

Profa. Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve  
Profa. Dra. Maria Clara Ramos Nery  
Profa. Dra. Ana Carolina Martins da Silva  
(organizadoras)

# ANAIS DE RESUMOS

V Seminário Internacional e  
XI Seminário Estadual de Educação  
**Pedagogias em Diálogo**



**ANAIS DE RESUMOS DO V SEMINÁRIO  
INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO ESTADUAL  
DE EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIAS EM DIÁLOGO**

Volume 08. Número 01.  
17 a 20 de maio de 2021



**V SEMINÁRIO INTERNACIONAL E XI  
SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIAS EM DIÁLOGO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
GESTÃO 2018-2022  
REITOR**

Prof. Dr. Leonardo Beroldt

**VICE-REITORA**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Monteiro Lemos

**PRÓ-REITORA DE ENSINO**

Profa. Dra. Rochele da Silva Santaiana

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

Prof. Dr. Rafael Haag

**PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO**

Profa. Dra. Erli Schneider Costa

**PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO**

Prof. Me Gabriel Borges da Cunha

**DIRETOR CAMPUS REGIONAL III**

Prof. Me. Gerônimo Rodrigues Prado

**COORDENADORA INSTITUCIONAL DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Profa. Dra. Cristina Rolim Wolfenbüttel

**COORDENADORA INSTITUCIONAL DO PIBID**

Profa. Dra. Veronice Camargo da Silva

**COORDENADORAS DO EVENTO**

Prof<sup>ª</sup> Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve  
Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria Clara Ramos Nery  
Comissão Científica da Seleção do Conteúdo  
Prof<sup>ª</sup>. Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve  
CV: <http://lattes.cnpq.br/4795088726628608>  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dioni Maria dos Santos Paz  
CV: <http://lattes.cnpq.br/6600424274405570>  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Maria Clara Ramos Nery  
CV: <http://lattes.cnpq.br/5859458413886811>  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Armgard Lutz  
CV: <http://lattes.cnpq.br/8686426022870719>  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Jussara Navarini  
CV: <http://lattes.cnpq.br/4769427023889148>  
Prof<sup>ª</sup> Me. Helenara Machado de Souza  
CV: <http://lattes.cnpq.br/7773757583584097>  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Tatiana Luiza Rech  
CV: <http://lattes.cnpq.br/4225218705589569>  
Prof. Me. Odilon Antonio Stramare  
CV: <http://lattes.cnpq.br/1097265601119497>

**Comissão Técnica de Organização do Evento**

Shaiane Barcellos dos Santos (Bolsista  
PROBEX/Uergs).  
Luiza Gislene Barbosa Maciel  
Márcio Lopes Dalla Nora  
Melissa Rodrigues da Silveira de Paula  
Simone Morais Leal  
Simone Meinen da Cruz  
Tânia Berenice Alves  
Ingrid Alves  
Wendel Henrique Morais de Moura

**Organizadores da Publicação deste volume**

Prof<sup>ª</sup>. Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve  
CV: <http://lattes.cnpq.br/4795088726628608>  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Maria Clara Ramos Nery  
CV: <http://lattes.cnpq.br/5859458413886811>  
Profa. Dra. Ana Carolina Martins da Silva  
CV: <http://lattes.cnpq.br/7364759247330183>

**Revisores da Publicação deste volume**

Profa. Dra. Ana Carolina Martins da Silva  
Vania Maria Barboza (URI Erechim)

**Avaliadores**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Armgard Lutz  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dioni Maria dos Santos Paz  
Prof. Me. Fabricio Soares  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fani Averbuh Tesseler  
Prof<sup>ª</sup> Me. Helenara Machado de Souza  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Jussara Navarini  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Maria Clara Ramos Nery  
Prof<sup>ª</sup>. Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Tatiana Luiza Rech  
Prof. Me. Odilon Antonio Stramar

Profa. Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve  
Profa. Dra. Maria Clara Ramos Nery  
Profa. Dra Ana Carolina Martins da Silva  
(Organizadoras dos Anais)

**ANAIS DE RESUMOS DO V SEMINÁRIO  
INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO ESTADUAL  
DE EDUCAÇÃO**

**PEDAGOGIAS EM DIÁLOGO**

Volume 08. Número 01.  
17 a 20 de maio de 2021

LiberArs  
São Paulo – 2021

*Anais de resumos do V seminário internacional e XI seminário estadual de educação - Pedagogias em Diálogo*

© 2021, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à  
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-65-5953-061-8

**Editores**

Fransmar Costa Lima  
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

**Revisão técnica**

Cesar Lima

**Diagramação**

Nathalie Chiari

**Capa**

Fabio Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

A532

Anais de resumos do V Seminário Internacional e XI Seminário Estadual de Educação – Pedagogias em diálogo; vol. 8; nº 1 / organizado por Maria da Graça Prediger Da Pieve, Maria Clara Ramos Nery e Ana Carolina Martins da Silva. - São Paulo : LiberArs, 2021. 422 p. : il. ; PDF ; 3,94 MB.

Inclui bibliografia e índice.  
ISBN: 978-65-5953-061-8 (Ebook)

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Política pública na Educação. I. Da Pieve, Maria da Graça Prediger. II. Nery, Maria Clara Ramos. III. Silva, Ana Carolina Martins da. IV. Título.

CDD 371  
CDU 37.01

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura. Foi feito o depósito legal.

**Editora LiberArs Ltda**  
www.liberars.com.br  
contato@liberars.com.br



## **AGRADECIMENTOS**

Após a parada por um ano devido à pandemia causada pelo Coronavírus - Covid-19, retomamos o nosso evento em 2021, ofertando-o, pela primeira vez, de modo virtual. Vários foram os esforços, pessoas e instituições envolvidas, as quais, juntas, conseguiram realizar a edição anual do Seminário, já conhecido pela comunidade educacional de Cruz Alta e região.

A Comissão Organizadora agradece aos acadêmicos do Curso de Graduação em Pedagogia, aos bolsistas de Residência Pedagógica, aos bolsistas do Pibid e à bolsista do evento pelas contribuições nessa realização, que integrou experiências de ensino, pesquisa e extensão.

Aos docentes e funcionários técnico-administrativos pela colaboração na execução do projeto de extensão.

Aos palestrantes, ministrantes de minicursos e comunicadores de trabalhos apresentados.

À PROEX – Pró-Reitoria de Extensão da UERGS –, pela aprovação e fomento ao Projeto de Extensão, através da concessão de uma bolsa de extensão.

À FAPERGS pelo estímulo e fomento na formação de recursos humanos.

À CAPES, pelo Programa de Residência Pedagógica e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, os quais visam ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a Educação Básica.

A todos os participantes, nossa gratidão.



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>21</b>
---------------------------	-----------

## **PALESTRAS CONFERÊNCIA DE ABERTURA**

<b>LA PEDAGOGÍA WALDORF: UNA PROPUESTA SUSTENTADA EN UNA MIRADA INTEGRAL DEL SER HUMANO</b>	
Paula Andrea Edelstein	
Diana Van Kregten	
Laura Schulze.....	25

<b>PEDAGOGIAS EM DIÁLOGO: EXPERIÊNCIAS E DOCÊNCIA EM QUESTÃO</b>	
Sandra Monteiro Lemo .....	27

<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SOCIEDADE TECNOCIENTIFICA E IN/EXCLUSÃO</b>	
Maura Corcini Lopes .....	36

<b>O PROFISSIONAL DO SÉCULO XXI EM QUATRO EIXOS: CONHECIMENTO, GESTÃO, CRIATIVIDADE E EMPREENDEDORISMO</b>	
Prof. Dr. Hamilton Werneck.....	38

## **MESA REDONDA: DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE**

<b>O QUE PODEMOS APRENDER COM AS CRISES E A NECESSIDADE DE REINVENTAR A ESCOLA, A EDUCAÇÃO, O FUTURO</b>	
Sandra de Oliveira.....	44

<b>REFORMAS CURRICULARES E DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM, TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO</b>	
Jacqueline Ramírez.....	47

<b>A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CIÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E NA FORMAÇÃO DE CIDADÃ</b>	
Juan Gabriel Perilla .....	49

## **MINICURSOS**

<b>A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES DINÂMICAS COM O POWERPOINT E SUAS APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS</b>	
Caroline da Luz Moreira Daiane Alves Bueno Helenara Machado de Souza.....	54

<b>O USO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS PARA A REPRESENTAÇÃO DE FIGURAS GEOMÉTRICAS</b>	
Caroline da Luz Moreira Daiane Alves Bueno Helenara Machado de Souza.....	56

<b>PEDAGOGIA WALDORF: A PAISAGEM DO PRIMEIRO SETÊNIO E OS AMBIENTES ANÍMICO E FÍSICO DA CRIANÇA E DO EDUCADOR</b>	
Eliana Maria Machado Maria Piltcher Armgard Lutz .....	58

<b>GRUPOS DE ESTUDO E A FORMAÇÃO CONTINUADA: O RELATO DA CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS PENSADORES DE INFÂNCIA</b>	
Aline Aparecida Oliveira Copetti Bruna de Amorim Jesus Diovana Machado da Silva Géssica Aline Hermes Lúcia Maria Schaedler Borges Fridhein Poliane de Oliveira Ferreira Taciele Raquel Fidencio .....	64

**A BRIGADA MILITAR NA ESCOLA: INTERVENÇÕES DA  
PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA NO MUNICÍPIO  
DE PASSO FUNDO**

Rodrigo Amarante  
Andreza do Amarante dos Santo  
Jussara Navarini.....66

**NAS TRILHAS DA INFÂNCIA: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA  
E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Taciana Basso Tolazzi  
Mara Graziela Schiefelbein Gomes.....68

**EFICIÊNCIA INTELLECTUAL E O DESENVOLVIMENTO  
INFANTIL: DA AVALIAÇÃO A EXECUÇÃO PEDAGÓGICA**

Lauren Slongo Braidá  
Eduarda Virginia Burckatdt Lorenzoni .....70

**LITERATURA E MATEMÁTICA UM  
UNIVERSO DE POSSIBILIDADES**

Fátima Jakeline das Chagas Severo  
Maria Julia das Chagas Severo.....72

**PERGUNTAÇÃO:  
BOAS PERGUNTAS MOVEM A APRENDIZAGEM**

Walkiria Frighetto Silvestri  
Mara Graziela Schiefelbein Gomes.....73

**POLÍTICA CURRICULAR /BCCC: INQUIETAÇÕES  
E NOVAS PERSPECTIVAS**

Clarice Marlene Rucks Megier  
Débora Ortiz de Leão.....76

**O TEATRO EDUCAÇÃO**

Juliana Campoy Miranda de Souza  
Geziel da Silva de Souza  
Maria da Graça Prediger da Pieve.....78

**EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS**

Eunice Angélica Kort Peres .....80

**JUNTOS, MAS NÃO IGUAIS: FERRAMENTAS PARA  
COMPREENDER A DIFERENÇA EM SALA DE AULA**

Rodrigo Amarante  
Jucélia Rodrigues Ferreira  
Tatiana Luiza Rech ..... 82

**PEDAGOGIAS EM DIÁLOGO:  
A BRIGADA MILITAR ATRAVÉS DA PATRULHA  
MARIA DA PENHA NA PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA  
CONTRA A MULHER DENTRO DA ESCOLA**

Rodrigo Amarante  
Andreza do Amarante Dos Santos  
Maria Clara Ramos Nery ..... 84

**FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE A DIVERSIDADE SOCIAL**

Lia Favretto  
Clara de Mello Maciel  
Tatiana Luiza Rech ..... 86

**TEXTOS E CONTEXTOS DA PRÁTICA EDUCATIVA**

Dra. Maria Clara Ramos Nery ..... 88

**BRILLE NA ESCOLA**

Lia Favretto  
Késia Jordana do Prado Queiroz  
Tatiana Luiza Rech ..... 91

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DAS NOVAS  
PROPOSTAS EDUCACIONAIS NACIONAL E ESTADUAL**

Eder Henriques de Matos  
Lidiane da Silva Braz ..... 93

**CANTARES E BRINCARES NA PANDEMIA:  
ALIMENTANDO A INFÂNCIA COM ALEGRIA**

Armgard Lutz  
Tatiana Rech ..... 96

**EL LUGAR DE LA VIVENCIA, LA IMAGEN Y EL CONCEPTO  
EN EL PROCESO PEDAGÓGICO: RELACIÓN ENTRE HACER,  
SENTIR Y PENSAR**

Paula Andrea Edelstein  
Diana Van Kregten  
Laura Schulze ..... 101

**LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE  
AUTONOMÍA EN LA DIVERSIDAD: APRENDER A DECIDIR,  
A PARTICIPAR, A TRANSFORMAR**

Paula Andrea Edelstein  
Diana Van Kregten  
Laura Schulze.....103

**ATIVANDO OS CONTEÚDOS ATITUDINAIS**

Berenice Falconi Baptista  
Martha Elóide Winter Korth  
Armgard Lutz.....104

**RODA DE CONVERSA**

**CRIAÇÃO E APLICAÇÃO DE CURSO DE ALFABETIZAÇÃO  
DIGITAL PARA AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE NO  
MUNICÍPIO DE CRUZ ALTA – DESAFIOS PEDAGÓGICOS  
NA INCLUSÃO DIGITAL DE ADULTOS**

Cassiano Molinari Gomes  
Fabiano Prestes  
Márcio Silva da Silva  
Julio Roberto dos Santos Mallmann.....111

**COMUNICAÇÃO ORAL**

**IMPORTÂNCIA DO MOBILIÁRIO PIKLER PARA O  
DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS.**

Mari Barboza do Amarante  
Tatiana Marcela Huth.....116

**OS SENTIMENTOS E A QUARENTENA:  
EM BUSCA DA DESCOBERTA DOS MONSTROS.**

Franciele Grade da Luz.....123

**A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: EDUCAÇÃO INFANTIL**

Caroline da Luz Moreira

Jussara Navarini

Tatiana Luiza Rech ..... 130

**A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES BIBLIOGRÁFICAS**

Caroline da Luz Moreira

Jussara Navarini ..... 138

**VULNERABILIDADE INFANTIL NA PANDEMIA: POSSIBILIDADES LÚDICAS À SEGURANÇA EMOCIONAL**

Angélica Krause Nunes

Armgard Lutz ..... 145

**ARGILA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Daiene Taís Gonzaga

Otília Neli de Oliveira ..... 151

**A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM ESPAÇO ESCOLAR PARA CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS NARRATIVAS DE CORPOS E GÊNEROS**

Khrysalis Pires de Castro

Rita Cristine Basso Soares Severo ..... 157

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Anderson Moretto Martins

Jussara Navarini

Tatiana Luiza Rech ..... 163

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR: LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Júlia Soares Martini

Profª Drª Marília Forgearini Nunes ..... 168

**A IMPRESSÃO 3D NO DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Fausto Maioli Penello

Kelli Teixeira Penello ..... 175

<b>A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA CRIANÇAS SURDAS</b>	
Adrieli Moraes Souza	
Jussara Navarini	
Tatiana Luiza Rech .....	181
<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR MEIO DE PARLENDAS</b>	
Isabel Cristina Tossi Schneider	
Jamile Cabreira.....	188
<b>AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA BÁSICA</b>	
Lílian Carine Madureira Vieira da Silva	
Rita Cristine Basso Soares Severo .....	194
<b>AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE JUVENTUDES PRESENTES NOS PROJETOS SOBRE EMPREENDEDORISMO JUVENIL NO IFC</b>	
Dalvana Silva da Gama	
Rita Cristine Basso Soares Severo .....	200
<b>A PRÁTICA DISCURSIVA NO CAMPO EDUCACIONAL COMO CONSTRUTORA DE SUBJETIVIDADES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERFIL PROFISSIONAL</b>	
Bruna Santos Brum	
Dra. Maria Clara Ramos Nery .....	208
<b>CONSIDERAÇÕES DE UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA BNCC A PARTIR DO USO DA LÍNGUA</b>	
Táise Neves Possani .....	216
<b>CONTRIBUIR COM O DESENVOLVIMENTO DA CIDADE: DAR VEZ E VOZ ÀS CRIANÇAS E AOS ADULTOS</b>	
Claudia Marchesan .....	223
<b>DATAS COMEMORATIVAS: PEDAGOGIAS DA DIVERSIDADE EM FOCO</b>	
Cátia Cilene Diogo Goulart	
Veronice Camargo da Silva.....	227

**DESOBEDIÊNCIA PARA INVENTAR  
CURRÍCULOS COM A INFÂNCIA**

Priscila Basíli

Daniele Grazinoli.....234

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E  
AS AÇÕES SUSTENTÁVEIS NO COTIDIANO DO LAR**

Raquel Lima Alles Nunes

Armgard Lutz .....241

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
A GESTÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLAMUNICIPAL  
FUNDAMENTAL PEDRO COSTA BEBER**

Tiago Henrique Meggiolaro .....245

**GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Elisandra Denise Baiotto

Merlin Ester Kommers

Michele Santos de Oliveira .....251

**IMPLANTAÇÃO DA HORTA ESCOLAR  
COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM  
UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ERECHIM/RS**

Daiane de Almeida Quadros

Neusa Andreolla .....259

**“KITS CRIAR E BRINCAR” ALTERNATIVA PARA O  
FORTALECIMENTO DE VÍNCULO DAS CRIANÇAS COM A ESCOLA**

Deise Aparecida Cavalin Barasuol

Fabiana Dinarelli dos Reis

Marlova Maria Groth

Miriam Cristiane Soares Dornelles .....267

**LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCION DE  
AUTONOMIA EN LA DIVERSIDAD: APRENDER A DECIDIR,  
PARTICIPAR, TRANSFORMAR**

Paula Andrea Edelstein

Diana Van Kregten

Laura Schulze .....272

## **LETRAMENTO MATEMÁTICO COM O JOGO DO DADO**

Thaís Kinalski  
Laércio Francesconi .....276

## **MÉTODO MONTESSORI NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Caroline dos Santos Sakis Peluffe  
Cibele Regina Nunes Bonfada Pereira  
Deise Berton.....283

## **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PÚBLICA DE PERIFERIA DO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS**

Cibele Mai  
Leila Maria Goi .....289

## **O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A IDENTIDADE DA ESCOLA: MISSÃO, VISÃO E PRINCÍPIOS**

Clarissa Seifert da Silva  
Rosângela Santos Da Silva  
Maria da Graça Prediger Da Pieve .....298

## **O QUE MINHA LENTE PODE VER DE BONITO NA CRUZ ALTA DE ÉRICO VERÍSSIMO**

Marilen Fagundes Péres  
Alex Silva Dutra  
Sinara Barbosa Pereira  
Maria Paula Peres de Siqueira .....305

## **O USO DAS TICs NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID 19: UM OLHAR DA PSICOLOGIA**

Camila Sutili Capelesso  
Ruhan Pieniz Brandão.....311

## **OFICINAS DE CULINÁRIAS: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS NO CAPSI DE CRUZ ALTA/RS**

Jussara Navarini  
Tatiana Luiza Rech  
Carmen Andreia Bairros De Mattos  
Lia Favretto .....317

## **TEM TERRA NA ESCOLA!**

### **NARRATIVAS PARA COMPOR UM DIÁLOGO**

Andréia Fabiana Fronza Cronst	
Mônica Cristiane Maros Heinen	
Patrícia Simara Kerber .....	321

### **MEMÓRIAS: ESCRITAS PARA MARCAR UM TEMPO**

Mônia Taís Maros	
Mônica Cristiane Maros Heinen .....	326

### **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS ANOS INICIAIS COMO PRESSUPOSTO À FORMAÇÃO DE CIDADÃOS ATUANTES EM SOCIEDADE**

Fernanda Gausmann Vasconcellos	
Lucimara Rocha de Souza	
Vanessa Steigleder Neubauer .....	335

### **A IMPORTÂNCIA DE DESENVOLVER OS 5 SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A BNCC**

Adrieli Moraes Souza	
Leonardo da Silva Bieger	
Patricia Schmidt	
Armgard Lutz .....	341

### **OS COMPONENTES SOCIOEMOCIONAIS COMO FORMA DE PREVENÇÃO AO BULLYING: UMA ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC**

Maressa Maya Caneca da Silva	
Taiara Ribeiro Souza	
Maria da Graça Prediger Da Pieve.....	346

### **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Carla Leonice Reck Mathioni	
Eleane Aparecida de Souza Callegaro	
Marlize Cristina Heck Uhde .....	352

### **PRÁTICAS E DEMANDAS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO LITORAL NORTE**

Ana Paula da Cunha Góes	
Helena Venites Sardagna.....	357

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PERÍODO PANDEMICO:  
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS CORPO, GESTOS E MOVIMENTO  
E A LITERATURA INFANTIL**

Karine da Silva Wasum  
Viviane Maciel Machado Maurente .....365

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
A INTEGRAÇÃO ENTRE CUIDAR E EDUCAR.**

Maressa Maya Caneca da Silva  
Taiara Ribeiro Souza  
Rosangela Santos da Silva  
Maria da Graça Prediger Da Pieve .....370

**REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL:  
ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E  
FORMAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS**

Shaiane Barcellos dos Santos  
Caroline da Luz Moreira  
Maria da Graca Prediger da Pieve.....378

**RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS E A PRÁTICA DOCENTE  
NAS TURMAS DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE CRUZ ALTA**

Marcio Leandro da Rosa Silveira  
Helenara Machado de Souza.....385

**UMA PROFESSORA EM TEMPO DE PANDEMIA**

Naiana Ortiz Boeno .....392

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E EDUCAÇÃO:  
UMA PERSPECTIVA DE ENFRENTAMENTO NO ÂMBITO ESCOLAR**

Aline Gabrieli Fagundes  
Isadora Nogueira Lopes  
Ketlin Tainá Rodrigues Brondolt  
Vanessa Steigleder Neubauer.....398

**PEDAGOGIA WALDORF:  
EXEMPLO DE PROPOSTA ESCOLAR HOLÍSTICA**

Clarissa Seifert da Silva  
Armgard Lutz.....403

**O PEDAGOGO COMO ORIENTADOR EDUCACIONAL**

Linéia Kromberg Denes

Michele Daiana Klinger Braz

Simone Lindner Fuhrmann..... 408

**CRONOGRAMA ..... 413**

# APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, Unidade em Cruz Alta, o Programa de Residência Pedagógica (Núcleo Cruz Alta e São Luiz Gonzaga) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Núcleo Cruz Alta), apresenta à comunidade acadêmica e, em geral, os Anais de Resumos, no formato de E-Book, do V Seminário Internacional e XI Seminário Estadual de Educação: Pedagogias em Diálogo. O evento se classifica na condição de "seminário" e teve a duração de 40 horas, no período de 17 a 20 de maio de 2021.

O tema do evento "Pedagogias em Diálogo" objetivou colocar em diálogo e questionamento as pedagogias e seus conceitos que estão embasando práticas pedagógicas. Juntamente, objetivou propiciar espaços de autoria para que acadêmicos (dessa e de outras instituições de ensino superior) e professores (a Educação Básica e docentes do Ensino Superior) ministrassem minicursos e apresentassem, como comunicadores, trabalhos de ensino, pesquisa, extensão e relatos de experiências, almejando transformações e melhoria na qualidade da educação.

As edições do Seminário de Educação são anuais, com exceção do ano de 2020, durante o qual o mundo foi assolado pela pandemia causada pelo Coronavírus, Covid-19. Nesse ano de 2021, ofertado de forma virtual, teve a participação de aproximadamente 462 professores, acadêmicos e comunidade da região. Destes, 355 foram ouvintes e 71 foram ministrantes de palestras e minicursos que foram oferecidos durante a semana. Ao todo aconteceram 23 minicursos, uma (1) roda de conversa e 4 palestras, além da mesa-redonda intitulada "Diálogos sobre a Educação Brasileira na contemporaneidade". Ainda, aconteceram apresentações de 52 trabalhos de pesquisa, extensão e ensino, na modalidade de comunicação oral.

Outrossim, salienta-se que a conferência de abertura foi ministrada por professores do Instituto Superior de Formación Docente Perito Moreno, de Buenos Aires, Argentina e versou sobre "La pedagogía Waldorf: una propuesta sustentada en una mirada integral del ser humano".

Dessa forma, esse caderno de resumos caracteriza a memória dessas atividades realizadas durante a semana do evento e, toda a programação e

informações, pode ser encontrada no próprio site do evento, disponível em <http://seminario-uergscruzalta.com.br/index.html>.

A comissão organizadora do evento agradece a todos que tornaram mais esse seminário de educação possível, atingindo assim seus objetivos de formação continuada de acadêmicos e professores, consolidando ainda mais a Universidade como instituição formadora de professores no município e região.

Boa leitura!

Comissão Organizadora do V Seminário Internacional e XI Seminário  
Estadual de Educação.

Cruz Alta/RS, julho de 2021.

# **PALESTRAS**



# CONFERÊNCIA DE ABERTURA

## LA PEDAGOGÍA WALDORF: UNA PROPUESTA SUSTENTADA EN UNA MIRADA INTEGRAL DEL SER HUMANO

Paula Andrea Edelstein<sup>1</sup>

Diana Van Kregten<sup>1</sup>

Laura Schulze<sup>1</sup>

*“Solo aquello, que por mí trabajo, se transforma en mí mismo, sana,  
nutre y libera al niño”  
(Rudolf Steiner).*

Uma el propósito de entablar una diálogo entre la pedagogía Waldorf y otros enfoques nos preguntamos: ¿Qué nos distingue y qué nos conecta, a otras alternativas pedagógicas?

Entendemos que nuestra propuesta acompaña de manera viva y comprometida la formación integral de niñas, niños y adolescentes. Concebimos la educación como una herramienta social y sofisticada para la transformación social. Uma una enfoque colectivo basado uma una trabajo uma equipo, **comunidad** y red. Para que el tránsito por la escolaridad implique una experiencia nutritiva, de aprendizajes y crecimiento para cada alumno y familia. A nuestra pedagogía, como a otras, le importa el bienestar de la humanidad uma una mundo sano.

Estos propósitos y este interés, se construyen uma la práctica desde algunos principios que nos distinguen:

---

<sup>1</sup> Instituto Superior de Formación Docente Perito Moreno, Buenos Aires, Argentina.

- Tenemos una mirada integral del ser humano: Cada persona es una misterio, se despliega una cuerpo alma y espíritu, una una biografía particular transitando una etapa evolutiva una una vida una permanente devenir.
- Concebimos a cada ser humano entrelazado una otros y una la Tierra. Nos visualizamos parte activa de la naturaleza, una capacidades para aprender, sentir y actuar de manera creativa, libre y responsable.
- Cada práctica pedagógica, conlleva una sentido, expresa una fundamento: espacio y lugar, forma y movimiento, tiempo y ritmos, momentos, materiales, colores, texturas, sonidos, contenidos, experiencias... Una cada cosa comunicamos y todas pueden ser una invitación para aprender.
- Lo social tiene una peso relevante para que la tarea pedagógica tenga lugar. Es central habilitar vínculos interpersonales a partir de los procesos de aprendizaje mutuo, entre docentes, estudiantes, familias.

Nos guían tres preguntas: ¿quién sos? ¿qué necesitás? ¿qué te puedo aportar?

Para profundizar una ellas trabajamos una las fuerzas de la voluntad, los sentimientos, lo intelectual/reflexivo, desde el **hacer**, el **sentir**, el **pensar**. A través de la imitación, del vínculo amoroso y una la formación del juicio una. Una cada nivel de la escolaridad, esto implica una modo particular, específico, de trabajo.

Desde nuestra perspectiva, la tarea pedagógica requiere una formación docente continua, interior y entre pares.

**Palabras clave:** ser humano, vínculo, hacer, sentir, pensar, libertad, comunidad.

## REFERÊNCIAS

LIEVEGOED B. **Las etapas evolutivas del niño**. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 1999.

STEINER, R. **La educación del niño a la luz de la antroposofía**. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 1991.

STEINER, R.. **La filosofía de la libertad**. Madri: Editorial Rudolf Steiner, 2002.

# PEDAGOGIAS EM DIÁLOGO: EXPERIÊNCIAS E DOCÊNCIA EM QUESTÃO

**Sandra Monteiro Lemos<sup>2</sup>**

A pandemia acelerou e impulsionou uma série de transformações, não só no nosso cotidiano, mas em todas as dimensões do nosso viver. Em todas as nossas esferas de atividades, nossos relacionamentos foram deveras impactados, devido a nossa condição de sujeitos sociais. O distanciamento social, além de estremecer as relações familiares e profissionais, nos jogou para a necessidade, cada vez maior, de lançar mão da mediação tecnológica. Sim! A reuniões por plataformas digitais, trocas de mensagens por meios eletrônicos, dentre outros fatores, substituíram o olho no olho, a fala, a escuta, a troca de afetos, etc., dificultando, muitas vezes o diálogo e o entendimento. Do mesmo modo, podemos dizer que tais implicações também afetaram as formas de ensinar e aprender, evidenciando os impactos da tecnologia e da desigualdade social.

Diante do exposto, é momento de voltarmos nosso olhar para refletir sobre o modo como nos afetamos e nos deixamos afetar. Vivemos, desde março de 2020, certa tensão, que estremeceram relações entre familiares, amigos, colegas de trabalho, alunos e professores. Precisamos refletir, repensar, dialogar e nos transformar.

A proposta do 4º Seminário Internacional e o 11º Seminário Estadual de Educação, não poderia ter temática mais acertada como “Pedagogias em diálogo”. Aprendemos como nosso Patrono da Educação, Paulo Freire (1983, p.43), que “o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar.”

---

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação, UFRGS. Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Desde 2014 é professora adjunta da UERGS, exercendo a função de Vice-reitora e Superintendente de Planejamento.

Uma das principais tarefas que assumimos enquanto educadoras e educadores, é sem dúvida, a de construir o bem comum e, para tanto, o diálogo é essencial. Dialogar qualifica a nossa capacidade humana de se dirigir ao outro, compreendendo-o nas diferenças e na alteridade.

Ao receber o convite para essa palestra, com um tema tão relevante, me senti desafiada a refletir sobre as experiências que me constituíram enquanto docente e o modo como eu percebia a questão da docência dentro do movimento dialógico proposto pelo tema do evento. Desse modo, minhas reflexões se organizam em três momentos. O primeiro discorre sobre o meu “lugar de fala”, na sequência contextualizo o “ser” docente e a docência e, como terceiro tópico, encaminho a finalização das discussões, estabelecendo os diálogos, as constituições e as transformações que construíram o percurso trilhado.

### **Sobre o “lugar de fala”**

O que é “lugar de fala”? É um conceito que vem sendo bem discutido por sua difusora a Prof<sup>a</sup>. Djamilia Ribeiro, professora da PUC/SP. Conceito que ganhou as redes sociais, em função do programa televisivo exibido pela Rede Globo, Big Brother Brasil 2021.

Ribeiro (2017) nos ensina que lugar de fala é o lugar que ocupamos socialmente e nos faz ter perspectivas distintas. A autora argumenta em seu livro a importância de se ouvir as diversas vozes nas análises do discurso e a necessidade de se atentar a quem enuncia a narrativa. Ou seja, não é só “o que se fala” que importa, mas “quem fala”, pois o ponto de vista do falante parte da experiência individual e influencia seu discurso. E é nesse sentido que chamo a atenção, para o “meu lugar de fala” pois ele, é fruto da subjetividade e dos discursos que me constituíram, os quais me posicionam em determinado lugar de sujeito.

Sou mulher, mãe, esposa, filha, professora e pesquisadora. Venho de família com baixo grau de escolaridade<sup>3</sup>. Sou a única pessoa da minha família a ter mestrado e doutorado. Com muito orgulho digo que sou Pedagoga, tenho Mestrado e Doutorado na área da Educação. Sinto-me privilegiada por ter tido toda minha formação básica em escola pública. Do mesmo modo, minha formação de nível superior, incluindo o *stricto sensu*, foi em Universidade Federal. Minha trajetória profissional inclui atuações em empresas, secretarias de educação, e em escola, com a alfabetização com crianças e jovens e adultos. Nos últimos 15 anos, tenho atuado no ensino Superior, como professora,

---

<sup>3</sup> Minha mãe não concluiu o segundo ano fundamental e o meu pai chegou ao terceiro, mas, igualmente, sem concluir.

tanto na graduação, quanto na pós-graduação. Atualmente, desde 2018, assumi o compromisso de estar na gestão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na função de Vice-Reitora. Nessa minha atividade atual, acumulo a função de superintendente do planejamento.

Como bem nos fala Larrosa (2002), que “experiência” é aquilo que nos passa, nos toca, e ao tocar nos transforma. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.20). Nesse sentido, a mim, aconteceu muita coisa, passou muita coisa que me transformou.

O início de uma das experiências mais importantes para minha carreira docente deu-se ao ingressar na pesquisa. Minhas pesquisas, na fase inicial, tiveram como foco a alfabetização de jovens e adultos. Muito provavelmente o interesse adveio pela vontade de entender por que meus pais e tantas pessoas a nossa volta possuem tão baixa (ou nenhuma) escolarização. Os caminhos da docência, então, me levaram a ser professora e atuar com alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.

Devidos aos mesmos interesses, agarrei a oportunidade surgida em 2005, de trabalhar como coordenadora pedagógica pela UNESCO, em um programa de alfabetização de adultos. Tal fato me oportunizou experiências incríveis, aumentando minha paixão pela pesquisa. Como consequência minhas pesquisas de mestrado e doutorado abordaram a temática da alfabetização, leitura e escrita.

Já como professora no Ensino Superior, tive a oportunidade, de atuar como Coordenadora Institucional do PIBID da UERGS – de 2015 a 2018. Ao final de 2015, assumi a função de Coordenadora do FORPIBID do Rio Grande do Sul. Os aprendizados adquiridos, tanto na coordenação do programa na minha instituição, quanto na coordenação do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID – FORPIBID RS, foram vivências que me renderam experiências até então não conhecidas. Essa atuação me possibilitou ampliar a luta pela educação, aprender ainda mais sobre a necessidade de lutarmos por políticas públicas, pois, não é possível aceitar que 39,9 milhões de pessoas vivam na extrema pobreza no Brasil. O número supera a população inteira do Canadá, que é de 38 milhões de habitantes, segundo dados do Ministério da Cidadania, em fevereiro de 2021<sup>4</sup>. Conforme o Ministério da Cidadania são 10,3 milhões de pessoas em situação de insegurança alimentar grave (fome).

Outros dados alarmantes que nos deixam indignados são os oriundos da pesquisa recente do INAF, que apontam que, em cada dez jovens e adultos

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias>. Acesso em: 17 maio 2021.

de 15 a 64 anos no País - 29% do total, o equivalente a cerca de 38 milhões de pessoas, são considerados analfabetos funcionais.<sup>5</sup> Não bastasse todas essas misérias e tragédias, ainda somamos as mais de 440 mil vidas perdidas por conta do negacionismo e da falta de gestão na saúde do Brasil. Enfim, são inúmeras atrocidades que nos causam indignação. Há alguma solução para reverter isso? Certamente, a curto prazo, não há. Contudo, acredito que através da luta contínua por políticas públicas e com mais investimentos em educação, ciência e saúde, possamos alcançar alguns resultados que venham amenizar essa tragédia. Por fim, cabe dizer que é desse lugar que falo e que é desse modo que me constituo. Tais aspectos são propulsores de minhas atitudes, reflexões e ações. Não tenho dúvidas de que sou movida pelo resultado dos atravessamentos de experiências que tenho em minha vida e especialmente aquelas advindas da minha formação.

Minha trajetória como pesquisadora permitiu adentrar no campo dos Estudos Culturais<sup>6</sup> e dentro dele conhecer vários conceitos, entre os quais, o de “pedagogias culturais”, que me permitem pensar sobre o modo como vamos sendo subjetivados.

Na próxima seção, apresento mais alguns apontamentos e o modo como foram sendo construídos através de diálogos com minha formação e experiência vivida.

### **Contextualização: o “ser” professora e a situação da docência**

Discussões sobre docência e profissionalismo há muito tempo vem servindo de munição para acalorados embates nas mais diversas áreas. Destaco, alguns, que alinhados a determinados clichês discursivos sobre a profissão docente, ressoaram e ou, continuam ressoando, abundantemente, nas redes sociais. Alguns desses advindos da esfera política – alimentam, consistentemente, piadas, críticas e debates acalorados na internet. Seja indicando onde o professor tenha que “buscar o piso”<sup>7</sup>, ou dizendo que os educadores deveriam “trabalhar por paixão e não por dinheiro”<sup>8</sup>, outros criticando o modo como os professores estariam sendo formados: no caso comparando a

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/inaf-3-em-cada-10-brasileiros-nao-conseguiriam-entender-este-texto/>. Acesso em: 17 maio 2021.

<sup>6</sup>Sugestão de leitura: Estudos culturais e interfaces: objetos, metodologias e desenhos de investigação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Programa Doutoral em Estudos Culturais. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2016. e-book. Disponível em: [www.ufsm.br/estudosculturais](http://www.ufsm.br/estudosculturais). Acesso em: 10 maio 2021.

<sup>7</sup> Charge que circulou em jornais de grande circulação estadual, a partir da suposta alusão referenciada por um então candidato ao governo do Estado.

<sup>8</sup> Suposto comentário que teria sido feito em 2011 em relação ao salário de professores, pelo novo ministro que assumiu a pasta da Educação em 2015, e que estava sendo questionado pelos jornalistas por seu posicionamento naquele momento.

formação docente à formação de médicos: “se o país formasse médico como professores, pacientes morreriam” (PINTO 2015), e mais recentemente, sobre o fato de que “ser professor seria quase uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa”.

O fato é que enunciados<sup>9</sup> como esses reforçam estereótipos sobre o status do trabalho docente acirrando a ambiguidade entre profissionalismo (entendido como ocupação independente, exigindo domínio técnico particular a um grupo, socialmente valorizado, implicando conhecimento complexificado) e proletariado (com sua contrapartida de desvalorização, associado a trabalho de menor valoração de ocupação).

Pesquisas sobre o nível da educação no Brasil indicam um novo patamar. Segundo a *Varkey Foundation*, 2018, órgão dedicado à melhoria da educação mundial, o país está no último lugar no ranking de status do professor. A pesquisa de 2018, com jovens entre 15 e 21 anos, diz que apenas 2,4% dos jovens têm interesse na docência. A mesma pesquisa informa que 49% dos professores não recomendariam a profissão para seus alunos.

Diante dos aspectos apresentados, fica evidente o perigo de um “apagão” da profissão docente. O que estamos fazendo para lutar contra isso?

Há décadas a educação vem sendo objeto de debate em congressos, seminários, cursos e outros eventos semelhantes. Dentre os muitos focos dessas discussões, a formação de professores tem sido um ponto crucial e recorrente. Seja pela abundância das pesquisas focalizando tal temática, seja pela necessária busca de conhecimento frente aos desafios contemporâneos, seja pelas exigências da profissionalização. Tais eventos buscam, dentre outros aspectos, discutir qual a formação ideal ou necessária do professor do ensino básico (fundamental e médio) e do professor de ensino superior<sup>10</sup>, numa demonstração ostensiva de insatisfação generalizada com relação aos modelos formativos vigentes, principalmente nos cursos de licenciatura. No entanto, há consenso entre alguns pesquisadores de que, dessa ampla e continuada discussão, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de

---

<sup>9</sup> Entendendo enunciado, na perspectiva de Michel Foucault (1987), como integrantes de uma mesma formação discursiva. O enunciado em si não constituiria também uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem: ele é sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente (p. 32); trata-se de uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (p. 99). Nesse sentido, tais enunciados podem ser localizados como discursos constitutivos de realidades e produzindo, como o poder, inúmeros saberes.

<sup>10</sup> Vários estudos voltados a esta temática (ISAIA, 2003, 2005, 2006; ISAIA e BOLZAN, 2004, 2005, 2007, 2008; BOLZAN e ISAIA, 2006, 2007; ARAÚJO, 2006; PIMENTA e ANASTÁSIU, 2002; MIZUKAMI, 2006; CUNHA, 2008) demonstram uma preocupação crescente no que se refere à ausência de espaços formativos que contemplem a especificidade da *docência universitária*, ou seja, os autores destacam ser imprescindível que se organizem institucionalmente, lugares de formação, capazes de promover a aprendizagem docente.

recomendações abstratas sobre a necessidade de "sólida formação dos educadores", da "integração de teoria e prática", da "interdisciplinaridade" etc. Nesse sentido, as preocupações sobre a formação docente continuariam a aproximar-se da concepção de Comênio (*Didática Magna*, 1657), segundo a qual o "bom professor" seria aquele capaz de dominar a "arte de ensinar tudo a todos". Este tem sido o foco, há muito anos, das pesquisas sobre a docência, que indicam as características considerados para os "bons professores".

Nos últimos anos, porém, alguns autores como Silveira (1997; 1998; 2002), Costa (1995; 1998; 2000); Silveira e Costa (1998); Fabris (1999); Garcia (2002) vem entendendo a docência como uma atividade ocupacional dentre tantas outras, mergulhada em um cotidiano e marcada por contingências e circunstâncias sociais e culturais. Neste sentido, a docência passou a ser investigada a partir das representações que dela se faz em distintos artefatos culturais e tipos de textos: textos legais, histórias da literatura infanto-juvenil, filmes, revistas pedagógicas, periódicos, peças publicitárias, cartuns, diários de classe, etc. Um dos desencadeadores de diferentes focos, reconhecido por alguns pesquisadores, teria sido a expansão dos estudos de gênero a qual contribuiu para esse novo interesse, na medida em que fizeram emergir as estreitas ligações entre características tradicionalmente tidas como femininas e um "ideal" de identidade docente.

Ou seja, de uma forma ou de outra, assim como há pesquisas que demonstram a total desvalorização da profissão docente, veremos que determinadas pesquisas reconhecem o professor como sendo um dos atores a desempenhar um papel inestimável no centro do trabalho educacional institucionalizados. Talvez fosse crucial trabalharmos sobre as perspectivas de tentarmos pensar quais os discursos que estariam nos constituindo? Deixo-os com essa provocação para reflexão.

Então, como podemos ver, através desses breves apontamentos, as experiências com programas de formação docente, e aqui volto a reiterar a importância que teve minha participação junto ao PIBID e, agora ao Residência Pedagógica. Considero que ambos os programas são exemplos que vem produzindo ações (trans)formadoras, tanto para os professores das universidades, quanto para os alunos da graduação, na medida em que promove a constatação dos problemas, a discussão, a reflexão, e a análise em busca de formas de intervenção.

É desse modo, que eu entendo que os futuros professores devem ser preparados para ensinar. Defendo que os graduandos devem estar dentro do contexto escolar, o qual se define como singular, instável, incerto, complexo e contraditório. John Dewey, pedagogo americano e sociólogo do início do século passado, já fazia o seguinte questionamento: quando se afirma que o

professor tem 10 anos de experiência, dá para dizer que ele tem 10 anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido 10 vezes? Portanto a formação continuada deve potencializar essa discussão, esse diálogo entre os profissionais para que suas experiências possam ser trocadas, reflexões possam ser feitas e transformações possam acontecer.

Daí a necessidade da manutenção de programas como o PIBID e o Residência Pedagógica. Considerar a escola como um espaço de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional e, igualmente, um campo de pesquisa e reflexão crítica dos professores requer a mudança na forma de conceber as práticas de ensino no interior dos currículos de formação docente.

Além de tudo o que já foi dito aqui, minha atuação no PIBID, permite que eu reconheça que um dos maiores aprendizados que a participação em programas desse tipo confere aos seus participantes é o de protagonizar ações em prol da educação. Tenho muitas imagens guardadas de momentos de união e luta em todos os recantos do Brasil. Foram momentos em que o esforço de cada bolsista do Programa, que unidos somavam só em 2016, mais de 70 mil integrantes, conseguiram a façanha de derrubar a fatídica Portaria 046/2016 que promovia alterações irreversíveis no PIBID. Naquele momento, se coletou mais de 100 mil assinaturas em prol do programa. Foram inúmeras idas ao congresso nacional, mobilizações em universidades e cidades. Esse, talvez, seja um dos grandes aprendizados que qualificam a formação docente. Pois sabemos, de antemão, que ser professora e professor num país como o nosso é um ato, por si, só, de resistência.

Dentre os vários entendimentos sobre a Educação, o mais significativo é o da importância de preparar as gerações que vem depois de nós. E nesse sentido, em um país como o Brasil para todos aqueles que militam (ou pretendem militar na seara da educação), ser Bolsista do PIBID e do Residência Pedagógica constitui-se em uma das mais qualificadas etapas no processo desta formação.

### **“Pedagogia em diálogos”**

O que é Pedagogia? É a área do conhecimento que abarca os processos de ensino e aprendizagem. Como campo de conhecimento da área da Educação, a Pedagogia abarca o estudo dos métodos de ensino, dos objetivos e dos meios para alcançar aprendizagens. Dizendo de outro modo, a Pedagogia ocupa-se das formas e mecanismos de aprendizagem. Entendendo aprendizagem enquanto “processo”, a Pedagogia é o campo do conhecimento que dá conta dos “processos” através dos quais se aprende, independente do

contexto no qual se dê o processo. De uma forma ampla, pode-se entender por pedagógico todos os processos que envolvem ensino e aprendizagem. Não só na escola, mas nos museus, nos hospitais, nas empresas, nas inúmeras instituições, sempre será necessário aprender algo. Ou seja, vamos nos constituindo, aprendendo a ser o que somos, através dos atravessamentos culturais que, pedagogicamente, vão nos “ensinando”. Acerca disso, conforme nos ensina Costa:

Não só os shopping centers, mas também as imagens da televisão, as fotografias, os vídeos e os filmes, os jogos eletrônicos, as revistas, os outdoors, etc., são textos que, junto com as teorias científicas, as narrativas filosóficas e os dogmas religiosos vão nos subordinando, governando nossa vontade, fabricando nossas identidades e nos aprisionando em significados e representações. (COSTA, 2010, p.1)

A partir de novos olhares para a Pedagogia, sobre o “pedagógico” ou mesmo para “Pedagogias em diálogos” poderíamos pensar nos vários lugares que ela poderá funcionar e operar.

Sobre as possíveis atuações para o profissional formado em Pedagogia, a partir da minha experiência, vejo, por exemplo, como muito potente a multiplicidade de áreas para sua atuação, afinal, o pedagogo é aquele que tem disposição para aprender e ensinar.

Mas qual seriam os maiores desafios da carreira de pedagogo? Parto do pressuposto de que o maior desafio seja a efetivação do compromisso de contribuir com a formação de seres humanos críticos e aptos a iniciar na jornada profissional e a conviver em sociedade. Dessa maneira, existe a necessidade de um perfil bastante peculiar do professor, que deve representar uma figura ao mesmo tempo paciente, criativa, empática e instigadora. Além disso, acredito que a valorização seja o maior desafio. Para isso, reitero a importância de refletirmos sobre quais os discursos que nos constituem?

Além de destacar a importância do diálogo em todos os processos, entendendo que o ato dialógico é a única via para construirmos entendimentos e consensos, pois, afinal, a atividade humana prescinde da colaboração mútua e isso precisa ser construído com disposição.

Ao encaminhar a finalização das minhas reflexões, não poderia deixar de pontuar sobre a importância da formação continuada, é somente ela que nos permitirá ampliar nossos horizontes, construindo as pontes necessárias. Para tanto, a participação em seminários e cursos, sobretudo aqueles que permitem trocas de experiências, são fundamentais.

Para finalizar, penso que dado aos tempos pandêmicos e sombrios vividos, nunca é demais lembrarmos sobre o nosso “ofício de mestre” – a

humanização. Penso ser esse um dos maiores ofícios a desempenharmos, tal como nos ensina Arroyo, pois:

[...] a recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar **a ser humanos**... Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício (ARROYO, 2001, p. 54).

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2001.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1988.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.

PINTO, A. E. S. Se Brasil formasse médicos como professores, pacientes morreriam. **Folha de São Paulo**. 28 nov. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1712167-se-pais-formasse-medicos-como-professores-pacientes-morreriam-diz-mercadante.shtml>. Acesso em: 15 maio 2021

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** - Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2019/08/ribeiro-o-que-ecc81-lugar-de-fala.pdf> Acesso em: 11 maio 2021.

SILVEIRA, R. M. H. Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada, danada da vida: representações de professora na literatura infantil. **Educação & Realidade**, v.22, n.2, p.149-161, jul./dez. 1997.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SOCIEDADE TECNOCIENTÍFICA E IN/EXCLUSÃO

**Maura Corcini Lopes<sup>1</sup>**

Ao considerar o atual contexto pandêmico em que o mundo e, particularmente, o Brasil está gravemente submerso, propõe-se uma reflexão sobre a temática da formação de professores, abordando-a a partir de atravessamentos potentes, tais como a tecnociência e a in/exclusão. Tendo como base as discussões feitas por Gregoire Chamayou, no livro *A Sociedade Ingobernável* - em que o autor, ao fazer uma leitura genealógica do liberalismo e ao utilizar a imagem da convulsão social ingovernável, chama a atenção para o desgoverno e para o possível fim da democracia -, bem como o livro *Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação: pensar a educação no século XXI* - em que as autoras e os autores da RIIATE<sup>2</sup> provocam a pensar em romper barreiras e muros das universidades, visando a integração social e tecnológica e o investimento na formação humana — destaca-se a bandeira do comum e da luta permanente contra as desigualdades e a exclusão. Tais anúncios, fazem questionar as instituições e recuperar suas finalidades no século XXI, ressignificando-as. Entre as instituições, interessa para este recorte analítico, a *escola*. A analítica reflexiva proposta se estrutura a partir das condições crescentes de precarização da vida em suas distintas dimensões (educacional, econômica, social, sanitária, etc.), acentuadas na pandemia devido a esta ter se dado sobre um contexto brasileiro de crises potencializadas e em descontrole. Tal fenômeno, denominado de *sindêmico*, exige da educação investimentos de retomada do ensino como um ato político-formativo para

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Graduada e Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Realizou Estágio pós-doutoral na Universidade de Lisboa. Decana da Escola de Humanidades e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Vice-presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa/Regional Sul – ANPED.

<sup>2</sup> RIIATE: Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia em Educação. Saiba mais em: <http://gepinclusao.com.br/pt/riiate-2/>

todos. Isto significa formar alunos e alunas que tenham conhecimentos específicos capazes de ancorarem a elaboração de perguntas e a busca de respostas específicas para questões e dilemas de nosso tempo. No Brasil, falar de formação de professores é uma emergência devido a estes serem fundamentais na construção de uma sociedade mais justa, conectada e atenta para o que passa local e globalmente. Conclui-se com a defesa do engajamento docente por meio de uma pedagogia aberta e capaz de fazer somar os indivíduos na construção de uma *sociedade de código aberto*, como bem chama a atenção Sáskia Sassen (2016) em seu livro *Expulsões*.

## REFERÊNCIAS

CHAMAYOU, G. **A sociedade ingovernável**: uma genealogia do liberalismo autoritário. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. (Orgs.) **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SASSEN, S. **Expulsões**. Brutalidade e complexidade na economia global. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

# O PROFISSIONAL DO SÉCULO XXI EM QUATRO EIXOS: CONHECIMENTO, GESTÃO, CRIATIVIDADE E EMPREENDEDORISMO

**Prof. Dr. Hamilton Werneck<sup>1</sup>**

## **A Competência**

Ser competente não significa ter diploma, mas ter domínio sobre algum campo do saber. Quanto mais vasto este campo, melhor. Estamos numa onda, chamada de terceira, em que a sociedade está priorizando o conhecimento. Importante notar que não se trata, apenas, de informação: trata-se de conhecimento. As oportunidades nessa sociedade são oferecidas em mercados extremamente competitivos, e os competentes terão emprego com maior facilidade, ou se reempregarão mais depressa.

Se observarmos os países, inclusive os desenvolvidos, encontraremos taxas de desemprego em todos eles. A diferença em relação aos países de terceiro mundo é que o desempregado não é o mesmo após alguns meses. Há um rodízio de desempregados. A competência lá existente por causa da disseminação da educação permite que o desempregado encontre nova colocação com maior rapidez.

A competência está mudando de figura. Não se trata mais de uma competência puramente acadêmica, em que o diploma fala mais alto: trata-se de uma competência que segue uma formação continuada. Não se concebe mais uma empresa que não esteja preocupada com a formação permanente de seus membros.

Quando uma pessoa se emprega, hoje, é absolutamente necessário que ela verifique qual as oportunidades de permanecer estudando,

---

<sup>1</sup> Escritor, educador, conferencista, palestrante educacional, assessor pedagógico.

aprendendo e melhorando sua *performance*. Se isso não for possível, o indivíduo que aceitar o emprego e lá permanecer por muito tempo ficará desempregado quando sair, porque estará defasado no tempo.

Estar em formação permanente é uma exigência do mercado, que deseja pessoas atualizadas. Os títulos conseguidos em universidades em pouco tempo estarão ultrapassados. Se pensarmos um pouco, uma criança, hoje no ensino fundamental, já domina todo o conhecimento de um sábio do século XVI. Ela não domina a capacidade de construir conhecimento que o sábio detinha, mas poderá, ao dominar esse aspecto da aquisição de saberes, adquirir uma velocidade maior que o sábio, porque dispõe de uma quantidade maior de informações através dos meios de comunicação.

Os adultos, nessa sociedade do conhecimento, estão procurando sempre melhorar de emprego e de salário. Desejam, como se diz, “subir na vida”. Essas pessoas devem observar que a sorte representa a conjunção de dois fatores: oportunidade e competência. Havendo a oportunidade, se a pessoa tiver competência, estará empregada.

Os universitários que deixam para depois o estágio estão jogando fora uma oportunidade e retardando o momento do emprego. Nos estágios se adquire competência. Quem estagiou desde cedo, acabado o curso superior, tem alguns pontos à frente de quem não sabe por onde começar.

Um fato explica essa questão:

*Um aluno da faculdade de direito da Universidade Federal Fluminense soube de um simpósio da Shell sobre meio ambiente. Seriam tratados, mais detalhadamente, assuntos sobre direito ambiental, coisa muito nova no Brasil daquela época. Tendo feito um estágio de um ano nos Estados Unidos em uma fazenda de criação de cabras, ele aprendeu perfeitamente o inglês. No final de uma das conferências, fez perguntas em inglês ao conferencista. Despertou a atenção dos “caçadores de talentos” espalhados pelo salão. Surgiu uma oportunidade de estágio, conjugando-se o interesse do estudante, a oferta da empresa e o fato de dominar um segundo idioma. Se ele não estivesse preparado, não estaria estagiando. Hoje está empregado na Shell como advogado.*

Os que não foram ao simpósio, por alguma razão – porque sempre há uma razão -, não conseguiram estagiar e, talvez, hoje estejam procurando emprego.

Às vezes, os universitários brincam de aprender. Ingressam nas universidades e continuam na adolescência. O amadurecimento pode tardar. Todos, no entanto, precisam saber que o diploma não lhes conferirá emprego. Numa cidade do interior, o estudante pode fazer o nome através da fama que tiver na universidade.

A importância da competência é tal que hoje se exige de um profissional o domínio de uma segunda língua. Tudo se torna mais fácil. É tão importante estar preparado que até cursos sobre assuntos novos no mundo devem ser objeto de estudo, porque, quando do término da faculdade, certamente já estarão em moda no país.

Esse aprendizado continuado pode ser conseguido através de cursos ou com vivência. Precisamos estar abertos – ou, como modernamente se diz, resilientes –, para aprender sobre o novo que se apresenta. Quem não for assim estará muito distante dos requisitos de um profissional do século XXI.

Hoje, há um debate amplo nas universidades entre dois livros e seus autores: “A religação dos saberes” de Edgar Morin (2002) e “Construir as competências desde a escola” de Philippe Perrenoud (1999). Creio que a luz sobre esse tipo de debate deveria ser encontrada nas questões que envolvem a afetividade como um dos elementos de competência humana. Não se trata de uma visão de competência tecnicista, mas de competência humana, onde as pessoas precisam desenvolver “atitudes” além do conhecimento e das habilidades.

Não sendo assim, estaríamos desenvolvendo a formação de pessoas que treinariam outras. A renúncia dos educadores à capacidade de transformar a sociedade, a partir das escolas e universidades, para aderir a um processo de treinamento de “monstros” seria altamente danoso para a vida do profissional deste século. Seria muito mais incompetência que, propriamente, competência.

## **O fazer diferente**

A experiência que relato, agora, é própria. Ela está ligada ao fato de eu ter mudado profundamente minha vida profissional na década de 1990. Nessa altura, com trinta anos de magistério e muitas experiências em sala de aula e coordenação de escolas, tendo já publicado vários livros, comecei a receber convites para algumas palestras em universidades, secretarias de educação e colégios.

Sabia das opiniões das pessoas sobre palestras. Em geral, os ouvintes achavam tudo muito pesado e chato. Descobri que palestrantes com muito conteúdo não conseguiam manter atentas as plateias e eram muitos os que abandonavam o recinto. O problema estava na comunicação. Estudei muito o assunto, entrei em contato com as técnicas desenvolvidas na década de 1970 sobre MGI (música geradora de imagem), usadas em muitas terapias, verifiquei a força de uma atuação que atingisse o cinestésico das pessoas e o

visual. Reuni as três e formei um sistema completamente diferente de trabalho, que apliquei em todas as conferências que fazia e faço.

Sei que uma pessoa aprende quando recebe algo memorável oferecido pelo palestrante, quando sai de si mesma e entra num mundo mágico. A música favorece. Uso a música e as imagens para facilitar o aprendizado, partindo do princípio de que as pessoas que têm olhos e ouvidos precisam usá-los e ao mesmo tempo saborear, com seus sentidos, uma conferência. Alguns não gostam. Quando procuramos saber quem não gostou, em geral descobrimos que não é da plateia – são os teóricos enfiados nos velhos porões de bibliotecas com livros superados que detestam imagem, detestam som e movimento. Na verdade, detestam e são, por sua vez, detestados pelas plateias.

Não se pode deixar que a plateia fique iludida. A plateia precisa acompanhar as reflexões, participar, ver e ouvir. Mas aquilo que é feito ou é diferente ou será banido. O novo enfoque, sobretudo sua diferença em relação ao que se faz em termos de conferências, deu-me a oportunidade de estar andando por todos os estados brasileiros, ensinando e aprendendo, e cada vez mais convicto de que o segredo está em *fazer diferente*.

Se nós trabalharmos de modo igual, se falarmos em público como nossos antigos professores, estaremos ministrando palestra para os avós dos presentes. Nossos avós eram pessoas fungíveis; eles repetiam diariamente a ação de plantar, colher, preparar os alimentos, comer e fazer a digestão. Depois, começavam tudo de novo. Nossos pais foram tangíveis, procuravam comprar coisas duradoras. Mesas para serem usadas pela família até o bisneto. Um armário grande e pesado. Depois viemos nós, os membros da geração dos intangíveis. Frequentamos um hotel, gostamos do cheiro dos quartos e das toalhas e levamos conosco aquele encanto. Nossos filhos e nossos alunos são memoráveis, eles compram sonhos. Eles são membros da sociedade *fashion*. Ou nós fazemos diferente, em relação aos sonhos de nossos filhos e alunos, ou eles nos substituirão. Isso é estar adaptado aos tempos deste século com suas exigências. É importante acordar para isso. Estamos em outro milênio e as ferramentas de hoje são diferentes.

## **O empreendimento e o estilo**

E toda essa invenção e criatividade contínua, existe o perigo de imitarmos alguém. O tipo “macaco de imitação” torna-se ridículo diante do público. Teatralizar é uma técnica de comunicação; porém, certos exageros podem depor contra o conferencista.

Faça o que não existe. O conhecido não desperta interesse. Mesmo que você fale sobre o óbvio, faça um *show* sobre o óbvio. Se alguém reclamar, procure saber se ele faz pelo menos o óbvio. Os menos criativos sempre reclamam da criatividade dos outros e não percebem a inexistência da sua. É comum a presença dessas pessoas em empresas e universidades. Geralmente tudo sabem, sabem até fazer. Só que na realidade, nada fazem. Na prática, esse tipo é um incompetente e “empatador” de progresso.

O empreendedor é vitorioso, não copia, confia no seu estilo próprio e na sua personalidade de comunicador e incentivador.

Observando essas pessoas, percebemos, no seu lado positivo, que elas fazem parte das respostas, enquanto os perdedores fazem sempre parte das perguntas. O vencedor tem uma solução para cada problema, e o perdedor tem um problema para cada solução. Enquanto o vencedor diz: deixe-me ajudá-lo, o perdedor afirma que não é sua função.

Pare e pense: *O que fiz nos últimos seis meses? Quantos livros li e quantos projetos implementei?* Se nada disso aconteceu, você está prestes a perder seu emprego. Se você não sabe o valor do seu trabalho, se está se sentindo como “bananeira que já deu cacho”, também falta pouco para ser mandado embora. Como se vê, a questão ligada ao ato de empreender é vital para um profissional deste século.

Diz-se, inclusive, que estamos aposentando os gerentões e contratando líderes, porque os gerentes fazem e repetem o que já fizeram. Os líderes transformam. Hoje, o importante é transformar. Ingressando numa empresa ou escola, ou o líder desenvolve e incrementa a sinergia ou a empresa fecha as portas.

## REFERÊNCIAS

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a Escola**. São Paulo: Artmed, 1999.

MORIN, E. **A religação dos saberes** - o Desafio do Século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

**MESA REDONDA:  
DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA NA  
CONTEMPORANEIDADE**

# O QUE PODEMOS APRENDER COM AS CRISES E A NECESSIDADE DE REINVENTAR A ESCOLA, A EDUCAÇÃO, O FUTURO

Sandra de Oliveira<sup>1</sup>

## Resumo

As reflexões a serem compartilhadas na mesa redonda “Diálogos sobre educação brasileira na contemporaneidade” são inspiradas em artigos resultantes de estágio pós-doutoral realizado em 2020-2021 junto ao PPG em Educação da Unisinos; em estudos desenvolvidos pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (Gipedi/UNISINOS/CNPq), o qual integro desde a sua constituição, bem como em minhas experiências como docente e como gestora na Educação Básica. O objetivo proposto para o espaço da mesa temática é a realização de exercícios de pensamento sobre “o que podemos aprender com as crises e a necessidade de reinventar a escola, a educação, o futuro”. Entre todas as instâncias impactadas pela crise da Covid19, sem sombra de dúvidas a escola e a Educação estão entre as primeiras da lista, sem, contudo, estar centralmente envolvida nas demais questões dessa lista. A pandemia escancarou as desigualdades que atravessam a Educação brasileira: evidenciou o quanto as desigualdades sociais, econômicas e culturais interferem na escola e nas relações de ensino e aprendizagem. Nos mostrou faces perversas da exclusão social e digital. As consequências de tudo isso ainda não são possíveis de mensurar, embora já estejamos sofrendo algumas delas, será necessário um período pós-pandemia para que essas análises sejam realizadas de modo mais aprofundado. Em meio a essa atmosfera,

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Bolsista Pós-Doc Júnior CNPq em PPG Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, docente da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha - FETLSVC), integrante do grupo de pesquisa: Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (Gipedi/UNISINOS/CNPq). E-mail: sandradeoliveira.rs@gmail.com

algumas perguntas nos assolam: o que pode fazer a escola? Ou ainda, o que esperamos dessa escola no presente? Quais suas responsabilidades? Quais conhecimentos serão importantes? Quais demandas éticas nos desafiam? Quais experiências precisamos vivenciar para que a vida seja preservada? Como será a escola do século XXI? Professores, educadores e pesquisadores dessa área não são profetas. Longe de querer apresentar respostas para essas perguntas, o que proponho são algumas possibilidades a partir de apontamentos de estudos e pesquisas recentes que nos ajudam a compreender o que podemos aprender com as crises e nos alertam sobre a necessidade de reinventar a escola, a educação, o futuro. Fugindo de todas as análises pessimistas, que são igualmente importantes, e também me distanciando da celebração exagerada das tecnologias, ou, até mesmo das metodologias ditas inovadoras, convido para uma análise mais positiva, ou como sugere Serres (2017, p.12) ao falar de crise, entendê-la como a possibilidade ou “necessidade de inventar o novo. Seremos capazes de traçar outros caminhos? Espero que sim. Mas quais? Ninguém sabe ainda. Seja como for, não há busca mais apaixonante”. Ainda não ressignificamos a escola, muitos preservam em seus imaginários a ideia de que após a pandemia voltaremos para a mesma escola que deixamos fechada no início do ano de 2020. A pandemia tornou evidente aquilo que muitos já anunciavam: a necessidade de reinvenção da escola para uma Educação que possa enfrentar os desafios do século XXI. Contribuí para essa discussão o estudo de Fabris; Oliveira; Traversini e Hillesheim (2021/no prelo), elaborado a partir dos conceitos de “habitar”, de “artesanias” e de “educação democrática” inspirados na trilogia de Sennett (2018; 2013; 2013) e nas leituras de bell hooks (2019). Como material empírico, nesse estudo foram selecionadas narrativas sobre projetos de pesquisa desenvolvidos por estudantes e professores da educação básica e do ensino superior na relação com a cidade, comunidade ou diferentes instâncias sociais. As análises mostraram que as práticas pedagógicas articuladas com a cidade possibilitam a criação de um ethos formativo democrático que constitui o estudante como sujeito que pensa a si, ao outro e a cidade como implicados mutuamente para cuidar da cidade e do humano que nela habita. Ao participar da construção coletiva de conhecimento (Escola-Universidade-Cidade), os sujeitos criam conexões e estabelecem redes de colaboração. O argumento é de que práticas pedagógicas como essas operam na constituição de uma ética para a cidade aberta, tal como sugere Sennett. Para tudo isso é preciso outras formas de formação humana pautadas no engajamento dos sujeitos para a criação de cidades abertas, sustentáveis e inclusivas. A escola e a cidade precisam caminhar juntas para a construção

desse espaço, tempo e lugar que os humanos vão habitar durante e pós pandemia da Covid19 e, talvez, ainda outras tantas pandemias. O que você, sua escola e sua cidade aprenderam com essa crise? Essas aprendizagens são experiências encarnadas que podem constituir o ethos formativo democrático da sua escola-universidade e da sua cidade. Como uma educação democrática pode criar e desenvolver as habilidades dialógicas para que as cidades e o mundo possam enfrentar os desafios do habitar em tempos de crise? Como a ética passa a integrar tal ethos formativo democrático? Será esse um caminho possível para reinventar a escola, a Educação, o futuro? Sintam-se convidados para o diálogo!

**Palavras-chave:** Crise Covid19. Escola-Universidade. Cidade. Educação democrática. Formação Humana.

## REFERÊNCIAS

hooks, b. Educação democrática. In: CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

FABRIS, E. H.; OLIVEIRA, S.; TRAVERSINI, C. S.; HILLESHEIM, L. P. **A universidade e a escola na constituição de um ethos formativo democrático para uma cidade aberta.** Erechim: URI, 2021. (No prelo).

SENNETT, R. **Construir e Habitar:** ética para uma cidade aberta. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SENNETT, R. **O Artífice.** 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, R. **Juntos.** Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SERRES, M. **Tempo de crise:** o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

# REFORMAS CURRICULARES E DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM, TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Jacqueline Ramírez<sup>1</sup>

## Resumo

Entendendo que a constituição humana acontece em um contexto histórico-social, e que todas as instituições sociais são espaços educativos, o papel da escola é fundamental para a compreensão das realidades da sociedade; no marco da compreensão dessa realidade, o processo de formação social e cultural que é possibilitado na escola leva à formação social e cultural de um grupo determinado. No processo educativo, são múltiplas e permanentes as mudanças em termos de políticas públicas e de reformas curriculares que a escola assume no marco das suas dinâmicas de formação. Destaca-se que, na palestra, o objetivo central analisa alguns fundamentos teóricos, em relação às tensões, os desafios e às possibilidades implicadas na reforma curricular do ensino médio por Direitos Básicos de Aprendizagem, à luz da perspectiva histórico-cultural que permite a compreensão do papel fundamental da escola na tarefa de promover o pleno desenvolvimento humano dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação. reforma curricular. desenvolvimento humano. direitos básicos de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do PPGEC Unijui, Mestre em Ensino das Ciências Exatas e Naturais Universidade Nacional da Colômbia (UNAL); Licenciada em Biologia Universidade Pedagógica Nacional (UPN) Colômbia. E-mail: jacqueline.ramirez@sou.unijui.edu.br ; jackyyram@gmail.com

## REFERÊNCIAS

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

# A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM CIÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E NA FORMAÇÃO DE CIDADÃ

Juan Gabriel Perilla<sup>1</sup>

## Resumo

Ao refletir sobre o processo histórico e político que vivenciamos, na contemporaneidade, bem como as implicações que trarão para a formação de um estudante crítico, propomos uma análise sobre o desenvolvimento histórico do ensino das ciências na educação escolar e sobre as demandas pedagógicas, sociais e políticas que a educação escolar precisa perpassar, para atender um processo formativo que ajude a escola e a sociedade em geral na superação da atual crise social e sanitária e na perspectiva de resgatar da importância da educação escolar na emancipação dos cidadãos por meio do conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação escolar; ensino das ciências; formação cidadã.

Este escrito direciona o olhar desde uma perspectiva histórica do desenvolvimento do ensino das ciências a nível mundial, dado que vivemos, na atualidade, um momento histórico, onde o papel da educação escolar tem se convertido na trincheira da sociedade, para a superação da atual crise sanitária mundial e para solucionar as demandas sociais e pedagógicas do professorado de ciências, em razão da desvalorização da Ciência, propagada por meio do negacionismo e obscurantismo que pode objetivar o ocultamento de informações importantes frente ao desafio que se vivencia em meio à COVID-19, assim como, a proliferação de notícias e informações

---

<sup>1</sup> Doutorando PPGEC-Unijui. Professor de Química Universidade Pedagógica Nacional Bogotá-Colômbia. Professor Secretaria de Educação de Bogotá-Colômbia. E-mail: [juan.jimenez@sou.unijui.edu.br](mailto:juan.jimenez@sou.unijui.edu.br)

falsas acerca das características da infecção pelo SARS-CoV-2 (SILVA *et al.*, 2020).

A atual pandemia tem afetado a todos, impondo novas regras e hábitos sociais para a população mundial em relação a novas formas de trabalhar, estudar, pesquisar e de se relacionar (SILVA *et al.*, 2020). E tem se convertido em um evento tão importante que, em todos os aspectos da nossa vida, haverá um antes e um depois da pandemia ocasionada pela COVID-19, poucos eventos têm uma relevância tal, e tem marcado a sociedade e o sistema educativo a nível mundial.

Poderíamos falar de dois eventos que precederam à situação atual, um foi a segunda guerra mundial, que balizou a humanidade com atos e fatos que a humanidade não quer repetir, e foi muito marcante na educação escolar, pois depois da segunda guerra mundial surgiu um movimento mundial, para que desde a educação escolar se desenvolvessem programas e currículos que fortalecessem a formação humanista da sociedade e atos como o *holocausto*, nunca mais se voltassem a se repetir; além disso, é bem conhecido a nível mundial que, depois da segunda grande guerra, se conformaram dois blocos mundiais que batalhavam pela supremacia mundial das suas ideologias.

Ao surgir a *guerra fria* entre EEUU e aliados e a URSS, iniciou um período de desenvolvimento científico e tecnológico que supera séculos de desenvolvimento humano; a conquista do espaço exterior fixa a nova meta das superpotências e é ali onde aparece o outro grande evento que marcou o desenvolvimento científico da humanidade. Em 1957, os russos alcançam o espaço com sucesso, o *Espunik 1* foi o primeiro satélite artificial que a humanidade conseguiu colocar em órbita, dando início a uma carreira, que ainda não está concluída, pela supremacia científica e tecnológica mundial, da qual não escapa a educação escolar, pois produto disso, muitas reformas nas políticas, programas e currículos foram iniciados nas escolas e centros de educação médio e superior nos Estados Unidos e a Europa. Como produto dessa cascata de ideologias e programas, os países menos desenvolvidos como os nossos, receberam as propostas de *educação em ciência e tecnologia*, como uma nova forma de dominação ideológica e política.

Esses programas foram assimilados, esquecendo a realidade social, política, econômica e cultural das nossas sociedades. Finalmente, a responsabilidade de uma educação científica e tecnológica recaiu nas escolas e especialmente no professorado, concebido a partir dessa lógica racionalista e positivista, como um técnico aplicador de receitas mágicas. Porém, nesse escrito, resgatamos e defendemos a importância da educação escolar e a função do professorado na dinâmica de alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento psíquico para todos os indivíduos que frequentam a escola.

Na atual conjuntura, desvelam-se crises na Ciência, na educação, e no ensino de Ciências ao vivenciar ataques que expressam formas de pensar a Ciência e a tentativa de minimizar a sua importância na educação básica e nas universidades. As ideias de Fourez (1995) e Neves (2002) corroboram ao refletirmos sobre os ataques que a Ciência vem sofrendo, uma vez que, em meio a uma pandemia, se questiona a sua importância e o seu papel, bem seja com o negacionismo da mesma ou a proliferação das *Fake News* que propagam falsas informações referentes às pesquisas científicas, colocando em dúvidas a rigorosidade e o caráter acertado dos desenvolvimentos e projetos científicos que tentam paliar a pandemia.

Diante disso, destacamos que uma das demandas que exigem uma atenção especial na atual situação de parte do professor de Ciências e da sociedade, em geral, é o rompimento dessa desvalorização da educação escolar, que inicia nas salas de aula e ultrapassa a escola, propagando-se em uma sociedade que acredita cegamente nas teorias de conspiração, em tratamentos não comprovados cientificamente e desconfia das vacinas e os métodos cientificamente comprovados para o controle da pandemia, combinando ideologia, obscurantismo e política.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Cobra, na atual situação, onde a pandemia ocasionada pelo SARS-CoV-2 (SILVA *et al.*, 2020), permite enxergar que a inequidade, a injustiça social e a pobreza da maior parte da sociedade, produto do sistema capitalista, são o verdadeiro problema que tem a superar a humanidade; a grande relevância da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo humano, sob os postulados de Vigotski (2007), nos quais o desenvolvimento do psiquismo e da educação deve constituir um todo único. É por meio de uma educação escolar que mobilize o aluno na transformação social da realidade que vivencia, ou seja, que lute pela sua existência, demonstrando a resistência por meio do conhecimento, que conseguiremos combater o negacionismo, o obscurantismo e as *Fake News*. Só o conhecimento permitirá à sociedade a superação da crise na perspectiva da formação de cidadãos bem-informados e com capacidades de tomar decisões sustentadas no conhecimento científico que a humanidade tem construído ao longo da história.

Frise-se que tal formulação se encontra em perfeita sintonia com a teoria psicológica histórico-cultural, no desenvolvimento psicológico humano e na pedagogia histórico-crítica na educação, a qual define a educação escolar como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada

indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (MARTINS, 2013).

## **REFERÊNCIAS**

FOUREZ, G. A. **Construção das ciências**: introdução à filosofia e a ética das ciências. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

NEVES, M.C.D. **Lições da escuridão ou revisitando velhos fantasmas do fazer e do ensinar ciência**. Campinas-SP: Mercado Letras, 2002.

SILVA, L. S., MACHADO, E. L., HELIAN, N. O.; RIBEIRO, A. P. Condições de trabalho e falta de informações sobre o impacto da COVID-19 entre trabalhadores da saúde. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, n.45, p.1-8, 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# **MINICURSOS**

# A CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES DINÂMICAS COM O POWERPOINT E SUAS APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Caroline da Luz Moreira<sup>1</sup>  
Daiane Alves Bueno<sup>2</sup>  
Helenara Machado de Souza<sup>3</sup>

## Resumo

Atualmente é inegável que as tecnologias têm muito a contribuir para a educação, pois ferramentas como aplicativos e *softwares* educacionais se fazem muito presente na prática docente. Já não se limita a apenas ao uso de E-mail e redes sociais. *Softwares* tradicionais, como o *PowerPoint* passaram a ser utilizados como ferramenta pedagógica. Neste sentido, o minicurso aqui apresentado foi proposto visando apresentar aos participantes do IV Seminário Internacional e o XI Seminário Estadual de Educação, com o tema “Pedagogias em Diálogo” algumas possibilidades de atividades dinâmicas produzidas a partir do *PowerPoint*. Foram apresentados jogos, como o Geopard, o jogo do advinha, batalha do conhecimento, entre outros. Além de como construir estes jogos, foram apresentadas atividades como “preencha as lacunas, identifique a resposta correta e certo ou errado. Acredita-se que promover a formação continuada, principalmente sobre o uso das TICS como ferramenta pedagógica, resultará em uma educação de maior qualidade, mais significativa e, principalmente, que atraia ainda mais esta geração de estudantes que temos hoje frequentando as salas de aula.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS em Cruz Alta. E-mail: caroline-moreira@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS em Cruz Alta. E-mail: daiane-bueno@uergs.edu.br

<sup>3</sup> Professor orientador. Unidade da UERGS em Cruz Alta. E-mail: helenara25@gmail.com

**Palavras-chave:** Atividades Dinâmicas. Power Point. Aplicações Pedagógicas

## **REFERÊNCIAS**

ALCÂNTARA, S.; LIMA, M. C. P. O (im) possível do educar na cibercultura: reflexões psicanalíticas sobre educação, tecnologia e os desafios da docência na contemporaneidade. **SCIAS-Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 2-23, 2019.

ALCICI, S. A. R. **Tecnologia na escola**: abordagem pedagógica e abordagem técnica. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 17 jul. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho**: Matemática. V. 1. 2018.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

# O USO DE MATERIAIS ALTERNATIVOS PARA A REPRESENTAÇÃO DE FIGURAS GEOMÉTRICAS

Caroline da Luz Moreira<sup>1</sup>  
Daiane Alves Bueno<sup>2</sup>  
Helenara Machado de Souza<sup>3</sup>

## Resumo

Os conceitos geométricos foram descritos pela humanidade, ao longo de seu desenvolvimento, resultantes de suas experiências e necessidades. Justifica-se, desta forma, a necessidade de seu ensino desde a Educação Básica, o que também é respaldado pelos documentos oficiais, Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Referencial Curricular Gaúcho. Neste contexto é que o minicurso aqui apresentado foi pensado, com os objetivos de abordar práticas em que se tem a possibilidade do uso de materiais alternativos na representação de figuras geométricas e de discutir/refletir sobre a necessidade de se trabalhar geometria desde o início deste nível de ensino. Foram apresentadas situações em que os conceitos geométricos se fazem presentes em nosso cotidiano, como em prédios, construções, utensílios domésticos e jogos. Abordou-se, também, as possibilidades de utilização de materiais pedagógicos como o Geoplano, Blocos lógicos, Tangran, Sólidos geométricos em acrílico, além do *software* de geometria dinâmica GeoGebra. Acredita-se que ao proporcionar a futuros professores e aos profissionais que já atuam em sala de aula uma formação sobre materiais alternativos como forma de representar figuras geométricas possibilita que estes conceitos sejam incorporados as suas práticas pedagógicas, o que se considera que propiciara aos estudantes uma aprendizagem mais significativa.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS em Cruz Alta. E-mail: caroline-moreira@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS em Cruz Alta. E-mail: daiane-bueno@uergs.edu.br

<sup>3</sup> Professor orientador. Unidade da UERGS em Cruz Alta. E-mail: helenara25@gmail.com

**Palavras-chave:** Materiais Alternativos. Figuras Geométricas. Educação Básica

## REFERÊNCIAS

ARANÁO, I. V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. Campinas-SP: Papyrus, 1996. (Série Atividades).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 17 jul. 2018.

