uma vida livre de doenças.

Após a análise das entrevistas identificou-se a solicitação da realização de um novo ciclo de oficinas com as seguintes temáticas: construção de desidratador solar de baixo custo, biofertilizantes (livre de químicos sintetizados) e, conceito e construção de uma instalação de aquaponia. A educação ambiental tem a função de despertar a integração do Ser Humano com o Meio Ambiente (GUIMARÃES, 1995). O momento em que vivemos, também a educação não formal teve a necessidade de buscar novas formas de ensinar para que o conhecimento chegasse a quem o esperava e que também contribuísse para necessidade de mudanças e adaptações exigidas a realidade atual. A valorização da aplicabilidade das tecnologias sociais, apesar de desfortalecidas na década de 80, confrontando com os processos de globalização, ganhou força proveniente do aumento da exclusão social e degradação ambiental nos tempos atuais.

Ressaltamos ainda que é imensa a contribuição que as tecnologias sociais podem dar aos programas sociais, considerando que ela é desenvolvida e praticada com a população e apropriada por ela. Segundo o Instituto de Tecnologia Social (ITS), a tecnologia social atende às demandas sociais vividas e identificadas pela população, é um processo democrático e desenvolvido a partir de estratégias especialmente dirigidas à mobilização e à participação da população. Assim, há participação, apropriação e aprendizado por parte da população e de outros atores envolvidos, há planejamento, aplicação ou sistematização de conhecimento de forma organizada, há produção de novos conhecimentos a partir da prática. A tecnologia social visa a sustentabilidade econômica, social e ambiental e finalmente gera aprendizagem que serve de referência para novas experiências.

Palavras-chave:

tecnologia social; sustentabilidade; projetos sociais.

Referências:

GUIMARÃES, M. *A dimensão Ambiental na educação*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

ITS (Instituto de Tecnologia Social). Reflexões sobre a construção do conceito de tecnologia social. In: DE PAULO, A. et al. *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 7, p. 55-56, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390>>. Acesso: 23 set. 2021.

SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO/RJ, 2021. *Sustentabilidade*. Disponível em <<https://www.sescio.org.br/assistencia/sustentabilidade>>. Acesso em 16 ago. 2021.

Apenas um minuto de arte e cápsulas biblioterápicas

Monique Araújo de Brito

moniquebrito@id.uff.br

Professora Associada/ Universidade Federal Fluminense/ UFF

A atuação profissional que sempre primei desde o início da carreira docente objetiva uma formação humanista, crítica e reflexiva, com base no rigor científico e intelectual para a formação de recursos humanos. E tão cedo comecei as minhas atividades de ensino, tão logo refleti: em que mais posso contribuir com esses jovens, além de capacitá-los ao exercício de atividades técnicas, nas disciplinas das duas grandes áreas do conhecimento em que atuo – as ‘Ciências da Saúde’ e ‘Exatas e da Terra’?

Motivada e estimulada pela paixão pela arte e pela literatura, e ciente de que os encontros educativos para a troca de conhecimentos técnicos elaborados podem também ser espaços de trocas sensíveis, poéticas, comecei a apresentar de forma breve obras literárias e de artes plásticas aos estudantes nas seis disciplinas que ministro.

A experiência que trago nesse resumo refere-se ao compartilhamento de arte e de cápsulas biblioterápicas durante as aulas de Graduação e de Pós-Graduação nos cursos em que atuo como educadora/ professora na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Em cada uma de minhas exposições em espaços de aprendizagem trago a intervenção “Apenas um minuto de arte e cápsulas biblioterápicas”. Ela consiste de três *slides*, incorporados aos de aula. O primeiro deles traz – junto com o logo da Instituição e o título do conteúdo ministrado – a imagem de uma obra de arte, que é geralmente uma pintura, fotografia ou escultura. O *slide* seguinte tem uma frase para leitura e reflexão – um excerto de livro de poesia, filosofia, romance, novela, conto etc. Após isso temos o conteúdo técnico do encontro e o último *slide* de cada apresentação deixa a indicação de um livro para ser desfrutado pelos estudantes.

A escolha das obras de arte, dos excertos e das sugestões de leitura é intuitiva e subjetiva, atualizada constantemente; a cada semestre trago novas produções. Procuro valorizar os artistas brasileiros e latino-americanos, especialmente as obras produzidas por mulheres. As seleções dialogam primeiramente comigo, enquanto leitora e apreciadora de arte. As obras fazem parte do

meu museu imaginário (MALRAUX, 2007), esse espaço artístico mental ilimitado que me habita. Se elas me sensibilizam de alguma forma podem chegar aos meus encontros ‘científico-afetivos’, a fertilizar com esperança os nossos encontros, algumas horas dos nossos dias.

Há pelo menos dez anos trabalho com essas apresentações artísticas e biblioterápicas, assim, centenas de artistas e suas respectivas obras já passaram por nossos encontros, entre eles Adriana Varejão, Cota Azevedo, Grete Stern, J. Borges, Leonora Carrington, Remedios Varo, Socorro Monteiro. Na apresentação é comentado o título da obra, o/a autor/a, o contexto histórico em que ele/a vive/viveu e um panorama breve de sua atuação artística.

Dentre os escritores/pensadores que já figuraram nas frases iniciais e nas indicações literárias dos finais dos encontros estão Carl Jung, Jean-Paul Sartre, Maria Carolina de Jesus, Michel Foucault, Nietzsche, Paulo Freire, Simone de Beauvoir e Virginia Woolf, entre outros.

As frases iniciais podem ser epígrafes dos conteúdos dos encontros. Por exemplo, a frase do psiquiatra Carl Jung “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana” foi escolhida para ser epígrafe de um dos encontros da disciplina de Gestão da Terapia Medicamentosa, cujo conteúdo era pertinente à clínica, ao contato com os problemas de saúde dos pacientes. Do mesmo modo, a famosa frase “A ciência é um produto histórico”, do filósofo Thomas Kuhn, dialogou com a primeira aula do curso de Metodologia da Pesquisa Científica, em que foram apresentados a eles os principais nomes que pensaram a Ciência e o fazer científico.

Outras frases não se relacionam de forma direta com o conteúdo discutido no encontro, como, por exemplo, o pequeno diálogo entre Hamlet e a rainha, da obra *Hamlet*, de Shakespeare “Hamlet: Não estás vendo nada ali?/ Rainha: Absolutamente nada, mas tudo o que há, eu vejo”, que entrou em uma aula da disciplina de Química Medicinal Computacional; e a construção do filósofo Michel Foucault, que diz “Pensamos que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que ele escapa à história. Porém, ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e diversão; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente. Ele cria resistências...”, que esteve presente em uma aula da disciplina de Ética e Vigilância Sanitária.

A pequena iniciativa artístico-literária tem gerado repercussões muito positivas. Nessa década contribuí com/para a formação de centenas de profissionais e de especialistas, mestres e doutores – recursos humanos indispensáveis para a nossa sociedade.

Os estudantes comentam informalmente que gostam do ‘minuto de cultura’ na aula. Que a pequena intervenção os ajuda a relaxar a mente para a matéria que vem a seguir.

Alguns relatam que seguiram as indicações de leitura propostas: uns gostaram do livro sugerido, outros não. Um desses relatos foi de uma aluna de um dos cursos de especialização/residência. Ela leu o livro *A vegetariana*, da sul-coreana Han Kang, e disse-me ter sido “a obra mais estranha que já lera”. Em seguida completou, dizendo que “aquela estranheza era algo bom, porque ela sempre lia romances com cenas de amor bonitas ou livros sobre auto-ajuda e nunca havia passado pela experiência de ler uma história ‘diferente’”. Como diz Lispector (1986) em *A paixão segundo G.H.*, “(...) é do buscar e não do achar que nasce o que eu não conhecia e que instantaneamente reconheço. É só quando falha a construção, é que obtenho o que ela não conseguiu”.

No livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, nosso ilustre educador Paulo Freire diz “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2001).

Como salienta Oliveira (1996), “nesta relação pessoal-social, o hábito de leitura forma pessoas abertas ao intercâmbio de idéias, orientadas para o futuro, habilitadas ao planejamento, desenvolvimento e formulação de princípios técnico-científicos”. Forma, como foi descrito por Freire (2000) “...sujeitos atentos à leitura do mundo e de seus significados, o que os toma participantes e responsáveis pelo desenvolvimento sócio-cultural”.

A leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características singulares. Cada leitor ‘completa’ os excertos lidos. Cada estudante é um ser ativo que dá sentido ao texto. Como afirma Kleiman (1989), “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. E por esse ato de leitura coletiva e de reflexão, por meio da palavra escrita, interagimos com o autor e uns com os outros.

Para além de pensar nesses atalhos em espaços e tempos difíceis, penso em construir abrigos de convivência e contemplação das ideias. De acordo com Seixas (2020), “A leitura põe o pensamento em movimento, ativa a simbolização, a construção de sentido e narração”. Entendo que, ao lermos juntos no início dos nossos encontros, proporcionamos a construção de um ambiente mútuo mais íntimo e mais aberto para a criação de novas redes de afeto.

Um estudante de Pós-Graduação relatou que viu, algum tempo depois de ter saído da Universidade, numa prova de concurso público, uma das pinturas comentadas em sala de aula – a imagem do óleo sobre tela *O beijo* (1907), de Gustav Klimt. Disse que não a teria reconhecido se não fosse pela pequena discussão que tivemos na disciplina e comentou que sentia falta das aulas com arte.

A experiência que tenho tido dialogando brevemente com os estudantes a respeito de arte tem sido muito gratificante. Recebo semestralmente cerca de

trezentos estudantes em minhas diversas disciplinas, entre Graduação e Pós-Graduação, e por meio dessa atividade lúdica desejo não só contribuir para a qualidade de vida e saúde mental deles, como também difundir a literatura. É importante falar de livros, tê-los em pauta, tê-los à mão, mostrá-los.

Ao cultivar uma construção diária em prol da educação, em momentos de construção crítica e cívica, nesse espaço para o respiro do pensamento, para a “con-vivência”, almejo contribuir para a formação de profissionais que atendam às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que possuam as competências, habilidades e atitudes necessárias para atuar profissionalmente, e que possam também ser mais reflexivos, cultos e mais humanos.

Palavras-chave:

cultura; arte; biblioterapia; educação; ensino.

Referências:

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes, 1989.

LISPECTOR, C. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MALRAUX, A. *O museu imaginário*. Lisboa: Edições 70, 2011.

OLIVEIRA, M. H. M. A. Funções da leitura para estudantes de graduação. *Psicol. Esc. Educ.*, n. 1, v. 1, p. 98-106, 1996.

SEIXAS, C. G. D. S. Biblioterapia e educação: sopros de cuidado entre leituras. *RevistAleph*, n. 34, p. 239-259, 2020.

Clubinho de leitura virtual: relato de experiência de uma ação integrativa da biblioteca com a escola

Suellen Alves da Silva

suellen.silva@sescrj.org.br
Bibliotecária Sesc RJ

Renata da Silva Alves

renataalves@sescrj.org.br
Assistente de Biblioteca Sesc RJ

1 Introdução

Estimular a leitura na infância, abrindo um mundo de curiosidades e narrativas, é um dos grandes desafios da sociedade brasileira. Neste sentido, entendemos que a integração entre a escola e a biblioteca pode fortalecer o desenvolvimento da leitura na primeira infância. Em tempos de isolamento social, onde a tecnologia se torna peça fundamental de comunicação e encontro entre pessoas, o clube de leitura virtual promove atividades relacionadas à literatura de forma prazerosa e ajuda a suavizar os impactos da pandemia, promovendo afeto, acolhimento e aproximação dos participantes, mesmo que à distância.

O objetivo deste relato é descrever a experiência vivida pelos profissionais da biblioteca com os alunos da Educação Infantil e do Projeto Sesc+ Infância da Unidade Sesc Nova Iguaçu, transmitindo as ideias, as práticas e os resultados obtidos no clubinho de leitura virtual.

2 Metodologia

A ideia do clube surgiu em fevereiro de 2021 e os encontros foram planejados em formato virtual. Uma vez estruturado, o projeto foi apresentado à equipe de educação da Unidade Sesc NI. Os encontros foram realizados de forma virtual, uma vez ao mês, com as turmas da Educação Infantil e as turmas do Projeto Sesc+ Infância, separadamente, devido à faixa etária dos alunos. Foi utilizada a plataforma virtual de reuniões Zoom e a duração de cada encontro foi em média de 40 minutos a uma hora. No total foram realizados cinco encontros com cada grupo, de abril a setembro.

Os profissionais da biblioteca, idealizadores do projeto, selecionaram, para cada encontro, títulos do acervo e apresentaram à equipe de professores, que fez a análise dos títulos e selecionou dois deles para serem apresentados às crian-

ças, com o objetivo de que votassem, previamente, em seu livro favorito, através do site de enquetes 'Ferendum', atendendo assim a proposta da biblioteca.

Após a leitura do livro escolhido, a equipe da biblioteca propôs uma conversa com os participantes do clube, estimulando-os a pensar sobre o que leram, levantando questões a serem debatidas e incentivando a troca de impressões, podendo também, durante a mediação, voltar ao texto lido no intuito de chamar atenção para aspectos significativos não percebidos de imediato pelo grupo.

3 Referencial teórico

De acordo com o Instituto Pró Livro (2020), através da pesquisa '*Retratos da Leitura no Brasil*', em sua 5ª edição, realizada com uma amostra com 8.076 pessoas, apenas 53% deste total se declararam leitores, ou seja, aqueles que leram, inteiro ou em partes, um livro nos últimos 3 meses. Deste total de entrevistados, apenas 24% apontaram a leitura como opção de algo para se fazer em seu tempo livre. Já o Indicador de Analfabetismo Funcional (2018), revela que 30% da população brasileira é considerada analfabeta funcional, ou seja, não compreende o que lê. Diante dos dados apresentados, é possível concluir que a situação da leitura no Brasil não é animadora.

Freire (1989) destaca a importância da leitura crítica e da interpretação, ou seja, esta não deve ser realizada de forma mecânica, mas de forma desafiadora, nos ajudando a pensar na realidade em que vivemos. O autor ressalta a biblioteca como um equipamento de fundamental importância neste processo, atuando de forma dinâmica, e não como um depósito de livros. Sendo assim, a biblioteca pode fazer muito em prol do ambiente escolar, organizando projetos e ações de incentivo à leitura, como por exemplo, os clubes de leitura.

Para Cosson (2014) os clubes de leitura funcionam como um encontro de pessoas e textos, e é fundamental uma preparação prévia, seleção das obras e uma sistematização dos encontros, o que permite uma otimização do tempo e uma maior atração do público-alvo. Porém, este deve ser um espaço aberto a novas ideias, onde o mais importante é a experiência da leitura como uma atividade de socialização. Desta forma, a leitura em grupo se torna uma atividade dinâmica, participativa e favorece a discussão a partir de diferentes olhares.

4 Resultados obtidos

O primeiro encontro do Clubinho de Leitura foi realizado no dia 27/04, com as turmas da Educação Infantil (faixa etária de 3 a 5 anos), em dois horários. O livro escolhido pelos participantes do clube, com 41 votos foi '*Elmer, o elefante xadrez*', de David McKee, que aborda a diversidade de uma maneira leve e divertida. Os dois encontros contaram com um total de 36 participantes, entre crianças acompanhadas de seus familiares e professores das turmas. O se-

gundo encontro do clube foi realizado no dia 28/04, com as turmas do Projeto Sesc+ Infância (faixa etária de 6 a 12 anos), também em dois horários. O livro escolhido pelos participantes, com 29 votos, foi *'As famílias do mundinho'*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, que aborda a diversidade, especificamente no âmbito familiar, apresentando diferentes tipos de famílias. Os dois encontros contaram com um total de 23 participantes, entre professores e familiares. As famílias, os professores e principalmente as crianças apresentaram bastante entusiasmo na estreia do clube, principalmente, em virtude do elemento surpresa: o anúncio do livro escolhido no dia do encontro. As crianças sentiram-se participantes da tomada de decisão, e de fato foram, pois foram elas que escolheram o livro através da votação.

A partir daí, novos encontros foram realizados nos meses de maio, junho, agosto e setembro, com livros como: *'Os três lobinhos e o porco mau'*, de Eugene Trevizas; *'Maria-vai-com-as-outras'*, de Sílvia Orthof; *'Caco coelho adora ler'*, de Peter Bently; *'Bojabi: a árvore mágica'*, de Dianne Hofmeyr; *'Cabeça-de-vento'*, de Bia Bedran; *'As coisas simples da vida'*, de Samara Krauss e Juan Chavetta; *'Lá e Aqui'*, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes. Todos os encontros foram muito produtivos e as crianças foram incentivadas a abrirem os microfones, o que rendeu comentários, sorrisos e discussões bastante relevantes.

5 Considerações finais

A realização do clube proporciona uma maior interação de toda a comunidade escolar com a biblioteca, dando continuidade aos processos de aprendizagem, incentivando à leitura, a escrita e a criatividade. No clube, o pequeno leitor tem voz, suas opiniões e impressões sobre as obras trabalhadas são respeitadas e valorizadas de forma que se sintam cada vez mais seguros para alcançar voos mais altos na literatura, além de possibilitar que o reflexo dessas atividades, também possam ser estendidos ao círculo familiar, que ao participar do clube, percebem e adquirem consciência do papel fundamental que a leitura desempenha na educação de seus filhos.

Com o retorno presencial das turmas à Unidade Sesc Nova Iguaçu, partir do mês de outubro, o projeto continua na biblioteca, no formato híbrido, presencial e virtual.

Palavras-chave:

relato de experiência; clube de leitura; educação infantil.

Referências:

COSSON, Rildo. *Círculo de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 28. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL. *Analfabetismo no Brasil*. [S. l.], 2018. Disponível em: <<https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>>. Acesso em: 25 set. 2021.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. São Paulo: IPL, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

Flipgrid: Contando a história da Matemática

Ynnes Carolinne Rodrigues Chaves Campagnucci
ycampagnucci@sescmt.com.br
Sesc Escola Cuiabá/MT

Criado em 2017, o aplicativo Flipgrid é uma ferramenta também disponível em plataforma no site: <<https://admin.flipgrid.com/signup/>>, para ser acessado *online*, também com fins educacionais. Nele há possibilidades de promover discussões temáticas, responder a perguntas, realizar tutoriais, emitir opiniões, resolver situações-problema e outros. Essa tecnologia tem aproveitamento para todas as idades e em várias disciplinas escolares, para atividades inter, multi ou transdisciplinares. O principal eixo da ferramenta é a geração de vídeos. Para ter acesso ao Flipgrid, após a criação da sala virtual pelo professor, os alunos necessitam de um código gerado pelo docente. Há ambientes para determinar a finalidade e o assunto dos vídeos.

De acordo com Picciano e Dziabas (2013), a ferramenta pode ser factível para expandir, inclusive, as competências tecnológicas. Segundo Cristóvão (2012), a imprescindibilidade de superação de metodologias desmotivadoras e o Flipgrid pode ser um caminho.

Pensando em tornar o estudo sobre a Matemática mais atraente e apresentar uma nova ferramenta de estudo para os estudantes, foi realizado no início do ano letivo de 2021 com as turmas de 7º ao 9º ano matutino e vespertino do Sesc Escola Cuiabá, uma atividade que consistia em estudar a origem da Matemática e como as mulheres contribuíram para a evolução da ciência.

Durante o início do ano letivo de 2021, antes de introduzir os conteúdos da disciplina de Matemática, optou-se por fazer uma atividade diferenciada com os estudantes. A proposta do trabalho, além de apresentar uma nova ferramenta que seria utilizada em algumas atividades no decorrer do ano letivo, era de conscientizar sobre a importância de se estudar a Matemática.

É comum os professores dessa disciplina ouvirem a mesma pergunta: “Onde iremos utilizar isso no nosso dia a dia?” E pensando em sanar essa dúvida, nada melhor que apresentar a origem da Matemática e estimular a curiosidade dos estudantes fazendo com que eles busquem a própria resposta para essa questão.

A educação pode ser considerada como um processo histórico e temporal, que aceita transformações conforme o contexto sócioeconômico e as circunstâncias onde acontece, conseqüentemente é imprescindível que se faça um ajustamento nesse método ponderando as necessidades dos alunos (BUENO; GOMES, 2011). No ano de 2020, como o início da pandemia da Covid-19, os professores se readaptaram as mais diversas realidades. Pensando nisso, o uso de uma ferramenta que possibilita ter o recurso de gravar e editar em um único lugar, trouxe uma maior inclusão para os estudantes que estavam se adaptando a uma educação digital.

A atividade proposta tinha como objetivo apresentar uma nova ferramenta de estudo – Flipgrid – para reconhecer a necessidade de colocar fontes de pesquisa, aprofundar o conteúdo trabalhado em sala de aula; estimular a curiosidade sobre a história da matemática e a participação da mulher na construção da ciência.

Para realizar a atividade, fez-se necessário ter acesso a internet e para acessar a plataforma pode-se utilizar qualquer navegador, ou baixar o APP em qualquer loja de aplicativos, no celular ou tablet.

No Flipgrid o professor pode criar várias turmas e cada turma pode ter vários tópicos, que serão os temas de cada atividade. Não há um número limite de turmas ou tópicos. Para cada tópico o professor pode gravar um vídeo com ou sem edição, na própria plataforma e deixá-lo como orientativo para a realização da atividade.

O professor estabelece o tempo máximo que o aluno pode gravar o vídeo, configurando o tópico de atividade, pode estabelecer se o aluno irá usar somente a plataforma, ou inserir um vídeo que já foi gravado anteriormente. O docente pode deixar a resposta escondida ou ativada em cada tópico. A resposta escondida possibilita que somente o professor veja a resposta dos alunos. Para a atividade realizada, preferiu-se deixar que somente a docente tivesse acesso as respostas, dessa forma os estudantes se sentiram mais a vontade em participar.

Durante a aula com as turmas do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental II, Foi debatido sobre a necessidade da humanidade em contar, medir, relacionar as atividades naturais do seu cotidiano, e como cada fase histórica a matemática foi sendo criada e aperfeiçoada, a fim de atender a demanda de cada época histórica.

Em seguida, os alunos tiveram abordar sobre os pontos que mais chamaram a sua atenção e complementar sua opinião através de pesquisas. A tarefa dos alunos era pesquisar uma mulher que fez parte da história da matemática, visto que quase não ouvimos falar sobre a atuação delas no desenvolvimento da ciência.

A participação dos alunos foi crucial para o desenvolvimento da aula no decorrer da atividade como: os diálogos sobre a proposta, a troca de informações de quem já tinha acessado a plataforma com aquele colega que estava tendo dificuldade em se conectar, foram importantes para a integração e protagonismo dos estudantes.

Conforme as respostas iam chegando pela plataforma, os alunos ficavam curiosos para saber a opinião em relação a criatividade, quais fonte de pesquisa foram utilizadas e era perceptível que houve um engajamento de boa parte das turmas para que o trabalho fosse realizado.

Algumas das respostas surpreenderam, seja pela edição que foi feita no vídeo utilizando o Flipgrid, ou pela própria pesquisa sobre o tema proposto.

Dentre as respostas dos estudantes que participaram, houve algumas que mais se destacaram. Um estudante contou no seu vídeo que a mulher que mais chamou-lhe atenção foi sua avó. Segundo esse aluno, o sonho de sua avó sempre foi estudar Matemática, ela lecionava nas séries iniciais e após ter um problema auditivo, decidiu realizar seu sonho. Ela estudou mesmo com toda adversidade e desenvolvia suas atividades laborais, formou-se aos 60 anos.

Outra resposta que chamou a atenção foi de uma aluna do 7º ano vespertino, ao apresentar o resultado de suas pesquisas, a estudante disse que ficou surpresa ao verificar os povos egípcios que começaram a desenvolver modelos para determinar o tamanho das terras através das cheias do Rio Nilo. Outra curiosidade que ela contou em seu vídeo foi sobre o calendário que utilizamos hoje, que também foi criado pelos egípcios e -que isso foi muito marcante.

No final da atividade houve uma conversa com os estudantes das turmas envolvidas na atividade e pode-se perceber que muitos ficaram interessados em aprender mais sobre a história da Matemática, e que por mais que não notemos as ações e objetos do nosso cotidiano com um olhar mais científico, podemos perceber que tudo ao nosso redor envolve Matemática.

Palavras-chave:

Matemática; história da Matemática; tecnologia; protagonismo estudantil.

Referências:

SESC, DEPARTAMENTO NACIONAL. *Proposta pedagógica [da] educação infantil*. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

HACK, J. R. *Introdução à educação a distância*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 126 p.:il.

REY, F. G. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. CENBAGE Learning, 2005.

CRISTÓVAO, V. L. P. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Curitiba: Reimpressão, 2012.

PICCIANO, G.; DZIUBAN, C. *Blended learning research perspectives*. Disponível em: <<http://elab.learningandteaching.dal.ca/dalblend2013-files/blended-learning-researchperspectives-book.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2021.

CUNHA, César Pessoa. A Importância da Matemática no Cotidiano. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, edição 4, ano 2, v. 1, p. 641-650, jul. 2017. ISSN:2448-0959.

EIXO TEMÁTICO 4

Diversidade e Inclusão

A Educação Infantil antirracista e suas interfaces com a literatura

Cristiane Suzart Cop Guimarães

crisuzart29@gmail.com

Técnica em assuntos educacionais

Priscila de Melo Basílio

cyla_basilio@yahoo.com.br

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

Michele Morgane de Melo Mattos

michele.morgane45@gmail.com

Técnica em assuntos educacionais

Este texto tem a intenção de compartilhar a experiência vivenciada em uma instituição de Educação Infantil por docentes, técnicos, funcionários terceirizados, crianças e suas famílias em busca de uma escola comprometida com a democracia, justiça social e o bem comum. Trata-se de um relato sobre a construção e desenvolvimento de um projeto de literatura intitulado “Relações étnico-raciais: refletindo sobre a minha cor, como sou, de onde vim.”.

O racismo contra negros e indígenas, no Brasil, se embrenha na sociedade de forma velada ou não. Discursos que desqualificam a imagem e a cultura desses povos tornaram-se hegemônicos e são reproduzidos pela sociedade acentuando as desigualdades.

Nesse sentido, entendemos a Educação Infantil, campo de onde se inscreve a nossa experiência, como um espaço propulsor de ações que busquem a igualdade racial por meio da convivência com a diversidade desde a mais tenra idade. As escolas das infâncias são também um espaço em que se pode problematizar as relações sociais vigentes na sociedade.

Este projeto foi desenvolvido e dinamizado pela sala de leitura da antiga Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), atualmente, segmento de Educação Infantil do Colégio de Aplicação (CAp-UFRJ), instituição pública localizada no campus universitário na Ilha do Fundão, da UFRJ. No período em que o projeto foi desenvolvido, a Educação Infantil atendia, aproximadamente, 90 crianças entre 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade e se propõe a cumprir o tripé universitário que abrange atividades

de ensino, pesquisa e extensão. A organização das turmas acontece por grupos que se dividiam da seguinte maneira: grupo 1 (de 4 meses a 1 ano), grupo 2 (de 1 a 2 anos), grupo 3 (de 2 a 3 anos), grupo 4 (de 3 a 4 anos), grupo 5 (de 4 a 5 anos) e grupo 6 (de 5 a 6 anos, com admissão até 5 anos e 11 meses).

A escolha do tema para este projeto, que foi desenvolvido no segundo semestre de 2018, foi realizada de forma democrática através de um processo proposto pelos profissionais da sala de leitura que se desdobrou em três etapas. Na primeira etapa, a equipe pedagógica (professores, coordenadores e profissionais da sala de leitura) foi convidada a sugerir temas que se pautassem no que as crianças se mostravam mais interessadas. Em um segundo momento, foi realizada uma votação com esta mesma equipe pedagógica e cada um poderia escolher até três de todas as opções propostas e, mais uma vez, foi ressaltada a importância de nos aproximarmos do que percebemos ser do interesse das crianças. Na terceira etapa, os três temas mais votados elencaram uma votação que envolveu toda a comunidade escolar: crianças, famílias e todos os funcionários da escola (corpo pedagógico, corpo técnico e terceirizados).