LOPES, A. R. L. Vieira; DE MARCO, F. F.; ROSS, L. T. W. Do espaço e das formas ao ensino de Geometria nos Anos Iniciais. *In*: CARNEIRO, R. F.; SOUZA, A. C.; BERTINI, L. F. **A Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: práticas de sala de aula e de formação de professores. Brasília, DF: SBEM, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho**: Matemática. V. 1., 2018.

# PEDAGOGIA WALDORF: A PAISAGEM DO PRIMEIRO SETÊNIO E OS AMBIENTES ANÍMICO E FÍSICO DA CRIANÇA E DO EDUCADOR

**Eliana Maria Machado<sup>1</sup>**

**Maria Piltcher<sup>2</sup>**

**Armgard Lutz<sup>3</sup>**

## **Resumo**

A oficina demonstra como funciona a Pedagogia Waldorf no período da infância com a delicadeza própria do respeito à criança. É proposta que procura nutrir e inspirar imaginação e pensamento criativo. Na primeira infância, o objetivo é alcançar o clima certo para começar na arte, música, construção de habilidades sociais e coesão de classe. Através do uso de métodos multidisciplinares, as lições são ricas em linguagem e foco em todas as artes e múltiplos sentidos. A integração do aluno e a colaboração na sala de aula são a chave para uma experiência acadêmica holística. A metodologia da oficina baseia-se no ritmo empregado nas aulas e escolas que desenvolvem a pedagogia Waldorf. Longe de ser ficção, é resultado de profunda preparação, de formação continuada dos professores contemplando, com fidelidade, os princípios dessa proposta.

**Palavras-chave:** Ritmo. Evolução. Trimembração.

## **Abstract**

The workshop demonstrates how Waldorf Pedagogy works in the childhood period with the delicacy inherent in respecting the child. Pedagogy seeks to

---

<sup>1</sup> Fundadora da Escola Querência/Porto Alegre - RS. E-mail: ninamac878@gmail.com

<sup>2</sup> Professora de escola fundamental Waldorf/Porto Alegre - RS. E-mail: magppilcher@gmail.com

<sup>3</sup> Profa. Dra. da UERGS, Curso de Pedagogia, unidade em Cruz Alta. E-mail: armgard-lutz@uerges.edu.br

nurture and inspire imagination and creative thinking. In early childhood, the goal is to achieve the right climate to start with art, music, social skills building and class cohesion. Through the of multidisciplinary methods, the lessons are rich in language and focus on all arts and multiple senses. Student integration and classroom collaboration is the key to a holistic academic experience. The workshop's methodology is based on the pace used in classes and schools that develop Waldorf pedagogy. Far from being fiction, it is the result of profound preparation, continued training of teachers in order to faithfully, contemplate the principles of this proposal.

**Keywords:** Rhythm. Evolution. Trimestering.

**Eixo Temático:** Pedagogias das competências para o século XXI

## INTRODUÇÃO

No ano de 2019, a Pedagogia Waldorf completou 100 anos e foi apon-tada pela UNESCO como capaz de responder aos desafios educacionais dos nossos tempos. A Pedagogia Waldorf foi introduzida pelo austríaco Rudolf Steiner, em 1919, em Stuttgart, Alemanha, inicialmente através de uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, daí seu nome. A Pedagogia Waldorf nasceu em meio ao caos social e econômico que se seguiu à Primeira Guerra Mundial. Após a derrubada das formas sociais existentes, aqueles que se esforçavam em construir o futuro da Europa, bus-cavam novas orientações. Nessas circunstâncias, Rudolf Steiner tentou con-tribuir com novas perspectivas para as primeiras tentativas de autogestão, impulsionando no seio do movimento social de iniciativas da cidadania, em Württemberg, Alemanha, os princípios da "Trimemoração do Organismo So-cial". A fundação da Escola Waldorf surgiu diretamente desse impulso social de trimemoração.

Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astória em Stuttgart, Alemanha, era um comprometido colaborador do Movimento pela Trimemoração do Organismo Social. Em virtude da sugestão de Steiner de que os trabalhadores da fábrica deveriam conhecer melhor o propósito de seu trabalho específico e, desse modo, conseguir uma relação mais humana com respeito a ele, Emil Molt, no início de 1919, organizou palestras para seus em-pregados sobre temas sociais e educativos. A partir daí surgiu, entre os traba-lhadores, o desejo de que seus filhos recebessem uma educação escolar mais adequada às reais necessidades do desenvolvimento humano na moderni-dade. Por causa disso, Molt solicitou a Rudolf Steiner a organização, segundo

sua concepção socioantropológica, uma escola para os filhos dos operários de sua fábrica. Depois de um intenso estudo sobre pedagogia, didática e metodologia com os docentes que trabalharam com Steiner para a elaboração da sua proposta pedagógica, em setembro de 1919, começou a funcionar a primeira escola Waldorf, em Stuttgart, Alemanha, com 12 docentes e 256 alunos.

Essa iniciativa foi considerada, por testemunhas da época, como o ponto culminante e a concretização dos princípios do Movimento para a Tri-memoração Social. Como escola livre, a escola Waldorf tornava real o impulso da autogestão; como escola para crianças de qualquer procedência, capacidade, raça, religião, plasmava a ideia da coeducação social.

A proposta da Pedagogia Waldorf parte do entendimento do homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual e sob esse princípio fundamenta toda a prática educativa. A partir de uma visão antropológica, a Pedagogia Waldorf abrange todas as dimensões humanas em íntima relação com o mundo, explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos segundo princípios gerais evolutivos que compreendem etapas de sete anos, denominadas setênios. No primeiro setênio (zero a sete anos), a criança emprega todas as suas energias para o desenvolvimento de seu físico. Ela manifesta toda sua volição através de intensa atividade corporal. Essa atividade, que desencadeia a formação do físico, metamorfoseia-se em maior ou menor capacidade de atuar com liberdade na vida adulta, no âmbito cultural intelectual. Nesta fase, a criança tem uma grande abertura em relação ao mundo. Ela acolhe sem resistência anímica tudo o que lhe advém do ambiente em redor, entregando-se ao mundo com confiança ilimitada. Vive num estado de ingenuidade paradisíaca, num mundo em que o bem e o mal se confundem indistintamente. Na criança, todos os órgãos de percepção sensória estão abertos e, a partir de uma intensa atividade em seu interior, ela responde com a repetição dos estímulos vindos do ambiente exterior, pela imitação. Essa imitação é a grande força que a criança do primeiro setênio tem disponível para a aprendizagem, inclusive a do falar, do fazer, do adequado ou impróprio no comportamento humano. E é por meio da imitação mais sutil que ela gera, ainda sem consciência, o fundamento da sua moralidade futura.

Nesse período, a criança tem muitos amigos. Está aberta a novos contatos, porém as amizades ainda são bastante superficiais, não atingindo efetivamente o outro; são muito mais destinadas a trazer o outro para o seu próprio mundo e brincar. Durante esse primeiro setênio, a relação mais importante com o mundo exterior transcorre de fora para dentro. Todavia, as experiências adquiridas ainda não são centralizadas no eu, ou seja, no centro de sua consciência.

## **METODOLOGIA**

O desenvolvimento da oficina terá a seguinte distribuição do tempo: 20 minutos para explanação da paisagem anímica do primeiro setênio - a criança como um enigma a ser desvendado pela observação do educador; 20 minutos para sugerir as práticas dos 5 dias da semana linkados com os planetas; 20 minutos para falar das 4 rodas rítmicas e músicas. Finaliza com teatrinho de mesa como coroamento da semana/ final de um ritmo mensal e numa sexta-feira.

### **A importância dos ritmos da natureza na Educação Infantil, na pedagogia de Steiner:**

1. As estações e meses do ano como marco-referências rítmicos;
2. Planejamento anual pedagógico a partir das Estações;
3. O sentido dos ritmos nos dias da semana nas práticas pedagógicas;
4. A relação dos planetas com os dias da semana.

### **Conteúdos possíveis:**

1. A criança do primeiro setênio: a observação da criança; ritmos e repetição; gesto a ser imitado. O desenvolvimento do andar.
2. A criança do segundo setênio: continuação da observação e dos ritmos, porém com ênfase nas aquisições da linguagem. As artes e o desenvolvimento da Fala.
3. O jovem do terceiro setênio: em busca da verdade para o pensar transformador.

### **Conteúdos a serem desenvolvidos:**

Atividades genéricas diárias: contar histórias, preparar o lanche e livre brincar. O ritmo do conto é mensal; o ritmo do lanche é sazonal e o brincar é sempre livre, acompanhando a natureza!

Atividades ideais diárias

Lunes – segunda - lavar, tomar banho, mangueira, barco, lago, poça

Martes – terça- Varrer, martelar, consertar

Miércoles – quarta - cardar lã, tocar kântele, fitas, tecidos, tricô de dedos, cetim

Jueves – quinta - Fazer pão, jardinagem, plantar, colher, partilhar, fazer geleias

Viernes – sexta - aquarela, teatro de mesa, embelezar a sala, papel de seda, decorar janelas

**Rodas Rítmicas:** Verão - onda do mar/ Outono - Hojitas de oro/Inverno - Llega el invierno Primavera - Bom dia, bela manhã...

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Escola Waldorf busca respostas às problemáticas fundamentais da sociedade atual, com base nos conhecimentos antroposóficos, desde a Educação Infantil. Na Pedagogia Waldorf, é dada uma importância fundamental à educação no primeiro setênio por se tratar da fase da vida na qual é desenvolvida a organização do corpo físico, o veículo que o indivíduo irá usar como meio e instrumento para a concretização de sua missão na Terra. A educação visa proporcionar um corpo são, para uma mente sã. Fatos importantes para o desenvolvimento da organização do corpo físico está no meio ambiente de onde vêm os estímulos para a formação dos órgãos sensoriais e o ambiente anímico-espiritual (psicológico) que influenciará mais a formação dos órgãos internos. A saúde do indivíduo para toda sua vida depende, em grande parte, das pré-disposições implantadas nessa fase, em que todas as forças vitais estão empenhadas na formação do organismo corpóreo.

Até aproximadamente os três anos de idade, o cérebro, centro nervoso, está em franco desenvolvimento, cheio de vitalidade, sendo moldado conforme os estímulos vindos do ambiente e pelas experiências corporais que fazem uso da motricidade. As experiências vividas, inicialmente em nível corpóreo, ficarão gravadas no cérebro e poderão ser usadas posteriormente como base para o pensar. A criança que pôde desenvolver corretamente sua habilidade corpórea natural tem uma boa pré-disposição para um pensar vivo e ativo, posteriormente. Ao redor dos cinco anos de idade, ocorre uma nova mudança de comportamento da criança. As brincadeiras se tornam mais ordenadas, numa imitação fiel da realidade vivida pela criança. As perguntas muitas vezes têm um cunho “filosófico”; também aparece a capacidade de compreender o ontem, o hoje e o amanhã, significando um novo passo no despertar do pensamento. No âmbito corpóreo, as crianças de 5 e 6 anos mostram maior habilidade no uso de pernas e pés. As habilidades corpóreas vão se desenvolvendo da cabeça aos pés, repetindo o processo formativo do feto e o processo do nascimento. No final do primeiro setênio, a criança já deve ter colocado seus pés firmemente no chão, quando ela encarnou na sua própria corporalidade e agora está pronta para o aprendizado no Ensino Fundamental. Como a criança de primeiro setênio ainda não desenvolveu, por natureza, sua capacidade de raciocínio, o educador não pode apelar para uma compreensão. Ele apela à imitação. A criança aprende a se adequar aos apelos do mundo por meio da imitação das pessoas e das ocorrências do seu redor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios pedagógicos para a Educação Infantil Waldorf: “Educar para o futuro” significa encarar, a partir da própria organização escolar, os principais desafios que a atualidade propõe. Os ideais Waldorf para a educação enfatizam e despertam a criatividade disciplinada, a admiração, a reverência e o respeito pela natureza e pela existência humana. Os métodos Waldorf provaram oferecer um modelo educacional holístico projetado para fornecer o estímulo certo na hora certa e permitir que as habilidades de cada criança se desenvolvam totalmente.

## REFERÊNCIAS

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF. **Fontes, históricos e princípios da pedagogia Waldorf**. Disponível em: <http://www.sab.org.br/fewb/pw2.htm>Fontes.

DELBONI, C. **100 anos da Pedagogia Waldorf**. Disponível em: <https://emails.estado.com.br/blogs/kids/100-anos-da-pedagogia-waldorf/>

# **GRUPOS DE ESTUDO E A FORMAÇÃO CONTINUADA: O RELATO DA CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS PENSADORES DE INFÂNCIA**

**Aline Aparecida Oliveira Copetti<sup>1</sup>**

**Bruna de Amorim Jesus<sup>2</sup>**

**Diovana Machado da Silva<sup>3</sup>**

**Géssica Aline Hermes<sup>4</sup>**

**Lúcia Maria Schaedler Borges Fridhein<sup>5</sup>**

**Poliane de Oliveira Ferreira<sup>6</sup>**

**Taciele Raquel Fidencio<sup>7</sup>**

## **Resumo**

A Educação Infantil, desde que reconhecida como etapa inicial da Educação Básica e período de extrema importância para a subjetivação de todos os indivíduos como sujeitos, seres humanos, dotados de habilidades e competências a serem desenvolvidas e estimuladas, vem ganhando espaço no cenário e nas discussões sobre o papel das instituições educativas. Os profissionais que atuam cotidianamente com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, precisam em seus fazeres, demonstrar conhecimento e afeto para com o outro, respeitando o tempo e o espaço de cada um. A formação destes profissionais exige preparo para as questões de ordem cognitiva, emocional, física e social. Desse modo, e percebendo a necessidade da reflexão sobre o cotidiano das Escolas de Educação Infantil surge o Grupo de Estudos Pensadores de Infância – G.E.P.I., como um espaço auto formativo

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Infantil. Ijuí/RS. E-mail: alinecopetii@gmail.com

<sup>2</sup> Auxiliar de Educação Infantil. Ijuí/RS. E-mail: bruna.amorin.cunha@gmail.com

<sup>3</sup> Auxiliar de Educação Infantil. Ijuí/RS. E-mail: diovana.machado.s@gmail.com;

<sup>4</sup> Professora de Educação Infantil. Ijuí/RS. E-mail: gessica.hermes92@gmail.com;

<sup>5</sup> Auxiliar de Educação Infantil. Ijuí/RS. E-mail: lucia.fridhein@gmail.com

<sup>6</sup> Auxiliar de Educação Infantil. Ijuí/RS. E-mail: poliferreiraijuí89@gmail.com;

<sup>7</sup> Professora de Educação Infantil. Ijuí/RS. E-mail: tacielefidencio@gmail.com

e de formação continuada para educadores. As características de cada encontro são marcadas pela diversidade de temas, buscando na arte, na natureza, na formação humana as reflexões que provoquem o pensamento, a imaginação, a criatividade e a emoção, sentimentos e características tão importantes para a qualificação das práticas e das relações em diferentes cenários permeados por interações sociais.

**Palavras-chave:** Formação. Profissional. Educação Infantil.

# A BRIGADA MILITAR NA ESCOLA: INTERVENÇÕES DA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA NO MUNICÍPIO DE PASSO FUNDO

Rodrigo Amarante<sup>1</sup>  
Andreza do Amarante dos Santos<sup>2</sup>  
Jussara Navarini<sup>3</sup>

## Resumo

O ambiente escolar pode ser considerado como espaço de excelência para trabalhar preventivamente, pois é local de sociabilidade e convivência entre diferentes, onde são construídas e compartilhadas identidades, saberes e valores definidores da construção da cidadania e da vida em sociedade. A partir dessa visão, surge um movimento de transformação com a finalidade de estreitar as relações entre polícia e escola. A Patrulha Escolar Comunitária da Brigada Militar do município de Passo Fundo/RS pode ser apresentada como exemplo desta integração, ao desenvolver ações nas escolas, proporcionando diálogos e integração dentro do ambiente educacional. Neste contexto, a presente oficina tem o objetivo de desenvolver um diálogo com docentes e profissionais da educação para o despertar da consciência sobre o fenômeno da violência dentro das escolas na perspectiva da criação de uma cultura da paz. Para a realização desta oficina toma-se por base a metodologia de Intervenções, onde serão abordados temas como: *bullyng*, *cyberbullyng*, agressão física e verbal,

---

<sup>1</sup> Soldado QPM-1. Curso Superior de Tecnologia em Aplicação Policial Militar. Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul. Acadêmico de Pedagogia – Licenciatura. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Acadêmico de Direito – Bacharelado. Anhanguera Educacional. E-mail: amaranterodrigo@outlook.com

<sup>2</sup> Capitã QOEM. Curso Superior de Polícia Militar. Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul. Bacharel em Direito. Faculdade IMED. E-mail: andreza-santos@bm.rs.gov.br

<sup>3</sup> Professora Doutora Adjunta do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: jussaranavarini@yahoo.com.br

indisciplina, questões pertinentes à Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei nº 11.343/2006 – Lei das Drogas, apresentando ferramentas e alternativas para que os profissionais da educação possam desenvolver atividades com base nesses eixos temáticos dentro do ambiente educacional. Considerando a realidade vigente e seus desafios é possível realizar ações preventivas e cooperativas, mediante atividades que demonstrem a desaprovação de práticas ilícitas dentro do ambiente escolar, resultando em uma eficaz diminuição do fenômeno da violência. Assim, o espaço escolar é um lugar estratégico para trabalhar a prevenção, já que pode ser palco de aprendizado da prática cidadã com grande potencial para a formação de lideranças e a construção de formas pacíficas de relação social e promoção dos direitos, deveres e da cidadania.

**Palavras-chave:** Prevenção. Formação docente. Violência. Patrulha Escolar Comunitária.

**Eixo Temático:** Educação. Violência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.343**, de 23 de agosto de 2006. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas [...]; define crimes e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm). Acesso em: 12 jan. 2021.

# NAS TRILHAS DA INFÂNCIA: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Taciana Basso Tolazzi<sup>1</sup>  
Mara Graziela Schiefelbein Gomes<sup>2</sup>

## Resumo

O presente trabalho é resultado de estudos sobre a avaliação na educação infantil, sobre documentação pedagógica, e sobre os instrumentos de registro utilizados nas escolas para comunicar e refletir sobre a prática pedagógica. Inicialmente, investiga o conceito de pedagogia em participação, conceitualizando-a como uma área do conhecimento praxeológico que é construído em uma ação situada em diálogo com as teorias e as crenças, valores e princípios (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCHAL, 2019). Após, faz um olhar para a Documentação Pedagógica como sendo uma base Malaguzzi, sólida para os processos de avaliação. Parafraseando é uma forma de registrar, interpretar e projetar as experiências das crianças. Finalmente, trata da avaliação na educação infantil com referência aos documentos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda, fundamenta-se no conceito de uma avaliação mediadora, que tem como objetivo acompanhar o percurso de vida da criança e favorecer o seu desenvolvimento (HOFFMANN, 2018). Esse estudo tem como objetivo pesquisar como se desenvolve a ação avaliativa em

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Educacional da Lapa. Professora Estadual RS e Assessora Pedagógica da Empresa Logos Consultoria.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia (UERGS), Especialista em Neuroaprendizagem (São Braz) e Ensino, linguagem e suas Tecnologias (IFRS), mestranda em Educação (Uneatlantico). Professora da rede municipal de ensino de Ibirubá/RS, diretora e assessora pedagógica da Logos Consultoria.

benefício da aprendizagem dos meninos e meninas da educação infantil, respeitando-os como seres competentes e considerando-os na sua diversidade. Para tanto, contou-se com uma pesquisa bibliográfica que buscou a compreensão dos conceitos de pedagogia, infância, documentação pedagógica e avaliação, e ainda um olhar para o papel do educador que é fundamental para projetar o ambiente educativo, registrar e documentar as aprendizagens das crianças e torná-las visíveis (MEC, 2018). Também, investigou os instrumentos utilizados para documentar o processo avaliativo nas escolas. Como considerações finais, é importante destacar a respeito da avaliação na educação infantil: envolve os adultos e as crianças ativamente; é um processo contínuo de escuta, observação e registro; é imprescindível para a reflexão sobre a aprendizagem dos meninos e meninas; traz informações fundamentais para que se (re)planeje o processo educativo; contempla espaços, tempos, materialidades e relações; não tem o objetivo de julgar ou classificar; ainda são utilizados instrumentos equivocados para o registro da avaliação.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Educação Infantil. Documentação Pedagógica. Avaliação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica:** concepções e articulações - caderno 1. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC / UNESCO, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica:** concepções e articulações - caderno 2. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC / UNESCO, 2018.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório de Educação Infantil - OBECI. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

HOFFMAN, J. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCHAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação Infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

# EFICIÊNCIA INTELECTUAL E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: DA AVALIAÇÃO A EXECUÇÃO PEDAGÓGICA

Lauren Slongo Braidá<sup>1</sup>  
Eduarda Virginia Burckardt Lorenzoni<sup>2</sup>

## Resumo

Este minicurso objetiva aprimorar o conhecimento acerca do conceito de deficiência intelectual e o desenvolvimento infantil, considerando a avaliação e a execução pedagógica. Propõe-se com esse minicurso identificar que a deficiência intelectual pode ser entendida por duas grandes questões: a capacidade do cérebro da pessoa para aprender, resolver problemas, encontrar um sentido no mundo e uma inteligência do mundo que a rodeia (a esta capacidade damos o nome de funcionamento cognitivo ou funcionamento intelectual). Refere-se também a competência necessária para viver com autonomia e independência na comunidade que está inserido (a esta competência damos o nome de comportamento adaptativo ou funcionamento adaptativo). Diante disso, atrela-se ao desenvolvimento infantil diferentes linguagens que são pertinentes ao contexto da deficiência intelectual e do desenvolvimento motor. Entre elas, a linguagem corporal contribui no processo de conhecimento de si mesmo e do outro em uma relação de troca e vivências que enriquecem o repertório motor dos sujeitos. Além disso, a deficiência também se relaciona com a emoção, pois essa interfere no processo de retenção da informação. É preciso motivação para aprender e a atenção é fundamental na aprendizagem. Os especialistas explicam que diversos fatores interferem no processo de aprendizagem

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Psicopedagoga Clínica do Espaço PSI- Centro de Psicologia, Mestre em Educação nas Ciências e Professora da Educação Básica da EFA- Centro de Educação Básica Francisco de Assis. E-mail: lauren.braida@unijui.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação Física, professora de Educação Física e orientadora pedagógica da EFA- Centro de Educação Básica Francisco de Assis. E-mail: eduarda.burckardt@unijui.edu.br

como estímulo, a motivação e o ambiente no qual o estudante está inserido. No minicurso, vamos trabalhar com propostas pedagógicas que contemplem um olhar sensível e acolhedor, que valorize as características específicas de cada estudante e possibilite amparo ao professor que recebe e auxilia um estudante com a avaliação e o diagnóstico de deficiência intelectual. Entender que as limitações impostas pela deficiência dependem muito do desenvolvimento do indivíduo nas relações sócias e nas aprendizagens. Isso varia muito de uma criança para outra. A deficiência intelectual traz dificuldades para a compreensão de conteúdos abstratos. Isso exige do professor estratégias diversificadas e, aqui, a linguagem corporal torna-se uma grande aliada, pois o professor compreende rapidamente o que a criança não “sabe”, mas o foco deve estar nas habilidades e competências que o estudante tem. No entanto, propor atividades paralelas mais simples não caracterizam uma situação de inclusão. É necessário pensar estratégias e atividades que atinjam e contemplem todos os estudantes da turma. Neste cenário, reafirmamos que é importante a compreensão das estratégias utilizadas, bem como uma reflexão sobre a eficácia das estratégias e atividades no ensino voltado às diferenças.

**Palavras-chave:** Inclusão. Práticas Pedagógicas. Diversidade. Ensino. Aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS**

- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- REIS, M. B. F. **Educação inclusiva: limites e perspectivas.** Goiânia: Descubra, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# LITERATURA E MATEMÁTICA UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES

Fátima Jakeline das Chagas Severo<sup>1</sup>  
Maria Julia das Chagas Severo<sup>2</sup>

## Resumo

Esta oficina visa mostrar a importância das ações educativas na Literatura e na Matemática, com a finalidade de repensar as práticas pedagógicas existentes na nossa formação, bem como de unir a Matemática com a contação de histórias, despertando assim o imaginário e desenvolvendo as noções matemáticas com mais facilidade, possibilitando a integração de diferentes dimensões do conhecimento. O objetivo primordial é estimular os participantes a desenvolver as atividades partindo de alguma obra (livro, poema, jogo), tornando assim o aprendizado mais prazeroso. Após a realização do curso, espera-se que cada participante reflita e repense sobre a sua prática diária.

**Palavras-chaves:** Literatura, Matemática, Integração.

## REFERÊNCIAS

SMOLE, K. C. S.; CÂNDIDO, P. T.; STANCANCHI, R.. **Matemática e Literatura Infantil**. 4. ed. Belo Horizonte: Lê, 1999.

KOZMINSKI, E. L. **As Três partes**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2004.

LOBATO, M. **Aritmética da Emília**. São Paulo: Globo, 2009.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

---

<sup>1</sup> Ciências Biológicas – UNICRUZ, Técnico em Secretaria Escolar Instituto Federal de São Vicente do Sul, Técnico em Administração Polo de Santa Rosa.

<sup>2</sup> Magistério -URI, Teóloga –IMT-Santo Ângelo, acadêmica de Administração Pública da UNIPAMPA

# PERGUNTAÇÃO: BOAS PERGUNTAS MOVEM A APRENDIZAGEM

**Walkiria Frighetto Silvestri<sup>1</sup>**  
**Mara Graziela Schiefelbein Gomes<sup>2</sup>**

## **Resumo**

Por que o ato de perguntar tem sido tão discutido no meio educacional? A resposta a esta e outras tantas perguntas encontramos no exercício e no estímulo ao questionamento. Aprender a perguntar é uma tarefa árdua frente ao ato de encontrar respostas, é o ponto de partida para descobertas e aprendizagens, é o indicador de interesse, mas também pode ser uma estratégia para aprender a aprender. A perguntação, ou seja, a pergunta como agente de ação e transformação na sala de aula, só será viável se o educador trabalhar essa habilidade consigo, pois além de incentivar a mudança na vida das pessoas, permite a facilidade na resolução dos problemas, facilita uma experiência significativa e leva-nos a desmistificar a ideia de que precisamos dar respostas. Nessa direção, ao professor cabe encorajar a mobilização e o interesse, a curiosidade, desafiando o educando a construir seu conhecimento de forma colaborativa. Há muitas evidências a favor dessa prática no meio científico e empresarial, onde encontrar nomes como Einstein, Jobs, Bezos, Zuckerberg nos leva a uma pergunta curiosa: Por que pessoas que tiveram suas carreiras reconhecidas utilizavam-se das

---

<sup>1</sup> Professora, sócia fundadora, Coordenadora e Assessora Pedagógica da Genius, especialista em: Informática Aplicada à Educação pela UPF; Gestão Escolar pela UFSM; Sociologia para o Ensino Médio pela UFSM; Coordenação Pedagógica pela FAEL; Psicopedagogia com ênfase na Educação Especial pela FAEL. E-mail: wfrighetosilvestri@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia (UERGS), Especialista em Neuroaprendizagem (São Braz) e Ensino, linguagem e suas Tecnologias (IFRS), mestranda em Educação (Unatlantico). Professora da rede municipal de ensino de Ibirubá/RS, diretora e assessora pedagógica da Logos Consultoria. E-mail: , marargomes@gmail.com

perguntas e nas escolas não nos apropriamos, não ensinamos e tampouco praticamos? Líderes bem sucedidos e criativos tendem a ser questionadores. A habilidade de fazer perguntas favorece a adaptação ao meio em constante transformação, força o interlocutor a pensar em algo diferente e auxilia a compreender o que importa, a perceber as oportunidades e o caminho para chegar até elas. As perguntas são o motor do intelecto e quando elas são provocadas, os participantes tendem a se tornar mais encorajados e interessados, as ideias fluem com mais facilidade e produzem assim o “efeito lâmpada”. Muitas vezes, percebe-se um professor disposto a questionar, mas importante um destaque ao tipo de pergunta, pois nem todas carregam efeitos positivos, é necessário permitir que os alunos (e por que não dizer, as pessoas), pensem e ajam diante de incertezas, de dúvidas. Dito isso, e com a intenção de tornar cada um “aprendiz vitalício”, mantendo e reavivando a curiosidade, é necessário redescobrir a ferramenta que as crianças fazem uso de maneira tão rotineira: o questionamento. Qualquer abordagem educacional precisa ser repensada à luz da mudança exponencial para que se possa construir e reformular novas referências, sob nova ótica. Moran (2007, p. 103) reforça a ideia com a afirmação de que “os professores podem ajudar os alunos, incentivando-os a aprender a perguntar, a enfocar questões importantes [...] a desenvolver um pensamento arborescente, com rupturas sucessivas [...]”. Diante deste contexto, o presente minicurso tem por objetivo provocar nos participantes o desejo de praticar a perguntação no seu fazer pedagógico e no seu dia a dia.

**Palavras-chave:** Perguntas. Educação. Aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BERGER, W. **Uma Pergunta Mais Bonita**. São Paulo: Aleph, 2019.

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

CAMARGO, A. N. B. **A influência da pergunta do aluno na aprendizagem: o questionamento na sala de aula de química e o educar pela pesquisa**. 2013. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6146>. Acesso em: 16 nov. 2019.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GAARDER, J. **Ei! Tem alguém aí?** São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997.

ISAAC, A. *et al.* **O Programa A União Faz a Vida: fundamentos teóricos e metodológicos**. Fundação Sicredi: Porto Alegre, 2019.

MACKAY, I. **Aprendendo a Perguntar**. São Paulo: Nobel, 2001.

MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

TANCREDI, S. Sócrates. **Brasil Escola**. Disponível em:  
<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/socrates-biografia.htm> Acesso em: 02 mar. 2020.

# **POLITICA CURRICULAR /BCCC: INQUIETAÇÕES E NOVAS PERSPECTIVAS**

**Clarice Marlene Rucks Megier<sup>1</sup>  
Débora Ortiz de Leão<sup>2</sup>**

## **Resumo**

No contexto da educação, as políticas públicas têm sido tema recorrente nos debates educacionais, cuja democratização da escola pública significa maior acesso a escolaridade e a busca por novos caminhos para os níveis e modalidades de ensino. Desse modo propõem-se discutir caminhos de uma política curricular que norteie e fundamenta as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, e que possam fornecer elementos para a construção de uma escola pública democrática com qualidade no ensino a partir de reflexões e do aprofundamento teórico dos escritos de Gimeno Sacristán e do Ministério de Educação. Para reconfigurar o Ensino Fundamental, a Base Nacional Curricular Comum aprovada em dezembro de 2017 e através da Resolução CNE/CP nº 2/017, instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Esta traz o conjunto de aprendizagens essenciais a serem garantidas às crianças e jovens de todas as escolas do país, na educação básica. Na qual apresentam um conjunto de direitos e objetivos de aprendizagens comum para todo o país, dessa forma, as redes de ensino devem elaborar ou reelaborar os currículos, adequando as conjecturas da Base Nacional Curricular Comum, conforme a realidade. Sendo que as redes

---

<sup>1</sup> Discente do Programa de Pós-Graduação Políticas Públicas e Gestão Educacional/ PPPG Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). E-mail: claricerucks@gmail.com

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - PPPG- Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM. E-mail: dboleao@gmail.com

e escolas possuem autonomia na (re)elaboração do currículo, da metodologia de ensino, das abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local. Para isso, torna-se necessário pensar em uma política curricular que norteie e fundamenta as práticas pedagógicas. A política curricular deve se constituir num conjunto de princípios educativos, de regras e estratégias que definem e orientam de forma criteriosa o trabalho educativo, quanto a uma proposta curricular bem como a sua concretização e avaliação para essa as etapas da educação básica. A política curricular pode ser compreendida como um dos componentes da política educativa que possibilitam selecionar, ordenar e mudar o currículo e a qual pode ser uma tomada de decisão que possibilita condicionar a prática educativa, a partir das diferentes instâncias de decisão política e administrativa, e que sejam estabelecidas dentro “das regras do jogo” que envolvem o sistema curricular. Esta quando fortalecida, (re)significa as ações das práticas pedagógicas e fortalecem políticas desenvolvidas nas redes de ensino e através do Projetos Políticos Pedagógicos, no Plano de Estudos dos estabelecimentos escolares e do Plano de aula de cada professor. O foco do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno com a busca pela qualidade educacional que todos possam aprender, tema este gera muitos estudos e discussões.

**Palavras-chave:** Política Curricular. Base Nacional Comum Curricular. Currículo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF, 19 mar 2018 versão final.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Artmed: Porto Alegre, 2000.

# O TEATRO EDUCAÇÃO

**Juliana Campoy Miranda de Souza<sup>1</sup>**

**Geziel da Silva de Souza<sup>2</sup>**

**Maria da Graça Prediger da Pieve<sup>3</sup>**

A presente pesquisa aborda a importância do teatro na educação e estimula a sua utilização dentro das escolas como método estimulador da aprendizagem. Seu objetivo geral é fomentar os processos teatrais na educação básica. Como metodologia, serão disseminadas as teorias de teatro educação dos arte-educadores Betina Rugna (2009), Olga Reverbel (2010; 1993; 1989), Ronaldo Yudi K. Yozo (1996) e Viola Spolin (2008; 1987), promovendo oficinas teatrais motivadoras e inclusivas que serão transmitidas via Google Meet a todos os participantes inscritos e possibilitando a interação tecnológica entre os arte-educadores ministrantes da oficina e o público participante. As oficinas de teatro estimulam o reconhecimento corporal, as expressões faciais/corporais, a socialização, a desinibição, a espontaneidade, a liberdade, a imaginação, a criatividade, a percepção, o raciocínio lógico, a lateralidade, a ação-reação, a concentração, a comunicação, a valorização pessoal, a empatia, o diálogo horizontal, o envolvimento e o desenvolvimento de múltiplas habilidades, propiciando um despertar que colabora com a qualidade de vida e que caminha na direção de uma educação libertadora e transformadora. O teatro educação traz para dentro das escolas ações que implicam positivamente nos processos educativos, auxiliando no desenvolvimento integral do indivíduo e procurando valorizar mais o processo do que unicamente o produto. Através dele, é possível auxiliar em situações adversas que não

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela UERGS de Cruz Alta/RS. Licenciada em Artes Cênicas pela USC de Bauru/SP. Mestranda do PPGEC da UNIJUÍ/RS. Bolsista taxa PROSUC. E-mail: jcampoy77@gmail.com

<sup>2</sup> Bacharel em Relações Internacionais pela UNINTER de Ijuí/RS. Licenciando em Artes Visuais pela UNINTER de Ijuí/RS. Pós-Graduando em Teatro, Expressividade e Dinamismo no Ambiente Escolar pela Unicesumar de Ijuí/RS. E-mail: gezitete@bol.com.br

<sup>3</sup> Professora orientadora. Unidade de Cruz Alta. UERGS. E-mail: maria-pieve@uergs.edu.br

colaboram com os processos de ensino e aprendizagem, como, por exemplo: Individualismo, preconceito, problemas de relacionamento, falta de iniciativa, ausência de inventividade, agressividade etc, auxiliando na ruptura de paradigmas. Nos exercícios, os educandos poderão realizar alongamentos, aquecimentos, expressão corporal/facial/vocal, improvisação e interpretação, o que pode levar à montagem de espetáculos teatrais para serem apresentados a toda a comunidade. Como resultados, observa-se que as oficinas de teatro podem proporcionar aprendizagens significativas quando aplicadas na educação básica. Conclui-se que o teatro educação pode ser utilizado em sala de aula por todos os educadores, oportunizando uma aprendizagem ímpar e instigadora quando aplicada com os educandos.

**Palavras-chave:** Arte-educação. Expressão. Oficinas teatrais.

## **REFERÊNCIAS**

NEVES, L. R.; SANTIAGO, A. L. B. **O Uso dos Jogos Teatrais na Educação:** Possibilidades Diante do Fracasso Escolar. Campinas/SP: Papyrus, 2009.

REVERBEL, O. **Jogos Teatrais na Escola** - Atividades Globais de Expressão. São Paulo: Scipione, 2010.

REVERBEL, O. **Oficina de Teatro**. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

REVERBEL, O. **Um Caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

RUGNA, B. **Teatro em Sala de Aula** - Guia prático para o professor. São Paulo: Alaúde Editorial, 2009.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na Sala de Aula** - Um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.

YOZO, R. Y. K. **100 Jogos para grupos** - Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. São Paulo: Ágora, 1996.

# EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS

Eunice Angélica Kort Peres<sup>1</sup>

## Resumo

O presente minicurso abordará a temática “Educação musical nas escolas”. A música está inserida em todas as esferas da sociedade, nos diferentes grupos culturais, espaços, locais artísticos, e em ambientes variados de socialização. A presença da música na vida do ser humano tem uma grande influência no cognitivo e nas emoções, por isso é um meio de comunicação universal. Ela faz parte do ser humano desde os tempos mais remotos. Isso porque ela tem o poder de interligar pessoas e estimular um relacionamento melhor com o mundo. A escola, como sendo parte da educação da criança, com a inclusão da música tem a função de auxiliar no desenvolvimento no fator emocional, coordenação motora, na prática do respeito, do silêncio, na linguagem verbal, sensibilidade auditiva que contribui na alfabetização. No referido trabalho, pretende-se abordar o tema da importância da música no contexto escolar, pois ela está presente desde o início da humanidade, onde o som produzido pelo homem foi transformado em música. No início era vista como algo mítico, mas com o passar do tempo ela tem sido interpretada de diferentes formas, mostrando, inclusive através dela, características peculiares da cultura local de cada povo e nação. A autora Teca Alencar de Brito (2003, p. 25) cita em seu livro “Música na Educação Infantil” que *“O ruído, por exemplo, considerado durante muito tempo como não-som, ou som não musical, presente apenas nas produções musicais alheias ao modelo musical ocidental, foi incorporado e valorizado como elemento de valor estético na música ocidental do século XX”*. Hoje a definição de música com sua importância foi ampliada. Um dos autores, citados pela Teca de

---

<sup>1</sup> Bacharel em Teologia na FBP (Faculdade Batista Pioneira - Ijuí/RS); Licenciatura em música – (UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos- Santos/SP), Professora de instrumentos musicais e canto. Cruz Alta/RS. E-mail: angelicakort@gmail.com

Alencar (2003, p. 27), que definiu a nova concepção de música foi John Cage, criador da música aleatória e eletroacústica onde “Em sua concepção, a construção musical se dá no nível interno, pela ação de uma escuta intencional, transformadora, geradora de sentidos e significados”. Partindo do pressuposto de que a escola é um agente transformador na educação da criança e do adolescente, vê-se a importância da música no desenvolvimento global dos mesmos. A Lei nº 13.278/2016, Art. 6, que inclui a música no componente curricular traz vantagens para a educação, pois visa a construção de uma educação melhor, permitindo que a criança e o adolescente vislumbrem e tenham inúmeras oportunidades de aprendizagem visando a uma sociedade mais construtiva. Portanto, através da música, podemos ensinar a disciplina, respeito mútuo, senso crítico e desenvolvimento de habilidades antes não construídas. Essa e muitas outras vantagens que a música traz para a construção de um mundo melhor.

**Palavras-chave:** Música. Educação. Desenvolvimento. Escola

**Eixo Temático:** Conhecimento. Educação. Currículo

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil**. 7. Reimpr. São Paulo: Pierópolis, 2003.

KORT, E. A. W. **O desenvolvimento da criança através do estudo da música**. Monografia. Faculdade Batista Pioneira. Ijuí, RS, 2006.

# **JUNTOS, MAS NÃO IGUAIS: FERRAMENTAS PARA COMPREENDER A DIFERENÇA EM SALA DE AULA**

**Rodrigo Amarante<sup>1</sup>  
Jucélia Rodrigues Ferreira<sup>2</sup>  
Tatiana Luiza Rech<sup>3</sup>**

## **Resumo**

Ambientes educacionais, como as salas de aula, podem ser considerados a entrada das crianças no convívio em sociedade, onde encontrarão diversas pessoas, com características diferentes e que possuem outras formas de pensar. Os alunos, desde as primeiras etapas educacionais, adentram nesses ambientes possuindo uma visão de mundo construída dentro de seu convívio familiar, deste modo, é de suma importância que estes ambientes se constituam lugar de excelência para que a criança conviva com o outro, em uma relação de escuta e de respeito em relação as suas diferenças e singularidades, e dela para com seus pares. Neste contexto, a docência na contemporaneidade não pode estar fechada aos problemas sociais vigentes como o preconceito e a discriminação. Compreendendo a importância de formarem-se educadores preparados para desconstruir comportamentos e estereótipos que o aluno trará para a sala de aula, o objetivo desta oficina é contribuir para a formação docente, propondo um diálogo com os profissionais da educação a fim de aprofundar os conceitos de identidade, diversidade e diferença; oferecendo ferramentas para que os educadores possam utilizar estes conceitos nas práticas dentro da sala de

---

<sup>1</sup> Soldado QPM-1. Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul. Acadêmico de Pedagogia – Licenciatura. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: amaranterodrigo@outlook.com

<sup>2</sup> Licenciatura em Educação Física. Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: juceliaedfisica@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: tatianaluizarech@gmail.com.

aula, promovendo espaços de reflexão que estimulem os alunos a respeitarem a singularidade de cada um. Profissionais da educação que, em sua formação, estejam engajados a refletir os estereótipos discriminatórios socialmente construídos sobre identidade, diversidade e diferença estarão mais preparados para responder questões e demandas com as quais poderão deparar-se em seus ambientes educacionais. A educação como forma de prevenção deve ser um processo estruturado, através do rompimento dos muros que separam a escola do mundo, movimento fundamental para o desenvolvimento e ampliação dos espaços de cidadania e de exercício do respeito pela diferença em prol de uma cultura de paz.

**Palavras-chave:** Educação. Formação docente. Identidade. Diversidade. Diferença.

**Eixo Temático:** Educação.

## REFERÊNCIAS

AMARANTE, R.; FERREIRA, J. R.; RECH, T. L. Juntos, mas não iguais: o exercício da diferença a partir do Pibid. **O Adjunto: Revista Pedagógica da Escola de Aperfeiçoamento dos Sargentos das Armas**, v. 5, p. 131-138, 2017.

LOPES, M. C.. *et al.* Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU ideias**, São Leopoldo, ano 8, n. 144, 2010.

LOPES, M. C.; FABRIS, E.. H. **Inclusão & Educação**. (coleção Temas & Educação). Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. *In*: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

# **PEDAGOGIAS EM DIÁLOGO: A BRIGADA MILITAR ATRAVÉS DA PATRULHA MARIA DA PENHA NA PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER DENTRO DA ESCOLA**

**Rodrigo Amarante<sup>1</sup>**

**Andreza do Amarante Dos Santos<sup>2</sup>**

**Maria Clara Ramos Nery<sup>3</sup>**

## **Resumo**

Há uma transformação nas relações entre polícia e sociedade, em movimentos que visam criar estratégias de prevenção em conjunto com a sociedade. A orientação, o aconselhamento e a advertência devem sempre anteceder as ações repressivas. Diante de novas exigências na profissão, os profissionais da educação não podem estar habilitados apenas para educarem seus alunos nas disciplinas que fazem parte dos currículos, mas desenvolver a capacidade de intervir e de evitar comportamentos agressivos. Estas ações educativas não podem ocorrer apenas no momento das infrações, mas através de um trabalho preventivo. Nesta perspectiva, através da Patrulha Maria da Penha, programa institucional da Brigada Militar, propõem-se um diálogo voltado aos profissionais da educação com o objetivo de apresentar ações preventivas para serem desenvolvidas à luz

---

<sup>1</sup> Soldado QPM-1. Curso Superior de Tecnologia em Aplicação Policial Militar. Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul. Acadêmico de Pedagogia – Licenciatura. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Acadêmico de Direito – Bacharelado. Anhanguera Educacional. E-mail: amaranterodrigo@outlook.com

<sup>2</sup> Capitã QOEM. Curso Superior de Polícia Militar. Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul. Bacharel em Direito. Faculdade IMED. E-mail: andreza-santos@bm.rs.gov.br;

<sup>3</sup> Professora Orientadora. Unidade de Cruz Alta. UERGS. E-mail ramosnerymariaclara@gmail.com

a Lei Maria da Pena dentro das escolas em prol do combate e prevenção da violência contra a mulher. Na atualidade, são expressivos os índices de violência contra a mulher, que podem iniciar dentro do ambiente doméstico e familiar, sendo reproduzidos e perpetrados inclusive dentro da escola. O ambiente escolar apresenta-se como local de excelência para trabalhar preventivamente, pois é local de sociabilidade e convivência entre diferentes, deste modo, a Brigada Militar articula-se de forma programática para atender esta demanda, pensando estratégias de prevenção. Na escola, são construídas e compartilhadas identidades, saberes e valores definidores da construção da cidadania e da vida em sociedade, nesta perspectiva é possível elaborar estratégias de instrumentalização e ações de enfrentamento à violência. Através do diálogo com profissionais da educação possibilitam-se reflexões e a criação de atuações na prevenção à violência de gênero, uma realidade vigente dentro do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Formação docente. Violência. Intervenções. Brigada Militar. Patrulha Maria da Pena.

**Eixo Temático:** Educação. Violência.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11340.htm). Acesso em: 10 maio 2021.

# FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE A DIVERSIDADE SOCIAL

**Lia Favretto<sup>1</sup>**  
**Clara de Mello Maciel<sup>2</sup>**  
**Tatiana Luiza Rech<sup>3</sup>**

Hodiernamente, no espaço escolar, notam-se alguns esforços para discutir a sexualidade e compreensões de gênero, no entanto, esse tema direciona-se ao viés da preservação de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e gravidez na adolescência, deixando algumas lacunas. A perspectiva desse assunto, a qual se trabalha nas escolas, limita-se a uma abordagem biológica. Nas instituições escolares, podemos considerar, uns dos mais importantes espaços de convivências sociais, tangenciando as (re) produções das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais. A nossa sociedade passa por profundas transformações que não podem ser ignoradas. Diante disso, a proposta desse minicurso, intitulado “Formação Docente frente a diversidade social” dá-se a importância do ensino como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação, sendo, portanto, necessário garantir a inclusão desses assuntos, abordando a cidadania reflexiva e crítica, além da prática inclusiva. Cresce a demanda nas escolas para que participem de uma prática democrática, inclusiva e reflexiva, de maneira que elas consigam contribuir para o enfrentamento das desigualdades social, racial e de gênero, temos uma sequência de como a escola poderia ser trabalhada nas escolas. Como vemos, momentos que se referem às temáticas do gênero e da diversidade para formação docente são

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Pedagogia-Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade de Cruz Alta. E-mail: lia-favretto@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Pedagogia-Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade de Cruz Alta. E-mail: clara-maciel@uergs.edu.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: tatiana-rech@uergs.edu.br

mais específicas ao tratar diretamente de problemáticas sociais relacionadas a gênero e orientação sexual. O educador que se silencia diante de eventuais agressões contribui para a manutenção delas, já que a grande discussão se situa em como combater uma estrutura que discrimina, mata e segrega. A escola tem a responsabilidade de ensinar aos seus alunos o respeito a esses sujeitos. Sabemos que a reflexão e o debate em torno dessas temáticas, por si só, não é garantia de mudanças em relação aos comportamentos discriminatórios que ocorrem na escola, além dos espaços não escolares. Porém, é o nosso papel desencadear o debate. Precisamos considerar nossas atuações como professores, pesquisadores, alunos, sobretudo, não podemos permanecer na mesmice, isto é, precisamos buscar fornecer elementos para a reflexão e a criticidade, bem como, incentivo para uma ação pedagógica promotora da diversidade e da cidadania. Neste sentido, ao consideramos muito importante para a formação inicial e continuada dos professores desenvolver estudos e pesquisas que contribuem para a reflexão das discussões em torno das desigualdades no campo da sexualidade e das relações de gênero, pois, desse modo, talvez seja possível criar algumas condições que favoreçam mudanças de concepção, evitando, assim, a manutenção das subalternidades nesse campo.

**Palavras-chave:** Diversidade social. Formação docente. Gênero.

## REFERÊNCIAS

JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. *In*: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009, p. 111-142.

MELLO, L.; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; WALDERES, B. **Para além de um kit anti-homofobia**: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. Bagoas, Rio Grande do Norte, v. 6, n. 7, p. 99-122, 2012.

# TEXTOS E CONTEXTOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

**Dra. Maria Clara Ramos Nery<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O presente trabalho, originário da proposta de minicurso no V Seminário Internacional e XI Seminário Estadual de Educação: pedagogias em diálogo, envolveu a análise de práticas discursivas presentes no âmbito da educação brasileira, que se manifestam muitas vezes de forma descontextualizada, fato que impede a compreensão real dos contextos e das conjunturas nas quais se assentam as instituições escolares e, nestas, as práticas discursivas do professorado nacional. A perspectiva teórica que fundamenta o trabalho orienta-se pelos estudos de Durkheim, Max Weber, Stuart Hall, Thomaz Thadeu da Silva, Michel Foucault, Zygmunt Bauman, Boaventura de Souza Santos, Mary R.G Esperândio, Michel Pêcheux, Paiva, Paro, Silva, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Georg Simmel, que sinalizaram cada qual dentro da especificidade de suas análises e interpretações, sobre a determinação do contexto social e histórico constituinte de narrativas e de subjetividades. Os referidos autores, no campo das Ciências Sociais e dos Estudos Culturais, sinalizam para a observância dos determinantes contextuais para a compreensão das práticas discursivas de indivíduos e grupos, as quais oriundas dos determinantes citados, internalizadas originam específicos repertórios de ações individuais e coletivas, as quais no campo educacional resultam em saberes e fazeres pedagógicos alicerçados em discursos os quais muitas vezes se expressam como reprodução do discurso oficial na educação. Compreendemos que as práticas discursivas que se originam a partir de contextos sociais e históricos são constitutivas do sujeito

---

<sup>1</sup> Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia e do Curso de Pós-Graduação em Educação; Coordenadora de Área do PIBID; Coordenadora do Evento. E-mail:maria-nery@uergs.edu.br

e instituem traços característicos típicos que distinguem os grupos sociais, pois os contextos originam os lugares de fala, os quais, por consequência da realidade externa, se torna interna, segundo Berger (1985), pois indivíduos e grupos a incorporam e por este ato de incorporar, agem no contexto social. Assim, pensar-se a educação, refletir sobre as contradições e impasses presentes no campo educacional nacional, envolve uma abordagem conjuntural e de contexto para que se possa compreender os nexos causais originadores de práticas discursivas e não discursivas, notadamente no campo educacional. O objetivo da proposta do minicurso foi de compartilhar e socializar estudos efetuados que sinalizaram para a necessidade de iniciar-se discussões e reflexões sobre fatores que geram impasses e demonstram contradições entre texto e contexto, na medida em que os textos das políticas públicas educacionais nacionais, não se concretizam na realidade prática do campo educacional, assim, temos profundas contradições entre texto e contexto, repetimos, que impedem a efetiva qualidade na educação brasileira. Metodologicamente, optou-se pela prática de uma roda de conversa com os participantes, buscando impulsionar relações dialógicas para a compreensão de nossas narrativas como educadores e os textos das políticas públicas para a educação nacional, bem como, investigar: por que as políticas públicas não se realizam concretamente no campo educacional brasileiro? E, de outra parte, compreender que no processo de reprodução da narrativa oficial para a educação estamos a ratificar os dispositivos de poder presentes que mantém a educação nacional na esfera do fracasso. Como resultado formativo esperado, considerou-se essencial que os participantes saíssem do referido minicurso com questionamentos mais do que respostas, pois o essencial são questões bem formuladas, as quais originam respostas também bem formuladas, principalmente quando temos por temática a relação textos e contextos, que, no Brasil, apresentam profundas contradições, sendo necessária a análise efetiva da materialidade discursiva presente no campo educacional brasileiro.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, M. **Da Escola carente a escola possível**. São Paulo: Ed. Martins Fontes; 1997.

BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2013.

BAUMAN, Z. **Danos Colaterais**. Desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

BAUMAN, Z. **Cegueira Moral**. A perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERGER, P. **O Dossel Sagrado**. Petrópolis: Vozes. 1985.
- BOURDIEU, P. **A distinção**. Crítica social do julgamento. São Paulo: Zouk, 2007.
- BAUMAN, Z. **A reprodução**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.
- ESPERANDIO, M. R. G. **Para entender pós-modernidade**. São Leopoldo. Sinodal, 2007.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1995.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIDDENS, A. **Sociologia**. São Paulo: Artmed, 2005.
- GUDSDORF, G. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- NERY, M. C. R. Michel Foucault. **Revista Eletrônica Práxis**, Guaíba: Ulbra, jun., 2005.
- NERY, M. C. R. **Sociologia da Educação**. Curitiba: Siepex, 2008.
- PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil – Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

# BRAILLE NA ESCOLA

Lia Favretto<sup>1</sup>

Késia Jordana do Prado Queiroz<sup>2</sup>

Tatiana Luiza Rech<sup>3</sup>

## Resumo

As questões que envolvem a deficiência visual e o ingresso de alunos cegos ou com baixa visão no ensino regular, muitas vezes, causam preocupação e angústia por parte dos docentes, já que muitos deles não conhecem o Sistema Braille, nem recursos e materiais pedagógicos que possam auxiliar estes alunos nos processos de ensino e aprendizagem, dentro e fora da escola. A fim de contribuir para minimizar tais dificuldades, o presente minicurso abordará questões relacionadas à Educação Inclusiva, mais especificamente, à deficiência visual e ao uso do Sistema Braille na escola regular. Para isso, será apresentado um breve histórico sobre o Sistema Braille, bem como os recursos necessários para a escrita básica do Braille na escola. O objetivo é o de proporcionar o conhecimento inicial e o aprendizado do Braille, oportunizando com isso formação docente aos estudantes de cursos de graduação, professores e demais pessoas interessadas na área. Através de conhecimentos teóricos e práticos os participantes poderão compreender o funcionamento do Sistema Braille e praticar através de exercícios de escrita e leitura que poderão possibilitar a construção de novas práticas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Sistema Braille. Deficiência visual. Educação Inclusiva.

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura. Unidade de Cruz Alta. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: liafavretto2015@gmail.com

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura. Unidade de Cruz Alta. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: queiiroz\_@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora orientadora. Unidade de Cruz Alta. UERGS. E-mail: tatianarech@yahoo.com.br

## **Eixo Temático:** Educação

### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília: SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/see/sp/arquivos/pdf/textosbraille.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille**. Brasília: SEESP, 2006.

BRASIL. **Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa** – CMU. Brasília: SEESP, 2006.

FIGUEIREDO, J. R. M. **O Presente pelo Passado**: variação verbal em narrativas de deficientes visuais. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DAS NOVAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS NACIONAL E ESTADUAL

**Eder Henriques de Matos<sup>1</sup>**  
**Lidiane da Silva Braz<sup>2</sup>**

## **Resumo**

Esta atividade tem como objetivo propor uma roda de conversa acerca das novas propostas curriculares educacionais a partir da BNCC e RCG, considerando que estas tem seu processo de implementação ao mesmo tempo em que atravessamos uma crise de saúde pública causada pela COVID-19. Com a pergunta “O que é ser aluno e professor em tempos de pandemia”? A sala virtual será pautada pela intencionalidade de pensar a educação escolarizada pela ótica do aluno e posteriormente do professor, para tentar compreender e refletir como tem sido experienciar essa escola “sem corpos” conforme Kohan (2020), ainda como poderíamos potencializar essa experiência ancorados na BNCC e RCG. A metodologia para aplicação desta atividade via “Google Meet”, envolve o estudo e a experiência do cotidiano escolar, a partir do texto “História de um olhar” de Eliane Brum (2006), que será enviado previamente, afim de articular essa leitura às percepções dos envolvidos acerca dos processos escolares. Nesse sentido os professores, sujeitos diretamente envolvidos nas ações desenvolvidas nas escolas, serão convidados à trabalhar numa produção criativa pela ótica de aluno. A proposta então, será convidar o professor a pensar a escola dessa perspectiva, não pautada apenas no currículo previsto para cada etapa de ensino, muitas vezes automatizada e reprodutora, mas criativa e autoral, a partir das suas percepções e atravessamentos com a docência. Com isso, pretende-se, abrir

---

<sup>1</sup> Mestrando em Gestão Pública e Políticas Educacionais/ UFSM; coordenador pedagógico da rede estadual de ensino. – ederhms@outlook.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação/ UFSM; educadora especial da rede municipal de Santa Maria e da escola Humberto de Campos - li.braz@yahoo.com.br

espaço para a escuta desses profissionais, suas incertezas, angústias e os enfrentamentos relacionados à maneira como vem sendo discutida esta pauta educacional e a efetivação das mudanças curriculares, especialmente frente aos desafios do ensino híbrido instituído durante a pandemia.

**Palavras Chave:** Base Nacional Comum Curricular. Referencial Curricular Gaúcho. Políticas curriculares. Escola de Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. ; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, M. A. S.; TUTTMAN, M. T. **Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular:** disputas de projetos. Brasília, v.33, n.107, p.69-94, jan./abr.2020.

ALMEIDA, M. L. P.; ELSON, B. P. Políticas públicas, estado e gestão escolar no Brasil: compassos e descompassos. **Rev. Diálogo em Educação**, Curitiba, v. 16, n.47, p. 189-208 jan./abr. 2016.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no brasil: percurso histórico e marcos legais. **Rev. Holos, Rio Grande do Norte**, v.6. n. 30, p. 280-294, dez., 2014. Acesso em: 18 fev. 2020.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRUM, E. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

KOHAN, W. O. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e236273, 2020.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. BH. Ed. Autêntica, 2019.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M.. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2 ed. BH. Ed. Autêntica, 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de

1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/ lei/ L13415. htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL03/Ato2011-2014/2014/Lei/ L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) (PNE 2014-2024). Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/ emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 08 fev. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

# CANTARES E BRINCARES NA PANDEMIA: ALIMENTANDO A INFÂNCIA COM ALEGRIA

**Armgard Lutz<sup>1</sup>**  
**Tatiana Rech<sup>2</sup>**

## **Resumo**

O minicurso intitulado “Cantares e brincares na pandemia: alimentando a infância com alegria” potencializa o trabalho dos professores de Educação Infantil e de Anos iniciais do Ensino Fundamental quanto à articulação entre o brincar e a musicalidade na infância. Considerando que o mesmo está sendo ofertado num Seminário Internacional intitulado “Pedagogias em Diálogo”, o viés destaca os processos pedagógicos de dois teóricos, Célestin Freinet e Rudolf Steiner. Freinet (1977), do movimento da Escola Nova, interessou-se pela criança que brinca, canta e age de forma integrada, ao contrário do que alguns professores propõem separando horas de brincar e jogar das horas para trabalhar. O autor propõe o jogo-trabalho, ou seja, o lúdico atravessando a vida. Steiner (2013), criador das escolas Waldorf e adepto da antroposofia, divulga um tipo de escola em que a formação integral do ser humano é potencializada pela arte. A musicalidade atravessa o cotidiano, articulada com o brincar e com o agir, criando ritmos que harmonizam e desenvolvem o físico e o anímico. Apostando na capacidade terapêutica do brincar e do cantar, as escolas na perspectiva Waldorf, envolvem a aprendizagem pelo querer, sentir, agir e pensar atravessados pelo brincar e cantar. Nesse sentido, o presente minicurso esclarece o potencial da musicalização das crianças e sensibiliza os educadores à redescoberta de um cotidiano escolar regado a brincares e

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade em Cruz Alta. E-mail: hepplutz@gmail.com

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade em Cruz Alta. E-mail: tatianarech@yahoo.com.br

cantares integrados, fortalecendo a escola como espaço tempo de segurança emocional e social.

**Palavras chave:** Canções infantis. Interação. Brincadeiras rítmicas.

## **INTRODUÇÃO**

Com o objetivo de estimular acadêmicos e professores em geral a empregarem a música associada a brincadeiras interativas no cotidiano em nível de Educação Infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental, o minicurso oferece vivência prática com canções, ritmos, exploração de instrumentos musicais, com sucatas sonoras recriadas imitando tipos de instrumentos. Justifica-se essa oferta a partir do entendimento de que, desde o ventre da mãe, o feto convive com ritmos, cadências, melodias, movimentos. A batida do coração materno proporciona alegria, tranquilidade e aconchego. De acordo com o coordenador da Escola Companhia das Cordas, Cleber Alves (BLOG UNIFICADO KIDS, 2021), a música é um tipo de linguagem que está presente de forma muito intensa, desde a melodia de uma caixinha de música, um instrumento musical, o rádio do carro, o toque do celular e até mesmo o barulho da rua. Sons a que bebês e crianças estão atentos e podem se beneficiar de seus efeitos. Assim, a audição é o primeiro sentido que se forma na gestação, o som faz parte do desenvolvimento cognitivo desde antes de nascer. E essa habilidade do ser humano vem sendo aperfeiçoada ao longo dos anos, por meio da música. Dar continuidade às vivências rítmicas e sonoras proporciona aos bebês e às crianças em período de escolarização e em período da pandemia, confinadas em casa, alegrias e interações sociais além dos efeitos de segurança emocional, alívio nas tensões e ansiedades. Na pedagogia Waldorf, o dia escolar começa por um verso, um ritmo, uma canção. Acredita-se no potencial dos ritmos pois tudo na natureza tem seus ritmos e seus movimentos. Essas práticas sensibilizam as crianças a estarem conscientes do que ouvem, enunciam, melodiam e conscientes de um corpo capaz de acompanhar os ritmos naturais e os criados.

Os pesquisadores de uma universidade de Washington de Northwestern, nos Estados Unidos, realizaram um estudo finalizado em 2011, com uma turma de 60 alunos, de 6 a 9 anos demonstraram que os bebês que brincam de seguir o ritmo da música melhoram suas habilidades cognitivas. Brenno Rosostolato (BLOG UNIFICADO KIDS, 2021), psicólogo e terapeuta, completa ao dizer que, quando a criança tem contato com a

música, seja ouvindo ou interagindo mais ativamente com esse universo, ela pode desenvolver algumas características próprias com mais facilidade, como fala, dicção e coordenação motora, entre outras. É interessante notar que fabricantes de brinquedos educativos inseriram barulhos e músicas em variados brinquedos. As músicas e as brincadeiras, associadas, ajudam a melhorar a concentração e a criatividade. Além disso, complementam o desenvolvimento psicomotor e quando a criança começa a andar, proporciona maior percepção de equilíbrio e um movimento mais harmônico. Está cientificamente comprovado que crianças que tocam um instrumento ou possuem algum aprendizado, nesse segmento antes dos 5 anos, apresentam a área frontal do cérebro, que mexe com o conhecimento lógico e abstrato, mais desenvolvido. No livro “A Alegria de Ensinar”, o escritor e cronista Rubem Alves diz: “Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre instrumentos que fazem a música” (ALVES, 2000, s/p).

Sobre o desenvolvimento psicomotor, o contato com o som e a música provoca estímulos que possibilitam a expressão corporal, seja demonstrando o que ela sente ao ouvir uma música, cantando ou na realização de movimentos mais refinados, como bater palma, tocar um determinado ritmo ou fazer um acorde. O professor, Brenno Rosostolato (BLOG UNIFICADO KIDS, 2021, s/p) conta que junto com a música ocorre o desejo de mexer o corpo, acompanhando o ritmo. Diz Rosostolato que o mais importante do contato com o aprendizado musical é o despertar de sentimentos e convite às para se expressarem, o que auxilia a criar adultos e adolescentes menos refratários ao toque, mais à vontade com seus sentimentos. A expressão corporal também pode ser trabalhada de forma terapêutica. A musicoterapeuta Lauane Ramos explica que essa especialidade é indicada para todos os tipos de patologias, pacientes com autismo, síndrome de down, falta de atenção, depressão, e até mesmo para pessoas em coma. “Alguns pacientes ouvem músicas específicas para trazer à tona determinadas sensações do cérebro, outros compõem canções para expressar o que sentem ou fazem exercícios específicos para treinamento de foco”, explica Lauane (*apud* BLOG UNIFICADO KIDS, 2021, s/p). Observou-se, durante a pandemia, uma estratégia empregada por um grupo de enfermeiras que cuidavam de pacientes acometidos pela Covid 19, levavam a cada leito um aparelho com músicas e observaram melhoras significativas no ânimo dos pacientes. Outro aspecto relevante no campo da musicalização das crianças é o repertório. Os repertórios positivos transformam as crianças em várias áreas de seu desenvolvimento, porém, a atenção será dobrada quanto a repertórios

inadequados. Os repertórios inadequados reforçam posturas machistas, racistas e excludentes e também infantilizam e/ou inferiorizam as crianças dentro de suas capacidades e habilidades cognitivas. Os pais e educadores devem estar sempre atentos ao tipo de informação a que os filhos têm acesso. É importante não incentivar o comportamento da criança que canta ou dança vulgaridades. Aplaudir, dar risada e gravar um vídeo para compartilhar nas redes sociais são atitudes de exposição das crianças colocando-as em risco diante do potencial de abusos.

## **METODOLOGIA**

O levantamento de informações foi desenvolvido com a pesquisa em sites dedicados a repertoriar professores e famílias, a fim de colocar as crianças em movimento durante o período da pandemia. Famílias e crianças permaneceram confinados dentro de suas casas com poucos, médios e amplos espaços, conforme as condições. Foram observadas as sugestões especialmente ligadas a brinquedos e brincadeiras associadas a ritmos, melodias; inspirações à confecção dos materiais acionando a criatividade das crianças; músicas com diferentes tipos de letras e, em especial, aquelas que sugerem e inspiram a interatividade com outras pessoas ou com o próprio corpo ou objetos estimulando gestos rítmicos favoráveis a alinhamentos do corpo, mente e emoção. A metodologia baseia-se na apresentação de argumentos sobre os brincares e cantares e seus impactos no desenvolvimento das crianças e na disponibilização de um menu de canções, melodias, instrumentos, brincadeiras e organização de situações vivenciais orientadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A música tem inúmeros benefícios, tanto na fase da aquisição da linguagem quanto para os que já falam, aumentando seus vocabulários, portanto, para ajudar a aprender a falar, quanto para cultura, sonorização e memória. Sobre memória, crianças amam ver e conversar sobre suas referências de infância olhando um álbum de fotos, um portfólio de desenhos, lembrando as músicas que aprenderam em casa ou na escola e os momentos das cantarolações enquanto brincam. Platão (427 a.C) dizia que “a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro”. Com base em pesquisas, as crianças que desenvolvem um trabalho com a música apresentam melhor desempenho na escola e na vida como um todo e geralmente apresentam notas mais elevadas quanto à aptidão escolar. Outro

ponto fundamental é o posicionamento dos professores quanto a escolha de canções. Assim como há histórias e brincadeiras inadequadas para crianças, há letras de canções tendenciosas ao não preservar a integridade moral e afetiva das crianças. Os repertórios inadequados até mesmo para os adultos, reforçam ideias machistas, racistas, excludentes, culpabilizantes e há ainda outras músicas que infantilizam ou inferiorizam as crianças em suas capacidades e habilidades. Interessante notar que a canoa virou por culpa e inabilidade da criança; o boi da cara preta (racismo) que provoca medo; o pau para matar o gato, entre outras. Outra categoria de músicas é a das que fazem apelação sexual e apresentam aspectos afetivos distorcidos provocando a adultização das crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O minicurso oferece repertórios significativos aos planejamentos do cotidiano escolar na medida em que sensibiliza os professores a aderirem à música para crianças como elemento essencial ao desenvolvimento cognitivo, social e com capacidade de oferecer alegria e relaxamento às crianças. A partir da concepção de que as letras das músicas, com brincadeiras com palavras e malabarismos verbais, produzem efeito positivo no desenvolvimento linguístico, conclui-se que proporcionam conexões ativas no campo da linguagem e ajudam as crianças a falarem com fluidez. Destaca-se que um dos critérios para eleger uma escola de qualidade é o riso das crianças e o nível da presença da música e das brincadeiras no cotidiano escolar. Deste modo, justifica-se a importância da oferta desse minicurso.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2000.

BLOG UNIFICADO KIDS. **9 benefícios que a música proporciona às crianças**. Abril, 2021. Disponível em <https://www.sistemaunificado.com.br/kids/?p=3139>. Acesso em: 05 maio 2021.

FREINET, C.. **Modernizar a escola**. Lisboa, Portugal: Dinalivros, 1977.

STEINER, R. **A prática pedagógica - educar segundo o conhecimento espiritual do homem**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

PLATÃO (427 a.C.). Disponível em: <https://www.facebook.com>. Acesso em: 05 maio 2021

# EL LUGAR DE LA VIVENCIA, LA IMAGEN Y EL CONCEPTO EN EL PROCESO PEDAGÓGICO: RELACIÓN ENTRE HACER, SENTIR Y PENSAR

**Paula Andrea Edelstein<sup>1</sup>**

**Diana Van Kregten<sup>2</sup>**

**Laura Schulze<sup>3</sup>**

Desde la pedagogía Waldorf, los aprendizajes ocurren cuando una persona se apropia de lo que recibe, cuando lo transforma en su interior y lo metaboliza. Para que estos procesos de interiorización ocurran, la transmisión tiene que ser viva, invitando a niños y adolescentes a involucrarse en las propuestas. En este sentido es clave que los contenidos lleguen al aula abiertos, no como información fría a memorizar, sino a través de preguntas, actividades, relatos, que permitan acceder a los temas de estudio desde un hacer concreto, a través de una observación atenta y activa, involucrando sentidos y experiencias ya vividas, sobre las cuales se invita a reflexionar también, a su debido tiempo.

En cada etapa de la vida, el ser humano en formación cuenta con cualidades y habilidades desde las que aprender. Por eso las propuestas se metamorfosean con el correr de la escolaridad.

Los contenidos han de vivenciarse, en un hacer concreto. Han de transmitirse a través de imágenes que permitan a quien las recibe recrearlas, invocando sus sentidos y vivencias anteriores; y han de tener un fundamento consistente, para que los estudiantes puedan, en los años superiores, develar

---

<sup>1</sup> Prof<sup>º</sup> Especialista, Instituto Superior de Formación Docente Perito Moreno, Buenos Aires, Argentina.

<sup>2</sup> Prof<sup>º</sup> Especialista, Instituto Superior de Formación Docente Perito Moreno, Buenos Aires, Argentina.

<sup>3</sup> Prof<sup>º</sup> Especialista, Instituto Superior de Formación Docente Perito Moreno, Buenos Aires, Argentina.

los conceptos que sustentan las imágenes recibidas en años previos de su escolaridad.

El taller propone justamente transitar un proceso pedagógico integral, recorriendo contenidos escolares desde la vivencia, la imagen y el concepto, a través de ejemplos sugeridos por sus coordinadoras incorporando también las propuestas de los participantes. A la vez, se ofrece una imagen que permite percibir las transformaciones de las propuestas a lo largo de la escolaridad.

# LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA EN LA DIVERSIDAD: APRENDER A DECIDIR, A PARTICIPAR, A TRANSFORMAR.

**Paula Andrea Edelstein<sup>1</sup>**

**Diana Van Kregten<sup>2</sup>**

**Laura Schulze<sup>3</sup>**

Una de las metas de la pedagogía Waldorf es contribuir en la formación de personas autónomas, capaces de tomar sus propias decisiones y construir un pensamiento libre, respetuoso de las diferencias, fraterno hacia las demás personas y el mundo. Esa libertad responsable se construye, aprendiendo a decidir y a participar. Cada etapa de la vida ofrece situaciones dentro de las cuales tomar decisiones de manera cuidada, respetando los derechos de niños y niñas, sin anticipar procesos, asumiendo, en cada momento las responsabilidades posibles. Desde nuestra perspectiva la escolaridad puede ser un ámbito cuidado que invite a reconocer problemas e incomodidades, recursos para decidir, formas de actuar respetuosas de los propios deseos y posibilidades tanto propias como ajenas.

El taller parte de la descripción de situaciones de aula reales, vivenciadas en los diferentes niveles de la escolaridad, y propone analizarlas en términos didácticos para reconocer formas, grados, canales de decisión y participación.

---

<sup>1</sup> Prof<sup>a</sup> Especialista, Instituto Superior de Formación Docente Perito Moreno, Buenos Aires, Argentina.

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup> Especialista, Instituto Superior de Formación Docente Perito Moreno, Buenos Aires, Argentina.

<sup>3</sup> Prof<sup>a</sup> Especialista, Instituto Superior de Formación Docente Perito Moreno, Buenos Aires, Argentina.

# ATIVANDO OS CONTEÚDOS ATITUDINAIS

**Berenice Falconi Baptista<sup>1</sup>**  
**Martha Elóide Winter Korth<sup>2</sup>**  
**Armgard Lutz<sup>3</sup>**

## Resumo

Os conteúdos atitudinais fazem parte dos conteúdos curriculares das escolas, portanto, nos quatro pilares da educação mundial. A ênfase dada pelas escolas aos conteúdos factuais e conceituais tem secundarizado os conteúdos atitudinais. As pesquisas, em projetos pedagógicos de escolas, demonstraram a ausência de projetos que contemplem os conteúdos atitudinais, reservando a eles momentos episódicos restritos a datas comemorativas ou diante de conflitos a exigirem atenção especial. A pesquisa, partindo da questão *O que cabe na sua cultura atitudinal?* demonstrou que há confusão conceitual, reduzidos conhecimentos e práticas capazes de ativar atitudes com base em valores fortalecidos. O trabalho resultou numa cartilha de sistematização a fim de divulgar e estimular nas escolas e famílias ações contínuas à incorporação de uma cultura atitudinal crítica.

**Palavras-chave:** Conteúdos atitudinais. Direitos humanos. Valores.

**Eixo Temático:** Pedagogias das competências para o século XXI

## INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia, da UERGS, unidade em Cruz Alta. Endereço: Rua Marechal Deodoro, 216. Cruz Alta. E-mail: berenice-baptista@uergs.edu.br.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia, da UERGS unidade em Cruz Alta. E-mail: marta-kort@uergs.edu.br

<sup>3</sup> Profa. Dra. Adjunta do curso de Pedagogia, unidade em Cruz Alta. E-mail: armgard-lutz@uergs.edu.br

Os conteúdos atitudinais fazem parte do conjunto de conteúdos curriculares escolares e integram os quatro pilares da educação: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver. As pesquisas revelaram que as escolas atuam com maior intensidade promovendo os conteúdos factuais, conceituais e brevemente, os procedimentais. Em relação aos conteúdos atitudinais, as abordagens enfocam as boas maneiras e comemorações ou atividades endereçadas a datas específicas, definidas no calendário nacional, tal como Dia do Índio. O levantamento sobre temas ofertados às formações de professores apontou ausência de formações específicas sobre os conteúdos atitudinais. A consequência é o baixo domínio pelos professores sobre os temas que convergem para os conteúdos atitudinais; aos alunos são ofertadas breves oportunidades de reconhecimento dos valores, normas e direitos humanos exigidos em especial pelo momento atual de pandemia, considerando a complexidade de conceitos do saber ser e saber conviver.

A disseminação, desde 2018, do coronavírus-19, desencadeou a situação global de pandemia, exigindo um conjunto de medidas de contenção, prevenção e proteção. Nesse período, os cuidados sanitários de toda a população gradativamente foram se acentuando e resultando no fechamento das escolas. A manutenção da maioria da população em suas casas acionou muitas questões e impasses sobre educação e trabalho remotos nunca antes vividos tão intensamente. A sobrevivência foi profundamente afetada, em especial, para os grupos mais vulneráveis. As diferenças sociais no Brasil, além de ficarem expostas, se acentuaram. Muitos dramas foram surgindo e afetando a saúde física e mental das pessoas, colocando em teste suas condutas e valores.

O convívio intenso entre as pessoas devido ao confinamento em suas casas provocou teste diário no saber ser e saber conviver, ou seja, em relação a valores, atitudes e normas diante dos problemas desencadeados pela pandemia. O contexto aguçou o pensar e agir sobre as condutas favoráveis e as desfavoráveis, tanto às individualidades, quanto às coletividades. As expectativas da sociedade pela rápida diminuição da pandemia foram minadas por crenças e valores em desconexão com as necessidades exigidas pelo período pandêmico considerando o bem-estar coletivo. Com isso, observa-se que o que pensam, sentem e como agem as pessoas conduz ao profundo repensar sobre a cultura atitudinal. Interroga-se sobre o que cabe na educação atitudinal de cada um, em especial, quando há necessidade de autoproteção que, ao mesmo tempo, influencia a proteção dos outros através da solidariedade e da cooperação.

O resultado da pesquisa, desenvolvida durante o projeto de extensão, trouxe à tona a variedade de concepções sobre os valores, num momento crítico, quando o ponto alto é a solidariedade de todos para com todos. Detectou-se a necessidade de aprofundar a divulgação de valores inerentes ao processo de proteção sob a ótica do altruísmo, desenvolveu-se a sistematização das afirmações mais potentes sobre a cultura atitudinal a fim de integrarem um documento que foi definido como “cartilha”. A função da cartilha é possibilitar a leitura rápida, ágil, de ideias centrais sobre os conteúdos atitudinais; de internalizar as ideias e práticas principais, promovendo a divulgação entre os alunos, ainda que em doses homeopáticas, durante as aulas online ou assíncronas.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A elaboração da cartilha, decorrente de projeto de extensão desenvolvido em 2020, resultou de depoimentos de professores, exame de projetos pedagógicos de escolas e pesquisabibliográfica; e oferece inspirações para concretizar dois pilares da educação: saber ser e saber conviver. Trata-se de uma sistematização, considerando no âmbito do “Saber Ser”, o princípio de colocar o estudante no centro, a fim de que se envolva de forma contínua e reflexiva, resultando na incorporação crítica e analítica de valores. Segundo Sacristán (2005) apesar do século XX ter sido qualificado como o “século da criança”, continua sendo magistrocêntrico, logocêntrico ou sociocêntrico na contramão do alunocêntrico. Tudo é pensado considerando os alunos, porém, eles não são encontrados nos discursos. Deixa-se a questão: como abordar os conteúdos atitudinais de forma participativa diante do apagamento dos alunos?