O tema vencedor foi “Relações étnico-raciais: refletindo sobre a minha cor, como sou, de onde vim”. Durante o período de votação (foram dois dias), as crianças e adultos que escolheram o tema eleito, se preocupavam em expor seus votos e em defenderem a urgente necessidade de tratar desse assunto.

As ações iniciais do projeto consistiram em uma formação sobre o tema com a equipe pedagógica da escola e uma análise do que tínhamos no acervo da sala de leitura que contemplasse o tema proposto. O momento de formação foi bastante fecundo, pois muitos professores, sobretudo aqueles que se reconheciam como negros, apresentaram suas contribuições em forma de ações que poderiam ser realizadas durante o desenvolvimento do projeto. Ficou claro nas discussões instauradas que, embora o tema pudesse abarcar muitas etnias, nossa maior urgência era refletir sobre a falta de representatividade negra na literatura infantil. Houve também a defesa que deveríamos tratar também da literatura de temáticas indígenas, no entanto o debate gerou muito mais em torno da necessidade da representatividade negra no acervo da sala de leitura, o que nos fez propor uma campanha de doação de títulos literários de qualidade que contemplassem a representatividade negra e indígena na literatura. Muitas falas, durante este primeiro momento de formação, geraram um certo desconforto que consideramos positivo, tendo em vista que ele trouxe à tona ações discriminatórias que eram naturalizadas por muitos. Este desconforto nos fez refletir sobre a necessidade de estendermos o debate para outros encontros formativos. Dessa forma, uma professora negra, que tem sua trajetória marcada por militar em defesa da representatividade negra, sugeriu que lêssemos e discutíssemos o livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar” de Eliane Cavalleiro. Os encontros formativos subsequentes foram bastante ricos,

na medida em que muitas ações preconceituosas, antes veladas, foram trazidas para o centro do debate e repudiadas pela grande maioria dos profissionais que compunham a equipe pedagógica. O contraponto foram as propostas de ações que objetivavam o empoderamento negro e que foram realizadas durante o desenvolvimento do projeto, sobretudo em sua culminância, na semana literária.

A ampliação dos livros do acervo de temáticas africanas e afro-brasileira possibilitou que os encontros com os grupos, realizados na sala de leitura, trouxessem também as crianças para o debate. A sala de leitura realiza dois encontros por semana com cada grupo. Durante o semestre em que o projeto foi desenvolvido priorizávamos a leitura dos livros do acervo de temáticas africanas e afro-brasileira, o que também era uma maneira de apresentarmos às crianças os livros que foram doados. Após cada leitura de uma história, acontecia uma roda de conversa sobre a história lida. Nesses momentos, as crianças apresentavam suas indagações sobre a presença de vários aspectos da negritude na literatura infantil. Os personagens negros, em alguns títulos, eram empoderados, como o personagem Kiriku do livro de Michel Ocelot, e, em outros títulos, precisavam lidar com o preconceito antes para depois serem empoderados, como a protagonista de “O cabelo de Cora” de Ana Zarco Camara. Durante a roda de conversa, as crianças eram oportunizadas a exteriorizarem diversos sentimentos em relação à questão racial: algumas explicitavam seus preconceitos, outras militavam em causa própria contra o racismo e algumas crianças brancas militavam contra o racismo em solidariedade aos amigos negros. Todas as rodas de conversas contavam com a mediação da profissional que atuava na sala de leitura e dos professores, com o compromisso de combater todas as falas racistas através das interlocuções após às leituras das histórias. Nesses momentos, ter ampliado o número de encontros formativos com a equipe pedagógica foi fundamental.

Como culminância desse projeto, realizamos a semana literária que contou com uma programação que contemplou muitas ações sugeridas pelos professores. Assim, tivemos uma oficina de turbantes com as crianças, uma oficina de turbantes com as famílias seguida de uma conversa sobre os frutos do projeto, um teatro sobre uma princesa africana, entre outras atividades.

Os frutos do desenvolvimento do projeto são muitos, mas podemos listar alguns que consideramos fundamentais: a conscientização de que não precisamos desenvolver um projeto na escola para discutir as questões raciais na educação infantil, elas precisam estar presentes na rotina das crianças; a ampliação de livros de literatura que contemplem a representatividade negra, visto que contávamos com pouquíssimos títulos em nosso acervo; a criação de uma estante de livros catalogada com o título “livros de temáticas africanas ou afro-brasileiras”. Sobre esta estante há alguns relatos que dizem muito sobre

os frutos que esse projeto deixou. É muito comum observarmos as crianças, negras da escola, desde os bebês, escolhendo algum livro dessa estante e lerem sozinhas ou pedirem às profissionais da sala de leitura ou a um dos seus professores de referência para lerem para elas. Um bebê negro, de um ano, do grupo 2, sempre que chegava à sala de leitura pegava o mesmo livro nesta estante, o “Histórias da preta” de Heloísa Pires Lima, que apresenta a ilustração bem grande de uma mulher negra na capa, e realizava sua leitura silenciosa e solitária, posto que ele preferia ler sozinho. A contemplação em que ele se envolvia nesses momentos eram notórias e renderam fotos lindas. A mãe deste bebê, quando teve contato com uma dessas imagens, se mostrou bastante emocionada e satisfeita com o desenvolvimento do projeto, pois percebeu que seu filho se sentia representado no acervo da sala de leitura.

Garantir essas propostas no currículo da Educação Infantil como eixo central é assumir nossa responsabilidade ética, estética e política com a toda a comunidade escolar, pois conhecemos bem a realidade que elas enfrentam. Rosemberg (2011, p. 31) afirma: “os recursos públicos também não são igualmente distribuídos às diversas etapas da vida, crianças pequenas, crianças pequenas pobres e crianças pequenas negras (e indígenas)”.

Embora tivéssemos propostas de trabalho considerando as questões das diversidades culturais em nossa instituição, ao colocarmos essa experiência sobre as questões étnico-raciais, constatamos o nosso compromisso com uma “reeducação do olhar” que apresenta a diversidade não como um projeto isolado, mas como um eixo central das propostas do nosso currículo. Acreditamos, portanto, que é na Educação Infantil, no trabalho com crianças que também encontramos um caminho importante para combatermos o racismo.

Palavras-chave:

educação infantil; educação antirracista; literatura negra.

Referências:

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Indagações sobre o Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OCELOT, Michel (direção). *Kiriku e a Feiticeira*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=uMCP7uxTOcA>>. 1998.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, UFSCar, MEC, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/Myn4JA>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Quadrinhos, educação e relações raciais

Elbert de Oliveira Agostinho

agostinhoelbert@yahoo.com.br

CEFET-RJ

Este trabalho tem como objetivo responder a seguinte questão: Qual seria a necessidade de discutir sobre “Negritude, Poderes e Heroísmos”, no século XXI? Para tal, construiu-se uma obra, uma cartografia acerca de políticas de representação e configuração de imaginários, observando práticas de significação e composições estéticas que, ainda hoje, persistem e enclausuram personagens negros e negras. A pesquisa desenvolve articulações entre questões raciais e histórias em quadrinhos, evidenciando diferentes personagens que povoam o imaginário de crianças, jovens e adultos, e apresentando outros desconhecidos, que contém relevância significativa para debates sobre representação e promoção de igualdade racial em um processo de desconstrução de estereótipos.

A proposta desenvolve diferentes perspectivas teóricas por intermédio da análise de HQs, propõem-se uma viagem na história, na religiosidade, na cultura e na tradição africana e afrodiáspórica, apontando um caminho lúdico, repleto de cores que põe em xeque a tradição eurocentrada de nossos currículos e nos ajuda na implementação daquilo que tem sido um desafio para alguns professores: o cumprimento do que preconiza a LDB em seu artigo 26A. O resultado é uma obra acolhida pela Editora Conexão 7, lançada em Abril de 2021. Um livro que reflete práticas educativas, de profissionais da educação que conseguiram se articular em meio a tempos difíceis e pandêmicos, em busca de um ideal: apresentar debates sobre questões raciais e suas articulações entre diferentes eixos epistemológicos, tendo as histórias em quadrinhos como alicerce teórico, nascendo assim Negritude, Poderes e Heroísmos.

Palavras-chave:

negritude; histórias em quadrinhos; super-heróis; religiosidade; identidades.

Referências:

AGOSTINHO, Elbert de Oliveira. *África em quadrinhos: a utilização de histórias em quadrinhos na construção de novos saberes sobre a África*. Niterói: UFF, 2016.

_____. *Que “negro” é esse nas histórias em quadrinhos? Uma análise sobre o Jeremias de Maurício de Sousa*. São Paulo: USP, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 169-186.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da palavra*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogue, Rio de Janeiro: Forense editora, 1982.

CHINEN, Nobu. A religiosidade afro-brasileira nos quadrinhos. *Identidade*, São Leopoldo, v. 18, n. 1, p. 39-54, jan.-jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/669/681>>.

ESPÍRITO SANTO, Moisés. *Origens do cristianismo português: precedido de “A Deusa Síria, de Luciano de Samaçota”*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993.

McVEIGHT, Malcolm. A Compreensão da Religião nas Teologias Cristãs Africanas. *Concilium*, v. 156, n. 6, 1980. Projeto “X”. O que é religião?

MELLO E SOUZA, Laura de. Feitiços e bruxarias no Brasil colonial. *Revista Ciência Hoje*, v. 7, n. 40.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, Imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/911/817>>.

QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, CLACSO, 2015.

Velhices fora da caixa

Flávia Rosa Mazette

flavia.mazette@sescrj.org.br

Analista de Assistência

Unidade Sesc Nova Friburgo – SescRJ

Thais Monteiro de Castro

thaiscastro@sescrj.org.br

Analista de Assistência

Gerência de Assistência SescRJ

O que seria a velhice afinal?

Socialmente falando, existem muitas barreiras em torno desse termo. Geralmente carregado de estigmas, de pré-conceitos, de rasos entendimentos, conota popularmente uma ideia pejorativa sobre algo ou alguém que não serve mais. Mas a parte desse parco entendimento, há um movimento em curso para que o seu significado seja empregado onde lhe é de direito. A velhice não subentende uma ideia pré-concebida para descarte, para circunstâncias problematizadoras, lançada a um perecer ampliado, validando ao mesmo uma exclusão ou justificativa para descon siderações.

Falando diretamente às condições humanas, a VELHICE nada mais é do que uma fase da vida, tal como a infância, a adolescência ou a fase adulta. E tal como todas é carregada de múltiplas experiências, sejam elas boas ou ruins.

Entre tantas desconstruções pretendidas em torno do tema, intuímos provocar o encontro entre a VELHICE, INCLUSÃO E A DIVERSIDADE, surgindo a ação “VELHICES FORA DA CAIXA”.

Nessa atividade proposta e desenvolvida com participantes do Trabalho Social com idosos (TSI) do Sesc RJ e convidados, entre tantos objetivos, direciona o idoso a um lugar de fala e pertencimento de maior grandeza, visando a demonstração ativa e prática das muitas possibilidades iniciadas ou continuadas na fase idosa. Possibilidades essas por sua vez apresentadas como desafiadoras em qualquer fase da vida, mas exemplificadas, realizadas e compartilhadas por idosos que não aceitaram rótulos sociais, discriminatórios, tolhedores e cerceadores de desejos, capacidades e sonhos. Considera-se nesse caso que o processo educativo da ação estava focado em dar-lhe o direito da fala sem julgamentos.

O Sesc RJ tem um importante papel, seja na vanguarda e manutenção de um trabalho de quase 60 anos voltado à pessoa idosa, quanto no pavimento, progresso, renovação e contribuição em torno de políticas públicas e ampliação de espaços que considerem o idoso como indivíduo pertencente, autônomo e inserido ativamente na sociedade.

Desta forma, o TSI – TRABALHO SOCIAL COM IDOSOS atua não como único, mas como ferramenta principal desse movimento tornando possível através de ação contínua de educação social coletiva e individual a produção de um novo pensar e quebra de estigmas, que por vezes são trazidos pelos próprios idosos participantes do grupo e que são cuidadosamente problematizados, dialogados e ressignificados através da interação e troca grupal. E embora estruturado de forma igualitária não apenas no estado do Rio de Janeiro, mas por todo o Brasil os métodos e processos identificam cada grupo como único.

Prezando pela humanização das ações, o trabalho se ajusta de acordo com a realidade do país, regiões, municípios e bairro onde estão localizadas as unidades operacionais. São adaptados considerando o perfil socioeconômico e cultural do público, do espaço disponibilizado e das novas tendências e estudos em gerontologia.

E, surpreendidos pela Pandemia de Covid-19, o desafio foi ampliado e a criação de novos gatilhos para somar ao trabalho sistemático foi salutar para a manutenção e ampliação da atuação com e para esses grupos, considerado o maior grupo de risco da doença.

Pensando em diversificar a oferta de atividades, manter a segurança de todos, a qualidade das ações e atender a nova realidade e necessidade vigente no mundo, adaptamos e inovamos nossa atuação. Um novo mundo se apresentava diante de nós a partir de então, as inserções virtuais, iniciadas logo na primeira semana pós-fechamento das unidades, foram sendo acolhidas e adaptadas e se mantiveram mês após mês. A participação foi gradativamente ampliada a partir do entendimento das necessidades desse novo panorama e sendo orquestradas pelas identidades de cada grupo, sequencialmente direcionando a uma construção coletiva de novas possibilidades.

Importante frisar que o processo educativo da “Inclusão digital” e o acesso às ferramentas de rede sociais e aplicativos eram a nova realidade. Foram desafios audaciosos, uma vez que os grupos antes da pandemia demonstravam notória resistência aos meios digitais e não haviam sido previamente preparados adequadamente para essa modalidade em tempo integral. Antagonicamente, as circunstâncias restritivas foram impulsionadoras e uma progressão significativa na ambientação e traquejo diante dessas ferramentas, seguiu em crescente.

A partir dessa experiência de educação para o protagonismo digital, da continuidade do trabalho com os grupos, ocorreu o início das interações e intercâmbio com grupos também de outras localidades, evidenciando uma gama extensa

de “tipos diferentes de velhices”, trazendo a tona diversidade existentes. Percebe-se então, um potencial imensurável contido nessa diversidade que precisava ser compartilhada através das histórias individuais, suas memórias e construções de vida, dando a elas devida ênfase, lugar de fala, de troca e de inspiração. Mais que isso, era um espaço necessário e propício para ressignificar o conceito “VELHICE”, tirando o estigma depreciativo e restritivo acerca do termo e amplificando olhares suas possibilidades.

Entre outros ganhos, forma-se através dessa atividade mais uma via de conhecimento e exploração das potencialidades dos idosos dentro dos grupos e para além. Somado os explícitos bônus provindos das diversas trocas e encorajamento para novos experimentos, quebra de paradigmas e vivências imensamente agregativas, destacando a emoção imprimida em cada história compartilhada, superações e posicionamento num processo naturalmente reforçador perpassando pelas representatividades e conseqüentemente sobre reconhecimento e espelhamento dos ouvintes, canalizados através da coragem da fala, da contribuição e desdobramentos.

Esse partilhar proporcionado pelo “VELHICES FORA DA CAIXA” renova a luz, a leveza, o entusiasmo de todos e adicionalmente comprova tudo o que os idosos podem fazer, e de fato eles podem muito!

O processo educativo dessa escola chamada vida desses grupos, pela primeira vez é exposto e compartilhado, num processo que expôs também a necessidade da representatividade, do ouvir o outro e se reconhecer. A quebra de paradigmas ao ser ouvido pelos demais, traz à tona toda uma repressão da sociedade pela velhice e também vivida por alguns ao longo dos anos, como no caso de repressão preconceituosa pelo machismo ou racismo. Esse lugar de fala é transformado em um lugar de representação e empatia, onde as histórias se complementavam, onde a vida estava sendo impactada. Com temas a cada edição, e com inscrições prévias para exposição da sua história, o desafio metodológico era contar o tempo, uma vez que em alguns casos a participação e emoção superava o horário estipulado para a atividade.

Palavras-chave:

envelhecimento; idosos; velhice; inclusão; diversidade; lugar de fala.

Referências:

BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MORAGAS, Ricardo. *Gerontologia social: envelhecimento e qualidade de vida*. São Paulo: Paulinas, 1997.

PAZ, Serafim Fortes. Espelho... espelho meu! Ou das imagens que povoam o imaginário social sobre a velhice e o idoso. In: PAZ, Serafim et al. *Envelhecer com cidadania: quem sabe um dia?* Rio de Janeiro: CBCISSANG/RJ, 2000.

PY, Lygia et. al. *Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Holambra: Ed. Setembro, 2006

RIEMANN, F. *A arte de envelhecer*. São Paulo: Veredas, 1990.

TRENTINI, C.; XAVIER, F. M.; FLECK, M. P. Qualidade de vida em idosos. In: *Cognição e envelhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZIMERMAN, David et. al. *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

A escola como espaço de reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira: possibilidades e desafios de intervenções pedagógicas

Jonas Henrique Almeida da Silva

professorjonashenrique@gmail.com

Sesc Barra Mansa, Rede pública estadual e do município do Rio de Janeiro

Amanda Nogueira Araújo

amandaraujo.inf@gmail.com

Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi

Josely Carneiro Matos de Lima

joselydelima@gmail.com

Secretaria de Educação do Estado de Goiás

Somos herdeiros de múltiplos povos africanos, com representações culturais distintas, que fazem parte da nossa raiz histórica e que não podem ficar afastadas do sistema educacional. Resgatar e reconhecer os efeitos desta pluralidade cultural significa valorizar e enriquecer o patrimônio cultural brasileiro.

Frente à legislação em vigor e às diversas manifestações da cultura existente, a vivência do tema é de fundamental importância para o resgate cultural, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, na busca da superação de preconceitos e discriminações em nossa sociedade. Mas para valorizar a cultura afro-brasileira, é necessário primeiramente reconhecê-la. Neste sentido, a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

O trabalho apresenta uma proposta de intervenção interdisciplinar e está pautada de acordo com os ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas orientações que compõem a Base Nacional Comum Curricular, vetorizando um ensino voltado para a prática social e desenvolvimento pleno da cidadania, promovendo conhecimento, empatia e cooperação, autoconhecimento e autocuidado, responsabilidade e cidadania e enriquecimento do repertório cultural.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o acesso ao tema pluralidade cultural pode contribuir para a adoção de uma postura não preconceituosa e não discriminatória diante das manifestações e expressões de diferentes grupos étnicos e sociais e das pessoas que deles fazem parte, partindo desta premissa, propõe-se com o objetivo didático, integrar as diferentes disciplinas dentro de um contexto escolar fortemente marcado pelas diferenças, sejam elas de: cor, opção religiosa, sexo, opção sexual, formação familiar, etc.

Portanto, esta proposta se justifica no sentido de colaborar para o desenvolvimento de princípios éticos, igualitários e de respeito às diferenças que tem por objetivo principal a superação de preconceitos e práticas discriminatórias no nosso dia-a-dia. Mas uma inquietação surge: como vivenciar a temática História e Cultura Afro-brasileira nas aulas? Dentro de uma perspectiva inclusiva, uma proposta centrada na diversidade cultural pode proporcionar a reflexão e vivências acerca do respeito e tolerância às diferenças, o repúdio aos preconceitos e discriminações de qualquer ordem, o saber analisar e atuar nestas situações e de injustiças sociais e, enfim, uma formação pautada em valores morais, éticos e estéticos.

Esta proposta tem como objetivo suscitar a inclusão do tema História e Cultura Afro-Brasileira no que diz respeito à aplicabilidade no campo da educação e reconhecer a diversidade cultural existente no país, oriunda das diversas relações sociais e raciais que constituem o Brasil.

Objetivos Específicos

Conviver respeitosamente com as diferenças raciais e sociais dentro e fora da escola, observando características da cultura, etnias e costumes Afro-Brasileiros presentes nas famílias devido à miscigenação e imigração.

Resgatar costumes da etnia negra presente na nossa cultura e na formação do povo brasileiro, através de atividades diversificadas, reconhecendo as atividades do cotidiano como parte integrante da memória histórica e vivências dos diversos grupos que formam a cultura Afro-Brasileira.

É importante destacar os desafios nesse percurso da ação-reflexão-ação: garantir a aprendizagem de forma colaborativa e interativa e diminuir a evasão e com a garantia de equidade. Dessa forma, os professores buscam criar diferentes situações de cunho cultural, priorizando o envolvimento de todos. Para uma práxis precisamos contar com os seguintes recursos materiais: microcomputador; aparelho de som; máquina fotográfica; CD; microfone; alto falantes; vestuário adequado; utilitários de papelaria diversos; TV; Data Show; extensão. E para as vivências práticas podemos percorrer o seguinte percurso: Apresentação do projeto a comunidade escolar; formação de grupos; pesquisa específica ao tema em biblioteca; confecção de material específico; ornamentação do espaço escolar; apresentação de danças, peças teatrais e coreografias; exposição

de comidas típicas, pesquisas, artesanato, museu vivo e outros; Apresentação de músicas, instrumentos e poesias; avaliação do trabalho realizado.

Orientamos assim, que todo o corpo docente da escola trabalhe com a temática respeitando suas realidades e sem prejuízo aos conteúdos programáticos, fazendo viver a interdisciplinaridade, a contextualização no cotidiano escolar, a pluralidade cultural e as diferenças raciais. Serão desenvolvidas atividades que permitirão o acesso dos alunos a atividades como: lutas - capoeira, maculelê; danças – jongo, samba de roda, dança afro, puxada de rede, frevo, dança do coco, tambor de crioula, bumba meu boi, maracatu rural; Exposição Fotográfica com afrodescendentes da comunidade, Museu vivo, Exposição sobre a África Antiga; Exibição dos Filmes – Em Busca da Igualdade e Ações Afirmativas; Desfile da Beleza Negra; Artesanato; Contação de histórias e poesias, Teatro e dramatizações; Comidas típicas; Exposição de pesquisas; Palestra sobre Mitologia e Religiões Afro e Ditos populares. A seguir pontuamos as etapas a serem percorridas:

- 1)** A Chuva de ideias sobre a cultura afro-brasileira será o ponto de partida para verificar o conhecimento tácito dos alunos sobre o assunto. Os alunos construirão uma legenda e organizarão as palavras apontadas na “chuva” em habilidades e capacidades, materiais, equipamentos e vestimentas e espaços.
- 2)** Mergulhar no processo histórico, os alunos pesquisarão e vivenciarão o processo de construção da identidade negra.
- 3)** Prosseguindo com o processo evolutivo histórico será realizada a vivência de diversos elementos constitutivos da cultura afro.
- 4)** Os alunos levarão diferentes materiais para aula, uma vez que o objetivo será experienciar e explorar diversos materiais para a construção de jogos educativos.
- 5)** Leitura e discussão de texto sobre o processo histórico da chegada dos negros no Brasil. Os alunos poderão realizar pesquisas complementares, selecionar algumas e afixar em murais da escola.
- 6)** Propor a construção de uma maquete representando a chegada dos negros no Brasil.
- 7)** Serão apresentadas algumas questões sobre o racismo para discussão. A temática ocorrerá por meio da metodologia do Teatro Fórum, em que os alunos também terão a oportunidade de experimentar outras possibilidades.
- 8)** Em seguida, devem discutir a negação da cultura. Para isto, será sugerido que os alunos pesquisem em jornais, revistas, internet, etc. profissões e vestuários, que supervalorizam, exaltam a hegemonia branca. Além disso, serão discutidas as possibilidades de acesso à mídia (transmissão de comerciais, propagandas, novelas, etc.).

9) Solicitar aos alunos que construam uma história em quadrinhos com o tema “**reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira**”.

10) A proposta será finalizada com a construção de esculturas expressando o aprendizado de cada aluno, utilizamos a argila e massa de modelar. Para a socialização, será organizada uma exposição na escola para apresentar todos os trabalhos construídos.

Proporcionando experiências de formação humana, propomos conteúdos que contribuem para a superação da visão cindida da educação como uma área que trabalha exclusivamente com a transmissão de conteúdos, separado de suas dimensões históricas e sociais.

- **História, memória e identidade:** entre o particular e o coletivo; Identidade; Regras do convívio social; Patrimônio privado e público; História individual e História coletiva;
- **Identidade e diversidade sócio-histórica:** História e cultura afro-brasileira e africana;
- **Relações socioculturais na constituição histórica do Brasil:** História das culturas e identidades brasileiras; Respeito às diferenças socioculturais brasileiras;
- **Uso das fontes históricas:** Cultura material e cultura imaterial; Uso das fontes na construção das narrativas históricas.
- **Ações práticas para combater a estrutura racista:** Informe-se sobre; Enxergue a negritude; Reconheça privilégios; Perceba o racismo internalizado em você; Apoie políticas afirmativas; Transforme seu ambiente de trabalho; Leia autores negros; Questione a cultura que você consome; Conheça seus afetos; Combata a violência racial.

Na fase pedagógica do aprofundamento e avaliação os alunos registram em seus cadernos através de desenhos ou com construção de textos toda a fase das vivências. Pesquisam temas vivenciados. Realizam entrevistas com os familiares, amigos e demais pessoas sobre o assunto.

Por fim, compreendemos que as nossas tentativas de legitimação devem procurar romper com toda a ideologia de uma educação descontextualizada, sem nenhuma relevância para os alunos e nem somente legal, mas sim legítima.

Palavras-chave:

reconhecimento; valorização; cultura afro-brasileira.

Referências:

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018)*. Brasília, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Etnomatemática e educação étnico-racial: uma breve análise de teses e dissertações

Maria das Graças de Genaro Roma

mggroma@uol.com.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
de São Paulo - Campus Salto

Bruna Lammoglia

bruna@ifsp.edu.br

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
de São Paulo - Campus Salto

Este trabalho teve como objetivo elaborar uma base de informações das produções que relacionam a Etnomatemática com a perspectiva educacional Étnico Racial.

Entendemos ser esse trabalho de relevância social e educacional por permitir um recorte teórico, instaurando reflexões sobre a temática da Etnomatemática relacionada com a perspectiva educacional étnico-racial. Ressaltamos, também, que, segundo Costa e Silva (2010), a Etnomatemática “tem contribuído para a constituição de uma contra narrativa que assume o Brasil como um país plural e o ensino de matemática como área capaz de aliar-se à luta dos negros e dos índios em prol do respeito às suas histórias e culturas” (p. 247); além da concretização de um currículo alinhado com os dispositivos legais definidos pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Este trabalho de pesquisa buscou a resposta para a seguinte interrogação: *O que vem sendo pesquisado sobre o tema da Etnomatemática relacionada a uma perspectiva educacional étnico-racial em trabalhos disponíveis no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)?*

Como abordagem metodológica, utilizamos os procedimentos de categorização, conforme Gil (2009), no qual categorias são conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizadas com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam. Os dados foram coletados a partir de um levantamento de 12 pesquisas (10 mestrado e 2 Doutorado) sobre essa temática, junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e, após nossas análises, organizados em três categorias: Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Práticas Socioculturais.

Os trabalhos que permeiam a categoria *Práticas Socioculturais*, representam as ações coletivas e individuais de uma comunidade pesquisada e, que “são in-

tegradas a diferentes tipos de atividades mobilizadoras de valores, competências, habilidades e memórias emergidas pela forma de ler, interpretar, calcular e explicar fatos de sua realidade sociocultural” (SILVA, 2016, p. 1). No contexto destas práticas, espera-se que se reflita sobre a relação de invisibilidade da população negra e a necessidade de se discutir sobre essas relações, principalmente por termos a Lei 10.639/03 que possibilita ou deveria possibilitar esse diálogo.

Desta forma, a Etnomatemática dentro desta categoria busca valorizar a matemática emergida das práticas socioculturais vivenciadas nas diversas comunidades, ou seja, entendemos as Práticas Socioculturais como os saberes e fazeres de grupos sociais no interior de uma cultura específica.

Os trabalhos que permeiam a categoria *Práticas Pedagógicas*, estão inseridos em permitir maior aproximação da função social da escola, que é de conduzir os devidos conhecimentos, promovendo o desenvolvimento humano em todas suas possibilidades, além de garantir o ensino de conteúdos que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do educando. Dentro da perspectiva da Etnomatemática, Barbosa (2019) expressa que expandir o conhecimento, a prática dos alunos e a prática de ensino inspirada na matemática étnica permite o reconhecimento e a apreciação de outras culturas. Implicitamente, através dos valores da coexistência do ensino da matemática e do respeito cultural, este é o fundamento da convivência democrática.

Desta forma, a Etnomatemática dentro dessa categoria busca valorizar a matemática enquanto ciência, não mais como algo pronto e acabado, mas como uma ciência construída historicamente, humanizada e com uma diversidade de significados.

Na categoria Formação de Professores apresentamos os trabalhos que estão inseridos numa perspectiva na qual a Etnomatemática deve possibilitar espaços para preparar profissionais capazes de pensar em desenvolver propostas alternativas de ensino com situações advindas da realidade - políticas e socioeconômicas, buscando valorizar as várias manifestações matemáticas de distintas realidades sócio-histórico-culturais (D'AMBRÓSIO, 2001). Monteiro, Orey e Domite (2004) refletem que há várias perspectivas que apontam para os estudos da Formação de Professores, porém, as questões que envolvem relações entre a Formação de Professores e diversidade étnico-cultural só são problematizadas por aqueles que percebem “a necessidade de compreender e avaliar o quanto essas questões interferem na aprendizagem e no ensino, e o valor de estudar/compreender as raízes culturais do conhecimento (matemático) dos grupos étnicos/sociais” (MONTEIRO; OREY; DOMITE, 2004, p. 33-34).

Para D'Ambrósio (2001), a Etnomatemática não rejeita conhecimentos e comportamentos adquiridos academicamente, mas incorpora valores humanos como respeito, tolerância, aceitação, cuidado, dignidade, integridade e paz no

ensino e aprendizagem da matemática, a fim de humanizá-lo e trazê-lo à vida. É a relação entre a matemática popular e a matemática escolar. O autor esclarece que a proposta pedagógica da Etnomatemática é “fazer da matemática algo vivo” (D’Ambrósio, 2001, p. 46), possibilitando aos indivíduos vivenciarem situações reais a todo momento e, por meio da crítica, questionar essas vivências. Essas atitudes, proporcionam uma imersão nas raízes culturais.

Desta forma, a Etnomatemática dentro desta categoria visa a construção de conhecimentos profissionais dos professores e futuros professores que ensinam matemática, buscando preparar este profissional, sendo capaz de desenvolver propostas alternativas de ensino, habilidades específicas para investigarem as ideias, os procedimentos e as práticas matemáticas que ocorrem fora do contexto escolar para utilizá-las por meio de atividades contextualizadas em sala de aula, incluindo o elo entre a matemática informal e formal.

Por tudo isso, a Etnomatemática abre um caminho para uma educação renovada, onde as gerações futuras possam viver mais feliz. “Para se atingir essa civilização, com que sonho e que, acredito, pode ser alcançada, é necessário atingir a PAZ, nas suas várias dimensões: individual, social, ambiental e militar” (D’AMBRÓSIO, 2001, p. 47).

Palavras-chave:

etnomatemática; relações étnico-raciais; educação.

Referências:

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Existem outras matemáticas? In: *Nova Escola*, maio 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17149/etnomatematica-existem-outras-matematicas>>. Acesso em 15 set. 2020.

BRASIL. *Lei 10.639*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. MEC, Brasília, DF, 2003.

COSTA, W. N. G.; SILVA, V. L. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios Brasileiros. *Revista Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 36, p. 245-260, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 set. 2020.

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre tradições e a modernidade*. São Paulo: Autêntica, 2001.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2009.

MONTEIRO, Alexandrina; Orey, D. C.; DOMITE, Maria D. C. S. Etnomatemática: papel, valor e significado. In: MACHADO-RIBEIRO, J. P.; FERREIRA, R.; SANTOS-DOMITE, M. D. C. *Etnomatemática: papel, valor e significado*. São Paulo: Zouk, 2004. p. 13-37.

SILVA, Filardes de J. F. Práticas Socioculturais, problematizações e matematizações em um assentamento rural. In: *Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5190_3658_ID.pdf>. Acesso em 03 jul. 2021.

Bullying e o papel da escola

Patrícia Hellen Duarte de Carvalho

patricia.carvalho@sescio.org.br

Analista de Projetos Sociais Sesc Barra Mansa

Em tempos de ensino à distância, por conta da pandemia, a violência escolar não para e dá espaço ao cyberbullying, que “é uma forma muito grave de bullying, pois muitos alunos, em especial aqueles com algum transtorno de aprendizagem, acabam se sentindo à parte, isolados, e se tornam alvos. E isso sem ter o vínculo de proteção que vem do contato com os professores”, afirma Debora Muszkat, psiquiatra e coautora do livro “*Psiquiatria da Infância e da Adolescência*”.

A prática do bullying no ambiente escolar consiste em um conjunto de violências que se repetem por um período. As agressões são direcionadas de forma verbal, física, psicológica e virtual.

As vítimas são intimidadas, humilhadas, ridicularizadas e expostas. Sofrem agressões de uma pessoa isolada ou em grupo. São chamadas por apelidos vexatórios com base em suas características físicas, situação financeira, seus hábitos e orientação sexual. As consequências em decorrência do bullying podem ser profundas, como depressão, distúrbios comportamentais e suicídio.

O tema propõe o reconhecimento de que o bullying é um problema real nas escolas e a cada dia faz mais uma vítima, com isso precisamos pensar em medidas interventivas e colaborativas corroborando para que os profissionais da escola invistam em ações de prevenção e enfrentamento do fenômeno da violência.

Esta proposta tem como objetivo identificar as práticas de bullying e as estratégias de enfrentamento ao fenômeno da violência. E conscientizar a todos que vivem no ambiente escolar sobre o fenômeno bullying e suas consequências, e as estratégias de combate à discriminação. Informar os canais de denúncia e de ajuda.

As discussões sobre o bullying são relativamente recentes, chamando a profunda atenção dos especialistas em comportamento humano apenas nas últimas duas décadas. Até a década de 1970, não se falava sobre bullying. O comportamento agressivo e a perseguição sistemática de algumas crianças contra outras era visto como um traço comportamental natural, afirma Cleo Fante, especialista no assunto.

Fante aponta que são inúmeras as causas desse comportamento, desde a carência afetiva, a ausência de limites, a permissividade familiar e escolar, a exposição às inúmeras cenas de violência exibidas na mídia, nos jogos, nos filmes, a ausência de modelos educativos capazes de nortear a vida dos jovens, a certeza da impunidade, o incentivo à competitividade, o individualismo, o egoísmo, a falta de políticas públicas e investimentos para conter a violência nas escolas, a sociedade consumista sem valores solidários, dentre outros.

A sociedade em geral é agressiva e excludente, e esses fatores tendem a se repetir entre os jovens no âmbito escolar. Em meio a esse cenário, as instituições de ensino devem assumir a responsabilidade por conduzir a discussão sobre o bullying em sala de aula. Quando possível, o ideal é que essas atividades extrapolem o ambiente interno e mobilizem toda a comunidade ao entorno.

As brincadeiras acontecem de forma natural e espontânea entre os alunos. Eles brincam, “zoam”, colocam apelidos uns nos outros, tiram “sarros” dos demais e de si mesmos, dão muitas risadas e se divertem. No entanto, segundo Ana Beatriz Barbosa Silva (2010), quando as “brincadeiras” são realizadas repletas de “segundas intenções” e de perversidade, elas tornam verdadeiros atos de violência que ultrapassam os limites suportáveis de qualquer um.

É importante sinalizar que as brincadeiras normais e sadias são aquelas que todos os participantes se divertem. Caso contrário, o que se caracteriza são manifestações de bullying. Em 2015, foi promulgada a lei nº 13.185, que conceitua bullying como:

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Nesta mesma lei, em seu art. 3º, o bullying pode ser classificado como: verbal, moral, sexual, social, psicológico, físico, material e virtual. No entanto, sabemos que só ter uma Lei não basta para que não se cometa a infração. Ainda mais quando ela existe e não é conhecida. E mesmo quando conhecida é preciso saber lidar com as situações para que se faça cumpri-la.

Fante (2005) designou o bullying escolar como o conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros, causando dor, angústia e sofrimento.

A prática do bullying não acontece somente em instituições educacionais, mas no presente artigo daremos atenção a esse espaço. A escola deve atuar ativamente no combate à discriminação e o bullying. Contudo, os profissionais de educação normalmente encontram dificuldades, mediante a linha tênue que separa as brincadeiras típicas da idade das manifestações intencionais e repetitivas de violência física ou psicológica, que caracterizam o bullying em sala de aula.

O bullying presencial e o virtual acontecem lado a lado com frequência nas escolas. A UNICEF alerta que o cyberbullying deixa rastro digital – um registro que pode se tornar útil e fornecer indícios para ajudar a dar fim no abuso.

Segundo Ana Beatriz Barbosa Silva, “identificar os alunos que são vítimas, agressores ou espectadores é de suma importância para que as escolas e as famílias dos envolvidos possam elaborar estratégias e traçar ações efetivas contra o bullying” (2010). Entretanto, há muitas dificuldades na identificação desse tipo de violência, pois a maioria das vítimas tem vergonha ou medo de falar, de pedir ajuda a alguém.

Fante (2005), para que um aluno possa ser identificado como vítima, os professores devem observar se ele apresenta alguns destes comportamentos:

- Durante o recreio está frequentemente isolado e separado do grupo, ou procura ficar próximo do professor ou de algum adulto?
- Na sala de aula tem dificuldade em falar diante dos demais, mostrando-se inseguro ou ansioso?
- Nos jogos em equipe é o último a ser escolhido?
- Apresenta-se comumente com aspecto contrariado, triste, deprimido ou aflito?
- Apresenta desleixo gradual nas tarefas escolares?
- Apresenta ocasionalmente contusões, feridas, cortes, arranhões ou a roupa rasgada, de forma não natural?
- Falta às aulas com certa frequência (absentismo)?
- Perde constantemente os seus pertences?

Os mesmos procedimentos interrogativos devem ocorrer em relação ao agressor. Entre seus comportamentos habituais:

- Faz brincadeiras ou gozações, além de rir de modo desdenhoso e hostil?
- Coloca apelidos ou chama pelo nome ou sobrenome dos colegas, de forma malsoante; insulta, menospreza, ridiculariza, difama?
- Faz ameaças, dá ordens, domina e subjuga?
- Incomoda, intimida, empurra, picha, bate, dá socos, pontapés, puxa os cabelos, envolve-se em discussões e desentendimentos?
- Pega dos outros colegas materiais escolares, dinheiro, lanches e outros pertences, sem o seu conhecimento?

O bullying compromete o desenvolvimento e aprendizagem, além de prejudicar o processo de inclusão, devido ao isolamento e a incapacidade de lidar com as diferenças do outro.

Fante (2005) indica a necessidade da formação do corpo docente para auxiliar na identificação de um caso de bullying, bem como na promoção de estratégias para a prevenção desse fenômeno.

Nesse combate a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à In-

fância e Adolescência (Abrapia) sugere as seguintes atitudes para um ambiente saudável na escola:

- Conversar com os alunos e escutar atentamente reclamações ou sugestões;
- Estimular os estudantes a informar os casos;
- Reconhecer e valorizar as atitudes da garotada no combate ao problema;
- Criar com os estudantes regras de disciplina para a classe em coerência com o regimento escolar;
- Estimular lideranças positivas entre os alunos, prevenindo futuros casos;
- Interferir diretamente nos grupos, o quanto antes, para quebrar a dinâmica do bullying.

A escola deve investir na divulgação dos canais de denúncia em caso de bullying, como procurar direção da escola, professor, pais, conselho tutelar, adulto de confiança. E em casos, de risco iminente, procurar a autoridade policial ou outro serviço de emergência.

O bullying corresponde a um comportamento intencionalmente agressivo, violento e humilhante, é preciso levar os alunos a refletir sobre a diversidade, empatia, respeito às diferenças. Os professores podem recorrer a livros e filmes que tratam do assunto. Personagens consagrados do universo infanto-juvenil podem ser utilizados como referência de condutas que devem ou não ser adotadas na vida real. Para crianças dos primeiros anos escolares, nem sempre conseguem entender a gravidade e a importância do assunto, por esse motivo, uma boa estratégia é trabalhar com o universo lúdico.

Palavras-chave:

bullying; sofrimento; enfrentamento.

Referências:

BRASIL. *Lei nº 13.185*, de 6 novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em 24 set. 2021.

FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Ed. Versus, 2005.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes Perigosas nas Escolas*. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.

UNICEF. *Um em cada três jovens de 30 países relatam ser vítimas de bullying online*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/angola/comunicados-de-imprensa/um-em-cada-tres-jovens-de-30-paises-relatam-ser-victimas-de-bullying-online>>. Acesso em 25 set. 2021.

_____. *Cyberbullying: O que é e como pará-lo*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/cyberbullying-o-que-eh-e-como-para-lo>>. Acesso em 25 set. 2021.

Escolarização de jovens e adultos no século 21: análise da formação cidadã nos documentos orientadores e na prática educativa

Rosa Helena do Nascimento

rosahelenad@gmail.com

FUNIBER - Fundação Universitaria Iberoamericana

A proposta do trabalho de pesquisa foi investigar a premissa educação para a cidadania na Educação de Jovens e Adultos, modalidade destinada aos que ficaram de fora do processo educativo na idade prevista e buscam novas oportunidades de inserção social por meio da escolaridade.

A existência da modalidade EJA já é um indicador do quanto é desafiador educar para a cidadania para aqueles que promovem e participam das etapas regular de ensino, pois este contingente de público que não seguiu a educação básica, viveu a exclusão. Isso ocorre por diferentes motivos, entre eles, o mais recorrente, é o de os estudantes não se identificarem com os sentidos das práticas educativas para suas vidas. Ao mesmo tempo em que para os que conduzem a oferta de escolaridade, prescindir maior compreensão da amplitude do significado que envolve a diretriz da cidadania para a formação do estudante.

A realização da investigação “Escolarização de Jovens e Adultos no Século 21: análise da formação cidadã nos documentos orientadores e na prática educativa”, corresponde à compreensão das finalidades de educar sujeitos, homens e mulheres, para o exercício pleno da cidadania, vinculada à vida e à realidade social, de acordo com as demandas educativas de jovens e adultos que estão ou já estiveram fora do processo educacional.

A intenção é identificar no projeto e na prática pedagógica de centros educacionais de Educação de Jovens e Adultos do Projeto Sesc Ler, a educação para a cidadania, demarcada na legislação da educação no Brasil (Brasil, 1988), LDB (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e nos documentos institucionais do Sesc, que favorecem a construção de uma sociedade democrática com maior equidade, solidariedade e coesão. Os estudos se orientaram ainda em pesquisadores e estudiosos da modalidade EJA e do conceito de cidadania: (Freire, 1979), (Konder, 2001), (Arroyo, 2009), (Pinsky, 2013).

A pesquisa foi realizada por meio de grupo de discussão *online*, questionamentos por meio de formulário *online* e depoimentos dos estudantes, estratégias qualitativas, em unidades escolares do Projeto Sesc Ler, em quatro estados diferentes: Bahia, Maranhão, Pará e Rondônia; com gestores, professores e estudantes de 11 centros educacionais.

A questão que orientou a investigação foi a seguinte:

Como a maior premissa da educação nacional, que é educar para cidadania, se revela no plano teórico e na prática educativa na formação de sujeitos jovens e adultos?

O encaminhamento das indagações nos diferentes instrumentos e com os diferentes participantes seguiu um fluxo da compreensão dos conceitos à concretude das ações planejadas e realizadas pelos gestores e professores, e ao reconhecimento do ser cidadão pelos estudantes da EJA do Projeto Sesc Ler.

Os resultados parciais da pesquisa entre os 43 gestores e professores apontam para um consenso no que diz respeito a formação cidadã, como o entendimento do sujeito de sua identidade e do seu posicionamento de quem é no contexto social, que passa pelo conhecimento de seus direitos e deveres, com a consciência, tendo atuação ativa no território em que transita, imerso nas questões da vida em sociedade, em diferentes dimensões.

Na realidade dos Centros educacionais do Projeto Sesc Ler o exercício da cidadania inicia com a participação da comunidade educativa na organização do Projeto Político Pedagógico das unidades. De um modo geral, nestes documentos, ressalta-se a importância da criticidade, do protagonismo, da contribuição para sociedade e da responsabilidade do sujeito. Destaca-se a ética social e ambiental e a importância não se contentar com tudo pronto e se implicar com as questões durante todo o processo. Por conseguinte, compreendem que a premissa da formação cidadã deve orientar as escolas e não as disciplinas e os conteúdos. Os educadores vislumbram isso nos documentos do Sesc e nas formações que realizaram. Registram ainda, que o que faz diferença entre a instituição Sesc de outras escolas é o investimento na formação. Sempre alertam os professores sobre a proposta pedagógica e a formação para a vida.

Na reflexão sobre os valores que envolvem a formação para a cidadania, a ética revela-se como o valor de maior relevância pelo número de vezes que foi apontada pelos educadores. Demonstra que permeia a prática pedagógica, orientada pelo desejo de unir o saber ao fazer.

As reflexões sobre a ética tratadas nos relatos abrangem aspectos da vida em coletivo, em sociedade e nas leis estabelecidas no plano social para a existência humana. Envolvem questões ligadas aos direitos, aos deveres, ao poder e as políticas, a posição de cidadania. Elas também estão relacionadas aos aspectos da vida privada, orientando algumas questões morais de foro íntimo, ligados às condutas e a questões e escolha das pessoas no cotidiano, que determinam o modo como cada um convive consigo próprio e com os outros.

O entendimento que os professores trazem é que a educação poderá provocar a mudança quando mobilizar o estudante ao conhecimento da realidade, em seu contexto político, histórico, cultural e social e se reposicionar eticamente, modificando a forma de agir e pensar. Assim, no plano de trabalho, o centro educacional do Sesc, se coloca como espaço de formação de cidadãos críticos, conscientes, desenvolvendo e propiciando ações que promovam o respeito, a igualdade, a justiça, a inclusão, o respeito à diversidade, por meio de currículos integradores e estratégias transdisciplinares.

Os depoimentos dos 35 estudantes da EJA sobre o significado de cidadania foram bastantes abrangente. Estavam relacionados a terem direitos e deveres e participação social, como sujeitos atuantes no “destino da sociedade”; ao direito a vida e a propriedade e compromissos de seguir regras e com a família. Expressaram também existir diferentes maneiras de ser cidadão, mais discretos ou mais expansivos, “ser educado”, “gentil e aprender a viver”. Ter deveres, por vezes, foi relacionado à humildade, a “ser uma pessoa boa”, a “respeitar sempre o próximo” e a ações solidárias. A igualdade de direitos, a paz e a liberdade foram outros elementos presentes nas falas dos estudantes. O direito político de “votar, ser votado”, “ir para as ruas protestar sobre o que não está agradando” e “poder tomar decisões na vida”. Ter direito de ir e vir no seu país e defender o seu país, ter poder da palavra, ter voz”, atuações propositivas e protagonistas de sujeitos comprometido com o projeto social democrático.

A questão da visibilidade social esteve presente “Cidadão é uma pessoa que tem riqueza, muito dinheiro, que participa de muitas coisas, viaja e é conhecido”. A questão do poder de escolha veio na sequência, “Cidadão é pessoa que mora na cidade onde quer morar tem que respeitar o próximo para ser respeitado”. Todas as falas expressam um conceito mais amplo de cidadania, exemplificando a qualidade de ser cidadão. Destacam os direitos sociais, ligados à igualdade, à equidade e a garantia de direitos básicos para a dignidade da vida humana.

A situação da volta aos estudos no Sesc e a possibilidade de ter um trabalho melhor foi reconhecida pelos estudantes como exercício de cidadania, colaborando para a transformação da vida dos estudantes, maior consciência de social e perspectivas de aprimoramento como pessoa.

Palavras-chave:

EJA; cidadania; Sesc.

Referências:

ARROYO, M. (2009). *Imagens Quebradas – Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

KONDER, L. Ideologia e política. *Revista USP*, São Paulo, 2001.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008.

Diretrizes curriculares para a educação quilombola: escolas em quilombos e quilombolas em escolas

Vanessa Cristina Mazoto Samuel

vanessamazoto@gmail.com

Instituto Federal do Rio de Janeiro/IFRJ
São João de Meriti

A primeira vez que as comunidades quilombolas foram citadas na legislação brasileira com o intuito de garantir direitos, foi no Art. 68 da Constituição de 1988, que dispõe que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”.

Em 1994, a Associação Brasileira de Antropologia divulgou um documento definindo o termo “remanescentes de quilombos” como grupos sociais cuja identidade étnica os distingue do restante da sociedade pela capacidade de resistência de seus indivíduos na preservação de diversos símbolos culturais, na perpetuação de saberes, danças, culinária e etc, que ajudam a contar e manter viva a história da ancestralidade do grupo ao qual pertencem.

Ao mesmo tempo em que atravessam o tempo são atravessados por ele, tendo em vista que a cultura está sempre em constante transformação. Assim, estas comunidades reverenciam a ancestralidade, perpetuam, reproduzem o passado, mas também produzem cultura através dos tempos (GIDDENS apud HALL, 2005).

O *território* é outro elemento que compõe a identidade quilombola como símbolo de pertencimento, da continuidade da cultura, onde se abrigam os laços com a ancestralidade e as trocas culturais. O processo de titulação destas comunidades transforma o território em patrimônio imaterial reconhecendo suas possibilidades simbólicas, legitimando as práticas de resistência e resguardando a comunidade da ambição em torno da venda de suas terras.

Arroyo (2003) trata do papel fundamental que possuem os movimentos socioculturais na mobilização e pressão junto ao Estado de demandas da sociedade civil organizada para que determinados grupos deixem de ser excluídos e subalternizados. Desta forma, políticas públicas de reconhecimento étnico como a titulação das terras quilombolas, tem como propósito amenizar a desigualdade social, racial, histórica e econômica atribuída à população quilombola e negra do país.

Moura (1981) nos diz que Quilombos eram “toda habitação de negros fugidos que passassem de cinco, em parte despovoada”. A quilombagem no Brasil era fruto das contradições estruturais do sistema escravista e refletiam na sua dinâmica, a negação desse sistema por parte dos oprimidos.

Durante a educação básica os estudantes acessam pouco ou nenhum conhecimento sobre as contribuições dos quilombos como símbolo da resistência negra para construção histórica nacional. Sobre a hierarquização dos saberes legitimados no currículo escolar, Walsh (2007) nos ajuda a pensar a partir de uma perspectiva decolonial de educação que reconheça e valorize a produção do conhecimento contextualizado localmente e atua para romper com a colonialidade existente. Colonialidade do poder, do saber, da natureza e do ser. Para isso é necessário conceber a interculturalidade como uma questão política, ética, epistêmica e social.

Escolas em quilombos e quilombolas em escolas

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola instituída por meio da Resolução nº 8, de 20 de nov. de 2012, é direcionada às escolas de educação básica, regular e modalidades, situadas nos territórios quilombolas ou que atendem estudantes oriundos de quilombos.

Este documento surge a partir dos pressionamentos, debates e inúmeras discussões dos movimentos quilombolas. Segundo a Fundação Palmares¹, responsável pela certificação das comunidades, há quilombos em pelo menos 24 estados brasileiros, sendo o Bahia, Maranhão, Minas Gerais e Pará os que possuem o maior número de comunidades.

A certificação das terras é muito importante, pois além do reconhecimento étnico do grupo, possibilita acesso às políticas públicas que envolvem ações de saúde, infraestrutura de saneamento e abastecimento, etc.

Neste sentido, as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola e os seus desdobramentos como política educacional propoe uma mudança de paradigma dos conteúdos presentes no currículo escolar, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), na formação dos professores para atuação nessas escolas, além de um calendário diferenciado construído em diálogo com a comunidade, a fim de considerar as especificidades do grupo.

Até 2014, segundo o Censo Escolar existiam 239.507 estudantes nas escolas localizadas em comunidades remanescente de quilombos, atendidos por 14.240 professores, atuando em 2.415 escolas (SECADI, 2014).

Um dos aspectos destacados na resolução é a formação inicial e continuada de professores para atuação na escola quilombola. Atualmente, o ingresso desses professores se dá por concurso público, elegendo professores que em

¹ Orgão que tem como função a valorização, difusão e preservação da cultura negra.

um processo antagônico às lutas quilombolas, não compreendem a significação epistêmica, cultural, econômica, política e social contidas no status de uma escola quilombola e reproduzem práticas da escola tradicional. Por isso, se torna tão importante o investimento na formação da equipe pedagógica para que a escola não seja quilombola apenas no papel.

Para Fleuri (2005) uma educação intercultural requer “desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição dos sujeitos sociais”. Compreende-se que uma dessas estratégias é a formativa, processo este que demanda dos educadores um afastamento das ideias do senso comum, ressignificar as práticas pedagógicas, cultivar da postura de pesquisador, questionar as estruturas sociais, a compreensão do papel político da docência e clareza sobre a função social da escola como instrumento de transformação e mobilidade social.

Freire afirma que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e na reflexão” (2008, p. 90), é no compartilhamento de saberes e experiências, nas inquietações, debates, fóruns. Desta forma, a educação escolar quilombola só se faz com o diálogo, a partir da escuta dos interesses das comunidades por parte das secretarias de educação municipal e estadual, da equipe técnico-pedagógico escolar.

Considerações Finais

A conquista de uma educação culturalmente referenciada (ALVES, 2014) proposta pelas Diretrizes para Educação Quilombola, representa educar para compreender a história a partir de outros prismas. Comprova e afirma que o território quilombola preservou a sua característica principal, a de resistência negra. Resistir à imposição política, social, ideológica e epistêmica, difundida nos conteúdos dos currículos escolares.

Nesse cenário, a formação de professores para atuar nas escolas quilombolas é uma tarefa que requer transgredir com uma visão etnocêntrica de mundo, problematizar a escravidão, a hierarquização dos saberes, situar histórica e positivamente o negro na construção social, afetar o docente para que o planejamento de todas as ações pedagógicas estejam mobilizados à construção de uma educação antirracista, por meio do principal aparelho ideológico de estado que é a escola (CHARLOT, 1986).

Os desafios ainda são muitos, mas é preciso reconhecer a luta dos movimentos quilombola e negro no país, cada qual com as suas especificidades têm conquistado visibilidade e requerido do Estado intervenções objetivando a reparação dos danos históricos, psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais herdados dos quase 400 anos de escravidão.

Palavras-chave:

educação quilombola; políticas públicas de reconhecimento étnico.

Referências:

ALVES, Edileia de Carvalho Souza. “(...) *Tem que partir daqui, é da gente*”: a construção de uma escola “Outra” no Campinho da Independência, Paraty, RJ. 195 f. Dissertação (mestrado em Educação) Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, 2003. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>> Acesso em 23 set. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais. *Boletim Informativo NUER*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 81-82, 1997.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão–SECADI. *Educação Escolar Quilombola*. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/login_prod_2.php?download=13400401>. Acesso em 24 set. 2021.

BRASIL. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11963&Itemid=>>. Acesso em 23 set. 2021.

FLEURI, Reinaldo. Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, set. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Comunidades Quilombolas certificadas no Estado do RJ*. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/crqs/listadas-crqs-certificadas-ate-23-02-2015.pdf>> Acesso em 23 set. 2021.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões na senzala, quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1981.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/Pedagogía de-colonial. In: *Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, abr. 2007.