No âmbito do “Saber Conviver”, o princípio é a participação dos alunos nas escolas e famílias. No ideário de Freinet (1977), a democracia de uma sociedade começa pela vivência democrática no interior das famílias e das escolas. Outra questão é como promover o saber conviver sem debates, conflitos, argumentações, criticidade? Com certeza, no viés da escola democrática, oportunizar situações de intensos e contínuos debates nos quais os alunos são acolhidos pela escuta sensível, interrogativa e pelos espaços de fala, alimenta a cidadania ativa. A cartilha esclarece que os conteúdos atitudinais envolvem valores, atitudes e normas: a) os valores, são as ideias éticas que auxiliam na avaliação das condutas; b) as atitudes, são a forma como cada pessoa atua de acordo com seus valores; c) as normas, constituem a forma combinada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade, indicando o que pode e não pode fazer no grupo; todos

esses conteúdos estão relacionados tendo em comum componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e condutuais (ações e declarações de intenção). Para reforçar, cita-se “Aprendeu-se uma atitude quando a pessoa pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto a quem dirige essa atitude” (ZABALA, p. 47, 1998). O professor português, José Pacheco (2019), por sua vez, reitera que a aprendizagem não está centrada no professor, nem no aluno: está centrada na relação, porque ninguém aprende sozinho. Educação baseada em valores é a unidade entre pensamento, palavra e ação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao refletirmos sobre a função social da escola, enquanto educadores, percebemos o quanto ainda se está atrelado aos modelos tradicionais no que se refere a forma de ensinar e de como tratamos as diferenças em salas de aula. O que se propõe é a reflexão sobre o quanto somos responsáveis e participamos da formação do educando e o quanto devemos intervir enquanto educadores conscientes do nosso papel como formadores de opiniões a fim de promovê-los cidadãos mais responsáveis, conscientes, autônomos e participativos, capazes de dialogar. Sabendo ser e conviver em sociedade com atitudes positivas e ações nobres, tornam-se sujeitos plenos de seus direitos e deveres e, da mesma forma, ao vivenciar os valores éticos e morais tornam-se capazes de defender os bons princípios. Se assim for, pode-se afirmar que o nosso papel, na função social da educação, foi assumido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de elaboração da cartilha exigiu pesquisas e análises, promovendo o contato com novos conhecimentos e a sensibilização da equipe em relação ao tema. Concluiu-se que, diante da situação do Brasil, em período pandêmico, com a divisão de opiniões, a favor e contra aos cuidados necessários, à crença na ciência, ao valor da vida humana, ao valor da economia, é urgente a difusão e a vivência de uma cultura atitudinal de forma contínua e reflexiva. A escola é o único veículo capaz de ações potentes, nesse sentido, e lhe cabe esse papel.

## REFERÊNCIAS

- ZABALA, A. **A prática educativa-como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREINET, C.. **Modernizar a escola**. Lisboa-Portugal: Dinalivros, 1977.

YUS, R. **Temas transversais em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARTINS, V. **A prática de valores na escola**. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SOUSA, E. **Os valores na escola**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-valores-na-escola/60852>. Acesso em: 30 mar. 2021.

LUTERANA DO BRASIL. **Gestão, Planejamento e Políticas Públicas**. Curitiba: Ibpex, 2008.

PACHECO, J. Educação com base em valores. **Educação**, n. 260, 29 ago., 2019.

# **RODA DE CONVERSA**



# **CRIAÇÃO E APLICAÇÃO DE CURSO DE ALFABETIZAÇÃO DIGITAL PARA AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE NO MUNICÍPIO DE CRUZ ALTA – DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA INCLUSÃO DIGITAL DE ADULTOS**

**Cassiano Molinari Gomes<sup>1</sup>**

**Fabiano Prestes<sup>2</sup>**

**Márcio Silva da Silva<sup>3</sup>**

**Julio Roberto dos Santos Mallmann<sup>4</sup>**

## **Resumo**

Este projeto de extensão consistiu na criação e aplicação do Curso de Alfabetização Digital para Agentes Comunitários de Saúde na Universidade Aberta do Brasil (UAB), no polo de Cruz Alta. O curso de capacitação para uso básico de computadores, criação e manipulação de documentos digitais foi desenvolvido a partir de uma necessidade constatada junto aos agentes comunitários de saúde do município e contou com a atuação dos alunos do curso de Licenciatura em Computação ofertado na modalidade Ensino à Distância (EaD) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) neste polo da UAB. Aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação na criação do material didático para o curso e na prática docente junto a alunos adultos, contribuindo para a autonomia destas pessoas, foram os objetivos almejados com o projeto. Foi realizada uma sondagem inicial com

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Computação. Polo de Cruz Alta. Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: molinari.cassiano@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Computação. Polo de Cruz Alta. Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: fabianoprestes@outlook.com

<sup>3</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Computação. Polo de Cruz Alta. Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: marcio.lcp0117@gmail.com

<sup>4</sup> Professor orientador. Polo de Cruz Alta. UAB. E-mail: julinhomallmann@hotmail.com.

os Agentes Comunitários por meio de formulário eletrônico para estabelecer o nível médio de conhecimentos de informática deles, objetivando estabelecer os parâmetros básicos para a elaboração das aulas e material de apoio. Os participantes foram divididos em duas turmas e cada uma frequentava uma aula semanal de duas horas, em um dos laboratórios de informática do Polo UAB, de Cruz Alta, no período entre 01 de novembro a 04 de dezembro, de 2019, realizando as atividades propostas no material didático elaborado pelos acadêmicos, iniciando pela apresentação das partes que compõem um computador e suas funcionalidades, gradualmente passando ao efetivo uso dos programas para realização de tarefas como manipulação de arquivos, criação e edição de documentos, navegação na internet e demais atividades que estão presentes no seu exercício profissional. Foi criado um grupo em um aplicativo de mensagens instantâneas, onde os participantes enviavam suas dúvidas nos dias em que não havia aulas e recebiam as orientações dos acadêmicos para solucioná-las. Muitos dos participantes não possuíam conhecimentos mínimos sobre o funcionamento de computadores e precisavam da ajuda de terceiros para realizar parte das suas atividades profissionais, por vezes, mediante pagamento, pois com a digitalização dos relatórios dos atendimentos no portal eletrônico utilizado pela Secretaria Municipal da Saúde, tornou uma necessidade a alfabetização digital dessas pessoas. Como resultados da realização do projeto, os acadêmicos puderam ter contato com as dificuldades pedagógicas inerentes ao ensino de adultos e da elaboração de material didático direcionado a este público, os participantes puderam obter maior autonomia em sua rotina de trabalho e tiveram um ganho em sua autoestima, visto que alguns sentiam-se inferiorizados por não conseguir interagir com os meios digitais sem auxílio. Houve também efeitos para além do escopo do curso, como a procura dos participantes por formação adicional, buscando ampliar as novas competências desenvolvidas; relatos de alunos que compartilharam suas experiências pessoais no sentido de sentirem-se melhor preparados para o mercado de trabalho e utilização dos conhecimentos adquiridos para as mais diversas atividades cotidianas, mas que, antes, julgavam impossíveis de realizar, ampliando suas perspectivas de vida a partir da inclusão digital.

**Palavras-chave:** Alfabetização Digital. Autonomia. Ensino de Adultos. Inclusão Digital.

## **REFERÊNCIAS**

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. 2009. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2813/1/FPFPTPF12049.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

MATTOS, F. A. M.; CHAGAS, G. J. N. Desafios para a inclusão digital no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 1, p. 67-94, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/YCTSyKmxjY4FQcDZRWZX xLc/?lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2019.

SOLF, L. G.; CRUZ, M. J. K.; MÜLLER, V. Alfabetização digital na educação de jovens e adultos. **Anais do Salão de Ensino e de Extensão**, p. 384, 2017. Disponível em [https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/salao\\_ensino\\_extensao/article/view/17339](https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/salao_ensino_extensao/article/view/17339). Acesso em: 29 out. 2019.



# **COMUNICAÇÃO ORAL**

# IMPORTÂNCIA DO MOBILIÁRIO PIKLER PARA O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS.

Mari Barboza do Amarante<sup>1</sup>  
Tatiana Marcela Huth<sup>2</sup>

## Resumo

O estudo apresenta a análise da importância do Mobiliário Pikler para a construção da consciência corporal no desenvolvimento dos bebês através do brincar livre. No decorrer deste, além da abordagem teórica realizada a partir de pesquisa bibliográfica em diferentes fontes, as narrativas dos trabalhos pedagógicos realizados na Escola Municipal Infantil Independência, localizada no município de Ijuí, Região Noroeste do Rio Grande do Sul. Cumpre destacar, que a escola em questão, é a única do município que disponibiliza do Mobiliário Pikler para o trabalho pedagógico. Antes da aquisição do Mobiliário, os professores da escola participaram de algumas capacitações com a direção e coordenação pedagógica da escola e coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (Smed), como forma de conhecer e ampliar os conhecimentos acerca deste recurso, tão significativo no desenvolvimento de bebês. Diante do estudo, conclui-se que a utilização do Mobiliário Pikler no desenvolvimento da consciência corporal, contribui significativamente na rotina pedagógica.

**Palavras chave:** Educação Infantil. Abordagem Pikler. Bebês. Consciência Corporal.

## Abstract

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Educação de Ijuí, Ijuí/RS. E-mail: mariamaranteciep@gmail.com

<sup>2</sup> Professora da Rede Municipal de Educação de Ijuí, Ijuí/RS. E-mail: tatimhg@gmail.com

The study presents the analysis of the importance of Pikler Furniture for the construction of body awareness in the development of babies through free play. In the course of this, in addition to the theoretical approach carried out based on bibliographic research from different sources, the narratives of the pedagogical works carried out at the Municipal Children's School Independence, located in the municipality of Ijuí, in the Northwest Region of Rio Grande do Sul. It should note that the school in question, it is the only one in the municipality that provides Pikler Furniture for pedagogical work. Before the acquisition of Furniture, the school's teachers participated in some training courses as a way to learn and expand knowledge about this resource, which is so significant in the development of babies. In view of the study, it concluded that the use of Pikler Furniture in the development of body awareness, contributes significantly to the pedagogical routine.

**Keywords:** Child Education. Pikler Approach. Babies; Conscience Body

**Eixo Temático:** Educação e competências para o século XXI;

## **INTRODUÇÃO**

O presente texto apresenta reflexões de docentes da Educação Infantil acerca de uma investigação sobre a temática da importância do Mobiliário Pikler para a construção da consciência corporal no desenvolvimento dos bebês através do brincar livre.

Considerando que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, torna o trabalho do educador com os bebês um grande desafio, neste sentido ao estudarmos a Abordagem Pikler Lóczy, percebemos a necessidade de buscarmos um novo olhar para as nossas ações que valorizassem e reconhecessem a competência do bebê, com respeito ao seu tempo e ritmo de desenvolvimento.

A experiência conhecida como Abordagem Pikler Lóczy foi desenvolvida pela pediatra e educadora austríaca Emmi Pikler (1902-1984) que atuou como pediatra em Budapeste, na Hungria, a partir dos anos 1930. Esta abordagem está embasada no cuidado com a saúde física e no respeito com a individualidade de cada criança e tem como princípios fundamentais a relação privilegiada entre mãe/educadora e bebê e o desenvolvimento da autonomia através do brincar livre. Desde seus primeiros trabalhos com as

famílias, afirmava que a criança pequena era uma pessoa ativa, competente, capaz de tomar iniciativas.

A Abordagem Pikler valoriza o vínculo entre o bebê e a educadora, pois para Emmi Pikler, a interação do educador com o bebê, durante os cuidados cotidianos como o banho, troca de roupa, alimentação, uma rotina coerente e respeitosa com a criança, a estabilidade dos adultos, respostas adequadas às necessidades individuais, liberdade para explorar o seu entorno, conduzem a construção da confiança necessária e se torna o marco de uma relação em que a troca é real. E como consequência, graças a essa atenção e a essa sustentação, permite a criança tomar consciência do adulto que a acompanha e, ao mesmo tempo, de si mesma e se perceber como competente, digna de atenção e reconhecida em sua individualidade.

O papel do educador será o oportunizar espaços, materiais e tempo ao bebê, apenas criando condições de equilíbrio para seu desenvolvimento integral, sem intervir de forma direta na experiência da criança, nem para ajudá-la e nem para lhe impor um estímulo para o qual ainda não está preparada para receber. Nesse processo, o Mobiliário Pikler permite a construção da consciência corporal, o respeito ao tempo da criança; o respeito à individualidade da criança; o desenvolvimento da autonomia por meio do brincar livre; o movimento livre deixa a criança alegre; buscar escutar e entendê-los quando ainda não se expressam por meio da palavra; permite acolher as iniciativas da criança e não a vontade do adulto, respeitando sua intimidade e suas demandas; permite a criança acreditar nas suas capacidades de crescer e de adquirir, de forma autônoma as posturas e movimentos essenciais para a vida; a valorizar a autonomia como capacidade de assumir a responsabilidade pelos próprios atos iniciados por ela, sem a intervenção direta dos adultos; encorajar e esperar a sua participação em tudo aquilo que lhe compete e consolidar sua segurança afetiva sobre a base de um relacionamento pessoal caloroso e terno.

## **O brincar livre e o Mobiliário Pikler**

Emmi Pikler, ao criar este mobiliário, acreditava que a partir dele poderia melhorar o desenvolvimento motor dos bebês, associando-o a aspectos sociais, afetivos e cognitivos e que não necessitava acelerar desenvolvimento, e que com este recurso inúmeras possibilidades estão asseguradas, pois permite a livre iniciativa de movimentos espontâneos, por considerar que a criança bem pequena é “competente e capaz de perceber os devidos ajustes que precisam para estar nas posições mais adequadas,

equilibrados e confortáveis, especialmente devem ser tratados com respeito” (FOCHI, 2015, p.52)

A partir do brincar livre, os bebês e as crianças bem pequenas desenvolvem a sua iniciativa e autonomia provocando flexibilidade, equilíbrio e alegria, descobrindo por si só como resolver desafios, pois a criança tem necessidade de brincar, de movimentar-se, de observar o seu entorno, sendo tudo isto importante para um desenvolvimento saudável da criança, pois ao viver a experiência, ela amplia a sua confiança e cria suas próprias estratégias para a agir.

O brincar para a criança representa sua atividade principal, conhece o mundo, se apropria dele, o internaliza e aprende a conviver,

[...] o ambiente ao seu redor é um grande laboratório e os objetos variados colocados à sua volta geram as condições necessárias para que se auto desafie, explore, instigue, aprenda, desenvolva sua inteligência e construa sua personalidade. (SOARES, 2017, p. 30).

Nesse brincar, é essencial que o adulto ofereça um ambiente saudável, calmo, luminoso para a criança explorar de forma livre e com confiança estabelecendo uma relação de cumplicidade e parceria, pois a ela necessita tocar tudo o que encontrar, explorar o mundo e, conforme Falk (2008), o foco está no processo, e não no produto.

Cabe ao educador ajudar a criança a se desenvolver tendo sensibilidade e senso de observação para decidir quais materiais oferecer, favorecendo seu desenvolvimento em sua plenitude, percebendo quais são os reais interesses de suas pesquisas, trocando objetos quando necessários, porque as crianças precisam repetir várias vezes os mesmos movimentos, bem como as brincadeiras e explorar as inúmeras possibilidades.

## **METODOLOGIA**

Esse estudo é resultado das leituras e estudos realizados sobre a Abordagem Pikler; e da formação continuada do educador e pesquisador das infâncias Paulo Fochi, das Formações Continuadas, nas quais percebeu-se a necessidade de ampliar o olhar para a forma como está sendo realizado o trabalho com os bebês, e a importância de percebê-los cada vez mais como indivíduos potentes, capazes de construir, através da ação autônoma e livre, sua consciência corporal e pessoal, com base em suas iniciativas oferecendo a possibilidade de realizarem suas escolhas e tomadas de decisão, elementos indissociáveis das outras aprendizagens.

Nesse sentido, o estudo caracterizou-se como qualitativa do tipo bibliográfica, e relato de experiência por meio de narrativas. Para o embasamento teórico, buscou-se as contribuições de Kálló e Balog (2017), Soares (2017), Falk (2011, 2016), Fochi (2015), Gonzalez-Mena (2015) e Gonzalez-Mena e Eyer (2014).

Utilizou-se o Mobiliário Pikler, a observação, o registro, a documentação e a reflexão sobre a prática pedagógica na educação como outro caminho metodológico de pesquisa, em que, a partir da documentação elaborada, foi possível apresentar as narrativas de cada caso acompanhado.

Nesse viés, apesar de fazer parte da rotina profissional, o fazer pedagógico na educação infantil, escolheram-se três casos para serem percorridos nesse artigo a partir das narrativas realizadas acerca de cada um.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das leituras/estudos realizados sobre a Abordagem Pikler, a Abordagem de Escuta, das Formações Continuidas, percebemos a necessidade de mudar nosso olhar para a forma como estávamos trabalhando com os bebês, e a importância de percebê-los cada vez mais como indivíduos potentes, capazes de construir através da ação autônoma e livre sua consciência corporal e pessoal, com base em suas próprias iniciativas oferecendo a possibilidade de realizarem suas próprias escolhas e tomadas de decisão, elemento indissociável das outras aprendizagens. O vínculo profundo estabelecido entre educador e bebê se traduz em segurança e sentimento de competência ao explorar as diversas possibilidades que o mobiliário apresenta respeitando o ritmo das aquisições motoras de cada criança. Neste sentido destacamos aqui algumas narrativas realizadas a partir da observação da exploração do Mobiliário Pikler:

**Primeira narrativa:** *Lavínia passou um período de tempo observando de forma muito concentrada a movimentação, a exploração dos espaços, o constante sobe e desce dos colegas no mobiliário.*

*Depois de muito analisar, observar e, no momento em que se sentiu pronta, iniciou sua exploração do mobiliário, procurou um lugar que permitia a sua subida no mesmo. Primeiro tentou subir usando a perna direita, mas não conseguiu, então tentou a perna esquerda, e conseguiu subir. Depois de ter subido, deitou seu corpo sobre a superfície e direcionou as pernas, primeiro uma e depois a outra para a rampa, a partir deste momento iniciou sua descida.*

*Na descida, novamente percebemos que seus gestos foram pensados de maneira que permitisse a sua descida de barriga para baixo, escorregando até*

*sentir seu corpo travar ao final da rampa. E, assim que Lavínia concluiu sua descida, iniciou novamente todo o processo, repetindo-o várias vezes.*

Assim que o mobiliário chegou na sala referência, Lavínia ficou na porta observando a movimentação dos colegas, e depois de algum tempo, arriscou a aproximação, ainda com uma expressão de quem não sabe se deve se aproximar ou não, e aos poucos foi chegando cada vez mais próxima; colocou uma das peças do jogo de encaixe com o qual estava brincando em cima do mobiliário e ficou a observá-la.

Durante nossas observações da exploração do mobiliário na turma do Berçário II, percebemos que, primeiro, Lavínia precisou se familiarizar, sentir, tocar, para só então passar a explorar seus movimentos, o que aconteceu no momento em que se sentiu pronta para isso, e o respeito ao seu tempo e ritmo foi fundamental para as suas construções, pois a aceitação do seu ritmo se transformou em confiança e favoreceu a construção do seu equilíbrio e movimento.

**Segunda narrativa:** *Manuela observou a colega Victória descendo do mobiliário de uma forma diferente, então resolveu tentar descer da mesma forma; colocou-se na mesma posição e disse: “Manu vai desce”, impulsionou mais um pouco seu corpo para frente, mas retornou. Tentou mais algumas vezes, e retornou novamente; percebeu que ainda não estava pronta para descer daquela forma e decidiu desistir, dizendo novamente: “Manu não vai desce”. Retornou e foi continuar sua exploração do mobiliário em outras partes.*

Ao reconhecer que sentia pouca segurança para este tipo de descida, Manuela demonstrou um passo importante na construção da sua consciência corporal, e essa experiência se tornou também num grande aprendizado, pois nesse processo de constituição das suas aprendizagens, as tentativas, as incertezas, os fracassos são tão importantes quanto os acertos, e com certeza ela voltará a tentar tantas vezes achar necessárias, até achar que está pronta.

**Terceira narrativa:** *Em uma sessão realizada com o Mobiliário Pikler, Bento, ao entrar na sala imediatamente subiu pela escada que estava próxima ao túnel até a parte superior e engatinhando foi até o final; observou-se no espelho e começou a retornar de ré, mas, nesse momento, pelo espelho, observou a aproximação do colega Murilo que havia subido logo atrás dele e seguia para o mesmo lugar, então, percebeu que, se continuasse, poderiam se bater; parou, analisou a situação e percebeu que não ia conseguir seguir da maneira como estava procedendo, e logo montou outra estratégia: começou a levantar-se devagar, foi abrindo os braços em busca do equilíbrio necessário, e assim que*

*esteve de pé, sorriu e, cuidadosamente, contornou o colega, e seguiu sua exploração do mobiliário.*

Ao analisar o espaço disponível, e a altura do mobiliário percebemos as reflexões realizados por Bento, pois ele precisou criar novas alternativas para a conclusão do seu percurso, e nesse processo se tornou necessário desafiar seu equilíbrio e a sua construção de movimentos, reelaboração de estratégias, importantes para a sua construção da consciência corporal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando passamos a olhar verdadeiramente para o bebê como um indivíduo capaz, percebemos toda a sua potencialidade e tudo o que ainda precisamos aprender com ele e para ele, pois quando levamos em consideração a sua competência, o respeito as suas individualidades e ao seu ritmo de desenvolvimento, oferecemos a possibilidade de cada criança desenvolver a sua consciência de identidade pessoal, pois ela tem o direito e as suas razões para se desenvolver conforme o seu tempo, e esse tempo precisa ser respeitado. A construção da sua consciência corporal perpassa por todas as suas tentativas, os ensaios, os erros, os acertos, os tempos de observação e de espera, as descobertas, as construções, as elaborações de estratégias, são constituintes das aprendizagens e, na medida em que as acompanhamos de forma atenta e demonstramos para a criança a confiança que temos em sua capacidade de se desenvolver, estamos incentivando o seu desejo de avançar e veremos que ela é capaz de construir muito mais do que imaginamos.

## **REFERÊNCIAS**

FOCHI, P. **Afinal o que fazem os bebês no berçário?** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FALK, J. (Org.). **Abordagem Pikler, educação infantil**. 2. ed. Tradução Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016. (Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos)

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. 1. ed., São Paulo: Omnisciência, 2017. (Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos)

KÁLLÓ, É.; BALOG, G. **As origens do brincar livre**. Tradução da versão inglesa para o espanhol Susana Martínz. São Paulo: Omnisciência, 2017. (Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos).

# OS SENTIMENTOS E A QUARENTENA: EM BUSCA DA DESCOBERTA DOS MONSTROS.

Franciele Grade da Luz<sup>1</sup>

## Resumo

O ano letivo de 2020 iniciou de maneira típica, mas logo nos primeiros dias, já demonstrou que seria um ano diferente. Em meados de março, tivemos nossa rotina transformada. Veio a pandemia de covid-19 e conhecemos o significado da expressão “aula remota”. Ao longo dos dias, percebemos que as devolutivas das atividades não estavam vindo como o de costume, ou, até mesmo, nem sendo entregues. Em contato com as famílias, descobrimos que as crianças estavam com sofrimento emocional e isso estava refletindo em sua aprendizagem. Então, decidimos utilizar a literatura infantil da Tonia Casarin: “Tenho Monstros na Barriga” e “Tenho Mais Monstros na Barriga”, com a qual realizávamos a contação da história e as crianças desenhavam, escreviam e falavam sobre cada monstrinho que aparecia. Assim, conseguimos auxiliar as crianças a lidar com sentimentos tão complexos como o medo, ansiedade, raiva, tristeza.

**Palavras-chave:** Crianças. Emoções. Inteligência emocional.

## Abstract

The 2020 school year started in a typical way, but in the early days, it already demonstrated that it would be a different year. In mid-March, we had our routine transformed. The covid-19 pandemic came and we know the meaning of the expression “remote classroom”. Over the days, we noticed that

---

<sup>1</sup> Ijuí/RS. E-mail: gradefranciele@gmail.com

the activities' returns were not coming as usual, or even not being delivered. In contact with the families, we found that the children were suffering emotionally and this was reflected in their learning. So, we decided to use Tonia Casarin's children's literature: "I have monsters in my belly" and "I have more monsters in my belly", with which we used to tell the story and the children drew, wrote and talked about each little monster that appeared. Thus, we can help children to deal with feelings as complex as fear, anxiety, anger, sadness.

**Keywords:** Kids. Emotions. Emotional intelligence.

**Eixo Temático:** Pedagogias alternativas.

## INTRODUÇÃO

Era início de ano letivo de 2020, como todos os outros anos, com aquela correria pelos espaços da escola, os brinquedos de pracinha a mil, os gritos e risadas ecoando, crianças brincando, se comunicando. O movimento normal de uma escola ativa, com crianças se divertindo e interagindo. A alegria em rever os amigos e colegas, aquela pontinha de ansiedade para saber quem seria a professora da turma, a satisfação de usar o material escolar pela primeira vez, cadernos novos, prontos para serem usados para registrar atividades, conteúdos e uma parte da história dessas crianças na aula, de forma presencial, como prevê a LDB. Mas devido a uma situação emergencial, fomos forçados a ter um ensino a distância. O que afastou as crianças da sala de aula, da rotina escolar e, enquanto professores, nos deixou atônitos, e foi aí que surgiram as necessidades de adaptação e de superação.

Ainda no primeiro mês de aula, tivemos uma notícia, que no princípio, nos parecia que seria passageira, mas que ao longo dos dias foi se tornando nossa rotina diária. Uma pandemia havia chegado, e agora, o que iria acontecer? O que era uma pandemia? Quarentena? O que era distanciamento social? As aulas iriam continuar? Usaríamos máscaras? Sairíamos de casa? O que a tal de Covid-19 poderia fazer? Eram muitas perguntas! Dúvidas de todos as partes, dos profissionais da educação, das famílias, das crianças... Ainda não se sabia como seria. Apenas estávamos em uma pandemia a nível mundial e que não poderíamos ir para a escola.

Ao passar dos dias, fomos nos adaptando a essa nova rotina, e iniciamos nossa "retomada às aulas", com uma nomenclatura nova até então: Ensino Remoto, ou Modelo Híbrido de Ensino, onde tivemos que aprender a lidar, para ter condições de ajudar as famílias, com atividades enviadas de

forma online, uma vez na semana, onde poderiam ir fazendo ao longo da semana. E assim as crianças tinham atividades para fazer, estavam tendo os conteúdos necessários para sua aprendizagem, realizando cálculos, produções textuais, desenhos...

Tudo parecia estar indo bem! Mas aos poucos eu e minhas colegas paralelas do 3º ano do Ensino Fundamental I, notamos algo que nos incomodou. Tínhamos cada vez menos retorno das crianças e das famílias em relação a devolutiva das atividades. E isso nos preocupou. Queríamos saber o motivo dessa mudança. Então iniciamos conversas informais com as famílias e com as próprias crianças, através de um aplicativo de mensagens, que era nosso meio mais eficaz de comunicação. Ao longo das conversas foram chegando relatos de que as crianças estavam cansadas de atividades remotas, mesmo aquelas que envolviam brincadeiras e atividades lúdicas, estavam frustradas, sem ânimo, com dificuldade em falar sobre seus sentimentos, que estavam tristes e desanimadas, agressivas, tinham acessos de raiva. Recebíamos áudios, mensagens escritas e até alguns vídeos das famílias, nos falando sobre essas dificuldades de lidar com os filhos (as), principalmente no momento da realização das atividades. Que já estava se tornando estressante para os pais bem como para as crianças. Tínhamos relatos de crianças que estavam muito emotivas, que tinham medo de perder seus familiares, que estavam muito preocupadas e amedrontadas. Esses relatos vindos das famílias nos deixaram extremamente preocupadas com a saúde emocional dos alunos. Estava aí o nosso grande desafio para com nossos estudantes. Como auxiliar as crianças a falar e a lidar com seus medos, angústias e sentimentos, no geral, de forma lúdica e prazerosa? Começava aí nosso maior desafio. Pensar em estratégias para ajudar as crianças em meio a uma pandemia, isolamento e distanciamento social, mudanças extremamente doídas na rotina diária, tanto para as crianças, quanto para as famílias... Falar sobre seus sentimentos, ou então expressar de alguma forma o que tanto estava incomodando. Precisávamos ter cuidado ao nos comunicar com as crianças sobre esse assunto, que nunca foi tão delicado e tão necessário que se falasse. Tínhamos um problema e queríamos resolvê-lo e nosso objetivo era ajudar as crianças a lidar com essa tristeza e desânimo que os abateu de forma tão violenta. Precisávamos agir rápido, mas não sem pensar no que iríamos fazer. Então nossos encontros, nossas reuniões e planejamentos eram para discutir o que faríamos, conversar sobre nossas próprias angústias, nossos anseios... Mas principalmente como seria nossa linha de frente para trabalhar com essa dificuldade das crianças. Chegamos a conclusão de que utilizaríamos uma literatura infantil. Mas qual? Foi aí que uma das colegas surgiu com o livro “Tenho Monstros na Barriga”, da autora

Tonia Casarin (2018), que fala sobre diferentes sentimentos, de forma lúdica, onde o personagem principal da história chama esses sentimentos de monstrinhos. Assim iniciou nosso projeto em plena pandemia: “Quais Monstros Tenho na Barriga”. E aos poucos fomos conhecendo esses monstros e aprendendo como lidar com eles.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O projeto: “Quais Monstros Tenho na Barriga” trouxe um colorido em nossos dias. Ganhava vida através das telas dos celulares das famílias, onde as crianças nos viam e nos ouviam contando as partes da história. A cada dia que contávamos uma parte da história, era uma emoção diferente, nos chegavam relatos das crianças falando sobre aquele assunto, nos contando sobre uma situação que havia acontecido na família ou com amigos. Ao final de cada parte, pedíamos às crianças que desenhassem o monstro, e que escrevessem quando esse monstro aparecia e como poderiam fazer para lidar com ele, ou seja, estratégias para vencê-lo. Às vezes, pedíamos que as crianças confeccionassem o monstro da história com materiais recicláveis, tendo ajuda da família quando possível. Outras vezes, era para gravar um áudio, ou vídeo, e enviar no particular da professora, contando quando e porque determinado monstro aparecia, assim já estavam desenvolvendo e utilizando a linguagem como instrumento de aprendizagem (Matriz Curricular de Referência 2020 - Ensino Fundamental I). O projeto rendeu tanto, que resolvemos usar o outro livro dessa mesma autora, que também fala sobre sentimentos, a literatura “Tenho Mais Monstros na Barriga”. Que foi utilizado na sequência do primeiro, da mesma forma. Assim, percebemos que as crianças voltaram a ter foco para realizar as atividades, compreender os conteúdos estava mais fácil. Os relatos das famílias nos mostravam isso, que as crianças estavam mais dispostas, que realizar as tarefas da escola, não era mais tão complicado como vinha sendo. Que as crianças estavam conseguindo falar sobre seus sentimentos, se expressando, dizendo como estavam se sentindo. O que auxiliou as famílias, melhorando o relacionamento entre pais, avós e crianças, pois os adultos compreendiam melhor as reais dificuldades das crianças em expressar sentimentos como o medo, por exemplo. Medo de ficar doente, de perder um ente querido, de estar desprotegido, em perigo, a preocupação era constante. Muitas vezes sem saber expressar o que sentiam, acabavam ficando irritados, chateados, tristes, sem ânimo, chorando mais, com dificuldade para dormir. Ao começarem a ver que o personagem da história trazia esses variados sentimentos e dava-lhes o nome de monstrinhos, falar sobre os sentimentos foi ficando um pouco mais fácil, perceber os monstros

que tinham dentro de si, foi fazendo toda a diferença no convívio deles com os familiares. Não sobrecarregamos as crianças com muitas informações, mas sim, as estimulamos a se expressarem, a comunicarem seus sentimentos. Enfatizamos que as crianças poderiam contribuir muito para sua própria segurança e bem-estar assim como de outras pessoas. Falamos sobre o distanciamento social, o que era, para que servia, cuidados básicos de higiene, para prevenção, como lavar ainda melhor as mãos, cobrir o nariz ao tossir ou espirrar... (UNICEF, 2005). Foi possível perceber essa mudança nos próprios áudios e vídeos que as crianças nos enviavam, seus rostos mais alegres, sorrisos, olhos brilhando. Perspectivas positivas! Para encerrar o projeto, realizamos um *drive thru* na escola, onde entregamos às crianças monstrosinhos de feltro, com cores e formatos variados. Um dia de muita emoção, para todos, vimos como nossos alunos haviam crescido, como a fisionomia estava diferente, uns com cabelos longos, outros cabelos curtos... Uns alegres, outros mais sentimentais, mas todos com a esperança de dias melhores! Sem poder abraçar o jeito foi demonstrar esse afeto pelos olhos, gestos... Foram muitos os corações feitos com as mãos! E muitos olhinhos lagrimejando, principalmente das professoras!

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Sabemos que tudo que é novo, aquilo nunca visto, o desconhecido, nos causa um sentimento de estranhamento, uma pandemia como essa, sem sombra de dúvidas, nos trouxe esse sentimento, nos assustamos, e muito, mas não podemos parar. E em tempos tão avessos como este de pandemia, a educação foi chamada a se reinventar, buscar possibilidades nas tecnologias digitais.

Através do projeto: “Quais Monstros Tenho na Barriga”, notamos que as crianças também tinham esse medo, porém não conseguiam expressar-se. Foi ao longo das semanas, que conseguimos notar os resultados. Elas demonstraram grande participação e interesse, onde as famílias também perceberam essa mudança de atitude dos seus filhos (as). Inclusive na realização das atividades encaminhadas pelo sistema online. Os relatos das famílias, nos mostravam que as contações de história estavam surtindo efeito... Nos diziam que a situação em casa estava mudando, que as crianças estavam mais animadas, envolvidas com os monstrosinhos, conseguiam fazer relações da história com a própria vida. O que nos motivava ainda mais a continuar!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia, que mudou nossa vida, nosso cotidiano, a mesma que mudou a rotina da escola incluindo nosso ritmo de trabalho, a mesma que nos desorientou e nos pôs pânico, agora vem nos mostrando que talvez não sabíamos do potencial que tínhamos escondido em nós mesmas. Aprendi o quanto é necessário nos ressignificarmos, acho que essa palavra nunca foi tão “levada ao pé da letra” como agora. Tivemos desafios enormes, educação, cuidados com o bem-estar emocional das crianças, o nosso e dos nossos familiares também; em meio a uma pandemia, aprendemos como podemos ajudar uns aos outros de maneira significativa e extremamente eficaz. Ouvindo ainda mais, olhando de forma mais especial ainda. A proposta do presente artigo era apresentar alguns dos desafios que enfrentamos na educação, falando sobre as atividades, ensino remoto, encontros online durante a pandemia, mas ele fez mais do que isso, mostrou que somos capazes de nos desafiar, de criar e recriar possibilidades para mesmo em tempos difíceis, percebermos nossas potencialidades, nossa capacidade de lidar com as dificuldades, vimos que mesmo assim somos capazes de usarmos tecnologias, de sermos autônomas, criativas, autoras da nossa realidade. O presente artigo não trouxe contribuições apenas para nossas turmas, para as crianças e seus familiares, trouxe para nós também, que de uma forma dura, mostrou que estando unidas somos mais fortes!

**AGRADECIMENTOS:** Aos educandos, suas famílias e colegas de trabalho que embarcaram nesse projeto.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CASARIN, T. **Tenho monstros na barriga**. 4 ed., Rio de Janeiro: Tonia Casarin, 2018.

CECÍLIO, C. **Ensino híbrido possível**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19715/ensino-hibrido-quais-sao-os-modelos-possiveis>. Acesso em: 18 set. 2020.

IJUI. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular de Referência 2020, Ensino Fundamental**. Ijuí/RS, 2020.

HOSHIRO, C. **Aulas remotas: qual o impacto na saúde mental das crianças?** Disponível em: <https://lunetas.com.br/aulas-remotas-qual-o-impacto-na-saude-mental-das-criancas/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

IJUI. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal- Ensino Fundamental I**. Caderno 24- Ijuí/RS, 2020.

UNICEF. **Como educadores podem falar sobre a covid-19**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historias/como-educadores-podem-falar-sobre-coronavirus>. Acesso em: 12 dez. 2020.

# A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline da Luz Moreira<sup>1</sup>  
Jussara Navarini<sup>2</sup>  
Tatiana Luiza Rech<sup>3</sup>

## Resumo

A alimentação é um tema de suma relevância para ser desenvolvido no ambiente educacional. Neste sentido, buscou-se verificar como se dá a abordagem da Educação alimentar nas versões de 2015, 2016 e 2018 da BNCC e no RCG: EI (2018), documentos estes que norteiam os aportes curriculares e didáticas acerca do referido tema. Para tanto, utilizou-se de uma pesquisa documental de caráter qualitativo a partir da observação dos documentos oficiais. Como instrumento de pesquisa foi utilizado um quadro de dados onde foram anotadas informações, tais como: número de vezes em que a palavra alimentação aparece; abordagem sobre alimentação na Educação Infantil (EI). Portanto, os resultados da pesquisa mostraram-se superficiais em relação a Educação Alimentar na EI, pois não é dada a devida relevância a esse tema, levando-nos a refletir sobre a finalidade desses documentos no meio educacional a respeito de sua abordagem e efetividade na EI.

**Palavras-chave:** Alimentação. Documentos oficiais. Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS em Cruz Alta. E-mail: carolineluz12@gmail.com

<sup>2</sup> Professora orientadora. Unidade da UERGS em Cruz Alta. E-mail: jussaranavarini@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Professora coorientadora. Unidade da UERGS em Cruz Alta. E-mail: tatiana-rech@uergs.edu.br

**Eixo Temático:** Currículo, gestão e formação docente

## INTRODUÇÃO

A Educação Alimentar na infância, quando incentivada pelas instituições de ensino, torna-se uma das principais formas de promoção à saúde. Sendo um importante espaço que estimula e incentiva a autonomia, o exercício dos direitos e deveres, as orientações das condições de saúde, qualidade de vida e a formação dos indivíduos.

Além disso, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um relevante cooperadorneste processo e de acordo com a resolução nº 6, de 8 de maio de 2020. Este programa tem como objetivo contribuir com o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, assim comoa aprendizagem, com o rendimento escolar e com a formação de práticas alimentares saudáveisdos alunos, onde, por meio de ações educativas acerca da educação alimentar, nutricional e daoferta de refeições venham a enriquecer os conhecimentos dos alunos, incentivando as boas práticas alimentares (BRASIL, 2020).

Já os documentos Oficiais, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil (RCG: EI), são documentos norteadores de procedimentos econteúdos essenciais a serem desenvolvidos na Educação Básica. A BNCC tem como uma desuas finalidades promover a equidade educacional em todo o território brasileiro, enquantoo RCG: EI, desenvolvido a fim de contribuir com a BNCC, vem com propostas e métodos estipulados pelos Educadores do estado do Rio Grande do Sul, com o intuito de estabelecer peculiaridades pertencentes do território gaúcho para serem desenvolvidas em sala de aula, garantindo o direito à educação aos alunos e, também, respeitando a cultura do estado.

Portanto, este trabalho tem como objetivo verificar como se dá a abordagem da Educação alimentar nas versões de 2015, 2016 e 2018 da BNCC e no RCG: EI (2018), documentos estesque norteiam os aportes curriculares e didáticas acerca do referido tema.

Esse estudo justifica-se pela importância em verificar como a temática Educação Alimentar é descrita na BNCC e no RCG: EI na primeira etapa da Educação Básica, uma vez que observa-se que ao trabalhar esse tema com crianças pequenas, elas começam a desenvolver hábitos alimentares saudáveis desde cedo.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa documental sendo de caráter qualitativo, que tempor viés selecionar aspectos peculiares referentes ao tema em estudo, analisá-los e redigi-los, afim de esclarecer sua efetividade quanto ao estudo realizado. Portanto, foram utilizados como objeto de pesquisa documentos Legais, dentre eles a Base Nacional Comum Curricular (2018) e suas versões anteriores (2015 e 2016), e o Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil em quadro, como instrumento de coleta de dados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Desde a implementação definitiva da Base Nacional Comum Curricular em 2018 e do Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil em 2018 muitas questões começaram a serem debatidas e alteradas. Questões essas que continuam a gerar grande repercussão na atualidade entre inúmeros educadores do país.

Dentre os temas presentes nesses documentos estão a alimentação e os hábitos alimentares saudáveis na Educação Infantil. Sendo assim, optou-se por estudar a presente temática nos referidos documentos com o propósito de analisar a sua abordagem nas versões da BNCC de 2015, 2016 e 2018 e no RCG: EI 2018, com o viés de identificar aplicabilidade desse tema. A BNCC é um documento que é elaborado por órgão federal, no qual traz as orientações acerca da Educação Básica nos três níveis que são: Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio. Já o RCG: EI é um documento estadual, pertencente apenas ao Estado do Rio Grande do Sul em nível de Educação Infantil. Para tanto, foram elencados alguns pontos a serem analisados nos documentos em estudo, tais como (Quadro 1). Levando em consideração os campos de experiências, buscou-se averiguar a quantidade de vezes em que a palavra alimentação aparece nos documentos, com o intuito de verificar a sua relevância, uma vez que esta é a temática do presente estudo. Sendo assim, foi possível obter o seguinte levantamento: nas versões da BNCC de 2015 foram abordadas 19 vezes; na de 2016, 15 vezes e na versão de 2018, 6 vezes. No RCG: EI a palavra alimentação aparece 14 vezes. Diante dos dados obtidos é perceptível notar que ocorreu um enxugamento da abordagem da palavra alimentação nas versões da BNCC, mas isto se atribui a que? O que levou os responsáveis pela elaboração do documento a reduzir tal abordagem? Quanto à motivação disso, não se sabe, mas um dos aspectos que levou a essa redução da palavra está atrelada às várias alterações ocorridas

até a sua efetiva implementação e, também, ao arredondamento, simplificação de sua abordagem, tornando-a menos repetitiva, mais direta.

**Quadro 1** - Dados coletados dos documentos oficiais

Nome do documento:	BNCC			RCC: EI
	Versão 2015	Versão 2016	Versão 2018	2018
Caracterização do objeto de pesquisa:	(x) Federal ( ) Estadual ( ) Municipal	(x) Federal ( ) Estadual ( ) Municipal	(x) Federal ( ) Estadual ( ) Municipal	( ) Federal (x) Estadual ( ) Municipal
Número de vezes em que a palavra alimentação aparece:	(19)	(15)	(6)	(14)
O campo de experiência que melhor apresenta a concepção de hábitos alimentares saudáveis	Corpo, gestos e movimentos.	O eu, o outro, onós	Corpo, gestos e movimentos.	Corpo, gestos e movimentos.
Abordagem sobre alimentação na Educação Infantil	Nesta etapa, as crianças reagem ao mundo fortemente guiadas por suas emoções, buscam conhecer diferentes pessoas, adultos e crianças, adquirem maior autonomia para agir nas práticas cotidianas que envolvam as tarefas da alimentação, de higiene, na integração do educar e do cuidar.	(EIBEE005) Reconhecer as sensações do seu corpo em momentos de alimentação, higiene e descanso.	(EI01E005) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso. (EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.	O cuidar na Educação Infantil, envolve a atenção dedicada às necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso. Sobre tudo, a concepção de cuidar está relacionada à atitude do adulto em relação às crianças, ou seja, ao modo como troca um bebê quando está higienizando, ao modo como alimenta uma criança que ainda precisa de sua ajuda nessa

Nome do documento:	BNCC			RCG: EI
Data de publicação	Versão 2015	Versão 2016	Versão 2018	2018
				atividade ou ao modo como o horário de uma refeição é realizada. A abordagem sobre alimentação aparece com frequência nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.
Síntese da aprendizagem referente à alimentação.			Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.	Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.

Fonte: Autores (2020)

Para tanto, na elaboração do RCG: EI, documento oriundo da BNCC de 2018, a abordagem da palavra alimentação é apresentada mais vezes, isso porque se trata de um documento com enfoque apenas na Educação Infantil, que acaba por ganhar mais repercussão e probabilidade de discussão e colocação.

O campo de experiência que melhor apresenta a concepção de hábitos saudáveis é o mesmo na BNCC de 2015, 2018 e no RCG: EI, que é: Corpo, gestos e movimentos. Já na versão da BNCC de 2016 o campo que melhor apresentava esta concepção é: O eu, o outro e o nós. O que nos leva a perceber a visão que os educadores formularam a respeito da assimilação da criança, pois acreditavam ser nesse processo, em que a criança seria melhor orientada, incentivada a aprender questões de hábitos saudáveis partindo de conhecimentos propostos a si, a sua volta, vindo os demais colegas.

A contraponto, entretanto, na versão final da BNCC, e conseqüentemente no RCG: EI os elaboradores dos documentos analisaram a viabilidade do campo e voltaram ao campo de experiência inicial proposto a essa questão, que é o campo: Corpo, gestos e movimentos, passando a levar em

consideração o modo, a formulação de como a criança vai adquirir tal conhecimento. Sendo este através do corpo, passando a se conhecer melhor, a desenvolver gestos e movimentos saudáveis tanto mental, quanto físico.

A Abordagem sobre alimentação na Educação Infantil nos documentos em estudo mostrou-se bem sistemática sendo integrada com outros aspectos como apresentado aqui. Na primeira versão da BNCC (2015) era vista como:

Nesta etapa, as crianças reagem ao mundo fortemente guiadas por suas emoções, buscam conhecer diferentes pessoas, adultos e crianças, adquirem maior autonomia para agir nas práticas cotidianas que envolvam as tarefas da alimentação, de higiene, na integração do educar e do cuidar (BRASIL, 2015, p. 18).

Diante da atribuição disposta no documento é perceptível a colocação da abordagem sobre a alimentação na etapa da Educação Infantil, sendo essa retratada de forma integrada a outras especificidades, na qual é exaltada como uma das autonomias em que as crianças adquirem nessa etapa, não sendo abordada de forma direta, ou sequer recebendo sua verdadeira relevância.

Na versão da BNCC de 2016, a abordagem realizada era atribuída como: “(EIBEE005) Reconhecer as sensações do seu corpo em momentos de alimentação, higiene, descanso” (BRASIL, 2016, p. 69). Na versão da BNCC de 2018: “(EI01E005) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso” (BRASIL, 2018, p. 43). E “(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência” (BRASIL, 2018, p. 45).

Tanto na versão da BNCC, de 2016, quanto na de 2018, a abordagem da alimentação ganhou uma especificidade, tornando-se uma habilidade a ser atingida com as crianças da Educação Infantil, assim como na versão de 2015, também é apresentada de forma integrada, sendo abordada juntamente com os demais temas não ganhando destaque, embora seja de extrema importância hábitos de cuidado, higiene, descanso e autocuidado.

No documento do RCG: EI o cuidar na Educação Infantil, envolve a atenção dedicada as necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso, sobretudo a concepção de cuidar está relacionada à atitude do adulto em relação às crianças, ou seja, ao modo como troca um bebê quando está higienizando, ao modo como alimenta uma criança que ainda precisa de sua ajuda nessa atividade ou ao modo como o horário de uma refeição é realizada.

Sendo estas abordagens acerca do cuidar de uma criança adotada e designadas a partir da formulação da BNCC e RCG: EI, onde reforçam ações que possibilitem a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, apesar de não adquirirem destaque individualmente, como o tema da alimentação,

continuam sendo de grande valia, incentivando-as a ter autonomia em suas ações diárias, o que antigamente não se valorizava, pois;

[...] o atendimento nas creches tinha uma função assistencialista no sentido de oferecer aos filhos das trabalhadoras o suprimento das necessidades básicas, tais como higiene, descanso e alimentação (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019, p. 265).

Por fim, buscou-se verificar se os documentos apresentavam algum objetivo a se atingir, o que esperava ao desenvolver o tema da alimentação com as crianças na Educação Infantil, ou seja se apresentavam uma síntese da aprendizagem referente a alimentação. Posto isso, constatou-se que na BNCC de 2015 e 2016 não foram identificadas ações que visem expor tais sínteses. Já na BNCC de 2018 (BRASIL, 2018, p. 52) e no RCG: EI (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 138) a síntese de aprendizagem é a mesma: “Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo” (BRASIL, 2018, p.54).

Em meio a este processo de leituras e análises, é notável que em todos os documentos oficiais não é apresentada de forma direta a temática da educação alimentação, mas, sim, de forma transversal, ou seja, de acordo com as dez competências gerais, em destaque, com a competência 8 - “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com auto-crítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10). Pois é através desta competência que as ações acerca da temática em discussão melhor se aplicam, que tratam do cuidado de si. Não sendo encontrado também um espaço de como trabalhar, como abordar, nem de quais materiais utilizar ou que podem ser utilizados durante o ensino, a fim de promover uma alimentação saudável na Educação Infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sendo assim, a presente pesquisa mostrou-se esclarecedora, pois diante dos resultados adquiridos evidenciou-se, que tanto a BNCC, quanto o RCG: EI são documentos oficiais, os quais são norteadores do ensino no território nacional e estadual, respectivamente, trazendo aspectos que direcionam os educadores. Quanto aos conteúdos e habilidades a serem trabalhados, mas quanto às questões de como desenvolvê-los e aplicá-los, mostraram-se pouco eficaz e quanto a abordam sobre a Educação Alimentar na primeira etapa de ensino da Educação Básica, mostrando-se ineficazes sobretudo no auxílio do planejamento dos professores, pois, o tema da alimentação é apresentado como um dos objetivos/habilidades a serem atingidos nessa etapa em conjunto com outros temas.

Portanto, cabe ao educador buscar por metodologias e recursos que auxiliem na construção e aplicabilidade do tema com as crianças da Educação Infantil. Uma vez que esse está sempre em busca de qualificação e atualização, para assim incentivar e despertar nas crianças ações que as levem a serem saudáveis, conscientes e felizes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(CNE\)](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(CNE)). Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(CNE\)](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(CNE)). Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(CNE\)](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(CNE)). Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 6**, de 8 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-6-de-8-de-maio-de-2020-256309972>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm). Acesso em: 06 abr. 2020.

HOSPITAL VIVALLE. **Ser saudável envolve bem-estar físico e mental**. 2019. Disponível em: <http://www.vivalle.com.br/espaco-saude/detalhe/o-que-e-ter-saude-ser-saudavel-envolve-o-bem-estar-fisico-mental-e-social>. Acesso em: 08 abr. 2020.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil. Porto Alegre. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. V1. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Indexf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

VIÉGAS, G. G. **Aproveitamento Integral de Alimentos**: Qualidade Nutricional e Aceitabilidade das Preparações em Escola Infantil da Rede Municipal de Educação de Cruz Alta. Cruz Alta 2014.

# A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Caroline da Luz Moreira<sup>1</sup>  
Jussara Navarini<sup>2</sup>

## Resumo

A prática alimentar está diretamente ligada a saúde e a qualidade de vida, principalmente, das crianças. Por isso, torna-se importante que as pessoas compreendam que alimentar-se de forma saudável traz benefícios à saúde, principalmente quando se há a integração da escola e a família. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo verificar a influência da família e da escola no desenvolvimento dos hábitos alimentares das crianças. Utilizando a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo a partir de observação direta extensiva de referências bibliográficas. Como instrumento de pesquisa foi utilizada ficha bibliográfica, onde foram anotadas as informações pertinentes à temática para posterior análise descritiva. Foram selecionados 10 trabalhos científicos, onde foi extraída a ideia principal de cada autorreferente a temática. Portanto, os resultados da pesquisa mostraram-se enriquecedores, repletos de contribuições e metodologias didáticas a serem incentivadas e aplicadas no meio educacional a respeito do desenvolvimento da Educação Alimentar na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Alimentar. Educação Infantil. Qualidade de vida.

**Eixo Temático:** Pedagogias Alternativas

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS em Cruz Alta. E-mail: carolineluz12@gmail.com

<sup>2</sup> Professora orientadora. Unidade da UERGS em Cruz Alta. E-mail: jussaranavarini@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

A Educação Alimentar é um tema de singular importância em todas as fases da vida, principalmente na infância, visto que nessa fase o organismo encontra-se em desenvolvimento, pois é através da alimentação que o corpo absorve todos os nutrientes necessários para a manutenção e bem-estar. Por isso, torna-se fundamental que essa temática seja abordada desde a Educação Infantil para que as crianças adquiram hábitos alimentares saudáveis.

Dessa forma, a família é a primeira e a mais importante mediadora da criança com a sociedade, pois sua contribuição no processo de desenvolvimento é indispensável, sendo que nas ações simples do cotidiano, como no processo alimentar às mais complexas, pois, contribui fisicamente (disponibilizando o alimento), psicologicamente (incentivando) e socialmente (de acordo com o ambiente familiar e a sociedade) com o amadurecimento da criança.

Já a escola é uma ilustre colaboradora no processo de boas práticas alimentares, sobretudo no planejamento do professor, que por sua vez, pode estimular cada vez mais os ~~alunos~~ a terem hábitos alimentares saudáveis através de dinâmicas, jogos e atividades de aula. Sendo assim, a Educação Alimentar na infância, quando incentivada pelas instituições, família e escola, torna-se uma das principais formas de promoção à saúde, sendo importantes espaços que estimulam e incentivam a autonomia, o exercício dos direitos e deveres, as orientações das condições de saúde e qualidade de vida e a formação dos indivíduos, contribuindo positivamente nas aquisições destas ações e para com o desenvolvimento sadio das crianças.

Portanto, torna-se importante estimular as crianças desde cedo a ingerir alimentos saudáveis como: verduras, legumes, frutas e alimentos que contribuam com seu crescimento e saúde, evitando doenças como diabetes, hipertensão, entre outras. Diante a isso, é relevante formar adultos conscientes sobre alimentação saudável para prevenir de futuras doenças.

Assim, a referida pesquisa, desenvolvida e baseada em referências bibliográficas teve como intuito verificar a abordagem da Educação Alimentar em publicações como artigos e dissertações utilizando como objeto de pesquisa trabalhos bibliográficos que abordam a questão da educação alimentar.

## METODOLOGIA

O trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, onde foram analisados 10 artigos científicos referentes ao tema. Sendo estes discutidos e atrelados quanto ~~à~~ relevância e efetividade no meio educacional de acordo com o posicionamento dos autores.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A família e a escola são instituições que podem ser definidas em seus contextos como lugares de desenvolvimento humano, uma vez elas possuem estreita relação quanto à educação das crianças. Embora a escola seja responsável pela Educação Escolar e a família pela Educação que ocorre fora da escola, essa relação é benéfica, principalmente, quanto aos hábitos alimentares das crianças, pois é na escola que as crianças aceitam melhor os diferentes tipos de alimentos, uma vez que são apresentados a elas através de práticas pedagógicas que despertam interesse e a compreensão de que os alimentos são relevantes para a sua saúde e, assim, incentivando seus familiares a seguirem tais hábitos.

A partir deste pressuposto buscou-se estudar a abordagem de autores que reafirmam a relevância da família, da escola e de ambas no processo de aquisição de hábitos alimentares saudáveis desde a infância, com isso obteve-se a contribuição e posicionamento das seguintes obras (Tabela 1):

**Quadro 1- Ficha Bibliográfica das obras analisadas**

<b>Título</b>	<b>Principal posicionamento</b>
<b>A Prática Pedagógica na Educação Infantil E Os Campos De Experiências Estabelecidos Pela BNCC -2019</b>	[...] a possibilidade de se aprender de forma contextualizada, com a abordagem de situações-problemas que ocorrem no seu cotidiano, buscando de forma coerente a construção do conhecimento, partindo do que a criança já sabe para aprender o que ainda não se sabe. Proporcionar o contato com as diferentes culturas logo nos primeiros anos na escola, pode sim, mobilizar ações que podem ser exercidas na sociedade atual.
<b>Alimentação saudável na infância: representação sociais de famílias e crianças em idade escolar - 2019</b>	Ao passo que a compreensão das famílias, enraizadas na sua história e enfatizadas pelo discurso científico atual, apontavam na direção de uma alimentação dita saudável e mais tradicional, várias forças, tanto proximais como distais, tencionavam suas práticas em outra direção. Por exemplo, o maior acesso logístico e financeiro a alimentos industrializados, doces e comidas rápidas, mas também as restrições financeiras e a “pobreza” de opções consideradas saudáveis próximas de casa se cruzavam com a rotina corrida das famílias, os significados prazerosos associados ao consumo de

Título	Principal posicionamento
	<p>“porcarias/besteiras” como forma de “sair da rotina”, obter relaxamento e gozo da vida.</p>
<p><b>Aprendizagem e Desenvolvimento: Um Estudo sobre recomendações alimentares para a criança na Educação Infantil - 2019</b></p>	<p>Através dos estudos realizados nas escolas sobre alimentação saudável pudemos compreender que uma boa alimentação enquanto crianças é fundamental tanto para seu crescimento como para o seu desenvolvimento na aprendizagem, se essa alimentação não for de boa qualidade e com nutrientes, a criança pode apresentar problemas de saúde, por isso é necessário que os pais, professores incentivem os alunos a ingerir alimentos mais saudáveis,</p>
<p><b>Educação Alimentar Infantil: Ações Realizadas Com Crianças do Ensino Fundamental - 2019</b></p>	<p>É necessário que haja um conjunto de medidas e estratégias, empregadas pelos pais e familiares, educadores, empresas e governo, para diminuição dos índices de obesidade infantil e de doenças relacionadas à alimentação. Todos devem influenciar positivamente os hábitos alimentares das crianças, sem deixar de lado o conceito de alimentação como uma experiência satisfatória e prazerosa.</p>
<p><b>Educando a Alimentação e Desenvolvendo a Nutrição na Infância - 2019</b></p>	<p>A partir do trabalho que se desenvolve com a criança inicialmente na Educação Infantil, acaba proporcionando um efeito a longo prazo na sua alimentação, se este adquirir práticas, hábitos e preferências saudáveis hoje, acabará repercutindo no amanhã e em todo o seu futuro, desempenhando uma melhor e mais adequada relação com o alimento.</p>
<p><b>A Construção de um Hábito Alimentar Saudável desde a Educação Infantil - 2019</b></p>	<p>Os hábitos alimentares das crianças refletem sua imagem, não só o corpo, mas também a mente que se constitui de acordo com a sua alimentação, por esse motivo é fundamental ter uma alimentação saudável em cada fase do desenvolvimento. Desde a infância, identificamos preferências alimentares, e compete à família e escola estimularem que estes sejam os mais saudáveis possíveis, pois</p>

<b>Título</b>	<b>Principal posicionamento</b>
	fatores genéticos e hereditários interferem e muito nesses hábitos.
<b>Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional - 2019</b>	Os conhecimentos dos professores estão embasados na dimensão biológica da alimentação, deixando clara, a reprodução de um discurso preocupado com o corpo, o físico, o orgânico. Estando bem consolidada esta dimensão, se faz necessário um trabalho que valorize o humano junto a estes educadores, ou seja, a valorização não só do corpo físico das crianças, mas de todas as outras dimensões intrínsecas à alimentação, como as dimensões sociais, culturais, ambientais e psicológicas.
<b>A Alimentação Saudável por meio da Literatura Infantil no Contexto Escolar - 2019</b>	Os educadores, nas suas práticas escolares, poderão se apropriar de diferentes ferramentas para trabalhar alimentação saudável, por exemplo, a literatura infantil, como propósito de cativar os discentes no aprendizado social, intelectual e cultural, sendo assim, formarão alunos mais dispostos e abertos aos novos saberes e conhecimentos.
<b>Alimentação saudável e a introdução do self-service na educação infantil em Ourinhos - 2018</b>	Ao proporcionar um cardápio variado dentro dos patamares de uma alimentação que siga as variáveis de uma pirâmide alimentar que priorize os alimentos bons para uma vida saudável, a criança poderá e aprenderá que deve introduzir em seus costumes alimentares vários tipos de verduras, legumes, carnes, enfim, começará a observar que precisa experimentar primeiro antes da negação.
<b>A contribuição da Educação Infantil para a formação de bons hábitos alimentares na criança de 0 A 6 Anos - 2019</b>	A escola como segundo ambiente mais importante também pode ajudar na formação destes hábitos, com capacitação dos educadores e responsáveis pelo preparo da alimentação escolar, incentivar com métodos educativos, pesquisa, ações promovendo estes hábitos saudáveis, com consciência, responsabilidade e participação da família para que haja a interação entre as duas, pois é por meio desta interação escola e família que a criança

Título	Principal posicionamento
	passa a conhecer novos hábitos alimentares, através de cardápios elaborado por um profissional responsável.

Fonte: Autores (2020)

Portanto, para desempenhar ações que visem bons hábitos alimentares saudáveis, a escola precisa colocar em prática as competências e os direitos de aprendizagem que as crianças têm, mantendo assim um diálogo com a família.

Sendo assim, pode-se perceber que a partir dos estudos analisados muitas famílias procuram alimentos saudáveis baseadas na sua cultura e no saber científico. No entanto, devido a alguns fatores acabam por ingerir alimentos industrializados pela sua praticidade e devido as diversas atividades do dia a dia, tais como: trabalho, cuidar da casa, enfrentar o trânsito, entre outras adversidades. Sendo assim, acabam por optar por alimentação mais rápida e prática. Outra condição que também interfere na realização de hábitos alimentares saudáveis está atrelada à condição financeira de algumas famílias mais humildes.

Perante as contribuições destacadas anteriormente, evidencia-se que é essencial estabelecer um diálogo entre a família e a escola no processo de ensino e aprendizagem das crianças, sobretudo, no que tange o incentivo à alimentação saudável. Assim, com a união destes dois segmentos a criança passa a ter maior auxílio e conhecimento acerca dos alimentos, passando a julgar quais são ou não saudáveis, além de serem mais estimuladas e abertas ao novo, a experimentar verduras, legumes, vegetais, frutas entre outros, com maior frequência. Além disso, passando a compreender que é essencial esta atitude, preservando assim a sua saúde como um todo.

Constata-se também, que é primordial o desenvolvimento de metodologias que estimule, incentive e instigue a criança a aprender, bem como auxilie o professor nesse processo, além de ser importantes as formações continuadas, ampliando os conhecimentos e ferramentas didáticas metodológicas dos educadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa procurou esclarecer como deve ser realizada a abordagem da Educação Alimentar na Educação Infantil mediante as contribuições bibliográficas de pesquisadores acerca da influência da família e da escola nesse processo.

Considerando as contribuições bibliográficas estudadas pôde-se concluir que a abordagem, colocações, incentivo e união a respeito dessa aquisição ainda na Educação Infantil, mostraram-se bem significativos, reforçando a relevância em se

trabalhar com a abordagem da alimentação saudável desde a primeira etapa da Educação Básica, contribuindo para que as crianças desempenhem seu conhecimento a longo prazo, zelando pela sua saúde até a vida adulta.

Sendo assim, a presente pesquisa foi esclarecedora, pois diante dos resultados adquiridos evidenciou-se que cabe a familiar orientar desde o nascimento a criança a alimentar-se de forma saudável e, ao educador buscar por metodologias e recursos que auxiliem na construção e aplicabilidade do tema com as crianças da Educação Infantil. Uma vez que esse está sempre em busca de qualificação e atualização, para assim incentivar e despertar nas crianças ações que as levem a serem saudáveis, conscientes e felizes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 9394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 jul. 2020.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 11 jul. 2020.

CAMOZZI, A. B. Q. . MONEGO, E. . *et al.* Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia? **Cad. Saúde Colet.**, v. 23, n. 1, jan.- mar., 2015.

CARVALHO, A. *et al.* **Saúde da Criança**. Belo Horizonte: UFMG; Proex, 2003.

FREIRE, S. G. B. *et al.* Aprendizagem e Desenvolvimento: Um Estudo sobre recomendações alimentares para a criança na Educação Infantil. **Rev. Mult. Psic.** v.13, n. 45, supl. 1, p. 11-20, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1820>. Acesso em: 17 jul. 2020.

GASTALDO, D. É a educação em saúde “saudável”? Repensando a Educação em Saúde através do conceito de biopoder. **Educação & Realidade**, v.22, n.1, p.147-168, 1997.

MAGALHÃES, H. H. S. R.; PORTE, L. H. M. Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 131-144. RJ, 2019.

MARCONI, M. A. M.; LAKATOS, E; M; **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVEIRA, C. L. W.; HENN, R. L.; GONÇALVES, T. R. Alimentação saudável na infância: representações sociais de famílias e crianças em idade escolar. **Aletheia**, v. 52, n. 2, p. 80-96, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/5580>. Acesso em: 21 jul. 2020.

# VULNERABILIDADE INFANTIL NA PANDEMIA: POSSIBILIDADES LÚDICAS À SEGURANÇA EMOCIONAL

Angélica Krause Nunes<sup>1</sup>  
Armgard Lutz<sup>2</sup>

## Resumo

A questão da vulnerabilidade infanto-juvenil adquiriu maior profundidade durante a pandemia no mundo e no Brasil. Apesar do extenso histórico dos fatores e das condições de produção da vulnerabilidade no Brasil afetando infâncias, não houve maior inclinação do olhar e de ações capazes de acionar profundas políticas públicas em prol de menos violência portanto, de proteção ao público infantojuvenil. A educação nas instituições escolares e não escolares apresentam potencial ao esclarecimento e encaminhamentos em prol da segurança emocional de crianças e adolescentes. Partindo desta tese, a pesquisa tem por objetivo explicitar o potencial terapêutico da ludicidade junto a um grupo de crianças em situação de vulnerabilidade (s), de uma instituição não escolar. Os objetivos específicos são a) caracterizar a condição de vulnerabilidade infantil; b) identificar as possibilidades terapêuticas do lúdico com foco na vulnerabilidade infantil; c) investigar sobre impactos do lúdico nos âmbitos emocional, social e expressivo das crianças. A metodologia de pesquisa, de caráter qualitativo, tem por instrumentos o estudo da instituição não escolar e entrevista *on line* com o psicólogo que atende o público infanto-juvenil e as famílias em situações de vulnerabilidades que a procuram. O estudo aprofunda o potencial pedagógico da ludicidade oferecendo bem estar capaz de produzir segurança emocional. O estudo buscou aportes

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia, Uergs, unidade em Cruz Alta. E-mail: angélica-nunes@uergs.edu.br;

<sup>2</sup> Profa. Dra. adjunta do curso de Pedagogia, Uergs, unidade em Cruz Alta. E-mail: armgard-lutz@uergs.edu.br

teóricos em Ruf (2018). A pesquisa está em andamento, portanto, os resultados serão apresentados após as análises dos dados.

**Palavras-chave:** Infância. Vulnerabilidade. Ludicidade. Segurança emocional.

**Eixo Temático:** Educação e competências para o século XXI;

## INTRODUÇÃO

A epidemia da Covid-19 tem feito, no Brasil e no mundo inteiro, vítimas silenciosas: crianças e adolescentes. O isolamento social e o confinamento em casa durante a pandemia de Covid-19 têm aumentado o risco de violência física, sexual e psicológica contra crianças, embora estejam dentro de casa, onde deveriam estar mais protegidas de agressões e abusos. O alerta vem sendo feito pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ligado à ONU, e tem mobilizado órgãos de proteção de crianças e adolescentes em todo o mundo. O evento organizado pelo Conselho Nacional de Justiça trouxe esse resultado após os debates entre os participantes do painel do Congresso Digital “30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: os novos desafios para a família, a sociedade e o Estado” Concluiu-se que é necessário haver maior esforço de todos para proteção e garantia de direitos do público infante juvenil. O embaixador da União Europeia no Brasil, Ignacio Ybáñez, apresentou o dado de 1,5 bilhão de crianças e adolescentes em 188 países estão sem acesso à educação por causa do novo coronavírus. As famílias foram muito afetadas pelas demissões, redução de horas de trabalho e de salários, com consequências drásticas na sobrevivência. Além dessa situação, o convívio intenso com todos os membros da família, promoveu manifestações de intolerâncias, violências, feminicídios, e, nesse contexto, as crianças foram e estão sendo profundamente afetadas. Florence Bauer, representante do Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil - Unicef no Brasil enfatizou "As crianças são as vítimas ocultas da pandemia" e "Mais do que nunca, precisamos reafirmar o compromisso com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA", completou, durante o painel que avaliou os resultados dos 30 anos de vigência do Estatuto no Brasil. Apesar de apontar dados positivos dos últimos 30 anos, como a redução drástica da mortalidade infantil e a saída de cinco milhões de crianças do trabalho infantil, e elevada redução da exclusão escolar, os cuidados com a população infantojuvenil devem permanecer redobrados, pois há indicadores de que, durante a epidemia, o trabalho infantil aumentou ao redor do mundo. Outro dado que

vem sendo pesquisado é o número de crianças que se tornaram órfãs durante a pandemia no quadro dos 400 mil mortos no Brasil. O secretário nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Maurício Cunha, afirmou que a criança, no Brasil, é o público que mais sofre com a violência e que essa violência tem aumentado com a pandemia. "Logo, o mais vulnerável é que deveria ser mais protegido". Apesar dos avanços legais em defesa dos direitos infantis, entre eles a estruturação e organização do Sistema de Garantia de Direito (SGD) da Criança e do Adolescente, um dos desafios apontados é maior formação para os conselheiros tutelares. Observa-se que a formação, incluindo escolas e organizações não governamentais – ONGS, ainda não faz parte do rol de desafios. Considera-se relevante instrumentalizar as instituições educacionais formais e não formais uma vez que são espaços de frequência contínua do público infantojuvenil. Nesses espaços as evidências das vulnerabilidades se manifestam com frequência. A vulnerabilidade infantojuvenil é uma chaga permanente no Brasil considerando-se a histórica diferença social que marca a sociedade brasileira. As marcas das vulnerabilidades aparecem diariamente como pedidos de socorro velados e o despreparo dos profissionais da educação para identificá-los, encaminhá-los e oferecer um espaço de segurança emocional, é um grande desafio.

Definindo a vulnerabilidade, há uma infinidade de conceitos e definições para a expressão “vulnerabilidade”, conforme a abordagem das várias áreas do conhecimento. Na linguagem corrente, vulnerabilidade é “qualidade de vulnerável”, ou seja, o lado fraco de um assunto ou questão; o ponto por onde alguém pode ser atacado, ferido ou lesionado, física ou moralmente. Por isso, vulnerabilidade implica risco, fragilidade ou dano. Em breves palavras, vulnerabilidade relaciona-se à exposição a contingências e tensões e às dificuldades de lidar com elas. Nesse sentido, pode ser uma condição dos indivíduos e grupos frente a acontecimentos de diversas naturezas: ambientais, econômicas, fisiológicas, psicológicas, legais e sociais (MDS, 2013, p. 26). No âmbito da assistência social, são reconhecidas múltiplas situações de vulnerabilidade, que estão associadas às necessidades objetivas e subjetivas das pessoas. Na dimensão material da existência são - condições precárias de vida, privação de renda e privação de acesso aos serviços públicos. Já as necessidades subjetivas decorrem de experiências de violência, desvalorização, discriminação e exploração vivenciadas pelas pessoas no âmbito familiar, comunitário e social. Tais experiências levam à fragilização de seus vínculos afetivos e de pertencimento social, o que lhes expõem a riscos individuais e sociais, ou seja, a violações de direitos. É comum que as situações de vulnerabilidade

social e relacional sejam vivenciadas concomitantemente. A situação de pobreza e suas variantes - como a extrema pobreza - somam-se a situações de fragilidade relacional no âmbito familiar e comunitário e impactam a convivência e a interação entre as pessoas, de modo que, em muitas ocasiões, elas perdem suas redes de apoio mútuo. Para prevenir a fragilização dos vínculos e protegê-los, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), previsto na Lei nº 8.742/1993, oferta à população uma série de serviços e benefícios, além de programas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família (PBF). O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) integra o conjunto de serviços do SUAS e, junto com o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), oferece à população que vivencia vulnerabilidades sociais e relacionais oportunidades de reflexão sobre as questões vivenciadas em seu dia-a-dia e estratégias para potencializar os seus ativos. Nos grupos do SCFV, atividades de natureza artístico-cultural, desportivas e esportivas e lúdicas são algumas das estratégias desenvolvidas para promover a convivência e a ressignificação de experiências conflituosas, violentas, traumáticas - as vulnerabilidades relacionais - vivenciadas pelos usuários. As vivências oportunizadas pelo serviço auxiliam na aquisição de repertórios de comunicação mais efetivos, no desenvolvimento de relações de afetividade emancipadoras; na valorização da cultura local e dos conhecimentos tradicionais da comunidade; na socialização e no sentimento de pertença; na construção de projetos de vida; na participação social, entre outras.

O potencial terapêutico da ludicidade é abordagem desenvolvida por diferentes áreas de conhecimento entre elas a sociologia, a antropologia, a psicologia. Ruf (2018) reforça que os sintomas de traumas se manifestam com mais veemência na escola pois ali as crianças sofrem pressões em relação a suas competências sociais e intelectuais. O que importa para superar os traumas das vulnerabilidades é oferecer um lugar seguro onde são oferecidos cuidados físicos, psicossociais e espirituais às crianças. Para o autor da pedagogia de emergência segundo a perspectiva antropológica de Rudolf Steiner, a ludicidade é o campo de maior influência na superação dos traumas provocados neste momento pandêmico. O papel da ludicidade é contribuir com a reconexão entre os dois hemisférios cerebrais que se desconectam depois de um trauma. Os exercícios ritmos melhoram a coordenação e o funcionamento cerebrais. Recomenda as danças, caminhar com cruzamento dos membros e exercícios com os olhos.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa está empregando a consulta a notícias em jornais e revistas sobre o tema da vulnerabilidade e soluções; análise de uma instituição que atende pessoas que a procuram em busca de ajudas – ACBERGS, localizada num bairro de Porto Alegre com conflitos devido ao tráfico de drogas e disputa entre facções e através da entrevista ao psicólogo que desenvolve atendimento a famílias e público infanto-juvenil.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Considerando que o referencial teórico está em fase de construção e que os dados estão no início das consultas, as discussões manifestam dados sustentados em autores e nas informações obtidas pela mídia eletrônica. A obra de Ruf (2018) reitera, após longas experiências de apoio a crianças, adolescentes e familiares em campos conflitados e que enfrentaram catástrofes, que

Projetos voltados às artes e artesanato, projetos ecológicos ou beneficentes podem tornar livres, mais uma vez, os potenciais criativos bloqueados e fazer com que competências para agir voltem a ser experimentadas (RUF, 2018, p. 133)

Um conjunto de estratégias contribuem para trazer de volta a crença na sua capacidade por isso, atividades de desenhar permite organizar o pensamento; atividades rítmicas por meio de exercícios de palmas e movimentos, ou jogos de bola ritmados ajustam os biorritmos desestruturados. “Ritmo significa segurança, estabilidade e orientação”. Modelagem em argila, sovar massas, brincar com água e areia e o contato físico proporcionando carícias, massagens com óleos são formas ideais de ativar o sentido do tato.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os diferentes tipos de vulnerabilidades que atingem as crianças, em especial nesse período de pandemia, e que estão gerando multiplicidade de tipos e níveis de traumas, alertam para uma formação de educadores, terapeutas, psicólogos, gestores escolares e administradores da educação. Compreender a complexidade das vulnerabilidades e o que desencadeiam nas áreas física, emocional e anímica das crianças, é um desafio a ser desdobrado com urgência na emergência das aulas presenciais. Associado a

isso, inclinar o entendimento da ludicidade que ainda ganha uma conotação de distrair as crianças, ocupar o tempo, merece alimentado com o viés terapêutico. O viés terapêutico da ludicidade alinha-se à oferta de oportunidades para sentirem vivenciar a segurança emocional que devolve às crianças suas potências quanto a criatividade, espontaneidade, envolvimento com as atividades e com as pessoas, de reações emocionais sensíveis e assim, saindo do mutismo, da inércia, da descrença em si mesmo e da impotência.

## **REFERÊNCIAS**

RUF, B. **Destroços e traumas – embasamentos antropológicos para intervenções com a pedagogia de emergência**. Tradução Edith Asbeck. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2018.

UNICEF/Brasil. **Situação da infância brasileira 2006**. Brasília. 2005.

CONSULTOR JURÍDICO. **Epidemia de Covid-19 aumenta vulnerabilidade de crianças e adolescentes**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-jul-14/epidemia-aumenta-vulnerabilidade-criancas-adolescente>. Acesso em: 13 abr. 2021.

# ARGILA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Daiene Taís Gonzaga<sup>1</sup>**  
**Otília Neli de Oliveira<sup>2</sup>**

## **Resumo**

O estudo apresenta a análise da importância do uso da Argila no cotidiano da escola de Educação Infantil, mostrando a relevância desse material potente como matéria em transformação a partir da manipulação da criança. Através da exploração tátil da argila, as crianças pequenas têm contato com os sentidos, desenvolvem a percepção, a psicomotricidade e a criatividade. O uso da argila pelas crianças, em suas brincadeiras, proporciona múltiplas experiências sensoriais e possibilidades para modelar e dar forma aos elementos que habitam seu imaginário e a realidade, viabilizando a criação, a autoria e o protagonismo a partir das oportunidades de relação entre criança e material. No decorrer deste, apresentamos a abordagem teórica realizada a partir desta pesquisa e as narrativas dos trabalhos pedagógicos que foram realizados na Escola Municipal Infantil Independência. Salientamos a importância da escola proporcionar oportunidades e possibilidades para o brincar, no qual a criança explore materiais potentes que permitam criar e recriar, colocar a imaginação em evidência concreta e real, ao seu alcance, produzindo significados.

**Palavras chave:** Educação Infantil; Argila; Crianças Pequenas, Brincar.

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Educação de Ijuí, Ijuí/RS. E-mail: daienetaisgonzaga@gmail.com

<sup>2</sup> Professora da Rede Municipal de Educação de Ijuí, Ijuí/RS. E-mail: profeotilia1@gmail.com

## Abstract

The study presents the analysis of the importance of using clay in the daily life of the early childhood education school, showing the importance of this potent material as material in transformation from the manipulation of the child. Through the tactile exploration of clay, young children have contact with the senses, develops perception, psychomotricity and creativity. The use of clay by children in their games provides multiple sensory experiences and possibilities to model and shape the elements that inhabit their imaginary and reality, enabling creation, authorship and protagonist based on the opportunities for the relationship between child and material. In the course of this, we present the theoretical approach carried out from this research and the narratives of the pedagogical works that were carried out at the Municipal Children's School Independence. We emphasize the importance of the school providing opportunities and possibilities for playing in which the child explores powerful materials that allow to create and recreate, to put the imagination in concrete and real evidence, within its reach, producing meanings.