A afroperspectiva dos povos Bantu, o ensino de filosofia e a Lei Federal 10.639/2003: “representatividades negras no chão da escola”

Wudson Guilherme de Oliveira

wudafrica@gmail.com

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ

Este trabalho pretende apresentar as dinâmicas amparadas na implementação da Lei Federal 10.639/2003, que altera o Artigo 26-A da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em uma instituição privada de educação na cidade do Rio de Janeiro, onde realizamos e evidenciamos uma pedagogia antirracista a partir de Oficinas, Leituras de Textos, Rodas de Debates e Pesquisas, ancorados na Filosofia Africana e na Afroperspectiva dos Povos *Bantu*, que serviram de subsídio para propor discussões potentes na luta contra o Racismo.

É de fundamental importância, lembrar que em exatamente 18 anos atrás, no mês de janeiro do ano de 2003, ocorreu a sanção da implementação da Lei Federal 10.639/2003, que transmutou o Artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), avançando e conquistando resultados reivindicados pelos Movimentos Negros, onde estabeleceu a indispensabilidade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, como mecanismos possíveis para propor mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro, em todos os currículos escolares da Educação Básica.

Assim, com base na Lei, o objetivo deste trabalho é consolidar a sua efetivação no Ensino de Filosofia (NOGUERA, 2014) e apresentar reflexões da Filosofia Africana (LOPES e SIMAS, 2020) acerca da ancestralidade, da história, cultura e língua dos Povos Bantu que constitui um grande conjunto de povos africanos distribuídos do centro para o leste, sul e sudeste do continente. Que falam línguas semelhantes no Congo, em Angola, na Tanzânia, em Moçambique, na África do Sul (LOPES, 2008), pois dos quatro milhões de indivíduos que foram forçados a atravessarem o Atlântico vindos do continente africano para o Brasil, 75 % desses corpos eram provindos dos territórios *Bantu*.

Vale destacar que esses grupos deixaram variadas contribuições históricas, culturais, filosóficas e linguísticas, que estão impressas em nossa sociedade.

Durante as ações afirmativas, também emergiram novas discussões acaloradas que questionaram e dinamizaram os conhecimentos sobre desigualdade

racial, violência, preconceito, ações afirmativas, gênero, racismo, intolerância religiosa contra os adeptos das religiões afro-brasileiras, e outras intervenções epistemológicas e teóricas das ciências sociais, humanas, jurídicas e da saúde, incluindo, as produções críticas das teorias do século XIX, que ainda são presentes no imaginário pedagógico, teórico e social (GOMES, 2017).

As ações afirmativas foram realizadas, com a intenção de implementar a Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08, e as suas perspectivas que acercam as Histórias e Culturas Africanas, Indígenas e Afro-brasileira, para que sejam incorporados nos conteúdos curriculares do Ensino de Filosofia, para a turma do 1º Ano do Ensino Médio da Educação Básica, composta por Alunados Jovens Pretos, Pardos e Brancos, inseridos em uma instituição privada de educação na cidade metropolitana do Rio de Janeiro, onde evidenciamos uma pedagogia antirracista (GOMES, 2017) e decolonial (WALSH, 2013) a partir das Pesquisas de Filósofos Afro-americanos, Africanos (do Congo, Mali, Camarões e África do Sul) e Afro-brasileiros.

Todos os filósofos (as) trabalhados no chão da escola, foram aqueles que produziram pensamentos filosóficos amparados na resistência da Afroperspectiva, pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas (NOGUEIRA, 2012) dos Povos Bantu e as perspectivas da Filosofia Africana que está presente nas discussões filosóficas de pensadores e pensadoras do continente africano (NOGUERA, 2014) e inspirados nas reflexões de alguns Filósofos (as) e Intelectuais Africanos (as), Afro-americanos (as) e Afro-brasileiros (as), com o intuito e o desafio de se debruçar em pensamentos filosóficos demarcados por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios, de modo libertador e (des)colonizado.

A metodologia utilizada foram criadas Oficinas, Rodas de Debates, Exposições de Livros de Literaturas Africanas, Indígenas e Afro-Brasileiros, além de apresentações de vídeos, textos laminas de *slides* afrocentrados, onde serviram de subsídio para as trocas de ideias sobre as perspectivas da Lei Federal 10.639/03 e 11.645/2008, respeito, diversidade e a igualdade em prol da luta contra o Racismo, ideologia que remete a superioridade racial, que tende a beneficiar as pessoas não negras (MALOMALO, 2018).

De modo democrático, os alunados se organizaram em grupos para descolonizarem os olhares eurocêntricos, racistas, machistas, homofóbicos entre outros, em relação aos Direitos Humanos e a disseminação do Respeito mútuo ao próximo.

Os resultados alcançados, foram os surgimentos de pesquisas a partir de promoções de Rodas de Debates, onde os Alunos entenderam sobre os problemas das violações dos Direitos Humanos, entre outras questões que também estavam sendo suprimidas, em especial o Racismo e os olhares estereotipados aos grupos afrodescendentes.

Consideramos ser, de suma importância descolonizar os pensamentos baseados em moldes eurocêntricos, para que possamos revisar as correntes hegemônicas presentes em nossa sociedade e em especial nos currículos utilizados no Chão da Escola, que se articulam na Disciplina de Filosofia. Nesse sentido, este trabalho levanta uma discussão acerca de uma Educação Étnico-Racial, combatendo as reversões dos preconceitos, das discriminações nos espaços educacionais, traçando e construindo estratégias sólidas para a contribuição da valorização e a construção das identidades negras em prol da redução do Racismo.

Palavras-chave:

Povos *Bantu*; ensino de Filosofia; educação étnico-raciais.

Referências:

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 28.

LOPES, Nei. *História e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Barsa Planeta, 2008.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. *Filosofias africanas: uma introdução*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MALOMALO, Bas'Illele. Uma agenda pan-africanista na década internacional de afro-descendentes. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.). *Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 467-499.

NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afro-perspectivista. *Revista da ABPN*, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011–fev. 2012.

WALSH, Catherine. *Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya Yala, 2013.

EIXO TEMÁTICO 5

Da Palavra ao Mundo: pelo direito de Ler, Escrever e Dizer a si mesmo por meio da “Palavramundo”

Palavramundo:

por uma alfabetização com compromisso ético,
político e estético

Anna Carolina Eckhardt

annacarolina.eckhardt@gmail.com

IDA/UCP

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

PPGEDUC/UFRRJ

Wederson Paulo de Souza

wederson.souza@granbery.metodista.br

IDA/UCP

Colégio Metodista Granbery Juiz de Fora/MG

O presente trabalho trata de um estudo qualitativo de cunho bibliográfico que emerge do diálogo entre duas pesquisas de Mestrado em Educação que têm como referencial teórico-metodológico, Paulo Freire. As duas pesquisas encontram no trabalho do autor, o diálogo como método para conduzir o processo de investigação a que se propõem. Essas pesquisas, que possuem temáticas e interesses distintos, convergem na compreensão da expressão cunhada por Freire (2003), “palavramundo”.

Uma das pesquisas, já concluída, tratou de investigar a autonomia no processo de alfabetização de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para este trabalho, destacamos, desta pesquisa, a importância de uma alfabetização vinculada ao cotidiano dos alfabetizandos, na complementariedade dos conceitos freirianos, autonomia e dependência. Seus resultados nos possibilitam compreender que este processo não é desconectado da realidade despertando a dimensão política da alfabetização. A outra pesquisa, recém-iniciada, busca construir um diálogo com Paulo Freire e Fayga Ostrower, aproximando os campos da Educação e da Arte, tendo como um dos conceitos centrais, a sensibilidade como compreendida por Ostrower (2019).

Tomando a “palavramundo” como eixo que articula este estudo, a reflexão que organizamos se constitui na compreensão do papel da sensibilidade no processo de ler e dizer o mundo. Segundo Ostrower (2019), a sensibilidade é uma característica de todo e qualquer ser vivo que propicia a adaptação ou transformação da realidade em que está inserido possibilitando a sua sobrevivência. Nessa perspectiva, a ideia de Paulo Freire de leitura de mundo coloca-se como essencial quando pensamos sobre a nossa realidade e como podemos

transformá-la. É a compreensão de que a realidade é inacabada, e por isso, um processo de construção, que nos coloca como sujeitos ativos no processo de transformação desta, aproximando a leitura de mundo como decodificação de signos que o compõem e a escrita desse mundo, como ato criador pela palavra (FREIRE, 2018).

Sendo a alfabetização um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica, o processo de alfabetização não pode se dar desconsiderando o sujeito. Isto é, o processo de alfabetização não deve acontecer a partir de palavras “vazias” e sim com palavras “grávidas de mundo”. Nesse aspecto, gostaríamos de fazer alusão a uma pequena passagem do texto *A importância do ato de ler* (2003), no qual Freire nos fala sobre os verdes da manga. Ao contar a história para o ouvinte/leitor¹, o educador fala sobre os “textos”, “palavras” e “letras” de seu mundo durante a infância e dentre eles destaca as diferentes tonalidades de cores de um mesmo fruto como indicativos de momentos distintos do processo de amadurecimento. Nesse processo de conhecer os diferentes momentos daquele fruto e compreender a partir do indicativo da cor em qual estágio está, Freire nos fala sobre uma leitura da manga. Leitura esta que se dá a partir de um conhecimento adquirido pela experiência, por um estar no mundo aberto a observar e compreender os acontecimentos ao nosso redor. Um estar sensível. Assim, nos perguntamos: é possível pensarmos sobre a leitura de mundo desconectada de um estar sensível no mundo?

No texto *Boniteza: alfabetização poética*, Lúcia Fabrini de Almeida (2021) nos fala de um olhar sensível, observador e atento que podemos perceber não só nos escritos de Freire destinados à uma discussão teórica, mas também em sua vida. Pois com ele aprendemos também que a educação não se dá desvinculada do viver. Assim, Paulo Freire nos fala de uma curiosidade estética, que seria uma forma curiosa de olhar, de nos entregarmos a este desafio de ver o mundo, nos possibilitando, por exemplo, admirar o pôr do sol. Ou até, julgamos nós, perceber as diferentes cores da mesma manga em processo de transformação. Podemos aproximar, portanto, esta ideia de curiosidade estética da leitura de mundo, uma vez que, é este olhar atento que nos permite decodificar os signos do mundo ao nosso redor.

Com Freire e Macedo (2003) entendemos que a alfabetização não pode ser reduzida a uma compreensão mecânica e pouco criativa, dominar a leitura e escrita deve iniciar-se a partir do momento em que conseguimos decifrar o mundo, ou seja, coisas que praticamos antes mesmo de ler a palavra. Assim,

¹ O texto *A importância do ato de ler* (2003) foi um trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas, em novembro de 1982. Portanto, Paulo Freire fala não só para ouvintes, mas também futuros leitores.

a leitura de mundo precede a leitura da palavra, pois a contextualização do mundo em que estamos inseridos é essencial para a compreensão do sentido da palavra. Portanto, para Freire, a leitura de mundo e da palavra é direito de todos. Buscando refletir sobre a leitura de mundo que precede e não se esgota na leitura da palavra, nos aproximamos do conceito de autonomia proposto por Paulo Freire. Termo muito utilizado no senso comum, autonomia é para Freire (2015) um princípio pedagógico. Diferente da compreensão de autonomia associada à independência, o educador nos apresenta o termo numa relação dialógica autonomia/dependência. Como seres humanos, somos seres de cultura, seres dependentes da cultura. Essa dependência é o que faz de nós seres situados em um tempo e em um espaço, conectados à realidade.

Tanto Paulo Freire quanto Fayga Ostrower nos convidam a pensar sobre a construção de uma relação com o mundo que se dá também a partir do sensível. Em diversos momentos de seu pensamento Freire nos fala sobre um compromisso que é ético, político e estético, que a leitura de mundo é uma leitura corporal, que precisamos ler de corpo inteiro, como um corpo consciente. Para Ostrower, precisamos compreender o ser humano como um ser que é sensível, consciente e cultural e que a integração destas características é a base para seus comportamentos criativos. Desse modo, a sensibilidade coloca-se como essencial para pensarmos o ser humano como um ser criador. Questão que também é importante para Freire, uma vez que o educador nos fala sobre a palavra criadora.

Se acreditamos que ler e escrever é uma configuração que compartilhamos com o mundo e com os outros, há de se incluir que a mensagem precisa fazer sentido para os sujeitos entrelaçados nesse processo. E não de repousar o processo de aprendizagem na reprodução mecânica na qual o estudante é aceito como um mero receptor de informação. Assim, não podemos desconsiderar o aspecto sensível dos sujeitos desse processo.

Paulo Freire coloca-se como uma das referências que nos chama a compreender o ser humano como um ser que existe em sua inteireza, o qual não podemos compreender descontextualizado da existência histórica. Desse modo, com Freire aprendemos que a educação é um compromisso político e ético e que por isso também é estético. Conforme o autor, há uma proximidade entre a pureza e a beleza, portanto, não podemos deixar de pensar sobre a nossa existência sensível no mundo. Sensibilidade esta que a partir de Fayga Ostrower (2019) entendemos não só como uma característica de poucos, mas como um aspecto inerente a toda e qualquer existência e que nos permite nos adaptarmos, mas também é graças a ela que podemos nos fazer e refazer e fazer e refazer o mundo em que habitamos.

Palavras-chave:

palavramundo; sensibilidade; alfabetização.

Referências:

ALMEIDA, Lúcia Fabrini. Boniteza: alfabetização poética. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *A Pedagogia do Oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

SOUZA, Wederson Paulo de. *Alfabetização e desenvolvimento da autonomia discente: o que dizem as práticas pedagógicas?* Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, p. 109. 2020.

Leitura para além dos muros



Anne Gladys Guerreiro Rangel Ribas

anne.gladys@sescrío.org.br

Sesc+ Infância Engenho de Dentro e Ramos

Rafael Coutinho Neri

rafael.neri@sescrío.org.br

Sesc+ Infância Niterói

Paulo Freire (2019) nos convida pensar a Educação como uma forma de intervir no mundo, compreendendo que nossa ação docente pode trazer contribuições que vão além do simples registro no caderno. Conhecimentos que não serão guardados na mochila, mas sim conduzidos e compartilhados em espaços para além dos muros da escola.

Porém, como pensar numa ação docente fundamentada na intervenção do mundo em que vivemos, quando muitas vezes, aprisionamos o conhecimento dentro dos muros escolares? Muros estes que nem sempre oferecem “brechas”, nos permitindo olhar para o que tem acontecido ao nosso redor? Como fazer uma ponte ou uma simples passarela que possibilite o encontro do “lado de cá com o lado de lá”, mesmo que o lado de lá esteja distante, geograficamente, do pátio da escola? Que importante instrumento podemos ter como ferramenta docente para compreender que o que se propõe dentro do espaço escolar, não esteja isolado do exterior e seja significativo ao mundo em que vivemos? É possível pensar a Educação como uma forma de intervenção, sendo a escola desconectada do mundo em que está inserida?

Tantas perguntas que confrontam e ao mesmo tempo, fortalecem, a premissa de Freire ao falar sobre tão significativo aspecto da ação docente! É preciso pensar e acreditar que é possível tornar a Educação uma forma viva de intervenção. Contudo, para que isso seja possível, faz-se necessário “quebrar o muro”, transgredir como aquele audacioso aluno que deixa suas marcas nas carteiras, nas paredes e, literalmente, nos muros. Quebrar muros, neste sentido pedagógico Freireano, é abrir horizontes sem derrubar tijolos. Olhar para fora, mesmo estando de dentro. Compreender que é possível promover o encontro “não marcado” entre disciplinas escolares com os fatos e feitos que afetam a vida fora da escola.

Podemos afirmar que o Projeto Sesc+ Infância é uma das formas de compreender a Educação como intervenção e entender que o processo de aprendizagem não acontece isolado do mundo ou exclusivamente dentro dos espaços escolares. Nossa experiência, enquanto docentes da Educação Complementar do Sesc RJ, mostra, através das propostas pedagógicas elaboradas junto aos educandos, que podemos construir pontes e permitir a livre passagem entre o que se planeja para dentro da escola com o que tem acontecido no mundo.

Mesmo atuando em um projeto enraizado nos fundamentos Freireanos, tendo nossa prática docente como fomentadora da capacidade crítica dos participantes, entendemos que os princípios pedagógicos do Sesc+ Infância não funcionam por si só, sem uma intervenção que busque despertar a capacidade crítica das crianças, através do trabalho que é feito em nossa sala de referência.

Buscando fazer valer a Educação como forma de intervenção e reconhecendo a importância da leitura de mundo, demos início ao projeto “Leitura para além dos muros”. O Sesc+ Infância atua como Educação Complementar, é voltado às crianças (com idade entre 6 e 12 anos) e às suas famílias. Fundamentado na sociologia da infância, tem como premissa básica dedicar ao brincar um lugar fundamental nas culturas infantis. Compreendemos que o direito ao brincar deve ocupar o lugar central de nossa proposta, por reconhecer a importância das brincadeiras infantis como oportunidades de aprendizagem, uma vez que a criança é autora de conhecimentos, como diz o Documento Norteador do Sesc+ Infância.

Foi a partir da junção de aprendizagem, brincadeiras e pensamento crítico, que propusemos a realização da “leitura coletiva” de um dos acontecimentos que “invadiram” nosso espaço, tomando a atenção das crianças: a crise migratória Marrocos x Espanha. Iniciamos nossos encontros com a realização de uma roda de conversa em que as crianças trazem assuntos livres, questões de seu contexto, situações que chamam sua atenção. A imagem de um menino preso a garrafas plásticas dentro de um mar “roubou a cena”. Muitas crianças não sabiam do que se tratava. Algumas faziam suposições e poucas se aproximavam do fato que deu origem à imagem.

Entendemos, naquele momento, que uma situação triste, preocupante, um episódio de violação de direitos que atingia crianças e adolescentes (com idade semelhante as nossas) não afetavam, nem faziam parte do universo de conhecimento dos participantes do projeto. Era como se a ausência de informações e até a preocupação para com o outro, fosse ainda maior, que a distância geográfica entre Brasil, Marrocos e Espanha.

Naquele momento fomos revisitados pelas contribuições Freireanas ao observar o distanciamento das crianças em relação a um fato tão cruel e desumano envolvendo outras crianças. Freire (2109) questiona o porquê de não discutirmos com os alunos a realidade, os fatos cotidianos associados aos conteúdos

ensinados dentro dos espaços educativos. Ele nos convoca a estabelecer uma certa intimidade entre saberes e vivências, discutindo com as crianças, por exemplo, sobre a violência que atinge muitas pessoas, despertando a curiosidade crítica da razão pela qual algumas pessoas convivem muito mais com a morte do que com a vida.

Era preciso fomentar entre as crianças não apenas a curiosidade pelos fatos, mas a criticidade. Precisávamos, naquele momento, entender aquela imagem, ler para além dela. Fazer o que Freire (2019) chamou de superação com a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade. O projeto **Leitura de Mundo** propõe para as crianças que é possível ler de diferentes formas. Buscando atingir significativamente o grupo, trouxemos uma série de possibilidades de se fazer uma leitura, despertados pela curiosidade de um menino atravessando um mar preso a garrafas pet.

Nossa primeira atividade foi apresentar o fato através de uma sequência de imagens daquele menino, compartilhando com as crianças a história real, porém sem palavras, trabalhando algo extremamente importante para a leitura: a interpretação. As crianças “leram” as imagens e apresentaram uma série de compreensões. Diziam que o menino estava tirando lixo do mar, nadando em local proibido e alguns se aproximaram ao indicar que o menino estava fugindo. Após indicarem suas percepções, trouxemos a reportagem, informações escritas sobre o fato e, juntos, chegamos à conclusão de que sem informações, sem ler sobre, seria impossível compreender o que motivou aquele menino.

As crianças retornaram para suas casas inquietas e em busca de novas informações. “Marcávamos um ponto”: o interesse e a busca pela leitura de mundo se fortaleciam. Na sequência dos encontros, apresentamos para as crianças outras possibilidades de leitura: a leitura de mundo a partir da música e da poesia, em busca de fortalecer a percepção despertada com aquela imagem do menino e o desejo de compreender e até intervir naquela realidade. As crianças, inspiradas pela música “Diáspora” dos Tribalistas e pelo poema “Carta do refugiado para as nações”, de Moisés Antônio, tentavam compreender o que move as pessoas a arriscarem suas vidas em busca de um lugar melhor. Tentavam entender a situação política vivida por algumas pessoas em seus países. Por fim, concluímos o projeto com nossas crianças, divididas em dois grupos, escrevendo cartas para um espanhol e um marroquino, opinando sobre o que tem acontecido, buscando novas informações sobre a realidade vivida naqueles países e tentando descobrir uma forma de intervir neste cenário vivido pelo menino da imagem geradora do projeto.

Durante a realização do projeto era possível perceber que o distanciamento apresentado pelas crianças se fortalecia na ausência docente diante de muitas coisas que acontecem fora da escola e que não são convidadas para integrarem a proposta pedagógica da mesma. A falta de percepções, de um olhar sensível

para com o outro independente da localização geográfica, cresce na mesma medida que levantamos “fileiras de tijolos” nos muros da escola. A criança não está distante, não está insensível à realidade do mundo em que vive; ela simplesmente não é motivada a pensar sobre tal realidade, na mesma medida intensa que armazena informações, muitas vezes, aleatórias e insignificantes em seus cadernos.

Freire (2019) enfatiza de que ao entrar em sala de aula devemos nos comportar como fomentadores de indagações, de curiosidades, de perguntas e inquietações não ser simples transmissores, mas “despertadores” do olhar sensível das crianças para o mundo à sua volta, possibilitando-as aprenderem e utilizarem sua aprendizagem em favor de um mundo melhor para que se possa viver.

Compartilhar com as crianças do Sesc+ Infância este projeto intitulado *Leitura para além dos muros*, foi uma experiência extremamente gratificante e que nos mostra que é possível romper fronteiras e ampliar o que se aprende dentro da escola, associando tal aprendizagem a compreensão da realidade e o fortalecimento da “rebeldia” diante das imoralidades tidas como simples fatalidades. Nossa vivência, durante um período tão delicado vivido pela humanidade, acentua a importância dos verbos Freireanos: “não se conformar” e “esperançar”. “Esperançar” em favor de crianças, para que a construção de uma sociedade mais crítica e sensível à dor do outro seja possível.

Palavras-chave:

pedagogia; educação complementar; Paulo Freire; leitura; refugiados.

Referência:

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

Divulgação científica no ensino de Biologia: crítica e letramento em tempos de redes sociais

Carla Quijada

carlaquijadabio@hotmail.com

Escola Sesc de Ensino Médio, Polo Educacional Sesc

Monique Fontoura

moni.tsf@gmail.com

Escola Sesc de Ensino Médio, Polo Educacional Sesc

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, no Ensino Médio, defende que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente (BRASIL, 2018). Também espera-se que o estudante de Ensino Médio tenha a habilidade de confrontar interpretações científicas com interpretações baseadas no senso comum, seja capaz de reconhecer em diferentes tipos de texto e mídia eletrônica os símbolos, códigos e a nomenclatura próprios das ciências biológicas e que os empreguem, adequadamente, na produção de textos escritos ou orais, conhecendo e fazendo uso de conhecimentos propriamente biológicos e científicos. Para atender a essas demandas, é necessário que a escola desenvolva ações que propiciem o Letramento Científico como prática social, em um processo contínuo, extrapolando o domínio da linguagem científica (SANTOS, 2007).

No entanto, a última aplicação do PISA revelou que 50% dos estudantes brasileiros não atingiram sequer o nível mínimo de proficiência em leitura (geral) e que os processos de letramento apresentam grandes lacunas. O relatório indica, ainda, que 55% dos estudantes não possuem o nível básico, em ciências, que os jovens devem adquirir até o final do ensino médio (OCDE/PISA, 2000).

No caso da proficiência em leitura, o Brasil é o segundo pior do ranking sul-americano, e isto leva a cenários de incapacidade na compreensão de textos e, conseqüentemente, na resolução de questões científicas, mesmo as mais simples. Com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita por meio da contextualização científica, desenvolver as habilidades de comunicação assertiva e de uso de recursos digitais e apresentar aos estudantes a divulgação científica como um gênero discursivo próprio, capaz de influenciar a sociedade, propusemos aos estudantes da 2ª série da Escola Sesc de Ensino Médio, do Polo Educacional Sesc, no Rio de Janeiro, a criação do Bioblog ESEM, em

uma plataforma digital de leitura aberta, o Medium. Outros objetivos da proposta incluíram a análise dos temas de maior interesse das Ciências Biológicas por parte dos estudantes, a investigação das potencialidades dos textos produzidos como recursos de divulgação científica e a análise das estatísticas de leitura relacionadas à plataforma de postagem dos materiais.

A pesquisa foi desenvolvida entre 2018 e 2020 e constituída por duas etapas: a primeira, relativa à produção de textos de divulgação científica (TDC's): os estudantes deveriam reconhecer e selecionar temas de interesse em diferentes tipos de comunicações – notícias nas redes sociais (estas deveriam ter suas fontes checadas, até o artigo científico original, quando possível), revistas de divulgação impressas (disponibilizadas em sala) e artigos científicos.

As produções textuais seguiram um cronograma trimestral, de acordo com os interesses pessoais dos estudantes, organizados em trios, totalizando, ao final do ano, três TDC's por grupo. Antes da publicação, os textos foram avaliados pelo corpo docente com base nos critérios de coesão, coerência, tamanho, aprofundamento, fundamentação científica e uso adequado de referências confiáveis. Finalmente, após avaliados e corrigidos, os TDC's foram publicados na plataforma digital Medium. A segunda etapa foi a investigação das principais temáticas presentes nos textos produzidos e sua classificação em temas estruturadores, seguida da análise das estatísticas sobre o acesso aos TDC's disponibilizadas pela mídia social (número de visualizações e de leituras por artigo e porcentagem de retenção do leitor em cada conteúdo). Finalmente, em anos posteriores, alguns TDC's foram utilizados como material de estudo complementar por estudantes das séries seguintes. Os estudantes produziram 79 textos de divulgação científica ao longo do ano letivo.

Com base nos critérios de avaliação descritos na metodologia, os materiais foram classificados em três temas estruturadores: Ciência, Saúde e Sociedade; Conservação e Sustentabilidade; Biodiversidade e Interação entre os Seres Vivos. Salienta-se que embora cada texto tenha sido classificado em um tema estruturador, na maioria das vezes, o desenvolvimento textual contemplava outras temáticas periféricas. Ao longo do ano letivo, foi possível perceber um aumento de complexidade na produção textual, demonstrando que a ação pedagógica contribuiu para o desenvolvimento de habilidades tais como a capacidade de relacionar diferentes conteúdos em um mesmo texto, e para a ampliação do repertório técnico-científico, produzindo textos mais bem estruturados e contextualizados. Dos 79 textos, 39 tinham como temática principal o tema estruturador Ciência, Saúde e Sociedade; 30 abordavam a temática Biodiversidade e Interação entre os seres vivos e 10 discutiam sobre Conservação e Sustentabilidade.

Os resultados indicam que o interesse dos estudantes pela leitura e escrita foi maior em temáticas voltadas para a relação entre o corpo humano e a sociedade. Em segundo lugar, a temática mais recorrente foi aquela relacionada

à Biodiversidade e Interação entre os seres vivos, um resultado esperado, uma vez que o conteúdo programático de Biologia daquele ano (2018) contemplava temas de discussão sobre os seres vivos, classificação biológica e processos evolutivos. Por último, o tema Conservação e Sustentabilidade foi contemplado em menor recorrência que os demais, sugerindo um menor interesse dos estudantes com relação à temáticas ambientais, embora estas sejam problemáticas de ampla discussão e importância na sociedade.

Além da análise dos conteúdos produzidos pelos estudantes, também foram analisadas as métricas contabilizadas pela própria plataforma (visualizações, leituras e taxa de retenção de leitura), a fim de investigar o possível impacto que esses materiais tiveram como conteúdos de divulgação científica. São aqui considerados como resultados somente as estatísticas relativas à leitura, excluindo aquelas relativas às visualizações. Quatro textos de divulgação científica contabilizaram mais de 1500 leituras (de 1.500 a 10.500), com uma média de retenção de leitura de 50%; todos esses TDC's pertenciam ao eixo temático Ciência, Saúde e Sociedade. Trinta e cinco textos de divulgação científica tiveram entre 100 e 1000 leituras (de 100 e 1000), com uma média de retenção de leitura de 40%; destes, 15 estavam categorizados na temática Ciência, Saúde e Sociedade, 13 estavam categorizados na temática Biodiversidade e Interação entre os seres vivos e 7 estavam categorizados na temática Conservação e Sustentabilidade. Quarenta textos de divulgação científica tiveram entre 5 a 99 leituras, com uma taxa de retenção de leitura de 41%. Destes, 19 se encaixam na categoria Ciência, Saúde e Sociedade; 11 destes se encaixam na categoria Biodiversidade e Interação entre os seres vivos e os 10 restantes se encaixavam na categoria Conservação e Sustentabilidade.

Estes resultados demonstram que há uma clara procura por temas relativos à área da saúde, visto que é a área temática mais amplamente buscada e lida, e sugere a importância de textos de divulgação científica acessíveis a todas as camadas da população considerando a recorrência nas buscas da plataforma digital Medium. Sobre o uso de TDC's como material didático, no ano de 2020, foram disponibilizados aos estudantes 6 TDC's produzidos em 2018. Sua leitura era complementar ao assunto abordado nas aulas de Biologia e, portanto, de acesso não obrigatório. No total, 133 estudantes acessaram os materiais para estudo de aprofundamento. O uso desses materiais com outros alunos de Ensino Médio foi uma ação exitosa, pois além de servirem de contextualização para as temáticas trabalhadas em aula, o fato de serem produções feitas pelos pares aumentou o interesse dos estudantes pela leitura, além de servir de referência para suas próprias produções.

De acordo com Giordan e Cunha (2015), propor ações de leitura de TDC's contribui não apenas para formar futuros cientistas, mas, principalmente, traz benefícios à sua própria formação cultural. Usar TDC's em sala de aula permite, de acordo com aqueles autores, que os estudantes compreendam melhor

a natureza da linguagem usada na divulgação científica, entendendo que as palavras estão relacionadas a distintas formações discursivas, o que os autores chamam de redes de significação. As práticas de leitura e produção de textos construídos a partir de diferentes linguagens são consideradas práticas de multiletramentos, à medida em que exigem letramentos em diversas linguagens. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (BRASIL, 2018). Atualmente, torna-se imprescindível um mínimo de formação científica e tecnológica para se conviver em sociedade, para produzir conhecimento, para gerar produtividade, para entender os progressos da ciência e da tecnologia, que nos afetam diretamente e que interferem em nosso cotidiano (ROSA, 2002). Com o grande volume de informação que recebemos diariamente, é necessário que os estudantes não somente interpretem informações, como também que façam uso em seu cotidiano do que aprenderam (PUIATI, BOROWSKY e TERRAZZAN, 2007). O estímulo, por parte dos professores, à produção de TDC's pelos estudantes pôde não somente desenvolver maior capacidade de compreensão de textos de diferentes fontes, como também aprofundar o exercício do pensamento crítico, e instrumentalizar o estudante a realizar novas leituras do mundo que possam capacitá-lo a tomar decisões responsáveis e éticas na identificação e solução de situações-problema, contribuindo para o letramento científico, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Palavras-chave:

divulgação científica; letramento; tecnologias digitais; ensino de biologia; ampliação de repertório.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

OCDE/PISA 2000. *Knowledge and Skill for Life*. First Results from OCDE Programme for International Student Assessment (PISA) 2000.

PUIATI, L. L.; BOROWSKY, H. G.; TERRAZZAN, E. A. *O texto de divulgação científica como recurso para o ensino de ciências na educação básica: um levantamento das produções nos ENPEC*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis.

ROSA, Daniela Corrêa da. *Textos de Divulgação Científica nas Séries Iniciais: um caminho para Alfabetização Científico-tecnológica de crianças*. 2002. 262p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

SANTOS, Wildson Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.

Diálogo, dialogismo e intercompreensão: o interacionismo sob as perspectivas de Paulo Freire, Bakhtin e do plurilinguismo

Fabiola Barreto Gonçalves

<fabiolabarreto15@gmail.com>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Rudson Edson Gomes-Souza

<drudson@hotmail.com>

Université Grenoble Alpes

(Bolsista Capes/Cofecub)

No Brasil, desde o século passado, o interacionismo pode ser evidenciado em diferentes abordagens do ensino de língua portuguesa. Esta comunicação tem por objetivo apontar como essa temática aproxima especificamente o diálogo em Paulo Freire (2005, 2019), o dialogismo em Volóchinov (2017), a abordagem dos gêneros do discurso de Bakhtin (2016) e o plurilinguismo preconizado por Dominguez-Fonseca (2017). A problemática eleita é identificar a contribuição desses pressupostos para o ensino de língua portuguesa. É resultado de reflexões de pesquisas (em andamento) de doutorado e de pós-doutorado, respectivamente, sendo justificado pela necessidade permanente de formação continuada docente quanto ao trabalho com os gêneros discursivos, os quais estão no centro do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica brasileira e a intercompreensão entre línguas românicas. Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, com análise bibliográfica e observação em sala de aula, que visa estabelecer relação entre os pressupostos citados e a aplicação de atividades de intercompreensão.

Para tanto, necessitamos conceituar o que entendemos por interacionismo. Tratando sobre o desenvolvimento intelectual humano, Vygotsky (1984) compreende o homem como sendo um ser que se desenvolve e se constrói como sujeito apenas por um conjunto de relações sociais. Sem o outro, não existiria o eu, pois, segundo esse psicólogo, a formação humana se dá em uma interação mediada e dialética entre o sujeito e o seu contato com a sociedade. Assim, o sujeito transforma e é transformado historicamente. Bakhtin corrobora essa concepção, considerando que somos seres de linguagem, e essa só existe para a interação com o outro.

Esse entendimento pode ser expandido e trazido à esfera educacional no modelo de diálogo defendido por Freire (2010), o qual estava cunhado na palavra ação-reflexão. Para ele, o diálogo é uma necessidade fundamental para que o homem ganhe significação como homem. Esse fenômeno se dá pela palavra, quando os sujeitos refletem e agem solidariamente por um objetivo em comum, qual seja a transformação e humanização do homem perante o mundo, em especial para a sua libertação. Para Freire (2010), não se trata apenas de simples troca de ideias, tampouco de uma ação de um sujeito sobre o outro, mas é um ato de criação quando ação e reflexão são articuladas por esses sujeitos. Nesse ponto, é possível destacarmos um importante viés político defendido por Freire, visto que a função primordial do diálogo é o trabalho colaborativo dos homens, que se reconhecem como iguais, partilhando expectativas, sentimentos e necessidades para conquistarem o mundo ao seu redor e não para a conquista de um pelo outro.

Essa noção de diálogo em Freire parece ser ainda mais expandida com as contribuições de Bakhtin e do Círculo. Tanto Volóchinov (2017) quanto Freire (2019) apontam que os sujeitos são sócio-historicamente situados. A partir dessa noção é que se pode pensar em interação entre sujeitos, em formação escolar, em ideologia, pois é preciso entender como a sociedade funciona. Segundo Volóchinov (2017), a ideia de diálogo vai além das palavras que são ditas oralmente, ultrapassando a instância de negociação e de mediação em busca da resolução de conflitos. Em um sentido amplo, é entendido como sendo toda e qualquer comunicação verbal.

Quando entramos em diálogo, não somos somente emissores de conteúdo, o outro também está inserido na gênese do discurso que elaboramos, pois nossos enunciados são prenes de resposta. Bakhtin (2016) mostra que não há um eu sem o outro. São dois centros de valores, dois sujeitos posicionados no mundo. Na cadeia enunciativa, o outro não é pensado no depois, mas constituinte do dizer do eu. Não se trata de um ato individualizado, isolado, monológico. Desenvolvemos a linguagem na interação, e os enunciados já consideram esse outro. O discurso, portanto, é povoado de vozes do outro, pois no cronotopo da vida, existem discursos internalizados e a linguagem é estratificada (vem da família, da lei, do social, dos pares, da ideologia, filosóficos, científicos). Todo esse revozear implica a concepção que esse sujeito tem de mundo. Volóchinov (2017) preconiza que palavra é signo, é ideológica. Assim, não existe palavra neutra, a partir do momento que está presente em um enunciado, ela vem carregada dos valores que compõem esse sujeito.

Por sermos seres dialógicos, nossas relações são mediadas por gêneros discursivos. Toda forma de comunicação ocorre por meio desse enunciado concreto, que está em cadeia, respondendo a um enunciado anterior, presente no mundo da vida, e antecedendo outros enunciados que virão. Nesse processo,

Freire (2010) tem sua contribuição na medida em que postula que o ensino não deve ser bancário, pelo contrário, deve ser problematizador e dialógico, aberto à contribuição do outro. Para Bakhtin, ninguém pode dizer uma palavra sozinho, considerando que não somos seres adâmicos. Freire, por sua vez, diz que é por meio do diálogo e da educação dialógica que promoveremos a libertação do homem.

Quando destacamos o dialogismo concebido tanto pelo círculo bakhtiniano quanto por Freire, consideramos ainda a compreensão da didática do plurilinguismo. A pluralidade de linguagens pode ser observada no interior de uma língua nacional, estabelecendo ligações e inter-relacionamentos a partir de suas múltiplas vozes. No plurilinguismo, observa-se um processo de interação semelhante entre línguas nacionais diferentes, mas pertencentes a uma mesma família linguística.

Dessa maneira, a dialogização das linguagens estudada pelo Círculo de Bakhtin vai ao encontro de alguns dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a didática do plurilinguismo. Segundo Dominguez-Fonseca (2017), a interação pode resultar em mobilização de saberes e estratégias de aprendizagem, sendo resultados de recursos linguísticos potenciais ou reais, utilizando-se da competência de intercompreensão. Nesse contexto, o sujeito melhora a sua aprendizagem ao passo em que vai participando da comunicação verbal (falada ou escrita) com outros sujeitos, de/com outras culturas e línguas. Essa inserção, conforme Andrade (2007), mobiliza o interesse na reintrodução do sujeito na construção da linguagem. Segundo a autora, o sujeito será confrontado com múltiplas linguagens, códigos, (outros) sujeitos e culturas, em contextos simultâneos de interação que podem ser locais, mas também globais, tornando possível aprender e, até mesmo, reconstruir a diversidade de saberes que é uma consequência da relação do eu com o outro. Toda essa relação se dá por meio da linguagem presentificada em diversos gêneros discursivos.

Castagne (2016) defende que, especificamente quanto à intercompreensão entre línguas românicas, há uma possibilidade de que as principais línguas oriundas do latim sejam, na realidade, as variedades de uma mesma língua que está em um contínuo processo de hibridização. Segundo o autor, a instalação relativamente complexa (para mais ou para menos) e gradual do uso de uma diversidade dialética particular em alguns países, como Portugal (posteriormente no Brasil), Espanha, França, Itália e Romênia, é o resultado de múltiplas dinâmicas ocorridas pelo contato entre línguas, seja por proximidade, seja por mobilidade. A compreensão mútua dessas línguas apenas é possível, porque elas dialogam entre si, ou seja, há uma inegável semelhança entre esses idiomas por utilizarem uma mesma base linguística em grande parte dos seus vocabulários básicos e nas estruturas gramaticais. Tanto esse processo de hibridização quanto principalmente essa certa estabilidade que, segundo

a didática do plurilinguismo, faz com que um sujeito consiga aprender essas línguas com mais facilidade, também são características fundamentais apontadas nos estudos do Círculo de Bakhtin quanto à compreensão da função dos variados gêneros discursivos.

Os resultados preliminares apontam que o estudo dos gêneros discursivos, inclusive com textos plurilíngues, por meio do viés dialógico, promove aprendizados múltiplos e contribui para a intercompreensão e o entendimento de como funcionam as línguas que estão em comparação. Assim, o ensino por meio dos gêneros, como temos aplicado em experimentos em sala de aula, tem se mostrado mais eficaz do que frases soltas, descontextualizadas, ou exposição de regras da língua fora de seu contexto.

Palavras-chave:

diálogo; dialogismo; interacionismo; intercompreensão; plurilinguismo.

Referências:

ANDRADE, Ana Isabel et al. Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE. In: CAPUCHO, F.; MARTINS, A.; DEGACHE, C.; TOST, M. (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007. p. 21-38.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

CASTAGNE, Éric. L'intercompréhension des langues romanes comme vecteur de développement géopolitique. *Hermès, La Revue*, v. 75, n. 2, p. 131-138, 2016.

DOMINGUEZ-FONSECA, Mariana. *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée: étude de pratiques en terrain catalan et occitan*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Geneve, Geneve, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkona Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Projeto Chá com Poemas

Francisca Maria de Sousa Cavalcante

profransousa@hotmail.com

Sesc Ler São João do Piauí

Diante das dificuldades de leitura e escrita dos alunos que estudam na Educação de Jovens e Adultos do Sesc Ler faz-se necessário um estudo aprofundado em busca de possíveis encaminhamentos para formação de leitores e escritores críticos que tenham uma visão ampla da realidade, que percebam na leitura uma prática básica, essencial para aprender através do texto poético.

O aluno da EJA já vem para escola com uma bagagem grande de conhecimento, tendo uma ampla visão de mundo, apenas não dominam a leitura e escrita, dessa forma as leituras trabalhadas devem ter significados para suas vidas.

Pensando em uma proposta de trabalho que atendesse aos anseios dos alunos realizou-se o projeto intitulado *Chá com Poemas* no Centro Educacional Sesc Ler de São João do Piauí, com uma turma de EJA anos iniciais, ciclo I e II, com 19 dezenove alunos, na faixa etária entre trinta e setenta e oito anos.

Este trabalho foi desenvolvido numa parceria sala de aula e Biblioteca Escolar onde os alunos tomavam um chá e realizavam rodas de leitura de autores renomados, como também fazia-se leitura das poesias e poemas escritas por eles tornando o espaço da biblioteca um lugar de aprendizagem, interação e descontração.

Foram proporcionados momentos de reencontro com aspectos ligados a história de vida dos alunos promovendo a criação de poemas livres com temas que eles consideraram importantes para serem registrados.

Conforme a proposta pedagógica do Sesc Ler, para que os alunos desenvolva as habilidades de leitura e escrita de forma autônoma é preciso familiarizar-se com a diversidade de textos que circulam socialmente.

Segundo a Proposta Curricular em Educação Para Jovens e Adultos do Ministério da Educação, quem trabalha neste segmento deve conhecer os alunos seus anseios, sua cultura, as características e problemas de seu entorno e suas expectativas de aprendizagem. Conhecer e respeitar a realidade do estudante é fundamental em todos os níveis de ensino, mas ganha uma importância ain-

da maior quando eles já são experientes. É preciso levar em conta a bagagem da turma. O papel do educador na EJA é, principalmente, o de ajudar o adulto a perceber mais sensivelmente o mundo que o cerca e ampliar o repertório dos alunos para que consigam solucionar questões do cotidiano com mais propriedade.

Paulo Freire cita em seu livro *A Pedagogia do Oprimido* (1997) que não há nada melhor para o desenvolvimento dos educandos, que o respeito aos conhecimentos com os quais o educando chega aos bancos escolares, sendo dever do educador e mesmo da Unidade Educacional o de instigar para que esses conhecimentos sejam ampliados e até mesmo melhor entendidos em um contexto amplo.

As unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e do adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver.

A qualidade pedagógica contribui muito para um bom êxito do professor e dos alunos. Diante disso, para tal se faz necessário o hábito de ler. Desta forma esta fundamentação teórica se pauta no pressuposto de que a educação tem a leitura como meio de inclusão social e de melhoria para a formação do cidadão. Então, acreditamos que, cabe à escola e ao educador prover a relação entre a leitura e o aluno. É função da escola ensinar o aluno a ler. No entanto, o ato de ler não remete a simplesmente decifrar os signos da língua; vai muito além, o aluno deve ler e interpretar.

Para realizar um trabalho tendo em vista o alcance dos objetivos é preciso levar em consideração as experiências que os alunos trazem de suas vivências e o diálogo é fundamental para a análise e conhecimento da realidade que provoca a reflexão das atitudes a serem tomadas para o alcance do objeto de estudo.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar

decisão diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas.

Aprender a ler e a escrever é a principal expectativa da sociedade. O conceito de leitura como definição de palavras escritas já não satisfaz. Ler supõe a compreensão de sentidos a identificação das intenções de quem escreve da ideologia que se esconde por trás das palavras.

O significado de ler, por outro lado, é uma prática social que atende as diferentes necessidades do sujeito. Lemos para buscar informação, pelo prazer da leitura ou para saber do que se trata o texto.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

Assim, a leitura é um processo que não se fixa a conceitos restritivos, uma vez que ler é conferir sentido ao texto relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor o levando a compreender a si mesmo e a realidade que o cerca.

Ainda que haja pressupostos de mudanças das práticas leitoras nas escolas, ressalta-se que, é papel do professor, abastecer-se de estratégias de leitura que melhor atendam aos alunos. No entanto, acredita-se que, para que o professor consiga alicerçar seus alunos à formação leitora é necessária à participação conjunta da gestão escolar. Logo, diretor e coordenador pedagógico devem tanto propiciar como participar das ações de promoção de leitura.

Na conclusão do projeto fizemos uma apostila intitulada *Chá com Poemas*, espécie de coletânea, com os textos produzidos pelos alunos que ficou no acervo da escola como subsídio para pesquisa das turmas posteriores. Este trabalho foi tão significativo que mesmo os alunos acreditando que não seriam capazes de produzir poemas e poesias, fizeram belos textos tendo a oportunidade de concorrer ao III concurso Sesc de Poesia na Maturidade e obtiveram o mérito de três poemas serem selecionados e publicados no livro *Poemas de Outono*.

Por fim, constata-se que este trabalho aguçou a sensibilidade dos educandos melhorando significativamente o desempenho na leitura e na produção escrita, portanto, entende-se que a poesia é um gênero textual de extrema relevância a ser trabalhado em sala de aula independente da faixa etária dos alunos.

Palavras-chave:

leitura; escrita; poema.

Referências:

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30. Ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SESC – Serviço Social do Comércio. *Proposta Pedagógica do SESC LER*, Rio de Janeiro, 2000.

Os reflexos do ato de ler na leitura de mundo da criança

Marcos Junio Lira Silva
mjlsilva@pi.sesc.com.br
Coordenador Pedagógico

Veronica Rodrigues da Silva
vrsilva@pi.sesc.com.br
Professora

O ato de ler, escrever e ter conhecimentos básicos de cálculos não é condição de emancipação social, mas entender o que se lê, realizar cálculos matemáticos e saber o seu uso como função social é o grande desafio! A nossa atualidade informacional e tecnológica é peça fundamental nesse distanciamento sujeito/conhecimento, o que não deveria ser! Isso vem afastando cada vez mais nossas crianças do ato de ler, escrever, calcular e pesquisar. Instrumentos como computadores, tablets, celulares, videogames, TVs são usados apenas como ferramentas de entretenimento; o acesso restrito a leitura no núcleo familiar e a falta de incentivo têm ocasionado pouco interesse pela leitura, causando consequências pouco satisfatórias na aprendizagem de nossos educandos, contexto este marcante e perceptível no âmbito escolar.

A função social da leitura vai para além de leitura de livros didáticos. “É uma viagem” como relata um aluno do 5º ano tarde do Centro Educacional Sesc Parnaíba PI/ turma 2020. Ler o mundo precede a leitura da palavra, disse Paulo Freire em seu artigo “A importância do ato de ler” (1997). A leitura nunca se fez tão necessária na escola. Vemos a grande dificuldade de nossos alunos em compreender questões básicas interpretativas em todas as áreas do saber, pois o ato de pesquisar se reduz a apenas em atualizar-se através de jornais, revistas e leituras superficiais como apontam os livros didáticos. Estes últimos mencionados (jornais, revistas e livros) são fonte de conhecimento? Sim, mas não só estes.

Neste sentido pensamos em parceria com a família, no desenvolvimento de um projeto com participação de todos os educadores e demais profissionais da instituição, e levar esse projeto até a comunidade propiciando aos nossos educandos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura, o amor ao livro, à consciência da importância de se adquirir o hábito de ler (a leitura deleite) e expandir seu conhecimento de mundo. Ao habituar-se as crianças a

esse campo da leitura, emergirão naturalmente melhorias na escrita, interpretação matemática, solidificação em pensamentos e argumentos, ampliação do vocabulário e tantos outros aspectos que fazem parte da norma culta da Língua Portuguesa e que são essenciais para a vida em sociedade, que é a preocupação da educação do Sesc: conduzir a nossa clientela a compreender a função social da educação, conseqüentemente do processo de ensino/aprendizagem. O aluno deve perceber que a leitura é o instrumento chave, é o meio para alcançar as competências necessárias para uma vida de sucesso, de conquistas, de conhecimento e de realizações. Assim estimulando a leitura, nossos alunos compreenderão melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo (é preciso perceber que a escola não é uma ilha isolada, o mundo interfere diretamente em nossas relações dentro da escola e vice-versa), entregando a eles um horizonte totalmente novo, que está aí para ser descoberto e reinventado.

O presente estudo é referente a um relato de experiências vivido pouco antes da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), onde a maioria das propostas experienciadas passaram por todo o período de isolamento social, que a crise pandêmica nos impôs, na qual houve a urgência de desenvolvermos novas maneiras de aprender e ensinar, com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS).

Esta nova realidade trouxe uma necessidade de ruptura, visando à transformação e à construção de conhecimento de forma mais autônoma. Desta forma, foi realizado o Projeto de Leitura: Criança lendo para Criança, visando envolver as crianças do Ensino Fundamental do Sesc Centro Educacional de Parnaíba – PI em práticas de leitura e escrita, tendo a leitura como fonte de informação e conhecimento.

Observamos o perfil do público leitor. Procuramos conhecer as dificuldades e as potencialidades das crianças do 5º ano. Também, construímos um quadro de interesses com as crianças, explicando aos alunos os objetivos que gostaríamos de alcançar com o desenvolvimento do projeto. Nas fases finais realizadas já no período de distanciamento social, foram desenvolvidas atividades de leitura e produções baseadas nos clássicos infanto-juvenis e nas histórias locais. A culminância se deu na publicação do livro *Minha escola tem História*, que conta a história da escola ao longo de vários anos, contendo as produções das crianças. As observações de anos escolares anteriores quanto ao comportamento do alunado de 4º e 5º ano em relação ao ato de ler realizada na turma do 5º ano do Ensino Fundamental no Centro Educacional do Sesc em Parnaíba – PI, fora o que conduziu as descobertas de nossa pesquisa.

Um dos motivos para dar início ao Projeto Criança lendo pra Criança, cuja vivência é foco desse trabalho, partiu do seguinte comentário: “a leitura está deixando a desejar, vejo minha filha perdendo esse gosto pela leitura, lembro

que até o terceiro ano ela era uma leitora assídua, agora [...]. Parece que a professora não criou esse hábito.” – fala da Mãe de uma aluna do 5º ano tarde turma 2020, que relatou essa decepção com a filha e a professora.

Dessa maneira, nosso projeto surgiu a partir dessa problemática que fora confirmada por meio de uma avaliação diagnóstica nos primeiros dias de aula do ano letivo de 2020, e nas conversas informais com pais e/ou responsáveis. O Projeto Criança lendo pra Criança tomou proporções acima das expectativas de aprendizagem, o nome do projeto já o conceitua e se define pela sua nomenclatura, o professor em momento algum vai ler para as crianças (só se houver necessidade de alguma intervenção). O fim último do projeto é uma criança ler para outra criança de mesma idade que a sua, ou inferior à sua idade. Não impede também de ler para um adolescente ou adulto, haja vista que, alunos de 5º ano têm entre 10 e 11 anos idade. Aqui o que está em evidência são as aprendizagens que serão construídas a partir dessas interações entre criança e criança, e crianças e outros pares. Seus achados serão discutidos posteriormente em sala de aula com o professor, ou seja, com o docente eles irão expor sensações, emoções, conquistas, decepções e aprendizados dessas trocas (relações).

As descobertas foram fantásticas ao longo de todo esse caminhar. Sempre procuramos ter em mente que o projeto é das crianças, todas as sugestões devem ser levadas em consideração, porém com fins e intencionalidades pedagógicas. Aqui é importante explicar que as etapas são instáveis, variáveis e imprevisíveis. Claro que existe o planejamento, o norte, mas o ato de replanejar (avaliar) é constante.

Com a interrupção das aulas devido à pandemia do COVID-19 (novo coronavírus), foi preciso nos reinventarmos a partir da nova conjuntura global. Assim resolvemos remodelar algumas etapas do projeto para que mesmo à distância pudéssemos estar juntos, aprendendo cada vez mais e de um jeito diferente. Essa etapa exigiu novas maneiras (estratégias) pedagógicas de trabalho com nossas crianças. A leitura em casa não pôde ser deixada de lado, o objetivo aqui era ler para uma criança, adolescente ou até mesmo o adulto do círculo familiar ou de amigos da sua casa, vizinhança ou parentes. Ao refletirmos sobre os dados coletados e avaliados ao longo da pesquisa, percebemos como o incentivo à leitura pode transformar a vida dos estudantes e de seus familiares, possibilitando a formação integral do cidadão que o condiciona a uma amplitude quanto a sua visão de mundo, ou seja, ler a palavra aguça os sentidos do indivíduo que passa a fantasiar, imaginar, criar, recriar, dar novos significados ao que existe.

As estratégias adotadas ao longo do projeto estavam alinhadas ao conceito de pedagogia ativa e participativa, na qual a documentação do trajeto tornou visível a imagem da criança como protagonista na elaboração do conhecimen-

to. O projeto de leitura foi uma rica troca de conhecimentos entre os pares. A valorização da leitura no cotidiano escolar torna o leitor em formação mais preparado para os desafios da vida, além dos muros da escola. A experiência adquirida durante o projeto nos fez crescer junto com as crianças, como profissionais e como pessoas, pois aprendemos neste percurso valores e práticas que farão parte de nossas vivências. A dedicação e o compromisso das crianças em todas as etapas do projeto nos impulsionaram a complementarmos ainda mais nossas práticas docentes, que ocorrem diariamente a partir das reflexões sobre nosso trabalho.

Palavras-chave:

leitura de mundo; leitura da palavra; dialogicidade; relato de experiência.

Referências:

CUNHA, M. I. da. *O professor na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

COSTA, Aleandro dos Santos; FRANCES JR, Celso. O Processo de aquisição do hábito da leitura: a relação e contribuição da escola e família. In: Colóquio de Letras da FALE/CUMB, 1., 2014, Breves. *Anais...* Breves: Universidade Federal do Pará, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina (Org.). *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 2006. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: contexto.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

NOVA ESCOLA. *Tempo de aprender com o tempo*. Ano 29, p. 47-54, set. 2014.

PORTAL SESC. Documentos. *Diretrizes Gerais de Ação do SESC*. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/Documentos/>. Acesso em: 23 mar. 2019.

PROJETO de leitura do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.uvasaocristovao.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/29/2840/480/arquivos/File/Projeto_de_leitura.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Sesc. Departamento Nacional. *Proposta pedagógica do ensino fundamental: anos iniciais*. Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Marcos Junio Lira; SILVA, Shuellen Cristina Pereira da. *Pedagogia de projetos e interdisciplinaridade: um olhar crítico acerca dos limites e possibilidades nas práticas escolares*. Universidade Federal do Piauí, 2015.