**Keywords:** Early Childhood Education; Clay; Small Childrens, Playing.

**Eixo Temático:** Educação e competências para o século XXI

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta reflexões acerca da temática **Argila no cotidiano da Educação Infantil** e no desenvolvimento das crianças pequenas. Na infância, as crianças têm um potencial único na relação com seu corpo, promovem descobertas que formam sua consciência a respeito de si mesmo, dos outros e do mundo. Crianças pequenas significam suas experiências através do faz de conta, do brincar, do expressar-se, do conhecer-se e do conviver. Assim, desfrutam com intensidade das possibilidades e oportunidades de exploração. A manipulação da argila é um processo de liberdade que desperta percepções e processos criativos.

O início da proposta de exploração da argila efetivou-se ao observarmos o interesse das crianças pelo material que era diariamente disponibilizado. Brincar com argila desafiava a criança a mobilizar a criatividade e a imaginação para construir suas brincadeiras, seus brinquedos e seus significados. Em suas brincadeiras com argila, agregavam elementos

como grãos, gravetos, pedras e folhas, representavam objetos e criavam enredos significativos para elas.

O Objetivo deste trabalho é dar visibilidade a experiências que acontecem nas escolas de educação infantil em sua íntegra, apresentando a todos a real capacidade de pensamento, investigação e pesquisa dos pequenos nesta fase da infância, valorizando suas ideias e hipóteses a respeito do mundo que os cerca e tudo que nele contém.

### **A argila: Material Potente para brincar, criar, descobrir**

A experiência com argila com crianças pequenas passou a compor a rotina da Educação Infantil. É uma possibilidade de brincar, inventar, descobrir, expressar, representar.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p.38)

O brincar para criança representa sua atividade principal, conhece o mundo e se apropria dele por meio da ação e das sensações. Ao explorar a textura da argila descobre possibilidades. A imaginação criadora produz o que ainda não existe ou faz a representação do real. São criações do imaginário infantil que tomam forma, ou representações das coisas materiais de seu cotidiano. A criança tem a autonomia de decidir o que deseja fazer, explora livremente as possibilidades a sua frente. Assim, nascem seus brinquedos, sua culinária, bolinhas, minhocas e esculturas...

Os primeiros contatos das crianças com a argila, envolvem exploração e ação. A criança estabelece o sentir, o testar e o construir, estabelecendo relações com a linguagem. Por meio destes contatos e explorações, elas se conscientizam sobre o que pode acontecer, usam o pensamento e as ações para agir sobre a argila e assim começam a adquirir habilidades, experiência e estratégias que constituem o processo de suas criações. A possibilidade de modificação da argila cede, por meio de um processo de transformação, ao desejo da criança e ela compreende que essa transformação acontece a partir das ações que realiza com as mãos, com elementos e com objetos a sua disposição.

Ao manusear a argila, enquanto brinca, a criança pequena vai adquirindo as competências para trabalhar com ela e usá-la de diversas maneiras. Assim, descobre e inventa diferentes maneiras de manipulação e construção nos processos de experimentação e interação entre a ela e o

material (argila). É durante a construção dessa relação que se apresentam as possibilidades de modificação, transformação e estruturação da argila que obtemos um canal de expressão do pensamento da criança, a qual enquanto brinca adquire conhecimento sobre o mesmo (textura, forma, peso, cor, aparência) e aos poucos aprende que este pode ser usado de muitas maneiras diferentes, que se transforma e muda a partir da sua ação, podendo criar o que ela quiser. É construir, desconstruir, significar, criar e recriar.

Quanto mais as brincadeiras exigem melhores elas são. Talvez o brinquedo mais bonito seja a argila, porque não é nada e pode se transformar em tudo. A passagem do nada ao tudo, brincar também é inventar e construir, e não somente usar os brinquedos. Os brinquedos são construídos com argila, com trapos, com pedaços de madeira, com frutos de carvalho. (TONUCCI, 2019)

O brincar com argila oferece a nós, educadores, a observação da engenhosidade e da imaginação da criança ao explorar esta materialidade. É um processo criativo pessoal, no qual cada criança tem suas hipóteses, constrói seus métodos através da experiência vivida.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para documentar esse estudo é experiência que efetivou-se a partir da realização de sessões com pequenos grupos de crianças nas quais o material (argila) e outros elementos (sementes, gravetos, pedras) foram disponibilizados para livre exploração das crianças.

Através de embasamento bibliográfico e de um processo de observação estruturado da escuta, registros fotográficos e vídeos podemos documentar e refletir a prática pedagógica, reconhecendo em cada criança suas competências.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A perceber a criança pequena como indivíduo potente estamos confiando em suas capacidades, considerando suas particularidades e respeitando sua infância. O brincar com argila nos traz tudo isso de uma maneira muito intensa. É um material de múltiplas possibilidades que são expressadas pela criatividade da criança que, ao manipulá-la, nos mostra suas características quanto a maneira de pensar, conhecer, fazer escolhas, experimentar, agir.

**Primeira narrativa:** *Em contato com argila, Rafael gostou do que fez e gostou do que via. Em sua investigação silenciosa, descobriu sensações e compreendeu, através dos sentidos, desvendando mistérios do material que manipulava.*

*Rafael tocou e amassou a argila e logo se deu conta de que, pressionando os grãos de feijão, poderia fixá-los na superfície. Por ser um grão pequeno, Rafael necessitou destreza para pegá-los, e fixá-los na argila que já havia amassado. Tudo foi realizado com concentração, o que nos possibilitou ver o processo: dar formato a argila, separar os grãos, colocá-los sob a forma criada. O resultado foi uma representação natural de seu imaginário. Rafael 2 anos e 11 meses*

Observamos o quanto Rafael ficou entusiasmado quando lhe foi disponibilizado argila. Rafael observou atentamente o material; manipulou com força, amassou; sentiu a textura e a consistência; fez suas experimentações e organizou suas ações. O brincar com argila foi silencioso, imaginativo. O nível de concentração lhe permitiu expressar cada detalhe em sua criação. É imaginar e tornar real, tornar o pensamento palpável.

**Segunda narrativa:** *Eduardo 2 anos e 11 meses, encantou-se com a argila e buscou desvendá-la. A materialidade da argila lhe permitiu experimentar, perceber o volume e descobrir que a massa lhe permitia deslizar, observar as marcas nela produzidas, criar e recriar. Amassar, apertar com os dedos, arrancar pequenos pedaços. Cada ação foi observada atentamente.*

*“- Olha o que eu fiz aqui é ovo e dá pra comer.” Eduardo- 2 anos e 11 meses*

*“- Essa é a minha panqueca, eu que fiz! É de comer, eu vou comer... Tem carne aqui dentro”. Esther – 2 anos e 10 meses*

Brincando com argila no pátio da escola as crianças iniciaram as primeiras construções que relacionaram à comida. Esther e Eduardo fizeram panqueca e ovo. Expressam o pensamento e imaginação tornando-os concreto: OVO e PANQUECA, descobrindo, através da modelagem da argila, o que podem criar, é imaginação e criação. *“Agora eu também faço uma panqueca... Eduardo – 2 anos e 11 meses”*

Quando tivemos a verbalização durante uma brincadeira com argila, observamos o quanto as crianças são imaginativas, como fazem relações com situações vividas. Brincar com argila nos diz muito sobre as potências das crianças. Elas se mantêm concentradas e representam diversos papéis, criam enredos e personagens; reproduzem histórias, ou simplesmente situações do cotidiano. Sendo uma forma de expressão simbólica e lúdica, o ato de manipular a argila torna-se além de educativo, uma forma prazerosa de expressão, e a tridimensionalidade passa a representar um novo conhecimento adquirido pela criança.

**Terceira narrativa:** *Imagine o que se passa na cabeça dos pequenos ao lidar com essa possibilidade entre imaginação e realização. Modelar envolve componentes cognitivos, sensitivos e expressivos. Em uma sessão com argila, Miguel, em alto nível de concentração, modelou e criou suas “minhocas”.*

*Mais tarde mencionou apontando para as minhocas: “o pai, a mãe, meu mano...”foi a relação que ele fez entre quantas minhocas modelou e quantos são os membros de sua família; uma hipótese levantada por ele, que ali era como se fosse: Eu tenho pai , mãe e mano e as minhocas? Também !!! Miguel – 2 anos e 6 meses*

No brincar, o jogo simbólico, permite à criança um momento único em que a imaginação e a capacidade de criar e fantasiar transformam diferentes materiais em brinquedos e brincadeiras. Um ato produz efetivamente uma surpresa, essa é a característica da empreitada criativa. Miguel cria, e recria, representa um momento, um fato da vida, algo que lhe é significativo, peculiar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao olharmos para os processos acompanhados nas vivências com argila, podemos observar a potência deste material e as habilidades e capacidades das nossas crianças. Ao proporcionar experiências diárias, em sessões com argila, conseguimos propor momentos em que a autoria, o protagonismo e a criatividade foram transformadas em experiências únicas. Cada criança, em sua singularidade, recebe a proposta e a internaliza dando o significado que a elas é importante. O criar, o tornar o pensamento palpável através da ação, a representatividade, as relações estabelecidas compõem memórias de infância muito ricas e que não acontecerão mais em toda a vida.

## **REFERÊNCIAS**

AMARAL, D. **A expressão criativa da argila com crianças**. São Paulo: Ed. Da Aurora, 2020.

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

GANDINI, L. (Org.) **O papel do ateliê na Educação Infantil - A inspiração de Reggio Emilia**. (Trad. Roberto Cataldo Costa ) 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

TONUCCI, F. **A Solidão da criança**. (Tradução Maria de Lourdes Tambashia Menon). São Paulo: Autores Associados, 2019.

# A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM ESPAÇO ESCOLAR PARA CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS NARRATIVAS DE CORPOS E GÊNEROS.

Khrysalis Pires de Castro<sup>1</sup>  
Rita Cristine Basso Soares Severo<sup>2</sup>

## Resumo

A Educação Física apresenta-se como uma disciplina escolar composta por muitas regras e que, ao longo de sua história, foi utilizada para propagar diversas formas de regulações constituídas como área de conhecimento. Este estudo é um recorte do projeto de Mestrado Profissional em Educação e faz parte dos estudos do Grupo de Pesquisa Juventudes em tempos e espaços educativos contemporâneos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Tem como objetivo analisar como a Educação Física se constitui como um espaço escolar que constitui e consolida narrativas de corpos e gêneros, com uma ancoragem aos Estudos Culturais. Utilizou-se trabalhos pesquisados no repositório digital LUME para fazer uma reflexão acerca de narrativas de corpos e gêneros que são reproduzidas na Educação Física escolar e em diversos dispositivos e instituições; sendo encontrada forte ligação da constituição dos corpos, apresentando-se como uma ferramenta de regulação.

**Palavras-chave:** Gêneros. Corpos. Educação Física escolar.

**Eixo Temático:** Pedagogias da diversidade e diversidade de gênero.

---

<sup>1</sup> Mestranda na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS campus Litoral Norte/Osório. E-mail: khrysalis-castro@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS campus Litoral Norte/Osório. E-mail: rita-severo@uergs.edu.br

## INTRODUÇÃO

A Modernidade vislumbrou produzir o sujeito disciplinado que necessita se adequar aos padrões de uma sociedade de leis universais reguladoras e a instituição escolar constitui sujeitos com subjetividades reguladas. A Educação Física como área de conhecimento vem exercendo essa função regulatória por meio dos conteúdos dispostos nos currículos escolares (LOURO, 2019). A escola vem sendo um local onde as concepções hegemônicas de corpos e gêneros vêm sendo reforçadas. Como uma instituição de regulação, controle e vigilância dos corpos definiu-se padrões esperados para os gêneros pensados em forma binária. Seguindo nessa direção, e refletindo sobre como a Educação Física escolar vem sendo pensada no sentido de amenizar alguns comportamentos desviantes, com uma associação direta aos discursos salvacionistas do esporte ou como forma de normatizar os indivíduos devido aos valores que são atribuídos às práticas corporais (LOURO, 1997). Dessa forma, pensou-se: como a Educação Física se constitui como um espaço escolar que constitui e consolida narrativas de corpos e gêneros?

Este estudo é um recorte do projeto de Mestrado Profissional em Educação, aprovado para a escrita da dissertação, e faz parte dos estudos do Grupo de Pesquisa Juventudes em tempos e espaços educativos contemporâneos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A pesquisa tem ancoragem nos Estudos Culturais e tem como objetivo analisar como a Educação Física se constitui como um espaço escolar que constitui e consolida narrativas de corpos e gêneros. Para este texto apresenta-se um recorte do estado do conhecimento realizado para o projeto de dissertação do Mestrado Profissional em Educação.

## METODOLOGIA

A Educação Física apresenta-se como uma disciplina escolar composta por muitas regras e que, ao longo de sua história, foi utilizada para propagar diversas formas de regulação constituídas ao longo de sua história como área de conhecimento. Para refletir sobre algumas dessas formas de constituição da Educação Física escolar remete-se à herança eugênica na Educação Física através do diálogo com André Silva<sup>3</sup> (2012) e as representações dos corpos em instituições não escolares com as autoras

---

<sup>3</sup> Optou-se por nomear os autores e autoras com seu primeiro e último nome para marcar os gêneros dos sujeitos. Esta opção se deve a tentativa de quebrar a ideia hegemônica de que quando usamos sobrenome, quem escreve é um homem e todos devem ser incluídos/as nas palavras masculinas.

Márcia Figueira (2002) e Johanna Mühlen (2009). Utiliza-se, desta forma, esses trabalhos para fazer uma reflexão acerca das formas de constituições e consolidação de narrativas de corpos e gêneros que são reproduzidas na Educação Física escolar e em diversos dispositivos e instituições.

Foi realizada uma busca de teses e dissertações no repositório digital LUME da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para selecionar as pesquisas que contribuíssem para este campotemático, foi utilizado, em uma primeira triagem, o recorte através dos descritores: educação física escolar, gênero e corpos. Além dos descritores, a busca por orientados pela Silvana Vilodre Goellner foi um dos critérios de seleção dessas produções devido às aproximações temáticas de suas produções sobre gêneros, corpos e Educação Física escolar.

Através de uma primeira análise pelos títulos, foram encontrados 22 estudos, 5 pesquisas foram destacadas por se aproximarem com os descritores. A segunda análise se constituiu a partir da leitura dos resumos desses 5 estudos e 3 foram selecionados observando e destacando a presença de aproximações com os descritores e de elementos que poderiam ser importantes para se tencionar a constituição e consolidação das narrativas de corpos e gêneros na Educação Física escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Estes trabalhos foram utilizados com intuito de fazer uma reflexão acerca das formas de constituições e consolidação de narrativas de corpos e gêneros que são reproduzidas na Educação Física escolar e em diversos dispositivos e instituições. Apresenta-se, nesta seção, algumas discussões realizadas através deste estado do conhecimento.

O trabalho de doutorado de André Silva (2012) propõe investigar os modos de Eugenia e Biotipologia nos processos de constituição disciplinar da Educação Física através de uma narrativa de como esses modos estão inseridos nessa área da ciência, assim como, mecanismos e efeitos nas suas relações. O autor analisa, através de documentos, as produções relacionadas na e para a Educação Física sobre os modos de Eugenia e Biotipologia por volta dos anos 1930 a 1940.

Ao longo do estudo, são relatados como a propagação de uma ideia de melhoria da raça que foi moldada junto à Educação Física como uma forma de regular os indivíduos através do corpo exercitado: um corpo belo e sem defeito que serviria de exemplo de como ser mulher e homem na sociedade. Importante ressaltar que muitas informações que são discutidas neste estudo cabem para uma reflexão atual sobre como a Educação Física escolar possui

algumas características que podem ser consideradas heranças dos modos eugênicos e biotipologistas.

Quando a Educação Física passa a ser um importante instrumento de disciplinar corpos com um viés de “higienizar a população”, a eugenia torna-se elemento fundamental para manter o discurso da época, considerando que corpo transpassa virtudes e desvirtudes, utiliza-se a disciplina para a civilização do sujeito. A biotipologia entende-se como a classificação e mensuração de corpos com intuito de orientar de acordo com as suas especificidades.

A construção disciplinar da Educação Física criou espaço de regulação. Aproximando-se da visão do corpo em exercício para a salvação de indivíduos “desvirtuados” que traz a forma dese comportar para um sujeito livre e adestrar o corpo enclausurado e esse adestramento funciona como uma forma de “salvamento”.

O estudo da Márcia Figueira (2002) compreende os corpos, mais especificamente os das meninas, e a mídia como constituidora de representações. A autora analisa as narrativas das edições da revista *Capricho* entre 2000 a 2001 e as pedagogias culturais que ali estão representadas nas noções de corpos. Ao longo de sua análise, a autora estabelece reflexões sobre o poder de exercer legitimidade de discursos sobre a constituição de feminilidades e masculinidades. Em uma das edições da revista, ao caracterizar as jovens como “Meninas infiltradas” em uma das reportagens sobre meninas que praticam alguma modalidade esportiva tida como masculina. Ao referir-se a essas meninas como infiltradas, os estereótipos são reforçados e ligados à biologia do sexo, pois infiltrar-se, como a autora mesmo reforça, é entrar aos poucos em um lugar onde naturalmente não se deveria estar, conforme é apresentado no contexto da reportagem. Para estabelecer estas reflexões, a autora utiliza-se dos Estudos Culturais para compreender como o dispositivo da mídia traz representações de modos de ser no mundo.

Uma visão semelhante quanto à constituição de femininos e masculinos no estudo da Johanna Mühlen (2009) que objetiva analisar as representações de homens e mulheres atletas nos textos produzidos pelo Site Terra durante a realização dos jogos de Pequim 2008. Um destaque da revista é a graciosidade, beleza e elegância na gestualidade e movimento das mulheres, naturalizando essas características como femininas. A autora aborda o uso dos uniformes extremamente curtos como uma forma de “trazer” feminilidade, como se um corpo performático feminino pudesse ser visto através da sexualização de seu corpo. As narrativas que se constituem através desses espaços midiáticos, em ambas as pesquisas analisadas, demarcam uma fronteira de pertencimento onde os corpos se constituem

através de modelos considerados aceitos. É muito importante pensar na mídia como um grande artefato que produz e constitui identidades de um determinado tempo (FIGUEIRA, 2012; MÜHLE, 2009) e que se refletem nas narrativas hegemônicas dentro do espaço da Educação Física escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos analisados, portanto, têm uma forte ligação, a constituição dos corpos, que, de alguma forma, é uma ferramenta de regulação. Muitos textos são utilizados para a produção dessas regulações, seja ela uma revista adolescente, um site de reportagens esportivas ou até mesmo as instituições como família e escola. Todas essas formas constituem saberes sobre representações de corpos e identidades; é através dessas narrativas de formas de ser e de estar no mundo e interpretações de significados sociais que, além de delimitar fronteiras, demarcam diferenças sobre as perspectivas de corpos.

Pensar de que modo a Educação Física Escolar tem se sido um espaço de constituição/consolidação das narrativas de corpos e gêneros torna-se necessário; refletir este tempo-espaço-mundo em que nos tornamos superfícies de inscrições. Encontramo-nos frente à desconstruções de perspectivas identitárias em torno dos gêneros, das sexualidades, das identidades nacionais e étnicas, geracionais, religiosas, de classe, entre outras. Vivemos em um panorama em que diferentes grupos reclamam sua representação diferencial no espaço societário e, fundamentalmente, reclamam sua representação no currículo da escola contemporânea. Tomando com referência os estudos de Tomaz Tadeu da Silva (1999) sobre currículo, o autor considera que, as escolas e os currículos como artefatos culturalmente constituídos a partir de processos de ordenação, hierarquização e representação, retratam as narrativas hegemônicas de corpos, gêneros e sexualidades. Assim, é possível considerar que a Educação Física escolar e os modos como os professores e professoras de Educação Física efetivam suas práticas estão permeados dessas narrativas.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. **Educação física escolar**: as relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015. 174 p. v. 11 (Coleção Educação & Saúde).

AUAD, D. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 17, n.13, p. 137-149, 2016.

FIGUEIRA, M. L. M. **Representações de corpo adolescente feminino na Revista Capricho**: saúde, beleza e moda. 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

GOELLNER, S. V. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Revista Tempo**, Niterói, v.17, n. 34, p. 45-52, 2013.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p.71-83, 2010.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MÜHLEN, J. C. V. **Jogos de gênero em Pequim 2008**: representações de feminilidades e masculinidades (re)produzidas no Site Terra. 2009.133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, A. L. S. **Nos domínios do corpo e da espécie**: Eugenia e Biotipologia na constituição disciplinar da Educação Física. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, T. T. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Anderson Moretto Martins<sup>1</sup>**

**Jussara Navarini<sup>2</sup>**

**Tatiana Luiza Rech<sup>3</sup>**

## **Resumo**

O ensino de ciências naturais é de extrema importância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois é nesta etapa que os estudantes são alfabetizados cientificamente e despertam o seu interesse pela carreira científica, conhecendo o mundo que os cerca e as transformações que nele ocorrem. Para que estes objetivos sejam alcançados, é necessário que o professor dessa etapa esteja preparado para abordar as temáticas referentes a essa área do conhecimento. Neste sentido, o presente trabalho buscou verificar como se dá a formação inicial e continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como suas práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de ciências das escolas públicas do município de Boa Vista do Incra/ RS. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa exploratória de caráter qualitativo, bem como a pesquisa descritiva. Como resultado desta pesquisa, constatou-se que os professores dos Anos Iniciais ainda abordam a área das ciências naturais de forma tradicional, pois não receberam formação específica na área.

**Palavras-chave:** Ensino de ciências naturais. Ensino Fundamental. Formação do pedagogo.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS em Cruz Alta. E-mail: anderson.moretto2503@gmail.com

<sup>2</sup> Professora orientadora. Unidade da UERGS em Cruz Alta. E-mail: jussaranavarini@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Professora orientadora. Unidade da UERGS em Cruz Alta. E-mail: tatiana-rech@uergs.edu.br

**Eixo Temático:** Currículo, gestão e formação docente.

## INTRODUÇÃO

O ensino de ciências tem papel fundamental, pois é a partir dele que os estudantes são orientados nas questões relacionadas à promoção da cidadania, no que tange ao seu desenvolvimento enquanto cidadãos cientes e usuários da tecnologia já existente. Partindo desse pressuposto, o ensino de ciências é uma peça fundamental para despertar nos alunos o interesse pelas carreiras científicas, em especial, as ciências naturais, pois é desta forma que é possível produzir conhecimento científico e tecnológico, que poderão vir a contribuir com o desenvolvimento social e econômico do país.

Assim, o despertar científico pode se dar a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no qual é trabalhada a disciplina de ciências naturais e é um dos primeiros contatos que o educando tem com o conhecimento científico já produzido. É através dessa área que os estudantes poderão elaborar uma melhor compreensão do mundo que vivem e das transformações que nele ocorrem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que o ensino de ciências naturais nos anos iniciais, deve proporcionar a construção e apropriação de conceitos e significados, levando em consideração a realidade social da criança. Partindo de questões que sejam desafiadoras e que estimulem a curiosidade científica dos estudantes com o intuito de instigar o espírito investigativo nos alunos (BRASIL, 2018).

Atualmente, os resultados obtidos no ensino de ciências naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem sido insatisfatórios (MULINE, 2018). As causas que levam a esses resultados são várias, no entanto, a formação dos professores dessa modalidade de ensino é o que mais chama atenção, visto que é atribuída a eles a responsabilidade de não ter ensinado conceitos básicos que cabe a essa disciplina. Nesta primeira etapa do Ensino Fundamental, a leitura, a escrita e os cálculos recebem maior atenção, deixando de lado as demais habilidades a serem desenvolvidas.

Sendo assim, este trabalho tem como o objetivo geral analisar a formação inicial e continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como suas práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de ciências das escolas públicas do município de Boa Vista do Incra/RS. Tendo como objetivos específicos: analisar como ocorre a formação dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; compreender a concepção dos professores das escolas em estudo, no que se refere à importância do ensino de Ciências Naturais nessa etapa da Educação Básica e

verificar quais são as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes ao ensinarem ciências Naturais nos Anos Iniciais.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa exploratória de caráter qualitativo, bem como a pesquisa descritiva. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado questionário, o qual foi aplicado aos professores das redes municipal e estadual de Boa Vista do Incra/RS. As respostas obtidas a partir do questionário foram discutidas em forma de categorias. Foram utilizados como respaldo teórico estudiosos da área, bem como as orientações dos Documentos Oficiais a BNCC e o RCG.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Participaram da pesquisa dez professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município de Boa Vista do Incra/RS. Todos os participantes eram do gênero feminino e foram nomeados de “A” a “I”. Dos dez participantes apenas um entregou o questionário em branco e, dessa forma, o mesmo foi excluído da análise dos resultados.

Em relação ao perfil das professoras, no que diz respeito ao tempo de experiência em sala de aula, observa-se que varia de 5 a 30 anos e no que se refere ao tempo de atuação apenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental varia de 1 a 30 anos. Dessa forma, constata-se que dos nove (9) professores que participaram da pesquisa quatro (4) deles tiveram experiência apenas nos Anos Iniciais, não atuando em outros níveis de ensino. Entre as professoras participantes, cinco (5) possuem graduação em Pedagogia e outros quatro o curso normal na modalidade magistério, sendo que a maioria delas possuem outra graduação complementar em outras áreas do conhecimento. Todavia, apenas quatro professores possuem formação específica na área das ciências da natureza, tais como: Química, Biologia e curta em Ciências. Sendo assim, observa-se que mais da metade dos participantes não tem formação na área de ciências naturais.

Com a realização deste estudo, constatou-se que os referidos professores das redes de ensino em estudo possuem formação inicial para ministrar aulas de ciências naturais, porém os sistemas de ensino não oferecem a formação continuada específica na área das ciências naturais. Os educadores por sua vez desenvolvem poucas atividades experimentais e/ou de campo e também utilizam com pouca frequência materiais de áudio e vídeo durante as aulas de ciências. Quanto à metodologia, constatou-se que a mais utilizada continua

sendo a tradicional, que por sua vez vai contra as orientações dos documentos oficiais para o ensino de ciências da natureza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desse estudo, pode-se concluir que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuem a habilitação exigida pela legislação educacional para atuar nos Anos Iniciais da referida etapa, porém a maior parte deles não possui formação inicial específica na área das ciências da natureza.

Também foi possível verificar que os sistemas de ensino tanto em âmbito municipal quanto estadual oferecem formações continuadas voltadas à educação, abordando assuntos mais amplos com o intuito de englobar todos os profissionais da rede. Neste sentido, os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Boa Vista do Incra/RS não participam de formações continuadas específicas para a área das ciências da natureza.

Contudo, durante o estudo, é possível perceber que os professores dos Anos Iniciais das referidas redes desenvolvem com pouca frequência as aulas de campo e/ou experimentais. Materiais de áudio e vídeo são utilizados pelos professores com pouca frequência nas aulas de ciências naturais, porém metodologias tradicionais como a fixação de conceitos e cópia do quadro negro são utilizadas com muita frequência. Acredita-se que isto ocorre devido a falta de estrutura física nas referidas escolas, bem como também pela falta da promoção de formações específicas na área das ciências da natureza para os professores desta etapa da educação básica que acabam reproduzindo em suas práticas pedagógicas metodologias retrógradas que vão ao encontro às orientações propostas pelos documentos oficiais.

## REFERÊNCIAS

BIZZO, Nelio. **Ciências: fácil ou difícil?** 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20/12/1961**: Fixas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: FFCL, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição Federal da Federativa do Brasil**. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 03 fev. 2020.

MULINE, L. S. **O ensino de ciências no contexto dos anos iniciais da escola fundamental**: a formação docente e as práticas pedagógicas. Fundação Osvaldo Cruz: Rio de Janeiro, 2018.

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR: LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Júlia Soares Martini<sup>1</sup>  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marília Forgearini Nunes<sup>2</sup>

## Resumo

Este estudo vincula-se à pesquisa em andamento "Leitura mediada: de leitor mediado a mediador de leitura mediador de leitura", coordenada pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marília Forgearini Nunes, que investiga a mediação cultural, especificamente a mediação da leitura literária como parte da formação docente. Com o objetivo de refletir sobre a presença do letramento literário na formação docente, foi realizada uma revisão bibliográfica. A partir da pesquisa, foram selecionados nove artigos acadêmicos que fornecem argumentos relacionados ao objetivo geral da pesquisa: fomentar a experiência da leitura mediada ou da interação mediada entre texto e leitor no contexto da formação docente a partir de discussões teóricas e experiências práticas. A leitura dos textos revelou argumentos que permitem ampliar a discussão em torno da relevância da formação leitora como parte da formação docente. Em outras palavras, ser leitor eficiente importa para a mediação eficiente da leitura literária em sala de aula.

**Palavras-chave:** Formação docente. Letramento literário. Mediação. Leitura.

**Eixo Temático:** Currículo, gestão e formação docente

---

<sup>1</sup> E-mail: [juliasoaresmartini99@gmail.com](mailto:juliasoaresmartini99@gmail.com);

<sup>2</sup> UFRGS/Faculdade de Educação - Farroupilha, Porto Alegre-RS. E-mail: [mariliaforginunes@gmail.com](mailto:mariliaforginunes@gmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho está vinculado a pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Forgearini Nunes, "Leitura mediada: de leitor mediado a mediador de leitura mediador de leitura", que investiga a mediação cultural, especificamente a mediação da leitura literária como parte da formação docente. Considerando o propósito da pesquisa, o objetivo geral do trabalho "A formação do professor-leitor: letramento literário na formação docente" é refletir sobre a presença do letramento literário como prática que qualifica a formação docente inicial. A reflexão observa a formação docente a partir da Licenciatura em Pedagogia com atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Visando o desdobramento do objetivo geral, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos: realizar revisão bibliográfica com as especificações previamente selecionadas; analisar os artigos considerando o objetivo do trabalho; refletir sobre o letramento literário na formação de professores do Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa surge a partir de questionamentos em relação à ação leitora da população brasileira. A pesquisa "Retratos da leitura no Brasil" (2020), promovida pelo instituto Pró-livro, apresenta dados que avaliam o comportamento do leitor brasileiro. A 5ª edição da pesquisa revela que, em 2019, a população brasileira compreende 52 milhões de leitores e 48 milhões de não leitores. Os números demonstram diminuição na quantidade de leitores, e aumento na quantidade de não leitores, ao considerarmos os dados apresentados na edição de 2015 da mesma pesquisa. Presentes na amostra populacional da investigação, podemos encontrar estudantes de licenciatura e professores da educação básica. Acreditamos na condição essencial da leitura na formação inicial e continuada dos educadores brasileiros. Portanto, como pode ocorrer a formação leitora dos estudantes de Pedagogia e/ou educadores de educação básica para que estes leitores mediados se tornem mediadores de leitura? A partir desse questionamento e considerando nossos objetivos, desenvolvemos uma revisão bibliográfica a fim de analisar e refletir sobre a formação do professor-leitor com foco no conceito de letramento literário. Esse mapeamento de trabalhos auxilia a reforçar e a reconstruir argumentos em nosso percurso de reflexões e investigação.

## **METODOLOGIA**

A fim de "localizar e sumarizar os estudos sobre o tópico" (CRESWELL, 2007, p. 49) da presença do letramento literário na formação

inicial e continuada do docente, realizamos uma revisão bibliográfica. A escolha pelo uso da revisão bibliográfica se dá por diferentes motivos:

[...] ela compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão proximamente relacionados ao estudo que está sendo relatado. Ela relaciona um estudo ao diálogo corrente mais amplo na literatura sobre um tópico (CRESWELL, 2007, p. 45).

Desta forma, ampliando a possibilidade de discussão sobre os tópicos em questão. Os critérios de seleção dos trabalhos foram: a) artigos acadêmicos publicados em periódicos e/ou em anais de eventos; b) data de publicação (2010-2020); c) presença das expressões: formação docente ou professores, leitura, mediação, literatura infantil ou literatura, professor-leitor como palavra-chave ou no título. A busca aconteceu nos repositórios Google Acadêmico e Scielo. Foram selecionados nove trabalhos que se relacionam com o objetivo da pesquisa. O conjunto de nove artigos revelou dois grupos temáticos, o primeiro mais amplo em relação ao nosso objetivo e o outro mais específico: Formação docente, reunindo quatro artigos e Literatura infantil e leitura, com cinco artigos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A partir da leitura dos textos, elaboramos um resumo de cada um dos artigos selecionados. A proximidade temática identificada pela escolha de suas palavras ou expressões-chaves motivou agrupá-los em dois blocos. A formação de professores como tema constituiu o primeiro conjunto. Nele incluímos o artigo *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos* (ANDRÉ, 2010). A autora analisa o processo de constituição do campo de estudos da formação de professores. Organiza-se um percurso que recupera a produção acadêmica sobre a formação de professores. O percurso destaca que o tema formação de professores surge associado ao campo da didática e aos poucos alça sua independência. Nas considerações finais, as reflexões ficam em torno dos avanços e das lacunas no campo de estudos da formação docente. Ao mesmo tempo que se dirimiu a dicotomia teoria e prática, ainda se revelam argumentos generalistas, com perspectivas restritas de investigação.

*O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações* (SARTI, 2012) é o segundo texto do bloco. O tema geral é a formação dos professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Analisa-se a formação tomando um modelo triangular de relações (inspirado em António Nóvoa) com três dimensões desse processo: os professores e as instâncias que os

representam, as universidades, fundações e institutos que realizam pesquisa e o poder público (secretarias de educação, órgãos administrativos). As diferentes relações, representadas por cada um dos lados do triângulo, revelam possíveis posições que os professores dessa etapa da Educação Básica ocupam.

No terceiro texto, *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação* (CUNHA, 2013), há um mapeamento e estudo das "[...] tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, [...] na segunda metade do século XX" (CUNHA, 2013, p.1). A investigação resulta em um quadro descritivo de tendências teóricas para a formação docente de 1960 até os anos 2000. Essas perspectivas revelam como o professor é definido e como a sua formação se estrutura. A ideia de que a formação de professores se faz em um "continuum, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica" (CUNHA, 2013, p. 4) é a tendência identificada nos anos 2000. Essa tendência dialoga com os textos selecionados e apresentados até aqui e reitera o argumento de que as experiências afetam a futura ação docente.

O último texto do bloco sobre formação de professores é *Saberes docentes: entre concepções e categorizações* (NETO; COSTA, 2016). O estudo reúne autores recorrentes em trabalhos que tratam sobre os saberes docentes, observando a quais eixos temáticos os trabalhos se relacionam e quais contribuições desses autores são utilizadas. O quadro delineado permite observar que os saberes pedagógicos, experienciais, disciplinares e curriculares são as categorias dos saberes docentes mais presentes nas pesquisas, sendo que o saber experiencial é o mais destacado. Reforça-se a reflexão: toda a aquisição de saber passa pela experiência vivida, inclusive a dos saberes profissionais.

No segundo bloco de artigos, voltados à relação entre formação docente, literatura e à sua leitura, o primeiro texto *Leitura e formação inicial de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva* (ASSOLINI, 2011) é um artigo analítico sobre a relação de estudantes de Pedagogia com a literatura. Investiga-se se essa relação existe e como ela interfere no processo de aprendizagem dos acadêmicos. As entrevistas com os estudantes revelam o entrelaçamento entre as experiências passadas e presentes dos estudantes. Os discursos sobre ler e ser leitor destacam problematizações pertinentes ao processo formativo da docência.

O texto *Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea* (KIRCHOF, BONIN, 2016), propõe articular a literatura infantil com a educação, evidenciando o aspecto pedagógico da literatura infantil. Oferece-se ao leitor um percurso histórico

em torno dessa relação e os resultados que reiteram a importância da literatura na formação do sujeito.

*O professor leitor e o ensino da competência leitora* (SOUZA; SALETE, 2017) focaliza a leitura associada ao professor na perspectiva do professor-leitor. A investigação analisou entrevistas com docentes da rede pública com vistas a compreender esse professor-leitor, a sua auto-avaliação e desempenho como leitor por meio de relatos de sua prática pedagógica. Os resultados obtidos demonstram que a escassa leitura na vida do professor enfraquece o fazer pedagógico da leitura.

O terceiro artigo, *Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher* (DALLA-BONA; FONSECA, 2018) é um estudo de caso de uma disciplina do curso de Pedagogia. Uma prática de leitura em sala de aula em que cinco obras literárias infantis foram lidas, pensando na efetividade de estratégias de leitura é analisada. As leituras organizaram-se baseadas na estética da recepção, buscando desestabilizar os estudantes de sua crença utilitarista da literatura e auxiliá-los a (re)pensar papel da literatura infantil no ensino e na formação do leitor.

O último texto é *O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária* (SALDANHA; AMARILHA, 2018). Mapeia-se o ensino de literatura nos cursos de pedagogia de 27 universidades federais do Brasil. A ideia central é de que a literatura é fundamental para a formação humana sendo relevante a sua presença nos currículos de cursos de formação de professores que atuam na Educação Básica com as crianças, pois são responsáveis por introduzi-las na cultura letrada. As autoras argumentam sobre a necessária vivência teórica dos conceitos em torno da literatura para a formação docente e de atuação como mediador de leitura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura dos textos revelou argumentos que permitem ampliar a discussão em torno da relevância da formação leitora como parte da formação docente. Em outras palavras, ser leitor eficiente importa para a mediação eficiente da leitura literária em sala de aula. Portanto, torna-se relevante nos questionarmos e refletirmos sobre o letramento literário na formação docente. Segundo Rildo Cosson (2014, s.p), o letramento literário é o “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. O autor defende também a relevância da constituição de uma comunidade de leitores para o desenvolvimento da apropriação da literatura. Desse modo, as experiências

literárias não são somente individuais, mas uma possibilidade de interação entre diferentes leitores e livros.

Para mediar a literatura, em sala de aula, de maneira que se produza sentido, é interessante ter passado por experiências literárias, ou seja, é relevante que além do desenvolvimento dos conhecimentos gerais da docência e da teoria literária como destacam Saldanha e Amarilha (2018) também que se oportunizem práticas de leitura da literatura. A leitura precisa ser vivida para uma mediação mais sensível. Portanto, consideramos essencial a experiência de interação com os livros na formação humana e na formação docente.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.174-181, set/dez. 2010. ISSN: 0101-465X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931002.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

ASSOLINI, F. E. P. Leitura e formação inicial de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 33-43, jan./abr. 2011. ISSN: 1980-6248 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/04.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSSON, R. Letramento literário. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DALLA-BONA, E. M.; FONSECA, J. T. Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 39-56, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-39.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

KIRCHOF, E. R. R.; BONIN, I. T. Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea. **Pro-posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p.21-46, maio/ago, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00021.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n.2, jul/dez, p. 76-99. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269>. Acesso em: 4 fev. 2020.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista.**, Curitiba, v.34, n.72, p. 151-167, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-151.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

SOUZA, A. C.; SALETE, M. O professor leitor e o ensino da competência leitora. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 143-159, jul. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12009>. Acesso em: 4 fev. 2020.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr/jun. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29823285004.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

# A IMPRESSÃO 3D NO DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Fausto Maioli Penello<sup>1</sup>  
Kelli Teixeira Penello<sup>2</sup>

## Resumo

O trabalho compartilha a utilização da impressão 3D como ferramenta na produção de recursos pedagógicos para o trabalho com crianças com deficiência visual, articulando experiências concretas de utilização de impressões em 3D, baseadas na parceria e colaboração entre os professores, que são autores desse trabalho. Lançando o olhar para questões que emergiram durante a experiência do professor no desenvolvimento, modelagem e impressão em 3D do livro “Formas”, que logrou primeiro lugar no II Concurso Nacional do Livro Tátil organizado pelo Instituto Benjamin Constant - IBC, realizado em 2019, e também, focando no cotidiano da Educação Infantil no Instituto Benjamin Constant, a partir de objetos que foram confeccionados na impressora 3D e utilizados em projetos pedagógicos pela professora, em 2018. No contexto das experiências aqui apresentadas, a criança com deficiência visual é compreendida como sujeito ativo na construção do conhecimento e nas relações que estabelece, a partir das experiências que vivencia.

**Palavras-chave:** Impressão 3D. Recursos Pedagógicos. Deficiência Visual. Instituto BenjaminConstant.

---

<sup>1</sup> Professor da Educação Precoce do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. E-mail: faustopenello@ibc.gov.br

<sup>2</sup> Professora da Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro. E-mail: kelliteixeirapenello@ibc.gov.br

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho apresenta o percurso recente de imersão dos autores desse trabalho nas questões que tangenciam a impressão 3D, no desenvolvimento de recursos pedagógicos para crianças com deficiência visual, interesse oriundo de suas experiências acadêmicas e profissionais no âmbito da Educação Precoce e Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant - IBC no Rio de Janeiro, Instituição pioneira no atendimento às pessoas com deficiência no Brasil (BRASIL, 2008, p.2). Também, a partir de demandas que extrapolam os muros do IBC, vivenciadas em suas trajetórias de formação, atuação e pesquisa em outros espaços, que contribuem para pensar a relevância da acessibilidade em todas as suas dimensões.

Com base na parceria e colaboração entre os professores, concretizada na impressão de objetos utilizados em atividades pedagógicas na Educação Infantil do IBC e através das questões que emergiram no processo de desenvolvimento do livro “Formas”, que logrou primeiro lugar no II Concurso Nacional do Livro Tátil do Instituto Benjamin Constant, em 2019, a intenção do trabalho é dialogar sobre a utilização da impressão 3D como ferramenta na produção de recursos pedagógicos para o trabalho com crianças com deficiência visual, articulando experiências concretas de sua utilização.

## **METODOLOGIA**

Vivemos em uma sociedade onde a visão ocupa um lugar central nas relações interpessoais, nas formas de interação, expressão e comunicação, nesse contexto, a deficiência visual, algumas vezes, pode restringir a interação com esse mundo marcadamente visual e que apresenta pouca acessibilidade. Por isso, no chão da escola, o processo de aprendizagem da criança com cegueira e baixa visão deve valorizar seu comportamento exploratório, buscando favorecer sua iniciativa, autonomia e participação em todas as atividades propostas no planejamento pedagógico.

O olhar para diferentes aspectos do desenvolvimento da criança com deficiência visual impulsionou o interesse do professor que atua na Educação Precoce pela produção de materiais adaptados, que passou a confeccionar. Assim, nos últimos anos, tem dedicado tempo para aprender mais sobre a modelagem 3D (processo digital para desenhar o que será impresso) e a

impressão de objetos, brinquedos e materiais adaptados utilizando uma impressora 3D que comprou e montou em sua casa.

Com base no campo de interesse em comum pela impressão 3D e no desenvolvimento de recursos pedagógicos, os autores desse trabalho, ambos docentes de crianças pequenas com deficiência visual, foram aprofundando leituras sobre o assunto. Com o conhecimento que foi sendo aprimorado, começaram a dialogar, trocar informações e pensar sobre as possibilidades de utilização da impressão 3D no cotidiano da Educação Infantil do IBC, a partir das necessidades que surgiam nos projetos pedagógicos desenvolvidos na turma em que a professora atuava em 2018.

Em relação aos objetos pensados especificamente para os projetos pedagógicos desenvolvidos na turma de Educação Infantil, podemos citar o trabalho com poesias e canções, que foram exploradas com o auxílio de objetos impressos em 3D como recurso pedagógico. Como por exemplo, a casa que foi impressa para o poema “A CASA” de Vinícius de Moraes, ou então, a tartaruga articulada, impressa para explorar a canção “Tartaruga e o lobo” do Grupo musical Palavra Cantada. Em ambas as atividades, evidenciou-se o potencial da impressão 3D no cotidiano escolar de crianças com deficiência visual.

Esse processo de aprofundamento teórico e prático sobre a impressão 3D, fez com que o professor participasse do II Concurso Nacional do Livro Tátil com um livro que desenvolveu, modelou, imprimiu em 3D e explorou com os alunos cegos e com baixa visão do setor de Educação Precoce do IBC, logrando o primeiro lugar no concurso e tendo a oportunidade de participar do XIV Concurso Internacional do Livro Tátil, na Bélgica.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Pode ser muito abstrato para uma criança que não está vendo compreender o que a cerca se as informações forem limitadas somente à descrição, que mesmo consistindo em um recurso muito importante, não pode ser o único, tendo em vista que, “nossa percepção do mundo é uma relação de interação, ou seja, estamos o tempo inteiro estabelecendo relações de troca entre nosso corpo, nossos sentidos, as coisas e as outras pessoas, fazendo desta percepção uma forma de comunicação” (CARDEAL, 2009, p. 39), desse modo, a criança com deficiência visual precisa que sejam explorados os seus sentidos remanescentes, para que seja oportunizado seu acesso à informação.

No que tange à deficiência visual, há ainda que se levar em conta sua complexidade, já que, diz respeito a um grupo heterogêneo de pessoas cegas e pessoas com baixa visão, em diferentes níveis. Assim, cada criança requer condições, recursos, e adaptações específicas e diferenciadas de acordo com seu comprometimento visual. Pois, a condição visual de uma criança com baixa visão pode ser instável e variar de acordo com a iluminação, com o tempo, estar relacionada ao estado emocional, dentre outros fatores.

Pensar nessas especificidades permeia o trabalho pedagógico e a escolha dos recursos utilizados no cotidiano escolar. Além da utilização do Braille, de diferentes texturas e encaixes, durante o desenvolvimento do Livro “Formas” houve o cuidado em torná-lo acessível para as crianças com baixa visão, utilizando contraste e escrita ampliada. O processo de desenvolvimento teve ativa participação das crianças, ocasionando adaptações na medida em que elas interagiam com o livro, até chegar à impressão da versão final.

O cotidiano com as crianças suscita pensar que quando a criança tem a oportunidade de explorar o ambiente, tocar e pesquisar objetos de diferentes tamanhos e texturas, sentir cheiros e gostos, movimentar-se, conhecer e discriminar sons, todas essas experiências favorecem a construção do conhecimento e a interpretação e compreensão da realidade. Assim, a impressão em 3D de recursos pedagógicos para o trabalho com crianças com deficiência visual contribui para pensar na importância de serem oferecidas atividades que proporcionem que a criança formule conceitos a partir das experiências concretas que vivencia, respeitando o seu tempo, o seu ritmo, suas preferências e suas escolhas.

Tais experiências devem ser contempladas no planejamento docente, com intenção pedagógica, buscando a participação ativa das crianças em todas as atividades propostas, favorecendo assim sua autonomia e seu pleno desenvolvimento. O mesmo ocorre em relação aos recursos pedagógicos impressos em 3D, sendo importante que a criança com deficiência visual seja protagonista em todo o processo de desenvolvimento da impressão, atuando como consultora, colaboradora e revisora a partir de sua interação com os objetos impressos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No desenvolvimento infantil, os primeiros anos de vida são de suma importância, assim como, os estímulos que são oferecidos durante essa etapa. Desse modo, o trabalho pedagógico com crianças com deficiência visual deve envolver estratégias atentas às suas especificidades e singularidades, visando

à ampliação das experiências sensoriais da criança através das fontes de informação táteis, auditivas, olfativas, gustativas e visuais (no caso das crianças com baixa visão). Esse trabalho no contexto da Educação Infantil do IBC é realizado pela professora, reaproveitando materiais e utilizando sucatas nas atividades pedagógicas. Mesmo assim, a experiência concreta de utilização de recursos pedagógicos impressos em 3D, deixou evidente o seu inegável potencial no campo educacional.

A impressão 3D pode tornar-se uma grande aliada, tendo em vista que, “a redução do tempo, o aumento das tecnologias de baixo custo e a possibilidade de personalização de objetos adequados aos usuários são as principais vantagens proporcionadas por tais tecnologias” (FERRARI *et al.*, 2019, p. 60). Certamente que a realidade educacional brasileira não permite que muitas escolas e até mesmos centros de referência possuam impressoras 3D, isso envolve recursos financeiros para compra de equipamento, materiais e formação técnica específica, tal debate é interdisciplinar e permeia diferentes áreas do conhecimento.

Destaca-se que a utilização de uma impressora 3D ainda não é tão simples como imprimir em uma folha de papel, utilizando uma impressora comercial. Imprimir em 3D envolve conhecimento técnico, desde o processo inicial da modelagem do objeto utilizando um software de computador até a pós-impressão, ajustando a peça e suas superfícies. Envolvendo várias etapas, antes mesmo de ligar a impressora é necessário utilizar outro programa que irá realizar o fatiamento do objeto e gerar um arquivo, com códigos, que a impressora poderá “ler”.

Portanto, o conhecimento técnico é muito importante em todo o processo, são necessários ajustes específicos que envolvem: temperaturas, velocidades, altura das camadas, espessura da linha, nivelamento da mesa, entre outras inúmeras possíveis configurações específicas para cada objeto ser impresso. O processo de impressão precisa ser acompanhado de perto, podendo durar muitas horas, no caso da tartaruga articulada que foi impressa, por exemplo, somente a parte da impressão levou cerca de dez horas. Um pequeno detalhe no projeto, em sua configuração ou durante a impressão, pode gerar falhas no objeto, tendo que ser ajustado, inevitavelmente ocasionando o reinício da impressão.

Contudo, a velocidade do avanço das tecnologias nos últimos anos, faz pensar no potencial da utilização da impressão 3D como ferramenta na produção de recursos pedagógicos, que contribuam para experiências concretas de acesso à informação por parte das crianças com deficiência visual. Foi isso que os autores desse trabalho evidenciaram ao utilizar tais recursos, tanto nos projetos pedagógicos quanto no desenvolvimento do

Livro Tátil. Atualmente, os professores estão envolvidos no desenvolvimento de um novo livro que participará do III Concurso Nacional do Livro Tátil organizado pelo Instituto Benjamin Constant.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

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

CARDEAL, M. **Ver com as mãos**: a ilustração tátil para crianças cegas. 2009. 140p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)- Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis/ SC, 2009.

FERRARI, A. L. M.; SANTOS, A. D. P.; GODOY, T. M. C.; SOUZA, P.; MEDOLA, F. O. Impressão 3D e Tecnologia Assistiva: um estudo de análise da produção científica nos últimos dez anos. **Revista Human Factors Design- HFD**, v.8, n 16, p. 51-63, setembro 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/2316796308162019051/10665>. Acesso em: 18 abr. 2021.

NUERNBERG, A. H. Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. **Revista de Educação Espacial**, v. 23, n. 36, p. 131-144. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 20 abr. 2021.

# A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA CRIANÇAS SURDAS

**Adrieli Moraes Souza<sup>1</sup>**

**Jussara Navarini<sup>2</sup>**

**Tatiana Luiza Rech<sup>3</sup>**

## **Resumo**

A presente investigação intitulada “A utilização de recursos de Tecnologia Assistiva para crianças surdas”, pretendeu analisar quais são os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) disponibilizados pelo Governo na esfera municipal, estadual e federal, analisando o auxílio disponibilizado por elas, para a aprendizagem de crianças surdas nas escolas regulares. Após pesquisas iniciais, chegou-se a (1) um Programa e (1) uma Plataforma Digital, oferecidas pelo Governo Federal, respectivamente o programa “VLIBRAS” e a plataforma “WIKILIBRAS”. Tal escolha, justificou-se uma vez que ambos os recursos são considerados ferramentas de grande auxílio que contribuem para o processo de inclusão escolar, tanto para os professores como para os estudantes surdos, pois podem ser utilizados em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente o estudo foi organizado por meio da pesquisa documental, de viés qualitativo, sendo que o instrumento de coleta de dados utilizado foi a construção de uma ficha contendo informações e excertos sobre cada documento analisado. Ao realizar a pesquisa foi possível compreender que tanto o “VLIBRAS” como o “WIKILIBRAS” são de grande auxílio para as pessoas com surdez, em sua inclusão no âmbito social e escolar, pois eles promovem a integração, comunicação e socialização com todos.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade Cruz Alta. E-mail: adrieli-souza@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade Cruz Alta. E-mail: jussara-navarini@uergs.edu.br

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade Cruz Alta. E-mail: tatiana-rech@uergs.edu.br

**Palavras-chave:** VLIBRAS. WIKILIBRAS. Tecnologia Assistiva. Acessibilidade. Inclusão.

**Eixo Temático:** Acessibilidade e práticas educacionais inclusivas.

## **INTRODUÇÃO**

Problematizar a Inclusão Educacional de alunos surdos na escola regular é uma questão de grande relevância, tanto no ambiente educacional como fora dele. Ao nos depararmos com a realidade, podemos perceber que, em muitos casos, não há a devida assistência às crianças surdas dentro dos espaços escolares, uma vez que muitas possuem limitações em relação às informações básicas do cotidiano.

Hoje é fundamental que a escola esteja preparada para receber alunos surdos, pois por meio dela, eles adquirem conhecimentos importantes que contribuem diretamente no que diz respeito ao desenvolvimento global dos mesmos. Visando o avanço da tecnologia é fundamental que as instâncias governamentais analisem e observem as necessidades dos alunos surdos e dos professores, disponibilizando métodos de ensino e auxílio tecnológico para facilitar a aprendizagem tanto na escola como fora dela. Ao encontro disso, destacam-se os recursos de Tecnologia Assistiva (TA), grande aliada, promovendo práticas inclusivas e, conseqüentemente, a possibilidade de melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem.

Partindo dessas constatações, a questão que norteou esse estudo buscou investigar: Como as instâncias governamentais, por meio das políticas e programas educacionais, têm promovido aos alunos surdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acesso às ferramentas de Tecnologia Assistiva? Dessa forma, pretendeu-se com este trabalho, analisar quais são alguns dos recursos de Tecnologia Assistiva disponibilizados pelo Governo na esfera municipal, estadual e federal, analisando o auxílio disponibilizado por elas, para a aprendizagem de crianças surdas nas escolas.

## **METODOLOGIA**

Devido à situação de distanciamento social em que vivemos, no mundo inteiro, causada pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), não foi possível realizar uma Pesquisa de Campo, já que a recomendação dos órgãos competentes se dá no sentido de priorizar o ensino remoto em todo o país. Dessa forma, para a realização da presente investigação, foi utilizada uma

Pesquisa Documental, de viés qualitativo. A partir dos dados e informações coletadas nos programas “VLBRAS” e na plataforma “WIKILBRAS”, ou seja, os documentos analisados nesse estudo, foi construída uma ficha analítica, para possibilitar a identificação de alguns elementos pertencentes a cada Programa como, por exemplo, identificar os seus realizadores, suas funções, seu público-alvo, os acessórios necessários para a utilização dos programas, entre outros aspectos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Reconhecendo a importância da Tecnologia Assistiva na vida das pessoas com surdez, bem como a necessidade de que todos os recursos disponíveis que possibilitem e facilitem a rotina de vida diária e a comunicação das pessoas surdas sejam acessíveis, tornou-se justificável este estudo. Nesse sentido, foi fundamental analisar, utilizar e compreender os recursos ofertados pelo Governo Federal para serem utilizados em sala de aula na inclusão do aluno surdo. Ressalta-se que, a fim de procurar por recursos disponíveis, foram realizadas buscas relacionadas ao que está sendo oferecido pela esfera Municipal e Estadual, entretanto não foram encontrados exemplos nesse sentido.

Dessa forma, foram analisados (2) duas possibilidades ofertadas pelo Governo Federal, são elas: “WIKILBRAS” e “VLBRAS”. Ambas possuem o objetivo de serem úteis às pessoas surdas, como também favorecem as pessoas ouvintes, pois fornecem acesso totalmente gratuito para aquelas pessoas que desejam aprender ou comunicar-se em Libras.

O “WIKILBRAS” é uma plataforma online disponível no Google ou Mozilla Firefox para todas as pessoas, com a finalidade de aprender e compreender sinais em Libras. A plataforma é um recurso com várias ferramentas, com dicionário, vídeos, tarefas e tradução, cujo acesso se dá através do cadastro no site do Governo Federal. É um recurso que abrange aquelas pessoas que desejam compartilhar seus saberes através da Língua Brasileira de Sinais, e aquelas que possuem o objetivo de aprender Libras. Tal recurso, apresenta-se como uma ferramenta de grande importância para ser utilizada na inclusão dos alunos surdos em sala de aula. Assim, é imprescindível, analisar e verificar os meios disponíveis para a sua utilização.

A Plataforma ofertada pelo Governo Federal possui a finalidade de uma:

[...] construção e evolução colaborativa dos sinais do VLibras com a participação de uma comunidade de usuários através da Internet. Esta plataforma permite que uma rede de colaboradores possa criar, revisar,

animar e avaliar sinais em Libras, e caso esses sinais sejam aprovados por especialistas, eles passarão a compor/complementar o dicionário de sinais da Suíte VLibras. (BRASIL, 2020, p. 1).

Os sinais são realizados a partir da participação e colaboração das pessoas que desejam apresentar um sinal novo em Libras e, logo após sua publicação na plataforma, o sinal será analisado, avaliado e aprovado por especialistas que contribuem com ela. Aceito o sinal, o mesmo, será incluído no dicionário de sinais da Suíte VLIBRAS, o qual é uma opção disponível no programa do VLIBRAS, responsável por traduzir conteúdos, como, textos, áudios e vídeos para a Língua Brasileira de Sinais. Desse modo, é importante enfatizar a participação da comunidade, a qual se faz fundamental e necessária para aprendizagem e conhecimentos de novos sinais, que não estão incluídos no dicionário de sinais da Suíte VLIBRAS.

A criação da Plataforma WIKILIBRAS foi uma iniciativa do Governo Federal em parceria com o Laboratório de Aplicações de Vídeo Digital (Lavid), a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Câmara dos Deputados de Brasília, sendo disponibilizada gratuitamente, através do cadastramento e acesso ao portal do Governo Federal Brasileiro.

Já o programa analisado recebe a denominação de “VLIBRAS”, sendo também ofertado pelo Governo Federal. Ele visa à tradução de palavras, frases e textos para a Língua de Sinais, estando disponível para baixar em computadores, tablets e celulares. Para solucionar algumas das dificuldades que as pessoas surdas possuem nos aspectos que envolvem a comunicação com as pessoas ouvintes, como também, na compreensão de áudios e vídeos que não possuem TILs, o programa VLIBRAS propõe:

[...] um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, tornando computadores celulares e plataformas Web acessíveis para pessoas surdas. (BRASIL, 2016, p.01).

O VLIBRAS é um programa realizado pelo Ministério da Economia (ME), por meio da Secretaria de Governo Digital (SGD) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), podendo ser utilizado gratuitamente por todas as pessoas. Para se ter acesso ao Programa é necessário baixá-lo em um computador, tablet ou celular para poder utilizar as ferramentas que ele possui, sendo importante ressaltar que no *site* disponível no Google, referente ao respectivo Programa, há manuais de instalação explicando cada meio tecnológico com o qual o Programa é compatível.

Ainda que o Programa possua manuais de instalação detalhados, ao instalá-lo, é possível constatar certa dificuldade, no caso de as crianças terem que fazer a instalação. Assim, torna-se necessário que elas tenham auxílio de um adulto para realizar esse processo, tanto em casa como na sala de aula.

Ao baixar o aplicativo, o usuário será direcionado automaticamente a uma tela com um avatar, que irá traduzir para Libras os conteúdos selecionados, como textos, áudios e vídeos, sendo possível também, procurar por palavras e escrever frases para o avatar traduzir. Salienta-se que é disponibilizada uma barra de velocidade, a qual o usuário poderá escolher a velocidade que deseja visualizar o sinal. O Programa apresenta um avatar único para todas as pessoas, com a possibilidade de escolha entre um avatar homem ou mulher. Além desta possibilidade, há também um tutorial de como utilizar o programa.

É importante ressaltar que cada estado de nosso país possui palavras e sinais diferentes em sua comunicação. Por esse motivo, o Programa disponibiliza a opção de escolha para o usuário, de acordo com a sua localidade. Por exemplo, se uma pessoa que reside na cidade de Cruz Alta, no Estado do Rio Grande do Sul, ao entrar no aplicativo poderá selecionar o seu estado de origem.

Há disposto no Programa além das possibilidades de tradução de texto, fala e legendas, acesso ao dicionário em Libras. Conforme uma reportagem publicada pela Universidade Federal da Paraíba em 2016, “o programa foi lançado com mais 11 mil sinais.” (UFBP, 2016, p. 1), sendo que o número de sinais está aumentando constantemente por causa da articulação que o Programa possui com a Plataforma do WIKILIBRAS. Os recursos de Tecnologia Assistiva digitais disponibilizados pelo Governo Federal, em nosso país, mais especificamente o “VLIBRAS” e o “WIKILIBRAS”, são interessantes por estarem disponíveis como ferramentas digitais. Ainda de acordo com a fala do autor Teófilo Alves Galvão Filho (2009),

[...] os processos para saber, conhecer, aprender, hoje em dia, dependem cada vez mais dos processos de inclusão digital. E as pesquisas têm revelado que essa realidade avança de modo acelerado em nosso país. (GALVÃO FILHO, 2009, p. 73)

O que se torna um ponto positivo para a inclusão das pessoas com deficiência no meio social e escolar.

Sabe-se que o período que compreende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ser considerado uma fase de ensino com ricas aprendizagens para o desenvolvimento dos alunos, além de ser uma etapa de alfabetização é um momento de brincadeiras e socialização entre as crianças.

Assim, pode-se compreender que os documentos analisados são essenciais para a inclusão dessas crianças com surdez em sala de aula, já que poderão contribuir muito para a comunicação de toda a comunidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, foi possível concluir que se os dois documentos analisados, estiverem operando em articulação, poderão contribuir significativamente com o desenvolvimento dos alunos surdos, aumentando as chances de interação social dos mesmos. A plataforma WIKILIBRAS propõe novos sinais para o VLIBRAS e o VLIBRAS traduz os vídeos, áudios e textos que o usuário necessita em Libras.

Como podemos analisar, a participação das pessoas é necessária, para que os dois programas cresçam diariamente com novas informações e sinais. Assim, torna-se fundamental que ocorra maior divulgação dessas Tecnologias, em *sites* da internet, nas redes sociais, na televisão e em emissoras de rádio, pois ainda não é de conhecimento de todas as pessoas a existência dessas possibilidades.

Nos exercícios de análise dos documentos foi possível compreender, que tanto a Plataforma “WIKILIBRAS”, como o Programa “VLIBRAS”, necessitam de internet para sua utilização, o que muitas vezes dificulta o uso, já que algumas escolas, ainda não possuem acesso à internet.

Assim, como são documentos disponíveis e criados pelo Governo Federal, é fundamental que os mesmos permitam a utilização dos aplicativos sem o uso da internet, por exemplo. Práticas assim, beneficiarão os alunos surdos dentro da escola, como fora dela, já que são ferramentas que promovem a integração, inclusão e comunicação dos mesmos com toda a comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **VLIBRAS**. 2017. Disponível em: <https://www.vlibras.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. **WIKILIBRAS**. 2020. Disponível em: <https://wiki.vlibras.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

GALVÃO FILHO; Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas**. 2009. 346 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador - Bahia. 2009.

PORTAL CORREIO. **UFPB relança plataforma Wikilibras com mais de 17 mil sinais em Libras**. 2020. Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/ufpb-relanca-plataforma-wikilibras-com-mais-de-17-mil-sinais-em-libras/>. Acesso em: 09 out. 2020.

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR MEIO DE PARLENDAS

Isabel Cristina Tossi Schneider<sup>1</sup>  
Jamile Cabreira<sup>2</sup>

## Resumo

O presente trabalho apresenta uma experiência de alfabetização e letramento, desenvolvida com alunos de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Ijuí/RS a partir de parlandas. O objetivo é oportunizar a aquisição e domínio do código linguístico e alfabético através do acesso a textos que tenham como característica a criatividade, ritmo, rimas, fácil memorização tornando a aprendizagem atrativa e lúdica. Brincando com as palavras as crianças foram contextualizando suas hipóteses e avançando no processo de leitura e escrita.

**Palavras Chaves:** alfabetização, letramento, gêneros textuais, conhecimento

## Abstract

The present work presents an experience of literacy and literacy, developed with students of 1<sup>st</sup> year of elementary school in a public school in Ijuí / RS through parlandas. The objective is to make it possible to acquire and master the linguistic and alphabetic code through access to texts that have the characteristic of creativity, rhythm, rhymes, easy memorization making learning attractive and playful. Playing with the words, the children contextualized their hypotheses and advanced in the process of reading and writing.

---

<sup>1</sup> Ijuí, RS. E-mail: Schneider.bri@hotmail.com

<sup>2</sup> Ijuí, RS. E-mail: jamilecabreira1107@gmail.com

**Keywords:** literacy, literacy, text genres, knowledge

**Eixo Temático:** Pedagogias e múltiplos letramentos

## INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da escola é ensinar as crianças a ler e a escrever, e não apenas decodificar letras e palavras. Para que possamos alfabetizar, de fato, uma criança é necessário traçarmos um trabalho pedagógico pautado na alfabetização e no letramento. Essa prática nos permitirá desenvolver ações que possibilitem a criança a utilizar a escrita de maneira autônomas distintas situações do cotidiano.

Para Soares (2004) a alfabetização é “[...] a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever”, ao tempo que letramento “[...] é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Desta forma é imprescindível que estes dois conceitos sejam considerados indissociáveis para a prática pedagógica do professor no momento em que se pretende alfabetizar leitores e escritores independentes que saibam fazer uso dessas habilidades no contexto social o qual estão inseridos.

A criança está imersa em um mundo letrado desde o seu nascimento, por isso já chega na escola com uma significativa aprendizagem cultural. A escola, por sua vez, deve aproveitar esses conhecimentos apresentando diferentes textos (bilhetes, parlendas, trava-linguas, músicas, etc) para a criança interagir com as muitas possibilidades do mundo letrado já no início da sua trajetória escolar.

O trabalho com os gêneros textuais na alfabetização permite informar à criança as formas de utilizar a leitura e a escrita para a comunicação. Nesse momento, é importante explicitar que os textos tem estrutura e organização próprias e cada um apresenta formas diferentes no ato da interlocução com o leitor. Portanto, ao apresentar uma receita, um bilhete, um poema, uma música, o professor está ensinando para as crianças as diferenças existentes na estrutura gráfica e também na intenção de comunicar.

Desta forma, considerando a importância em apresentar os diferentes textos no decorrer do processo de alfabetização, passamos a pensar em estratégias para iniciar o trabalho com alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Ijuí. Compreendendo que o universo da criança é repleto de imaginação e fantasia pensamos em algo alegre e contagiante. Assim, surge a escolha pelo gênero textual parlendas,

por se tratarem de textos rimados e cantados em que a criança se envolve, brinca, memoriza, se aproxima da cultura e do universo das letras.

O projeto “Seu rei mandou dizer...que parlendas vamos aprender!” Teve por objetivo possibilitar as crianças o acesso ao mundo letrado, promovendo o conhecimento da diversidade cultural e ampliando o universo lúdico das mesmas com relação ao desenvolvimento das múltiplas linguagens: oral, escrita e corporal, em meio as atividades propostas. Teve ainda o intuito de propiciar o uso da pesquisa de modo à conhecer e utilizar outros textos informativos (cartas, bilhetes, trava- línguas, poesia...).

Segundo Ferreiro “As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido” (FERREIRO, 1999, p. 25). Nesse sentido, as brincadeiras se fizeram presente no decorrer de todo o projeto. Cantando, falando e escrevendo as crianças iam refletindo sobre a escrita e a leitura de forma lúdica e espontânea. Assim, o processo de alfabetização ia ganhando vida e se concretizando.

A apropriação do sistema alfabético ortográfico pela criança é muito mais eficiente e significativa quando a mesma passa a interagir com os gêneros textuais que a cercam de formalística e prazerosa. O olhar atento do professor nesse processo e um ambiente letrado é imprescindível para que possa propor novos desafios as crianças no intuito de avançar em seus saberes e descobertas.

Deste modo, acredita-se que a escolha por trabalhar com os diferentes tipos de texto na alfabetização é fundamental pois apresenta a função social que a leitura e a escrita exercem na sociedade. O uso de textos lúdicos nessa primeira etapa da alfabetização facilita as interações, as reflexões e a criação de hipóteses da criança em torno do sistema alfabético pois se trata de textos alegres e repletos de fantasia que se aproximam do universo infantil.

## **METODOLOGIA**

Considerando a roda de conversa como um espaço privilegiado para a interação e escuta sensível das vozes das crianças, propomos que as mesmas falassem sobre os conhecimentos que tinham acerca das parlendas. Esse momento foi muito rico o qual pudemos também exercitar o trabalho com a oralidade, expressão e iniciativa da criança.

Levantamos um repertório de parlendas usadas em brincadeiras e também as recitadas. O objetivo era apresentar textos conhecidos pelas crianças que as levassem a brincar com as palavras e com os sons o que

tornava o trabalho prazeroso, ao mesmo tempo em que ajudava na reflexão sobre a escrita e no desenvolvimento dos procedimentos de leitura.

Listamos, em um cartaz, todos os conhecimentos ali expressos. Na sequência ocorre a apresentação do conceito do gênero textual parlenda, sua função e estrutura gráfica. Após, escrevemos com as crianças vários cartazes contendo as parlendas por elas trazidas e também as sugeridas pelas professoras. Nesse momento, a professora assumia o papel de escriba, utilizando a escrita da letra script maiúscula para fazer os registros.

Realizávamos a leitura diária das parlendas expostas na sala de aula. Nessas sessões de leitura, a ação das crianças seria buscar ajustar as cadeias orais aos segmentos escritos. Não é óbvia para elas a relação entre o oral e o escrito, entre as partes e o todo. Desse modo, eram desafiadas a perceber o tamanho das parlendas, quantas estrofes possuíam as letras iniciais e finais das palavras, as rimas e os termos repetidos.

Após esse trabalho as crianças receberam a visita do Rei Boca de Forno, que apresentou o livro: “Seu Rei Boca de Forno” da autora e ilustradora Rosinha. O Rei apresentou as parlendas trazidas no livro, realizando a leitura do mesmo mostrando a entonação, a sonoridade, as pausas, a musicalidade que é característica desses textos. A turma recebeu como desafio desenhar os personagens das parlendas e escrever o nome de cada uma de forma coletiva e também ajudar a montar o castelo encantado do rei.

Cada parlenda apresentada contemplou os conteúdos previsto no Plano de estudo do 1º ano: 1, 2 feijão com arroz: enfoque na alimentação e sequência numérica, Papagaio Louro: enfoque nos meios de comunicação e contato com outros gêneros textuais não literários, como: cartaz, convite, carta. (Escrita de uma carta coletiva para a fada da alegria e para o rei). Trinta dias tem setembro: enfoque nos dias, semana, mês, ano, trilhas numéricas, sequências numéricas. Tá com frio: enfoque nas estações do ano.

Para ampliar o conhecimento, trabalhamos com textos informativos sobre os castelos, estrutura, tamanho, forma, modo de vida das pessoas da época, a ponte levadiça, muralhas, torres, e outras curiosidades que apareciam durante as pesquisas (diferença das moradias, tipo de roupas, alimentação, etc).

Para enriquecer as aulas, a turma foi surpreendida com um mascote: O bobo da corte. O mascote, com seu diário, visitava as casas das crianças, através de um sorteio realizado em aula. As crianças eram convidadas, juntamente com sua família, a registrar uma parlenda para ser compartilhada com os colegas na sala de aula. Como culminância a turma do 1 ano, foi desafiada para apresentar as parlendas que pesquisavam, para as demais

turmas da escola; com a presença do personagem Rei Boca de Forno. Momento único de superação, interação, memórias e de muitas aprendizagens.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A prática de utilizar diferentes gêneros textuais já conhecidos das crianças para iniciar o trabalho de alfabetização se torna ainda mais eficiente quando o mesmo é aliado à ludicidade. Aguçar a curiosidade e o encantamento pela aquisição do sistema alfabético da escrita é imprescindível para que a alfabetização se concretize. Assim sendo o trabalho com as parolendas tornou-se um recurso atrativo para essa faixa etária por se tratar de textos curtos, rimados e alegres. Brincando com as palavras e as rimas, as crianças foram de uma forma muito espontânea contextualizando suas hipóteses e avançando no processo de alfabetização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A criança interage com a linguagem escrita e falada desde muito pequenas. A escola tem por função formalizar seu processo de alfabetização com o domínio do nosso sistema ortográfico e linguístico. Entretanto, essa prática não pode ser isolada e descontextualizada do cotidiano da criança, isso porque ela precisa estar envolvida no processo de modo a interagir, questionar, criar hipóteses acerca da alfabetização e do letramento.

Nessa concepção, pode-se perceber que a criança precisa ser estimulada a vivenciar de forma prática o seu processo de construção do conhecimento, tendo o professor como facilitador de novas aprendizagens. É importante lembrar também que o olhar atento e sensível do professor permite a este traçar um planejamento eficiente que contemple todas as crianças, respeitando os conhecimentos cognitivo de cada uma, o seu processo de maturação, a sua individualidade, seu tempo e ritmo de aprender.

Desta forma, o trabalho com os diferentes gêneros textuais tornam-se significativos para o processo de alfabetização pois apresenta as múltiplas formas de escrita e leitura presentes na nossa sociedade como forma de comunicação utilizadas por nós seres humanos.

## **REFERÊNCIAS:**

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ROSINHA. **Seu rei boca de forno**. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr.2004a.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

# AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA BÁSICA

Lílian Carine Madureira Vieira da Silva<sup>1</sup>  
Rita Cristine Basso Soares Severo<sup>2</sup>

## Resumo

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Lei 10.639/03 dizem respeito ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todo currículo escolar da educação básica. Ainda assim a aplicação da ERER e o cumprimento da Lei não são realidade nas escolas do país. Sabemos que essa responsabilidade cai nos ombros das professoras, no entanto muitas delas se formaram antes da Lei entrar em vigor e tantas outras não tiveram acesso à ERER nos currículos de suas graduações. Partindo desta realidade, esta pesquisa busca auxiliar a professora da educação básica a partir do produto educacional que será desenvolvido após roda de conversa com crianças que ouvirão histórias com protagonismo negro e de temática africana. Na roda de conversa será dada atenção ao interesse das crianças em relação à ERER e assim nascerá um produto que auxiliará na formação continuada de professoras, tão urgente nesta temática.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Lei 10.639/03. Currículo.

## Abstract

Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) and Law 10.639/03 concern to the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture

---

<sup>1</sup> Mestranda na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, campus Litoral Norte/Osório. E-mail: [lilian-silva03@uergs.edu.br](mailto:lilian-silva03@uergs.edu.br)

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS campus Litoral Norte/Osório. Rua Machado de Assis, 1456 – Sulbrasileiro. Osório/RS. E-mail: [rita-severo@uergs.edu.br](mailto:rita-severo@uergs.edu.br)

throughout the school curriculum of basic education. Even so, the application of EREER and compliance with the Law are not a reality in the country schools. We know that this responsibility falls on the shoulders of the teachers, however, many of them graduated before the Law came into force and so many others did not have access to EREER in their graduation curriculum. Based on this reality, this paper seeks to assist the teacher of basic education using the educational product that will be developed after a conversation with children who will hear stories with black protagonists and African themes. We will pay attention to the children's interest towards EREER and thereby a product will be created to assist in the continuing education of teachers, so urgent in this theme.

**Keywords:** Cultural Studies. Education for Ethnic-Racial Relations. Law 10.639/03. Curriculum.

**Eixo Temático:** Currículo, gestão e formação docente.

## INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido refere-se a um recorte do projeto de Mestrado Profissional em Educação, em andamento, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Na pesquisa, utilizo os Estudos Culturais em educação como fonte de ancoragem teórico- conceitual para analisar e questionar o currículo brasileiro, além de trazer conceitos de representação e identidade vinculados à Literatura Infantil com protagonismo negro e de temática africana. Foi no chão da sala de aula que percebi a urgência da Educação para as Relações Étnico-Raciais como prática pedagógica cotidiana. Conheci estudantes negras e negros em diferentes contextos, mas com questões étnico-raciais, como racismo e estereotipia demarcando suas identidades, já pesadas em seus pequenos ombros de crianças, questões muitas vezes ignoradas pela escola. Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral discutir, empiricamente, a Educação para as Relações Étnico-Raciais e suas possibilidades dentro da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, a partir das análises das falas das crianças. Tendo como objetivos específicos: (1) fazer um levantamento sobre a demanda e a possibilidade de apontar necessidades das crianças relativas à EREER no currículo escolar; (2) entender como a estudante negra e o estudante negro se vê representada e representado nesse currículo.

## METODOLOGIA

Fundamentamos nossas em reflexões teóricas em currículo, identidade e representação. Em relação ao currículo, baseadas em Veiga-Neto (2002), Cavalleiro (2018) e Gomes (2012), refletimos a respeito do mesmo e também sobre o cumprimento da Lei 10.639/03 nas escolas e em relação ao papel da professora como a protagonista que possibilita que esta seja cumprida ou não. Acreditamos que a discussão das relações étnicas “trata-se de uma discussão necessária para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão.” (CAVALLEIRO, 2018, p. 9).

Tendo em mente que o currículo é uma invenção social, criado por grupos hegemônicos, ele torna-se uma representação de valores daquela cultura e modos de ser e pensar sobre o mundo. Nos amparamos em Alfredo Veiga-Neto (2002) ao afirmar que o currículo corresponde à cultura na qual ele foi organizado; ali percebemos a prioridade dada a determinados conteúdos curriculares em lugar de outros, “isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 44). Entretanto, sabemos que a sala de aula é lugar de pluralidades e que cada estudante carrega em si e vive práticas culturais além dos muros da escola. Aqui surge um primeiro e dos mais relevantes pontos de exclusão que o currículo traz, o da cultura.

Para os conceitos teóricos e analíticos de identidades e representação serão utilizados, principalmente, Hall (2016) e Silva (2014). Stuart Hall (2016) afirma que “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura.” (p. 31). Quanto ao conceito de identidades entendemos que, quando se hierarquiza uma identidade em comparação a outra, fixa-se essa identidade escolhida como norma e essa norma de acordo com Silva (2014), é uma das formas como o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Sendo assim, a hierarquização das identidades faz com que um grupo étnico subjugue o outro.

É notório que questões de identidade e representação são retratadas na Literatura Infantil, por isso, o olhar sobre representação no projeto de dissertação está direcionado para a Literatura Infantil, um campo em que problematizações e questionamentos vêm sendo feitos, principalmente no tocante ao protagonismo negro nas histórias.

Além disso, será feita a análise das narrativas produzidas pelas crianças que serão ouvidas em roda de conversa, após contação de histórias

com protagonistas negras e de temática africana, esta análise será trazida na segunda etapa da pesquisa. Esses conceitos serão utilizados como ferramentas para as análises após a saída de campo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para aprofundar as discussões foi essencial refletir a respeito da Educação para as Relações Étnico-Raciais e sobre o cumprimento da Lei 10.639/03 nas escolas como algo urgente a ser materializado no currículo escolar. Afinal, o lugar que essa instituição ocupa na luta antirracista precisa ser demarcado.

No entanto a escola é onde, corriqueiramente, a criança negra vivencia o racismo pela primeira vez, vindo dos colegas de classe ou da professora, inclusive no silêncio desta diante de cenas de racismo entre seus estudantes (CAVALLEIRO, 2018). A escola, que deveria acolher, está dizendo para essa criança que ela não pertence àquele lugar quando os livros de literatura lidos pela professora e trabalhados em sala de aula não têm personagens negros; quando a decoração em E.V.A. da sala de aula, na educação infantil e nos anos iniciais, tem apenas crianças brancas de mãos dadas, ou ainda quando todas as bonecas são brancas.

Gomes (2012) diz que a escola “dificilmente consegue lidar com identidades forjadas num contexto de diversidade, reconhecendo-as e tratando-as de forma igualitária e digna, e com saberes e patrimônios culturais produzidos pelos grupos étnico-raciais do País” (p. 24). É preciso que haja a compreensão e entendimento por parte da sociedade de que a escola é um local central, apropriado para as ações afirmativas que venham a desmanchar estereótipos e racismo.

Pensamos que, para promover a educação antirracista a partir da produção de material que auxilie a professora da educação básica a cumprir a Lei 10.639/03 (produto educacional gerado a partir do mestrado profissional), é preciso, antes de mais nada, compreender como as crianças negras entendem a escola e o currículo que vivenciam como estudantes, por isso, optou-se pela escolha da Literatura Infantil com protagonismo negro e de temática africana como ferramenta principal para a aproximação com as crianças, esta escolha se deve ao fato de que a literatura para a diversidade promove a ampliação de referenciais culturais e de mundo e a compreensão sobre o outro, o próximo – seu ponto de vista, sua interpretação de mundo. Ou seja, a Literatura Infantil lida diretamente com questões de representação e identidade.

As representações existentes nos livros infantis constroem sentidos, já que a literatura é um meio de conhecermos a diversidade humana. Por isso é tão importante a literatura com protagonismo negro que fale além de racismo. Não é em vão que o parágrafo segundo da Lei diz que: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (BRASIL, 2003). Esta Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares.

A Literatura Infantil ocupa lugar de destaque no combate ao racismo e desmanche de estereótipos, Brookshaw (1983) fala que “O modo como as crianças leem e interpretam as narrativas literárias termina, também, por construir o que elas entendem por raça e etnia.” (p. 189-190). Quando uma criança negra se enxerga nas histórias, ela vê/percebe que alguém como ela pode e consegue salvar o dia, ser o herói das aventuras, usar uma coroa. E também é importante que crianças das demais etnias percebam a presença negra na sociedade, para além de estereótipos. “Ganha o leitor que, ao ler o outro, ao ver o outro, também se constitui outro!” (DEBUS, 2017, p. 57).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação continuada do corpo docente da educação básica em todo o país é fundamental para que a Lei 10.639/03 seja cumprida. Mais uma vez é facilmente notado o protagonismo da escola, tanto como agente que cumpre a Lei quanto o que cobra dos poderes públicos meios para que isso seja possível. A sala de aula da escola pública é multiétnica, plural em diversos sentidos, logo é essencial que a instituição assuma uma postura antirracista perante a comunidade. Para tanto é preciso, sobretudo, haver interesse do corpo docente, da diretoria.

Cabe à escola de fato se interessar e promover em seu cotidiano uma educação antirracista, inclusive cobrando do Estado que proporcione meios para que isso ocorra. A escola tem que entender que abraçar a herança africana brasileira é algo positivo para todos. Não há do que se envergonhar ou esconder, mas se orgulhar. Temos uma herança africana enorme e esta herança é riquíssima, ela faz parte do processo de formação do país, vivemos africanidades em muitos de nossos hábitos e é muito importante as conhecer para reconhecê-las e valorizá-las. Entender que essa herança é motivo de orgulho.

Fazendo isso, valorizamos a criança negra, muitas vezes acuada dentro de estereótipos racistas, e valorizamos o nosso país.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **História e Cultura Afro-Brasileira**. Lei Federal nº10.639/2003.

BROOKSHAW, D. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1983.

CAVALLEIRO, E.S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo:Cortez, 2017.

GOMES, N.L. (Org.) **Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, A. **Cultura e currículo**. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002.

# AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE JUVENTUDES PRESENTES NOS PROJETOS SOBRE EMPREENDEDORISMO JUVENIL NO IFC

Dalvana Silva da Gama<sup>1</sup>  
Rita Cristine Basso Soares Severo<sup>2</sup>

## Resumo

Este texto trata-se de um recorte da dissertação de Mestrado Profissional em Educação, em andamento, e faz parte dos estudos do grupo de pesquisa Juventudes em tempos e espaços educativos contemporâneos, da UERGS. A pesquisa está ancorada no campo dos Estudos Culturais e traz como objetivo geral compreender que representações culturais de juventudes estão presentes no currículo dos projetos de empreendedorismo juvenil no Instituto Federal Catarinense - Campus Avançado Sombrio, problematizando como operam na constituição de identidades dos jovens estudantes. Neste trabalho apresentamos a primeira parte da pesquisa documental que consiste no levantamento dos editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão analisando possíveis narrativas neoliberais. As abordagens teóricas que conduziram o processo de pesquisa foram currículo, juventudes, identidades e representação. Como resultados temos que os editais analisados incluem em seus objetivos a promoção do empreendedorismo e da inovação, o que demonstra uma forte investida neoliberal na educação.

**Palavras-chave:** Currículo. Estudos Culturais. Institutos Federais. Juventudes. Neoliberalismo. Representação.

---

<sup>1</sup> Mestranda da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – (UERGS) Mestrado Profissional em Educação. Osório/RS. E-mail: dalvana-gama@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – (UERGS) Mestrado Profissional em Educação. Endereço: Osório/RS. E-mail: rita-severo@uergs.edu.br.

**Eixo Temático:** Currículo, gestão e formação docente.

## INTRODUÇÃO

Este texto trata-se de um recorte da dissertação de Mestrado Profissional em Educação, em andamento, e faz parte dos estudos do grupo de pesquisa Juventudes em tempos e espaços educativos contemporâneos, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. A pesquisa está ancorada no campo dos Estudos Culturais e traz como objetivo geral compreender que representações culturais de juventudes estão presentes no currículo dos projetos de empreendedorismo juvenil no Instituto Federal Catarinense - Campus Avançado Sombrio, problematizando como operam na constituição de identidades dos jovens estudantes. Neste trabalho apresentamos a primeira parte da pesquisa documental que consiste no levantamento dos editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão analisando possíveis narrativas neoliberais em seus textos. As abordagens teóricas que conduziram o processo de pesquisa foram currículo, juventudes, representação e identidades. Para abordar estas temáticas nos baseamos em autores como Alfredo Veiga-Neto (2002 e 2013), Juarez Dayrell (2003), Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2007 e 2014), Rossana Reguillo (2003), Sandra Corazza (2001), Stuart Hall (1997 e 2016), Tomaz Tadeu da Silva (2010, 2012 e 2014), entre outros<sup>3</sup>.

Ancoramos esta pesquisa no campo dos Estudos Culturais pois entendemos que a transdisciplinaridade desta perspectiva teórica traz para as pesquisas em educação os outros da cultura, os saberes das pessoas comuns, a possibilidade de analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade ou grupo específico de pessoas, suas culturas e sua significação próprias, as relações entre culturas e poder, discurso e representação, resistências e identidades.

Para Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luis Henrique Sommer (2003):

[...] pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (COSTA; HESSEL; SOMMER, 2003, p. 54)

---

<sup>3</sup> Por opção e convicção das autoras deste trabalho, apresentamos nesta introdução o nome completo dos autores utilizados como forma de destacar o gênero deles.

Dentro deste entendimento, o campo dos Estudos Culturais possibilita novos olhares sobre o currículo tendo que “é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade" (SILVA, 2010, p. 10).

O entendimento sobre as juventudes também ganha novas perspectivas nos Estudos Culturais, iniciando pela utilização do termo no plural para abarcar toda a diversidade de modos de ser jovem, que esta é uma categoria de análise que na sua constituição envolve as relações de gênero, raça, classe social, entre outros e que para entender as juventudes que habitam a escola na contemporaneidade é preciso desprender-se de padrões pré-existente.

Assim, entendendo que “A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111) e que “O currículo é também representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos (SILVA, 2010, p. 64), chegamos ao conceito de representação:

É através do uso que fazemos das coisas, e o que dizemos, pensamos e sentimos acerca destas - como as representamos - que damos significado. Em parte damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos conosco. Em parte damos significado às coisas através da forma como as utilizamos, ou às integramos em nossas práticas do cotidiano. [...] Em parte damos significado às coisas através da forma como as expressamos - as palavras que usamos, as histórias que contamos acerca destas coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhes damos. (HALL, 1997, p. 03)

O conceito de representação nos liga ao conceito de identidade, uma vez que para Hall (1997) as identidades são constituídas dentro das representações através da cultura, dentro dos discursos culturais.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Para dar conta dos objetivos propostos, a pesquisa ocorreu por meio de uma análise documental:

Bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. (OLIVEIRA, 2007, p. 69)

Os materiais utilizados na parte da pesquisa apresentada neste trabalho foram os editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão que são lançados anualmente para contemplar a execução de projetos educacionais extraclasse para execução no IFC Campus Avançado Sombrio.

Como forma inicial de coleta de dados, pesquisei os editais de seleção de projetos, sendo estes os primeiros materiais de análise. Estes editais são disponibilizados no site do IFC<sup>4</sup> e do próprio campus<sup>5</sup>. Foi necessário iniciar a análise pelos editais pois os projetos desenvolvidos no IFC são selecionados por meio destes editais, que podem ser específicos para cada dimensão - ensino, pesquisa e extensão - assim como editais integrados onde sejam combinadas duas ou três dimensões. E dentro de cada dimensão podem ainda ser lançados editais com fomento, ou seja, com financiamento, ou editais de fluxo contínuo sem fomento. Como delimitação cronológica pesquisei editais publicados a partir do ano de 2015, ano a partir do qual a temática de empreendedorismo parece emergir com força no Instituto Federal Catarinense, seguindo a pesquisa apresentada neste trabalho até o ano de 2019, fase atual da pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Identifiquei por meio de pesquisa no site do campus que os projetos de 2015 com fomento foram regidos por um único edital que englobava as dimensões ensino, pesquisa e extensão. Na leitura do edital encontrei menções a termos como empreendedorismo e inovação, constando dos objetivos do edital:

IX - promover a geração de produtos/processos inovadores que resultem em propriedade intelectual; X - promover a inovação e o empreendedorismo por meio de iniciativas de estudos em áreas prioritárias indicadas por análises do mundo do trabalho, atendendo a demandas e se antecipando a elas<sup>6</sup>

Não houve edital de fluxo contínuo no ano de 2015. No ano de 2016, localizei um edital com fomento que segue o mesmo modelo do edital do ano de 2015, englobando as dimensões ensino, pesquisa e extensão, e trazendo

---

<sup>4</sup> <https://editais.ifc.edu.br/>

<sup>5</sup> <http://editais.sombrio.ifc.edu.br/>

<sup>6</sup> Fonte: [http://editais.sombrio.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/3/2014/10/Edital-39-2014-FomentoFinanceiro-a-pesquisa-extens\\_o-Campus-Avan\\_ado\\_RETIFICADO2.pdf](http://editais.sombrio.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/3/2014/10/Edital-39-2014-FomentoFinanceiro-a-pesquisa-extens_o-Campus-Avan_ado_RETIFICADO2.pdf)

dentre seus objetivos a promoção da inovação e do empreendedorismo. Também não houve edital de fluxo contínuo no ano de 2016.

Seguindo para o ano de 2017, na pesquisa dos editais percebi algumas mudanças, os editais de fomento lançados não estavam mais integrando as dimensões ensino, pesquisa e extensão, sendo lançado um edital para dimensão. Em relação a extensão, o edital não seguia mais o modelo utilizado nos anos anteriores tendo algumas mudanças na sua redação, focando nas ações de extensão dos chamados “arranjos produtivos locais” e novos objetivos, porém ainda trazendo a e do empreendedorismo:

XIII - promover a geração de produtos/processos que contribuam para o atendimento das demandas dos arranjos produtivos locais; IX - promover a inovação e o empreendedorismo por meio de iniciativas de estudos em áreas prioritárias indicadas por análises do mundo do trabalho, atendendo a demandas esse antecipando a elas.<sup>7</sup>

A redação dos objetivos apresentados acima é muito parecida com a redação utilizada nos editais dos anos anteriores, sendo que no objetivo XIII foi acrescentada a questão dos arranjos produtivos locais e o objetivo IX mantém a mesma redação do objetivo X dos editais já analisados.

Em relação a dimensão pesquisa, o edital apresenta também uma redação muito próxima a do edital de extensão e traz nos objetivos:

III - possibilitar a inovação e a geração de conhecimento; IV - atender às demandas da sociedade, especialmente da região de abrangência do Campus Avançado Sombrio, com o desenvolvimento de pesquisa de inovação ou aplicadas à solução de problemas dos arranjos produtivos locais; VI - promover a geração de produtos/processos inovadores que resultem em propriedade intelectual; VII - promover a inovação e o empreendedorismo por meio de iniciativas de estudos em áreas prioritárias indicadas por análises do mundo do trabalho, atendendo a demandas e se antecipando a elas.<sup>8</sup>

Por meio dos objetivos expostos acima pode-se notar a manutenção da questão dos arranjos produtivos locais, da inovação e do empreendedorismo.

Em relação aos editais de fluxo contínuo do ano de 2017, para a dimensão extensão, o edital traz novamente as questões sobre a promoção da

---

<sup>7</sup> Fonte: <http://editais.sombrio.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/3/2017/03/Edital-02-ProjetosExtens%C3%A3o.pdf>

<sup>8</sup> Fonte: <http://editais.sombrio.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/Edital-04-2017-Assinado.compressed.pdf>

inovação e do empreendedorismo em seus objetivos. Para a dimensão pesquisa não foi localizado edital de fluxo contínuo.

Chegando ao ano de 2018 tivemos um edital com fomento que englobou as dimensões ensino, pesquisa e extensão. Este edital manteve os objetivos já discutidos acima sobre inovação e promoção do empreendedorismo. Em relação aos projetos de fluxo contínuo do ano de 2018 encontrei um edital que apresentou uma grande mudança, este edital foi lançado pela reitoria do IFC e não pelo campus como nos anos anteriores. Ele também engloba as dimensões pesquisa e extensão. Porém através da leitura do edital pude notar que os objetivos seguem os mesmos, quais sejam, o atendimento das necessidades locais e a promoção da inovação e do empreendedorismo.

Em 2019 foram 03 editais com fomento lançados pela reitoria, 02 de extensão e 01 integrando as 3 dimensões relacionado à realização de projetos de ação social pelos campi do Instituto Federal Catarinense, chama a atenção o termo “inovação social” que “pode ser um produto, processo de produção ou tecnologia (bem como a inovação em geral), mas também pode ser um princípio, uma ideia, um movimento social, uma intervenção ou alguma combinação entre eles.”<sup>9</sup>

Quanto ao segundo edital de extensão, ele apresenta como objetivo geral “Apoiar e fomentar a criação e manutenção de programas de extensão institucionais que propiciem atendimento aos Arranjos Produtivos, Sociais e Culturais Locais”<sup>10</sup>. Voltando ao termo “arranjos produtivos locais” agora incluindo as palavras “sociais” e “culturais”. Procuramos a definição de Arranjo Produtivo Local para um melhor entendimento e temos que:

Mais especificamente, o Arranjo Produtivo Local é uma aglomeração de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.

As principais dimensões de um APL são: a dimensão territorial (os atores do APL estão localizados em certa área onde ocorre interação); a diversidade das atividades e dos atores (empresários, sindicatos, governo, instituições de ensino, instituições de pesquisa e desenvolvimento, ONGs, instituições financeiras e de apoio); o conhecimento tácito (conhecimento adquirido e repassado por meio da interação, conhecimento não codificado); as inovações e aprendizados interativos (inovações e aprendizados que

---

<sup>9</sup> Fonte: [https://editais.ifc.edu.br/wpcontent/uploads/sites/2/2018/10/documento\\_visualizacao.pdf](https://editais.ifc.edu.br/wpcontent/uploads/sites/2/2018/10/documento_visualizacao.pdf)

<sup>10</sup> Fonte: <https://editais.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/2/2018/10/Edital-135-2018-Programas-de-Extensao30.pdf>

surtem com base na interação dos atores); e a governança (liderança do APL, geralmente exercida por empresários ou pelo seu conjuntorepresentativo – sindicatos, associações). (SEBRAE , 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises realizadas até o momento pode-se perceber a permeabilidade dos interesses neoliberais no campo da educação. Este interesse fica marcado quando nos objetivos dos editais são trazidos a promoção de ações de empreendedorismo e inovação, incluindo também a questão dos Arranjos Produtivos Locais.

Assim fica demonstrada a presença do discurso neoliberal nas iniciativas propostas e de certo modo adentrando os portões da escola, e possivelmente operando na constituição de identidades dos jovens estudantes.

Na segunda parte da pesquisa documental analisaremos os projetos selecionados por estes editais entendendo que quando estes projetos e ações se integram ao currículo escolar se faz necessário entender seus propósitos, para Veiga-Neto (2004) em tempos de “rápidas e profundas modificações”:

[...] é importante conhecer não apenas quais são os novos papéis reservados ao currículo, mas também quais as implicações políticas que terá o alargamento de seu conceito para os âmbitos sociais e culturais que transcendem a escola. (VEIGA- NETO, 2004, p. 02)

Diante destas constatações entendemos ser importante compreender como estas iniciativas de cunho empreendedor representam as juventudes que habitam o Instituto Federal Catarinense e como elas podem estar operando na constituição de identidades dos jovens estudantes.

## REFERÊNCIAS

COSTA, M. V. C. *et al.* Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, mai./jun./jul./ago. 2003.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio: Diálogos, Sujeitos e Currículos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

HALL, S. Introduction. In: HALL, S. (Org.). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practises**. Sage/Open University: London, New Delhi, 1997. p.1-11.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. São Paulo: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. São Leopoldo: **Educação UNISINOS**, v.8, n.15,2004,p.157-171. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496>. Acesso em: 28 abr. 2021.

# A PRÁTICA DISCURSIVA NO CAMPO EDUCACIONAL COMO CONSTRUTORA DE SUBJETIVIDADES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E PERFIL PROFISSIONAL

Bruna Santos Brum<sup>1</sup>  
Dra. Maria Clara Ramos Nery<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho envolve a análise das práticas discursivas dos alunos do Curso de Pedagogia, de graduação e de pós-graduação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, de pesquisa em andamento e apresenta como **objetivo geral**: investigar e analisar as práticas discursivas dos alunos do curso de Pedagogia da UERGS através dos trabalhos de conclusão de curso. A **perspectiva teórica** que fundamenta o trabalho orienta-se pelos estudos de Durkheim, Max Weber, Stuart Hall, Thomaz Thadeu da Silva, Michel Foucault, Zygmunt Bauman, Boaventura de Souza Santos, Mary R.G Esperândio, Michel Pêcheux, Paiva, Paro, Silva, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Georg Simmel, que sinalizaram cada qual dentro da especificidade de suas análises e interpretações, sobre a determinação do contexto social e histórico constituinte de narrativas e de subjetividades. **Metodologicamente** lida-se com pesquisa documental, de caráter qualitativo-quantitativo. O trabalho de investigação, se rege pelo método indutivo, partindo-se da consideração de casos particulares, para o geral que permita a compreensão da constituição das subjetividades e consequentes narrativas. **Resultados formativos esperados**: a partir da análise da

---

<sup>1</sup> Aluna bolsista da pesquisa da Unidade da UERGS, de Cruz Alta/RS – INICIE, do Curso de Pedagogia-Graduação-Licenciatura, Cruz Alta/RS. E-mail:bruna-brum@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Professora adjunta do Curso de Pedagogia Graduação-Licenciatura e Pós-Graduação-Especialização da unidade da UERGS, em Cruz Alta/RS. E-mail: maria-nery@uergs.edu.br

materialidade dos discursos encontradas, dar ciência aos professores do Curso de Pedagogia da UERGS, dos elementos encontrados no sentido de buscar construir práticas educacionais conjuntas que levem à busca de solução dos problemas possivelmente encontrados; constituir grupo de pesquisa que aprimorem os resultados obtidos e possibilite novas pesquisas acerca da relação texto e contexto na educação; interação entre Universidade e comunidade educacional; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; socialização e divulgação de experiências de pesquisas.

**Palavras-chave:** discurso. Prática. Texto-contexto. Subjetividades.

**Eixo-Temático:** Educação e competências para o século XXI.

## INTRODUÇÃO

A temática do presente trabalho, através de pesquisa documental, envolve a abordagem acerca da prática discursiva no campo educacional como construtora de subjetividades e perfil profissional dos alunos do Curso de Pedagogia, tanto da graduação como da pós-graduação da UERGS. A materialidade discursiva na constituição de subjetividades influi nos saberes e fazeres pedagógicos e de forma mais ampla a materialidade discursiva internalizada por indivíduos e grupos influi na constituição de visões de mundo e de homem, que geram ações específicas no contexto social e cultural e também no caso da pesquisa em andamento no campo educacional.

Pôde-se constatar no decorrer do trabalho de pesquisa realizado até o presente momento a presença de um nível de dificuldade no que tange a relação adequada entre texto e contexto, a relação de interdependência presente, denunciando a não percepção das materialidades discursivas, que se constituem em contextos sociohistóricos específicos, os quais devem reger os fazeres pedagógicos.

O contexto social, político, econômico e cultural, envolve a construção dos sujeitos e novas formas de sociabilidades. Pois a análise do contexto nos permite verificar quem está dizendo o que, bem como o porquê determinado discurso e narrativa assumem força e caráter de verdade. A análise de qualquer escola, que os alunos frequentam por ocasião de seus estágios e trabalhos de pesquisa, necessita em primeiro lugar da verificação do cenário, do ambiente, porque estes inclusive vão demonstrar as bases de funcionamento sob as quais se alicerçam determinadas instituições escolares.

Desconsiderar que as realidades contextuais influem na prática pedagógica e que são constitutivas de indivíduos e grupos é trabalhar saberes

e fazeres pedagógicos no indeterminado, deixando de lado elemento fundamental para pensar-se qualquer acontecimento do campo educacional ou não. Inclusive podendo gerar no processo de ensino-aprendizagem danos colaterais na formação de professores da educação básica. Por isso, tornou-se essencial realizar uma pesquisa que partisse das práticas discursivas existentes e sua materialidade para poder investigar, interpretar e analisar, os fatores e enfoques utilizados que podem denotar nulidades para as iniciativas de busca de transformação do campo educacional brasileiro, carente de efetiva qualidade, qualidade esta que parte da análise das concepções do professorado em sua prática discursiva e em suas narrativas e, conseqüente concepção de educação e ação transformadora desta.

O homem é linguagem, está imerso num universo de signos que permitem subjetivações e concepção de mundo e do outro, diretamente em interdependência com os contextos e os determinantes destes, sociais, políticos, econômicos e essencialmente culturais. Podemos configurar nosso argumento da seguinte forma: Linguagem - **produz** discursos, narrativas, que **produzem** sentidos, significados e conteúdo de sentido, estes **geram** sujeitos e repertórios de ações individuais e coletivas específicos. Ou seja, nossa ação individual e coletiva, está diretamente relacionada com os conteúdos de sentido incorporados, os quais nos constituem. Segundo Silva:

Em termos mais educacionais, o desenvolvimento da criança pensante e racional, como objetivo abstrato, deixa de levar em conta exatamente o caráter relacional, contextual e histórico do pensamento. Ao ter como objetivo a produção deste “pensador” descontextualizado, a educação e, sobretudo, as psicologias desenvolvimentistas, tendem precisamente a universalizar e a abstrair a noção de razão, ocultando com isso seu caráter particular e histórico. Esse raciocínio, assim concebido e desenvolvido, separado da consideração de seu objeto, tende a despolitizar o processo de pensamento, na exata medida em que o concebe fora e acima de seu contexto político e histórico (SILVA, 2010, p:58).

A assertiva de Silva vem ao encontro do que estamos tentando significar e deixar claro, ou seja, que não estamos "soltos" no mundo da vida, mas estamos em relação de interdependência com o contexto no qual se vive e que podemos considerar enquanto, elemento "fundante" de nós mesmos. Este é um ponto nodal no sentido de buscarmos também traçar um perfil do profissional da educação, notadamente da educação básica, oriundos da Graduação e pós-graduação no Curso de Pedagogia. Consideramos demasiado necessária a busca de compreensão da ausência de narrativas e práticas discursivas que envolvam fatores estruturantes e estruturais para o advento de saberes e fazeres pedagógicos que possam levar à qualidade da

educação no campo nacional. São significativas as palavras de Esperândio acerca da subjetividade:

[...] a subjetividade não se trata de algo dado ou predeterminado, como se tivesse uma essência humana universal. A subjetividade (assim como o desejo) não é algo da ordem puramente individual ou genética. É uma construção que se dá a partir do social, mas não é simplesmente um produto deste. Ela se constrói na complexidade das relações de força e a partir de uma multiplicidade de processos em que o sujeito está imerso, sendo esse, ao mesmo tempo, produto e produtor da sociedade. A subjetividade é, portanto, “modelada” na imbricação de várias instâncias, tais como a família, escola, trabalho, religião, meios de comunicação etc., as quais atravessam o indivíduo e este vai significando-as de modo singular. Podemos acrescentar ainda que cada formação sócio-histórica tem algumas formas singulares de “produção de subjetividade”, como por exemplo, a fabricação do indivíduo na modernidade, a produção de um “indivíduo disciplinado” no estabelecimento do capitalismo, e agora, no neoliberalismo, a produção de uma “subjetividade flexível”. (ESPERANDIO, 2007, p: 12).

Esperândio estabelece de forma clara e objetiva a relação entre sujeito e contexto, sendo assim, perceber-se esta relação na análise documental das práticas discursivas dos Trabalhos de Conclusão de Curso, tanto da graduação como da pós-graduação, dos alunos do curso de Pedagogia da UERGS, constituiu-se como necessária, na medida em que também em termos de tempos moderno-líquidos na concepção de Bauman (2001), as percepções do mundo da vida tanto profissional, quanto individual e coletiva, sofrem drásticas transformações e diante destas transformações as práticas discursivas que nos constituíram, tendem também a modificarem-se, na medida em que as internalizamos a partir dos contextos sociais e históricos vivenciados. Tais fatores envolveram o questionamento acerca de: Como os alunos do Curso mencionado, interpretam os textos que lhes são fornecidos pelas disciplinas? Isso pode ser compreendido a partir do trabalho da pesquisa documental. Parece que na formação de professores seja na graduação, pós-graduação ou magistério, para muito longe ficou a afirmação de Hegel, em sua obra *Fenomenologia do Espírito*: “não é a ideia que faz o real, mas o real que faz a ideia.”

Tornou-se importante compreender que com as transformações ocorridas nestes tempos moderno-líquidos, novas narrativas, novas formas de sociabilidade, novas práticas comportamentais e novos repertórios de ações individuais e coletivas, inclusive no campo educacional tornaram-se presentes, assim a manutenção de determinadas práticas discursivas, de narrativas no campo educacional anteriores a esse contexto de mudanças

radicais no campo da sociedade da informação e do conhecimento, não teriam condição de traduzir a realidade presente ainda mais quando o sujeito-aluno é na sala de aula no campo geracional diferente dos sujeitos-alunos anteriores ao contexto contemporâneo, ocasionando uma defasagem no campo comunicacional que podem não contribuir para a efetiva conquista da qualidade na educação. Podemos dizer assim: a realidade é outra, os alunos são outros, portanto, as narrativas, as práticas discursivas, a materialidade discursiva expressa nos saberes e fazeres pedagógicos não poderia ser a mesma e, o que constatamos no decorrer da pesquisa é a manutenção de saberes, fazeres e narrativas educacionais anteriores às transformações ocorridas.

Destacamos que as questões investigativas que nortearam e norteiam a pesquisa que está em andamento foram e ainda o são: Que perfil de profissional se constitui na internalização de uma prática discursiva específica, descontextualizada, alicerçada no "deve ser", que pode não gerar novas concepções de homem e de mundo e nova concepção de educação, saberes e fazeres pedagógicos? A prática discursiva presente na educação brasileira incorporada pelos alunos dos cursos de Pedagogia não reproduz as estruturas de poder as quais ela mesma (pedagogia) quer suplantar? Assim, no decorrer da pesquisa chegamos a determinados resultados, os quais denunciaremos abaixo, dentro do exigido pelo modelo de resumo expandido do Seminário.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Neste quesito, nossa pesquisa em andamento por ser uma pesquisa de caráter documental, o trabalho de coleta de dados, se realizou a partir da leitura dos Trabalhos de Conclusão de Curso, tanto da Graduação-Licenciatura e Pós-Graduação – Especialização, para detectarmos as narrativas mais repetidas, no contexto dos trabalhos que denunciavam uma determinada prática discursiva, adotada pelo aluno, o que ao mesmo tempo traduz sua visão de educação e seu vínculo teórico-metodológico, norteadores de seus saberes e fazeres pedagógicos. Neste sentido trabalhou-se e ainda se trabalha com o elencar os elementos reiterados no contexto do referido trabalho, que nos possibilitasse uma coleta de dados primeiro de caráter quantitativo e posteriormente qualitativo concernente ao investigar e analisar os elementos contidos. Salientamos que partimos do particular para o geral, o que envolve o método indutivo, do particular para o geral, utilizado no campo das Ciências Sociais e dos Estudos Culturais e também no campo da Análise de Discurso de linha francesa. Assim, pudemos chegar a

resultados preliminares significativos ao escopo da pesquisa, repetimos ainda em andamento.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultados preliminares constatamos os seguintes resultados, em vista de serem reiterados nos trabalhos até aqui analisados, que perfazem um total de 20(vinte trabalhos): **Primeiro:** com relação as narrativas das normativas e textos legais concernentes ao implemento de políticas públicas para a educação brasileira, encontramos repetições das práticas discursivas dos próprios textos legais, os quais parecem incorporar uma visão progressista da educação, mas que conforme Silva (2010), que incorporada pelos alunos do Curso de Pedagogia da UERGS, demonstram quando menciona-se o desenvolvimento de sujeitos pensantes, críticos e racionais, sem a devida relação com o contexto histórico e social está a se produzir um profissional que pensa a educação em termos descontextualizados, o que interfere nos saberes e fazeres pedagógicos que podem não levar a efetiva qualidade da educação. Neste sentido percebemos um processo de internalização da narrativa e prática discursiva dos textos legais;

**Segundo:** as afirmações nos trabalhos da “formação de um aluno crítico, que exerce a sua autonomia, capaz de transformar a realidade vivida e da educação, foram até aqui uma constante, fato que nos chamou a atenção, na medida em que nas abordagens dos Trabalhos de Conclusão de Curso, como resultado das pesquisas previamente realizadas pelos alunos, não há a contextualização das instituições escolares objeto das pesquisas realizadas pelos alunos, o que até aqui consideramos como uma dificuldade dos alunos na abordagem dos contextos sempre necessários no campo do conhecimento na área das Ciências Humanas como um todo, pois enquanto sujeitos históricos não estamos fora de um lugar, de um território que tem suas especificidades e que inclusive são definidos como “lugares de fala”, ou seja, lugares que estabelecem práticas discursivas específicas, concepções de homem e de mundo também específicas e visão de educação e prática educacional;

**Terceiro:** chamou-nos a atenção a prática discursiva e narrativa calcada, alicerçada no “deve ser”, extremamente repetido nos trabalhos todos analisados até aqui. Constata-se em termos de análise, que adota-se aqui por parte dos alunos concluintes do Curso, uma perspectiva de futuro, do estar mais além e em análise verificamos que enquanto ficamos restritos à esta perspectiva de futuro, carecemos de compreender e “ver” a realidade presente, ou seja, o contexto presente, o que pode justificar a dificuldade dos

alunos fazerem a relação de interdependência entre texto e contexto, o que interfere nos saberes e fazeres pedagógicos que não contribuem para a qualidade na educação.

Até aqui, no campo da realização da pesquisa, estes constituíram-se até o presente nos elementos mais significativos encontrados. Evidentemente ainda temos um caminho a seguir, mas tais resultados, influem em nosso entendimento drasticamente na qualidade da educação, na medida em que os Cursos de Pedagogia, não abordando a relação entre texto e contexto, podem não preparar adequadamente ao profissional da educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos resultados da pesquisa com relação à preparação para o profissional da educação com curso superior ou não torna-se necessário repensar as narrativas e práticas discursivas presentes no campo educacional e necessário que se construa estratégias e práticas educacionais que não permita a formação de profissionais com concepções descontextualizadas que obstaculizam a devida compreensão da realidade educacional brasileira, bem como da realidade vivida. Os problemas encontrados denotam a defasagem do trabalho em educação na academia, ainda mais quando temos um contexto social e histórico completamente diferenciado pelo também advento do desenvolvimento tecnológico intenso, que origina específicos repertórios de ações individuais e coletivas e são constitutivos do novo sujeito-aluno que temos em nossas salas de aula e assim, não podemos na contemporaneidade trabalhar como se estivéssemos a trabalhar com os recursos, no caso aqui narrativos e metanarrativos de meados do século XX, pois no presente século, exige-se repensar a educação e o campo educacional nacional.

Salientamos que nossos lugares de dizer, que são nossos contextos social, histórico, político, econômico, cultural e educacional, traduzem nossa subjetividade, nossa identidade enquanto professores, alunos, gestores, comunidade escolar, etc., sendo que consideramos necessário buscarmos refletir em profundidade sobre os nexos causais geradores de uma prática discursiva que se manifesta um tanto “messiânica” corrente e recorrente no campo educacional brasileiro, constituindo sujeitos, porque a educação enquanto segunda instância de socialização, molda consciências e consequentemente participa da constituição e solidificação da ordem social (SILVA, 1992).

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Da Escola carente a escola possível**. São Paulo. Ed. Martins Fontes; 1997.

BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2013.

BAUMAN, Z. **Danos Colaterais**. Desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

BAUMAN, Z. **Cegueira Moral**. A perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. **A distinção**. Crítica social do julgamento. São Paulo: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. **Para entender pós-modernidade**. São Leopoldo. Sinodal, 2007.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIDDENS, A. **Sociologia**. São Paulo: Artmed, 2005.

GUDSDORF, G. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

NERY, M. C. R. Michel Foucault. **Revista Eletrônica Práxis**, Guaíba: Ulbra, jun.,2005.

NERY, M.C.R. **Sociologia da Educação**. Curitiba: Siepex. 2008.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil – Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola: 2003.

# CONSIDERAÇÕES DE UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA BNCC A PARTIR DO USO DA LÍNGUA

Ivanise Jurach<sup>1</sup>  
Taíse Neves Possani<sup>2</sup>

## Resumo

O presente trabalho discute alguns resultados de pesquisa decorrentes de um artigo elaborado para conclusão de curso em Letras, em 2018, posteriormente publicado em uma revista online<sup>3</sup>. Nesse trabalho, investigam-se algumas partes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental que chamam atenção em relação ao ensino e aprendizagem. Será que a elaboração desse documento almeja um sujeito aprendiz crítico capaz de interpretar o mundo à sua volta? A partir da leitura da parte introdutória da BNCC já se levantam questionamentos. Dessa forma, tendo como aporte teórico a Análise do Discurso (AD), realiza-se uma investigação dos possíveis efeitos de sentido que se produzem através do uso da língua dentro desse documento.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino e aprendizagem. Efeitos de sentido. Língua.

## Abstract

This work presents some research results from an article developed for Letras Course Conclusion Work, in 2018, published posteriorly in an

---

<sup>1</sup> Escola Municipal Fundamental Dr. Ruy Ramos, rua Bento Gonçalves, Ijuí, RS. E-mail: ij.ivanise@gmail.com

<sup>2</sup> Escola Municipal Fundamental Dr. Ruy Ramos, rua Bento Gonçalves, Ijuí, RS. E-mail: taíse.possani@unijui.edu.br

<sup>3</sup> JURACH, I.; POSSANI, T. N. (2019). Análise discursiva da BNCC: construção ou (des)construção da educação escolar pública brasileira? *Fólio - Revista De Letras*, v. 11, n.1, 2019.

online magazine. It investigates some parts of the Curricular Common National Base (BNCC) of the elementary school that call attention in relation to teaching and learning. Does the elaboration of this document consider a learner subject able to read the world around him? Through the reading of the introductory part of BNCC, emerge questions. In this way, taking as theoretical contribution the Discourse Analysis (DA), it accomplishes an investigation of the possible meanings effects produced by the language use inside this document.

**Keywords:** Curricular Common National Base (BNCC). Teaching and learning. Meanings effects. Language.

**Eixo Temático:** Educação e competências para o século XXI.

## INTRODUÇÃO

Desde que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada, em dezembro de 2018, observa-se uma preocupação docente em elaborar os planos de trabalho que estejam de acordo com a proposta desse documento. Porém, a dúvida que emerge é se a maioria dos professores compreende a sua construção histórica, o que está por trás da elaboração e o porquê da BNCC ter sido iniciada a partir de uma proposta e posteriormente ter passado por modificações.

No momento em que esse trabalho foi desenvolvido, o objetivo era investigar possíveis efeitos de sentido que se produziam através da escrita desse documento em partes que chamavam atenção. Tendo em vista que já se passaram pouco mais de dois anos após a sua conclusão, ainda há muito para se estudar e contribuir no processo de interpretação da BNCC. Por isso, apresentam-se os resultados dessa pesquisa a fim de levantar questões e possibilitar uma reflexão daquilo que está em destaque e que muitas vezes passa despercebido ao olhar docente.

Através das análises, pode-se dizer que a história da educação pública brasileira também teve contribuição para a elaboração deste documento. Há discursos que permeiam épocas e que se atravessam em diferentes momentos, ou seja, a educação pode tanto ser valorizada quanto desvalorizada dependendo quem são os sujeitos e a forma como imaginam a educação ou a escola em determinado momento histórico, tomados por uma visão política. Nesse caso, a política não seria partidária, mas, é a referência de uma tomada de posição, da identificação com certos discursos e não outros.

A tomada de posição nem sempre pode estar explícita e é através do processo de análise que se pode observar a forma como a língua opera na produção de sentidos. Por exemplo, o que seriam “aprendizagens essenciais”? Quem determina o que é ou não é essencial para se aprender? Além disso, o que seria a “formação humana integral”? São passagens como essas que foram selecionadas para análise e que serão apresentadas neste momento.

## MATERIAIS E MÉTODOS

O material a ser analisado é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o referencial teórico que sustenta o presente trabalho é a Análise do Discurso (AD) de linha francesa. O interesse em realizar essa pesquisa decorreu da posição sujeito da autora enquanto professora. No momento em que foi estabelecido este documento como referência curricular, a partir da leitura e da “inquietação” diante de palavras ou expressões ressaltadas dentro dele, pensou-se em fazer um estudo com o objetivo de contribuir na interpretação e na formação de uma visão mais crítica, reflexiva sobre a BNCC. Para isso, o *corpus* de pesquisa foi constituído por algumas passagens específicas, tendo como critério de escolha a frequência com que certas palavras ou expressões estão marcadas dentro desse documento, sendo elas: “princípios éticos, políticos e estéticos e a formação humana integral” e “aprendizagens essenciais”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira parte das análises, sobre os “princípios éticos, políticos e estéticos e a formação humana integral” foi feita uma busca do que significa o vocábulo ético dentro do dicionário Houaiss (2009, p. 847) de língua portuguesa. Segue a descrição:

**1** parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo a respeito da essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social. **2** Conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade.

Dentro do contexto em que se aplica, sendo um documento oficial que rege o currículo da educação brasileira, acredita-se que o ético se refere ao

que não caberia trazer para debate, isto é, conteúdos que podem ou não podem ser trabalhados em uma sala de aula. Remete a uma situação de censura já que se há princípio ético, quer dizer que há um regulamentador das propostas e do trabalho pedagógico. De acordo com Hermann (2014, p. 92), “as éticas que exerceram influência no pensamento pedagógico tendem a excluir a ambiguidade, a diferença, aquilo que não se enquadra nas normas, não pondo em evidência a alteridade”. Tal argumento propõe inferir que a ética não abre o espaço para o outro, para aquele que é diferente ou que pensa diferente do padrão “normal” de uma sala de aula.

Claro que não se deve deixar de considerar que a ética, em educação, não é apenas isso, em grande parte, sim, ela limita o conhecimento e reduz a possibilidade de se pensar no coletivo, entretanto, a ética também é importante quando voltada à postura profissional, às condutas humanas que regem uma vida em sociedade. Enfatiza-se que o olhar é de analista da produção dos efeitos de sentido que as palavras produzem no documento, a materialidade linguística a que elas remetem e não se tomam esses efeitos como prontos e acabados, isto é, não se está excluindo o grau de importância da ética para a educação escolar ou afirmando que ela não seja fundamental para o desenvolvimento humano.

Essa é uma das falhas que emergem no documento, há um contraponto com a proposta que ele descreve que seria a de dar autonomia e liberdade à escola e ao professor para trabalhar com os conceitos de cada etapa e de cada componente curricular do ensino fundamental considerando as diferenças, o lugar do outro. Se retomar o conceito do dicionário, acredita-se que a ética, assim como proporciona a liberdade e autonomia para o sujeito, também poderá estar regida por um conjunto de regras “limitadoras” do conhecimento, as quais não permitem ao sujeito sair da sua condição de assujeitado à ideologia que o interpela e que o constitui enquanto indivíduo da sociedade.

São os equívocos da língua que vem à tona na elaboração da BNCC. Segundo Orlandi (1999, p. 37), “é porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa”. Considera-se, então, que por ser um documento formulado coletivamente e tendo equívocos na língua, os sujeitos que estão envolvidos nesse processo de elaboração do documento, provavelmente estejam tomados pelo desejo inconsciente de que a educação tenha limites de conhecimento, seja subordinada a um sistema que restringe o pensamento crítico.

É nesse sentido que a educação, da maneira prevista no documento, estaria a serviço do conhecimento dos poderosos. Young (2007, p. 1294) afirma que “o conhecimento dos poderosos é definido por quem detém o

conhecimento”, já o “conhecimento poderoso refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. Este autor traz à baila uma importante reflexão sobre a história do processo de instituir currículos escolares: há muito tempo que a elaboração/criação dos documentos oficiais que regem o currículo das escolas públicas brasileiras está à disposição de criar formas de se trabalhar com o conhecimento regido pelos interesses dos poderosos e não com o interesse de trabalhar um conhecimento poderoso. Este último representa um perigo para a sociedade desde que o capitalismo se tornou o modo de produção dominante.

Na segunda parte das análises, investiga-se o que significa “aprendizagens essenciais, no qual já se pode observar na página de introdução da BNCC, inclusive destacado em negrito. Um dos efeitos de sentido que se produz diante da designação “aprendizagens essenciais” remete a uma limitação de conhecimentos, parece que se reduz a capacidade de aprendizagem do sujeito. Dito de outra forma, é como se fosse possível ensinar apenas o mínimo dos conteúdos escolares porque é eliminado aquilo que não se considera como essencial. Na área de linguagens, é difícil se pensar em essencial, pois não há divisórias de conteúdos isolados, ensina-se a ler e a interpretar o mundo. Portanto, não se pode dizer o que é ou não é importante. Há uma retomada, nesse sentido, do momento histórico do positivismo, onde o sujeito era induzido pela explicação da ciência, não se mencionava o pensamento crítico. Emerge o desejo de retomar essa parte da história onde é relevante apenas o científico.

Neste contexto, novamente há um equívoco descrito pela BNCC quando a referência é o processo de formação cidadã e autônoma do sujeito. Se considerar o positivismo, não há formação de sujeitos ativos na sociedade, mas, sim, de sujeitos passivos, que só recebem o que já está pronto, sem espaço para questionamentos. Através desse método de ensino, se torna difícil imaginar o lugar da área das linguagens, posto que, para essa área do conhecimento, não há respostas prontas e exatas, o sujeito interpreta e se posiciona para formar uma visão de mundo. Ela também opera com uma noção do conhecimento inacabado, ou seja, dificilmente se chega a uma conclusão, sempre há possibilidades de respostas.

Ao pesquisar o significado de essencial, no dicionário (HOUAISS, 2009, p. 826), encontramos o seguinte:

1. que é inerente a algo ou alguém. 2. que constitui o mais básico ou o mais importante em algo; fundamental. 3. que é necessário, indispensável. 4. diz-se de aminoácido cuja

síntese não é possível pelo organismo dos seres humanos, e que deve ser obtido através dos alimentos. 5. da natureza da essência. 6. diz-se da doença que existe por si mesma, não causada pela coexistência de outras. 7. a coisa principal; o indispensável.

Todas as descrições de essencial apontam para o básico, fundamental, o mais importante... O que poderia ser mais importante em termos de aprendizagem? Se pensar em didática, até se pode selecionar partes de um mesmo conteúdo para contribuir que aconteça aprendizado com sucesso, porém, não se dispensam outros conteúdos por julgar não serem importantes. É muito difícil, enquanto sujeito professor da educação básica, pensar em “cortar” noções de conteúdos para trabalhar em sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises não se esgotam até o presente momento, tentou-se apenas demonstrar alguns dos possíveis efeitos de sentido produzidos pelas palavras que mais se destacam dentro da BNCC, seja pela frequência com que aparecem ou pela demarcação em negrito. As noções teóricas da AD mobilizadas para análise trazem à tona que há um processo de interpelação ideológica, o sujeito é levado a acreditar na proposta de que a BNCC seria um excelente referencial para a educação.

O recorte para o processo de análises possibilitou compreender que os seus princípios fundamentadores éticos, políticos e estéticos produzem efeitos de sentido voltados a uma abordagem de ensino que não considera a formação de sujeitos críticos. O objetivo é que o sujeito continue passivo à sua condição para não se revoltar contra o sistema capitalista vigente na sociedade, evitando alterar o percurso da história, o qual determina que somente uma pequena parcela da população tenha acesso ao ensino de qualidade estendendo os seus estudos para uma graduação, pois isso garante que quem está no poder continue dominando os que não tiveram as mesmas oportunidades.

A outra parte do recorte, no que concerne às aprendizagens essenciais, remete a uma abordagem de ensino positivista, que reduz o pensamento crítico e prevê somente o aprendizado através de explicações fundamentadas em métodos científicos. Na condição de sujeito professor da educação básica, acredita-se que é preciso trabalhar numa perspectiva crítica, não se pode estar limitado ao que descreve a BNCC. Ao mesmo tempo em que ela é importante, sendo uma conquista na área da educação, também há

questões que ela aborda para repensar. O trabalho do sujeito professor é de estar atento a tais propostas e “desmascarar” aquilo que não se enquadra no anseio de buscar a qualidade e valorização da escola pública. A responsabilidade é de continuar esta luta.

## REFERÊNCIAS

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

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação: outra sensibilidade**. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

JURACH, I.; POSSANI, T. N. Análise discursiva da BNCC: construção ou (des)construção da educação escolar pública brasileira? **Fólio - Revista De Letras**, v. 11, n.1, 2019.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

# CONTRIBUIR COM O DESENVOLVIMENTO DA CIDADE: DAR VEZ E VOZ ÀS CRIANÇAS E AOS ADULTOS

Claudia Marchesan<sup>1</sup>

## Resumo

Acredita-se que a cidade a qual almejamos tem a ver com as pessoas que somos. Uma cidade educadora precisa de pessoas educadas, comprometidas em criar, propor soluções e pensar ideias. Para isso acontecer, é necessário trazer a simplicidade, o saber ouvir para conhecer a realidade. Dependendo do lugar que ocupa, o sujeito tem um olhar diferente sobre a cidade. Momentos que permitem dar vez e voz às crianças e aos adultos são necessários para que a transformação possa acontecer.

**Palavras-chaves:** Realidade. Cidade. Ouvir. Transformar.

## Abstract

It is believed that the city we aim for has to do with the people we are. An educating city needs educated people, committed to creating, proposing solutions and thinking about ideas. For this to happen, it is necessary to bring simplicity, knowing how to listen to know reality. Depending on the place it occupies, the subject has a different look on the city. Moments that allow children and adults to give their voice and voice are necessary for the transformation to happen.

**keywords:** Reality. City. To hear. To transform.

---

<sup>1</sup> Diretora da Escola Municipal Fundamental Pedro Costa Beber do Município de Bozano , RS, Brasil, E-mail: claudinhamarchesan@hotmail.com

## **INTRODUÇÃO**

Após sentir a necessidade de, enquanto Escola, contribuir com o desenvolvimento da cidade, buscou-se participar do “Seminário Temático: Cidade Inteligente”, promovido pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), a fim de adquirir conhecimentos para a construção do projeto “Cidade Educadora”.

Paralelo a isso, os conhecimentos referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Brasil foram fundamentais. Em 2015, a ONU propôs aos seus países membros uma nova agenda de desenvolvimento sustentável para os próximos 15 anos, a Agenda 2030, composta pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Dois Objetivos de Desenvolvimento Sustentável foram explorados, sendo eles o de nº 4- Educação de Qualidade e o de nº 11-Cidades e Comunidades Sustentáveis – Tornar as cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis.

Segundo Tonucci (2014, p. 6) “uma cidade sem crianças que andem sozinhas pelas ruas, nas calçadas, é uma cidade pior, mais feia, mais insalubre, mais insegura”, educando crianças que não brincam e não interagem.

O objetivo deste projeto é estimular a criatividade e a solução de problemas em crianças e adultos, dando vez e voz aos mesmos, contribuindo para o desenvolvimento do município de Bozano. Este projeto teve início no mês de abril de 2021 e está em desenvolvimento.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada é um relato de experiência referente ao projeto “Cidade Educadora”, que vem sendo desenvolvido na Escola Municipal Fundamental Pedro Costa Beber, no município de Bozano.

Para fundamentar este projeto, buscou-se contribuições do autor italiano Francisco Tonucci, grande pensador, pedagogo e desenhista, com influência sobre a participação social da infância na discussão pública sobre o futuro das cidades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Acredita-se que a cidade a qual almejamos tem a ver com as pessoas que somos. Uma cidade educadora precisa de pessoas educadas, comprometidas em criar, propor soluções e pensar ideias. Para que isto

aconteça, é necessário trazer a simplicidade, o saber ouvir para conhecer a realidade.

Pretende-se envolver crianças e adultos, possibilitando aos participantes o exercício de sua capacidade de criar, de resolver problemas e de encontrar soluções, buscando acrescentar valor à sociedade e à Escola.

Como a cidade é vista pelas crianças? Quais são os problemas da cidade? E quais são as soluções? Apostar na transformação da cidade a partir do olhar das crianças certamente é um ato de respeito à infância, elas querem mais autonomia e liberdade na escola e na cidade. Tonucci (2005) afirma que as cidades têm sido modificadas com base no trabalho dos adultos e sugere devolver a qualidade de vida das cidades para as crianças, privilegiando o direito e o dever das crianças de brincar.

Dependendo do lugar que se ocupa, temos um olhar diferente sobre a cidade. Por isso, necessitamos ouvir crianças e adultos para identificar os problemas e buscar aprimorar e ampliar o que temos. Para pensar em uma cidade educadora precisamos de pessoas, economia, ambiente, mobilidade, modo de vida, governança, todos educadores. Ainda de pessoas com visão humanistas, solidárias e participativas.

No projeto algumas ações foram concluídas, outras se encontram em andamento e acredita-se que muitas ainda irão surgir no decorrer do percurso.

**1ª Ação** – Resgate histórico do município de Bozano, envolvendo a comunidade escolar. Este resgate histórico aconteceu com textos informativos e entrevistas com pessoas que fazem parte da história da nossa cidade. Um folder com desenhos produzidos pelas crianças apresentando o município e o resgate histórico foi elaborado e explorado nas aulas. Um vídeo em comemoração ao aniversário do município (16 de abril) foi construído com a participação das crianças, famílias, professores, funcionários e equipe diretiva “Município de Bozano pelos olhares das crianças”, disponível na página do Facebook da escola (EMF Pedro Costa Beber). Ação concluída.

**2ª Ação** – A partir de algumas sugestões de longa data, levantadas entre os moradores, fomentamos na comunidade escolar a ideia da criação de um Pórtico, com o objetivo de apresentar a cidade, demonstrando aos que chegam o orgulho que os moradores tem do lugar onde vivem. A ideia foi lançada para as crianças e adultos realizarem um croqui (um esboço feito à mão) e posteriormente apresentar ao Executivo e ao Legislativo da cidade, a fim de colocar em prática as ideias que surgirem da comunidade. Ação em andamento.

**3ª Ação** – Lançado como registro escrito as seguintes perguntas para as crianças e adultos: No olhar de sua família, o que é uma cidade educadora?

Quais são os problemas da nossa cidade? E quais seriam as soluções? Com os registros, professores e equipe diretiva pretendem realizar uma análise minuciosa e traçar novas ações. Ação em andamento.

**4ª Ação** – Resgate da Cultura Alimentar de Bozano. A partir de receitas vindas da comunidade escolar, pretende-se montar um livro de receitas narrando também o valor emocional que a mesma traduz para a família. Dramatização do texto “Coisas de antigamente”, criado pela Coordenação Pedagógica moverá esta ação. Explorar o gênero textual receita, leitura de rótulos, a comida como arte, saúde, bem-estar e conexão. Ação em andamento.

Por meio destas ações e outras que deverão surgir, a Escola pretende aguçar o olhar atento das crianças e adultos para o entorno, questionando sobre a realidade das mudanças e transformações. Cabe à escola, juntamente com a família e o poder público, assegurando que nas cidades as crianças se tornem visíveis e que possam ter vez e voz, garantindo-lhes autonomia e liberdade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerar a formação de cidadãos conscientes e críticos na sociedade passa pela escola, no alcance em que a criança tem vez e voz no ambiente escolar. Estar constantemente refletindo no coletivo, dialogando com crianças e adultos e conhecendo a realidade, faz com que a busca por novas perspectivas e reconstrução de novos caminhos aconteça. Trazer a realidade para as aulas, desafia crianças e adultos a explorar capacidades criativas de solucionar problemas, extraídos de situações do mundo real.

## **REFERÊNCIAS**

ONU - Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030**: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: [http://www.agenda2030.org.br/os\\_ods/](http://www.agenda2030.org.br/os_ods/). Acesso em: 25 abr. 2021.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: Agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TONUCCI, F. As crianças e a cidade. Revista Pátio – Educação Infantil. **Grupo A Editora**, Porto Alegre, Ano XII, número 40, jul./set., 2014.

# DATAS COMEMORATIVAS: PEDAGOGIAS DA DIVERSIDADE EM FOCO

Cátia Cilene Diogo Goulart<sup>1</sup>  
Veronice Camargo da Silva<sup>2</sup>

## Resumo

Propostas pedagógicas significativas necessitam estar associadas às vivências e conhecimentos prévios dos estudantes. Os Novos estudos do Letramento postulam que os sujeitos adquirem e ampliam seus letramentos à medida que transitam e interagem em vivências diversificadas e contextualizadas, nas quais emergem relações sociais atravessadas por culturas diversas, questões de identidade e poder (Street, 2014). Nesta perspectiva, interessam também os letramentos múltiplos (Rojo, 2009), os quais integram a pluralidade de gêneros e diferentes espaços e vivências sociais dos sujeitos. Este artigo objetiva analisar em que medida as práticas situadas referentes às datas comemorativas, especificamente em relação ao Dia do Índio, com uma turma multisseriada de uma escola localizada no interior do Rio Grande do Sul ensejaram a formação crítica e sociocultural dos estudantes, bem como potencializaram as relações dialógicas e a valorização das diversidades culturais.

**Palavras-chave:** Multiletramentos. Turma multisseriada. Datas comemorativas. Pedagogias. Dia do índio.

**Eixo Temático:** Pedagogias e múltiplos letramentos.

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Pública Estadual (SC), Mestranda do Programa de Pós-graduação PPGED-Mestrado Profissional-Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Osório-RS. E-mail: katyadiogo1977@gmail.com

<sup>2</sup> Dra. Linguística Aplicada, Docente UERGS- Pedagogia e PPGED-Mestrado Profissional. Líder do 'Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: Linguagens e Letramentos', Bagé – RS. E-mail: veronice-silva@uergs.edu.br

## INTRODUÇÃO

Desde os primeiros anos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, as datas comemorativas fazem parte do repertório pedagógico dos educadores, com importante contribuição ao aprimoramento da socialização, alfabetização e letramento dos estudantes. As datas comemorativas oportunizam aos estudantes de certo modo conhecer como as tradições, memórias e costumes acerca os fatos históricos e a diversidade da sociedade como um todo, o que agrega ao conhecimento de si e do outro na sociedade.

Para além das atividades e dos ritos que cercam as celebrações, tanto em sua observação quanto seu contexto, na maioria dos casos, estes são permeados por concepções, valores, ideologias e posturas sociais. De modo que ao serem expostas e familiarizadas com estas ideias, os estudantes recebem conhecimentos, informações e compartilham entendimentos outrora formulados e acolhidos pela comunidade em geral.

A formação humana e intelectual perpassa esta aproximação com culturas e conceitos diversos, ao passo que viabiliza a formação crítica que dê subsídios para que não sejam apenas meros reprodutores ou receptores passivos. Na perspectiva de natureza social é possível compreender que desde a infância a escola oportuniza em seu contexto e pedagogias, a participação e a familiarização dos sujeitos com vivências que fomentam e instigam a atuação intelectual e cognitiva positivas, tanto pela leitura, escrita e oralidade presentes quanto a própria formação crítica e entendimento destes contextos.

Na conjuntura de uma escola pública no interior do Rio Grande do Sul, a equipe de supervisão solicita a parceria do Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: Linguagens e Letramentos (GPEIE-linle), da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul para uma ação específica com turmas multisseriadas, enquanto observação comemorativa alusiva ao dia do índio. De modo que o presente artigo tem por objetivo analisar como a prática proposta pela extensão universitária, desde seu planejamento como em sua execução, foi estratégica ao promover multiletramentos destes estudantes, corroborando para sua formação humana na perspectiva social crítica da diversidade cultural.

As constatações e reflexões sobre as pedagogias escolhidas foram verificadas e analisadas a base dos estudos dos novos letramentos, que privilegiam os letramentos sociais e os multiletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015), tendo como foco principal a multiplicidade de sentidos e dos letramentos a partir de diferentes linguagens. Tanto a utilização destes

diferentes textos como a compreensão da execução desses textos, potencializaram sentidos e significados que instigam engajamento dos sujeitos e sua postura em relação às diversidades, as questões identitárias e relações institucionais de poder (STREET, 2014).

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A metodologia desta pesquisa é de caráter exploratório focado na análise e reflexão a partir da proposta pelo grupo referente ao “Dia do Índio”, sobre três encontros com a turma multisseriada, e ainda o registro das impressões das professoras do GPEIE-linle, após as intervenções com estes estudantes. Para esse estudo, a opção metodológica é a narrativa somado ao apoio bibliográfico das concepções teóricas, dada a relevância de acompanhar o registro das vivências dos sujeitos e como o olhar para suas práticas orientou e influenciou sobre sua formação profissional.

Ademais, diante a importância para a formação inicial do professor, entende-se que as reflexões subjetivas sobre o fazer pedagógico subsidiam ações futuras, e aguçam a compreensão da sua práxis e seus resultados, pois a “virtude da pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário” (DEMO, 2008, p.152).

O olhar atento aos processos permite ao pesquisador conhecer e avaliar criticamente os processos da sua prática. Assim, o fizeram as professoras pesquisadoras diante a demanda de uma proposta para as comemorações relativas ao “Dia do Índio”. O GPEIE-linle tem por rotina o estudo das questões sobre linguagem e letramentos, o que não foi diferente nesta proposição. As intervenções do grupo extensionista na escola sempre foram planejadas e analisadas com rigor, no intuito de contemplar a especificidade das turmas multisseriadas com estudantes do 1º ao 5º ano, os quais partilhavam e interagiam no mesmo espaço e momento.

De modo que foram revisitados tais planejamentos e os objetivos neles, visando perceber o direcionamento pretendido para alunos em diferentes faixas etárias e de desenvolvimento, no dia das intervenções literárias pelas pesquisadoras. Além disso, foram considerados os depoimentos registrados nos encontros de preparação das intervenções, e mesmo impressões registradas após a presença na escola, o que possibilitou entender como o grupo se articulou para a construção coletiva.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os relatos e registros revelaram que em função da solicitação da escola, o grupo de pesquisadores se reuniu previamente para articular as intervenções sob a ótica sociocultural, visando abordar a temática indígena de modo crítico e envolvente, fugindo dos estereótipos criados e socialmente reproduzidos. Houve uma conscientização de que as referências à data comemorativa deviam assumir significado crítico para os estudantes, para reconhecimento da diversidade e percepção da cultura dos povos originários e algumas marcas presentes nos hábitos e vivências da sociedade contemporânea.

Enquanto prática situada, o planejamento apresenta a primeira estratégia: a projeção de um mapa dos territórios indígenas no Brasil e depois outro no Rio Grande do Sul, o que mobilizou conhecimentos prévios dos estudantes sobre a geografia do país e do estado.

As ações constantes no planejamento levaram em conta as vivências dos estudantes e como eles poderiam relacionar isso com a data comemorativa e, sobretudo, como poderiam reconhecer e valorizar hábitos e práticas comuns ao povo indígena.

As práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade, o que quer dizer com isso é que, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca dos modelos de comportamento e papéis a desempenhar (STREET, 2006, p. 466).

Na perspectiva dos multiletramentos as práticas sociais de uso da linguagem não são apartadas dos gêneros discursivos, sejam monos ou multimodais (ROJO; BARBOSA, 2015). Neste sentido, a proposição de interação pelas músicas, pela contação de histórias (SISTO, 2005), pelos poemas, vídeos, brincadeiras são importantes para o desenvolvimento do letramento escolar e crítico dos estudantes.

De modo que, os letramentos não são neutros, eles são expressão de posturas socialmente legitimadas e privilegiadas. Identidades são construídas e visibilizadas a partir da escuta e das referências trazidas pela escuta de histórias, por exemplo, e contribuem para o processo de letramento. Neste ínterim, as atividades propostas para a turma multisseriada naquela ocasião incluíram a contação de histórias indígenas, e vídeos que exibiam as brincadeiras das crianças indígenas em suas comunidades, conhecimentos e práticas que oportunizaram aos estudantes conhecimento e percepção da

cultura indígena e sua influência sobre as brincadeiras e práticas na sociedade. Uma das pesquisadoras registrou sua impressão ao dizer:

#### **Quadro 1:** Registro da professora/pesquisadora

*“Estou tão contente, não podia imaginar que as crianças tão pequenas iam se reconhecer quando começamos a falar das brincadeiras indígenas comuns no nosso cotidiano[...]Eles ficaram impressionados de ver que as crianças indígenas brincam na chuva, gostam de tomar banho no rio e brincam de peteca e cabo de guerra.”*

Fonte: Autora (2021)

É possível perceber na fala da pesquisadora, graduanda dos primeiros semestres do curso de Pedagogia, ao reflexionar sobre sua própria formação e os resultados de suas práticas, conforme elaborado por Paulo Freire:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando ensino porque busco, porque indaguei por que indago e me indago. pesquiso para constatar, constatando, intervenho, e intervindo educo e me educo ponto preciso pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2018 p.30)

As experiências contextualizadas proporcionaram ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre outras culturas, as quais eles viam de modo estereotipado, pois alguns estudantes, mesmo em faixas etárias diferentes, tinham a visão do índio e não do indígena, fazendo referências ao ser seminu, com adereços e ornamentos e com comportamento selvagem. Diante o vídeo de uma brincadeira comum entre as crianças indígenas, a de cabo de guerra, houve comentários, tais como:

#### **Quadro 2:** Fala dos estudantes

*“Eles brincam de cabo de força, eu conheço essa brincadeira!”; “Eles gostam de tomar banho no rio, eu também gostaria. Me lembro da praia [...]Perto da minha avó tem um açude tipo esse rio deles”.*

Fonte: Autora (2021)

A proposição também incluiu a exibição de vídeo sobre músicas e danças indígenas, bem como constantes questionamentos aos estudantes

sobre as músicas que fazem parte de suas vivências, para que assim os estudantes conseguissem se perceber e ao mesmo tempo conhecer a diversidade. Conforme registros posteriores, os estudantes demonstraram uma atitude crítica, pois constam nos apontamentos da professora pesquisadora que:

### **Quadro 3:** Registro da professora/pesquisadora

*“Os alunos gostaram tanto que ficaram pedindo que contássemos mais histórias sobre os indígenas [...]eles mesmos se policiavam para fazer referência ao indígena e não ao índio. Alguma coisa mudou neles, pois as suas falas demonstravam que eles viam agora essa cultura de um modo novo, diferente do que antes.”*

Fonte: Autora (2021)

A interação e mediação, pela via dos multiletramentos, propostos por pedagogias diversificadas e críticas trouxe os estudantes para as discussões e reflexões, que levaram ao conhecimento de si e ao reconhecimento de outras culturas e outras identidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pedagogia dos multiletramentos prioriza a adesão às experiências diversificadas de linguagem, pois nestas vivências os estudantes manifestam modos diferentes de desempenho social e têm a possibilidade de reconhecer-se enquanto sujeitos críticos. Assim, práticas situadas de interação social potencializam a assunção de posturas.

Ademais, a pesquisa possibilitou reconhecer o valor dos multiletramentos enquanto potência para articular o funcionamento social da linguagem nos mais diversos meios de circulação e ferramentas (ROJO, 2015), nos quais os gêneros discursivos mobilizam narrativas críticas e repletas de diversidades. Além disso, as reflexões e análises apontaram para a pertinência de desconstrução de pedagogias ultrapassadas e dispersas aos contextos dos sujeitos envolvidos e das culturas apreendidas e socializadas, com vistas ao prestígio, sobretudo, de procedimentos e utilização de ferramentas pedagógicas que instigam o sensocrítico e o engajamento dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. 1. ed. -5. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2008. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire- 57ªed- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S. Documentação Pedagógica: teoria e prática. Pedro & João Editores, 2018.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

SISTO, C. Contando a gente acredita. SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. v. 2. Chapecó: Argos, 2005.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

# DESOBEDIÊNCIA PARA INVENTAR CURRÍCULOS COM A INFÂNCIA

Priscila Basíli<sup>1</sup>  
Daniele Grazinoli<sup>2</sup>

## RESUMO

Nosso texto tem como objetivo apresentar uma perspectiva de análise sobre os momentos vivenciados no percurso de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil, dando a pensar algumas trilhas de problematização das motivações e metodologias assumidas para realização de tal tarefa e que resultaram em um documento pouco representativo dos debates sobre as dimensões éticas, estéticas e políticas nos fazeres-saberes do campo quando se adere a uma proposta que se pretende “nacionalmente comum”. Como professoras, pesquisadoras e militantes de movimentos sociais, acompanhamos de perto o processo de discussão, elaboração e implementação deste documento, principalmente nos fóruns de debates ocorridos no Rio de Janeiro, mas também durante as reuniões anuais da ANPEd (2015, 2017 e 2019) e nos seminários e audiências públicas promovidas pelo MEC/SECADI/CNE durante o processo de elaboração da BNCC.

**Palavras-chave:** BNCC. Educação Infantil. Currículo

**Eixo Temático:** Currículo, gestão e formação docente.

---

<sup>1</sup> Colégio de Aplicação da UFRJ – Fundão, Ilha do Governador- FE/UFRJ.  
E-mail: cyla\_basilio@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Colégio de Aplicação da UFRJ – Fundão, Ilha do Governador- FE/UFRJ  
E-mail: grazinoli21@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Iniciamos nossas reflexões, apresentando um recorte sobre a história dos movimentos que influenciaram as legislações que tratam da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, com a intenção de buscar indícios sobre como chegamos a constituir o campo a partir de leis e de fazeres-saberes resultantes de relações de forças e de disputas para, então, focalizarmos nos processos de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que é o documento mandatário organizado para orientar o trabalho nas instituições escolares que atendem à faixa etária de 0 a 5 anos de idade e que se dividem em creche e pré-escola.

Há tempos experimentamos políticas de expansão na oferta de vagas na Educação Infantil, que desconsideram a proposta de integralidade do trabalho com os bebês e as crianças. Vivemos em permanente estado de tensão entre as concepções de infância e de educação infantil, com dimensões políticas, éticas e estéticas, e algumas questões precisavam ser previamente levantadas, entretanto, a questão que mais nos preocupa no âmbito da BNCC é a ideia de quantificar e padronizar a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças.

Vale lembrar que o currículo voltado para a Educação Infantil está em debate desde 1994, quando foram elaborados os cadernos *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, publicados pelo Ministério da Educação. Essa iniciativa é reconhecida como a primeira tentativa de construção de uma política para a Educação Infantil. Alguns desses documentos, construídos com base em perguntas e não prescrições transformaram-se em textos norteadores e orientadores para o fortalecimento da Educação Infantil, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, 2009), os Parâmetros de Qualidade e de Infraestrutura (2006), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), entre outros.

Nossas reflexões estão relacionadas às experiências que vivemos com a participação no Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro (FPEI) e na organização do *Seminário sobre a Base Nacional Comum Curricular*, que aconteceu em 2015 e cujo intuito foi mobilizar e envolver a base da sociedade civil nas discussões sobre a necessidade de elaboração ou não de uma base comum curricular da Educação Infantil de abrangência nacional. Foi uma oportunidade para ouvir as gestoras e especialistas que lideravam a elaboração da BNCC argumentarem em defesa de um documento dessa natureza para uma etapa da educação tão *sui generis*, criando as condições para um

debate com a apresentação dos argumentos contrários e as dúvidas quanto aos benefícios da inclusão da Educação Infantil na base.

Depois do golpe que retirou Dilma Rousseff da Presidência da República, aconteceu a aprovação de uma versão do documento que não passou pelo debate público e que alterou significativamente as versões anteriores, por mais que também fossem passíveis de críticas, configurando um retrocesso no percurso de produção de políticas públicas destinadas a garantir o direito à educação pública, gratuita de qualidade e socialmente referenciada desde a creche.

Nossa intenção, neste texto, é sacudir as evidências no percurso de constituição deste documento de maneira que possamos reconhecer as relações de poder iminentes e a partir das quais também se pode produzir movimentos insubmissos, possíveis e impossíveis, de produção de currículos desobedientes para a invenção de modos de vida mais que vivíveis e nada fascistas desde a creche.

## **DISCUSSÃO**

A Educação Infantil vem se consolidando desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 - conhecida popularmente como constituição cidadã - quando passa a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica Brasileira. A formalização desta etapa da educação na legislação ocorreu de modo processual à medida que a Educação Infantil foi se consolidando na luta política, nas pesquisas, nos trabalhos acadêmicos e nos movimentos sociais.

É fundamental reconhecer que essas mudanças foram resultantes de grandes debates e lutas que também tinham relação com o processo de redemocratização pelo qual passava o país após uma ditadura civil-militar-empresarial que durou 21 anos, dentre as quais podemos ressaltar as lutas dos movimentos sociais com pautas específicas, como dos movimentos negros e das mulheres por igualdade racial e de gênero, direitos trabalhistas, justiça social etc.

A caracterização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica na LDB também contribuiu para colocar como uma exigência a formação mínima para atuar como docente na creche e na pré-escola e a necessidade de uma proposta pedagógica pensada a partir das especificidades que envolvem o cuidar e o educar os bebês e as crianças pequenas.

Talvez seja consenso, pelo menos entre nós que atuamos no campo da educação da pequena infância, que uma grande conquista com a aprovação tanto da Constituição quanto da LDB foi assegurar a obrigatoriedade de o Estado ofertar a educação pública, de qualidade e socialmente referenciada como direito de bebês e crianças, baseada no indissociabilidade entre o

educar e o cuidar e no diálogo com as famílias e a comunidade, o que vem possibilitando a produção de fazeres-saberes que vão de encontro às perspectivas e práticas que inviabilizam, ainda hoje, a superação das lógicas assistencialistas de cunho estritamente ideológico.

É importante destacar que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral de bebês e crianças até 5 anos de idade em seus aspectos físico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Evidencia-se a importância de perceber o desenvolvimento nessa faixa etária na sua complexidade e colaborar com atividades que possam proporcionar relações e interações entre bebês, crianças e adultos de modo a considerar a educação na integralidade e experimentada nos encontros entre gerações, inclusive. Também nos provoca a pensar que, uma vez que os direitos de bebês e crianças sejam garantidos na prática, gera-se uma rede de garantia de direitos para grupos sociais com pautas específicas, como é o caso das mães e responsáveis que não contam com uma rede de apoio na família para ajudar nos cuidados com das/es/os filhas/es/os.

Reconhecemos que o acesso à Educação Infantil vem sendo ampliado com a expansão da rede pública, entretanto, não podemos perder de vista que a frequência, e mesmo a permanência, nestas instituições ainda é muito desigual, em função, principalmente, de atravessamentos sociais que tem a ver com questões que envolvem os debates sobre raça, classe social, gênero e normatividades.

Ainda pensando nas legislações que consideramos conquistas para o campo, ressaltamos a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), especialmente, as instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Organizadas com base em discussões coletivas, com a participação de professoras/us/es e profissionais da Educação Básica, dos movimentos sociais e de pesquisadoras/us/es, importam o acúmulo de conhecimentos que a área produziu nos últimos anos e enfatizam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas que se orientem por conhecimentos que nos mantenham em estado de curiosidade e dúvida sobre o que pode fundamentar um trabalho de qualidade com os bebês e as crianças que considerem as diferenças como potência.

As discussões sobre a oferta de um atendimento de qualidade para as/es/os pequenas/es/os orientavam, e ainda orientam, as propostas para a realização do trabalho que contemplem práticas de experimentações dos fazeres-saberes produzidos nas relações e interações entre e com bebês e crianças, constituindo-se como fontes de inspiração para a produção do conjunto de documentos curriculares apresentados no quadro acima.

Em junho de 2015, foi publicada a Portaria que criou o Comitê de Assesores para coordenar o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Inicialmente, a Educação Infantil estava representada pelas professoras Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS) e Zilma Ramos de Oliveira (USP), que foram contratadas como consultoras. Posteriormente, foram contratadas/os a professora Silvia Helena Cruz (UFC) e o professor Paulo Sergio Fochi (Unisinos). Embora reconheçamos os esforços da equipe para garantir que os princípios consolidados no campo estivessem presentes no texto da BNCC, algumas questões se colocavam pelas contradições políticas e epistemológicas, além das disputas pelo poder em um cenário cujo golpe contra a presidenta Dilma Rousseff estava sendo desenhado.

O campo da Educação Infantil ficou dividido. Alguns grupos defendiam, de maneiras e por motivos diferentes, que era inconstitucional deixar de fora da BNCC a primeira etapa da educação brasileira, uma vez que a Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009, que tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade em pré-escolas, criou uma demanda de adequação da LDBEN, com alteração do Artigo 26 pela Lei 12.796.

Até então os documentos legais sinalizavam a necessidade de criação de uma base comum para produção de um currículo nacional para a Educação Básica sem fazer referência à Educação Infantil, mencionando apenas o Ensino Fundamental e Médio, como nos lembra Mota (2019, p. 2):

A sinalização da necessidade de uma base comum para a construção do currículo da Educação Básica está prevista em alguns documentos legais do campo da educação brasileira. Desde a Constituição de 1988, essa sinalização já vem sendo pontuada de maneiras diferentes, referindo-se, geralmente ao Ensino Fundamental e Médio. No que se refere especificamente à Educação Infantil, a existência de uma base comum para o currículo só vai ser prevista em termos de legislação no ano de 2013. É no texto da Lei nº 12.796 de 04/04/2013 que a proposição de uma base comum para o currículo da Educação Infantil vai aparecer.

Outros grupos continuavam encarando as dificuldades e investindo na consolidação das DCNEIs como política curricular com um potencial agregador das e nas diferenças. Esses grupos argumentavam que o tempo, os recursos financeiros e a mão de obra qualificada mobilizada para a inserção da Educação Infantil na BNCC poderiam ter contribuído sobremaneira para a consolidação das DCNEIs em âmbito nacional. Além disso, existiam análises que consideravam que o cenário político no início do debate da criação da BNCC já era desfavorável para a criação de um documento mandatário, que, inclusive, continha como fundamento o que consideramos um vício de origem: defender que é possível uma base curricular nacional para um país com

dimensões continentais que tem uma história de formação social complexa e com tantas diferenças culturais e econômicas como o Brasil.

Na tentativa de ampliar a discussão e atribuir um caráter coletivo ao documento, abriu-se uma consulta pública para avaliação do documento preliminar da BNCC, no final de 2015. Em 2016, foi publicada a segunda versão do documento.

Em ofício dirigido à Conselheira Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar, Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular no Conselho Nacional de Educação, datado de 09/11/2015, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), através do Grupo de Trabalho nº 12 - Currículo, e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) expuseram os motivos pelos quais se posicionavam contra a produção de um documento mandatário com objetivo de se constituir como a Base Nacional Comum Curricular. Logo no início do ofício está a reflexão que vai ao encontro do que estamos considerando um vício de origem:

Entendemos que o documento Base Nacional Comum Curricular apresenta, naquilo que Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, denomina "estrutura do documento e de seus fundamentos", uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. (ANPEd, 2015, p. 1)

É sabido que a última versão do texto da BNCC referente à Educação Infantil e que foi aprovado em 2017 apresenta muitos retrocessos e uma forte influência das demandas mercadológicas que ganharam mais espaço após o golpe, nos fazendo acreditar que seja também uma consequência da própria concepção de sua estrutura e de seus fundamentos apresentada desde o início da sua produção em 2015, quando comparamos com as versões anteriores elaboradas pelos consultores da Educação Infantil, também passíveis de críticas. O que vivenciamos foi a pouca transparência ao longo do processo de consulta e a finalização de um texto conservador que foi imposto aos sistemas de ensino de diferentes modos. Essa percepção também é reforçada pelos argumentos que constam do ofício nº 01/2015/GR mencionado anteriormente:

Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos [2014-2015, considerado um período de tentativas em se evitar o golpe para destituir a presidenta Dilma Rousseff da presidência do Brasil], progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e

valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Como já viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, conseqüentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões. (Idem)

Entre defensores e críticos, fato é que as questões que diziam respeito às implicações políticas e epistemológicas da adesão à BNCC ainda tensionam as relações e as propostas para realização da Educação Infantil no país. Por outro lado, essa tensão pode fazer surgir brechas para instaurarmos um espaço-tempo pedagógico no qual a infância emerge na sua potência e por sua exposição.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora as legislações e os discursos sociais demonstrem que a temática da infância ganhou força e centralidade no século XX, ainda temos muito a aprender e a fazer com relação aos direitos de bebês e crianças e aos modos de produzir conhecimentos com e na pequena infância, entre seus fazeres-saberes, para a imaginarmos escolas-devires que se constituam pela potência das diferenças e pela produção de tantas outras diferenças como potência e não como produtoras de desigualdades, proporcionando momentos de suspensão para suspeição das normatividades introjetadas em nós, pessoas adultas.

## **REFERÊNCIAS**

ANPED. Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), abril 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

FOUCAULT, M. Ditos e escritos I. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

MOTA, M. R. A. A BNCC e a Educação Infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. Anais... 39ª Reunião Anual da ANPED. Niterói: RJ, 2019.