Da minha janela eu vejo o mundo inteiro

Marina Nogueira Gomes Neta

mnet@seccmt.com.br

Professor I

Levando em conta os contextos atuais vividos por nossa sociedade em relação à pandemia, adequamos e reorganizamos muitas ações, rotinas foram bruscamente modificadas, aulas, metodologias e objetivos passaram a ser ressignificados a todo o momento para atender a nova demanda que surgiu. Mesmo com tantas mudanças, uma situação permaneceu e vem ganhando cada vez mais força a cada dia, é a relação da escola com a família no contexto da aprendizagem dos estudantes, e sabemos que essa relação é um fator fundamental para melhor desenvolvimento dos alunos.

Buscamos com esse projeto, integrar a família e aproximá-los, trazendo então uma parceria que beneficiasse cada vez mais os estudantes e seu desenvolvimento educacional. O objetivo do projeto foi desenvolver atividades por meio da leitura de um livro infantil, diversas atividades, em diferentes formatos, na escola, em casa, propostas individuais e coletivas com a família.

A leitura e a literatura são partes importantes para o processo de alfabetização e entendemos ser essencial tentar romper com o que já está previamente estabelecido, oferecer e proporcionar um novo caminho de aprendizado, um caminho de leitura literária que lhe permita viajar em sua imaginação, na poesia, nos clássicos dos contos das bruxas que viram fadas, dos sapos que viram príncipes, dos animais falantes, enfim, dos mistérios, das 54 (cinquenta e quatro) aventuras, das tristezas e alegrias, das magias, das coisas que não se perdem no tempo, como é caso dos clássicos e da literatura infantil em sua totalidade. Conforme Freire (1989) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Buscamos ocupar a necessidade de pensar no ensino o desenvolvimento da leitura e da escrita, além do aprender de forma pragmática, levar em conta a organização de mundo e pensamento de cada um.

Assim o primeiro paradidático da turma do 2º ano do ensino fundamental, da Escola SESC em Cuiabá, inspirou uma sequência de atividades e acontecimentos, de forma simultânea, ou seja, *online* e presencial. A escola passou a ofertar

desde março de 2021, seguindo as normas de biossegurança, aulas presenciais em escala, a capacidade da sala passou a ser de 50% então a turma foi dividida em dois grupos que se revezam em forma de rodízio semanal, disponibilizando também a opção de modalidade apenas remoto (*online*) para aqueles que assim optarem. A aula passou então a ser transmitida em tempo real para os alunos que seguindo a escala estariam em casa naquele momento. As atividades passaram a ser adaptadas para a nova realidade visando sempre a segurança e saúde de todos. Mesmo com todas as mudanças, a vida escolar seguiu e com um ritmo ainda mais intenso, possibilidades e estratégias surgem. Novos conhecimentos, formas de ensinar e aprender fazem parte desse movimento de novas aprendizagens a partir do real e estabelecido pela pandemia.

O projeto em questão, abrangeu de forma interdisciplinar as áreas de Geografia, História, Linguagem e Matemática. Inspirado no livro infantil *Janelas* de Carmem Queralt, traduzido por Flávio de Souza através da editora FTD. A proposta surge com uma pergunta que aos poucos foi se reformulando. Para início de conversa, a primeira a pergunta foi: “O que eu vejo ao abrir a minha janela?” Ao descobrir que as respostas eram por muitas vezes sem o menor interesse, pelo simples fato de ser o real como: “eu vejo um muro enorme da casa do vizinho, então não vejo nada”, ou “Apenas um espaço vazio com muita sujeira”, “Eu vejo um prédio enorme que tampa tudo”. Partindo de tais respostas, a pergunta se modifica e como mediador busquei encontrar olhares mais além, além daquilo do que está posto, do que eu vejo no real, e passando para “o que eu gostaria de imaginar”, ou seja, “O que cada um gostaria de ver ao abrir a sua janela?”, e assim, surgiram reinos encantados de unicórnios, fazendas com muitos animais, dinossauros e até mesmo um avião bem de pertinho. Tornando tudo muito mais interessante e bem mais grandioso, ultrapassando aquilo que estava então na frente de cada um, fazendo a proporção e a visão ampliarem. Através da pergunta norteadora: **O que eu quero ver ao abrir a minha janela?** O mundo, a paisagem através do meu olhar.

De forma criativa, lúdica e poética, incentivamos os alunos a criarem atividades e dioramas com a sua interpretação. Conceituando sobre o que são então dioramas, os alunos pesquisaram e encontraram o significado. São representações de contextos através de montagens cênicas de tamanho reduzido, então pudemos partir para as demais etapas antes de chegar à realização do cenário. Segundo o site HiSoUR (2021) “A palavra ‘diorama’ originou-se em 1823 como um tipo de dispositivo de visualização de imagens, dos franceses em 1822. A palavra significa literalmente ‘através daquilo que é visto’”.

Sabendo da necessidade urgente em que encontramos em nosso meio ambiente e sua preservação, nos empenhamos para uma consciência ambiental, sendo assim, demos prioridades a materiais de largo alcance e com fácil acesso aos estudantes. Padronizamos a atividade central que foi o diorama, a ser re-

alocado dentro de uma caixa de sapatos, todos os elementos que fizeram parte do cenário de cada trabalho foram reutilizados ou reciclados, dando espaço para elementos que já tínhamos em casa, na escola ou até mesmo encontrados na natureza.

Um cronograma nos orientou a realização de diversas atividades em sala de aula e no ambiente fora dela. Valorizando todo o processo e etapas de criação, de forma que o projeto não se limitasse apenas ao produto pronto ou seja, produto final somente a representação, e sim todo percurso até chegar a ele, buscando sempre incentivar e integrar a participação das famílias em toda a trajetória como parte fundamental do projeto.

As famílias foram convocadas na ajuda com a atividade “mão na massa” que foi a transformação do pensamento em espaço cênico. Os estudantes levaram as ideias escritas e ilustradas bem como suas falas e relatos sobre o que gostariam de executar, e com muito talento e apoio, nos proporcionaram lindas criações. Com atividades de música, fala e escuta, desenhos, escritas e “mão na massa”, produzimos contextos criativos e diversos, de visão de mundo e expectativas.

Evidenciando o potencial poético e expressivo de cada um, culminando em uma exposição com mundos encantadores e com janelas para a imaginação. Nosso projeto finalizou com a exposição dos trabalhos de forma presencial e *online*. Os alunos que se encontravam presencialmente puderam convidar um responsável para assistir e observar as obras que foram produzidas, realizamos um vídeo com as falas de cada um sobre o que “via através da sua janela” e com muitas fotos de várias as etapas do projeto.

As fotos e relatos foram realizados também em parceria com as famílias, pois parte do projeto foi realizada em casa com eles. Ao ver os estudantes diante do vídeo, os adultos também se impressionaram, pela capacidade de voz, de criação e até mesmo de participação de cada um, e porque não uma reflexão sobre a sua própria participação no desenvolvimento da criança. Aos que puderam ver posteriormente, conheceram um pedaço das vozes dadas à imaginação e ao pensamento de cada criança que ali estava representada em suas atividades, as viagens foram longas, por caminhos desconhecidos e mágicos, que emocionaram e encheram os olhos de quem por ali passava e parava para observar. Os trabalhos permaneceram expostos no hall de entrada da escola, possibilitando o acesso a todos que adentram esse espaço, e durante três semanas pudemos desfrutar de muita imaginação e socialização com todos que ali paravam para observar.

Palavras-chave:

literatura infantil; ludicidade; alfabetização; dioramas.

Referências:

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

SOUZA, Ana A. *Arguelho de. Literatura Infantil na Escola: a leitura na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados 2017.

SESC. *Proposta Pedagógica: ensino fundamental anos iniciais*. Rio de Janeiro. Departamento Nacional, 2015.

QUERALT, Carmem. *Janelas*. Trad. Flávio Souza. São Paulo: Editora FTD, 2015.

HiSoUR. *Diorama*. Disponível em: <<https://www.hisour.com/pt/diorama-21036/>>. Acesso em: 30 set. 2021 às 18:24.

Do rodízio de saberes à leitura: por meio da teoria das representações sociais uma releitura do ato de ler

Roseday Santos Nascimento

rosedaynascimento@bioqmed.ufrj.br

Doutoranda pelo Instituto de Bioquímica Médica
Leopoldo de Meis (IBqM)/

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Denise Rocha Corrêa Lannes

lannes@bioqmed.ufrj.br

Professora Associada do Instituto de Bioquímica
Médica Leopoldo de Meis (IBqM)

O Rodízio de Saberes (RdS) é uma metodologia ativa que desenvolve a competência discursiva dos alunos de forma colaborativa por meio da leitura, escrita e oralidade. O RdS é uma estratégia pedagógica que o professor pode utilizar na sala de aula e que permite a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem sendo um protagonista que não só aprende com os colegas, mas, também, um ator que os ajuda a aprender. Seu diferencial está no protagonismo dos estudantes durante a interação dinâmica que estabelecem (NASCIMENTO; LANNES, 2017).

O ‘Rodízio de Saberes’ é uma ferramenta pedagógica e tem como referencial a Zona Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, pois o RdS permite mais do que uma simples troca de informações, uma vez que permite interação no seu mais amplo sentido de ‘influência mútua’.

A dinâmica do RdS propicia aos estudantes utilizarem os objetivos de aprendizagem de forma individual, quando leem sozinhos para conhecer e entender o texto, e, no coletivo, quando precisam unir as informações, ou seja, fechar a temática para poder contar ao grupo. Os grupos são organizados, cada estudante recebe um ou mais capítulos da sua respectiva temática para ler.

A organização do RdS ocorre em cinco etapas estruturais: **1ª. Identificação** – os alunos são identificados por um crachá (cada estudante é identificado por um conjunto de letra e número, por exemplo, P1, P2...P8; S1, S2...S8); **2ª. Leitura individual** (duração de 15 min); **3ª. Interação intragrupos** – contar para o grupo o que foi lido individualmente para fechar a ideia sobre a temática do grupo (duração de 15 min); **4ª. Interação intergrupos** – sair em dupla e contar aos outros grupos sobre a temática/para cada rotação as duplas são diferentes

(primeiro ciclo de rotação/duração de 75 min) e **5ª. Interação intergrupos** – ficar para contar para quem não ouviu quando saiu para contar na 4ª etapa (segundo e terceiro ciclos de rotação/duração de 30 min). Ao final de aproximadamente uma hora e quarenta minutos, todos os estudantes conheceram todas as temáticas abordadas. Ou seja, em dois tempos de aula, todos ‘leram’ o livro inteiro (NASCIMENTO; LANNES, 2017).

Após a observação da prática do ‘Rodízio de Saberes’, propomos a reestrutura da Taxonomia de Bloom, possibilitando um rearranjo, flexibilizando assim uma nova interação entre os objetivos, ou seja, uma integração das categorias do domínio cognitivo. Para entendermos as opiniões dos alunos realizamos a análise da Opinião do Sujeito Coletivo que foi baseada na técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, de Lefèvre e Lefèvre (2006).

O RdS foi aplicado em 2017 nas diversas etapas e níveis de ensino, e as diversidades identificadas decorrentes do caráter dos objetos de leitura despertou o interesse em saber qual a relação que os alunos têm com a leitura.

Em 2019, realizamos uma pesquisa que permitiu acessar as representações sociais sobre leitura construídas pelos alunos da 2ª série do Curso Normal do ensino Médio e dos alunos da 1ª série do Ensino Médio Regular.

Os sujeitos da pesquisa foram 22 alunos da 1ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Vila Bela e 21 alunos da 2ª série do Curso Normal do Instituto de Educação Rangel Pestana.

A pesquisa é longitudinal e a metodologia de coleta de dados da análise prototípica das Representações Sociais abarcou o Teste de associação livre de palavras (TALP) que teve como termo indutor ‘**Leitura**’.

As Teorias de Representação Social (TRS) nos permitem identificar quais as crenças, as regras que um grupo social tem em relação a um objeto. Para Moscovici as representações sociais emergem não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade (2015, p. 21).

As evocações dos alunos foram tratadas a partir do software Ensemble de Programmes Permettant L’analyse des Évocations – EVOCATION 2000 (VERGÈS, 2002), para obtenção do quadro de quatro casas – quadro de Vergès. Para se entender adequadamente as representações, usamos a teoria do Núcleo Central, pois informa que é preciso conhecer a organização interna.

Abric esclarece que não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um Núcleo Central (1998, p. 28).

Segundo Sá (1995), o Núcleo Central representa o caráter inegociável de um grupo. Na análise, obtivemos na estrutura do quadro de Vergès, (i) Núcleo Central – Conhecimento, Livros, Aprendizado, (ii) Primeira Periferia: Sabedoria,

(iii) Zona de Contraste: informação e (iv) Segunda Periferia/Sistema Periférico: Inteligência, Interpretação e Histórias.

As palavras foram organizadas pelo software EVOCATION e nos são apresentadas de acordo com a média da Ordem Média de Evocações (OME).

Os resultados obtidos permitem afirmar que o RdS é uma autêntica metodologia ativa inovadora que possibilita a autonomia do estudante, capacitando-o na compreensão de aspectos cognitivos e afetivos.

A estratégia do RdS para trabalhar a leitura e oralidade, torna-as mais acessíveis e prazerosas por meio do protagonismo de cada estudante aliado à forte interação intra e intergrupos. Cada estudante aprende com os colegas e, também, ajuda-os a aprender.

A mediação da linguagem realizada pelos estudantes parece ser, de fato, eficaz. Esta mediação ocorre através do livro, e que para eles, é a chave para o conhecimento e a sabedoria. É o caminho para o aprendizado, é a ferramenta por onde extrai a informação e a interpretação de uma suposta realidade. Isso é interessante, pois reforça a importância da leitura por meio do livro impresso.

A integração do Rodízio de Saberes com a Teoria das Representações Sociais, fortalece o contexto entre 'saber ler' e 'formar um leitor', pois permite decifrar a linguagem simbólica, interpretar e inserir-se no universo de outra pessoa, e desta forma o aluno consegue adentrar no universo da cultura.

A leitura é uma ferramenta valiosa no processo ensino-aprendizagem, estabelecem conexões entre as palavras que lemos e as que usamos oralmente. Proporciona ao leitor um conhecimento amplo e diversificado, pois estimula a memória, o raciocínio, a capacidade de argumentação e fundamenta o saber.

Nosso trabalho indica, que o acesso destes alunos à leitura ainda é o livro impresso. E que o Rodízio de Saberes viabiliza a compreensão do outro, do mundo e de si mesmo. E imbrica atividades práticas possibilitando diferentes momentos de leitura alicerçadas em estratégias capazes de promover distintos níveis de letramento.

As secretarias de educação, as escolas privadas precisam investir nas bibliotecas e num acervo variado e atualizado, contemplando diferentes gêneros literários e públicos de diferentes faixas etárias.

Palavras-chave:

rodízio de saberes; leitura; metodologia ativa; aprendizagem significativa.

Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Ed. AB, 1998.

BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956. 262 p.

LEFEVRE, A. M. C; LEFEVRE, F. O sujeito coletivo que fala o que fala. *Interface – Comunic, Saúde, Educ*, v. 10, n. 20, p. 517-524, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/icse/v10n20/17.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2021.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

NASCIMENTO, R. S; LANNES, D.R.C. *Rodízio de Saberes: Metodologia Ativa de leitura e oralidade*. Curitiba: Appris, 2019. 119 p.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*.2010.

VERGÈS, P. *Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: manual*. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.], 2002.

Ler para conhecer:

um encontro com Carolina de Jesus em *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada

Suzane Cardoso Santos Sena

suzanesena@sescbahia.com.br

Professora da Educação de Jovens e Adultos
Escola Sesc Santo Antônio de Jesus-Bahia

O Projeto “Ler para conhecer – um encontro com Carolina de Jesus em *Quarto de Despejo*: diário de uma favela” foi marcado pelo diálogo de dois tempos: passado e presente, quase similares, já que o livro, escrito em 1955, consiste em relato correspondente à atualidade. Ao ler Carolina de Jesus, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos Sesc SAJ, do Ensino Fundamental 1, colocaram-se na condição de personagens do livro e fizeram uma leitura de dentro para fora, como afirmou Conceição Evaristo em entrevista à Nação TV, referente à escritora, pois enquanto a classe média lia e se compadecia da fome e da condição de vida de Carolina, com um olhar de fora para dentro, a mesma lia vendo-se personagem do próprio livro.

O que Carolina narra é a narrativa de vida da maior parte da população. A fome de Carolina é também a nossa fome, a sobrevivência de Carolina é a nossa sobrevivência. Trabalhar o texto de Carolina com os estudantes pressupõe uma discussão em torno dos próprios preconceitos linguísticos, pois uma das afirmativas consiste na escrita fora da norma culta, mas que a titula como norma “oculta”, uma vez que essa norma não é percebida, oferecida e apropriada por todos, bem como é propício a discussão da diversidade linguística, sendo, os estudos sobre linguagem, uma oportunidade de pensar que português é esse que nós estamos falando e pensar numa variante linguística, não sob o aspecto de certo ou errado, gramaticalmente e, no ensejo, questionar quem define qual língua é privilegiada.

Os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas impressões e refletir, por meio das rodas de leitura, dinâmicas de leitura e de escrita, as temáticas abordadas em *Quarto de Despejo*. Temas como a fome, o alcoolismo, o suicídio, a pobreza, a solidão, a maternidade, a política, o amor, as violações das minorias, a ausência de políticas públicas para os moradores da favela e demais percepções da escritora sobre o seu local de fala: a Favela do Canindé – SP, considerada pela mesma como o quarto de despejo, tematizaram diversas aulas da EJA.

A leitura cuidadosa e sensível de cada trecho e as inevitáveis identificações dos estudantes com a história da autora levaram à turma ao “encontro” com Carolina de Jesus. O contato com a obra oportunizou aos educandos o acesso a um convite a não desistir dos sonhos; uma chamada para a persistência, pois Carolina é raridade na literatura brasileira pelo espaço que ocupou. Sonhava ser escritora e ao mudar-se na adolescência de Minas Gerais para São Paulo, trabalhou como empregada doméstica na casa de um médico, onde tinha uma grande biblioteca, espaço de leitura nas suas horas vagas, onde deu início ao seu letramento literário. Por ser extremamente curiosa desde a infância, tinha necessidade de conhecer o entorno, o mundo, e a leitura foi para ela esta oportunidade.

Mesmo tendo cursado até o 2º ano do Ensino Fundamental, reunia em casa mais de 20 cadernos encontrados quando passou a ser catadora, estes, eram seus companheiros de escrita e lugar de registro de seus testemunhos sobre o cotidiano. Catava não só de papéis, mas também letras; impelida pela necessidade de escrever, registrou suas impressões e sentimentos em relação à vida, ao seu entorno e iniciou um registro de memórias que deu origem à obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. A fome era a sua realidade diária, mas parecia alimentar a sua vontade de escrever e, bem como os sonhos. A escrita, sua necessidade visceral parecia-lhe o remédio contra a dor da pobreza, temática de maior abordagem na obra.

Com linguagem simples e própria da sua identidade social, apresenta, no livro-diário, sua luta cotidiana; “a luta da maioria dos brasileiros”. A obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* colocou Carolina de Jesus em posição de destaque na literatura brasileira, tornando-se a maior representante negra da literatura brasileira, traduzida em mais de 13 idiomas, atualmente, já trazida como leitura obrigatória em alguns vestibulares.

O encontro Carolina em *Quarto de Despejo* é um convite para o encontro com o conhecimento, para a leitura das linhas, entrelinhas e por trás das linhas, para não só identificar frases, palavras, mas também valores, ideologias, pontos de vistas, modos de ver o mundo, crenças, entre outros aspectos, pois é na relação com diferentes olhares e leituras que se constrói uma postura plural.

O livro de relatos *Fotovivências: um olhar sobre o cotidiano*, uma das ações do Projeto, foi produzido após conhecimento da citada obra pelos estudantes, visando a observância do cotidiano, a contemplação e valorização da vida, seja ela em sua face negativa, bem como positiva. Inspirados no livro, os estudantes escolheram fotos de vivências cotidianas consideradas relevantes para relatos escritos, e orais (para transcrição, com preservação dos textos originais, como ocorreu em *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*), para produção do livro de relatos, atividade de cunho literário e de construção de apren-

dizagem, mostrando que é possível, no cotidiano, buscar inspiração, aprender, refletir, conhecer. A experiência da produção contribuiu para refletir sobre a dinamicidade da língua, os lugares que as variedades têm, a valorização que elas recebem e os conflitos de luta que estão por trás da variação linguística; perceber a importância da escrita para a comunicação; fazer memória; gerar criticidade em relação à escrita e promover o protagonismo.

Dentre as ações do Projeto, destaca-se o momento “Inspiração e relato de vida” que contou com a participação de relato de uma catadora local, membro da ACRB (Associação dos Catadores e Recicláveis do Recôncavo Baiano), que em uma roda de conversa sobre sua vivência enquanto catadora, relatou sobre as dificuldades e superações, suas impressões acerca do olhar da comunidade local sobre o seu ofício como catadora de materiais recicláveis, bem como o seu papel na preservação do Meio Ambiente.

A ação teve como objetivo refletir sobre a condição socioeconômica das classes menos favorecidas no Brasil, suas lutas e superações. Na oportunidade, abordou-se sobre o papel da educação na apropriação dos “ideais nobres”, como expressou Carolina de Jesus, com vistas ao conhecimento dos direitos que lhes são legalmente garantidos.

Além dessas ações, foram realizadas visitas à biblioteca da Unidade Sesc, e diversas atividades contextualizadas, que dialogavam com a obra e oportunizavam a abordagem de temas atuais e correspondente à realidade dos educandos como elemento norteador de aprendizagens. Na Culminância do projeto, realizada remotamente, fez-se memória de todo trajeto por meio do momento “Cafezinho Literário”. Na ação, apresentou-se a videosinopse constando momentos memoráveis do Projeto além do jornal falado “Informe Mundo EJA Sesc SAJ”, contando sobre a experiência dos alunos de encontro com Carolina Jesus. O referido material também consistiu em um convite à Comunidade Santo Antônio de Jesus a degustar a obra *Quarto de Despejo* e outras obras da escritora. Na ocasião foram exibidos os comentários sobre a vida e obra de Carolina de Jesus, realizados pelos escritores Conceição Evaristo e Jeferson Tenório.

Os estudantes também acessaram a narração gravada de trechos presentes no livro narrações realizadas pela própria Carolina e também realizaram leitura de trechos da sua obra. No “Cafezinho Literário” ocorreu um momento musical através da execução de “O pobre e o rico”, canção de autoria da escritora. Outro momento marcante consistiu na mensagem motivacional realizada pela professora, que representou Carolina no encontro, através de um cenário especialmente preparado para o evento: mesa posta com xícaras de café e, em cada uma, a foto de cada estudante.

No período em que Carolina mudou-se de Sacramento para a capital paulista em 1947, surgiam as primeiras favelas na cidade, mesmo com realidade desfavorável, com o incentivo de sua mãe, estudou até o segundo ano do Ensi-

no Fundamental, oportunidade valorosa para aprender a ler e a escrever. Todo aprendizado expresso no livro foi movido muito mais pela curiosidade do que pelas oportunidades que teve de ter um estudo formal. As oportunidades de encontro com o conhecimento, com as letras, sempre teve espaço na vida da escritora, portanto, o encontro com Carolina em *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* resultou em similaridades, inspiração, conhecimento, enfrentamento da realidade, incentivo à leitura e à escrita, em especial, pois elas são vozes e ferramentas que possibilitam a inclusão a autoafirmação e o empoderamento.

Palavras-chave:

Carolina; diário; leitura; escrita.

Referências:

DE JESUS, Carolina Maria. *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

EVARISTO, Conceição. *Entrevista concedida à Nação | TVE – Carolina de Jesus, 18/09/2015*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E5V8SvEN2II>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=EDYxWzhlFfw>>. Acesso em 09 set. 2021.

Nação | TVE – Carolina de Jesus, 18/09/2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=E5V8SvEN2II>, em <https://www.youtube.com/watch?v=EDYxWzhlFfw>. Acesso em 09 set. 2021.

Música e Literatura:

músicas populares e textos literários que dizem sobre os processos de migração e exclusão no Brasil

Vanessa Pereira Sales

Vanessa.sales@aluno.ifsp.edu.br
IFSP Salto

Eliane Aparecida Bacocina

elianeab3@gmail.com
IFSP Salto

O presente projeto propõe um estudo da realidade brasileira a partir da análise de letras de músicas e textos literários. O objetivo da proposta é identificar e promover reflexões sobre os pontos de convergência entre música e literatura na obra de autores e compositores que retratam contextos de exclusão sob o ponto de vista dos processos de migração ocorridos na sociedade brasileira. A análise de diferentes produções se dá a partir de uma concepção de literatura que pressupõe o resgate da totalidade humana, os conceitos bakhtinianos de dialogismo, polifonia e intertextualidade e a visão freiriana de educação como prática da liberdade.

Como é sabido, diferentes artistas brasileiros retrataram, ao longo da história da música popular brasileira e da literatura, contextos de exclusão vivenciados a partir da migração entre as diferentes regiões do Brasil, mais especificamente, da região norte e nordeste para áreas mais desenvolvidas no que se refere à industrialização e infraestrutura. Podemos destacar produções de músicos como Luiz Gonzaga, Elba Ramalho, Zé Ramalho, Zé Geraldo, Chico Science, Belchior e de escritores como Graciliano Ramos, Jorge Amado, Guimarães Rosa, Rachel de Queiroz, Itamar Vieira Jr., dentre outros.

Acreditamos que a arte e a educação popular podem contribuir para a compreensão desse problemático contexto histórico, bem como na emancipação dos excluídos da sociedade que são, evidentemente, oprimidos. Nesse sentido, torna-se cabível mencionar o que pensava Paulo Freire (1994, p. 20): “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos libertar-se a si e aos opressores.”

Quando grandes artistas da música ou do cânone literário expressam em suas obras questões como: a invisibilidade, a solidão, o preconceito e as nefastas consequências causadas pela migração, percebemos que essas manifestações são influenciadas por uma série de outras vozes que dialogam entre si. Para Bakhtin (2008, p. 308): “Em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente”.

Nesse sentido, nesta pesquisa em andamento, procuramos identificar a música e a literatura como grandes aportes nas práticas educativas, na reflexão acerca dos processos históricos e, conseqüentemente, no exercício da resistência. Logo, parafraseando Bosi (2002, p. 118), ser resistente implica opor-se à força alheia.

Para desenvolver as análises acerca da problemática apresentada e, a fim de atingir o objetivo desta pesquisa, está sendo utilizado o método bibliográfico. O primeiro passo é realizar uma revisão da bibliografia sobre o papel e a importância da literatura e da linguagem, a fim de que as pesquisadoras (bolsista e orientadora) possam refletir e debater sobre os entrelaçamentos entre o tema e sua relevância para a compreensão dos processos culturais envolvidos na temática migração. São estudados textos e trechos que tratam da temática proposta, dentre eles, as obras literárias: *Cacau*, de Jorge Amado, *O quinze*, de Rachel de Queiroz, *Manuelzão e Miguilim*, de Guimarães Rosa, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *Torto Arado*, de Itamar Vieira Jr. Além das canções: *A vida do viajante*, de Luiz Gonzaga, *Nordeste independente*, de Elba Ramalho, *Cidadão*, de Zé Ramalho, *Milho aos pombos*, de Zé Geraldo, *A cidade*, de Chico Science & Nação Zumbi e *Fotografia 3x4*, de Belchior.