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS AÇÕES SUSTENTÁVEIS NO COTIDIANO DO LAR

Raquel Lima Alles Nunes<sup>1</sup>  
Armgard Lutz<sup>2</sup>

## Resumo

O trabalho resultou de uma experiência desenvolvida a partir do interesse de uma turma de educação infantil sobre minhocas encontradas no pátio da escola. A sensibilidade da professora deu asas às curiosidades infantis, alimentando de forma contínua com informações e experimentos através da compostagem e minhocário. As famílias, atuando com reciclagem, se envolveram e ampliaram seus conhecimentos. O projeto aprofundou o significado do trabalho dos familiares e promoveu a consciência ecológica associada a valores, atitudes e responsabilidades.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Compostagem. Sustentabilidade.

**Eixo Temático:** Educação e competências para o século XXI

## INTRODUÇÃO

A situação do ambiente no mundo tem gerado pensamentos desesperados em populações preocupadas com o tema. Os cientistas chamam atenção continuamente sobre os modos de vida insustentáveis diante dos níveis da poluição, lixo, crimes e desigualdades sociais que geram a pobreza. Uma

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia, da UERGS, Unidade em Cruz Alta.  
E-mail: raquel-nunes@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Professora adjunta do curso de Pedagogia, da UERGS, Unidade em Cruz Alta.  
E-mail: armgard-lutz@uergs.edu.br

mudança urgente é necessária diante da poluição das águas e degradação das terras. A educação e a escola são apontadas como instituições ideais para promover condutas adequadas de preservação do ambiente e de alteração nas responsabilidades em prol do bem comum. Para o desenvolvimento sustentável, o pré-requisito é um sistema educacional apoiado para difundir, em todos os níveis de ensino, os conhecimentos à manutenção do bem-estar de todos.

O projeto de pesquisa apresentado neste Seminário, teve início na escola de Educação Municipal de Educação Infantil- EMEI Leopoldina Krueel, do município de Cruz Alta, Rio Grande do Sul, no ano de 2019 a 2020, com uma turma de pré-escola, a partir do interesse das crianças por uma minhoca descoberta no pátio da escola.

A atitude pedagógica da professora de valorização dos interesses das crianças favoreceu a intensificação da curiosidade infantil. Com a disposição da professora em providenciar condições de aprofundamento da aprendizagem, iniciou-se uma investigação coletiva sobre as minhocas com base na obra de Legan (2007). Considerou-se importante definir o conceito de “sustentável” e, segundo Legan (2007, p. 10), o melhor conceito é o expresso pela Unesco (2002): “o sistema em que vivemos deve satisfazer nossas necessidades de crescimento e manutenção e o excedente deve ser utilizado para o reinvestimento”. A preocupação com o termo tem relação com a compreensão de que o trabalho na educação infantil tem relação com a eco alfabetização que “é a compreensão dos princípios básicos da sustentabilidade, sendo capaz de refleti-los na vida diária das comunidades humanas”. Diante dos seis pontos relevantes para a educação de uma cultura sustentável: água; energia e tecnologia; comunicação e cultura; espécies e ecossistemas; economia local e segurança alimentar, compreende-se que, o pouco que se fizer em termos de esclarecimentos na escola, repercutirá na vida das pessoas. Nesse sentido o objetivo do trabalho foi aprofundar a consciência ecológica desde a infância através de práticas contínuas capazes de valorizar o trabalho das famílias que se dedicam à coleta de materiais recicláveis e comercializáveis.

## **METODOLOGIA**

Na metodologia para o desenvolvimento do projeto, foram criados contextos significativos a fim da investigação acontecer com pleno envolvimento ativo das crianças. A partir do interesse pela minhoca, foi providenciada a preparação, na sala de aula e depois no pátio da escola, de espaços de compostagem para onde foram destinados os resíduos orgânicos da alimentação das crianças da escola. A pesquisa participante deu-se através de um

ritmo diário de trabalho direto na composteira, contemplando diversidade de ações e conhecimentos. Houve a oportunidade de identificar a minhoca vermelha da Califórnia; os orgânicos ácidos e não ácidos; foi confeccionado um minhocário e feito o trabalho de destinação correta do lixo orgânico e seco da escola. O processo das ações contínuas favoreceu às crianças o reconhecimento dos diferentes movimentos da organização, desde, por exemplo, a procedência das minhocas californianas, compradas em São Paulo e que vieram pelo correio; a organização do composto orgânico colocado no minhocário; o *humos* retirado que foi, em parte, distribuído às famílias e outra parte, comercializada resultando recursos revertidos em benefício de melhorias na escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O processo iniciado por uma turma da pré-escola envolveu as demais turmas da escola, tornou-se uma proposta de escola apoiada pela equipe diretiva. Em 2020, diante dos desafios postos pela pandemia, num primeiro momento, a mobilização da escola foi pela manutenção do vínculo com as crianças, no entanto, percebendo a importância das ações cotidianas para o processo ensino aprendizagem, o projeto prosseguiu com a participação das famílias. As crianças foram orientadas e na condição de protagonistas, ensinaram seus pais a compostagem dos resíduos orgânicos de maneira adequada resultando em adubo produzido e direcionado à horta da família e às flores das mães. Conclui-se que (Zabala, p. 47, 1998) “Aprendeu-se uma atitude quando a pessoa pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto a quem dirige essa atitude”.

Cabe ressaltar que surgiu uma derivação do projeto quando se passou a produzir brinquedos com material reciclável coletado pela própria família; além disso, os litros de PVC estão sendo recebidos na escola para a destinação adequada.

O projeto mantém sua continuidade através de plenárias online com os pais oportunidades essas em que são sugeridas atividades influenciando as ações cotidianas no contexto familiar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendeu-se que as crianças e as famílias descobriram um novo jeito para se reinventar e buscar significados nas suas ações cotidianas. Portanto, conclui-se ressaltando a importância de criar contextos que tragam significado não apenas à criança, mas às famílias quando descobrem que, com ações simples no cotidiano podem cuidar da natureza, interagir com as

crianças e promover aprendizagens que ficam para as gerações futuras. Conclui-se ainda que as crianças passaram a valorizar o trabalho de seus familiares que coletam os materiais recicláveis, trabalho esse nem sempre valorizado pois ainda compreendido como marginal. No entorno do projeto muitos valores foram contemplados e com certeza deles as crianças e seus familiares não esquecerão assim como do papel relevante da escola.

O projeto desenvolvido está alinhado com a compreensão de que 30% da população do mundo são crianças e em alguns países, são 50%. Envolver as crianças na educação ambiental é extremamente favorável para um futuro fortalecido da sustentabilidade. Vale lembrar que serão elas as herdeiras da responsabilidade com o planeta Terra.

## **REFERÊNCIAS**

LEGAN, L. A escola sustentável – Eco alfabetizando pelo ambiente. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

ZABALA, A. A prática educativa - Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YUS, R. Temas transversais em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A GESTÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL FUNDAMENTAL PEDRO COSTA BEBER

**Tiago Henrique Meggiolaro<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Devido à pandemia da Covid-19, as atividades escolares presenciais foram suspensas. Por conta da situação do Covid-19, professores e crianças não puderam frequentar mais a escola. Assim, a gestão pedagógica precisou buscar alternativas para manter contato com crianças e famílias de modo a estreitar vínculos e orientar as famílias com roteiros práticos e estruturados de tarefas pedagógicas, acompanhando a realização de atividades pelas crianças.

**Palavras-chave:** Educação. Crianças. Docência. Gestão. Pandemia

## **Abstract**

Due to Covid-19 Pandemic, classroom activities were suspended. Because of Covid-19 situation, teachers and children were unable to attend school anymore. Thus, the pedagogical management needed to look for alternatives to maintain contact with children and families in order to strengthen ties and guide families with practical and structured scripts of pedagogical tasks, accompanying the activities conducted by the children.

**Keywords:** Education. Children. Teaching. Management. Pandemic.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Letras – Língua Inglesa e Respektivas Literaturas e Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Professor e Coordenador Pedagógico na Escola Municipal Fundamental Pedro Costa Beber – Buzano/RS. E-mail: thmeggiolaro86@gmail.com

## **INTRODUÇÃO**

Por conta da situação do Covid-19, diante da crise instalada no mundo em virtude do Coronavírus, uma família de vírus que causa infecções respiratórias, e levando em consideração que sua transmissão pode ser por vias respiratórias, por contato físico e por superfícies contaminadas, decidiu-se, então, pela suspensão temporária das atividades presenciais na escola como tentativa de reduzir o risco de contágio e disseminação do Coronavírus entre os gestores, professores, funcionários, alunos, familiares e sociedade em geral.

A partir do dia 19 de março de 2020, os professores e equipe gestora da Escola Municipal Fundamental Pedro Costa Beber, que atende crianças de Educação Infantil (4 e 5 anos de idade) e Ensino Fundamental I (6 a 10 anos de idade) tiveram que buscar alternativas para manter contato com crianças e famílias de modo a estreitar vínculos e orientar as famílias com roteiros práticos e estruturados, acompanhando a realização de atividades pelas crianças. Sendo assim, a gestão pedagógica (Direção, Coordenação e Professores) organizou atividades pedagógicas programadas que foram entregues às crianças por meio de seus familiares de forma presencial. As atividades foram acompanhadas diariamente pelos professores e equipe gestora que ficaram à disposição para esclarecer dúvidas e dar explicações por meio de telefonemas, áudios e vídeos.

A organização das atividades programadas e, posteriormente, as aulas remotas tiveram como objetivos oferecer processo de aprendizagem dinâmico e eficiente por intermédio de recursos tecnológicos diferentes dos utilizados no cotidiano da sala de aula, garantir a aprendizagem das crianças, à distância, a partir do acompanhamento virtual (remoto) diariamente, na qual exigiu-se muita dedicação de ambas as partes (professores, pais e crianças), envolver as famílias nesse processo, acentuando a importância da participação das mesmas no desenvolvimento das atividades pedagógicas encaminhadas pela escola, reduzir o risco de contágio e disseminação do coronavírus entre as crianças, professores, funcionários, familiares e sociedade em geral e cumprir parcialmente a carga horária escolar mínima exigida pela LDB nº 9394/96 em situações em que as aulas estavam suspensas na modalidade presencial.

## **MATERIAIS, MÉTODOS**

Considerando a permanência das aulas presenciais suspensas ao longo do ano letivo, a equipe gestora juntamente com os professores,

realizaram pesquisa a respeito do acesso à internet pelas famílias e quais as formas digitais/tecnológicas (celular, notebook, computador) elas tinham disponíveis para acompanhar possíveis aulas remotas.

Foi possível constatar que 95,32% das famílias, pelo menos um membro possuía o aplicativo WhatsApp, permitindo criar grupos por turmas para facilitar o contato e diálogo com as crianças e famílias. Os 4,67% que não possuíam este aplicativo e nem acesso à internet, semanalmente, o professor regente realizava ligações telefônicas dialogando com a criança e familiares garantindo o atendimento a todos. As atividades propostas para Educação Infantil consideraram as interações e brincadeiras possíveis a serem realizadas entre adultos e crianças em casa, com as orientações dos professores. Para o Ensino Fundamental I, procurou-se encaminhar atividades que envolviam o contexto no qual as crianças estavam inseridas abordando a escrita espontânea, a observação, a leitura, a resolução de situações problemas, o jogo e a brincadeira.

As atividades encaminhadas para casas foram planejadas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organizadas através do Currículo Municipal de Bozano para a Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental I de forma a aprofundar e consolidar habilidades já trabalhadas no referido ano. Também foram enviadas atividades de pesquisa que permitiram ir em busca de novos conceitos, bem como aprofundar conhecimentos referentes aos acontecimentos atuais. Os livros didáticos, instrumentos de ensino e facilitadores no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança, foram encaminhados para casa como parte complementar do planejamento.

No que tange à Educação Infantil, as atividades focaram as interações e brincadeiras que podem acontecer em casa com os familiares:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação de expressão e de ação pela criança, assim como, de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VYGOTSKY, 1987, p. 91).

Foi necessário também manter um diálogo com crianças e famílias possibilitando uma conexão e troca de afetos. Os Campos de Experiências estiveram presentes nas atividades propostas enfatizando noções, habilidades, atitudes, valores e afetos buscando garantir os direitos de aprendizagem das crianças pequenas. Além dos conteúdos do professor regente de classe (titular), as aulas que compreendem a Parte Diversificada (Arte, Educação Física,

Literatura e Jogo Dramático) também planejaram e incluíram tarefas relacionadas a sua área do conhecimento.

O controle de frequência das crianças ocorreu pelo envolvimento, interesse, participação e realização das atividades propostas e se consolidou na entrega das mesmas a cada mês aos professores. Assim, as famílias foram convocadas para a retirada de materiais elaborados pelos professores por meio de grupos de WhatsApp das turmas. A maioria das famílias retiraram as atividades no período estipulado. Quando isto não acontecia, para que as crianças não ficassem desassistidas, a equipe gestora levava as atividades nas residências das crianças.

Assim como as crianças mudaram sua rotina escolar, os docentes também tiveram que se reinventar. Mensalmente professores cumpriram um mínimo de horas presenciais na escola e as demais horas à distância com formação continuada e atendimento às crianças e familiares por ligação telefônica, videochamada e WhatsApp. Para o cumprimento das horas presenciais a equipe gestora realizou convocação mantendo os devidos cuidados como uso de álcool em gel e máscara. As atividades realizadas pelos professores foram: planejamento de atividades programadas, gravação de vídeo aula, correção e devolutiva de atividades, interação no particular e nos grupos de WhatsApp e formação continuada.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A devolutiva das atividades por parte dos alunos, durante a execução delas, ocorreu por meio de fotos, vídeos, áudio, além da entrega de todas as atividades impressas aos professores uma vez por mês. O material elaborado, as atividades realizadas e os registros serviram como documentação pedagógica deste momento vivido, para ajudar a comprovar parte das 800 horas de trabalho escolar que puderam ser à distância.

A escolha de registrar em forma de documentação pedagógica deve-se ao fato que ela “é toda a coleção de imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções de crianças e adultos, surgidos a partir da vida da escola, que são organizados para poder dar uma mensagem a um leitor” (ALTIMIR, 2017, p. 60).

Registros como fotos, vídeos, áudios, narrativas são compartilhados semanalmente permitindo que professores e equipe gestora realizassem o acompanhamento das devolutivas. Impossibilitados de um retorno presencial, a escola organizou-se utilizando a ferramenta Google Meet. As turmas de Ensino Fundamental I iniciaram aulas remotas a fim de aprimorar a qualidade do ensino e aprendizagem, ampliar o contato entre professor &

criança e criança & criança, permitir a introdução de conteúdos e explicações em tempo real, oportunizar por meio de ferramentas gratuitas o letramento digital, ampliar a qualidade das aulas programadas e fomentar as aprendizagens ativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores, mesmo com as aulas suspensas, tiveram uma imensa responsabilidade de manter o compromisso com a educação, tentando com todas as forças fazer seu trabalho, da melhor forma possível. Ninguém escolheu estar vivendo essa situação de isolamento social. A escola tentou ao máximo levar até as crianças as atividades programadas, ainda que para isso tiveram que recorrer a essas adaptações momentâneas. Portanto, acredita-se que manter esse vínculo com a criança é de fundamental relevância também para o retorno, quando for possível. Segundo Stumpenhorst (2018, p. 21), “desenvolver relacionamentos com os alunos é provavelmente a coisa mais importante que fazemos como professores. Não há nada mais importante do que conhecer melhor seu aluno, e eu muitas vezes digo que você tem de conhecer a criança antes de poder ensinar o aluno”.

Entendeu-se que os pais não são professores, mas foram fundamentais para essa mediação entre escola e crianças. Diariamente orientamos que, se dúvidas surgirem ou não souberem o quê e como fazer, procurassem aproveitar este momento para estimular na criança o desenvolvimento da autonomia, incentivando-a formular suas perguntas e expressá-las ao professor no retorno ou utilizando as tecnologias.

Com os encaminhamentos domiciliares procuramos manter o vínculo com as crianças e suas famílias, continuar sendo referência para elas, especialmente em um momento tão delicado quanto este da quarentena. Acreditamos, enquanto escola, que com essas experiências a campo, a escola teve a sensibilidade de compreender, que muito mais importante que a quantidade de conteúdos que se enviou para as crianças, foi a qualidade e a finalidade deles, conseguindo assim, o equilíbrio entre o pedagógico, as crianças e as famílias delas.

## REFERÊNCIAS

ALTIMIR, D. Escutar para documentar. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G (Orgs.). **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BOZANO. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Desporto. **Currículo Municipal:** Educação Básica – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Caderno SMECD (01). 2018.

STUMPENHORST, J. **A nova revolução do professor:** práticas pedagógicas para uma geração de alunos. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Elisandra Denise Baiotto<sup>1</sup>**  
**Merlin Ester Kommers<sup>2</sup>**  
**Michele Santos de Oliveira<sup>3</sup>**

## **Resumo**

A diversidade e a questão de gênero na educação são evidenciadas como importante tarefa a ser considerada para que o ambiente escolar seja inclusivo e respeitoso, no que se refere a individualidade dos alunos, abrindo espaço aos diversos aspectos culturais existentes em nossa sociedade. Em outras palavras, cabe dizer que o ambiente escolar é o palco em que uma pluralidade de culturas se apresenta. O docente precisa em sua atividade pedagógica, conhecer os seus alunos, valorizar seus saberes e a bagagem sociocultural de cada um. Diante do exposto, este artigo remete à possibilidade de reflexão à respeito da inclusão nas escolas, a partir do acolhimento à diversidade, construído através de um relato de experiências após a execução de projeto intitulado “A Diversidade Étnica e o Desenvolvimento Sustentável para as Cidades Inteligentes”, o qual teve por objetivo a valorização da diversidade étnica e divulgar a cultura afro-americana, compartilhado com educadores e alunos, desenvolvido por uma Escola da Rede Municipal de uma cidade do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

**Palavras-Chave:** Diversidade. Gênero. Escola. Inclusão. Professores. Ensino.

---

<sup>1</sup> Ijuí-RS. E-mail: selisandra.b@prof.smed.ijui.rs.gov.br

<sup>2</sup> Ijuí-RS. E-mail: merlin.k@prof.smed.ijui.rs.gov.br

<sup>3</sup> Ijuí-RS. E-mail: michele.s@prof.smed.ijui.rs.gov.br

## Abstract

The diversity and gender issue in education is evidenced as an important task to be considered so that the school environment can be inclusive and respectful, with regard to the individuality of students, making room for the various cultural aspects existing in our society. In other words, it is worth saying that the school environment is the stage where a plurality of cultures is presented. Teachers need, in their pedagogical activity, to get to know their students, to value their knowledge and the sociocultural baggage of each one. In view of the above, this article refers to the possibility of reflection on the inclusion in schools, from the welcoming of diversity, built through a report of experiences after the implementation of projects entitled "Ethnic Diversity and Sustainable Development for Smart Cities" which aimed to enhance the ethnic diversity and disclose the Afro-American culture, shared with educators and students, developed by a Municipal School of a city in the Northwest of Rio Grande do Sul.

**Keywords:** Diversity. Gender. School. Inclusion. Teachers. Teaching.

**Eixo Temático:** Pedagogias da diversidade e diversidade de gênero.

## INTRODUÇÃO

Ao abordar sobre a diversidade em educação, bem como, a questão de gênero, está sedimentada a ideia de oportunidades a todos os alunos de forma igualitária, principalmente no que se refere ao acesso e permanência na escola com as mesmas condições, respeitando a particularidade de cada indivíduo que nela frequenta. Essa temática vem despertando variadas discussões sobre a relevância de estudos e debates relacionados ao tema no contexto escolar, isto porque a escola deve proporcionar aos seus alunos, um ambiente pautado no respeito e no acolhimento (OLTRAMARI E GESSER, 2019).

Seguindo nessa premissa, essas questões não remetem apenas às minorias ou às crianças com necessidades especiais. O tema se torna muito mais amplo, uma vez que todos os seres humanos são únicos, tal fato contribui para a construção da diversidade, sendo consideradas juntamente com as diferentes condições étnicas e culturais unidas às desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais (MADUREIRA E BRANCO, 2015).

O autor acima ressalta que o reconhecimento das diferenças é um passo para a aceitação. As individualidades de cada se refletem na valorização das características físicas, sociais, culturais, de personalidade e de gênero. A escola é o lugar por excelência, onde estas práticas podem ser implementadas, onde os valores como o respeito e a solidariedade podem ser disseminados para a sociedade como um todo. Mesmo que precária em termos de recursos materiais e tecnológicos, vem se tornando uma instituição importante e necessária nesse processo de acolhimento da diversidade.

Por esse viés, o presente artigo se fez através de um relato de caso, o qual expressa como a escola e os seus professores têm trabalhado a questão da diversidade e gênero em suas práticas pedagógicas. Especificamente, como uma escola de bairro localizada em um município do interior do estado do Rio Grande do Sul, que atende alunos provenientes de famílias de baixa renda e em sua maioria, descendentes de afro-brasileiros, trabalha com esta questão, por meio do Projeto da Rede Municipal intitulado “A Diversidade Étnica e o Desenvolvimento Sustentável para as Cidades Inteligentes”.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Trata-se de um relato de experiência docente, em uma escola municipal localizada em um município do interior do estado do Rio Grande do Sul, que atende alunos provenientes de famílias de baixa renda em sua maioria, após desenvolvimento de um projeto intitulado: “A diversidade Étnica e o Desenvolvimento Sustentável das Escolas Inteligentes”, com o objetivo de estudar e valorizar a diversidade de culturas existentes, em especial a afro-brasileira, que caracteriza a maioria dos nossos alunos. O projeto foi desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2020, com abrangência da Pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Entre os temas abarcados pelo projeto foram estudadas todas as etnias e suas peculiaridades, com ênfase a afro-brasileira e a realidade local. O método utilizado foi o estudo dirigido. Os resultados foram catalogados pelos professores e compartilhados com a comunidade escolar.

Ademais, trata-se de uma revisão literária de artigos provenientes de sites como SCIELO e Google Acadêmico, sendo encontrados 12 artigos e selecionados 05 que eram compatíveis com a temática abordada, os quais foram estudados e interpretados de maneira a entender os mais variados casos relacionados com a diversidade no âmbito escolar.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na sociologia e antropologia, a diversidade é um conceito que remete à cultura, considerando as diferentes formas de existir no mundo. A diversidade envolve a variedade cultural, manifestada através da linguagem, do comportamento, do vestuário, das crenças, dos valores, dos posicionamentos políticos, da orientação sexual, das tradições, ideias e filosofias, das artes e de toda forma de expressão (CANDAL, 2012).

Desde a Declaração de Salamanca e outros Tratados Internacionais realizados pela UNESCO, buscou-se garantir a igualdade de condições e acesso para alunos nas escolas e na sociedade como um todo, amparado pela legislação. A Constituição Federal de 1988 já reconhecia o direito de igualdade como princípio fundamental. A nova LDB de 1996 abarcou o princípio constitucional e os parâmetros de educação inclusiva estabelecidos pelos tratados internacionais (UNESCO, 1990).

Assim sendo, nos últimos anos, o Estado brasileiro tem promovido uma série de medidas visando ao enfrentamento, por meio da educação, de todas as formas de discriminação e à constituição de uma cultura dos direitos humanos. Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos (SANTOS, 2008).

Ao se abordar a questão de gênero, logo vem a ideia de gênero ligada aos sexos masculino e feminino, enfatizando a questão da exclusão da mulher, sempre desprivilegiada na sociedade ao longo da história, seja na política, como no mercado de trabalho, vista sob a ótica de reprodutora e responsável pelo cuidado dos filhos e pelas tarefas domésticas. Em contrapartida, o homem sempre foi visto com capacidade de liderança, força física, virilidade, capaz de garantir o sustento da família e atender ao mercado de trabalho (OLTRAMARI E GESSER, 2019).

Os autores reforçam ainda que muitas mudanças ocorreram na sociedade, de forma que a mulher hoje ocupa lugar de destaque no mercado de trabalho, dividindo os mesmos espaços profissionais e pessoais com os homens, apesar de ainda haver uma grande desproporção e divisão de poderes que favorecem mais aos homens.

Por outro lado, a questão de gênero não está relacionada somente ao sexo feminino ou masculino, pois atualmente abrange também outras formas culturais de construção de sexualidade humana, vistos muitas vezes com desprezo e com atitudes discriminatórias, como as relações homoafetivas, que tem sofrido com os estigmas, estereótipos e preconceitos. Estes preconceitos e estereótipos precisam ser desconstruídos pela educação, possibilitando a

inclusão de todas as pessoas, sejam elas do sexo feminino ou masculino ou outras formas de orientação sexual que se estabelecem (MADUREIRA E BRANCO, 2015).

A escola tem a função de contribuir para o fortalecimento da autoestima dos alunos, independente do seu gênero, buscando afirmar o respeito pelo outro e reconhecendo do ser humano além da orientação sexual, pessoas com necessidades, interesses, sentimentos, as quais possuem seu valor perante a sociedade e dessa forma, obterem os seus direitos garantidos como a qualquer cidadão (OLIVEIRA E REIA, 2017).

Deste modo, se caracteriza como sendo escola inclusiva aquela que acomoda todos os seus alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou de gênero. Juntamente com as adaptações curriculares, que se fazem necessárias para constituir este processo em num conjunto de objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades e metodologias diferenciadas para atender as diferenças individuais dos alunos (OLIVEIRA E REIA, 2017).

Logo, diversificar as situações de aprendizagem é adequá-las às características próprias dos alunos, é tentar responder ao problema muitas vezes rotulado de dificuldade de aprendizagem, buscar caminhos educativos às diferenças individuais, valorizando e respeitando a diversidade do ser humano.

Foi neste intuito que, enquanto escola da Rede municipal, foi desenvolvido um Projeto intitulado: “A diversidade Étnica e o Desenvolvimento Sustentável para as Escolas Inteligentes”, com o objetivo de estudar e valorizar a diversidade de culturas existentes, em especial a afro-brasileira, que caracteriza a maioria dos nossos alunos. O projeto foi desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2020, com abrangência da Pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Desta forma, no decorrer do ano letivo, foram realizadas diferentes propostas buscando valorizar a diversidade étnica e o respeito às diferenças, através de estudo dirigido com vivências e atividades realizadas em parceria com as famílias, devido à pandemia da Covid-19 que impossibilitou as aulas presenciais naquele momento.

Na proposta sobre a diversidade étnica, iniciou-se com o resgate da história da família da criança, árvore genealógica, hábitos, costumes, culinária com receita de família, composição étnica da família, proposta de construção de brincadeiras e brinquedos antigos com as famílias, respeito às diferenças sociais e dinâmicas em família buscando refletir e valorizar a diversidade étnica, a singularidade de cada membro da família e da comunidade.

Também foram propostas algumas brincadeiras, brinquedos ou jogos de origem africana ou indígena (peteca, Gavião e passarinhos, Gato e rato, Chicotinho queimado, Pega-pega, Cama de gato, Amarelinha africana, Escravos de Jó, perna de pau...). Buscando valorizar a cultura e a história de nosso estado, abordamos a temática da Cultura Gaúcha, os símbolos oficiais, brincadeiras e brinquedos antigos, vestimentas, lendas, músicas e poesias. Nestas atividades também tivemos a colaboração de uma prenda de CTG da nossa cidade, com vídeos sobre lendas, costumes, Revolução Farroupilha, símbolos oficiais e fatos históricos que originaram a Semana Farroupilha. Neste sentido, os alunos puderam refletir sobre nossa cultura, história, diversidade, constituição e diversidade local e regional.

Foram propostas diversas atividades visando refletir sobre as formas de organização social e política, cidadania; identidade, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas; convivência e interações entre pessoas na comunidade; história do município de Ijuí; construção de maquetes representando ambientes; brincadeiras e jogos populares; o modo de vida das crianças em diferentes lugares, estudos sobre moradias; diferentes tipos de família; estudos sobre a composição dos espaços (urbano e rural).

Também abordamos o tema sobre o Dia da Consciência Negra (20/11), explorando literaturas, jogos, fatos históricos, pratos típicos, preconceito, racismo; pois acreditamos que não somente nesta data, mas em todos os dias devemos juntos construir um mundo melhor, com mais respeito, empatia, igualdade e humanidade. Os alunos também conheceram a história da Boneca Abayomi e puderam confeccioná-la com a família.

Como suporte para o trabalho utilizamos de histórias, literaturas relacionadas à cultura africana ou indígena (O cabelo de Lelê, Menina Bonita do Laço de Fita, O menino marrom), músicas, textos, poemas, notícias, danças sobre cultura africana ou indígena. Onde os alunos puderam conhecer a história, cultura e refletir sobre respeito, preconceito, diversidade, empatia e a importância de valores no cotidiano, seja na família, escola ou na comunidade.

Ao ser estudada a etnia afro-brasileira, buscou-se desenvolver a questão da diversidade cultural num processo de valorização e respeito às diferenças étnicas e culturais, possibilitando a inclusão e a construção de posturas ideológicas que promovam a cidadania e o combate ao preconceito, ao racismo e fatores de exclusão na sociedade. Outro objetivo da presente pesquisa foi de conhecer e divulgar a cultura afro-brasileira e a sua importância na formação histórica, cultural, étnica e econômica do país.

Ao que se refere ao Projeto, os professores encaminharam com os alunos uma pesquisa sobre a cultura afro-brasileira e o modo de vida dos escravos com diferentes fontes de informações em livros, jornais, revistas, filmes,

fotos, visitas, passeios e confrontar dados e abordagem, instrumentos de trabalho, rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes.

Além do exposto, foram realizados momentos culturais para a socialização do projeto, oportunizando aos alunos a amostra dos seus trabalhos em forma de panfletos, cartazes, documentários, fotografias, livros, produção de pratos típicos, poesias e música.

As aprendizagens adquiridas pelos alunos no período de realização do projeto se tornaram visíveis no processo de valorização da cultura afro-brasileira, na elevação da autoestima, que teve por consequência, mais participação nas atividades e o aumento do interesse pela escola.

O projeto foi planejado e executado de forma a valorizar a interdisciplinaridade e teve por objetivo despertar e sensibilizar o corpo docente, discente e a comunidade para o respeito à diversidade étnico-racial. Para isso, foram encaminhados textos para discussão, atividades de pesquisa, sempre como instrumentos pedagógicos para tratar da temática história das etnias.

A culminância do projeto se deu com ampla participação da comunidade local, com a realização de pratos típicos da gastronomia étnica, trabalhos artísticos foram produzidos, debate sobre a questão do racismo, pesquisa e confecção de cartazes sobre as vestimentas e danças. Os trabalhos foram entregues pelos alunos e suas famílias na escola e expostos em forma de Mostra Pedagógica.

As atividades descritas possibilitaram ir além das atividades propostas no livro didático, pois nele, nem sempre as histórias, memórias e valores civilizatórios da população afro-brasileira e africana estão narradas de modo digno ou que ultrapasse os preconceitos já estabelecidos.

Superar as diversas formas de expressão do racismo é um desafio que foi posto em pauta na vida dos estudantes e docentes da escola. Com a autoestima fortalecida, os estudantes se apropriam da estética negra, o que se evidenciou, por exemplo, no jeito de arrumar os cabelos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa se propôs a uma reflexão sobre o gênero e a diversidade na escola, buscando conceituá-los e contextualizá-los. A diversidade e o gênero são considerados como hipóteses de exclusão social, razão pelo qual é preciso criar práticas inclusivas e adaptar currículos para atender as peculiaridades de cada aluno, em relação a sua aprendizagem e a sua cultura.

Considerando que as desigualdades raciais e de gênero estão presentes no ambiente escolar, é necessário trabalhar com os educandos o respeito,

a tolerância e a riqueza da convivência com culturas diferentes. Para isso, o primeiro passo é reconhecer sua própria identidade e o respeito à subjetividade, aprendendo a respeitar a imagem que tem de si mesmo e do outro.

Assim, a importância do projeto desenvolvido em escola da rede Municipal de um município no interior do Estado do Rio Grande do Sul, constituiu na valorização das culturas, em especial a afro e a sua diversidade, visando uma formação mais humana, igualitária e que busca valorizar ações que promovam mudanças conceituais nos discursos ideológicos, posturas e aceitação das diferenças, possibilitando assim a igualdade de gênero e a convivência harmônica entre todos.

## REFERÊNCIAS

CANAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.120, p.715-726, Sept. 2012. Acesso em: 20 abr. 2021.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, Â. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v.23, n.3, p.577-591, set. 2015. Acesso em: 18 abr. 2021.

OLIVEIRA, J. T.; REIA, L. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular**. Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Curso de Pedagogia. Lins – SP 2017

OLTRAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e57772, 2019. Acesso em: 18 abr. 2021.

SANTOS, I. A. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica**. CORNÉLIO PROCÓPIO, Paraná 2008. Produção Didático-Pedagógica – Caderno Temático – apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE, sob a orientação da Professora Marлизete Cristina Bonafini Stainle.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

# IMPLANTAÇÃO DA HORTA ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ERECHIM/RS

**Daiane de Almeida Quadros<sup>1</sup>**  
**Neusa Andreolla<sup>2</sup>**

## **Resumo**

Trabalhar a Educação Ambiental na Educação Infantil significa sensibilizar as crianças em relação aos problemas ambientais, ensinando-as a cuidarem melhor do ambiente em que vivem. Sendo assim, em 2019, realizou-se um projeto de intervenção em Educação Ambiental, em uma Escola de Educação Infantil de Erechim, RS, com o objetivo de analisar o seu potencial motivador no processo de aprendizagem das crianças. O projeto consistiu na implantação de uma horta escolar, por meio de uma pesquisa-ação em que a própria professora atuou como pesquisadora. As atividades possibilitaram a interação entre teoria e prática, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, bem como auxiliaram na construção de princípios de sustentabilidade ambiental. Conclui-se, que a horta é uma importante ferramenta de Educação Ambiental, permitindo o envolvimento prático e afetivo das crianças com o mundo natural, ampliando, assim, suas consciências ambientais e contribuindo para a formação de sujeitos ecológicos.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Educação Infantil. Horta Escolar.

**Eixo Temático:** Pedagogias Alternativas.

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Especialização em Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento. Unidade em Erechim. UERGS. E-mail: daiane.a.quadros@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Orientadora. Unidade em Erechim. UERGS. Erechim, RS. E-mail: neusa-andreolla@ue-rgs.edu.br.

## INTRODUÇÃO

As sociedades modernas caracterizam-se por um crescente consumismo e exploração excessiva e insustentável de recursos naturais, sendo inúmeros os problemas ambientais decorrentes desse processo (PHILIPPI JR; PELICIONI, 2014). A degradação do ambiente tem afetado profundamente a estrutura e funcionamento dos sistemas naturais da Terra, colocando em risco a sobrevivência de todas as formas de vida, fazendo com que a humanidade enfrente uma crise ambiental planetária sem precedentes na história e que representa um sério desafio a todos (PRIMACK; RODRIGUES, 2001).

Uma vez que essa crise é resultado do estilo de vida altamente predatório e excludente das sociedades atuais, não se trata apenas de uma crise do ambiente, mas de uma “crise civilizatória”, definida como “a manifestação da crise de uma determinada concepção de civilização” (QUINTAS, 2009, p.3). Tal crise, segundo Quintas (2009), só poderá ser superada por meio da ruptura com a matriz de racionalidade que a produz e a construção coletiva de uma nova ordem social fundamentada na sustentabilidade ambiental. Sensibilizar as pessoas sobre os problemas ambientais e estimular o pensamento crítico das mesmas é, segundo Cerati e Lazarini (2009), a forma mais eficaz para que ocorra a mudança de atitudes e valores com relação ao meio ambiente e isso pode ser feito através da Educação Ambiental (EA). É por meio da Educação Ambiental que as pessoas constroem “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente”, conforme estabelece a Lei 9795, que trata da Política Nacional da Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

Conforme Grzebieluka *et al.* (2014), quanto mais cedo as crianças tiverem vivências com a natureza e forem estimuladas a terem respeito e amor pelo meio ambiente, maiores são as possibilidades de se tornarem adultos mais responsáveis, capazes de contribuir para a conservação ambiental do planeta. Daí a importância de a Educação Ambiental ser trabalhada já na Educação Infantil, pois possibilita às crianças experiências relevantes e lúdicas, contribuindo para potencializar as consciências de que é preciso viver em um mundo justo, transformador, harmônico e ecológico (FURTADO *et al.* 2017).

Nesse sentido, a horta escolar pode ser uma ferramenta adequada para o trabalho da EA na escola de Educação Infantil. Para Lima *et al.* (2015), a horta na escola tem o propósito de influenciar na cultura alimentar e nutricional dos estudantes e da comunidade, levando-os a adotar uma alimentação saudável, nutritiva e sustentável ambientalmente ao seu cotidiano. Já para Morgado (2006, p.1), a horta escolar “pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação

ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada”. Além de favorecer o processo ensino- aprendizagem, essas atividades também ajudam a estreitar as relações entre os envolvidos nas práticas, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento do trabalho coletivo e do convívio em sociedade.

Com base nessas ideias, realizou-se um projeto de pesquisa, na Escola de Educação Infantil Bôrtolo Balvedi em Erechim/RS, com o objetivo de avaliar a implantação da horta escolar como ferramenta de educação ambiental. Mais especificamente, buscou-se, analisar o potencial motivador e transformador desse projeto de intervenção em educação ambiental no processo de ensino e aprendizagem das crianças. A finalidade desse trabalho é, portanto, apresentar e discutir brevemente os principais resultados desse projeto.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Bôrtolo Balvedi (EMEI Bôrtolo Balvedi), em Erechim/RS, no período de março a julho de 2019. A escolha dessa escola foi devido ao fato de a pesquisadora já atuar lá como professora. Assim, optou-se por realizar um projeto de intervenção pedagógica que, para além do fornecimento de dados para a pesquisa, contribuísse para o redimensionamento da prática pedagógica da professora-pesquisadora e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem dos estudantes. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação educacional, que é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

O universo da pesquisa foi constituído pelos alunos matriculados nas turmas de Pré – B, com idade entre 5 e 6 anos. A pesquisa também abrangeu as professoras da escola e a Equipe Diretiva, bem como os pais ou responsáveis das crianças. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras da escola, análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), questionários com os pais ou responsáveis e observação participante das diversas atividades realizadas na escola. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva. Já para a análise dos dados qualitativos, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Inicialmente, foram realizadas as entrevistas com as nove professoras que atuam na escola, sendo três da Equipe Diretiva, com o propósito de

conhecer suas concepções a respeito da EA na escola. Ao serem questionadas sobre se acham importante trabalhar a EA na Educação Infantil, todas afirmaram que sim, que é importante. Dentre as justificativas dadas por elas, destaca-se: “[...] Se é bem trabalhado o meio ambiente na Educação Infantil, eles levam para o resto da vida” (P1); “[...] É na Educação Infantil que ocorre aprendizagens significativas que são lembradas em nossas vidas” (P6). Essa visão das professoras é condizente com os princípios pedagógicos relacionados à educação infantil. Conforme Martins (2009), a educação infantil é o início da escolaridade, em que as crianças aprendem conceitos e valores que irão fundamentar toda a sua vida. Ainda segundo o autor, como nessa fase da vida, as crianças estão ávidas para aprender, é importante desfrutar desse interesse para incluir e viabilizar a educação ambiental, para que assim possam entender a realidade em que vivem e aprender a reconhecer e valorizar o meio ambiente. Quanto mais cedo as crianças percebemos problemas ambientais, mais chances terão de se tornarem adultos mais conscientes.

Em relação à pergunta “A escola desenvolve algum projeto coletivo de Educação Ambiental?”, a maioria (67%) respondeu que a escola não desenvolve nenhum projeto. Já 33% responderam que sim, mas, quando questionadas sobre quais projetos são desenvolvidos, responderam que trabalham individualmente durante o ano na forma de subprojetos proporcionando “momentos para as crianças refletirem sobre o assunto e experimentar na prática” (P9). Com base nas respostas das professoras, verifica-se a ausência de um projeto estruturado e coletivo de EA na escola. Essa ausência também foi constatada na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que não foi encontrada nenhuma referência em relação à EA no documento. De acordo com a Lei 9.795 (BRASIL, 1999), a Educação Ambiental é obrigatória na Educação Infantil, uma vez que deve ser trabalhada em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em relação à questão “Quais as dificuldades que você encontra ao trabalhar Educação Ambiental?”, a categoria que mais se destacou foi a “falta de formação específica na área”, apontada por 45% das professoras. Em segundo lugar, ficaram as categorias “falta de projetos pela escola” e “falta de iniciativa das professoras”, ambas indicadas por 22% das professoras respectivamente. E, em terceiro, a “falta de colaboração da mantenedora”, indicada por 11% das professoras. Percebe-se que, embora todas as entrevistadas reconheçam a importância do trabalho de EA na Educação Infantil, isso ainda representa um grande desafio para elas, uma vez que não se sentem suficientemente preparadas para realizá-lo. Em concordância com Dias (2010), para que a educação ambiental possa ser implantada ou aperfeiçoada na escola é

essencial que os profissionais que trabalham com educação ambiental sejam qualificados.

Em continuidade e antes da implementação da horta na escola, foi enviado ao pais ou responsáveis um bilhete contendo um questionário com questões abertas. Dos 31 questionários enviados (correspondente ao número de crianças das turmas de Pré-B que compareceram naquele dia na escola), 28 foram devolvidos respondidos.

Em relação à pergunta “Vocês possuem horta em casa?”, 28 deles (61%) responderam que sim e 11 (39%) responderam que não. Desses 11 que responderam negativamente, 10 alegaram que é porque não possuem espaço para isso e um, porque “não cozinha em casa”. Em relação à pergunta “Como é a alimentação do seu(a) filho(a)? Ele(a) costuma comer verduras e frutas? É incentivado (a) em casa a comer esses alimentos?”, a maioria (67%) respondeu que os filhos se alimentam com verduras e frutas e são incentivados para isso. Já 32% responderam que os filhos não costumam comer verduras e frutas, mas são incentivados. Observa-se que, embora todos os pais ou responsáveis pesquisados incentivem seus filhos a uma alimentação mais saudável, para algumas crianças o consumo de frutas e verduras ainda não se tornou um hábito alimentar, o que sugere a importância de se trabalhar a questão da alimentar saudável no espaço escolar.

Na sequência, deu-se início ao projeto com a horta escolar por meio de uma atividade sensorial com diferentes hortaliças e plantas medicinais, a qual abrangeu todas as crianças da escola, tanto do turno da manhã quanto da tarde, juntamente com suas professoras. A atividade sensorial com os elementos da horta foi muito significativa para a escola, pois, além de contribuir para uma melhor aprendizagem das crianças, serviu, também, para cativar e motivar as demais professoras para a implantação da horta na escola.

Após, fez-se a implantação da horta nos locais previamente determinados. O local escolhido para a implantação da horta horizontal, com pneus, foi o pátio da frente da escola, perto do portão principal de entrada. Esse lugar foi escolhido porque já havia um projeto em andamento para a construção de um pequeno jardim ali e, também, por ser um local com mais incidência solar. Já para a horta vertical (suspensa), com vasos, o local escolhido foi a cerca na lateral direita da escola. Com a colaboração da auxiliar de limpeza da escola, foram, primeiramente, organizadas as ferramentas, o material a ser utilizado para o plantio e a disposição dos pneus e dos vasos.

A atividade de plantio foi feita com as crianças das turmas de Pré B, divididas em quatro grupos de aproximadamente 10 crianças cada. Cada um desses grupos foi levado separadamente ao local da horta. Primeiro, as crianças ajudaram com as pás (utilizadas para brincar na areia) a fazer as covas e

a colocar adubo na terra. Posteriormente, colocaram as mudas de hortaliças, temperos e chás e completaram com terra e adubo. Por fim, fizeram a rega das mudas. Foram plantadas mudas de salsinha morango alface rúcula alecrim e manjeriço nos cinco pneus que ficaram distribuídos um ao lado do outro no chão. Também foi feito o plantio de salsinha, cebolinha, poejo, erva-luisa, hortelã, sálvia e manjerona em 13 vasos que foram pendurados, em fileira, na cerca da escola. Essas mudas foram escolhidas por estarem na época de plantio, por serem de fácil manejo e por poderem incrementar a alimentação dos estudantes.

Durante seis semanas, as crianças regaram e cuidaram da horta, removendo manualmente as ervas daninhas. As demais professoras também levaram seus alunos para regarem e observarem o desenvolvimento da horta.

Como culminância do Projeto, as turmas foram divididas em grupos pequenos e, assim, as crianças fizeram a colheita das plantas nas duas hortas e levaram as alfaces e rúculas para a merendeira preparar e puderam saboreá-las no lanche escolar. Após o lanche, cada criança lavou as folhas do chá que havia escolhido para beber e colocou em uma xícara. As professoras ajudaram colocando água quente para ocorrer a infusão dos chás.

Uma vez concluídas essas atividades do projeto na escola, foi enviado um novo bilhete para os pais contendo um questionário de avaliação sobre o trabalho realizado. O questionário foi encaminhado por meio das 25 crianças do Pré-B que compareceram na escola nesse dia, sendo que apenas 23 delas trouxeram o questionário respondido.

Em relação à questão “Mudou alguma coisa com relação à alimentação de seu filho? Em que sentido?”, a maioria (59%) respondeu que sim; já 27% responderam que não (27%); e 14% não souberam responder. Poucos justificaram as suas respostas, mas dentre os que responderam que sim, uma das justificativas que mostra a relevância do projeto para uma alimentação saudável das crianças foi: “G. nunca havia comido alface e agora ele até aceita provar e chás ele nunca tomava e agora ele toma e adora chá [...]” (R.20).

Quanto à questão “Alguma observação a acrescentar sobre este Projeto?” a maioria dos responsáveis (78%) elogiou o projeto, destacando o contentamento e entusiasmo das crianças com o trabalho realizado, como expressa R22: “[...] estamos muito felizes com a horta da escola porque ela está muito feliz. Hoje mesmo falou que foram colher verduras e chás e depois comeram e tomara o chá, que era cheio de sabedoria, coragem amor e paciência”.

Assim, com base em conversas informais com as professoras da escola, bem como na observação do entusiasmo das crianças durante as atividades e da avaliação dos pais sobre o trabalho realizado, considera-se que o projeto de EA alcançou os objetivos propostos, ressaltando-se a importância

da horta escolar para que a Educação Ambiental seja feita de uma forma efetiva e prazerosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do projeto, não só os estudantes, mas também os funcionários, professores e direção participaram com interesse nas atividades que eram propostas, como preparar o local, fazer o plantio, regar, colher, incrementar o lanche da escola. Os professores também utilizaram a horta como ambiente pedagógico para a realização de aulas práticas diferenciadas.

A relação entre a teoria e a prática é fundamental para aguçar a curiosidade da criança, contribuindo para um aprendizado de forma satisfatória. As atividades desenvolvidas possibilitaram a interação entre teoria e prática de forma contextualizada, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, bem como auxiliaram a comunidade escolar na construção de princípios de sustentabilidade ambiental e qualidade de vida, com a produção de verduras e chás orgânicos a serem usados no lanche das crianças.

Os resultados apontaram para a importância das atividades práticas de Educação Ambiental, especialmente quando se trata de estudantes da Educação Infantil. Conclui-se, portanto, que a horta escolar é uma ferramenta muito significativa de Educação Ambiental no âmbito escolar, pois permite o envolvimento prático e afetivo dos estudantes da Educação Infantil com o mundo natural, ampliando, assim, suas consciências ambientais e de suas respectivas famílias contribuindo para a formação de sujeitos ecológicos, que pensam e agem a favor da conservação do ambiente.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

GRZEBIELUKA, D. *et al.* Educação Ambiental: a importância deste debate na educação infantil. In: **Revista Monografias Ambientais – REMOA**, v.13, n.5, dez. 2014, p. 3881-3906.

BRASIL. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: set. 2019.

CERATI, T. M.; LAZARINI, R. A. M. A pesquisa-ação em Educação Ambiental: uma experiência no entorno de uma Unidade de Conservação Urbana. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 383-92, 2009.

- DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2010.
- FURTADO, V. Q. **Dificuldade de aprendizagem na escrita**: uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- LIMA, G.M.M. *et al.* Educação Ambiental e implantação de horta escolar. **Cadernos de Agroecologia**, v. 10, n. 3, 2015.
- LOUREIRO; C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARTINS, Nathalia. **A educação ambiental na educação infantil**. Universidade Federal de São Carlos; São Carlos, 2009.
- MORGADO, Fernanda da Silva. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar**: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências Agrárias – Curso de Agronomia. Florianópolis (SC), 2006.
- PHILIPPI JR, A.; PELICIONI, M. C. F. (Ed.) **Educação Ambiental e sustentabilidade**. 2. ed. rev. e atual. Barueri, SP: Manole, 2014.
- PRIMACK, R.; RODRIGUES, E. **Biologia da conservação**. Londrina: E. Rodrigues. 2001.
- QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443- 466, set./dez. 2005.

# “KITS CRIAR E BRINCAR” ALTERNATIVA PARA O FORTALECIMENTO DE VÍNCULO DAS CRIANÇAS COM A ESCOLA

**Deise Aparecida Cavalin Barasuol  
Fabiana Dinarelli dos Reis  
Marlova Maria Groth  
Miriam Cristiane Soares Dornelles<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Em 2020 vivemos um ano atípico em função da pandemia do Covid19, em que ocorreu a suspensão das atividades presenciais. Esta situação nos impõe novas formas de pensarmos a nossa prática, migramos do presencial para o remoto, com a postagem de vivências no portal da secretaria municipal de educação. Este sistema apresentou-se pouco interativo, percebemos que precisávamos buscar outra forma para nos fazermos presentes na vida cotidiana das crianças. Surgiram assim os “kits Criar e Brincar”, que eram elaborados de acordo com a proposta de trabalho da escola, alicerçada no brincar e nas experiências com os mais diversos materiais não estruturados. As suas retiradas, na escola, pelas famílias, nos proporcionaram reencontros emocionantes e os retornos nos demonstravam o quão significativo eram os materiais enviados.

**Palavras-chave:** Kits criar e brincar. Vínculo. Vivências. Criança.

---

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação. Ijuí/RS. E-mails: deise.c@prof.smed.ijui.rs.gov.br; fabiana.r@prof.smed.ijui.rs.gov.br; marlova.g@prof.smed.ijui.rs.gov.br; miriam.d@prof.smed.ijui.rs.gov.br.

## **Abstract**

In the 2020 year, we lived an atypical year because of the Covid-19 pandemic, in which presidential activities were suspended. This situation established new ways of thinking about our practice. We migrate from the classroom to the remote, with the posting of experiences on the web portal of the municipal education department. This system was not very interactive, so we realized that we needed to look another way for us to be present in the daily lives of children. Therefore, the "Create and Play kits" were elaborated according to the school's work proposal, based on play and experiences with the most diverse unstructured materials. Their withdrawals in school by the families resulted in exciting reunions and the returns showed us how significant the materials sent were.

**Keywords:** Create and play kits; affective bond; experiences; child.

**Eixo Temático:** Pedagogias Alternativas

## **INTRODUÇÃO**

Foram muitas mudanças em pouco tempo, assim que migramos do presencial para o remoto o nosso desafio era respeitar a infância que é uma fase tão rica em descobertas e aprendizagens, desta forma, não foram encaminhas atividades para as crianças e sim vivências pautadas em experiências do cotidiano assim, estaríamos assegurando um dos eixos estruturantes da nossa prática pedagógica na educação infantil que são as interações e brincadeiras.

[...] asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BNCC, 2017, p.35).

Porém sentíamos que os vínculos estavam ficando cada vez mais tenros e que mesmo nos comunicando pelos grupos dos pais estava faltando algo para nos fazermos mais presentes enquanto escola na vida cotidiana das crianças e nos reportamos a muitas falas e uma delas nos marcou em especial quando Paulo Fochi em uma de suas várias lives disse: "A escola não pode desaparecer da vida das crianças". Refletindo e buscando alternativas surgem

os “kits criar e brincar” que eram elaborados com materiais que estavam presentes no cotidiano das crianças na escola, proporcionando assim vivências que se aproximavam ainda mais do que era realizado no ambiente escolar.

Cada kit que era montado tinha a sua intencionalidade quanto ao desenvolvimento de habilidades dentro da faixa etária das crianças, com materiais estruturados e não-estruturados que garantisse que as crianças pudessem experimentar, experienciar e serem protagonistas de suas aprendizagens.

A nossa primeira entrega foi feita só para as famílias sem as crianças pois estávamos em um momento delicado, a cada kit entregue falávamos do objetivo com o material e o quanto o papel dos pais era importante naquele momento. Com a primeira entrega percebemos pelas devolutivas que algo mais se fez presente além do recebimento do material houve, um fortalecimento do vínculo criança escola que estava tão tênue naquele momento pelo distanciamento imposto.

Percebemos enquanto grupo que os “Kits Criar e Brincar” nos deram um novo ânimo e o desejo de se fazer ainda mais presente no cotidiano das crianças e assim continuamos com essa proposta. As famílias foram e continuam sendo nossos parceiros fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois a forma como elas se colocam frente a este processo é determinante para o sucesso da vivência. As devolutivas eram também cada vez maiores percebemos que estavam participando mais deste processo, fotografando, filmando e mandando áudios do envolvimento das crianças com os kits e com a aprendizagem de seus filhos

As devolutivas eram muito importantes para podermos ter os observáveis e assim fazer o acompanhamento das aprendizagens que aconteciam em casa.

[...] registros feitos a partir de observações do cotidiano e que garantem a possibilidade de serem utilizados para refletir. Os observáveis são, necessariamente, materiais concretos: fotografias impressas, arquivos de fotografias, arquivos de vídeos, anotações do professor, exemplares de produções das crianças (FOCHI, 2018, p. 157)

As entregas seguiram ao longo do ano e ocorreram mensalmente em sistema de drive-thru e outras em forma de entregas domiciliares e nos proporcionaram sempre reencontros emocionantes cheios de sentimentos inenarráveis.

## **METODOLOGIA**

Os kits criar e brincar eram confeccionados a partir dos objetivos que tínhamos para cada uma das turmas de acordo com a sua faixa etária e com a proposição de enviar materiais que poderiam ser explorados pelas crianças. As reuniões de planejamento on-line aconteciam com o objetivo de fazer um esboço do que queríamos pensando no tempo, espaço, oferta de materiais, na intencionalidade de cada um deles, o que iriam oferecer de investigação e descoberta para a criança. Após acontecia a coleta dos materiais que envolviam o brincar heurístico, dos materiais de largo alcance e de elementos da natureza como pedras, folhas, terra...Na escola este material era montado e acompanhava a escrita de como a família poderia organizar o espaço e disponibilizar o mesmo para que as crianças explorassem no seu cotidiano pois, esse era o seu laboratório.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Ao final do ano, verificamos que com a proposta dos “kits Criar e Brincar” alcançamos o objetivo que era manter o vínculo com as crianças e as famílias. A intencionalidade educativa deve estar presente mesmo quando encontrarmos incertezas e dúvidas pois, precisamos nos permitir e permitir às crianças viverem o imprevisível no processo de aprendizagem. Deu-se visibilidade à proposta da Educação Infantil que tem o seu currículo pautado no cotidiano, no brincar e nas interações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 36) diz que:

[...] a Educação Infantil deve “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à Educação familiar.

Ela complementa, dizendo que cabe ao educador “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, p. 39).

Portanto, constatamos que através dos “Kits Criar e Brincar”, conseguimos manter o vínculo com as crianças e suas famílias. “Essa adaptação, de ter que ficar em casa, acabou sendo muito boa, a partir dessas estratégias. Foram maneiras bem legais de estarmos próximos de todo mundo” relato da

mãe D. O.. E ao planejarmos cada nova proposta, observamos através das imagens retornadas o envolvimento, a alegria e interação de cada criança envolvida. Elas têm uma capacidade surpreendente de absorver o mundo à sua volta, de fazer constatações, criar hipóteses, teorias, e construir conhecimento.

Enfim, proporcionamos a organização de tempo, espaço e materiais de forma que permitiram e potencializaram o desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança. Com os kits almejamos que as crianças tivessem garantido os direitos de aprendizagem que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 abr. 2021.

FOCHI, Paulo Sergio. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor de Educação.

IJUÍ, Secretaria Municipal de Educação. **Tempo e Espaço de Ser Criança**. Proposta Curricular da Educação Infantil. Caderno nº24, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação** para transformar a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2019.

FOCHI, P. (Org). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

# LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCION DE AUTONOMIA EN LA DIVERSIDAD: APRENDER A DECIDIR, PARTICIPAR, TRANSFORMAR

Paula Andrea Edelstein<sup>1</sup>  
Diana Van Kregten<sup>2</sup>  
Laura Schulze<sup>3</sup>

## Resumo

A escola como espaço de construção da autonomia na diversidade: aprender a decidir, a participar, a transformar. Um dos objetivos da educação Waldorf é contribuir para a formação de pessoas autônomas, capazes de tomar suas próprias decisões e construir um pensamento livre, respeitoso das diferenças, fraterno com as outras pessoas e com o mundo. A oficina parte da descrição de situações reais de sala de aula, vivenciadas em diferentes níveis de escolaridade, e se propõe a analisá-las em termos didáticos para reconhecer formas, notas, canais de decisão e participação.

**Palavras-chave:** Escola Waldorf. Autonomia. Liberdade. Diversidade. Respeito.

**Eixo Temático:** Pedagogias alternativas

---

<sup>1</sup> Profesora especialista do Instituto Superior de Formación Docente Perito Moreno, Buenos Aires, Argentina. E-mail: lapauedel@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora especialista do Instituto Superior de Formación Docente Perito Moreno, Buenos Aires, Argentina. E-mail: dianavk@hotmail.com

<sup>3</sup> Profesora especialista do Instituto Superior de Formación Docente Perito Moreno, Buenos Aires, Argentina. E-mail: laura\_schulze36@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Uma liberdade responsável se constrói aprendendo a decidir e a participar. Cada etapa da vida oferece situações para a tomada de decisões cuidadosas, respeitando os direitos de meninos e meninas, sem antecipar processos, assumindo responsabilidades possíveis em todos os momentos. Esta visión implica la posibilidad de hacer las cosas de varias formas posibles.

Durante los procesos de aprendizaje es preciso ofrecer diversidad de actividades, posibilidades de llegar a un mismo resultado, diferentes formas de conocer, distintas maneras de expresar, lenguajes diversos, variadas soluciones para un mismo conflicto. Contemplar siempre muchos caminos. Desde nuestro punto de vista, a escolarización pode ser un ambiente de cuidado que nos convida a retoñecer problemas e incómodos, recursos para decidir, formas de actuar con respeto a os nuestros propios deseos y posibilidades, propias y dos otros.

Una construcción colectiva de la autonomía en el ámbito escolar se vincula con la noción de autoridad. El ejercicio de una autoridad sana radica en el cultivo de virtudes humanas desde muy pequeños. La posibilidad de ejercer cualidades como la gratitud, el coraje, la devoción, la confianza, la generosidad, la perseverancia es fundamental a lo largo de toda la escolaridad.

La posibilidad de construir vínculos respetuosos entre seres humanos, radica en el cultivo de estas virtudes, con el propósito de fortalecer la coherencia entre el hacer, el sentir y el pensar evitando las contradicciones. Comprometernos en una educación hacia la autonomía nos interpela como adultos y, probablemente, nos invite a revisar nuestras propias trayectorias educativas y nuestras maneras de vincularnos con los procesos de toma de decisiones.

En este sentido, una mirada pedagógica que incluya el ámbito emocional es indispensable para desplegar nuevos modelos de autoridad basados esencialmente en el respeto de las identidades. La tolerancia y la empatía con las necesidades de los otros, solo es posible de alcanzar cuando una verdadera conexión emocional se establece entre seres humanos. La posibilidad de percibir las emociones propias y la de los otros, nos permite comprender y tolerar las acciones y pensamientos diferentes a los nuestros. Desde allí podemos, también apreciar en qué medida esas diferencias representan un aporte valioso para el desarrollo integral de uno mismo. Al alcanzar modos de relación que incluyan estas dimensiones, favorecemos el desarrollo de seres humanos libres y respetuosos por los demás, es decir identidades autónomas que pueden desplegar todos sus talentos, capacidades y habilidades.

Este despliegue, desde la propuesta de la Pedagogía Waldorf, requiere que la escuela ofrezca instancias de decisión adecuadas para cada edad, por lo cual el quehacer escolar debe garantizar formas claras, que contengan grados de libertad, dentro de las cuales los alumnos puedan tomar decisiones y apreciar las consecuencias de estas. Todos los contenidos pueden permitir este tipo de ejercicios; cada instancia de un proceso de aprendizaje contiene márgenes para hacer este trabajo. Sin descuidar las responsabilidades que nos competen como docentes, es posible invitar a un compromiso activo de niños y adolescentes en sus propios caminos.

## **METODOLOGIA**

El taller parte de la descripción de situaciones de aula reales, vivenciadas en los diferentes niveles de la escolaridad, y propone analizarlas en términos didácticos para reconocer formas, grados, canales de decisión y participación. Describimos una jornada en el nivel inicial y allí podemos reconocer pequeñas situaciones donde cada niño elige, por ejemplo, por qué actividad comenzar, con qué compañeros jugar, en qué lugar de la ronda ubicarse. Del mismo modo, se describe una mañana en la primaria, destacando oportunidades para elegir qué contar, cómo resolver una cuenta matemática, cómo ilustrar un relato, de qué color tejer un estuche para la flauta. Para ejemplificar la construcción de autonomía en la adolescencia, se describen los procesos de decisión de los acuerdos de convivencia escolar y los instrumentos evaluativos que se proponen para dar cuenta de lo aprendido en un proceso determinado; en efecto, la convivencia se ordena en función de acuerdos establecidos en asamblea, producto de un debate y un consenso moderado por los docentes, pero construido por las y los estudiantes. Los instrumentos de evaluación descriptos contienen alternativas para que cada alumno decida de qué manera expresar lo aprendido en un determinado proceso, así como instancias para compartir y apreciar las opciones tomadas por los compañeros, completándose en esta escucha, la imagen del contenido estudiado.

Luego de estas narraciones, los participantes son invitados a compartir situaciones en las que se sintieron interpelados en sus propios grados de autonomía, revisando no solo el tipo de propuestas llevadas al aula, sino los modos de tomar decisiones en el ejercicio de la profesión. Partiendo de este intercambio, reflexionamos también sobre las maneras de formarnos para ejercer con autonomía nuestra tarea, de manera responsable y creativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para dar profundidad al intercambio, se plantean una serie de preguntas: ¿Qué cuestiones quedan abiertas a las decisiones de cada alumna/o en cada etapa de la escolaridad? ¿Qué maneras de participar en esas decisiones tienen? ¿Qué consecuencias reales puede traer esa decisión tomada? ¿Qué marco/límites establece la propuesta docente? ¿Por qué las propuestas analizadas construyen autonomía? ¿Cómo se relacionan entre sí? ¿Qué tenemos que mover en nosotros, como personas adultas, para poder ofrecer sin prejuicios este tipo de propuestas a nuestros alumnos? ¿Qué conceptos se ponen en juego? ¿Cómo se relacionan la forma, el límite de las propuestas con el aprendizaje de la libertad de acción y la construcción de autonomía?

Desde estos interrogantes, se organiza un debate, abierto y en movimiento, que pone en el centro qué tipo de educación hemos de ofrecer si deseamos colaborar con la formación integral de seres humanos libres, responsables, fraternos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para cerrar, abrimos la reflexión hacia la importancia de los contextos, los alcances y las limitaciones de nuestras propuestas, como maestros, en relación con los planes de estudio, los recursos de los establecimientos educativos, los contextos sociales en que trabajamos. Buscando el equilibrio para ser potentes, aceptando los límites prácticos de nuestra tarea sin ser escépticos, se invita a reflexionar sobre los desafíos y transformaciones que es necesario asumir como docentes, para enseñar también desde el ejemplo, la construcción de caminos emancipatorios.

## REFERÊNCIAS

STEINER, R. **El estudio del hombre como base de la pedagogía**. Primera edición. Editorial Antroposófica, 2008.

STEINER, R. **La educación y la vida espiritual de nuestra época**. Primera edición. Editorial Antroposófica.

LIEVEGOED, B. **Etapas evolutivas del niño**. Editorial Antroposófica.

# LETRAMENTO MATEMÁTICO COM O JOGO DO DADO

Thaís Kinalski<sup>1</sup>  
Laércio Francesconi<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho tem a finalidade de relatar a experiência vivida pelos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, no mês de abril de 2019, durante o estudo da adição, sendo um de seus conteúdos específicos. Tem como objetivos analisar o jogo do dado e as capacidades das crianças de adquirir novos conhecimentos e se desenvolver; jogar para aprender matemática; e, socializar o conhecimento com os colegas. Com esse momento de aprendizagem percebeu-se o envolvimento dos alunos na atividade e as mudanças de atitude em relação à contagem de números. Fortalecem-se os sujeitos, produzindo identidades mais empoderadas cognitivamente, cujo desempenho nas práticas sociais será mais atento, consciente e apto a interlocuções menos reprodutoras e automatizadas, recorrendo menos a modos de dizer já desgastados e revelando mais criativamente sua consciente relação com a linguagem matemática.

**Palavras-chave:** Matemática. Aprendizagem. Conceitos.

## Abstract

This work has the purpose of reporting the experience lived by the students of the first year of Elementary School, in the month of April 2019, during the study of the addition, being one of its specific contents. Its objectives are to analyze the game of dice and the abilities of children to acquire new knowledge and develop; play to learn math; and socialize knowledge

---

<sup>1</sup> Professora, Ijuí/RS. E-mail: thaiskinalski@gmail.com

<sup>2</sup> Professor, Ijuí/RS. E-mail: laerciofrancesconi12@gmail.com

with colleagues. With this learning moment, it was noticed the students' involvement in the activity and the changes in attitude in relation to counting numbers. The subjects are strengthened, producing identities more cognitively empowered, whose performance in social practices will be more attentive, aware, and apt to less reproductive and automated interlocutions, using less ways of saying already worn out and more creatively revealing their conscious relationship with mathematical language.

**Key-words:** Mathematical. Learning. Concepts.

**Eixo Temático:** Pedagogia e múltiplos letramentos.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a aprendizagem da adição com o jogo do dado no 1º ano do Ensino Fundamental. As crianças são muito curiosas e com vontade de aprender. Ao começar o ano, já estavam interessadas em aprender os números e conseqüentemente somar. Temos o conhecimento de como a brincadeira possibilita a formação da identidade e o desenvolvimento das crianças. O jogo do dado favorece a aprendizagem, o que o torna tão importante para que a criança se desenvolva. A atividade foi realizada pois o brincar é um mediador do processo pedagógico, auxiliando na formação cognitiva, motora, afetiva, psicológica e social da criança. Através do brincar, de maneira lúdica, as crianças desenvolvem-se cognitivamente. É interessante entrar no mundo imaginário das crianças e ver como os estímulos do brincar favorecem a aprendizagem.

A alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a usar a matemática em diferentes contextos sociais, a leitura, a escrita e a matemática representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida. Os estudos apontam que com a interdisciplinaridade, tão evidente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível que os alunos sejam mais desenvolvidos.

O brincar e o jogo matemático levam em conta a grande importância que há em momentos em que as crianças brincam e assim tem o seu desenvolvimento cognitivo cada vez mais ampliado. A atividade em que a brincadeira está presente torna o ambiente da aprendizagem bem mais enriquecedor. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v. 1)

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-litera, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

O brincar é algo que faz parte da criança, é ao brincar que a criança consegue expressar seus sentimentos mais verdadeiros, e aprendizagens que só ali, naquele momento somos capazes de perceber e analisar. Quando brinca, ela torna reais os seus sonhos e revive experiências do seu dia a dia e isso a faz capaz de buscar o conhecimento a respeito do mundo e de si própria. Brincando está em contato com outras crianças, encena momentos de sua vida individual e coletiva, brinca, deseja, aprende, observa, constrói sentidos, age e reage ao brincar, aprendendo assim, a enfrentar o mundo e a sociedade onde está inserida.

## **METODOLOGIA**

O principal instrumento utilizado para o jogo foi o dado. Primeiramente joga-se o dado e veja a quantidade que tirou. Depois, pegue a quantidade de papéis que condizem a este número e cole na folha. Cada jogador terá duas jogadas. No final da rodada, soma-se as duas jogadas e quem tiver a maior pontuação ganha o jogo. Foram muitas possibilidades para desenvolvermos habilidades de matemática e o conhecimento do novo instrumento de aprendizagem.

A atividade foi realizada no mês de abril de 2019. Foi uma experiência rica, significativa e criativa. Com esses momentos de aprendizagem percebeu-se o envolvimento dos alunos no desenvolvimento da atividade. Realizar brincadeiras está diretamente atrelado ao desenvolvimento físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo das crianças. Brincando, elas exploram todas as suas potencialidades, através de estímulos que, por mais simples que possam parecer, criam desafios e provocam o pensamento. Também por meio de brincadeiras é que a criança vai desenvolver capacidades importantes como atenção, memória, imaginação e criatividade, além de trabalhar outras áreas como afetividade, coordenação, inteligência, sociabilidade, oralidade e linguagem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) existe a necessidade de melhorar o ensino da matemática, com o intuito de aproximar o aluno dos conteúdos matemáticos. Contudo, é necessário conhecer diversas

possibilidades de trabalho em sala de aula, permitindo que o professor construa sua prática.

Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática (BRASIL, 1997, p.19).

O uso de materiais em sala de aula vem ganhando força, pois proporciona aos alunos uma proximidade com os fatos, tornando-se grandes auxiliares no ensino-aprendizagem da matemática, possibilitando uma maior interação com o conteúdo matemático aplicado, proporcionando um ensino mais divertido, e aproximando o aluno de maneira lúdica e investigativa aos conhecimentos. No ponto de vista de Lorenzato (2008, p. 17), “Palavras não alcançam o mesmo efeito que conseguem os objetos ou imagens, estáticas ou em movimento. Palavras auxiliam, mas não são suficientes para ensinar”.

Ao longo do tempo o ser humano desenvolveu alguns meios, e estes, eram utilizados para uma melhor explicação dos fatos. O uso de materiais concretos é de fundamental importância, pois, na própria história do homem, é fácil perceber como esses materiais contribuíram na construção dos conhecimentos básicos da Matemática, como por exemplo, a contagem com pedras, a utilização de riscos em ossos para auxiliar na contagem de rebanhos, posteriormente o uso de cordas para auxiliar na agrimensura de terras e assim por diante. A própria geometria foi desenvolvida com experimentos em materiais concretos e estes eram utilizados para a confirmação de novos conhecimentos.

Os materiais concretos fazem aproximação dos conhecimentos prévios dos alunos aos conhecimentos matemáticos formais adquiridos no ambiente da sala de aula. Desde a infância a criança desenvolve seu conhecimento formal e informal das formas geométricas. Este conhecimento não é só teórico, mas também vivenciado, e o jogo do dado, auxilia essa aproximação, pois é um material palpável onde o aluno pode ver suas possibilidades de soma através da percepção visual e sensorial.

Em meio a tantas evoluções na tecnologia, nota-se que o ensino não é mais o mesmo, hoje dispomos de alunos que estão em constante atualização. Diante dessa realidade o professor deve acompanhar esse processo de evolução, para que suas aulas se tornem atrativas e valorizadas, a fim de fazer a diferença na vida do aluno. Dentre os vários materiais concretos que auxiliam o trabalho do professor encontra-se o dado e este é um recurso que vem somar ao ensino da Matemática. Cabe ao docente compreender as possibilidades de uso deste recurso, e colocar de forma prática todos os conceitos que nos proporciona.

A cooperação em sala de aula é a peça-chave fundamental para o sucesso da atividade, no entanto, as palavras e as ações devem estar em perfeita harmonia. Com o propósito de complementar o dia a dia da sala, se faz necessário valorizar esse jogo de tal forma que as crianças possam criar adições com intervenções cautelosas e prazerosas. O próprio Sérgio Lorenzato comenta que:

Para o aluno, mais importante que conhecer essas verdades matemáticas, é obter a alegria da descoberta, a percepção da sua competência a melhoria da autoimagem, a certeza de que vale a pena procurar soluções e fazer constatações, a satisfação do sucesso, e compreender que a matemática, longe de ser um bicho-papão, é um campo de saber onde ele, aluno, pode navegar (LORENZATO, 2006, p.25).

Lembrando que, a comunicação fará a diferença na prática, é o instrumento essencial na qual se dispõem, convém, no entanto, trabalhar com materiais práticos em sala de aula, que faça parte do dia a dia e fale das mesmas com entusiasmo, sejam inspirados pela importância do conhecimento real.

Ao inserirmos a pesquisa nas práticas educativas estamos proporcionando momentos de aprendizagem através de construções interativas com a participação dos alunos e do professor, ambos agentes de conhecimentos. Para Martins (2001), os projetos de pesquisa são propostas pedagógicas interdisciplinares, compostas de atividades a serem desenvolvidas pelo grupo de alunos, sob a orientação do professor, destinadas a criar situações de aprendizagem mais dinâmicas e efetivas, pelo questionamento e pela reflexão.

Desta forma, o trabalho favoreceu o aprofundamento dos conteúdos sobre a adição. Os alunos estavam bastante envolvidos durante as atividades e, a cada etapa, o interesse crescia na mesma proporção dos conhecimentos adquiridos. O trabalho com o dado possibilitou aos alunos esclarecerem dúvidas e analisar possíveis cálculos utilizando o raciocínio lógico. Permitiu constatar que existem inúmeras possibilidades de utilização do jogo do dado, podendo variar de acordo com as necessidades de cada ambiente em que ele se aplica. Atividades lúdicas melhoram o ensino da Matemática, pois ao mesmo tempo em que o aluno se diverte ao jogar, ele trabalha suas capacidades lógicas e cognitivas.

A brincadeira está ligada a cultura, ao contexto social em que a criança está inserida. Ela explora o mundo e se desenvolve de forma ingênua e com alegria. Ao brincar, a criança atribui significados ao que está fazendo e aprende com prazer. É de fundamental importância incentivar as crianças a brincar, assim sua capacidade de criar se desenvolve e ela vai aprender

muito mais rápido. A mediação faz com que as crianças realmente brinquem e que essa brincadeira favoreça seu crescimento e estimule a imaginação.

Sendo assim, as principais considerações decorrentes da análise dos resultados, considerando que o brincar, enquanto primeira forma de cultura, sempre esteve presente em seu cotidiano, com o passar do tempo se transformou e agregou características de cada povo, perpassando de geração a geração.

O brinquedo, a brincadeira e o jogo são instrumentos mediadores no processo pedagógico, agindo como importantes ferramentas, auxiliando no desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, psicológico e social da criança em formação.

O brincar se destaca por nos revelar que os esquemas que a criança utiliza para organizar as brincadeiras, os jogos, os brinquedos são os mesmos que ela utiliza para lidar com o conhecimento.

A brincadeira se faz presente como um meio de muita relevância para o desenvolvimento da criança. Merece atenção e envolvimento, pois é uma atividade normal da fase infantil. A infância é uma fase que marca a vida do indivíduo e o brincar nunca deve ser deixado de lado, mas, pelo contrário, deve ser estimulado, já que é responsável pelo auxílio nas evoluções psíquicas.

A relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são primordiais para a construção de novas aprendizagens. Existe uma estreita vinculação entre as atividades lúdicas e as funções psíquicas superiores, assim pode-se afirmar a sua relevância sociocognitiva. As atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças e entre as crianças entre si para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O jogo do dado pode ser reaplicado por outros professores, pois é um jogo facilitador da aprendizagem. O ambiente escolar deve funcionar como um espaço capaz de promover a alfabetização matemática. Para tanto, projetos interdisciplinares com temáticas voltadas a estratégias de promoção da aprendizagem fazem-se necessários, pois é a partir de um trabalho entre todas as áreas do conhecimento, de forma integrada que o conhecimento terá relevância para o aluno.

Logo, a escola sendo um local de grande influência na vida do aluno, deve oportunizar ao educando projetos voltados aos jogos matemáticos, sendo imprescindível essa temática como parte integrante do currículo escolar, já que se faz necessário estimular o aluno a aprender.

A atividade favoreceu o conhecimento prévio e o aprofundamento gradativo dos conteúdos. Os alunos ficaram bem envolvidos durante o desenvolvimento do jogo, a cada etapa mostravam-se curiosos e observadores. A diversidade de recursos possibilitou que os alunos fizessem considerações a respeito da adição. Os alunos tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas e analisar como é o processo da soma, a atividade favoreceu aos alunos a formação de cidadãos mais consciente e atuantes, desenvolvidos na sua forma de pensar, raciocinar, descobrir e resolver problemas, de forma envolvente e satisfatória.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, volumes: 1 e 2.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Matemática**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

LORENZATO, S. **Para Aprender a Matemática. Coleção formação de professores**. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2008.

LORENZATO, S. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. Coleção Formação de Professores. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2001.

# MÉTODO MONTESSORI NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Caroline dos Santos Sakis Peluffe<sup>1</sup>**  
**Cibele Regina Nunes Bonfada Pereira<sup>2</sup>**  
**Deise Berton<sup>3</sup>**

## **Resumo**

A metodologia montessoriana consiste em focalizar a autonomia das crianças, em um ambiente escolar que permita com que façam suas próprias escolhas. Este método surgiu a partir de estudos de Maria Montessori, uma italiana que buscava transformar a educação de crianças em algo dinâmico e transformador, indo ao encontro dos métodos tradicionais e estagnados. O desenvolvimento da criança em ambiente escolar deve permitir sua própria autonomia, possibilitando a construção dos saberes a partir de experiências capazes de promover a liberdade dos alunos. Este resumo expandido busca contextualizar este método, apresentando algumas de suas principais características e abordando suas convergências com o mundo da educação infantil, revelando sua relevância e aplicabilidade.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Montessori. Pedagogia.

## **Abstract**

The Montessori methodology consists of focusing on children's autonomy, in a school environment that allows them to make their own choices.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Pedagogia (UNOPAR), pós-graduação em Gestão Escolar Orientação e Supervisão (Faculdade de Educação São Luís). E-mail: caroline.p@prof.smed.ijui.rs.gov.br

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia (UNINTER), pós-graduação em Educação Infantil (Faculdade de Educação São Luís). E-mail: cibele.p@prof.smed.ijui.rs.gov.br

<sup>3</sup> Licenciatura em Pedagogia (UNIJUÍ), pós-graduação em Educação Infantil (UNINTER). E-mail: deise.berton@gmail.com

This method arose from the studies of Maria Montessori, an Italian woman who sought to transform the education of children into something dynamic and transformative, meeting traditional and stagnant methods. The development of the child in a school environment must allow his own autonomy, enabling the construction of knowledge based on experiences capable of promoting students' freedom. This expanded summary seeks to contextualize this method, presenting some of its main characteristics and addressing its convergences with the world of early childhood education, revealing its relevance and applicability.

**Keywords:** Early childhood education. Montessori. Pedagogy.

**Eixo Temático:** Pedagogias alternativas.

## INTRODUÇÃO

O exercício da Pedagogia requer capacitação constante, buscando se utilizar de diversos conhecimentos existentes na área, sempre com o objetivo principal de proporcionar um ambiente educacional adequado às necessidades das crianças. Neste sentido, este resumo expandido busca contextualizar o Método Montessori como uma alternativa às práticas pedagógicas, cujas origens históricas remontam a estudos aprofundados sobre as demandas infantis.

Em um primeiro momento, são apresentados aspectos históricos sobre sua concepção para, em seguida, elencar seus principais componentes. Por fim, aborda-se aspectos gerais do Método Montessori, culminando nas conclusões do presente estudo.

## METODOLOGIA

Este resumo foi construído a partir de um estudo bibliográfico, desenvolvido “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2009, p.50). Segundo Vergara (2013), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à temática pretendida.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Historicamente, o Método Montessori tem suas origens a partir dos estudos de Maria Montessori, uma italiana à frente de seu tempo, nascida em 1870. Durante sua vida, dedicou-se a estudos relacionados a uma educação diferenciada, capaz de atender às necessidades das crianças de acordo com sua idade e seu desenvolvimento. A maior contribuição de Maria Montessori foi a criação de um método considerado como um sistema aberto e não algo fixo e pré-determinado. Para ela, a sala de aula devia ser ambiente de inovação e experimentação constante, sempre levando em consideração as capacidades e dificuldades da criança (LILLARD, 2017).

A pedagogia baseada nos conceitos de Montessori vê a criança na sua essência, sem ignorar que ela será o adulto de amanhã; nesta perspectiva, o método consiste na humanização do aluno, primando pelo desenvolvimento de sua autonomia e independência (PESSOA, 2017). Conforme Horn (2007), os espaços educacionais devem estar adequados às necessidades das crianças pequenas, buscando "integrar princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza, propondo um arranjo espacial

[...] à luz das necessidades infantis" (p. 29). De modo geral, pode-se afirmar que o objetivo deste método consiste em focalizar a autonomia "como algo primordial para o desenvolvimento humano, cada pessoa tem a capacidade de aprender por si mesma, desde que haja as condições necessárias (HORN, 2007, p. 325).

A metodologia montessoriana visa "a percepção sensorial, a ordem e o movimento. No método há o entendimento de que as potencialidades de aprendizagem se desenvolvem naturalmente, ao seu tempo, por isso o processo não pode ser rígido" (MACHADO, 2015, p. 11541). Os dois principais componentes do Método Montessori são o ambiente e os professores. O ambiente inclui tanto materiais quanto os próprios exercícios; os professores, por sua vez, são responsáveis pelo preparo deste ambiente (LILLARD, 2017). O ambiente deve ser formado por alguns componentes básicos, elencados no Quadro a seguir:

## Quadro 1 – Componentes do ambiente no Método Montessori

Componentes	Descrição
Liberdade	Elemento essencial, pois somente em uma atmosfera de liberdade a criança pode se revelar para nós e, neste sentido, se a criança possui dentro de si mesma o padrão para o próprio desenvolvimento, deve-se permitir que esse guia interno dirija o crescimento infantil.
Estrutura e ordem	A estrutura e a ordem subjacentes ao universo devem se refletir na sala de aula para que a criança as internalize e, assim, construa sua própria ordem mental e inteligência. Por meio dessa ordem internalizada, a criança aprende a confiar em seu ambiente e em seu poder para interagir com ele de um modo positivo.
Realidade e natureza	A criança deve ter a oportunidade de internalizar os limites da natureza e da realidade para que possa se liberar de suas fantasias e ilusões, tanto físicas quanto psicológicas. Só desse modo ela pode desenvolver a autodisciplina e a segurança de que precisa para explorar seus mundos externo e interno e se tornar um observador atento e apreciativo da vida. O equipamento na sala de aula, portanto, é criado para colocar a criança em um contato mais próximo com a realidade.
Beleza e atmosfera	A sala de aula não precisa ser um lugar elaborado, mas tudo nela deve ser de bom design e qualidade e tão cuidadosa e atrativamente arranjado como em uma exibição bem planejada. As cores devem ser brilhantes e alegres e dispostas de modo harmônico. A atmosfera da sala deve ser relaxante e quente e estimular a participação.
Equipamento Montessori	Não se trata de equipamentos de aprendizado no sentido convencional porque seu objetivo não é o externo, de ensinar habilidades às crianças nem de transmitir conhecimento por meio do “uso correto”. Em vez disso, o objetivo é o interno, de auxiliar a autoconstrução e o desenvolvimento psíquico da criança.

Fonte: adaptado de Lillard (2017).

Cumpramos ressaltar que uma das principais características do Método Montessori consiste em promover as manifestações livres das crianças, permitindo uma movimentação com liberdade para escolher as tarefas a serem realizadas no ambiente escolar. Neste sentido, conforme afirma Horn (2007, p. 32):

Na metodologia montessoriana, evidencia-se uma preocupação constante com a organização de um ambiente onde as crianças pudessem se descentrar da figura do adulto. Isto é, o controle passa do educador para o ambiente. Montessori afirmava que deveríamos organizar o espaço de modo que a vigilância do adulto e seus ensinamentos fossem minimizados, pois, conseqüentemente, a interferência do adulto seria reduzida.

Como bem coloca Machado (2015), o ambiente escolar é preparado em conformidade com as necessidades das crianças, para que elas possam agir com total independência, escolhendo os materiais que desejam para a realização das tarefas solicitadas. Trata-se de uma forma pedagógica de ensinar não somente a agir, mas a reconhecer se algo está errado e buscar a correção autônoma destes possíveis erros, pela própria criança, a partir do momento em que se sente segura e confortável neste ambiente de aprendizagem. Em conformidade com as disposições de Oliveira e Bortoloti (2012), este método vislumbra a criança como um ser capaz de desenvolver-se por conta própria e, neste sentido, busca promover o aprendizado de forma natural, baseado em suas necessidades individuais. Neste ambiente, o professor exerce a função de mediador, apresentando materiais condizentes às etapas de desenvolvimento da criança e permitindo, sobretudo, sua independência no espaço escolar.

Compreende-se, portanto, que “a pedagogia montessoriana tem como um dos objetivos auxiliar o desenvolvimento normal da criança e não a transmissão de conhecimento como estamos acostumados a presenciar” (PESSOA, 2017, p. 325). Trata-se de uma educação para a vida, estimulando a formação do caráter e personalidade da criança, guiando-a em seu desenvolvimento pleno através da conquista de sua própria liberdade de aprendizado (OLIVEIRA; BORTOLOTI, 2012).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento infantil em ambiente escolar é um tema que enseja discussões diversas, considerando as variadas correntes teóricas e métodos pedagógicos possíveis de aplicação. A partir deste resumo, que buscou abordar de modo sucinto o método proposto por Maria Montessori, compreende-se a relevância de um olhar cuidadoso aos alunos da educação infantil, identificando suas necessidades individuais e coletivas no ambiente da sala de aula.

Este método, em especial, permite que a criança se desenvolva com autonomia e, desta forma, contribui sobremaneira para a sua formação social, intelectual e cidadã. O papel do pedagogo e do professor, portanto, consiste em organizar o ambiente de ensino de modo a possibilitar que as crianças

explorem os equipamentos e materiais disponíveis, em conformidade com seus próprios interesses e em convergência com seu desenvolvimento individual.

## REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LILLARD, P. P. **Método Montessori: uma introdução para pais e professores**. Barueri: Manole, 2017.

MACHADO, M. Processo de alfabetização que utiliza como concepção pedagógica os pressupostos de Montessori. **XII Congresso Nacional de Educação**, PUC-PR, p. 11538-11547, 2015.

OLIVEIRA, K. V. G.; BORTOLOTTI, R. D. M. Método Montessoriano: contribuições para o ensino-aprendizagem da matemática nas séries iniciais. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n.3, p. 410 - 426, 2012.

PESSOA, A. F. Método pedagógico montessoriano contemporâneo e suas implicações na educação infantil. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 320- 332, 2017.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2013.

# O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PÚBLICA DE PERIFERIA DO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS

Cibele Mai<sup>1</sup>  
Leila Maria Goi<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo tem o objetivo de dialogar sobre o brincar, a Educação Infantil e a Educação Física no processo de ensino aprendizagem, estabelecendo relações entre as práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar, antes da pandemia e no cenário contemporâneo. Além disso, relatam quem são as crianças da Educação Infantil que estão na escola de periferia, enfatizando sua identidade sociocultural, seus direitos como sujeitos integrados ao mundo e ao exercício de ser criança, de brincar e de respeito as suas características de diversidades e singularidades. A metodologia adotada consiste em um relato de experiências. As crianças têm necessidade de movimento para brincar, explorar, construir e reconstruir seus conhecimentos, elas interagem como mundo ao seu redor e desenvolvem suas habilidades e competências. Estudamos o universo infantil com suas especificidades e, ao brincar, estamos trabalhando pedagogicamente para que ela se envolva e atinja objetivos do processo de ensino aprendizagem brincando.

---

<sup>1</sup> Licenciatura e Bacharelado em Educação Física na Universidade Regional do Noroeste do Estado – UNIJUÍ, Especialização em Educação Física Escolar na Faculdade de Educação São Luís, Especialização em Educação Inclusiva na Faculdade de Educação São Luís. Professora da Rede Pública Municipal de Ijuí/RS. Escola Municipal Fundamental Anita Garibaldi, Ijuí/RS. E-mail: leila.g@prof.smed.ijui.rs.gov.br

<sup>2</sup> Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais na Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ-; Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau-Esquema I- na Universidade de Ijuí-UNIJUÍ; Graduanda na Especialização de Gestão Educacional na UNICESMAR. Professora da Rede Pública Municipal de Ijuí/RS. Escola Municipal Fundamental Anita Garibaldi, Ijuí/RS. E-mail: cibele.m@prof.smed.ijui.rs.gov.br.

**Palavras-chave:** Escola. Educação Infantil. Brincar. Educação Física. Diversidade. Individualidade.

## **Abstract**

This article aims to dialogue about play, Early Childhood Education and Physical Education in the teaching-learning process, establishing relationships between the pedagogical practices carried out in the school context, before the pandemic and in the contemporary scenario. Furthermore, reports who are the children of the Early Childhood Education in the periphery school, emphasizing their socio-cultural identity, their rights as subjects integrated into the world and the exercise of being a child, playing and respecting their characteristics of diversity and singularities. The adopted methodology consists of an experience report. Children need movement to play, explore, build, and rebuild their knowledge; they interact with the world around them and develop their skills and competences. We study the children's universe with its specificities and, by playing, we are working pedagogically to get involved and achieve process goals.

**Keywords:** School. Early Childhood Education. To play. Physical Education. Diversity.

**Eixo Temático:** Educação e competências para o séc. XXI

## **INTRODUÇÃO**

A Educação Infantil compreende: a Creche que envolve diferentes etapas do desenvolvimento da criança até os três anos e onze meses de idade; e a pré-escola, com duração de dois anos.

Na infância, as crianças aprendem de diversas formas através do faz de conta; da ludicidade introduzindo jogos e brincadeiras; dos sentidos e sensações corporais por meio de estímulo; ao brincar com objetos, com o outro e interagir também com espaços variados, como a sala de aula, a pracinha, o pátio, a cozinha da escola, entre outros. Os alunos da Educação Infantil (Pré-escola) e Anos Finais se encontravam no pátio no horário da aula de educação física pela limitação de espaço da escola, pois a quadra está em obras desde 2020. Então, os alunos de ambas as faixas etárias passaram a questionar-se como poderiam conviver harmonicamente sem que uma faixa etária prejudicasse a aula da outra.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Este artigo tem o objetivo de dialogar sobre o brincar, a Educação Infantil e a Educação Física no processo de ensino aprendizagem estabelecendo relações entre as práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar, antes da pandemia e no cenário atual na Escola Municipal Fundamental Anita Garibaldi, localizada na rua Barão do Rio Branco, número 1720, bairro Glória, no município de Ijuí; ela conta com um total de 32 professores; a Educação Infantil é composta no Pré da manhã: 13 alunos - 2 professorase Pré da tarde: 21 alunos - 2 professoras e 1 professor de educação física; tem 11 funcionários e 389 alunos oriundos dos bairros Glória, Colonial, Tancredo Neves e Storch. A metodologia adotada neste artigo consiste em um relato de experiências.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As crianças da Educação Infantil têm diferentes características e histórias, inseridas em grupos sociais e contextos variados, compondo sua identidade a partir de suas vivências como se fosse um mosaico, e essas crianças destes grupos se reúnem na escola, enriquecendo o trabalho do professor.

A criança deve ser considerada competente, ativa, crítica, curiosa, criativa, produtora de cultura e reconhecida como um indivíduo único. Nesse sentido, pontuamos que ao evidenciar a criança como sujeito, duas vertentes são elucidadas: a criança como sujeito de direitos e a criança como sujeito competente (ZABALA, 2007).

Pensarmos a criança como um sujeito que enfrenta inúmeras barreiras no cenário da diversidade social e sociocultural, e que estes sujeitos se encontram no ambiente escolar, a sua necessidade e a urgência em atender a demanda de todos no processo de ensino aprendizagem, faz com que o professor repense sua prática pedagógica.

González e Schwengber (2012) apontam que conceber a criança como sujeito é reconhecê-la como parte de um universo compartilhado, em que suas ações devem ser consideradas e respeitadas. É necessário ouvir as crianças, a fim de melhor entender os “mundos” que elas trazem até a sala de aula e para que desenvolvam valores como a cidadania.

O brincar está vinculado à Educação Física: como as crianças se relacionam como próprio corpo e o movimento? Elas aprendem pelo movimento, interagem com o objeto, o outro, o espaço e o tempo; na exploração do movimento que elas se expressam, se comunicam e descobrem o mundo.

Segundo Costa e Monteiro (2018), na interação da criança com o seu meio social, variam as possibilidades - gestos, palavras, sons, onomatopéias - que compõem sua comunicação. E a linguagem do movimento deve ser entendida como uma necessidade da criança, e não como um corpo que deve ser contido e imobilizado para se expressar.

A técnica de *brainstorming* é uma técnica de tormenta ou explosão de ideias para busca de soluções de um problema, citada em um texto sobre as competências do século XXI, foi utilizada, por exemplo, para que as turmas que interagiam no pátio da escola, na quinta-feira nos dois períodos de Educação Física, aprendessem a conviver, participar, expressar, brincar, explorar e se conhecer. Desse modo, um grupo de alunos dos Anos Finais auxiliava os alunos da Educação Infantil, conforme acordo entre as professoras, e outra parte do grupo continuava em aula, havendo rodízio para os momentos de troca de convivência harmoniosa entre os grupos.

Com Relação à importância do brincar, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) pontua que nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) o brincar é apresentado como um eixo estruturante das práticas pedagógicas, pois as brincadeiras são “experiências pelo meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p.33).

Atividades desenvolvidas na escola com a turma da Educação Infantil:

- Com a interação da professora: brincando de mestre mandou andando e correndo pelo pátio da escola cantando e contando os números, jogando alerta juntos, caçador, brincando com bambolês e colocando-o em diversas partes do corpo, cantando músicas que identificam as partes do corpo, trenzinho de bambolês, pintura no rosto, massinha de modelar para trabalhar motricidade fina, boliche, arremesso ao cesto, esconder objetos para os alunos procurar na sala de aula, esconde-esconde, alongamentos, alongamento no colchonete ouvindo os sons da natureza, experimentando diferentes elementos da ginástica geral com e sem materiais, com posições de equilíbrio (avião, vela, paradas de mão (plantar bananeira), rolamentos (rolinhos ventral, dorsal e lateral), rolando sobre o colega, exercícios de flexibilidade e força (ponte), saltos e giros.
- Com a interação dos alunos dos Anos Finais: houve uma troca

de experiências com os menores através de conselhos sobre a postura corporal e auxílio nas dificuldades na ginástica com colchonetes e colchão; brincando juntos de pular corda.

- Com interação com os colegas de turma: explorando os brinquedos da sala de aula e da pracinha, às vezes com areia, livremente com acompanhamento da professora, com interferências somente quando necessário, os meninos gostavam de jogar futebol, os alunos desenhavam o esquema corporal nos muros da parede da escola onde havia local preparado para essa atividade, espaços em que todos juntos podem aprender, construir regras, respeitando suas individualidades e diversidade.

A importância do brincar melhora a autoestima; incentiva a socialização; desenvolve a atenção e a concentração; promove a criatividade e a imaginação; favorece a cooperação; e uma forma de estabelecer regras; estimula o desenvolvimento afetivo, físico, social, cognitivo e motor; com objetivo de desenvolver as competências e habilidades orientadas pela Base Nacional Comum Curricular.

O componente curricular Educação Física está voltado a práticas corporais que são propostas aos alunos e que tenham significado para eles, para isso a necessidade de um planejamento para aprendizagem e construção de novos conhecimentos.

Descrição de algumas das ações mais importantes realizadas com a turma:

1. OBSERVAÇÃO DA NATUREZA DEITADOS NOS COLCHONETES: as crianças deitadas nos colchonetes, lado a lado, em fileira no chão na primeira hora da manhã ouviam o cantar dos passarinhos, depois observavam o voo deles, as nuvens, o céu e sentiam o frescor da manhã, acompanhadas dos alunos maiores que se encaminhavam para sua aula prática de educação física.
2. YOGA: as crianças faziam movimentos de yoga como: a cobra, o gato eriçado, o gato de cabeça pra baixo, cachorro olhando pra baixo, a árvore, o arado, a bailarina etc. Os alunos maiores faziam junto com os pequenos auxiliando-os nos movimentos.
3. ROLINHO NO COLCHONETE: as crianças deitadas nos colchonetes enfileiradas no chão rolavam para a direita e após voltavam para a esquerda com auxílio dos maiores para que o movimento fosse uniforme formando uma onda do mar.

4. MORTAL NOS COLCHÕES GRANDES: com o auxílio dos alunos maiores que carregavam os colchões grandes para o pátio, as crianças pequenas se organizavam em fileiras e uma a uma realizavam o seu salto mortal auxiliados, principalmente pelos irmãos mais velhos que os incentivavam.
5. BARQUINHO: as crianças sentadas nos colchonetes uma de frente para a outra com as mãos dadas e pés unidos começavam a remar movimentando mãos, pés e o tórax para a frente e para trás. Os alunos maiores admiravam muito.
6. PULAR CORDA: as crianças começavam a aprender a pular corda e eram incentivadas pelos alunos maiores que são amigos, parentes, irmãos para que aperfeiçoassem a aprendizagem do pulo.
7. ALERTA: as crianças pequenas gostavam muito de jogar alerta, porque os alunos maiores, sempre que podiam, auxiliavam com dicas de como jogar a bola.
8. CORRIDAS VARIADAS: as crianças, principalmente no inverno quando era muito frio pela manhã realizavam corridas de variadas maneiras para manterem-se aquecidas. Os alunos maiores sempre os abraçavam e os elogiavam, pois estavam correndo muito bem e os acompanhavam ao lado.
9. NA PRACINHA: durante o uso dos brinquedos da pracinha pelas crianças os alunos maiores sempre auxiliavam os pequenos a subir, a brincar de maneiras diferentes, demonstrando claramente sempre saudades da infância e prazer em ajudar os pequenos.
10. NAS BRINCADEIRAS DE AREIA OU PEDRINHA E TERRA: as crianças pequenas brincavam com a areia, pedrinhas ou terra e os maiores sugeriam maneiras diferenciadas que eles poderiam moldar ou construir suas modelagens.
11. CANTIGAS DE RODA: as crianças pequenas realizavam várias brincadeiras usando as cantigas de roda como base para a realização dos movimentos. Os alunos maiores ao ouvirem as cantigas alguns acompanhavam a cantiga o que deixava os pequenos profundamente admirados e felizes.
12. TÚNEL: as crianças dispostas em fileira com as pernas afastadas passavam uma a uma entre as pernas dos colegas e os irmãos mais velhos sempre incentivavam os pequenos.

O recreio dos alunos da educação infantil era junto com os alunos dos Anos Finais, os maiores tinham muito prazer em interagir com os pequenos de várias maneiras, por exemplo, as meninas pequenas brincavam de aulinha

com as maiores ouvindo histórias ou desenhando, os meninos jogando futebol próximos a pracinha e às vezes na quadra antes das obras.

Para analisarmos os objetivos de aprendizagem para cada etapa escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apresenta os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”, citados abaixo:

- **CONVIVER:** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **PARTICIPAR:** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimento, decidindo e se posicionando.
- **EXPRESSAR:** como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **BRINCAR:** de diversas formas, em diferentes espaços e tempo, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **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.
- **CONHECER-SE:** construir sua identidade pessoal, social e cultural, construindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brinca-

deiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Práticas pedagógicas realizadas antes da pandemia, durante este período que estamos vivendo, as tarefas são entregues de forma física na escola ou aula programada e pela plataforma com uso de ferramentas digitais como redes sociais e aplicativos para compartilhar informações e postar explicações com relação ao conteúdo abordado, aumentando a interatividade entre professor e aluno, postando atividades individuais para os alunos e outras coletivas que envolvam a família em casa.

Durante o transcorrer do nosso trabalho na pandemia os irmãos e até os conhecidos das crianças da educação infantil ou vizinhos vêm na escola para retirar as atividades presenciais, quando os pais não podem, ou em alguns casos auxiliam as crianças pequenas em casa na realização das atividades remotas, isto é, estão dando continuidade ao trabalho de interação e afeto que desenvolviam presencialmente. Um exemplo de auxílio, uma menina do 7º ano, que fez praticamente todas as atividades nos vídeos junto e auxiliando a maninha no ano passado. Foi uma verdadeira professora.

Sidinei Phithan da Silva (2020), na palestra: “Educação e docência em tempos de pandemia: um novo modo de aprender?”, aponta a necessidade de aprender, de dialogar para construir uma educação que responda a necessidade da sociedade brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A organização do trabalho pedagógico é uma tarefa complexa, destacamos o cuidado ao estudar e articular os documentos nacionais que tratam da educação. Seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que apresenta os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”, destacando o conviver, o participar, o expressar, o brincar, o explorar e o conhecer-se.

A criança tem necessidade de movimento para brincar, explorar, construir e reconstruir seus conhecimentos, ela interage com o mundo ao seu redor e desenvolve suas habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Estudamos o universo infantil e suas especificidades e ao brincar estamos trabalhando pedagogicamente para que ela se envolva e atinja objetivos do processo de ensino aprendizagem brincando.

Os alunos dos Anos Finais trocam experiências com os menores, muitas vezes seus próprios irmãos, primos ou parentes, aconselhando sobre a postura corporal e os auxiliando nas dificuldades, demonstrando muito

prazer em interagir com os pequenos de várias maneiras, conforme a Base Nacional Comum Curricular para ampliar a compreensão do movimento humano nas diferentes práticas corporais, por meio do brincar, do jogar, do esporte, da ginástica e da dança.

As questões de saúde mundial relacionadas à pandemia causada pelo coronavírus(COVID 19), alteraram o modo de vida da população e todas as suas rotinas diárias de estudo e trabalho. A pandemia paralisou serviços essenciais, trouxe um cenário obscuro, de incertezas e perdas consideráveis para a educação no país.

Sugere-se a elaboração de pesquisas sobre essa temática de grande relevância e espaços para discussão com a finalidade de compreender e buscar alternativas que ampliem as possibilidades de avanço no processo de ensino aprendizagem frente à pandemia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

COSTA, K. C. D. da; MONTEIRO, T. L. **Metodologia do ensino e didática em educação física**. Curitiba: IESDE Brasil, 2018, p. 154.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em educação física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

ZABALA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2007. WEBINARS: Educação e docência em tempos de pandemia: um novo modo de aprender?

SILVA, S. P. Educação e docência em tempos de pandemia: um novo modo de aprender? **Webinar**. Ijuí, UNIJUÍ, 08/10/2020], 2020. 1 vídeo (32min 38seg). Publicado pelo canal Roger Filósofo Português. Disponível em: <http://youtube.com/watch?v=Tuhz5TpFux0&t=9s>. Acesso em: 12 nov. 2020.

# O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A IDENTIDADE DA ESCOLA: MISSÃO, VISÃO E PRINCÍPIOS

Clarissa Seifert da Silva<sup>1</sup>  
Rosângela Santos Da Silva<sup>2</sup>  
Maria da Graça Prediger Da Pieve<sup>3</sup>

## Resumo

O presente trabalho “Análise do Projeto Político-Pedagógico: missão, visão e princípios” apresenta o resultado da pesquisa realizada ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil São Francisco. Faz parte do Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Núcleo de Cruz Alta e São Luiz Gonzaga. Objetiva conhecer a proposta pedagógica da Escola com enfoque na missão, visão e princípios da escola e compreender o Projeto Político-Pedagógico enquanto o documento identitário e norteador da escola na visão de teóricos da área. A pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa de investigação, tendo como delineamento, a pesquisa documental. Concluiu-se com a pesquisa, que a missão, a visão e os princípios da escola estão em consonância com a legislação vigente, por ter como propósito o desenvolvimento integral da criança e que todo o sustentáculo de sua prática pedagógica se encontra nas interações e brincadeiras.

**Palavras-chave:** Projeto Político-Pedagógico. Missão. Visão. Princípios.

## Abstract

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia e bolsista da Residência Pedagógica. E-mail: clarissa-silva@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Professora Preceptora da EMEI São Francisco. E-mail: rossilcamp@gmail.com

<sup>3</sup> Professora orientadora e coordenadora da Residência Pedagógica – Subprojeto Pedagogia, Núcleo Cruz Alta/São Luiz Gonzaga. Unidade Universitária da UERGS em Cruz Alta. E-mail: maria-pieve@uergs.edu.br

O presente trabalho “Análise do Projeto Político-Pedagógico: missão, visão e princípios” apresenta o resultado da pesquisa realizada ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil São Francisco. Faz parte do Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Núcleo de Cruz Alta e São Luiz Gonzaga. Objetiva conhecer a proposta pedagógica da Escola com enfoque na missão, visão e princípios da escola e compreender o Projeto Político-Pedagógico enquanto o documento identitário e norteador da escola na visão de teóricos da área. A pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa de investigação, tendo como delineamento, a pesquisa documental. Concluiu-se com a pesquisa, que a missão, a visão e os princípios da escola estão em consonância com a legislação vigente, por ter como propósito o desenvolvimento integral da criança e que todo o sustentáculo de sua prática pedagógica se encontra nas interações e brincadeiras.

**Keywords:** Political-Pedagogical Project. Mission. Eyesight. Principles.

**Eixo Temático:** Currículo, gestão e formação docente.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta das atividades desenvolvidas pelo Programa Residência Pedagógica, através do subprojeto em Pedagogia, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Núcleo em Cruz Alta e São Luiz Gonzaga. As atividades do Núcleo, ainda iniciais e de forma remota devido a pandemia causada pelo Coronavírus, Covid-19, ocorrem, neste caso, na Escola Municipal de Educação Infantil São Francisco, localizada no Município de Cruz Alta/RS e possibilitam o aperfeiçoamento da formação prática, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica. Teve como objetivo geral compreender o Projeto Político-Pedagógico enquanto o documento identitário e norteador da escola e conhecer a proposta pedagógica da Escola no que se refere a sua missão (seu propósito), sua visão (o que quer conquistar) e seus princípios (valores) que norteiam toda a prática educativa.

Cabe destacar que as atividades realizadas até o presente momento pelo Programa Residência Pedagógica, incluem: o conhecimento do programa e do projeto de seu núcleo; o conhecimento da escola apresentado pelas professoras preceptoras; a realização do curso do Ministério da Educação “ABC – Alfabetização Baseada nas Ciências”, de 180 horas, em andamento; participação em reuniões e cursos de formação; atividades de observações em salas de

aula do Google Classroom, WhatsApp, Google Meet; atividades de elaboração de propostas didático-pedagógicas e, produção e socialização de resumo expandido resultante da pesquisa realizada ao Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola.

Portanto, este trabalho, portanto, apresenta os resultados da pesquisa realizada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Debruça-se no documento da proposta, em especial, nos elementos que compõem a sua missão, visão e princípios, elementos estes que apresentam o propósito da escola, o que ela quer conquistar e quais são os valores que norteiam sua atuação, respectivamente.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa de investigação, pois, trabalha com um universo de significados que não podem ser quantificados (MINAYO, 2002). Caracterizou-se, juntamente, como pesquisa documental, a qual no seu conceito, é “restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174). O objeto de estudo foi o Projeto Político-Pedagógico da EMEI São Francisco.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, no artigo 12, concedeu aos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica ao mesmo tempo em que incube aos docentes, a participar da elaboração da proposta pedagógica (BRASIL, 1996). Esse amparo legal propicia à escola autonomia pedagógica na construção de sua identidade como também, uma atuação autoral dos próprios docentes e da gestão da escola nesta construção, de forma participativa.

Em momentos recentes do cenário educacional, aconteceu a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e, com ela, a orientação normativa de reestruturação de currículos em nível de sistemas ou redes de ensino e a reelaboração das propostas pedagógicas nas unidades escolares. Isso propiciou um grande movimento coletivo e ressaltou novamente, a importância do Projeto Político-Pedagógico enquanto um documento definidor da intencionalidade educativa da escola.

Apresentada as bases legais do Projeto Político-Pedagógico - PPP, Ilma Passos Alencastro Veiga (2008), apresenta as bases conceituais,

afirmando que, tanto o PPP quanto a forma da gestão democrática da escola pública, constituem-se em sustentáculos para a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva. Veiga define o PPP para além do sentido etimológico de plano, como se pode observar em suas palavras:

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2008, p. 13).

Complementando, de acordo com as orientações para a reelaboração dos Projetos Pedagógicos encontrados no Site da Base Nacional Comum Curricular, o PP (Projeto Pedagógico) é um documento que fortalece a identidade da escola, esclarece sua organização, define objetivos para a aprendizagem dos alunos e, principalmente, define como a escola irá trabalhar para atingi-los, através de um plano de ação (BRASIL, 2021). Apresenta em sua estrutura, a missão, a visão e os princípios, além, é claro, de todos os outros elementos necessários que deve conter a proposta, os quais citamos: contextualização histórica e caracterização, diagnóstico de indicadores educacionais, fundamentação teórica e bases legais e o plano de ação.

Esse foi a orientação que permeou a reelaboração dos PPP a partir da aprovação da Base e da reconstrução dos novos currículos referenciais. Salienta-se, dessa forma, que muitas redes de ensino orientaram no sentido de adoção de uma arquitetura idêntica, diferindo em alguns dos elementos que garantam a identidade da unidade escolar. Cita-se a missão, a visão e os princípios que caracterizam a sua especificidade, diferenciando-a das demais.

A escola Municipal de Educação Infantil São Francisco, escola em que esta residente desenvolve o seu trabalho, está localizada na Duque de Caxias, nº 222, no município de Cruz Alta, na área central de Cruz Alta. A instituição tem em torno de 111 alunos matriculados e a estrutura familiar é heterogênea, tendo alunos que moram com os pais, ou com os avós, ou tios ou ainda, somente com a mãe.

A maioria das famílias se enquadra na classe social média, tendo acesso a ambientes de lazer, redes sociais, transporte coletivo e transporte escolar privado. A profissão dos pais ou responsáveis são variadas e, em sua maioria portadores de diploma de nível superior. A escola conta também com o conselho escolar, tendo como membros pais, funcionários e professores, que além da participação na gestão da escola, possui papel relevante na integração com a comunidade em geral.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola de Educação Infantil São Francisco, foi reelaborado recentemente (após a aprovação da BNCC) pela gestão, professores, funcionários e comunidade escolar, após ampla reflexão sobre sua identidade, caracterizando assim, sua missão (seu propósito), sua visão (o que quer conquistar) e seus princípios (valores) que norteiam toda a prática educativa. Retirado do próprio PPP da escola, sua “Missão” consiste em:

Promover o desenvolvimento integral da criança no processo educativo, considerando os aspectos individuais de cada criança, respeitando seu ritmo no processo de aprendizagem e ampliando seu universo de experiências, conhecimentos e habilidades, a partir das interações e das brincadeiras, eixos estruturantes da Educação Infantil (SÃO FRANCISCO, 2019, p. 11).

Percebe-se que a escola define seu propósito baseada nas orientações legais para a Educação Infantil ao destacar que sua grande missão está em desenvolver integralmente a criança de zero a cinco anos de idade, como normatiza a LDB (BRASIL, 1996), como também, seus eixos ou pilares de sustentação do trabalho pedagógico são as interações e as brincadeiras, também, normatizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Propõe juntamente, ampliar experiências e conhecimentos e desenvolver habilidades necessárias neste período de desenvolvimento. A “Visão” da escola constante em seu PPP consiste em:

Contribuir na formação de cidadãos autônomos a partir dos princípios que solidificam a infância, do respeito à cultura e as relações sociais que se constituem no espaço escolar. Visando um local seguro, que ampare a criança em seu desenvolvimento integral, com propostas adequadas a faixa etária de cada grupo, e, buscando um relacionamento cooperativo e democrático entre escola e comunidade (SÃO FRANCISCO, 2019, p. 12).

A visão da escola expressa o respeito que se deve ter à infância, às diferentes culturas e grupos sociais. Com base nisso, pretende formar cidadãos autônomos que ajam e transformem a sociedade em que vivem. Toda a sua ação educativa, portanto, está embasada em valores, expressos em três grandes princípios, como se pode verificar a seguir:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estético: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Estes princípios, retirados das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), são valores que norteiam a escola democrática, pública e gratuita. Por fim, reforça-se que a referida escola se identifica como sendo uma escola com um projeto socioeducativo, que apresenta um ambiente rico em oportunidades para todos que ali estão, para que possam conviver e brincar, aprender e desenvolver de forma integral e harmoniosa (SÃO FRANCISCO, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A interação escola-universidade através do Programa de Residência Pedagógica nos revela, enquanto acadêmicos em formação, como é positiva a relação dos docentes e alunos, mesmo em meio a pandemia do novo Coronavírus - Covid-19. Por outro lado, revela a importância de conhecer a identidade da escola através do estudo de seu Projeto Político-Pedagógico e aprofundar, teoricamente, alguns conceitos emprestado de autores, estudiosos da área.

O Projeto Pedagógico da EMEI São Francisco foi reelaborado no ano de 2019, após a construção do Referencial Curricular Municipal (RCM), realizada a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular. Tem a validade para o triênio 2020-2022.

O PPP da escola obedece a determinação legal constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também se fundamenta no princípio da gestão democrática da escola pública, por flexibilizar e estar aberto a mudanças e por propiciar a participação da comunidade escolar em sua reconstrução. Dessa forma, o documento apresenta a identidade da escola e ao mesmo tempo, a escola pratica o exercício da autonomia, garantido na LDB.

Constatamos que a Missão da escola está em consonância com a legislação vigente por ter como propósito o desenvolvimento integral da criança e que a realização de sua prática pedagógica com as crianças de zero a cinco anos tem como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, eixos estes, expressos nas DCNEI. Em sua Visão, persegue a formação de cidadãos autônomos e o respeito à diversidade, sempre pautados no cuidar e educar as suascrianças.

Por fim, este estudo propiciou à esta bolsista a compreensão conceitual e a efetiva relação com a prática, ampliando conhecimentos na área da educação. Acreditamos, pois, que este documento não está engavetado e sim,

está vivo e norteia a escola e seus profissionais na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

**AGRADECIMENTOS:** Este trabalho está vinculado ao Programa de Residência Pedagógica da UERGS - Subprojeto de Pedagogia, Núcleo Cruz Alta/ São Luiz Gonzaga/ RS.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96.** Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 abr.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para revisão dos projetos pedagógicos (PPs), à luz dos novos currículos.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/orientacoes\\_projeto\\_pedagogico.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/orientacoes_projeto_pedagogico.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. – São Paulo: Atlas 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

SÃO FRANCISCO. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil São Francisco.** Cruz Alta, 2019.

VEIGA, Ilma. **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível.** São Paulo: Papirus Editora, 2008.

# O QUE MINHA LENTE PODE VER DE BONITO NA CRUZ ALTA DE ÉRICO VERÍSSIMO

**Marilen Fagundes Péres<sup>1</sup>**  
**Alex Silva Dutra<sup>2</sup>**  
**Sinara Barbosa Pereira<sup>3</sup>**  
**Maria Paula Peres de Siqueira<sup>4</sup>**

## **Resumo**

Este trabalho inicia-se através da percepção de alguns professores/as da necessidade de uma grande motivação visando despertar nos alunos a valorização de sua cidade e dos patrimônios culturais existentes em Cruz Alta. Em que medida a valorização do Patrimônio Histórico e Cultural de Cruz Alta, a partir da vida e obra de Érico Veríssimo podem contribuir para a formação de uma identidade coletiva positiva? Observa-se que é necessário promover a formação de uma identidade coletiva, um sentimento de pertença a partir do conhecimento da vida e obra do escritor cruzaltense Érico Veríssimo, sua contribuição na construção histórica de Cruz Alta, buscando maneiras de valorizar o Patrimônio Histórico local através da utilização de uma pesquisa exploratória com alunos das redes de ensino. A pesquisa inicia como uma pesquisa bibliográfica sobre a vida e obra de Érico Veríssimo, para posteriormente catalogar fotos e relatos das expedições feitas com os alunos.

---

<sup>1</sup> Professora nas redes estadual e municipal de Cruz Alta, Mestra em Ensino de História, pós-graduanda em ARTES/UFPEL. Cruz Alta-RS. E-mail: marilin.fagundes@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor de Educação Física, rede privada, Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação especial. Cruz Alta-RS. E-mail: leleco.sm@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora da rede pública do RS, especialista em Metodologia do Ensino de Matemática. Cruz Alta-RS. E-mail: sinara\_pereira@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Professora da rede pública do RS, especialista em Metodologia do Ensino de Matemática. Cruz Alta-RS. E-mail: mpperes11@gmail.com

**Palavras- chave:** Educação. Patrimônio Histórico. Cultura. Valorização. Identidade. Aluno

**Eixo 1:** Pedagogias Alternativas

## INTRODUÇÃO

Em que medida a valorização do Patrimônio Histórico-cultural e a Formação territorial da cidade de Cruz Alta, podem contribuir para a formação de uma identidade coletiva positiva?

Este trabalho buscou promover a formação de uma identidade coletiva, de um sentimento de pertença a partir do conhecimento da história e elementos geográficos locais com o uso de imagens e fontes iconográficas e novas metodologias que auxiliem na efetiva aprendizagem dos alunos/as.

Nesse sentido, algumas ações foram realizadas com um grupo de alunos/as buscando: pesquisar fontes escritas e iconográficas, fotos e imagens, e fontes orais e assim proporcionar a aquisição de habilidades através de oficinas de Fotografias, imagens e seu uso, edições de imagens visando a melhor execução do projeto que parte do uso de imagens.

Sobre a linguagem visual, alguns estudos afirmam que aprendemos: 1% através do gosto, 1,5% do tato, 3,5% do olfato, 11% pela audição e 83% pela visão. O olhar chega antes da palavra, o que significa que os seres humanos antes de aprender a falar comunicam-se com o mundo pela visão. Se o visual, ou seja, as imagens podem contribuir para a aprendizagem, sem dúvida é uma proposta metodológica possível de ser utilizada nas aulas de Ciências Humanas, Linguagens e até de Matemática e Ciências da Natureza de forma satisfatória, nessa perspectiva as aulas destes componentes podem vir a se tornar mais atrativas, e despertar maior interesse nos alunos, podendo vir a proporcionar uma aprendizagem com mais significados. A proposta elaborada e aplicada consistiu em promover metodologias diferenciadas baseada numa perspectiva crítica da educação.

Quando o aluno/a chegar à escola, ele já tem a capacidade de observar e de certa forma procura explicar o mundo em que vive. Esse modo de ler o nosso dia a dia está impregnado de “Humanidades”. Na escola é importante dar condições para o aluno ampliar, rever, reformular e sistematizar as noções que construiu, de forma espontânea, através da aprendizagem dos objetos de estudo das Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática. A escola tem um papel fundamental quanto à ampliação, reformulação e sistematização do conhecimento, pois este é inacabado e a pessoa adquire ao longo da vida. A Geografia e o conhecimento histórico como leitura

de mundo em que vivemos é uma construção gradativa, que ocorre na escola, à medida que os alunos/as aprendem a observar, perguntar-se sobre o que observam, descrever, comparar, construir explicações, representar e espacializar acontecimentos sociais e naturais de forma cada vez mais ampla, considerando dimensões de tempo e de espaço. O trabalho dos professores/as precisa ser ancorado com ampla variedade de materiais que possibilitem planejar boas situações didáticas, possibilitando criar condições que permitam aos alunos progredir em suas aprendizagens sobre o mundo e suas vidas, encontrar a cada dia que passa novas ferramentas que sustentem nossos esforços, dentre as possibilidades já existentes, uma alternativa para ser utilizada em sala de aula é a utilização de imagens para auxiliar no estudo e motivar os alunos/as, para a partir delas, desenvolver a construção do conhecimento.

As imagens têm um papel importante no estudo do espaço e do tempo. A força das imagens nos dias atuais é inquestionável. Elas constituem material didático extremamente importante para o professor/a, pois revelam intencionalidades de quem as produziu, devendo ser contextualizadas e datadas. O trabalho com imagens pode ser muito útil como forma de ensinar como se produz leitura através do olhar. Isto é fundamental para as Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e até em Matemática pois a representação dos espaços e locais de patrimônio seja por mapas, imagens, fotos, vídeos, paisagens, documentos e fontes históricas sempre se coloca em jogo o autor/a e as técnicas.

O uso da imagem pode promover situações que facilitam a aprendizagem. Presente em nosso ambiente cultural, nós professores/as não podemos ignorar o seu uso no processo educacional. Considerar a imagem como material educativo é valorizar uma forma de linguagem que a população de um modo geral tem acesso. Assim, trabalhando com imagens, poderemos valorizar e aproveitar as potencialidades educativas de outra linguagem, além da escrita. Filmes, slides, vídeos, programas de reportagem e imagens em geral podem ser utilizados para a problematização dos conteúdos de Ciências da Natureza e Matemática.

## **METODOLOGIA:**

A pesquisa iniciou como uma pesquisa bibliográfica através do uso e estudo de jornais, objetos e fotografias antigas, e vários tipos de fontes históricas materiais, orais e imateriais. Estas fontes deverão posteriormente ser expostas e socializadas nos ambientes da escola e explicadas através de uma roda de conversa. Num segundo momento, através de parcerias realizou-se oficina de técnicas de fotografias, edição e uso de imagens, para posterior-

mente realizarmos as expedições. Durante a expedição investigativa, os alunos/as estavam portando a ficha para registro dos locais visitados, assim como os professores/as. Também é importante salientar que estes alunos fizeram uso de seus celulares/câmeras para registro já que o título do nosso trabalho refere ao “olhar do aluno”.

Estes registros foram de extrema importância pois nortearam a produção ao final tanto de exposição, como de material já citado, por isso a importância de todos os registros dessas vivências e a formação de um “diário de bordo”

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Produziu-se material levando em conta alguns pressupostos como: congregar múltiplas visões e teorias educacionais; buscando desenvolver autonomia e visão crítica no aluno/a; despertando também nos/as docentes gosto pela educação patrimonial, como uma forma de auxiliar na construção da identidade do seu aluno/a; integração e articulação com outros componentes curriculares, buscando formatar um material de uso multidisciplinar; atualizando e ressignificando os conhecimentos históricos sobre a História e formação territorial do município onde todos passam a ser sujeitos e não somente um determinado grupo social; este material com uma linguagem voltada ao público alvo, levando em conta algumas regionalidades e valorizando o conhecimento prévio e a bagagem cultural dos alunos/as; buscar atividades e propostas que envolvam situações problemas e que tragam ludicidade visando despertar o gosto do educando/a e o incentivo por parte dos/as docentes. Buscou-se também contribuir de maneira efetiva para incentivar a leitura, a produção escrita, a oralidade, através de um material que dinamização das aulas e um diálogo com diversos componentes curriculares, além de ser uma ferramenta com a qual os educadores possam utilizar-se.

Essa forma mais dinâmica de ensinar história, utilizando o olhar do aluno/a como uma das principais ferramentas, propicia uma melhora no uso de espaços não formais de ensino no sentido de auxiliar de maneira eficaz na construção desse conhecimento pelo nosso aluno/a (PÉRES, 2016)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho oportunizou olharmos nossa cidade a partir de uma visão otimista e vermos o quanto os locais de patrimônio estão relacionados a história e memória do nosso escritor Érico Veríssimo. Assim como nos

proporcionou vermos belezas que no cotidiano passariam despercebidas, foi um incentivo a valorização da nossa cidade.

## REFERÊNCIAS

BARROS, J. A. **A construção social da cor**; Ed. Vozes. Petrópolis. 2009.

BARROS, J. A. **História Cultural**: um panorama teórico e historiográfico. In: *Textos de História*, v. 11, n. 1/2, 2003

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

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

BURKE, P. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.

BURKE, P. **O que é história cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

FAGAN, Elaine Binotto: **Quarta Colônia: Terra, gente e História**. Dissertação de Mestrado Programação de Pós- Graduação em Patrimônio Cultural- Mestrado Profissional/UFSM, Santa Maria, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira, Renato Franco. **Aprendendo História reflexão e ensino**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

GRUNBERG, E. Educação patrimonial: utilização dos bens como recursos educacionais. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, SC, Argos, nº 12, 2000, p. 159-180.

GRUNBERG, E. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

IPHAN. Instituto Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>.

LE GOFF, J. História. In: LE GOFF, J. **História e Memória**. 5.. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 1-171.

LE GOFF, J. Memória. In: LE GOFF, Jacques **História e Memória**. 5. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 419-476.

MILDER S. S. **Educação patrimonial e ações educacionais**. Santa Maria: LEPA/UFSM. 2006.

PÉRES, M. Novos Materiais Didáticos para a valorização do Patrimônio Cultural e História Local. **Revista do LHISTE da UFRGS**, v 2, p 178 a 192. 2015.

PÉRES, M. **Produção de material didático pedagógico para valorização da História e patrimônio de Tupanciretã**. UFSC, Florianópolis/SC ISBN 978-85-98711-14-0, 2016.

PESAVENTO, S. J. **Um novo olhar sobre a cidade: a nova história cultural e as representações do urbano**. In: MAUCH, Cláudia; *et al.* **Porto Alegre na virada do século 19: cultura e sociedade**. Porto Alegre/ Canoas/ São Leopoldo: Editora da UFRGS/ Ed. Ulbra/ Ed. Unisinos, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1997.

# O USO DAS TICS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR DA PSICOLOGIA

Camila Sutili Capelesso<sup>1</sup>  
Ruhan Pieniz Brandão<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho busca discutir acerca das contribuições da Psicologia nos processos de ensino-aprendizagem diante da necessidade de implementação do ensino remoto devido a pandemia da COVID-19. Assinala também como a afetividade está relacionada com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), nesse contexto de ensino *online*, traçando um paralelo com a perspectiva psicológica de Henri Wallon, a partir de Bezerra (2006), o qual compreende que o afeto é inerente à aprendizagem. Para tanto, a abordagem teórica recai também sobre a psicologia da educação virtual, de Coll e Moneiro (2010). Por fim, reflete como minimizar o distanciamento entre professor-aluno por meio das ferramentas digitais, de modo a garantir que a comunicação entre ambos sustente a mediação do professor e a autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Psicologia. TICs. Aprendizagem. Ensino remoto. Afetividade.

**Eixo temático:** Educação e competências para o século XXI

## INTRODUÇÃO

A nova dinâmica estrutural delimitada durante as restrições estabelecidas no contexto da pandemia da COVID-19 impôs a necessidade do ensino

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande (FURG) Rio Grande-RS. E-mail: sutilicamila@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) Ijuí-RS. E-mail: ruhanpbrandao@gmail.com

remoto<sup>3</sup> para que o ano letivo escolar pudesse ter continuidade dentro de um contexto de distanciamento social e, portanto, sem as interações da presencialidade da sala de aula e demais espaços de socialização escolar. Nesse cenário, a escola e seus atores tiveram que se reinventar a fim de manter a rotina escolar e garantir aprendizagens essenciais aos estudantes. Consequente a isso, emerge como possibilidade de resposta imediata para essa reinvenção o uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) para a realização de atividades à distância no âmbito da Educação. Contudo, essa mudança emergencial no modelo educacional sustentado pelas tecnologias digitais apresenta aos professores grandes desafios diante da necessidade de modificar toda sua forma de ensino e aprendizagem para atuar na modalidade remota. Diversas barreiras foram sendo enfrentadas pelos docentes, como a obrigatoriedade do uso das tecnologias que, muitas vezes, ainda não possuem domínio, assim como a desigualdade, a dificuldade de conexão e acesso às ferramentas digitais e as complexas demandas que se multiplicaram nesse novo panorama educacional, tanto para o professor como para o aluno. Com efeito, surgem os impactos subjetivos dos docentes relacionados ao uso das ferramentas digitais ao migrarem do modelo de ensino presencial para o remoto, sem o espaço temporal necessário para conhecer, avaliar e refletir sobre as novas estratégias metodológicas a serem utilizadas. Em decorrência disso, várias questões pertinentes suscitam reflexões: Como se dá esse novo processo de ensino-aprendizagem, considerando o aspecto da afetividade como condição para essa aprendizagem na relação professor-aluno? Diante do novo papel que o professor é convocado a desempenhar, mediando a sua metodologia através de ferramentas digitais, como transformar essas ferramentas em material pedagógico? Como minimizar o distanciamento entre professor-aluno por meio das ferramentas digitais, de modo a garantir que a comunicação entre ambos sustente a mediação do professor e a autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem?

## **METODOLOGIA**

O modelo metodológico utilizado neste estudo é o de levantamento de dados bibliográficos, sendo caracterizado como uma pesquisa exploratória. Para tal, faz-se uso dos conceitos trazidos por Coll e Monereo (2010) em *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da*

---

<sup>3</sup> Conforme Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus, prorrogada pela Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, em consonância com a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, e com a nota de esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 18 de março de 2020.

*Informação e Comunicação*, relacionando-os à concepção de Henri Wallon, na perspectiva de Bezerra (2006), ao enxergar o desenvolvimento humano pautado pela psicologia genética e considerando a afetividade como variável imprescindível para o processo de conhecimento e de aprendizagem. Desse modo, aborda aspectos do ensino educacional remoto com base nas discussões teóricas sobre psicologia e educação virtual, traçando um paralelo com a importância da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem. O estudo ainda traz contribuições de Silva (2020) em *A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura*, que busca refletir sobre o atual cenário educacional ao realizar uma revisão sistemática da literatura da comunidade científica brasileira e portuguesa sobre os efeitos e desafios da pandemia da COVID-19 na Educação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O desenvolvimento e a rápida expansão das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação têm pontuado mudanças sem precedentes nos modos de produção e de divulgação da informação e do conhecimento e, conseqüentemente, tem constituído um novo e complexo espaço global para o aprendizado e para a ação educacional (COLL; MONEREO, 2010). Nesse contexto, o cenário educacional pandêmico impulsionou e, de certo modo, impôs à escola a valer-se das tecnologias digitais para manter o vínculo com os estudantes e garantir suas aprendizagens essenciais. A inserção das ferramentas tecnológicas e o conseqüente desenvolvimento de uma cultura digital já vinha sendo abordagem de formação e de discussão, anterior à pandemia no cenário escolar brasileiro, principalmente nas concepções trazidas pelas novas diretrizes da educação básica ancoradas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, apesar de anteriormente necessário, segue sendo essencial ampliar essa caminhada frente aos desafios no que se referem à acessibilidade, usabilidade e adaptabilidade (COLL; MONEREO, 2010, p. 26) das TICs na educação. No seu escopo de formação teórica, a BNCC atribui importante enfoque ao desenvolvimento de uma cultura digital na formação de estudantes da educação básica. A competência cinco trata especificamente desse objetivo:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Compreende-se que as contribuições das novas diretrizes educacionais da educação básica exercem hoje papel fundamental em relação às necessidades educacionais e ao uso das TICs. Por outro lado, considera-se que, no atual ensino remoto, mais do que a transferência da metodologia presencial para o ensino *online*, é preciso adotar novas práticas pedagógicas, conforme discutem Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352):

[...] a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. E na realidade, essa foi uma fase importante de transição [...]. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo. É, pois, urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade.

Nesse sentido, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2020) dispõe de recomendações para a atuação da escola em meio ao contexto pandêmico. Destacam-se aqui duas dessas recomendações que são pertinentes para este projeto de intervenção: a) o papel do professor no suporte efetivo à aprendizagem dos alunos, combinando a instrução à distância e a orientação para uma aprendizagem autônoma do estudante; b) a relevância de um sistema de comunicação adaptado a cada estudante para o acompanhamento da sua aprendizagem. Entende-se, assim, que do ponto de vista do atual cenário educacional sejam pertinentes as propostas de ações junto aos docentes que corroborem com os processos e modos de ensinar e aprender, em seus aspectos psicológicos, cognitivos, sociais e pedagógicos, fortalecendo a prática docente e, por conseguinte, a mediação no processo adaptativo tanto dos docentes como dos estudantes. A necessidade e a exigência de que as TICs estejam presentes nessa nova reorganização da lógica escolar é indiscutível. A questão proposta por este ensaio é “a extensão e o sentido dessa presença” (BRUNNER, 2000, apud COLL; MONEREO, 2010, p.39) diante da mudança súbita nos sistemas educacionais. As TICs estão reforçando a tendência de projetar as metodologias de ensino baseadas na cooperação (COLL; MONEREO, 2010), modificando os processos educacionais de tal maneira que as possibilidades e modalidades de interação, os novos recursos e o espaço para além da sala de aula física transformam os papéis dos alunos e dos professores.

Segundo a teoria de Henri Wallon, os processos psicológicos, como a aprendizagem, têm origem biológica, mas só podem ser compreendidos quando consideradas também as maneiras pelas quais as influências sociais e ambientais interagem com o processo de ensino-aprendizagem e com o desenvolvimento psíquico. Ao lidar com os sujeitos, suas subjetividades e as complexidades que interferem na relação professor-aluno, conforme considera Bezerra (2006, p. 23), é visto que:

[...] uma teoria pedagógica que se depreende das ideias sobre a construção do indivíduo a partir de Wallon diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um aparato cerebral. Pressupõem perceber a dimensão afetiva do indivíduo e trabalhá-la para permitir uma construção cognitiva mais dinâmica e efetiva. Sendo assim, [...] pressupõe um movimento dialético entre afetividade, emotividade e subjetividade com processos cognitivos, interação social e racionalidade mutuamente imbricados e relacionados em via de interdeterminação.

Perceber a dimensão afetiva do indivíduo em um contexto permeado pelo ensino remoto diz respeito não só a afetividade como dimensão humana que facilita a construção da aprendizagem, mas também como estratégia para superar as barreiras da não presencialidade. Possibilitando, assim, que dentro da sala de aula, não esteja apenas o corpo do estudante, mas também suas emoções, sentimentos e sensações (BEZERRA, 2006), afastando a tendência da escola em ignorar os determinantes afetivos no processo de ensino-aprendizagem e estabelecendo uma conexão direta entre emoção, afetividade, inteligência e aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levantar as questões acerca desse novo modelo educacional mediado por ferramentas tecnológicas é necessário para que se possa entender como construir o caminho do processo de transformação das ferramentas tecnológicas em material pedagógico, considerando tanto as dificuldades e desafios impostos ao professor, como também a motivação e a afetividade, no que se refere aos modos de ensinar e aprender, e que, da mesma forma, influenciam nessa modalidade de ensino. O olhar da Psicologia sobre o uso das tecnologias digitais, durante o ensino remoto, no contexto pandêmico, traz questões que recaem nos aspectos psicológicos relacionados à virtualidade da nova concepção de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpdBTE6G5e751f60aa1ee.pdf>. Acesso em: 1 maio 2021

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

BEZERRA, L. J. R. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, RS, v. 4, p. 20–26, 2006. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1219>. Acesso em: 01 maio 2021.

COLL, C.; MONEREO, C. **Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades**. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

OECD (2020). **A framework to guide education response to the COVID – 19 Pandemic**. Paris: OECD. Disponível em: <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2020/04/framework.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

MOREIRA, J. A. M; HENRIQUES, S; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Diálogo**, São Paulo, SP, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

VIEIRA, M. F; SILVA, C. M. S. *A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura*. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. v. 28, p. 1013-1031, dez. 2020. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013>. Acesso em: 01 maio 2021.

# OFICINAS DE CULINÁRIAS: EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS NO CAPSi DE CRUZ ALTA/RS

Jussara Navarini<sup>1</sup>

Tatiana Luiza Rech<sup>2</sup>

Carmen Andreia Bairros De Mattos<sup>3</sup>

Lia Favretto<sup>4</sup>

## Resumo

Esse trabalho apresentará as oficinas culinárias que fizeram parte do Projeto de Extensão “Reinventando-se: a contação de histórias para crianças do CAPSi - Cruz Alta/RS”, organizado por três alunas e uma professora do Curso de Pedagogia, bem como por uma aluna e uma professora do Curso de Ciência e Tecnologia de Alimentos, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), em Cruz Alta. De julho a dezembro de 2020, ocorreram encontros semanais, via grupo no WhatsApp, reunindo treze crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e transtornos mentais graves que recebem atendimentos no Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), em Cruz Alta, RS. As oficinas de culinária envolveram o lúdico e trouxeram elementos a partir da contação de histórias, sendo que as crianças tinham acesso a livros infantis e, posteriormente, a atividades. Das práticas realizadas no projeto, as oficinas culinárias foram as que obtiveram maior participação.

**Palavras-chave:** CAPSi. Oficinas de Culinária. Desenvolvimento Infantil. Transtornos mentais graves.

---

<sup>1</sup> Professora orientadora - Unidade da UERGS em Cruz Alta. E-mail: jussara-navarini@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Professora orientadora - Unidade da UERGS em Cruz Alta. E-mail: tatiana-rech@uergs.edu.br

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Ciência e Tecnologia de Alimentos, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS em Cruz Alta. E-mail: carmen-mattos@uergs.edu.br

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia-Licenciatura, da - UERGS em Cruz Alta.

## **INTRODUÇÃO**

O projeto “Reinventando-se: a contação de histórias para crianças do CAPSi – Cruz Alta/RS”, contemplou uma ação de extensão desenvolvida pela UERGS/Unidade em Cruz Alta em parceria com o Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), de Cruz Alta, RS. Esse projeto iniciou em 2019, no modelo piloto, envolvendo crianças que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA) e transtornos mentais graves no CAPSi de Cruz Alta/RS. A partir das experiências adquiridas durante o seu desenvolvimento, surgiu a ideia de unir-se ao curso de Ciência e Tecnologia dos Alimentos para, juntamente com as demais práticas pedagógicas, desenvolver oficinas culinárias buscando o desenvolvimento das crianças no contexto da saúde mental das mesmas.

De acordo com Silva (2013, p. 486) as oficinas são espaços constituídos por um “[...] agrupamento social nos quais são estabelecidas propostas relacionadas ao fazer, à ação humana, que promovem a aprendizagem compartilhada”. Dessa forma, a execução de atividades, como fazer salada de fruta de forma simples e agradável, pode se tornar muito prazeroso deixando o participante à vontade, fazendo com que o mesmo tenha interação com os demais participantes do grupo. Assim, a oficina é um recurso que possibilita a realização de atividades concretas, mesmo que elas sejam feitas a distância.

Segundo Castro *et al* (2007), a culinária como oficina traz muitos benefícios, entre eles está o aprendizado de alimentar-se de forma saudável, fornecendo ao participante condições de escolhas de alimentos que beneficiam a sua saúde. Esse tipo de prática, estimula a socialização de forma lúdica e participativa dos indivíduos, favorecendo troca de ideias e experiências.

Nesse sentido, o presente projeto teve como intuito contribuir significativamente com as ações já realizadas pelos profissionais que trabalham no CAPSi, bem como oportunizar novas experiências pedagógicas às crianças. Isso, porque esta ação pretendeu atender de forma lúdica e dinâmica, sendo que as oficinas foram organizadas com a ideia de unir atividades pedagógicas, juntamente com as atividades realizadas no grupo terapêutico.

## **METODOLOGIA**

Esse estudo apresenta algumas práticas realizadas no Projeto de Extensão “Reinventando-se: a contação de histórias para crianças do CAPSi – Cruz Alta/RS”, onde o público-alvo contemplou treze (13) crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e transtornos mentais graves. Os procedimentos metodológicos do projeto abrangeram o período de seis (06) meses, sendo que as atividades necessitaram acontecer à distância, por causa da pandemia de COVID-19. Após um período de três semanas para a divulgação do projeto foi organizado um grupo de crianças interessadas elas que formaram o grupo principal. Como não foram possíveis os encontros presenciais no CAPSi, elas receberam as orientações por meio de um grupo no WhatsApp, criado com a finalidade de “mediar os encontros”. Cabe salientar que a equipe organizadora, professoras orientadoras e bolsistas, utilizou um número de celular próprio para as ações do projeto, enquanto que as crianças utilizaram o número de um familiar responsável, já que, necessitavam de supervisão constante para o acompanhamento das atividades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para o desenvolvimento das oficinas de culinárias, inicialmente eram realizadas reuniões para decidir o tema que seria trabalhado durante todo o mês, bem como o livro a ser utilizado. Com isso, a bolsista responsável produzia a oficina baseada no tema da história escolhida pelos membros do grupo, professoras e bolsistas.

Dessa forma, durante desenvolvimento do projeto foram realizadas oficinas tais como: Elaboração de cookie, salada de frutas, espetinhos com frutas, biscoito, pratos decorados, panquecas, etc. Todas as oficinas eram gravadas e postadas no grupo do WhatsApp. Nos vídeos a bolsista além de mostrar os ingredientes e a forma de como elaborarem a receita, também trazia informações a respeito das boas práticas de manipulação dos alimentos. Cabe destacar que a escolha da receita era feita com orientação da nutricionista do CAPSi, pois era necessário mostrar aos participantes, a importância da alimentação saudável, além de sugerir cardápios de fácil preparo e com ingredientes acessíveis.

Embora o grupo tenha sido composto por treze (13) crianças, nem todas desenvolveram as oficinas de forma integral, sendo que no início das postagens, obtivemos pouco retorno das crianças por meio fotos ou vídeos.

Mas, na medida em que o projeto foi avançando, mais crianças começaram a desenvolver as oficinas em casa e fazerem suas postagens no grupo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar a capacidade das oficinas de culinária como meio de integração com as demais práticas pedagógicas propostas ao grupo, foi possível obter resultados positivos, embora as atividades não tenham ocorrido na forma presencial. Alguns participantes procuraram interagir postando fotos e vídeos das atividades realizadas, buscando crescimento pessoal e trabalho colaborativo. A participação foi tímida, porém, notou-se crescimento com o passar dos meses.

Com as práticas, percebeu-se que as oficinas de culinária oferecidas aos participantes proporcionaram, aos mesmos, motivação, aprendizado e estímulo, uma vez que a realização das atividades ocorria na presença de um familiar, o que proporcionava integração da criança com a família.

**AGRADECIMENTOS:** Agradecemos à Pro-reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) pelas bolsas concedidas ao projeto. Também agradecemos ao CAPSi de Cruz Alta pela parceria.

## **REFERÊNCIAS**

CASTRO, I. R. R. *et al.* A culinária na promoção da alimentação saudável: delineamento e experimentação de método educativo dirigido a adolescentes e a profissionais da rede de saúde e de educação. **Rev.Nutr.**, Campinas, 20(6):571-588, nov/dez., 2007.

SILVA, C. R. As atividades como recurso para a pesquisa. *Cadernos de Terapia Ocupacional*, v.21, n.3, p. 461-470, 2013.

# TEM TERRA NA ESCOLA! NARRATIVAS PARA COMPOR UM DIÁLOGO

Andréia Fabiana Fronza Cronst<sup>1</sup>

Mônica Cristiane Maros Heinen<sup>2</sup>

Patrícia Simara Kerber<sup>3</sup>

## Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Infantil Independência/Ijuí-RS, a partir do interesse que as crianças demonstraram por brincar e explorar a terra. Foram realizadas algumas sessões com crianças da turma do Maternal II (3 à 4 anos), no qual, além da terra foram oferecidos outros elementos da natureza e alguns utensílios domésticos. Em cada sessão foi possível analisar a relação que as crianças estabelecem com seus pares, a criatividade e imaginação das mesmas ao organizarem o seu brincar, a importância do brincar de comidinha na infância, bem como elaboram suas teorias provisórias e seu jogo simbólico. Portanto, acreditamos que as crianças ao brincarem e ao ter contato com a natureza, constroem suas hipóteses, pesquisam e evidenciam suas potencialidades. Percebe-se que elas não se atem ao resultado final, seu interesse está voltado ao processo de construção e este modifica-se conforme são agregados novos elementos na pesquisa.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Barro; Brincar; Criança, Educação Infantil.

## Abstract

The present work was developed at the Escola Municipal Infantil Independência / Ijuí-RS, based on the interest shown by children to play and

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Educação de Ijuí/RS. E-mail: afcronst@gmail.com

<sup>2</sup> Professora da Rede Municipal de Educação de Ijuí/RS. E-mail: monicaheinen05@gmail.com

<sup>3</sup> Professora da Rede Municipal de Educação de Ijuí/RS. E-mail: kerberpatricia24@gmail.com

explore the land. Some sessions were held with children from the Maternal II class (3 to 4 years old) in which besides the land, other elements of nature and some household utensils were offered. In each session it was possible to analyze the relationship that the children establish with their peers, their creativity and imagination when organizing their play, the importance of playing food in childhood, as well as elaborating their provisional theories and their game symbolic. Therefore, we believe that children, when playing and having contact with nature, build their hypotheses, research and show their potential. It is noticed that they do not stick to the final result, their interest is focused on the construction process and this changes as new elements are added in the research.

**Keywords:** Learning; Clay; To play; Child, Early Childhood Education

**Eixo Temático:** Educação e competências para o século XXI;

## INTRODUÇÃO

“... a mão da criança é o cérebro dos brinquedos da terra.”  
(Gandhy Piorsky, 2006).

Este trabalho contempla um estudo de pesquisa, sobre algumas experiências com a natureza na infância, acreditando que o contato com o mundo natural é essencial pois contribui para o desenvolvimento da criança em diversos aspectos, colaborando para promover a criatividade, autoconfiança, capacidade de escolha, elaborações de hipóteses, resoluções de problemas, entre outros.

A pesquisa, aqui relatada, voltou-se especificamente a um dos elementos da natureza: a terra. Tendo como objetivo observar através do olhar e da escuta sensível para o que as crianças brincam, o que fazem com este elemento, e a partir desta observação contribuir oportunizando novos contextos que fomentem, possibilitem e qualifiquem as aprendizagens e relações das crianças. Participam deste projeto crianças de 3 à 4 anos da Escola Municipal Infantil Independência, do município de Ijuí/RS.

O estudo foi pensado e realizado no ambiente escolar, e tornou-se uma pesquisa para documentação pedagógica das autoras. Investigamos através da observação e registro do brincar e das interações entre as crianças durante sessões organizadas a partir da inserção de diferentes elementos além da terra. Para isto utilizamos ao longo do processo: diferentes tipos de

sementes (soja, girassol, sementes de árvores, caroço de abacate), potes, talheres, peneiras, socadores, espátulas, cortador feito de arame, diferentes tipos e cores de barro/argila, terra, areia, flores, folhas e galhos.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para documentar e evidenciar este estudo e experiência se pautou na observação, escuta, registro e reflexão da prática pedagógica. Ao documentarmos, através de narrativas, as experiências vividas pelas crianças com a terra construímos e compartilhamos reflexões importantes acerca da experiência vivenciada no espaço da educação infantil.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A pesquisa foi iniciada quando a escola recebeu uma grande quantidade de terra que seria usada para terraplanar o pátio e as crianças ao acompanharem a chegada do caminhão com esse elemento evidenciaram um encantamento e desejo de brincar com ele. Então através de uma conversa com as crianças, sobre o que poderíamos fazer com a terra, ouvimos que:

*“Pode se sujar.” (Luís 3a 8m); “Sujar nossas mãos.” (Théo 3a 6m); “Podemos fazer comidinha.” (Augusto 3a 10m)*

Nossa primeira sessão foi então organizada com terra e alguns utensílios para que brincassem, ou pudessem fazer suas comidinhas. Percebemos que as crianças estavam muito eufóricas ao brincarem com a terra, pois a mesma não era um elemento que estava tão presente em seu cotidiano escolar como possibilidade para brincar.

*“Estamos muito, muito loucos.” (Théo 3a 6m).* Aos poucos foram se organizando, o imaginário fluiu e as deliciosas comidinhas começaram a surgir: *“Estou fazendo iogurte.” (Cecília 3a 8m)*

O barro e suas misturas trazem quase sempre as comidas como elemento principal. Então, na segunda sessão, trouxemos a argila, como fonte principal de pesquisa, algumas sementes, folhas e flores. Estes novos elementos, contemplaram o brincar de comidinha das crianças, que aos poucos, iam cortando, amassando e modelando o barro e a argila, dando início as suas brincadeiras ao mesmo tempo que agregavam os outros materiais que estavam disponíveis. Luís (3a 8m) dá início à construção de uma “casa de espinhos”, neste brincar livre, seu imaginário transcendeu e transformou, dando vida à casa do ratinho. Imaginando com o animal dentro

do bambu, ele chamou os colegas e as educadoras para ver. A imaginação é a força poderosa da criança, de onde provém seus recursos de expressão, conhecimento, memória e afetividade, o jogo simbólico se evidencia a cada momento de brincar da criança.

Conforme fomos percebendo o interesse das crianças com as coisas que faziam e brincavam, e aperfeiçoamos o olhar sensível sobre este brincar elaboramos na formação continuada outra sessão agregando novos materiais. Desta vez acrescentamos peneiras, socadores, cortadores de diferentes tipos, outros tipos de barro e a água.

Quando oferecemos tantos elementos para as crianças, como estes dispostos na sessão se percebe que por vezes, ficam perdidas perante tantas possibilidades. No entanto, quando escolhem aquilo que desejam fazer, sobre o que irão trabalhar, costumam fazer aquilo que já sabem e ao mesmo tempo iniciam novas relações sobre os materiais. Surgiram inúmeras hipóteses do que poderiam fazer, mas o atrativo principal foi a água. A pesquisa se voltou basicamente no entorno do recipiente com água. Ao colocarem a areia na água, o que lhes causa surpresa é a mudança de cor.

As crianças seguem fazendo experimentações colocam na água, terra, barro, flores. Além do que lhes chamou atenção, no primeiro momento, que foram as transformações de cores que aconteciam a cada nova mistura; notaram também o cheiro que o barro tem.

*“Olha a água tá ficando com cor de barro.”* (Théo 3a 6m) *“Parece uma água de peixe, de açude.”* (Luís 3a 8m) Isabela (3a 6m) pegou um pedaço de argila, observou, amassou e disse: *“Isso está ficando uma meleca, parece uma slime.”*

Por fim, aquela composição de misturas se tornou uma deliciosa sopa, segundo as crianças. A matéria vai recebendo novas e inúmeras modulações, na imaginação da criança ela ganha um poder mágico, ela cria coisas, as origina, há sempre um mistério renovado, seu interesse maior recai sobre a substância, e muito pouco pelo resultado. As investigações alquímicas das crianças ganham significados e materialidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As crianças, em sua essência, trazem consigo o gosto e o desejo de estar em contato com a natureza em todas as suas formas. Acreditamos que a escola é um local por excelência na qual precisamos pensar este viver, oferecer, experimentar, aprender, brincar, explorar e se encantar com as vivências com esses materiais, bem como nos próprios ambientes ao ar livre. Esta pesquisa evidencia que as crianças vivenciam com intensidade suas brincadeiras. Através dela, criam hipóteses, acham soluções, compartilham

saberes. Fazem suas pesquisas com a seriedade presente em suas brincadeiras. Essas ações de criação das crianças só são possíveis quando nós, professoras, buscamos compreender a importância e os sentidos atribuídos pelas crianças às suas ações, imbuídas de diversas linguagens, desejos e vontades.

## **REFERÊNCIAS**

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

Instituto ALANA. **Desemparedamento da infância**. A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro, 2018.

SMED (Secretaria Municipal de Educação) **Proposta Curricular da Educação Infantil**. Ijuí, 2014.

# MEMÓRIAS: ESCRITAS PARA MARCAR UM TEMPO

Mônia Taís Maros<sup>1</sup>  
Mônica Cristiane Maros Heinen<sup>2</sup>

## Resumo

O estudo é o registro do trabalho desenvolvido pela Professora Municipal Mônia Taís Maros na turma da pré-escola I (crianças pequenas) da Escola Municipal Infantil Independência que funciona na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Penha pelo convênio do Município de Ijuí com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, e orientado pela coordenadora pedagógica Mônica C. M. Heinen da Escola Municipal Infantil Independência. Com a suspensão das aulas presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19, a realidade do calendário letivo 2020 e dos planos de aula dos professores precisou ser reorganizado. O sentimento de perda da liberdade tomou conta de educadores e alunos. Foi preciso se reinventar e pensar uma nova escola com nova forma de aprender.

O registro construído conta um pouco do processo vivido, pela escola e por seus alunos na brilhante caminhada comprometida de vivenciar o aprender. O aprender a ser professora virtual. O aprender a ser aluno virtual. O aprender a ser escola online. O aprender a ensinar e aprender.

**Palavras chave:** Educação Infantil; Pandemia; Distância; Criança.

## Abstract

The study is the record of the work developed by Municipal Teacher Mônia Taís Maros in the preschool class of the Municipal Childhood Independence School that works at the Nossa Senhora da Penha State

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Educação de Ijuí/RS. E-mail: moniamaros@gmail.com

<sup>2</sup> Professora da Rede Municipal de Educação de Ijuí/RS. E-mail: monicaheinen1973@gmail.com

Elementary School through the agreement of the Municipality of Ijuí with the State Government of Rio Grande do Sul, and guided by the pedagogical coordinator Mônica C. M. Heinen of the Escola Municipal Infantil Independência. With the suspension of face-to-face classes due to the pandemic caused by COVID-19, the reality of the 2020 school calendar and the lesson plans of teachers needed to be reorganized. The feeling of loss of freedom took hold of educators and students. It was necessary to reinvent and think about a new school with a new way of learning. The constructed record tells a little of the process lived by the school and its students in the brilliant journey committed to experiencing learning. Learning to be a virtual teacher. Learning to be a virtual student. Learning to be an online school. Learning to teach and learn.

**Keywords:** Early: Childhood Education; Pandemic; Distance; Kid.

**Eixo Temático:** Educação e competências para o século XXI;

## INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta reflexões de docentes da Educação Infantil que se deparam com a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19, a realidade do calendário letivo 2020 e os planos de aula dos professores precisou ser reorganizado. O sentimento de perda da liberdade tomou conta de educadores e alunos. Foi preciso se reinventar e pensar uma nova escola com nova forma de aprender.

Estas eram as perguntas que nos inquietavam: #Como fazer uma escola na distância? # Como ser presença? # Como podemos estar perto mesmo longe? #Como participar da infância das crianças que fazem parte do grupo escolar? # Como garantir os direitos de aprendizagem deles, mesmo a distância? # Como posso auxiliar as famílias no convívio com as crianças? # Como podemos ouvir as famílias, entendendo suas peculiaridades e respeitando-as? # Como mostrar as famílias que o que elas estão fazendo é o suficiente?

Muitas eram as perguntas, pensamos que esta escola precisava continuar, mas ainda não sabíamos como; pensar nesta instituição sem ter as crianças e adultos perto; estava sendo difícil entender qual era o nosso papel neste momento na vida das crianças, quais memórias iríamos produzir.

# Como acolher as ausências?

Entendemos que muita coisa mudou, mas as concepções de criança, de infância, não mudaram, precisamos nos fortalecer, mesmo na distância pensar estratégias para esta comunidade escolar e nos preocuparmos com

todas as crianças, mostrar que nós nos fizemos presente mesmo na distância. Ser professor de educação infantil em tempo de distanciamento é algo penoso, mas é preciso pensar e entender o que a escola respeitosa com adultos e crianças pode fazer neste momento, está profissão longe das crianças, longe dos adultos, não tem sido fácil por isso manter o vínculo é extremamente importante, mas mais importante ainda, é pensar como e de que modo este vínculo será mantido. Ele é um caminho que vai e que vem, do mesmo modo que eu ofereço, eu o recebo de volta de alguma forma. Nas pequenezas, nas delicadezas, nas minúcias, precisamos pensar nessa escola que precisa continuar de alguma forma.

Estávamos acostumados em ver a escola como um organismo vivo, as crianças corriam, choravam, brincavam, pesquisavam, abraçavam... elas habitavam a escola, e agora encontramos ela vazia e silenciosa. Precisamos pensar como podemos nos fazer presente e elaborar estratégias, possibilidades reais de encontros de espaços onde e como, podemos realmente escutar estas crianças e famílias.

O que realmente significa uma educação fora da escola? Acreditamos numa mudança de paradigmas. Neste momento, estamos elaborando vivências pensadas nos detalhes, em mensagens de carinho, contações de história em forma de vídeos, organizamos um envelope com propostas e materiais de registros que foram entregues as famílias seguindo os protocolos de segurança, conversas informais pelas redes sociais, relatos das crianças do seu novo cotidiano, nos deixam um pouco mais tranquilas. Estamos tentando cuidar das relações de uma forma diferente, procuramos encontrar o extraordinário que habita na simplicidade entendemos que o vínculo é ato, é afeto.

## **METODOLOGIA**

### **Estes Pequenos gestos se tornam grandes:**

Nas semanas que passaram, as vivências encaminhadas as famílias foram bem aceitas e as devolutivas vinham em forma de fotos, vídeos e áudios. A cada momento, alimentava o grupo de whats com recados para as às famílias fossem até o portal que foi disponibilizado pela mantenedora do município (Smed), mas vieram vários relatos das dificuldades de internet, de não ter condições financeiras e isso nos inquietou, pois pensamos facilitar o acesso das famílias.

Então, alguns autores, em algumas lives escutadas, nos ajudaram. **“nem tudo na vida é como você planeja e está tudo bem”**. Pensamos de forma diferente de novo, o que poderíamos propor a criança que o adulto interlocutor

participa-se , que apoia-se na criança e o ouvisse durante esta vivência. Planejamos e discutimos que a massa de modelar era um material que as crianças adoram manusear, constroem, reconstroem e constroem novamente criam e ao mesmo tempo este ato expressivo é estruturante para elas.