Essa seleção inicial foi realizada a partir da conexão entre os autores e compositores citados anteriormente, dado que todos eles são nordestinos, com exceção de Guimarães Rosa que, apesar de ser do sudeste brasileiro, soube com maestria transmitir e representar as experiências nordestinas que dialogam diretamente com este estudo. Todas essas obras, algumas conhecidas precedentemente pela bolsista e outras que foram pesquisadas em sites de busca pela internet, trazem reflexões a respeito da migração e exclusão social vivenciadas no nordeste do Brasil.

Por meio dessa seleção, esses romances e músicas em destaque estão sendo analisados com base no referencial acadêmico pesquisado previamente.

Na sequência, será realizado um estudo sobre o contexto social brasileiro.

Quanto à análise de conteúdo, o projeto tem como base três eixos bakhtinianos: dialogismo, polifonia e intertextualidade. Ao final, será proposta uma reflexão a respeito da importância de considerar as práticas literárias pautadas em temáticas sociais em contextos educativos. Desse modo, procuramos contribuir para a investigação da questão tratada na pesquisa.

O projeto almeja compreender e estimular a discussão e a reflexão a respeito dos aspectos de confluência entre a música e a literatura e os processos de migração e exclusão social que são retratados nessas artes para, desse modo, propiciar também estudos que possam contribuir para futuras práticas de ensino, na área de Letras, que visam promover o conhecimento e a criação artística, bem como incentivar a emancipação e a criticidade sobre o momento histórico no qual estão inseridos os alunos de ensino básico.

Em conformidade com isso, para Porto (2009, p. 25) “é importante que o aluno seja levado a perceber a multiplicidade de usos e funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece, buscando, na comunidade local e na escola, motivos e oportunidades de leitura.”

Além disso, é válido salientar a relação entre a música e a literatura, pois são obras que representam o contexto social de seu período. “A literatura é uma arte polissêmica e polifônica, dialoga constantemente com outras artes. A música e a literatura sempre estiveram correlacionadas com a história da humanidade, desde a antiguidade o texto literário adapta-se à música, bem como a música adapta-se ao texto literário” (ARNAUD; PRAXEDES, 2014, p. 1).

Diante do exposto acima, conclui-se que a música e a literatura estão intrinsecamente interligadas, da mesma forma, ambas são como um espelho da sociedade.

Portanto, estudar os variados textos literários e as canções brasileiras populares que tratam, especificamente, da migração dos nortistas e nordestinos provocadas pela seca e condições precárias de trabalho, somada à exclusão social que sofrem quando transferem-se espacialmente em busca da mobilidade social, torna relevante esta pesquisa, uma vez que pode servir de aporte para a compreensão desse problemático panorama, além da viabilidade que pode trazer para a elaboração de materiais pedagógicos e para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas.

Palavras-chave:

sociedade brasileira; polifonia; intertextualidade; educação; liberdade.

Referências:

ADAMES, F. A. T.; PIRES, V. L. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. *Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 66–76, nov. 2010.

ARNAUD, B. F.; PRAXEDES, M. F. A. Diálogo entre a literatura e a música: vivenciando atividades interdisciplinares. *Anais V ENLIJE*, Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlije/2014/Modalidade_1datahora_25_05_2014_09_51_35_idinscrito_16_97e2989e1f21fea795bafed523b6ff8a.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BOSI, A. *Literatura e Resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 118-135.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

PORTO, M. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Aymar, 2009.

ROMAN, A. R. O conceito de polifonia em Bakhtin – o trajeto polifnico de uma metáfora. *Letras*, Curitiba, Editora da UFPR, n. 41-42, p. 195-205, 1992-93.

A abordagem da leitura literária na escola: que horizonte se procura?

Vivian Ventura Tomé Pedro

vivianventurarj@gmail.com

Universidade Católica de Petrópolis – UCP/ PPGE

Cintia Chung Marques Correa

chung.cintia@gmail.com

Universidade Católica de Petrópolis – UCP/ PPGE

Este artigo descreve uma experiência construída a partir da aproximação com uma turma do 4º ano do ensino fundamental I, por meio da observação sistemática (GIL, 2021, p. 110), em uma instituição privada do Rio de Janeiro, utilizando o livro *A fada que tinha ideias* (ALMEIDA, 2017), como instrumento mediador de reflexão-crítica sobre o trabalho com a leitura literária no ensino fundamental I e as práticas pedagógicas que se desenvolvem a partir dela na escola. Isto posto, o objetivo geral do estudo foi esclarecer, de forma concreta, o que pensamos ser equivocado no trabalho com a leitura literária na escola. Além disso, a possibilidade de analisar um novo horizonte, o trabalho com a leitura literária numa classe de ensino fundamental I, desenvolveu-se sob a perspectiva de encontrar outros tantos que se apresentem como possibilidades de repensar o que se faz com a leitura literária na escola.

Contudo, este artigo está organizado em duas partes. Na primeira, os títulos das seções retomam algumas falas das personagens apresentadas no livro lido pelos alunos. Essas falas servirão, inicialmente, como elementos mediadores de reflexão sobre práticas docentes tradicionais que, de maneira geral, impactam na relação de ensino-aprendizagem estabelecida nas escolas. Na segunda parte, descreveremos as atividades realizadas na escola em que o estudo foi desenvolvido, tendo como foco a experiência dos alunos com a leitura do livro *A fada que tinha ideias*, a partir da abordagem utilizada pela professora da turma no desenvolvimento de atividades que envolveram a leitura da obra. Em relação a primeira parte, discorreremos se não é o modelo tradicional aquele sobre o qual a escola se debruça para orientar as práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Pontuamos que este modelo é um modelo de ensino e não de formação, um modelo no qual o papel dos professores seria apenas o de transmitir o maior número possível de informações aos alunos, conduzindo-os a um futuro promissor e de sucesso profissional. É neste sentido que a personagem Clara Luz, por meio da afirmativa do quanto os professores falam, nos dá pistas sobre a autoridade que o saber do professor exerce nas relações cotidianas quando está em contato com os estudantes.

Esta premissa sobre o conservadorismo pedagógico e sua relação com os saberes mensuráveis presentes nas escolas também impacta na maneira como a leitura literária é percebida na escola. Neste sentido, cabe-nos a interrogação perene sobre o que se faz com a leitura que fazemos na escola. Em outras palavras: têm os alunos descoberto/criado/encontrado outros horizontes a partir da leitura literária? Pensar, portanto, nessa formação requer, indiscutivelmente, analisar as relações que os estudantes mantêm com os textos literários, as atividades que realizam a partir dessas leituras e como respondem às ações dos professores para mediar tais leituras, incluindo, obviamente, suas escolhas metodológicas.

Neste estudo, interessa-nos, especificamente, a observação dessas ações desempenhadas pelos professores em sala de aula, uma vez que concordamos com Guedes (2006) no sentido de que o ensino da leitura, enquanto tarefa da escola e do professor, deve promover um encontro de leituras em a interpretação do aluno produzirá um sentido; a do professor produzirá outro, e ambas são indispensáveis para que se dê o diálogo pedagógico. Na segunda parte do estudo, ao descrevermos as práticas de leitura desenvolvidas pela professora da turma de 4º ano, em sala de aula, ao utilizar o livro *A fada que tinha ideias*, apontamos nossa percepção sobre as atividades e os métodos utilizados no desenvolvimento deste projeto de leitura.

A primeira atividade desenvolvida pela professora foi realizar a leitura do livro para as crianças. A preposição colocada na expressão “para” as crianças não se deu por descuido ou sem intencionalidade de nossa parte, uma vez que quisemos demarcar na escrita o verticalismo percebido na ação da professora e destacar que, ao longo das cinco aulas em que essa atividade ocorreu, embora todos os alunos já fossem plenamente alfabetizados, a voz da professora foi a única ouvida.

A segunda atividade proposta aos alunos foi assistir a uma peça teatral inspirada na obra lida. Nela, os/as artistas encenavam trechos do livro em que a personagem principal, Clara Luz, dialogava com a mãe, demonstrando toda a originalidade de suas ideias e a oposição que mantinha em relação às regras de seu mundo. Outras personagens da história também foram representadas assim como alguns trechos do livro cujos episódios evidenciavam os experimentos de Clara Luz na tentativa de burlar as receitas do livro das fadas para construir

algo novo no mundo. Sobre esta segunda atividade, mais uma vez, percebemos que não houve participação dos alunos, nem mesmo após a exibição da peça teatral. Nenhuma discussão foi proposta a eles sobre a linguagem utilizada no livro e na peça teatral, sobre as percepções que tiveram dos trechos representados, se gostaram da adaptação feita, se haveria outro episódio a ser representado, se notaram diferenças e semelhanças entre o livro e a peça, enfim, não foram criadas atividades que oportunizassem a livre expressão dos alunos ou os colocassem como sujeitos da oralidade/escrita. Além disso, não houve mediação sobre as expectativas construídas antes e depois da peça. Portanto, os alunos, mais uma vez, assumiram uma posição passiva diante da atividade proposta pela escola.

A terceira e última atividade envolveu a criação de um objeto. Nesta atividade, os alunos deveriam escolher um material, como garrafa pet, rolo de papelão, lápis, caixa de sapato, dentre outros, e transformá-lo em um novo objeto que tivesse uma funcionalidade diferente da original, como fazia Clara Luz com suas mágicas inovadoras. No entanto, apesar da atividade envolver habilidades artísticas, de criação e expressão, a professora de Arte não foi envolvida no planejamento e na mediação da atividade, uma vez que a execução da tarefa foi direcionada a ser realizada em casa. Os resultados apontam que das 7 aulas planejadas para o trabalho com o livro paradidático *A fada que tinha ideias*, 5 foram destinadas à leitura do livro pela professora, uma aula para a apresentação da peça teatral sobre o livro e uma para a entrega dos trabalhos/objetos construídos pelos alunos. A partir disso, ao aproximarmos literatura e educação, na ambiência do ensino fundamental I, concluímos que é necessário e imprescindível que a escola e os professores dos anos iniciais revejam as atividades que têm orientado o trabalho com a leitura literária em sala de aula e colocado o texto literário fora do circuito do que é ler literariamente, ou seja, como mero suporte de atividades alheias a ele e ao contexto que apresenta. Em outras palavras: não faz sentido propor a leitura de um texto, de um livro, sem que as atividades posteriores à leitura não exijam um papel ativo e interventivo do leitor sobre aquilo que lê.

Palavras-chave:

leitura literária; práticas pedagógicas; ensino fundamental I.

Referências:

ALMEIDA, Fernanda Lopes. *A Fada que tinha ideias*. São Paulo: Ática, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

EIXO TEMÁTICO 6

Educação Popular e Movimentos Sociais

Diálogos com Paulo Freire: participação de crianças na Educação Infantil

Ana Cristina Corrêa Fernandes

acricf@gmail.com

Educação Infantil Coluni/UFF

Andréa Relva da Fonte Endlich

relvaendlich@gmail.com

Educação Infantil Coluni/UFF e ProPEd/UERJ

Este trabalho partilha resultados de investigação sobre a ação da criança de três a cinco anos, em grupamentos multi-idade¹, na construção de realidades educativas nas quais a participação infantil tem destaque. Uma unidade de Educação Infantil pública, federal e universitária é o *lócus* da investigação. O estudo dialoga com os pressupostos teóricos-epistemológicos de Paulo Freire (2000, 1996, 1981, 2003), grande impulsionador da educação popular na nossa América.

A centralidade nos princípios freireanos da dimensão de participação dos sujeitos na construção do mundo desejado, encaminha as autoras à liberdade de aproximar seus referenciais às ações educativas na Educação Infantil. Freire (2000, 1996, 1981, 2003) convoca a praticar uma educação democrática, comprometida com todos os despossuídos, sujeitos das classes populares. Reconhece-se assim, que também as crianças para além do abandono da provisão e proteção que lhes cabe, encontram-se também despossuídas de participação, uma vez invisibilizada a potência de suas ideias e possibilidades de ação no mundo (SARMENTO, 2011). Aqui residem questões que impulsionaram o estudo apresentado: encontra-se na Educação infantil tempos e espaços de participação das crianças? Qual o lugar do adulto na promoção de tais práticas nas ações cotidianas com elas? Pratica-se uma Educação Infantil democrática onde a “voz” da criança pequena tem lugar? Como fomentar nas crianças a invenção daquilo que ainda não é, pela participação?

Esta investigação compreende a criança enquanto sujeito potente, singular, sócio historicamente constituída nas múltiplas relações vividas (VIGOTSKI, 2010). Desse modo abandona a ideia de criança universal e abstrata, não situa-

¹ Grupamentos de crianças de idades diferentes.

da no tempo e espaço que habita. Tem nos estudos com os cotidianos (ALVES, 2000; GARCIA, 2003; CERTEAU, 2003) sua sustentação, expondo a complexidade do dia a dia e as múltiplas relações que envolvem os sujeitos. Assume-se como procedimento teórico-metodológico o diálogo *no* e *com* crianças e adultos. A noção de participação, dialogicidade, da educação problematizadora, da diferença e do inacabamento humano (FREIRE, 2000, 1996, 1981, 2003) destacam-se como centrais no estudo. O processo investigativo ancora-se no recolhimento de pistas, dados e indícios (GINZBURG, 1990) na dinâmica das ações cotidianas no exercício da docência com as crianças na Educação Infantil. Tal recolhimento acontece a partir de múltiplos registros, tais como cadernos de campo, planejamento docente, fotografias, produções infantis, gravações em áudio e vídeo, entre outras que despontam como instrumentos privilegiados da investigação. A diversidade de registros apoia e incentiva o olhar e a escuta sensível dos adultos em ação, bem como o diálogo e práticas com as crianças. As relações tecidas e as redes de significado produzidas por seus praticantes em processos participativos, ao serem registradas e postas em diálogo entre docentes e crianças, permitem (re)viver e refletir sobre sua complexidade, auxiliando na identificação de questões que envolvem a participação dos pequenos em uma educação democrática. A compreensão das práticas de participação se dá em sua historicidade, focalizando sujeitos – crianças e adultos – e acontecimentos nas suas prováveis e improváveis relações, integrando o individual, o social e o cultural.

No processo investigativo identificou-se nos registros do cotidiano vivido na Educação Infantil situações nas quais a ação das crianças teve centralidade, tornando visível percursos construtivos e processuais de participação no planejamento da rotina pedagógica; na organização e transformação dos espaços-ambientes; no (re)direcionamento do planejamento docente; nas escolhas das mais diversas – brincadeiras, alimentos, propostas a realizar, dentre outras; na vivência de situações nas quais negociar, resolver impasses, argumentar e combinar com pares e adultos tornou reconhecível a potência participativa dos pequenos e o processo de aprendizagem das relações dialógicas. A centralidade da promoção de contextos físicos e relacionais pelos adultos fortaleceu e orientou práticas oitivas e colaborativas das crianças vividas no/ com o coletivo.

Toma-se com vistas a uma educação libertadora “A participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha relação direta, necessária, com a prática educativa-progressista.” (FREIRE, 2003, p. 73). Desse modo a “escuta” de formas próprias de expressão da criança no cotidiano educativo e questões que se evidenciam a partir dessa “escuta” ganhou relevância.

As infâncias educam e como aponta Freire (1996, p. 160) “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria [...]”.

Assume-se assim a participação das crianças na Educação Infantil pública como posicionamento político e aprendizagem processual, trilhada em possibilidades nascidas no cotidiano miúdo que evidencia que o mundo está sendo, não é. Processo a ser vivido com a alegria e a boniteza das crianças na consolidação de práticas democráticas. Com as crianças espera-se uma educação libertadora (FREIRE, 2000), onde aprende-se a participar participando. Aprende-se e se ensina a participar com mais força da transformação do mundo. Assim, compreende-se participação infantil como direito, elemento potencial para construção de propostas que reconheçam a escola pública como espaço e tempo propulsor no envolvimento da população em processos políticos e nas questões que envolvem o reconhecimento da criança como sujeito de direitos (SARMENTO; ABRONHOSA; SOARES, 2007).

Depreende-se a partir do estudo realizado que a construção de realidades educativas, que reconheçam a participação das crianças pequenas como legítima, materializa-se no dia a dia que revela o reconhecimento dos seus “dizeres”, expressos para além da verbalização, modos próprios de se expressarem, nas múltiplas linguagens. “Dizeres” esses demarcados pela singularidade das infâncias, constituídas nos diferentes contextos histórico-culturais. A participação infantil ancora e fomenta a relação dialógica (FREIRE, 1981), instaurada entre crianças e adultos, bem como o reconhecimento delas como sujeitos de direitos e atores sociais. Perspectiva que evidencia a participação das crianças, concretizando-se na relação social cotidiana, na qual a expressão de ideias, de sentimentos, de opiniões, de preferências, de negociações, entre tantas outras manifestações, é praticada.

Ganha relevância na investigação formas próprias de participação infantil na organização dos tempos-ambientes da creche e da pré-escola na consolidação de práticas pedagógicas democráticas. A investigação aponta, ainda, para o desafio de superar a hierarquização dos “dizeres” das crianças na relação com os adultos, uma vez que o reconhecimento da diferença constitui relações democráticas. Refinar a escuta e o olhar docente para as múltiplas expressões infantis reafirma-se como cruciais na promoção da participação da criança.

Conclui-se que no cotidiano da creche e pré-escola, reconhecer e promover experiências que envolvam trabalhos coletivos e colaborativos, escolhas, preferências, opiniões, argumentações e necessidades das crianças – nem sempre verbalizadas, considerando que a criança se expressa por diferentes linguagens – é fulcral para a consolidação de uma Educação Infantil democrática que tem na participação infantil seu fomento. A ação do adulto é condição para essa consolidação – reconhecendo-se que ele é alguém que promove na criança sua ação e descoberta participativa. Afirma-se que práticas educativas institucionais fomentadoras da participação infantil não podem prescindir de políticas públicas que as viabilize – políticas públicas que mobilizem docentes para práticas participativas com as crianças, sobretudo que promovam

condições estruturais e formativas para que aconteçam. Por fim, aponta-se que a participação da criança é processual, aprendida e desenvolvida nas relações cotidianas vividas com pares e adultos no ambiente da Educação Infantil.

Palavras-chave:

educação infantil; participação infantil; educação pública e popular; educação dialógica; educação Infantil universitária.

Referências:

AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. *Invest. Práticas*, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-85, mar. 2016.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes do fazer*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. *Política e educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: _____. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GINSZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SARMENTO, Manuel. *Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças*. Entrevista concedida a Fernanda Campagnucci. De olho no plano. Março de 2011. Disponível em: <<https://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html>>. Acesso em: 23 set. 2021.

SARMENTO, Manuel J.; ABRUNHOSA, Albertina; SOARES, Natália F. Participação infantil na organização escolar. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Orgs.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha; Max Welcman. *Psicologia USP, Dossiê Vigotski*, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.

Sesc Ler: possibilidades e desafios do fazer educativo durante a pandemia

Ana Lucélia Silva Dias

adias@sesc.com.br

Analista de Educação – Gerência de Educação/
Departamento Nacional do Sesc

Vanessa Cristina Mazoto Samuel

vsamuel@sesc.com.br

Assistente Técnico – Gerência de Educação/
Departamento Nacional do Sesc

O Sesc Ler é um projeto de escolarização de jovens e adultos, que acontece em 18 Departamentos Regionais (AC, AP, AM, PA, RO, RR, TO, AL, BA, CE, MA, PB, PE, PI, RN, SE, MT e SC), com apoio do Departamento Nacional do Sesc. A proposta tem como base a educação por inteiro, articulando o aprendizado às atividades de cultura, lazer, assistência e saúde, além de processos de ensino e aprendizagem que priorizam as experiências e vivências trazidas pelos estudantes e a dimensão educativa do território local, o que torna o currículo mais rico e significativo (SESC, 2019).

Em 2021, o projeto completa 23 anos de realização, e segue atuando em 66 unidades, na sua maioria localizadas em cidades interioranas, e acontece a partir centros educacionais e salas descentralizadas, atendendo a 4.763 estudantes¹, da Alfabetização ao Ensino Médio.

A Gerência de Educação do Sesc DN tem como uma de suas atribuições acompanhar o Sesc Ler oferecendo apoio pedagógico, financeiro e técnico às equipes dos Regionais. Assim, este trabalho tem como objetivo socializar as estratégias pedagógicas elaboradas pelos Regionais durante o período de isolamento social provocado pela pandemia do Covid-19, com o intuito de dar continuidade as ações educativas planejadas e garantir o direito de aprendizagem dos estudantes. Para tal, serão analisados os Relatórios Trimestrais enviados pelos Regionais de 2020 e do 1º trimestre de 2021, além de informações provenientes do processo de acompanhamento e orientação com os gestores locais por meio de Reuniões Técnicas via videoconferência, produção de materiais e

¹ Número de estudantes inscritos informado pelos Regionais no Relatório do 1º trimestre de 2021.

documentos orientadores específicos, dentre outras ações, favorecendo a troca de experiências, configurando-se como importantes espaços formativos e de interlocução.

Em 2020, com o fechamento das escolas foi preciso que cada unidade redirecionasse seu planejamento pedagógico recorrendo a outros formatos e recursos tecnológicos para manter o vínculo e trabalho com o público atendido. Esta organização foi adaptada a cada trimestre de acordo com as normas locais de restrições pandêmicas e em consulta às situações dos estudantes e comunidade escolares frente às consequências do Covid-19. Parcerias internas e externas na proposição das atividades se fizeram necessárias, problematizando e refletindo sobre o uso intenso das tecnologias como estratégia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Agentes como as Universidades, Prefeituras, CRAS, atividades da Cultura, Lazer e Assistência do Sesc, proporcionaram o envolvimento de diferentes profissionais (tutor de informática, nutricionista, psicólogo, enfermeiros, educadores) na busca por construir caminhos possíveis.

Dentre os formatos de atendimento realizados, no 1º trimestre de 2021: 3 unidades estavam com atividades presenciais respeitando os devidos protocolos de segurança; 37 unidades em atividades remotas; 26 unidades em atendimento híbrido (presencial e remoto de acordo com as possibilidades dos estudantes).

O trabalho educativo envolveu ações que contaram com: atividades enviadas virtualmente via grupos de WhatsApp e demais redes sociais ou impressas, contextualizadas nos projetos pedagógicos interdisciplinares; kits pedagógicos com as atividades impressas e materiais diversos como jogos, propostas práticas (receitas culinárias, produção de horta caseira, etc.), livros literários, máscaras e álcool, entregues por educadores, coordenadores, motoristas do Sesc, via motoboy ou retirados pelos estudantes; lives com artistas da região a partir do trabalho com a cultura do território; parcerias com as instituições de saúde e assistência social para orientar e propiciar reflexões sobre as vivências em tempos de pandemia; videoaulas; encontros *online*; apoio e mediação dos educadores via telefone, redes sociais ou plantões de atendimento individual; indicação de sites, filmes e plataformas para aprofundamento de estudos; distribuição de alimentos.

A educação remota tornou-se a principal opção no Sesc Ler, assim como no contexto das escolas brasileiras. A carência de acesso aos recursos digitais e internet implicou a organização das atividades de múltiplas maneiras, vislumbrando a alcance de todos. As unidades realizaram levantamento da quantidade e qualidade do acesso dos estudantes às tecnologias de comunicação para auxiliar no planejamento. Além do acesso limitado, conforme constatado, é preciso considerar que os recursos disponíveis por vezes já estão defasados

e não suportam aplicativos atuais. A maioria dos estudantes tem acesso à internet somente via celular, frequentemente com limite de uso e/ou velocidade de navegação liberado somente para algumas redes sociais. Além disso, muitos municípios onde o projeto acontece têm sinal precário de internet. Este cenário mobilizou as discussões e espaços de formação para a compreensão do ensino remoto não apenas atrelado ao uso das tecnologias que privilegiam a internet. Os grupos de WhatsApp e os kits com atividades impressas foram os principais recursos de acesso utilizados. Da mesma forma, a *Busca Ativa* dos estudantes contou com telefonemas constantes, visitas domiciliares, divulgação em rádios locais, carros de som e o apoio comunitário e intersetorial para evitar a evasão.

A participação dos estudantes da EJA nas atividades remotas evidencia a adesão ao trabalho proposto: 2485 estudantes realizaram e deram devolutivas das atividades recebidas via grupos de WhatsApp ou outras redes sociais, totalizando um percentual de 93% de participação; 3768 estudantes realizaram e deram devolutivas das atividades impressas, totalizando um percentual de 95% participação. A diversidade de materiais ofertados pretendeu estar mais acessível às condições reais dos estudantes, adequando-se às suas escolhas, inclusive durante o retorno presencial gradativo. Os educadores apontam a importância do olhar “humano e humanizador” nesse processo de acolhimento do ensino remoto. Segundo eles, o vínculo se constrói pelo cuidado e olhar criterioso na elaboração das propostas, que precisam estar em constante diálogo com as necessidades que este momento exige e seguir contextualizada nos projetos pedagógicos coletivos. Qualquer ação pedagógica prescinde da compreensão de que são os estudantes da EJA, em condição de trabalhadores, de baixa renda, submetidos a situações de vulnerabilidade social, na maioria sem o direito de quarentena garantido, que compõem a população mais suscetíveis aos impactos socioeconômicos da pandemia e aos riscos da doença (NICODAMOS, SERRA, 2020).

Mesmo considerando que nada pode substituir o trabalho presencial na perspectiva de um modelo pedagógico próprio de escolarização para a EJA como estipulam as DCNEJA (BRASIL, 2002), e sabendo que o atendimento não foi o ideal, mas o possível no atual contexto, o Sesc Ler obteve poucas desistências. Em relação aos 4.763 inscritos no 1º trimestre de 2021, 35 cancelaram a matrícula, revelando um percentual de 99,2% de permanência. Dentre os motivos de desistência estão: mudança de residência para outro município em busca de trabalho; falecimento; doença; dificuldade para estudar remotamente; ingresso em oportunidade de trabalho; falta do lanche servido durante o intervalo das aulas presenciais.

Outro dado relevante é o quantitativo de estudantes que apresentaram dificuldades para acompanhar, mas seguem matriculados. Da totalidade de estudantes inscritos, 392 não conseguiram dar retorno às atividades, representando

um percentual de 8,2% de não participação. Mesmo somados a quantidade de estudantes desistentes e aqueles que apresentam falta de frequência e envolvimento no trabalho (35+392=427), ainda assim obtemos 91% de permanência e participação dos estudantes da EJA durante a retomada das atividades neste início do ano letivo. Este número é muito significativo se considerarmos a especificidade da EJA e a situação de isolamento social que perdura há mais de um ano. Acredita-se que a flexibilidade dos tempos e formas de ofertas, assim como o empenho dos educadores em manter o vínculo comunitário com os estudantes, favoreceu a continuidade das atividades educativas do Sesc Ler.

Refletir criticamente sobre a experiência deste projeto, guardada suas especificidades e sem ter pretensão de utilizá-lo como modelo, nos leva a considerar as contribuições que as práticas de ensino mais híbridas e flexíveis podem oferecer à modalidade. O conceito de educação flexível, no contexto do Ensino Híbrido que combina atividades didáticas presenciais com atividades em outros espaços digitais, envolve toda comunidade escolar no planejamento e redesenho das melhores combinações da oferta educativa buscando por meio da integração de espaços, tempos, metodologias, tutoria para oferecer as melhores experiências de aprendizagem à cada estudante, de acordo com suas necessidades e possibilidades (BACICH; MORAN, 2021).

A experiência construída no período pandêmico na elaboração de percursos personalizados, acabou por flexibilizar o tempo e os espaços de aprendizagem. Estas são categorias bastante estanques nas práticas tradicionais de ensinar e aprender, que por vezes também limitam o acesso dos estudantes da EJA que atuam com distintas demandas no campo do trabalho, família, mobilidade urbana, etc. O que nos cabe agora, é refletir sobre quais contribuições esse momento de ensino remoto pode oferecer, sem renunciar ao compromisso com a qualidade e fortalecimento da EJA.

Palavras-chave:

educação de jovens e adultos; ensino remoto; educação híbrida.

Referências:

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2000.

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Educação híbrida: reflexões para a educação pós-pandemia*. FGV-EBAPE Políticas Públicas Educacionais, n. 14, 2021.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 3, 2020.

SESC, Departamento Nacional. *Diretrizes para a educação básica do Sesc*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

A paralisação e fechamento das escolas do campo como negação do direito à educação no território do Sertão do São Francisco

Jackeline Maciel de Azevedo

jackmaaciel@gmail.com

Graduanda do curso de Pedagogia na
Universidade do Estado da Bahia

Edmerson dos Santos Reis

edmerson.uneb@gmail.com

Professor da Universidade do Estado da Bahia

São garantidos por lei a igualdade do direito de acesso e a permanência na escola, haja vista a sua importância para o desenvolvimento dos sujeitos, não só no letramento e alfabetização, mas, também, por ser um espaço transpassado por trocas socioculturais. Nesse contexto, é de fundamental importância a presença de escolas nas comunidades campesinas, tendo em vista as especificidades desses espaços, e pelo contexto histórico de negação dos direitos dos cidadãos e das cidadãs que vivem e constroem suas existências no campo. Entretanto, nota-se no decorrer dos anos, um aumento significativo na paralisação e fechamento dessas escolas, negligenciando os direitos dos sujeitos campesinos e impactando na sua formação.

Dessa forma, a partir do subprojeto “Os indicadores Oficiais de Paralisação e Fechamento das Escolas do Campo nos municípios do Território do Sertão do São Francisco”, desenvolvido durante o Programa de Iniciação Científica (PICIN-UNEB), foi realizada uma pesquisa, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), com o intuito de levantar os indicadores de paralisação e fechamento das escolas do campo, no período de 2019 a 2020, nos dez municípios que compõem o Território do São Francisco (TSSF), sendo eles: Sento Sé, Sobradinho, Casa Nova, Pilão Arcado, Remanso, Curaçá, Juazeiro, Uauá, Canudos e Campo Alegre de Lourdes.

Esta pesquisa foi de natureza quanti-qualitativa, tendo como fonte primária das informações os dados oficiais fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e da plataforma QEDU (2021), a partir dos quais foram elaborados tabelas e gráficos com o intuito de visualizar a realidade dos municípios e possibilitar a reflexão dos índices, contribuindo com a atualização dos dados no Observatório dos Indicadores da Gestão Educacional do Território do Sertão do São Francisco (OBSERV-TSSF),

desenvolvido pelo projeto, e disponível no link: (<https://observatorioic.wixsite.com/unebjua>).

Ademais, é válido ressaltar que nesta pesquisa também foram considerados os números de paralisação e fechamento das escolas presentes na zona urbana, possibilitando perceber o contraste entre os dados dessas duas realidades (campo e cidade).

Ao observar os indicadores de 2019 e 2020 no quantitativo das escolas existentes nos dez municípios, percebe-se o aumento significativo da paralisação e fechamento das escolas do campo, ao mesmo tempo, em que na zona urbana os números foram significativamente menores, ou até mesmo nulo. No ano de 2019, nesse território, foram contabilizadas 902 (novecentos e duas) escolas do campo (considerando as abertas, paralisadas e fechadas), entretanto, apenas 605 (seiscentos e cinco), cerca de 67,1%, estavam em atividade nas comunidades campestinas. Em 2020, os números foram reduzidos, do total de 899 (oitocentos e noventa e nove) escolas do campo, somente 578 (quinhentos e setenta e oito) estavam abertas, correspondendo a 64,3% escolas.

Na zona urbana os dados são contrários, em ambos anos, os números de escolas em aberto correspondiam, consecutivamente, entre 91,9% e 92,6%. Sendo que, em 2020 houve 1 (uma) escola fechada, enquanto no campo houve 92 (noventa e duas) escolas fechadas, correspondendo a 10,2% do quantitativo. É importante destacar que este trabalho não defende que ocorra o fechamento das escolas de forma proporcional entre essas duas zonas, e sim, que não seja negado aos sujeitos do campo o direito à educação.

Apesar do número de escolas urbanas municipais serem menores, se comparadas às da zona do campo, o que se percebe é uma lógica de negação do direito ao sujeito campestino, processo que vai se materializando quando é dado início à paralisação dessas instituições, muitas vezes, sob à justificativa, por parte do poder público, da realização de possíveis reformas, ampliações, melhorias na estrutura, entre outras. No entanto, o que se constata ano após ano, nos censos educacionais do INEP é que, na maioria das vezes as escolas paralisadas, passam a figurar nos recenseamentos seguintes, como escolas fechadas, extintas. qual com o tempo não voltam ao seu funcionamento.

Apesar de ser um direito básico, garantido pela Constituição Federal (1988) e pelos inúmeros marcos legais que dão suporte ao direito à educação do campo, há uma deturpação do direito à educação na zona do campo, pois a ausência da escola compromete o acesso e provoca a descontinuidade do processo escolar, implicando ainda, no distanciamento do sujeito com sua realidade, além de outras prejuízos imensuráveis, como a perda de identidade e o esvaziamento do campo. Caldart (2004) ressalta que faz parte do papel da escola desenvolver vínculos com o local, possibilitando o sujeito a conhecer a si e as identidades coletivas. Assim, a presença da escola numa comunidade campestina traz

em si uma representação importante do papel que cumpri o estado nas garantias dos direitos sociais, culturais e no aprimoramento intelectual e profissional dos sujeitos que aí vivem, e a sua extinção, também representa, para além da destituição destes significados a negação de si enquanto sujeitos de direitos e do seu território como parte da concepção republicana do estado que deve chegar com as suas políticas públicas aos cidadãos e cidadãs e a todos os territórios, independente das suas localizações.

Há uma diferença evidente e preocupante entre essas duas zonas, seguindo uma lógica que desconsidera o campo como um espaço de direitos e de desenvolvimento para os sujeitos ali presentes, pois além de muitas escolas camponesas não ofertarem a etapa do ensino médio e os indivíduos terem que se deslocar para continuar os estudos na cidade, ainda se paralisa e fecha a escola de sua comunidade, forçando-os a se direcionarem para a zona urbana.

Além disso, é válido destacar que o ano de 2020 foi atípico devido a pandemia da Covid-19, aumentando e acentuando ainda mais as vulnerabilidades socioeconômicas existentes no país, entretanto, apesar da escola ser uma representação governamental nas comunidades, houve continuidade no aumento do fechamento das escolas do campo, evidenciando a negligência na efetividade das políticas públicas em um dos maiores momentos de vulnerabilidade dos sujeitos.

Tendo em vista as especificidades da zona do campo, a presença de escolas nas comunidades viabiliza a educação no campo e educação do campo, promovendo uma formação contextualizada, interligada com as identidades e as necessidades, atendendo o campo sem subjuga-lo aos parâmetros urbanos.

A escola é uma expressão de vida do campo, negar o acesso a ela é esvaziá-lo. Assim, é fundamental a discussão de como as políticas públicas estão alcançando o campo no amparo dos seus direitos, uma vez que há um descaso histórico com este espaço e que as políticas que se tem hoje são frutos das lutas dos movimentos sociais e dos sujeitos do campo.

Palavras-chave:

Escolas do campo; Políticas públicas; Fechamento de escolas do campo.

Referências:

CALDART, Roseli Salete. Momento atual da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: [s. n.], 2004. v. 8, p. 10-31.

Impacto da pandemia no transporte escolar rural

Taylane Ferreira Quirino

taylaneqq@gmail.com

Graduanda do curso de Pedagogia na
Universidade do Estado da Bahia

Edmerson dos Santos Reis

edmerson.uneb@gmail.com

Professor da Universidade do Estado da Bahia

Esse trabalho é parte do projeto de pesquisa “Observatório dos Indicadores da gestão educacional no território do Sertão do São Francisco (OBSERV-TSSF)”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Trata-se do subprojeto “Levantamento dos indicadores de atendimento e qualidade do Transporte Escolar Rural (TER) nos municípios do Território Sertão do São Francisco (TSSF)”, que ao pesquisar os indicadores fornecidos sobre o TER, reflete sobre a sua importância e investiga o cumprimento das leis. A pesquisa tem abordagem quanti-qualitativa e o artigo foi fundamentado principalmente nos indicadores estabelecidos pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e no “manual” que estabelece subsídios ao Dirigente Municipal de Educação, distribuído oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC).

Diante disso, buscou-se analisar, através dos elementos pesquisados nas plataformas oficiais de distribuição dos recursos do transporte escolar, o PNATE, e nos estudos teóricos sobre a temática, a efetividade e a qualidade do atendimento desses programas nos municípios do TSSF¹, quanto à sua eficácia e a posterior criação de um banco de dados para que esse sirva como uma base de dados que permita a comparação de situações diversas, medindo a qualidade, com o intuito de propor alternativas para possíveis melhorias.

Conforme Santos (2017), ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se possa afirmar que o Brasil garante, na sua plenitude, o direito à Edu-

¹ O TSSF abrange uma área de 61.750,70 Km² e é composto por 10 municípios da Bahia: Uauá, Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé e Sobradinho.

cação às populações campestres. Assim, conclui-se que, se por um lado há a garantia desses direitos em termos legais, por outro convive-se cada vez mais com a “normalização” da negação desses.

A Educação do Campo resulta de uma trajetória de luta, e foi após alguns anos de “submissão” e enfretamento que a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 foi criada, e com ela a proibição do transporte do meio rural para o urbano de crianças até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo ela uma resolução do Conselho Nacional de Educação, que exerce a função de preservação do cumprimento das leis superiores da educação, como a Lei nº 11.700 de 2008, que determina a garantia de vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima da residência de toda criança, a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. Convém ainda lembrar a Lei nº 8.690/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que no seu artigo 53 define que, a criança e o adolescente têm direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Neste contexto, os municípios devem discutir a verdadeira motivação dessa crescente demanda de TER implantado em todo país, a partir da assistência financeira do PNATE. Se, por um lado, se garante o transporte, mesmo que muitas vezes sem a devida qualidade, por outro lado, muito se tem alertado de que isso representa, na verdade, um esvaziamento dos espaços rurais, principalmente quando este transporte funciona no sentido campo – cidade.

A presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência. Manter escolas nas comunidades rurais, contextualizadas, vai além somente do aspecto econômico, quantitativo, ou até mesmo de ser uma forma dessas se aproximarem do modo de vida urbano, se trata acima de tudo de identidade, autonomia e resistência.

Assegurar escolas na cidade para crianças e jovens do meio rural implica no desenraizamento, princípio causador do esvaziamento destes espaços. O TER foi criado para garantir o direito à educação, mas, da forma que está sendo executado, tem se efetivado como a negação do direito, influenciando ainda no pertencimento do sujeito do campo.

A pandemia do novo coronavírus levou as escolas a aderirem ao ensino remoto, com consequências amplas e diversas, incluindo a exclusão de milhares de estudantes por falta de aparelhos eletrônicos e acesso a internet, a precarização e a sobrecarga do trabalho de docentes e a evasão escolar. Apesar da importância de discutir esses aspectos, o objetivo principal dessa escrita é pensar o atendimento e qualidade do TER nos municípios do TSSF nesse período caótico de 2020 e 2021. É necessário afirmar que, mesmo diante da grave situação que vivemos, precisamos nos comprometer com a luta pela qualidade da educação, e esse é o foco dessa pesquisa.

A pesquisa foi bibliográfica, que pode ser chamada de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, e foi realizada a partir de livros, sites da Internet, periódicos, artigos de jornais, entre outros, pois o acervo sobre certos conhecimentos pode estar em vários meios de compartilhamento de informação. Baseou-se na abordagem quali-quantitativa, junção entre a abordagem qualitativa, que para Gerhardt e Silveira (2009), não se prende a uma preocupação com representações numéricas, mas com a compreensão dos grupos humanos estudados, já a abordagem quantitativa foi utilizada na coleta de dados.

O estudo foi realizado a partir da coleta dos dados de 2015 a 2021, que se encontram disponíveis no OBSERV-TSSF (<https://observatorioic.wixsite.com/unebjua>). Em 2021 os estudos se concentraram nos dados referentes a 2020 e 2021, que apresentam quantitativamente os valores, em reais, repassado para os municípios do TSSF: O município de Sento Sé recebeu os valores de R\$ 184.685,40 em 2020 e R\$ 140.098,56 em 2021. Sobradinho recebeu os valores de R\$ 64.844,75 em 2020 e R\$ 58.481,92 em 2021. Casa Nova recebeu os valores de R\$ 1.161.401,06 em 2020 e R\$ 745.153,44 em 2021. Pilão Arcado recebeu os valores de R\$ 523.349,41 em 2020 e R\$ 258.469,08 em 2021. Remanso recebeu os valores de R\$ 356.961,1 em 2020 e R\$ 262.133,6 em 2021. Campo Alegre de Lourdes recebeu os valores de R\$ 374.663,16 em 2020 e R\$ 142.232 em 2021. Curaçá recebeu os valores de R\$ 521.936,99 em 2020 e R\$ 430.536,32 em 2021. Juazeiro recebeu os valores de R\$ 1.296.812,68 em 2020 e R\$ 420.793,4 em 2021. Uauá recebeu os valores de R\$ 342.908,95 em 2020 e R\$ 201.365,53 em 2021. Canudos recebeu os valores de R\$ 5.345,39 em 2020 e R\$ 158.205,49 em 2021.

Nota-se particularmente nesse período de coleta de dados a falta de transparência dos municípios em fornecer as informações necessárias.

De acordo com a LDB, a responsabilidade de garantir o transporte escolar dos alunos da rede municipal é dos municípios. Essa realidade se projeta como o desafio da pesquisa, que é o acesso a esses dados municipais, que poderão esclarecer realmente como o TER está sendo administrado no TSSF, o que permitirá uma comparação com o que está sendo investido e o que realmente se efetiva nas comunidades, pois os dados coletados mostram uma realidade inexistente.

Foram as lutas das comunidades campesinas que permitiram a conquista dos seus direitos e a sua visibilidade. Assim, não podemos retroceder em aceitar o que está acontecendo no Semiárido brasileiro, que conforme Rocha (2020), do ano de 2014 a 2018 foram fechadas mais de 8 mil escolas do campo, enquanto o número de escolas urbanas fechadas no mesmo período é quase insignificante. Rocha (2020) ainda destaca que 111 escolas foram fechadas e 242 escolas paralisadas nos municípios do TSSF, obrigando a maioria dos alunos a se deslocarem para escolas urbanas, provocando o esvaziamento do campo.

Esses dados provocam os seguintes questionamentos: Por que um número tão grande de escolas do campo fechadas? Por que a disparidade entre os fechamentos de escolas do campo com os de escolas urbanas? Por que o TER é visto como a solução para essa problemática e não a permanência das escolas perto da residência dos estudantes?

Palavras-chave:

Transporte escolar rural; Escolas do campo; Negação de direitos.

Referências:

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 2/2008*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 30 set. 2021.

_____. *Parecer CNE nº 33/2000*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB33_00.pdf>. Acesso em 30 set. 2021.

_____. *Lei nº 11.700 de 2008, de 13 de junho de 2008*. Determina a garantia de vaga na escola pública para alunos da educação infantil e ensino fundamental próximo as suas residências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11700.htm>. Acesso em 30 set. 2021.

_____. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

_____. Ministério da Educação. *Sobre o PNATE*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/pnate>>. Acesso em 30 set. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5).

ROCHA, Ádma Hermegildo. *Do direito à educação ao fechamento das escolas do campo: Uma negligência com os povos do campo no Semiárido Brasileiro*. (Dissertação de Mestrado). Juazeiro: BA: PPGESA/UNEB/DCH-III, 2020.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362018000100185&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 set. 2021.

Educação de jovens, adultos e idosos: a experiência do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) em Belém do Pará

Thaís de Nazaré Lopes Gonçalves

thais_lopes19@hotmail.com

Secretaria Municipal de Ananindeua

Escola Sesc Ananindeua.

Jacirene Vasconcelos de Albuquerque

jacirene@uepa.br

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Secretaria de Estado de Educação do Pará

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos não é um assunto novo, pois aparece com frequência nos debates educacionais. Programas são elaborados, iniciativas são tomadas, entretanto, este ainda é um assunto que aflige a sociedade do Brasil, principalmente por envolver as camadas populares, que possuem histórias de vidas sofridas pela exclusão social.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos é desafiadora para o Estado, pelo fato de ser a modalidade de ensino responsável, no sistema educacional público, pela educação dos sujeitos que não tiveram acesso à educação regular na idade dita correta (BRASIL, 1996). Esses sujeitos necessitam de programas educacionais que possibilitem a ponte entre o saber acumulado na vida cotidiana e a educação formal, a fim de evitar o desinteresse, os conflitos e fracassos que acabam contribuindo para o índice de evasão escolar.

Considerando essa perspectiva, delimita-se este estudo em discussões sobre a alfabetização e os marcos da Educação Popular, mais especificamente a educação de jovens, adultos e idosos, considerando as contribuições do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) em Belém do Pará. O objetivo geral¹ deste estudo foi analisar a relevância do MOVA na Educação de Jovens, Adultos e Idosos em Belém/PA. Mais especificamente, identificar os marcos teóricos norteadores da Educação Popular no Brasil; discutir as contribuições do MOVA para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e refletir sobre seus limites e possibilidades em Belém/PA. Para alcançar os objetivos da pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

¹ Esta pesquisa refere-se a um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da autora Thaís Lopes realizado em 2013.

Como técnica para a coleta de dados entrevista semiestruturada aplicada a coordenadores, alfabetizadores e alunos do MOVA. Para tratamentos dos dados a análise de conteúdo. O aporte teórico do percurso metodológico teve sua ancoragem em Luke e André (1986), Minayo (2011) e Bardin (2011). Os trabalhos iniciaram com levantamento bibliográfico com base nos estudos de Brandão (1986, 2002), Freire (1982, 1989, 2004, 2005), Oliveira (2003, 2011). Seguindo de levantamento documental com foco no Projeto Político-pedagógico do MOVA Pará Alfabetizado da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), no Projeto Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e no documento Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Caderno de Relatórios, Belém (PA).

A pesquisa foi realizada em um período de oito meses e ocorreu em três turmas do MOVA coordenadas pela SEMEC Belém (PA): a) A primeira turma localizada em uma Ilha chamada Juçara, situada na região Insular de Belém, no Furo Maracujá no Baixo Acará. A turma do MOVA desenvolve suas atividades na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no período da tarde. Os alunos atendidos são oriundos de área quilombola. b) A segunda e terceira turmas localizadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Mário Chermont, localizada no Bairro da Cremação, que atende alunos de diversos municípios do Pará que migraram para a área metropolitana.

Os sujeitos do campo, uma coordenadora, três alfabetizadores e quarenta alunos das turmas do MOVA. Os alunos, atores sociais principais da pesquisa, são evadidos ou não tiveram acesso à educação formal, devido a escassas de oportunidades. Os alunos são jovens, adultos e idosos que estão matriculados no projeto de alfabetização do MOVA-Belém, escolhidos por viverem e estudarem em diferentes espaços, porém com a relação expressiva de exclusão, pobreza e analfabetismo.

As discussões e análises evidenciaram a importância da educação popular e do MOVA como uma possibilidade real de alfabetização, pois prática pedagógica comprometida com a luta das camadas populares por melhores condições de vida, reconhecendo na educação não a chave para as transformações sociais, mas condição essencial para que ela aconteça, é essencial para incentivar a formação de leitores e escritores a partir de suas próprias realidades, para que estes possam analisar, compreender, intervir criticamente transformando sua realidade e a sociedade. Conclui-se que, o MOVA-Belém contribuiu de modo significativo para a minimização do analfabetismo no Estado do Pará na perspectiva de inclusão educacional e social.

Palavras-chave:

educação popular; educação de jovens e adultos; MOVA.

Referências:

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 1. ed. São Paulo: Edições70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *A educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Brasília (DF): 1996.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *A importância do ato de ler: três artigos que se contemplam*. São Paulo: Editora Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Leituras freireanas sobre educação*. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos Freireanos. In: OLIVEIRA, Ivanilde A. (Org.). *Diretrizes e procedimentos metodológicos na alfabetização freireana de jovens, adultos e idosos*. Belém: UEPA/CCSE/NEP, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. *Movimento de alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire (MOVA Belém)*. Belém (PA): SEMEC 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação do MOVA-Belém. *Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Caderno de Relatórios*. Belém (PA): SEMEC, 2013.

O papel do Centro Acadêmico Carmen Portinho como símbolo de resistência da ESDI/UERJ em tempos de crise

Valentina Kurkdjian

valentinakt2000@gmail.com
ESDI/UERJ

Marina Scalabrin

marina.scalabrin@gmail.com
ESDI/UERJ

O Centro Acadêmico é uma dimensão da universidade que pode ser visualizada por muitos meramente por seu objetivo principal, de ser um pilar da universidade que agrupa alunos determinados a representar os interesses, ideias e demandas do corpo discente de determinado curso, com o intuito de solucionar problemas envolvendo a comunidade estudantil além de reivindicar os direitos da mesma. Porém, há de se ater em um aspecto importante desta definição, que se orienta na observação da capacidade do Centro Acadêmico de atravessar as fronteiras da sala de aula, prestando a execução de um papel determinante na manutenção do engajamento social, acadêmico e político dos estudantes.

Para melhor análise deste aspecto na prática, tomaremos como cenário de estudo o Centro Acadêmico Carmen Portinho (CAPO), da ESDI-UERJ, faculdade de Design da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, sob o contexto de instauração do ensino remoto devido à pandemia de COVID-19.

A organização do CAPO é completamente administrada pelos próprios estudantes, que são responsáveis por, dentre outros: estruturar as eleições de chapa, os cargos e suas funções, controlar a gestão financeira, comunicar os interesses e questões do corpo discente para a direção e fornecer assistência em casos de conflito. E é através dessa organização estudantil que houve suporte e evolução em diversos aspectos, principalmente no que diz respeito ao comprometimento social e político dos graduandos, com o coletivo mediante Assembleias, organizando eventos, arrecadando dinheiro para melhorias do Centro e oferecendo suporte direto aos alunos.

Além disso, um aspecto importante relativo ao CAPO é o recorrente uso de redes sociais e plataformas virtuais de comunicação como uma ferramenta facilitadora da presença e cooperação do corpo discente, devido à necessidade

de adaptação em tempos de distanciamento social e ensino remoto. O que antes podia ser feito através de conversas e reuniões nas próprias instalações do Centro Acadêmico na ESDI/UERJ, e o que podia ser discutido de forma despojada entre os corredores e salas, teve que ser adaptado para o novo contexto de isolamento e aulas *online*.

Meios como Instagram, WhatsApp e Google Meet são utilizados para pôr em perspectiva contextos não só internos, que cercam a comunidade da ESDI/UERJ, mas também externos, como pautas atuais relevantes do Brasil e do mundo. Esse tipo de mobilização é grande contribuinte no sentido de mostrar para os estudantes da instituição o poder que o ofício do design tem para colaborar de forma benéfica para a sociedade, se permitindo dialogar com o fora de si (MATTEONI, E. et al., 2020, p. 116).

Assim, entende-se que a existência e dinamismo de um Centro Acadêmico ativo tem também como propósito formar a autonomia entre os estudantes no sentido de serem sujeitos críticos capazes de saberem o seu papel na luta de classes (FREIRE, 2011). Isso pode ser atestado, por exemplo, ao observar a resistência estudantil quanto a desinformação em relação a contextos de crises, como um dos maiores exemplos sendo a crise sanitária e humanitária em consequência da pandemia da COVID-19 (OLIVEIRA, 2020). Durante todo o momento de crise e instauração do modelo de ensino remoto, o CAPO esteve presente organizando assembleias para ouvir o corpo discente, formulários de pesquisa para reunir as principais dificuldades, reclamações, sugestões e demandas dos estudantes, além de inúmeras reuniões com os mais diversos representantes da UERJ, servindo como uma das principais pontes de comunicação e resolução entre as partes envolvidas.

O propósito do CAPO como um meio de estímulo, engajamento e autonomia dos estudantes sucede resultados positivos que são um reflexo de não apenas uma produção consciente e colaborativa entre a comunidade estudantil da ESDI/UERJ, mas também de uma ação dialógica (FREIRE, 2011). Ou seja, um encontro dos sujeitos envolvidos no processo para a transformação e colaboração, já que não há hierarquia de poder entre os participantes, mas sim “sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 2011, p. 103).

Um grande exemplo dessa ação dialógica foi através do Instagram do próprio CAPO, onde foi divulgada a marcha virtual #ESDIAntirracista realizada em Junho de 2020, mês em que alavancaram-se protestos apoiando o movimento *Black Lives Matter* por todo o mundo, em resposta à injusta morte de George Floyd. O objetivo foi incentivar a comunidade da ESDI/UERJ a produzir postagens para as redes sociais no intuito de se expressarem e projetarem como forma de ajudar o movimento Antirracista. Foram produzidas 28 postagens, alternando design gráfico, ilustrações digitais, desenhos, pinturas, animações

e vídeos, que obtiveram um grande alcance, com 904 curtidas ao todo. Em consequência, os estudantes que produziram esses materiais também tiveram a oportunidade de refletir sobre sua realidade enquanto a criam e a refazem (SHOR; FREIRE, 1987, p. 13).

Além dos aspectos comentados acima, o CAPO também teve a preocupação de se posicionar firmemente em seu Instagram em prol das manifestações ocorridas nos dias de 19 de junho e 03 de julho de 2021, que tinham como denúncias os cortes ilegais do Fundo de Desenvolvimento da Ciência e Tecnologia (FNDCT), responsável por financiar a pesquisa em vacinas, além dos escândalos de corrupção nas compras das vacinas. Através dessa e de outras atitudes citadas anteriormente, é fácil perceber como o grupo utiliza a internet e as mídias sociais como um provedor de imensa interação social desterritorializando relações (PIRES; CASTRO, 2020, p. 14).

Conclui-se portanto que o comprometimento e posicionamento do Centro Acadêmico Carmen Portinho se mostraram não apenas benéficos, mas fundamentais para configurar o grupo como um símbolo de resistência da ESDI/UERJ e de seus estudantes. Essa força do grupo pode ser bem observada através de todas as suas manifestações, pesquisas e reuniões, mediando Assembleias, organizando eventos, arrecadando dinheiro para manutenção e melhorias do Centro e oferecendo suporte direto aos alunos. Afinal, desde a instauração do ensino remoto devido à pandemia de COVID-19, o CAPO buscou explorar meios de prestar assistência e auxílio para os estudantes em suas dificuldades e mantê-los atualizados e engajados acadêmica, política e socialmente. Por fim, independente do modelo de ensino, do contexto social e político, das plataformas e mídias usadas para comunicação, e dos membros e cargos da chapa, sabe-se que a essência do Centro Acadêmico como local de livre expressão e autonomia se mantém, fornecendo um espaço próprio e colaborativo dos estudantes para manifestar seus interesses, problemas, sugestões e demandas.

Palavras-chave:

educação popular; design político; movimento estudantil.

Referências:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Política e Educação: ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção *Questões da Nossa Época*; v. 23)

GOMES, Iago. Opinião: A apropriação de Paulo Freire em favorecimento à Agenda de Mercado. *Afirmativa*, 2021. Disponível em: <<https://revistaafirmativa.com.br/a-apropriacao-de-paulo-freire-em-favorecimento-a-agenda-de-mercado/>>. Acesso em: 21 set. 2021.

OLIVEIRA, Lorena Gomes Ribeiro de. Design em tempos de pandemia: contribuições de universidades públicas e institutos federais, p. 576-586. In: *Anais do Colóquio Internacional de Design 2020*. São Paulo: Blucher, 2020.

PIRES, Desirée; CASTRO, Amanda Motta. Todo espaço é político: ativismo de mulheres nas redes sociais. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n. 2, p. 143-161, 2020.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. What is the “dialogical method” of teaching? *Journal of education*, v. 169, n. 3, p. 11–31, out. 1987. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/002205748716900303>>.