Organizamos um ambiente, preparamos todos os ingredientes da receita e novamente usamos a ferramenta do vídeo, colocamos passo a passo da receita e pedimos que as famílias também o fizessem com eles e se possível nos mandassem fotos desse momento e das modelagens. Chegaram várias histórias, num total de 17 crianças veio 16 devolutivas.

Dessa forma, utilizou-se a observação, o registro, a documentação e a reflexão sobre a prática pedagógica na educação como outro caminho metodológico de pesquisa, em que, a partir da documentação elaborada, foi possível apresentar as narrativas de cada caso acompanhado. De acordo com Maria Carmem Barbosa (2017), documentar a vida das crianças é abrigar os processos das ações do cotidiano esta documentação é uma das fontes mais importantes de construção e reflexão compartilhadas sobre a imagem da criança, sustenta uma reflexão sobre os significados que giram em torno das experiências das crianças e com elas. A escola é um tempo de vida.

Nesse viés, apesar de fazer parte da rotina profissional, o fazer pedagógico na educação infantil, escolheram-se três casos para serem discorridos nesse artigo a partir das narrativas realizadas acerca de cada um.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A partir das leituras/estudos realizados sobre a Abordagem de Escuta, Paulo Fochi, das Formações Continuidas, e lives percebemos a necessidade de aguçar nosso olhar para a forma como estávamos trabalhando com as crianças, e a importância de percebê-los cada vez mais como indivíduos potentes.

Concordamos quando Renata Meirelles nos diz:” brincar é a forma de as crianças fazerem poesia e nos contarem quem são, o que sentem, o que vivem, seus medos, seus potenciais, suas preferências e suas limitações.”

Quando a criança está brincando, ela está absorvida em um espaço sagrado, conectada profundamente com o presente de forma orgânica. Corpo, sensações, emoções e todos seus sentidos participam destes processos. Brincar é a possibilidade de viver a fantasia, a imaginação, imitar o mundo adulto, e a natureza, mas como observar as crianças agora, se não temos mais o contato diário? Como dar voz a esta infância se não podemos mais observá-la?

Durante este tempo de isolamento social, todos tivemos que mudar de uma maneira ou outra, agora tudo que não acreditava antes, temos que

usar, acreditar, fazer dar certo. Sim, agora temos que usar a tela como meio de conversa, meio de afeto, meio de estreitar laços afetivos e ouvir esta criança que deveria estar conosco todas as manhãs. Ligações por vídeo, vai ser a maneira de conversar, olhar nos olhos, ver os gestos, tocar sem ser tocado, mostrar que nos importamos com esta criança, que queríamos ser presentes e estar presentes no seu cotidiano.

Antes de ligar, pensamos: qual seria a nossa pergunta principal? Refletimos e fizemos nossa escolha, então: - Me conta, do que você mais brinca? Nesse sentido, destacamos aqui algumas narrativas realizadas a partir das observações e das devolutivas das famílias nesse período de distanciamento social.

A seguir, algumas narrativas desses momentos:

### **Primeira narrativa:**

#### Mascote!

Toca o telefone, meu pensamento está mil como será? Logo atenderam e eu ouvi: - Oi profe, que saudade!

E começamos a conversar, eu e a Mikaelly, ela estava a modelar com a argila do kit, para minha surpresa, todos os seus irmãos estavam a partilhar com ela este momento.

Seus olhos brilhavam, seu sorriso era contagiante.

Não conseguia entender tudo o que queria me contar, pois eram muitas semanas distantes uma da outra e ela tinha um repertório grande de novidades. Mas a principal era a chegada da PIPOCA, sua nova mascote, aquela que veio dividir com a família este momento que vivemos.

*“ -Profe, sabe a mãe só deixa ir caminhar com a Pipoca na rua de máscara e tem que ser rapidinho por causa do Corona,”... “ Outra coisa, tenho que lavar a mão cada pouco a mãe manda, e eu aprendi a fazer bem certinho,”*

Continuamos a conversar e ela dá um belo sorriso e diz: *“- agora caiu meu dentinho e fada do dente trouxe dinheiro para mim.”*

Felicidade de quem não entende bem o que está acontecendo, mas partilha com os irmãos uma infância cheia de memórias.

## **Segunda narrativa:**

### Tenho muitas histórias

*- Oi profel, que bom que você ligou, tenho tantas novidades. Deixa-me pensar por onde começo.*

*- Oi, estou bem? começa por onde você quiser eu vou ouvir tudo.*

*- Outra coisa, meu dindo me chama de mascarado quando coloco minhas máscaras, sabe tenho duas, uma branca e outra azul.*

Minha única pergunta em 12 minutos de ligação:

*- você gosta de ser chamado de mascarado?*

*- Eu sim, pois a máscara é para me proteger do Corona vírus e eu fico bonito.*

*- Sabe eu gosto de escutar rock, eu e o pai escutamos muito, adoro ouvir “Nenhum de nós”.*

*- Ah! a vó Sirlei estava aqui em casa e ela dormiu na minha cama e eu dormi no quarto da mãe e do pai.*

*- Outra coisa gostei muito de brincar de sapata, eu a mãe e o pai brincamos muito, mas agora com a chuva ela apagou, \_ pai vamos fazer outra.*

*Como ficar distante dele, sem poder conversar. somente como ouvinte, não teve tempo de questionar nada e sim escutar, escutar...*

Percebemos, pelas narrativas das crianças, que elas estavam bem e seguras, e estavam entendendo a nova realidade que todos vivíamos no momento, nos mostravam que sabiam como usar a máscara e porquê, pois relatavam sobre o Coronavírus com propriedade, entendiam que precisavam lavar bem as mãos. Podemos concordar que cada criança é feita da matéria do mundo, da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais, mas ao mesmo tempo, feitas de sonhos, movida por desejos e sentidos que descobre ou atribui a vida. A criança não é uma folha em branco a ser escrita, um vaso a ser preenchido, é um sujeito humano em formação, para ela todas as coisas estão interligadas seus saberes não estão dissociados do seu cotidiano.

## **Terceira narrativa:**

### Escritas da família!

Um tempo para os detalhes, para as minucias, para as observações, dimen-sões de um futuro, uma continuidade.

Meu amor!

Parasse que foi ontem, que quando me deitei na cama, e senti você ainda na minha barriga e queria vir para os meus braços, quando corri para o hospital, junto com a vó e o pai, logo você veio e encheu nossa casa de amor. O mano te esperava e cuidava muito de você. E você foi crescendo e junto trazendo muita alegria e amor uma princesa. Hoje você está com 5 aninhos e este ano tivemos que ficar mais em casa, você não foi na escola e a mamãe vai trabalhar, mas não vejo a hora de chegar em casa e poder te abraçar e receber o teu abraço que é o melhor do mundo, ele é doce como um chocolate, tuas mãozinhas fofinhas mexendo no meu cabelo e fazendo massagem, fazem a mãe desligar do mundo e agradecer muito ao papai do céu por ter me dado uma princesinha como você. A mamãe tem se esforçado muito para fazer casinha e tomar mate de leite com você. Você é muito inteligente, aprende rápido e quer fazer muitas coisas sozinha. Tenho vontade de parar o tempo para aproveitar mais os dias com você. Sua voz docinha, faz o amor brotar em mim, sua energia, faz eu buscar e ter força para eu vencer todos os obstáculos da vida.

Eu te amo meu amor! E peço que Jesus te proteja e te de saúde, porque demais eu sei que você vai conseguir ser o que quiser, pois você é muito forte.

#### Quarta narrativa:

Propostas montadas e planejadas a partir do conhecimento sobre a etapa do desenvolvimento da criança, pensadas na singularidade das famílias e principalmente quais as memórias que as crianças terão deste momento. E agora como e onde vamos entregar?

Esta foi a pergunta que permeou na minha cabeça no mês de agosto, como entregar as propostas de outra maneira, pois na nossa sala já entregamos; no bosque, que foi o último lugar que brincamos, pesquisamos e nos divertimos, também já utilizamos. Olhando as publicações de outras escolas nos sites da internet, veio a ideia, por que não entregar em casa, levar os kits nas casas das crianças ou nas casas onde estão ficando para os pais trabalharem?

Organizamos um vídeo explicando a vontade de ir ao encontro das crianças, de entregar em casa as coleções, explicamos que seria uma visita rápida, em que o importante é ser vista e vê-los. Nesse, ainda pedimos aos pais para que enviassem o endereço e relembramos da necessidade de tomarmos todas as medidas necessária de prevenção à Covid 19, como o uso de máscara e álcool em gel. Para a nossa felicidade, as famílias enviaram os endereços ou localização pelo whatsapp. Seguimos com algumas inquietações como:

- será que as crianças, vão gostar?
- e a família como iria me receber?

Para nossa alegria e felicidade, em todas as visitas fomos alegremente recebidas, as crianças estavam de banho tomado, de máscaras, ansiosas como eu, para me ver, quando o carro estacionava gritavam na porta: A profe chegou!!!

Mas a indagação que mais falavam era: tem um pacote cheio de coisas (elementos da natureza) para brincar, tem até uma madeira? Eu - sim, a madeira é o suporte para explorar a argila, neste pacote tem muitas possibilidades de pesquisa, quando você estiver brincando com a argila, olha, tem até uma impressão de esculturas de argila para você se inspirar como os artistas fazem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao iniciarmos o ano de 2020 planejamos, pensamos, dialogamos sobre muitas coisas e além de tudo, esperávamos por esses dias, repletos de curiosidades, de vida.

É difícil pensar que, num dia, estávamos na escola com as crianças e no outro não mais, e que tudo que se tinha planejado, agora estaria engavetado, a escola fechada e silenciosa; que paramos de abraçar, de conversar com elas, de olhar para elas, de descobrir com elas, de explorar com elas, de rir com elas, de se surpreender, de participar com elas. Está muito presente que a gente precisa das crianças perto da gente, ser professor de educação Infantil é assim. Pensar nesta profissão de forma diferente é algo angustiante, mas tentamos dia a dia fazer diferente, pensando estratégias e entendendo o que a escola respeitosa com adultos e crianças pode fazer neste momento. Aprender esta profissão longe das crianças, longe dos adultos, longe dos espaços que pensamos para elas, não tem sido fácil.

Precisamos nos fortalecer, mesmo na distância pensar estratégias para esta comunidade escolar e nos preocuparmos com todas as crianças. Nutrir e manter o vínculo, a relação entre família e escola, pensar e possibilitar propostas que garantam os direitos de aprendizagem das crianças, é um reinventar-se durante o percurso.

É gratificante ver a que a turma da Pré-Escola (Crianças Pequenas) da extensão seguiu habitando os corredores da Escola E.E. Nossa Senhora da Penha, e é transformador sentir e ver o empenho das famílias neste percurso, são emocionantes e carinhosos os relatos sobre seu novo cotidiano em casa, nos deixam um pouco mais tranquilas. Estamos tentando cuidar das relações

de uma forma diferente, mas estamos fazendo e entendemos que agora pequenos gestos se tornam grandes!

Refletimos sobre o que a escola faz e fez neste período de distanciamento, quais os traços que deixamos, entendemos a escola como participativa na vida das crianças e não como transmissiva somente, pois é ela é um espaço de solidariedade, transformações de VIDA, por tanto consideramos de grande significado o registro deste percurso, deste cotidiano pedagógica jamais imaginado, mas que está sendo comunicado em uma forma de livro, que denominamos como: **NARRATIVAS ESCRITAS PARA MARCAR UM TEMPO**, com narrativas sensíveis e delicadas para as famílias e, principalmente, para as crianças.

## **REFERÊNCIAS**

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

FALK, J (Org.). **Abordagem Pikler, educação infantil.** (Tradução Guillermo Blanco Ordaz.). São Paulo: Omnisciência, 2016. (Coleção primeira infância: educar de 0 a 6 anos)

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S. **Documentação Pedagógica teoria e prática.** Paulo: Pedro e João, 2017.

REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL.

SEVERINO, A. **Uma pedagogia Poética para as crianças** São Paulo: Adonis, 2019.

# A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS ANOS INICIAIS COMO PRESSUPOSTO À FORMAÇÃO DE CIDADÃOS ATUANTES EM SOCIEDADE

**Fernanda Gausmann Vasconcellos**  
**Lucimara Rocha de Souza**  
**Vanessa Steigleder Neubauer<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Em que pese o Brasil seja reconhecido por possuir robusto texto constitucional no que se refere aos direitos e às garantias constitucionais, inexistente garantia efetiva ao exercício pleno dos bens e valores inseridos no rol da Lei Máxima brasileira. Nesse viés, com o intuito de esclarecer e delimitar o papel da educação no que tange ao ensino dos Direitos Humanos e formação de indivíduos críticos e cidadãos atuantes em sociedade, o presente estudo, precipuamente, contextualizará historicamente o surgimento do Estado Democrático de Direito, assim como seus ideais aplicados, substancialmente, à educação. Para tanto, utilizou-se de abordagem qualitativa-bibliográfica, pautada em consulta à legislação vigente, a obras e documentos eletrônicos relacionados ao tema proposto. Por oportuno, menciona-se que o presente estudo se encontra em consonância com os propósitos do Projeto de Demanda Induzida Sustentabilidade da Vida: atenção e cuidado à saúde mental de jovens e adolescentes na prevenção ao suicídio, desenvolvido no âmbito da Universidade de Cruz Alta.

**Palavras-chave:** Educação. Direitos Humanos. Crianças. Adolescentes.

---

<sup>1</sup> Discentes do 7º semestre do curso de Direito e professora orientadora, docente do curso de Direito, todas da Universidade de Cruz Alta-RS. E-mail: fe.gausmann@outlook.com; lucimara.rocha.souza.lrs.lrs@gmail.com; vneubauer@unicruz.edu.br

## **Abstract**

Despite Brazil being recognized for having a robust constitutional text with respect to constitutional rights and guarantees, there is no effective guarantee for the full exercise of the goods and values included in the list of the Brazilian Maximum Law. On this path, in order to clarify and delimit the role of education with regard to the teaching of Human Rights and the formation of critical individuals and citizens working in society, the present study, in a nutshell, will historically contextualize the emergence of the Democratic State of Law, as well as their ideals applied, substantially, to education. For that, a qualitative-bibliographic approach was used, based on consultation with the current legislation, works and electronic documents related to the proposed theme. Timely, it is mentioned that the present study is in line with the purposes of the Induced Demand Sustainability of Life Project: attention and care to the mental health of young people and adolescents in the prevention of suicide, developed within the scope of the University of Cruz Alta.

**Palavras-chave:** Education. Human Rights. Children. Adolescents. Eixo Temático: Eixo 2: Educação e competências para o século XXI.

## **INTRODUÇÃO**

Historicamente, a partir da necessidade humana, considerando as consequências deixadas pelos conflitos belicosos aos quais a sociedade mundial já se viu submetida, notadamente à Segunda Guerra Mundial, palco de inúmeros atos desumanos, fez-se urgente a delimitação e identificação dos direitos e garantias desses de forma igualitária e universal. O Brasil, por meio da Constituição Federal de 1988, estabeleceu em seu Título II os direitos e garantias fundamentais, a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país, contudo, em que pese reconhecido por seu robusto e completo texto constitucional e normativo infraconstitucional no que se refere à proteção dos direitos humanos, ainda são muitas as situações em que se vê tratar tais bens jurídicos sem aplicar-lhes a devida atenção.

Hipoteticamente, tem-se a educação como pilar fundamental à proteção e exercício pleno dos direitos humanos. Dessa forma, objetivando delimitar o papel da escola no ensino dos direitos e garantias fundamentais, bem também dos deveres inerentes aos cidadãos, a presente pesquisa fará, brevemente, uma contextualização histórica do surgimento e apreciação mundial dos direitos humanos, para, então, abordar de que forma podem as

instituições de ensino contribuirão à formação de indivíduos ativos, conhecedores dos direitos e deveres dos cidadãos do mundo.

## **METODOLOGIA**

Com o intuito de analisar o problema social que é alvo e consequência da ocorrência do tema deste estudo, como também com o intuito de atingir o objetivo proposto, a presente pesquisa primou pela técnica de abordagem qualitativa de pesquisa, buscando descrever por meio dos dados bibliográficos apurados por meio do estudo do tema em livros, legislação, artigos científicos, resenhas, revistas e demais textos publicados acerca do tema da educação em direitos humanos no âmbito escolar. Utilizando-se, ainda, como embasamento a legislação, fundada na Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e leis complementares. No tangente a construção e entendimento do tema, buscou-se delimitar e identificar a importância do papel exercido pela educação na formação de indivíduos críticos, atuantes em sociedade, que é objeto principal deste estudo.

Nesta senda, registra-se que o presente texto se encontra em consonância com as investigações do Grupo de Pesquisa Jurídica do Curso de Direito da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ (GPJUR), como também é condizente aos propósitos do Projeto de Demanda Induzida Sustentabilidade da Vida: atenção e cuidado à saúde mental de jovens e adolescentes na prevenção ao suicídio, desenvolvido no âmbito da referida Instituição de Ensino Superior.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Em uma análise sob um prisma histórico, tem-se que as eras Moderna e Contemporânea são marcadas por diversos eventos de transformação político-social, sendo alguns desses conflituosos. Em 1689 e 1789, como réplica à conduta de nações que se viram envolvidas em guerras e revoluções, foram elaboradas a Declaração de Direitos Inglesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão após as Guerras Cívicas Inglesas e a Revolução Francesa, respectivamente, com a finalidade de alastrar a democracia e o ideal de igualdade para todos.

O mundo enfrentou novas transições nos âmbitos político, econômico e social, entre os séculos XIX e XX, algumas delas, inclusive, resultaram em conflitos armados de escala global, ensejando grande prejuízo no que tange à proteção dos direitos humanos. Ao fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, é criada a Organização das Nações Unidas (ONU), constituída por diversos

países, a fim de serem trabalhados a paz e o desenvolvimento mundial, para que as gerações futuras não sofressem em demasia as consequências da guerra.

Com os efeitos da Segunda Guerra Mundial ainda presentes na memória dos cidadãos mundiais, os países-membros da ONU passam a dar início em adoção de medidas que complementem e realizem a nível mundial sua promessa de não permitir que a comunidade global vivesse novamente os ocorridos em guerra. Dessa forma, é dado início à elaboração de documento tido como marco da declaração dos direitos, por ser o primeiro a prever a proteção universal dos direitos humanos (grifou-se).

Na Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, na data de 10 de dezembro de 1948, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), por meio da Resolução 217-A (III) da Assembleia Geral. Sendo elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais dos países-membros da ONU. Tendo por finalidade promover entre os Estados membros da referida instituição a adoção de políticas públicas que tivessem os artigos contidos na DUDH como parâmetro normativo para suas legislações nacionais (SANTANA; SANTORO, 2014).

O Brasil, junto a outras nações, comprometeu-se com os termos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos ao assiná-la, em 1948, durante seu processo de democratização. Todavia, foi por meio do golpe de 1964 que se tornava conhecido o tema dos direitos humanos, uma vez que foi realizado em seu nome. A alegação, no mínimo, contraditória de um governo fadado a suspender as liberdades civis e políticas, recusando a ideia de igualdade social na medida em que seus objetivos econômicos eram de concentrar riquezas e ampliar privilégios (VIOLA; ALBUQUERQUE. p.11).

Foi nesse cenário de desigualdade, tortura e perseguição que se falou na necessidade de se construir um projeto onde a educação fosse voltada para os direitos humanos. Acreditava-se que somente mediante a educação se construiria uma sociedade fundamentada nos preceitos da democracia. Nesse viés, foram realizados encontros sociais cujas discussões relacionavam-se ao fim do governo militar, assim, a pauta dos direitos humanos começou a integrar congressos, seminários e simpósios organizados por educadores, dando, com isso, ensejo à criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH).

Na década de 1980, a RBEDH organizava reuniões com a finalidade de discutir e planejar meios para a formação em cidadania e direitos humanos. À época definiam-se quatro princípios fundamentais para a educação em direitos humanos. Acreditava-se que a educação deveria ir além do saber formal compreendendo também os princípios éticos; que era

universal e permanente e que, dessa forma, deveria fornecer a formação de uma cultura de direitos humanos, sendo efetivada com diálogo realizado a partir do conhecimento dos educadores e dos educandos (VIOLA; ALBUQUERQUE, p. 12).

Por este viés, antes de buscarmos compreender o papel da escola, necessário identificar sua origem mais singular. Para Masschelein (2013, p. 26) a escola é originalmente uma invenção política derivada em sua essência da polis Grega e, existia com o fito consagrar os privilégios da elite. Já no Brasil, no século XVI, a atuação dos Jesuítas, mesmo que de forma não intencional, deu início à formação das escolas no território brasileiro, ainda que sua ideia inicial fosse levar a “missão” da Igreja Católica de ensinar a palavra Cristã, seria este o pontapé inicial da escola multisseriada (HILSDORF, 2012, p. 04).

Mais à frente, Hilsdorf (2012, p. 63) explica que, em meados do século XX, o movimento da escola republicana tomou espaço no cenário funcional trazendo novas propostas como a ideia dualista de ensino e ampla educação às massas, no mais simples manejo do que se compreende por educação popular, seguindo uma analogia de “bons frutos – boa árvore”, ou seja, a estrutura da escola deveria estar pronta e acessível a todos para fornecer ensino de qualidade.

Notadamente da análise da construção histórica desses momentos, vê-se que a Constituição Federal trouxe consigo uma nova compreensão a respeito das garantias básicas e dos direitos sociais fundamentais à coletividade, todos derivados da dignidade da pessoa humana e que garantem o acesso à educação cuja responsabilidade compete ao Estado (*latu sensu*). A escola, neste passo surge como ferramenta do Estado no exercício de suas atribuições. Seguindo por este pensamento, Freire (1997) apud Zitkoski (2007, p. 48), a linha mais moderna de educação Freiriana, compreende um olhar mais aprofundado na essência humanizatória de ensino, na verdade, a dimensão educacional de esperança de Freire modificou as bases da compreensão da escola moderna em uma releitura do que existe de mais essencial aos direitos humanos. Freire em sua trajetória primou pela criação de um projeto social para, em suas palavras “gentificar” e “humanizar” as pessoas por meio do ensino e convivência social nas escolas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O tema que se discute nunca chegará a um rascunho final, pois não é este o intuito de pensar a escola por um viés humanizatório, na verdade, é benéfico à construção deste pensamento que nunca se chegue a uma

conclusão, a ideia deste estudo é justamente realçar a sua natureza volátil do tema e sua intensão é de crescimento constante.

Por este caminho, a necessidade de ensinar e “humanizar” enquanto se ensina é uma atividade diária que se exercita por meio do diálogo multidisciplinar e constante entre a comunidade discente. Nesse passo, as políticas educacionais emergem no Estado Democrático de Direito para aproximar, ainda nos anos iniciais, o ensino da realidade social dos alunos e, esta abordagem precoce possibilita que escola atinja seu escopo final de construir o conhecimento teórico e as bases da convivência social, cultivando a semente ativista e de esperança que Freire plantou há décadas.

A nova autora dos Direitos Sociais e Fundamentais permitem o olhar crítico sobre o papel da escola no passado e qual a sua importante função no agora, conforme se viu da presente pesquisa a evolução da escola enquanto instituição escolpiu sua função formadora de cidadãos ao longo da história.

Nesse sentido, considerando a facilidade da escola no contato com os alunos e suas famílias é também de vital importância que exercite seu papel no diálogo e debate a respeito dos Direitos Humanos e seu papel de tutela da dignidade humana e a preservação dos indivíduos na sociedade e entre si, à luz dos princípios de igualdade e equidade.

## REFERÊNCIAS

HILSDORF, M. L. História da Educação Brasileira. **Cengage Learning Brasil**, v. 63, 2012. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522114023/pageid/72>>. Acesso em: 24 abr. 2021

MASSCHELEIN, J. Em defesa da escola – Uma questão pública. **Grupo Autêntica**, 2013. p. 26. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582172513/pageid/26>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL - ONUBR. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SANTANA, A.; SANTORO, B. **Direitos humanos: história, fundamentos e críticas**. 2014. Disponível em: <https://direitoeliberdade.jusbrasil.com.br/artigos/142841209/direitos-humanos-historia-fundamentos-e-criticas>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011.

ZITKOSKI, J. Paulo Freire e a Educação. **Grupo Autêntica**, 2007. p. 48. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565381963/pageid/48>. Acesso em: 24 abr. 2021.

# A IMPORTÂNCIA DE DESENVOLVER OS 5 SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A BNCC.

Adrieli Moraes Souza<sup>1</sup>  
Leonardo da Silva Bieger<sup>2</sup>  
Patricia Schmidt<sup>3</sup>  
Armgard Lutz<sup>4</sup>

## Resumo

O presente estudo nomeado “A importância de desenvolver os 5 sentidos na Educação Infantil para a BNCC” revela a grande importância, na primeira infância, da exploração dos cinco sentidos através de atividades diárias. A realização da presente investigação foi através de pesquisa documental, buscando informações em diversos materiais, em especial, no documento da Base Nacional Comum Curricular. Conforme pudemos analisar é através dos sentidos que a criança desenvolve o conhecimento do seu corpo, aprendendo a ter percepção sobre as sensações e a diferenciar o contexto em que está inserida. A curiosidade vai se ampliando pelo contato com formas, cores, aromas, sabores e texturas. Desta maneira, com a utilização de projetos voltados para o desenvolvimento integral da criança, a escola oferece variadas oportunidades de experimentações para que os avanços ocorram de forma ampla, cultivando o interesse a mais descobertas no decorrer da evolução das crianças.

**Palavras-chave:** Descobertas. Educação Infantil. Cinco Sentidos.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, unidade Cruz Alta/RS. E-mail: adrieli-souza@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Acadêmico do curso de Pedagogia, Uergs, unidade em Cruz Alta/RS.  
E-mail: leonardo-bieger@uergs.edu.br

<sup>3</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia, Uergs, unidade em Cruz Alta/RS.  
E-mail: patricia-schmidt@uergs.edu.br

<sup>4</sup> Profa. orientadora, adjunta do curso de Pedagogia, Uergs, unidade em Cruz Alta.  
E-mail: armgard-lutz@uergs.edu.br

## **INTRODUÇÃO**

A etapa da Educação Infantil é um momento de atividades, brincadeiras e descobertas, tornando a prática pedagógica utilizada pelo professor em sala de aula de suma importância, já que elas são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Os cinco sentidos do ser humano são fundamentais para toda sua vida, assim é necessário que a criança os conheça, sinta, experimente desde pequena em especial junto a natureza. Visando este conceito foi realizada uma pesquisa documental, através do documento da Base Nacional Comum Curricular com o objetivo de verificar as competências e leis que garantem aos alunos atividades que beneficiem sua aprendizagem e desenvolvimento, mais especificadamente os sentidos que possuímos.

Através dos sentidos a criança desenvolve o conhecimento do seu corpo e aprende a ter percepção sobre as sensações e a diferenciar o contexto em que está inserida. O processo da consciência corporal acontece aos poucos por isso, a estimulação dos cinco sentidos é uma das prioridades da educação infantil. Ao longo do desenvolvimento, vai aumentando a curiosidade pelas formas, cores, aromas, sabores e texturas. Com a utilização de projetos voltados para o desenvolvimento integral da criança, a escola desenvolve um trabalho de suma importância para que esse avanço ocorra de forma ampla, despertando o interesse por maiores descobertas no decorrer do seu crescimento.

Todas as brincadeiras na infância são relevantes, mas as brincadeiras sensoriais são ainda mais por que, além das crianças se divertirem, com as atividades adequadas ajuda-se os pequenos a estimularem e explorarem seus 5 sentidos, aguçar a inteligência e criatividade. Seguem abaixo sugestões de oportunidades a serem ofertadas às crianças a fim de, brincando, experimentarem o mundo com os cinco sentidos de forma inesquecível.

**Visão:** Modificar o ambiente, trocar os móveis de lugar, alterar a luminosidade, colocar lâmpadas coloridas, usar lanternas para contar uma história, mostrar livrinhos com imagens grandes, fantoches, explorar a natureza, suas formas e cores.

**Olfato:** Sobre processar e discriminar odores. Brincar de vender a criança e apresentar flores, alimentos e artigos com diferentes aromas para identificação, explorar a natureza e seus perfumes.

**Tato:** Aproveitar a venda para tentar reconhecer um objeto no escuro, brincar de quente e frio com água morna e gelo, texturas (bacia com

areia, pedras, gel de cabelo, creme corporal, farinha, grãos), massinha de modelar, estender plástico bola no chão para que os pequenos engatinhem ou os maiores caminhem sobre ele com os pés descalços.

**Audição:** Como reconhecer e quais as reações aos sons, graves e agudos, identificar os sons da natureza (Chuva, mar, vento, pássaros), balançar chaves próximo de um ouvido e do outro, mais alto e mais baixo, cantar e dançar, fazer vozes diferentes, brincar de trava língua.

**Paladar:** Colocar em um prato alimentos com sabores doces, salgados, ácidos, azedos e brinque novamente com a venda nos olhos. Experimentar comidas com consistências e texturas diferentes. Dá para fazer uma grande bacia de gelatina com pedacinhos de frutas em formatos de cortadores de biscoito: coração, estrela, flor...

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Para o presente estudo foi utilizada de uma pesquisa documental, com o objetivo de analisar o documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para verificar e observar os objetivos e competências para atividades, voltadas aos cinco sentidos do ser humano. Analisou-se um site com sugestões de oportunidades e se considera que elas estão adequadas ao que propõe a BNCC.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), aprovada em dezembro de 2018, estabelece que o currículo da Educação Infantil se organize em cinco Campos de Experiências, os quais se constituem em um “arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

Os campos de experiências são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O campo “o eu, o outro e o nós” contempla experiências que possibilitam às crianças, “ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2018, p. 38). Compreende-se que através desses campos de experiência, são assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais, por suavemente, possibilitam o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Chedid (apud Blanco e Navajas 2016, p. 364) “os sentidos são utilizados em todos os momentos e estão ligados a nós, conhecê-los é conhecer a nós mesmos”. O autor discorre sobre o tema destacando a importância das experiências sensoriais desenvolvidas na escola através de atividades lúdicas, pois é necessário provocar na criança desde cedo à curiosidade pela exploração de novas descobertas.

Segundo a teoria de aprendizagem sustentada pelos resultados de pesquisas de Piaget (Charles, 1975), o aprendiz constrói o conhecimento pela ação sobre os objetos de conhecimento. O objeto de conhecimento pode ser uma história de literatura sobre a qual a criança age respondendo questões e representa através do desenho suas interpretações; pode ser um conjunto numeroso de copos de plástico coloridos com os quais organiza uma construção; pode ser um recanto com areia que oportuniza explorar os sentidos e a construção do conhecimento sobre as propriedades da areia; podem ser muitos bastões de giz sobre os quais a criança irá agir cheirando, lambendo, amassando, desenhando. Compreende-se que os sentidos são portas para conhecer, experimentar, conhecer.

Na Educação Infantil, tudo o que ocorre na escola é voltada para a evolução da criança, é através dela que serão desenvolvidas inúmeras atividades visando o desenvolvimento integral do aluno, conforme os Campos de Experiências que norteiam a BNCC. “Na Educação Infantil, o corpo é o ponto de partida para as interações e às brincadeiras, eixo estruturante da ação pedagógica, e o modo pelo qual as crianças podem se apropriar dos sentidos e funções do mundo social e cultural” (RIO GRANDE DO SUL, 2018 p. 98).

Desta maneira, podemos pontuar o importante papel que a escola exerce na evolução da criança na primeira infância em especial quando desde bem pequenos frequentam um ambiente dedicado a esse desenvolvimento. Os professores estão em constante aprendizado para tornar possível que a criança ao estar na escola, além de encontrar um ambiente acolhedor, esteja desenvolvendo a aprendizagem a partir da participação em diversos projetos pedagógicos norteados pelas leis vigentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através dos documentos analisados conclui-se que a Base Nacional Comum Curricular possui normas que englobam os sentidos do ser humano, sendo essenciais ao desenvolvimento da criança, ampliando seus conceitos e percepções do mundo de modo a proporcionar conhecimento sobre seus cinco sentidos e qual a função de cada um. Sendo assim, a escola exerce um papel muito importante nesse processo, criando atividades que propiciam o

desenvolvimento integral da criança de acordo com os documentos legais analisados no presente projeto.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 25 abr. 2021.

BLANCO, O. G. P.; NAVAJAS, P. F. Neurociência e os Cinco Sentidos na Educação. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 361-368, mar./jun. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil. Porto Alegre. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. V1. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>.

CHARLES, C. M. **Piaget ao alcance dos professores**. Trad. Ingeborg Strake. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1975.

# OS COMPONENTES SOCIOEMOCIONAIS COMO FORMA DE PREVENÇÃO AO BULLYING: UMA ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC.

Maressa Maya Caneca da Silva<sup>1</sup>

Taiara Ribeiro Souza<sup>2</sup>

Maria da Graça Prediger Da Pieve<sup>3</sup>

## Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar se a Base Nacional Comum Curricular desenvolve competências socioemocionais como forma de precaução a questão do *bullying* nas escolas, sobretudo nas suas competências gerais. O objeto de estudo foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A sustentação teórica foi encontrada em Zambianco (2020), Cleo Fante (2012), Ana Beatriz Barbosa Silva (2010), a própria BNCC (BRASIL, 2018), bem como em outros autores de igual relevância científica. Os resultados teóricos alcançados permitiram concluir que, para além de componentes cognitivos e de acordo com os modelos de competências socioemocionais CASEL e Big Five, as dez competências gerais da BNCC apresentam aspectos socioemocionais inseridos em cada uma das competências. Desse modo, constatou-se que essas competências se tornam elementos importantes de prevenção ao *bullying* ao serem desenvolvidas nas escolas, além de contribuírem para uma educação integral.

**Palavras-chave:** BNCC. Competências socioemocionais. Bullying na escola.

---

<sup>1</sup> Bolsista do Programa Residência Pedagógica – Uergs Subprojeto de Pedagogia Núcleo Cruz Alta. E-mails: maressa-silva@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Bolsista do Programa Residência Pedagógica – Uergs Subprojeto de Pedagogia Núcleo Cruz Alta. E-mail: taiara-souza@uergs.edu.br

<sup>3</sup> Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica Professora Maria da Graça Prediger Da Pieve Pró-Reitoria de Ensino - Área das Ciências Humanas e Pedagogia-Licenciatura - Unidade em Cruz Alta. E-mail: maria-pieve@uergs.edu.br.

**Eixo Temático:** Educação e competências para o século XXI.

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho apresenta como tema “os componentes socioemocionais como forma de prevenção ao bullying: uma análise das competências gerais da BNCC”, tendo como objeto de estudo, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017.

A relevância do tema se dá em função do fato de que o bullying nas escolas é um dos problemas da educação mais verificados do nosso século. Diversos alunos enfrentam a questão do bullying sozinhos. Muitos já passaram pela mesma experiência e por não terem a devida ajuda de profissionais adequados, acabaram desenvolvendo sequelas para a vida toda.

Todavia, com a aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular, a educação nacional teve grandes mudanças, visto ser ela, um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018). Do ano de sua aprovação, dezembro de 2017 até o presente momento, a BNCC foi referência para a reconstrução dos currículos das redes e escolas de todo o Brasil, apresentando concepções pedagógicas, definindo competências gerais e específicas, habilidades, objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, áreas do conhecimento e campos de experiência.

As dez competências gerais propostas na Base integram os domínios cognitivos e socioemocionais na perspectiva pedagógica e psicológica de uma educação integral. Por conseguinte, se essa é a nova Base Curricular da educação brasileira, questiona-se, como problema da pesquisa, de que forma o desenvolvimento de suas competências socioemocionais, trariam medidas que serviriam como forma de prevenção a problemática atual do bullying?

A hipótese, decorrente de conhecimentos prévios da Base e de pesquisas a artigos que abordam essa problemática, compreende, provisoriamente, que cada uma das dez competências gerais da Base integra aspectos cognitivos e também socioemocionais e que o desenvolvimento dessas competências na escola propicia ao estudante da Educação Básica o desenvolvimento da empatia, da autoconfiança, da comunicação, da resolução de conflitos e, consequentemente, influenciando positivamente na prevenção e combate ao bullying na escola. Tal afirmação será testada através da análise às competências propostas na Base e a consulta a pesquisas já realizadas na área.

Nessa perspectiva, o objetivo Geral desta investigação consiste em verificar e analisar se a Base Nacional Comum Curricular desenvolve competências socioemocionais como forma de precaução a questão do *bullying* nas escolas.

Portanto, justifica-se que esse estudo é necessário, posto que, se a BNCC propõe uma educação socioemocional, de forma transversal através do desenvolvimento de dez competências gerais, os estudantes irão desenvolver diversos valores, como a empatia, resolução de conflitos, aceitação, cooperação, entre muitos outros, que os incentivam a terem boas relações com seus colegas, o que seria um grande passo para o enfrentamento ao *bullying* nas escolas. Diante deste fato, a presente pesquisa assume sua devida importância.

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente, a pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa de investigação, tendo como delineamento, a pesquisa documental. Inicialmente realizou-se a revisão da literatura concernente ao tema em questão, apresentando os conceitos dos autores, organizando-os em forma de texto. Com relação ao documento da Base Nacional Comum Curricular, foi selecionada a amostra documental determinando as unidades de análise para posteriormente, detectar a presença ou ausência dos elementos relacionados ao problema e objetivos da pesquisa, os quais foram transcritos em forma de texto, na respectiva apresentação e análise do documento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste capítulo, é apresentada a análise dos aspectos socioemocionais presentes nas dez competências gerais da BNCC, tendo como matriz, teóricos e evidências científicas contemporâneas, verificando elementos possíveis de prevenção e combate ao *bullying* na escola.

A coleta de dados foi realizada na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da Educação, Rossieli Soares (BRASIL, 2018). A BNCC é o documento oficial e normativo orientador da construção dos currículos das redes públicas e privadas, em nível de Brasil.

O início do processo de coleta de dados na BNCC foi a reunião de informações básicas sobre a mesma, para posteriormente em específico, analisar cada uma das dez competências gerais da BNCC para a Educação Básica, visto que a BNCC deve assegurar o “desenvolvimento de dez

competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8). Parte essencial do desenvolvimento da criança e adolescente é o desenvolvimento socioemocional, que no século atual é necessário para todos os âmbitos da vida, uma vez que “a percepção de que a educação cognitiva bastava ao ser humano se tornou frágil, os novos tempos demandam olhares para além do racional” (ZAMBIANCO, 2020, p. 110). Explicitando, para o desenvolvimento integral dos estudantes, os currículos das escolas devem buscar uma educação para além dos conteúdos, envolvendo também a educação socioemocional. Se a Base Nacional Comum Curricular é o documento maior que orienta e normatiza os currículos da educação nacional, faz-se relevante a análise que este trabalho se propôs a realizar, pois é importante que haja competências socioemocionais inseridas nas competências gerais da BNCC, para que o desenvolvimento integral do estudante aconteça.

Quanto os dados para análise, as dez competências gerais da BNCC foram descritas, e em relação às mesmas foram feitas duas questões objetivas, a primeira questão: a competência apresenta aspectos socioemocionais? E a segunda questão: pode ser considerada elemento de prevenção ao *bullying*? Ambas as questões de grande importância para a etapa de análise deste trabalho.

No segundo momento da coleta de dados específicos para a análise, o objetivo foi verificar se as competências em questão poderiam ser consideradas um elemento de prevenção ao *bullying* com base nos fundamentos teóricos presentes nos livros: Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz da autora Cleo Fante e no livro *Bullying*: mentes perigosas nas escolas, da autora Ana Beatriz Barbosa Silva. Essas autoras são pesquisadoras renomadas sobre o fenômeno do *bullying*, sendo uma delas, no caso, Cleo Fante, pioneira no estudo da temática *bullying* no Brasil.

Outro modo de análise foi realizado tendo como base os modelos de competências socioemocionais CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning e o Modelo Big Five.

O modelo de competências socioemocionais CASEL é uma das propostas mais conhecidas na área da aprendizagem socioemocional, visto que foi criado por um grupo de pesquisadores que são considerados referência nessa área. O segundo modelo a ser utilizado para análise dos dados obtidos, foi o Modelo Big Five, também conhecido como cinco grandes fatores.

Durante a análise e consulta aos teóricos da área, foi possível compreender que os elementos socioemocionais, ao serem desenvolvidos com os discentes, podem prevenir que o *bullying* ocorra, visto que, a educação

socioemocional forma crianças que sabem lidar com suas emoções e frustrações, se expressar e resolver conflitos pacificamente, que conseguem criar e manter boas relações com seus pares, que possuem empatia e conseguem cooperar entre si, e principalmente que sabem aceitar e respeitar as diferenças de seus colegas, fora e dentro da escola.

Portanto, constatou-se como resultados que as competências socioemocionais estão inseridas nas dez competências gerais da BNCC, juntamente com as competências cognitivas, e que nenhuma é mais importante que a outra, porém se complementam para que haja uma educação integral do aluno. Em algumas competências o aspecto socioemocional se destaca mais e em outras o desenvolvimento cognitivo é mais presente. O aluno que receberá uma educação integral e conseqüentemente, o ensino das competências socioemocionais, terá muito menos chances de sofrer o *bullying*, e de principalmente ser autor do *bullying*. Em vista disso, foi possível comprovar a afirmação de que a BNCC desenvolve componentes socioemocionais, que estimulam no aluno habilidades que o tornam consciente de que os tipos de violência advindos do *bullying*, não são corretos e que devem ser evitados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo intitulado “Os componentes socioemocionais como forma de prevenção ao *bullying*: uma análise das competências gerais da BNCC” permitiu a realização de uma pesquisa que representa uma real preocupação da autora, visto que, o fenômeno do *bullying* nas escolas continua a ocorrer com frequência por todo o Brasil, e traz sérias conseqüências para os envolvidos. A partir desta questão nasceu a indagação responsável pelo título e tema deste trabalho: “de que forma o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, trariam medidas que serviriam como forma de prevenção a problemática atual do *bullying*”? Com esta questão em mente, houve a motivação para o início deste trabalho, que busca além de elaborar uma pesquisa acadêmica, conscientizar e trazer à tona o tema do *bullying* que, em pleno século XXI, ainda persiste em nossa sociedade.

Um dos fatos constatados que foi perceptível durante a análise é o de que as competências gerais números oito, nove e dez parecem estar mais próximas do aspecto socioemocional, e que no ponto de vista da autora parecem ser competências promissoras como elementos de prevenção ao *bullying*. Já as competências sete, seis, cinco e quatro, durante a análise fizeram a autora ter a impressão de que são equilibradas, dividindo seu foco entre o fator socioemocional e o cognitivo. Com relação as competências um,

dois e três, essas são as competências mais próximas do aspecto cognitivo, na opinião da autora.

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular possui o potencial e os componentes necessários para desempenhar um papel de prevenção ao *bullying*, porém, é importante ressaltar que a BNCC sozinha não irá erradicar de vez o fenômeno *bullying* das escolas do Brasil, e sim ajudar na sua prevenção. O ideal seria que mais estudos e pesquisas sobre o *bullying* fossem realizados e que mais formas de o prevenir, e de auxiliar aqueles que já sofrem com o *bullying*, sejam descobertas e divulgadas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 abr. 2021.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 7 ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2012.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

ZAMBIANCO, D. D. P.. **As Competências Socioemocionais**: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP:[s.n.], 2020. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/3432884/1/Zambianco\\_DanilaDiPietro\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/3432884/1/Zambianco_DanilaDiPietro_M.pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.

# OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Carla Leonice Reck Mathioni<sup>1</sup>**  
**Eleane Aparecida de Souza Callegaro<sup>2</sup>**  
**Marlize Cristina Heck Uhde<sup>3</sup>**

## Resumo

O termo “educação inclusiva” passou a ser utilizado principalmente na década de 90, a partir da Declaração de Salamanca, cujo intuito foi de inserir as práticas inclusivas como essenciais na promoção de uma educação capaz de coibir a segregação e promover a integração das crianças em escolas regulares. No contexto nacional, destaca-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no qual se destaca o papel da escola inclusiva como um espaço adequado ao desenvolvimento pleno dos indivíduos com necessidades especiais. Entretanto, existem inúmeros desafios para a implementação de uma educação inclusiva, tais como uma formação adequada dos professores em práticas inclusivas e, sobretudo, a situação específica da educação pública brasileira, muitas vezes marcada pelas ausências e pela baixa qualidade. De todo modo, a educação inclusiva busca oferecer metodologias adequadas às particularidades de cada criança, buscando promover um ambiente educacional coletivo e democrático. Este estudo foi realizado a partir de revisão bibliográfica.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Inclusão. Salamanca.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais (UNIJUÍ), Pós-Graduação em Interdisciplinaridade (Faisa Santo Augusto). E-mail: carla.m@prof.smed.ijui.rs.gov.br

<sup>2</sup> Licenciatura em Pedagogia (UNINTER), Pós-Graduação em Educação Infantil (UNINTER); Magistério (Instituto Guilherme Clemente Koehler). E-mail: eleane.c@prof.smed.ijui.rs.gov.br

<sup>3</sup> Licenciatura em Pedagogia (UNINTER). E-mail: marlize.u@prof.smed.ijui.rs.gov.br.

## **Abstract:**

The term “inclusive education” came to be used mainly in the 1990s, starting with the Salamanca Declaration, whose aim was to insert inclusive practices as essential in promoting an education capable of curbing segregation and promoting the integration of children in regular schools. In the national context, the Statute of the Person with Disabilities stands out, which highlights the role of the inclusive school as an adequate space for the full development of individuals with special needs. However, there are numerous challenges for the implementation of inclusive education, such as adequate training of teachers in inclusive practices and, above all, the specific situation of Brazilian public education, often marked by absences and low quality. In any case, inclusive education seeks to offer methodologies appropriate to the particularities of each child, seeking to promote a collective and democratic educational environment. This study was carried out based on a bibliographic review.

**Keywords:** Inclusive education. Inclusion. Salamanca.

**Eixo Temático:** Acessibilidade e Práticas educacionais inclusivas.

## **INTRODUÇÃO**

Todos os indivíduos possuem direito à educação e, sobretudo, a uma educação de qualidade, capaz de compreender e considerar suas particularidades, com vistas a um desenvolvimento pleno. Em se tratando de educação inclusiva, diversos são os desafios enfrentados tanto por professores quanto por alunos, buscando adotar metodologias integrativas e lutando contra a exclusão e a segregação. O principal objetivo deste estudo consiste em contextualizar a educação inclusiva no Brasil, trazendo suas características, perspectivas e desafios. Com tais considerações, pretende-se incitar o debate sobre a prática docente inclusiva na sociedade atual.

## **METODOLOGIA**

Este resumo expandido se classifica como pesquisa bibliográfica, entendida como aquela “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2009, p. 50). Ainda, a pesquisa bibliográfica é importante para o levantamento de

informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa temática (VERGARA, 2013).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Historicamente, separava-se educação “normal” da educação “especial”, dedicada aos indivíduos com deficiências. Desta forma, no contexto brasileiro, durante muito tempo crianças e adolescentes que possuíssem qualquer tipo de “deficiência” eram educados em instituições próprias, segregadas dos demais alunos, inexistindo interlocução e culminando na existência de dois sistemas paralelos de ensino (KASSAR, 2011). Por este motivo, existem divergências de compreensão, ainda na atualidade, acerca dos termos “educação especial” e “educação inclusiva”; algumas teorias os consideram divergentes, outras, acreditam se tratar de expressões complementares (CAMARGO, 2017). Para este estudo, opta-se pela educação inclusiva como sinônimo de garantia da integração de todos os alunos em um ambiente educacional coletivo e democrático.

O termo “educação inclusiva” passou a ser utilizado principalmente na década de 90, a partir da Declaração de Salamanca (Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais). Este documento buscou inserir as práticas inclusivas como essenciais na promoção de uma educação capaz de coibir situações discriminatórias e promovendo a integração de todas as crianças em escolas regulares, concebendo que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Conforme Moraes (2018), uma educação inclusiva parte do pressuposto de que todas as crianças possuem condições para aprender coletivamente e, desta forma, a instituição de ensino deve pensar em procedimentos capazes de abranger toda a diversidade escolar existente, buscando reconhecer o ritmo de cada aluno e oferecendo “metodologias adequadas, currículos flexíveis, boa organização escolar e, ainda, utilização de recursos adaptados às diversas formas de aprender” (MORAES, 2018, p. 125).

No contexto nacional, é relevante destacar o Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgado em 2015; este dispositivo legal trouxe, de forma explícita, dentre os direitos dos portadores de deficiência, o acesso à educação de qualidade em todos os níveis, destacando a escola inclusiva como um espaço adequado ao desenvolvimento pleno destes indivíduos. Este mesmo

estatuto traz, ainda, em seu artigo 18, inciso X, a necessidade de “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015).

Ressalta-se, no entanto, os inúmeros desafios para a implementação efetiva de uma educação inclusiva. A atuação dos professores, neste sentido, se reveste de relevância na medida em que cada vez mais se torna necessária uma formação capaz de produzir conhecimentos aplicáveis em situações de segregação e inclusão, desempenhando seu papel de ensinar de modo satisfatório, aprendendo e ensinando para a diversidade. Ainda, conforme Pletsch (2009, p. 149), o professor deve ser capaz de “construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos [...] para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar”.

A formação dos professores e demais envolvidos na prática educacional ainda segue um modelo tradicional no Brasil. Este modelo, entretanto, revela-se insuficiente para a promoção de uma educação inclusiva em sua plenitude (PLETSCH, 2009). Do mesmo modo, de acordo com Moraes (2018), apesar do advento do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a prática de encaminhar alunos a instituições especiais subsiste justamente em face do despreparo dos profissionais em educação nas escolas “regulares”. Desta forma, deve-se buscar a realização de ações integradas na comunidade escolar, envolvendo tanto o corpo docente quanto alunos e suas famílias, buscando flexibilizar os currículos escolares e, deste modo, planejar e se utilizar de estratégias de ensino diferenciadas (MORAES, 2018).

Por fim, Pletsch (2009) traz uma reflexão acerca dos desafios da educação, como um todo. É necessário combater problemas como evasão escolar e a baixa qualidade do ensino público, por exemplo, sob pena de promover uma educação inclusiva em um ambiente inadequado e composto por profissionais inexperientes ou despreparados. Tratam-se de provocações históricas e empecilhos que ensejam discussões constantes para o aprimoramento da educação como um todo e, por consequência, para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A atuação do profissional em educação é marcada por desafios e, no caso do tema em estudo, estes desafios se põe de modo ainda mais expressivo. Durante significativo período na história, as crianças com deficiência ou necessidades especiais foram encaminhadas para instituições específicas,

segregadas das outras crianças; desta forma, seu desenvolvimento ocorria de modo paralelo e diferente da educação “regular”.

Atualmente, no entanto, a educação inclusiva busca promover a integração entre todas as crianças, independentemente de suas condições e respeitando suas limitações individuais. Entretanto, a prática pedagógica deve estar adequada a estas particularidades, buscando uma escola inclusiva, democrática e formada por profissionais qualificados para o atendimento destas demandas.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília - DF, Diário Oficial da União, 7 de julho de 2016.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlances e desenlaces. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011.

MORAES, C. R. F. Desafios da inclusão no contexto educacional. **Revista Educação em Foco**, edição 10, p. 123-128, 2018.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2013.

# PRÁTICAS E DEMANDAS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO LITORAL NORTE

Ana Paula da Cunha Góes<sup>1</sup>  
Helena Venites Sardagna<sup>2</sup>

## Resumo

O estudo relaciona-se ao projeto “Educação e Processos Inclusivos: delineando o contexto educacional sul-rio-grandense”, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação e Processos Inclusivos (GPEPI). O recorte para essa apresentação é de três municípios de pequeno porte da região do litoral norte do Rio Grande do Sul. O objetivo foi analisar práticas e demandas para a perspectiva inclusiva e a prática do Atendimento Educacional Especializado a partir da concepção de equipes gestoras de secretarias de educação e de escolas dos municípios pesquisados. O exercício analítico se baseou no confronto entre o campo conceitual da educação inclusiva, a legislação vigente e o campo empírico do contexto pesquisado. Conclui-se que apesar do movimento das escolas para concretizar a educação inclusiva, ainda há a necessidade do fortalecimento de ações, tanto por parte do poder público em suprir as demandas financeiras, estruturais e recursos humanos, quanto por parte das equipes escolares, no aspecto pedagógico.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Educação Inclusiva.

**Eixo Temático:** Acessibilidade e práticas educacionais inclusivas

---

<sup>1</sup> Graduanda da Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Unidade Litoral Norte; Osório (RS). E-mail: ana-goes@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Professora na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Unidade Litoral Norte / Osório (RS) E-mail: helena-sardagna@uergs.edu.br

## INTRODUÇÃO

Mesmo diante de marcos regulatórios importantes, a começar pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008 e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, percebemos realidades diversas, algumas delas sem a consolidação da oferta do atendimento educacional especializado com as prerrogativas que lhe caracterizam, “função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” (BRASIL, 2008).

Como previsto na legislação, o AEE é parte de uma política educacional que perpassa todo sistema educacional, corroborando à necessidade de compreender o movimento das políticas públicas, impulsionadas e construídas diante de um complexo fluxo entre a experiência dos agentes sociais, ideação e a sensibilização política por determinada conjuntura. Do ponto de vista da efetivação dos códigos normativos, é preciso uma análise do fator microssocial dessa miríade de leis, pessoas envolvidas na implementação e os contextos, que a depender de uma série de condições econômicas, políticas e culturais, nos mostram resultados muito particulares (HONING, 2006a *apud* GOMES, 2019, p. 52).

Quando pensamos em políticas educacionais, não podemos ignorar as formas que o sistema estatal é experienciado na prática, muito menos as escolhas que as escolas e redes de ensino fazem, numa dimensão relacional entre o ideal, o possível e as viabilidades de soluções. A escola atua sobre as demandas já conformadas das desigualdades sociais, que nascem fora, e infelizmente, dentro de seus domínios de atuação, fornecendo-lhe material humano preso a estereótipos que determinam quem são ou não merecedores de certos direitos.

Pesquisas anteriores, ao qual se vincula o presente projeto, apontam que as demandas ainda são muitas frente a uma perspectiva que se propõe inclusiva (BARBOSA; SARDAGNA, 2020; OSÓRIO; SARDAGNA, 2020; SANTOS; SARDAGNA, 2020; SARDAGNA; BARBOSA, 2012), não apenas pelas lacunas nos processos formativos de professores, mas também, por problemáticas relacionadas à gestão educacional, o que exige a promoção de debates que contribuam para as práticas inclusivas.

A concepção filosófica desse estudo entende a política inclusiva como um imperativo de práticas biopolíticas, centradas na população e na regulação da vida (FOUCAULT, 2008), onde os fenômenos de dado grupo devem ajustar-se aos processos econômicos do modelo neoliberal (LOPES, 2009). Nessa perspectiva, o significado de inclusão ganha contornos distintos ao longo da história da educação. Conforme Foucault (2002), as sociedades ocidentais, é no século XIX que a palavra inclusão passa a correlacionar-se com o sentido de recuperação daqueles que necessitam de correções, distinto de banir ou isolar, práticas também validadas pelo Estado em outros momentos.

## **METODOLOGIA**

O estudo foi qualitativo, do tipo exploratório e descritivo, considerando que há um processo de aproximação do investigador com a comunidade, para aprofundar conhecimento acerca do contexto estudado. O recorte que envolve esse relatório é relativo aos municípios da região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com uma população-alvo de gestores, sendo três de Secretarias de Educação e dois de Escolas públicas dos municípios participantes. O estudo foi realizado entre agosto de 2019 a agosto de 2020.

A pesquisa foi planejada inicialmente em sete municípios no conjunto limítrofe de Osório (RS), no entanto, devido às dificuldades postas no fechamento das escolas em março de 2020, pelo estado de calamidade instalado pela COVID-19, foi possível concluir a pesquisa com apenas três municípios que já haviam contribuído até aquele momento.

As entrevistas versaram sobre questionamentos como: quais são as especificidades para a oferta do AEE nas escolas públicas do município em pesquisa e quais necessidades, demandas e desafios são identificados para essa oferta?

Considerou-se que os fenômenos sociais elencados são baseados nas práticas pedagógicas das pessoas e na aproximação crítica das categorias e formas pelas quais se configuram a experiência estudada. Também buscou-se inspiração na análise de discurso, a partir de Michel Foucault (2002), compreendendo o discurso no processo de significação das práticas. Como eixo conceitual, considerou-se a perspectiva da Educação Inclusiva, da política em vigência e o cruzamento com o contexto da investigação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O exercício analítico considerou as informações coletadas, os estudos utilizados como embasamento teórico e as prerrogativas legais da Educação Inclusiva no Brasil, permitindo a organização dos seguintes eixos analíticos: (a) a formação continuada de docentes, olhando para as especificidades e aprimoramento dos serviços que envolvem a Educação Inclusiva; (b) a proposta pedagógica para a inclusão, analisando a abordagem institucional das Secretarias de Educação e os Projetos Político-Pedagógico das escolas e sua interface com a Educação Inclusiva; (c) demandas e desafios para a educação inclusiva, olhando para os elementos que criam barreiras para o exercício da Educação Inclusiva.

Representantes das Secretarias de Educação nos municípios de A, B e C consideram a formação continuada um exercício de aperfeiçoamento da prática educativa. O representante da coordenação pedagógica do município A citou duas iniciativas relevantes: parceria com uma Universidade para o fornecimento de cursos de especializações, e com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENESIS).

O representante da Secretaria de Educação do Município B mencionou sobre o oferecimento de cursos no período de férias para professores, avalia que seu corpo docente encontra dificuldades na prática em sala de aula. O representante da coordenação pedagógica do município de C destacou reuniões e vistorias periódicas. Todos os entrevistados consideram as parcerias intersetoriais um ganho para a Educação Inclusiva, destacam o trabalho conjunto com a Secretaria de Saúde como uma parceria essencial para o encaminhamento de alunos.

Quando indagados se as propostas institucionais das Secretarias de seus municípios previam a Educação Inclusiva, o representante do município C ratifica regimentos e resoluções do município que garantem o acesso à matrícula. No município B, a coordenação municipal enfatiza a enumeração de serviços para o cumprimento dessas propostas e relata ausências, reforçando a centralização do AEE em um único espaço, visto que o município não conta com recursos arquitetônicos em todas as escolas da rede municipal de ensino.

Os gestores escolares dos municípios A e B destacam a respeito dos projetos pedagógicos para a inclusão e suas práticas. O gestor do município B enfatiza sobre as políticas previstas e destaca o Plano Educacional Individualizado (PEI), a avaliação diferenciada, o Parecer Descritivo para os Alunos com Deficiência, a Terminalidade Específica e disponibilização de Professor/Monitor de apoio nas salas de aula. O gestor de um espaço de AEE do município B considera que a missão desse espaço é promover a inclusão

educacional e por isso disponibiliza infraestrutura e corpo técnico qualificado para os atendimentos. Sobre os serviços disponibilizados, enfatiza que oferta atendimento multisetorial para os estudantes da rede municipal de ensino e para toda a comunidade que apresente a necessidade de recursos médicos, assistenciais, psicológicos e educacionais, mostrando particularidades diversas, o que nos parece o acento maior no enfoque clínico, minimizando o papel do atendimento educacional especializado enquanto ferramenta pedagógica.

Sobre os desafios da Educação Inclusiva, todos concordam que são muitos e enumeram dificuldades. Representantes da Secretaria de Educação dos municípios de B e C relatam ter um número maior de alunos com deficiência em relação às vagas disponíveis. A coordenação pedagógica do município C ressalta que não faltam profissionais da área de educação e que todas as salas contam com auxiliares, mas esses mesmos profissionais encontram dificuldades para promover adaptação curricular. Esse ponto também foi abordado pelo representante da Secretaria de Educação do município B e identifica alguns pontos para justificar seu posicionamento: carga horária exaustiva e como as atividades docentes excedem o período na escola; ausência de suporte para as especificidades dos alunos, dando como exemplo alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O representante da Secretaria de Educação do município A entende que o maior problema da educação inclusiva está no suporte financeiro e declara ser insuficiente, ao contrário dos dois municípios acima relacionados, faz uma defesa dos docentes envolvidos na Educação Inclusiva e os reconhecem pelos seus engajamentos.

Gestores escolares particularizam as experiências e mencionam casos mais específicos. Para os representantes dos municípios A e B, há um aumento expressivo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) mas suas conclusões são distintas. Para o gestor do município B, a contratação de mais auxiliares para esses alunos seria a solução. Já o gestor do município A, reflete sobre as desconstruções que as professoras têm feito para se adaptarem a esse novo cenário e reconhece suas posturas atitudinais quando os desafios surgem, principalmente quando se trata de alunos com síndromes conjugadas. Ainda sobre as colocações trazidas pelo gestor do município B, ele considera que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio não se encontram totalmente sensibilizados pelas questões da inclusão e entende que esse é um caminho que deve ser debatido.

Observa-se que são mencionados diversos aspectos previstos na legislação, que envolvem tanto a gestão escolar, quanto a prática docente, tais como as parcerias intersetoriais, a articulação entre professores e apoio

pedagógico, a oferta dos serviços de apoio, formações de professores de maneira sistemática (BRASIL, 2009). No entanto, outros aspectos previstos não são mencionados, ou evidenciam-se algumas menções pontuais sobre a produção de recursos de acessibilidade e a participação e redes de apoio, como espaço formativo.

Contudo, ao analisar as práticas dos contextos estudados, vinculadas às políticas num sentido macro, inspirando-se em Foucault (2008), evidencia-se que os contextos estudados atendem a uma discursividade que naturaliza o lugar dos sujeitos que são alvos do AEE, como aqueles que precisam receber o máximo de apoio possível para estarem o mais próximo da média (da turma), funcionando como um imperativo de práticas reguladoras, tanto das atividades pedagógicas, quanto das ações que envolvem a vida em sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo visou analisar práticas e demandas para a perspectiva inclusiva e a prática do AEE a partir das concepções de equipes gestoras de Secretarias de Educação e de Escolas de três municípios pesquisados, pertencentes à região Litoral Norte, identificados nesse estudo como A, B e C. O objetivo foi atingido na medida em que foi possível elencar as principais demandas dos municípios e escolas participantes, assim como promover reflexões sobre as políticas de inclusão e o AEE.

Esse exercício de análise permitiu organizar os resultados em eixos, com demandas e necessidades que ainda precisam ser supridas pelos contextos estudados, tais como: dificuldades na adaptação curricular e na execução daquilo que se espera do corpo docente que julga despreparado; carga horária exaustiva e como as atividades docentes excedem o período na escola; ausência de suporte para as especificidades dos alunos, por exemplo, alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, TDAH; muitos professores entendem que as demandas dos alunos da inclusão estão além de seus domínios, colocando a área de saúde num lugar de destaque; um dos municípios destacou a dificuldade do suporte financeiro e declara ser insuficiente; um dos municípios aponta a necessidade de contratação de mais auxiliares para os alunos.

O estudo evidenciou que mesmo com o movimento das escolas para concretizar a Educação Inclusiva, colocando em prática diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ainda há a necessidade do fortalecimento de ações, tanto por parte do poder público, para suprir as demandas em termos financeiros, estruturais e

recursos humanos, quanto por parte das equipes escolares, no aspecto pedagógico.

O estudo também permitiu analisar que as práticas direcionadas às pessoas com deficiência na escola estão vinculadas a uma política mais ampla, que tem a sociedade como horizonte, o que relacionamos à noção de biopolítica de Michel Foucault (2008), como práticas centradas no ajustamento da população a normas sociais.

As demandas apontadas servirão para futuras pesquisas e estudos, no sentido de colaborar com as unidades educacionais das regiões, tanto com espaços de formação continuada e capacitações, quanto de apoio a articulações intersetoriais.

**AGRADECIMENTOS:** A Pesquisa contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, L. S.; SARDAGNA, H. V. Vulnerabilidade social e atendimento educacional especializado: um olhar para práticas de governamentalidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 190-208, jan./abr. 2020.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Pública para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 8. ed. Petrópolis: Edições Loyola, 2002.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau editora, 2002.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. Trad. Eduardo Brandão. Ver. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOMES, S. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. In: LOTTA, G.(Org.). **Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, 2019.

LOPES, M. C. Inclusão como prática de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 107-131.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OSÓRIO, P. F.; SARDAGNA, H. V. A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 25, n. 1, p. 61-76, 2020.

SANTOS, D. B. S.; SARDAGNA, H. Formação para o atendimento educacional especializado: a constituição do sujeito pelo endividamento da maximum capacity. **Revista Horizontes**, v. 38, N. 1 p. 1-23, 2020.

SARDAGNA, H. V. Políticas de inclusão na escola: limites e possibilidade. In: **Anais... IX Seminário Regional de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/412/643>. Acesso em: 23 abr. 2021.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PERÍODO PANDÊMICO: CAMPO DE EXPERIÊNCIAS CORPO, GESTOS E MOVIMENTO E A LITERATURA INFANTIL

Karine da Silva Wasum<sup>1</sup>  
Viviane Maciel Machado Mauren<sup>2</sup>

## Resumo

Este estudo qualitativo é resultado do produto criado a partir da dissertação desenvolvida no mestrado profissional em educação da UERGS/Litoral Norte. Este, em especial, tem como objetivo compartilhar possibilidades de práticas pedagógicas para o período pandêmico de corpo, gestos e movimento vinculadas à literatura infantil. Foram ministradas explicações para professores de Santo Antônio das Missões (RS) e alunos do PIBID de Pedagogia da UERGS de São Luiz Gonzaga (RS) e suas professoras supervisoras. Ao final dos momentos de formação, como feedback, os docentes relataram que as práticas de movimentos corporais criadas a partir dos personagens dos livros e suas ações despertaram novas formas de elaborar seus planejamentos voltados ao Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Corpo, Gestos e Movimento. Literatura Infantil. Pandemia. Práticas Pedagógicas.

**Eixo Temático:** Educação e competências para o século XXI

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS campus Litoral Norte/Osório. E-mail: karine-wasum@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS campus Litoral Norte/Osório. E-mail: viviane-mauren@uergs.edu.br

## INTRODUÇÃO

Este trabalho surge da necessidade de trocas de experiências entre os profissionais da educação uma vez que o período pandêmico retira todos os docentes de suas zonas de conforto. Não que outrora, em tempos sem COVID-19, não fosse necessário, porém atualmente os docentes buscam com maior frequência auxílio para essa nova fase de ensino remoto. Há tempos já ouvíamos e engatinhávamos com os meios tecnológicos nas salas de aula. Porém, essa pausa e inversão de espaços nas trocas de conhecimento foi um choque aos docentes. A formação profissional inicial dos professores os preparara para lecionarem de forma presencial. Logo, a atual situação carrega consigo diversos desafios para os docentes uma vez que precisam reinventar suas práticas para o meio remoto. Dentre os desafios, desenvolver vivências seguindo os eixos estruturantes “interações” e “brincadeiras” das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, a distância, utilizando meios digitais. Além, de conseguir garantir momentos de práticas corporais de movimento estando as crianças dentro de suas casas.

Com isso, a partir das adaptações necessárias para essa nova era de educação 4.0, oportuneizei momentos de movimentos inspirados em literaturas infantis para minha turma de Faixa Etária 5 de forma remota. Essa minha prática foi transformada em pesquisa ação resultando em minha dissertação do Mestrado Profissional em Educação da UERGS campus Litoral Norte. E, uma vez que a dissertação necessita de um produto, nada mais justo do que compartilhar essas vivências de bons resultados para os demais docentes que se encontram nessa situação do ensino a distância. Foram ministradas explicações como formação permanente para professores de Santo Antônio das Missões (RS) e como formação inicial para alunos do PIBID de Pedagogia da UERGS de São Luiz Gonzaga (RS) e suas professoras supervisoras.

A partir da fala de TARDIF (2002, p.14): “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional [...]” destaco que as formações foram realizadas não como uma receita de bolo com algo fechado e sem possibilidades de modificações. E sim como inspiração para que a partir do fio condutor “movimento e literatura infantil” os docentes pudessem visualizar novos caminhos para construir suas práticas pedagógicas.

## **METODOLOGIA**

Este estudo é de cunho qualitativo desenvolvido através de pesquisa ação. É resultado do produto da dissertação de Mestrado onde ocorreram intervenções de unidades didáticas em cursos de formação inicial e permanente. Imbernón (2019, p. 47) destaca que “A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”. E com esse intuito, seguindo o que nos traz o autor, chegou-se ao objetivo de compartilhar possibilidades de práticas pedagógicas para o período pandêmico de corpo, gestos e movimento vinculadas à literatura infantil. E com isso colaborar para uma prática profissional de qualidade dos professores instigando novas crenças e conhecimentos.

O encontro de formação permanente ocorreu com um grupo de 10 professores que atuam na Educação Infantil no município de Santo Antônio das Missões/RS, na plataforma digital do Google MEET, com duração de duas horas. Já o encontro de formação inicial ocorreu com os 30 bolsistas e 3 professoras supervisoras do Programa Institucional de Iniciação à Docência/PIBID/UERGS, núcleo Pedagogia da Unidade em São Luiz Gonzaga, também pela plataforma digital do Google MEET, com duração de duas horas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Buscou-se durante as formações destacar as percepções e vivências que foram trazendo melhores resultados durante minha prática neste um ano de ensino remoto. Um primeiro ponto a se destacar, antes do cronograma de atividades, foi da utilização dos Letramentos para atingir as famílias. Isso porque, deparei-me com um desafio inicial de conseguir transmitir para os responsáveis a forma que esperava dos retornos das práticas corporais de movimento. Percebi já nas primeiras semanas que somente textos e imagens ilustrativas nem sempre bastaram para a compreensão dos familiares. Logo, o uso de Multiletramentos visual, oral e auditivo, digital utilizados em vídeos explicativos e cartazes criados em programas de edição conseguiram suprir essas demandas e melhorar a qualidade da mensagem transmitida para os pais. Santos e Karwoski (2018) escrevem justamente sobre os desafios e perspectivas na docência: “[...]espera-se dos professores a busca pela preparação de aulas nesta perspectiva, envolvendo o uso crítico da cultura midiática, que despertem seu interesse em aprender e que de fato o oportunizem estímulos para a assimilação” (p. 172).

Em seguida, destaquei a união das duas potências em meus planejamentos: a literatura infantil e as práticas corporais de movimento. Isso porque, ambas têm uma ligação muito forte principalmente na Educação Infantil: a ludicidade. As crianças que se enquadram no grupo de crianças pequenas (4 e 5 anos) transpiram o faz de conta. Com isso, vi nessa junção a ideia perfeita de levar os personagens e ações das histórias infantis para as aulas com movimento. Destaco a fala de Luckesi (2000, p. 21) que enfatiza a ludicidade como meio para vivências globais de corpo e mente: “[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo”.

Na formulação da unidade didática, a Base Nacional Comum Curricular foi utilizada como eixo, em especial os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimento”. Na conceituação deste Campo de Experiências, o documento reitera a necessidade de proporcionar vivências ancoradas na ludicidade como podemos perceber a seguir: “a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo [...]” (BRASIL, 2017, p. 41).

Como fator de maior detalhamento, optei por seguir os objetivos de aprendizagem do Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018), pois este utiliza todos os dados da BNCC, Campos de Experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagem. Porém, eles utilizam cada um dos objetivos dados na BNCC para esmiuçar em novos objetivos de aprendizagem mais específicos. Vejo estes do RCG como uma maior gama de possibilidades de desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os professores, antes da explanação, já demonstravam ansiedade e preocupação nas ações de atingir as famílias e conseguir os retornos das crianças. Como um ponto em comum, todas as regiões envolvidas demonstraram a necessidade de despertar o interesse das famílias para a realização das atividades. Este ponto já era enfatizado no próprio Referencial Curricular Gaúcho (2018) enquanto contextos familiares quando o mesmo reitera uma ligação de confiança entre escola e responsáveis pela criança como essencial. Trazem também esse vínculo como complemento para a vida escolar dos discentes. Logo, vindo a se confirmar e aumentar a participação

familiar de forma conjunta com os profissionais da educação nesse período pandêmico.

Também, ao final dos momentos como feedback, os docentes relataram que as práticas de movimentos corporais criadas a partir dos personagens dos livros e suas ações despertaram novas formas de elaborar seus planejamentos voltados ao campo de experiências “corpo, gestos e movimentos”. Além disso, algumas professoras comentaram que estavam tirando fotos e enviando para outras professoras demonstrando uma identificação com as possibilidades apresentadas.

Reitero que as abordagens pedagógicas remotas para a Educação Infantil estão em processo de construção e aprendizagem para os docentes e que este trabalho somente vem a destacar que apesar dos inúmeros anseios dos profissionais da educação sempre haverá possibilidades de reformulação perante os obstáculos e transformações apresentadas na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, SP: Cortez, 2019.

LUCKESI, C. C. Educação, Ludicidade e Prevenção de Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir de Biossíntese. Salvador, v. 1, p. 9-42, 2000

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

SANTOS, W. S.; KARWOSKI, A. M. Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência. **Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p. 171-179, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

# PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTEGRAÇÃO ENTRE CUIDAR E EDUCAR.

**Maressa Maya Caneca da Silva<sup>1</sup>**

**Taiara Ribeiro Souza<sup>2</sup>**

**Rosângela Santos da Silva<sup>3</sup>**

**Maria da Graça Prediger Da Pieve<sup>4</sup>**

## **Resumo**

O presente trabalho denominado “o Projeto político-pedagógico na Educação Infantil: A integração entre cuidar e educar” teve como objeto de estudo o Projeto político-pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil São Francisco, localizada no Rio Grande do Sul, no Município de Cruz Alta. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa realizando levantamento bibliográfico acerca do tema e consulta a documentos oficiais. As discussões deste estudo abordaram questões como concepções de Projeto político-pedagógico, cuidar e educar, a análise do Projeto político-pedagógico de Educação Infantil considerado objeto de estudo, discussões sobre o papel do cuidar e educar para a Educação Infantil e sobre a importância do cuidar e educar estar presente nos Projeto político-pedagógicos da primeira etapa da Educação Básica, entre outras discussões. Como resultados os dois objetivos principais desta pesquisa foram alcançados e foi possível comprovar que os Projetos político- pedagógicos devem abordar a questão da integração cuidar e educar.

---

<sup>1</sup> Bolsista do Programa Residência Pedagógica – Uergs Subprojeto de Pedagogia Núcleo Cruz Alta. E-mail: maressa-silva@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Bolsista do Programa Residência Pedagógica – Uergs Subprojeto de Pedagogia Núcleo Cruz Alta. E-mail: taiara-souza@uergs.edu.br

<sup>3</sup> Professora preceptora do Programa Residência Pedagógica, Cruz Alta. E-mail: rossilcamp@gmail.com

<sup>4</sup> Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica Professora Maria da Graça Prediger Da Pieve Pró-Reitoria de Ensino - Área das Ciências Humanas e Pedagogia-Licenciatura - Unidade em Cruz Alta. E-mail: maria-pieve@uergs.edu.br.

**Palavras-chave:** Projeto político-pedagógico. Educação Infantil. Integração cuidar e educar.

**Eixo Temático:** Educação e competências para o século XXI.

## **INTRODUÇÃO**

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) segundo o autor do artigo “A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola” pode ser definido como um projeto que mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, que direção a escola irá seguir, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas (BETINI, 2005, p. 38). Outro conceito de PPP desta vez segundo o Ministério da Educação (MEC) é que:

Proposta pedagógica ou Projeto Político Pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados (BRASIL, 2010 apud OSTETTO, 2017, p. 47).

Diante destes fatos, o PPP assume sua devida importância, devendo ser considerado “como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA et al., 2008, p. 13). Além disso, o PPP é uma forma de gestão democrática e de envolvimento da comunidade escolar na organização do trabalho pedagógico em todos os níveis escolares, dentre eles, o nível da Educação Infantil.

O projeto político-pedagógico para a Educação Infantil possui suas próprias especificidades, dada à faixa etária e fase de desenvolvimento das crianças e bebês. Em vista disso, é necessário que um PPP pensado para a Educação Infantil considere a criança como:

sujeito participante, ativo, curioso, capaz de construir conhecimento a partir de suas vivências e experiências, pois a criança foi se tornando um sujeito de direitos, com características que a difere das pessoas em outras fases da vida (MACHADO; BUENO; MONTEIRO, 2019, p. 5).

Outro fator fundamental para o PPP na Educação Infantil é a questão da integração entre o cuidar e educar, visto que, segundo o Referencial Curricular Gaúcho da Educação Infantil:

[...] o currículo da Educação Infantil deve ser organizado a partir da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, compreendendo o cuidado para além dos aspectos físicos, integrando-se às ações educativas” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 57).

Portanto, dado este contexto, este trabalho tem como objetivos aprofundar conhecimentos acerca do Projeto-político pedagógico da Educação Infantil, além de analisar a importância, da integração entre o cuidar e educar estar presentes nos Projetos político- pedagógicos das escolas de Educação Infantil, ambos os objetivos terão como objeto de estudo o PPP da Escola Municipal de Educação Infantil São Francisco (2019) localizada em Cruz Alta. A fundamentação teórica que será utilizada para este trabalho é encontrada nos seguintes autores e documentos: VEIGA (2008); Base Nacional Comum Curricular (2018); Referencial Curricular Gaúcho (2018); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), outros autores de igual importância também foram convidados ao texto.

## **METODOLOGIA**

Compreender e aprofundar conhecimentos acerca do Projeto político-pedagógico para a Educação Infantil, demarcar a importância do Projeto político-pedagógico e sua função, e análise da importância, da integração entre o cuidar e educar para os Projetos políticos-pedagógicos da Educação Infantil.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A Educação Infantil foi reconhecida oficialmente como primeira etapa da Educação básica “com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), [...] as especificidades das crianças de 0 a 5 anos foram reconhecidas e seu direito à educação afirmado, o que representou uma conquista” (OSTETTO, 2017, p. 47) na história da Educação brasileira. Outra contribuição da LDB para a Educação Infantil, mais especificamente para a questão do Projeto político-pedagógico foi:

À elaboração e regulamentação das propostas pedagógicas, no caminho de concretizar o direito apregoado. O texto da lei expõe, no seu artigo 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...].”; e continua, no artigo 13: “Os docentes incumbir-se-ão de: I -

participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]” (BRASIL, 1996 *apud* OSTETTO, 2017, p. 47).

O PPP no caso da Educação Infantil torna-se um “documento que sistematiza e organiza o trabalho coletivo das instituições que, ao defini-lo, afirmam a intencionalidade da prática pedagógica, não só aponta caminhos, mas prevê possibilidades de caminhar e construir o trabalho educativo, com todos” (OSTETTO, 2017, p. 49).

Ainda em relação ao PPP da Educação Infantil, o Projeto político-pedagógico (PPP) da EMEI São Francisco, objeto de estudo deste trabalho, foi “elaborado pela direção, professores, funcionários e comunidade escolar, visando refletir sobre a prática pedagógica escolar, buscando ferramentas e apoio, [...] a fim de desenvolver um trabalho de qualidade” (EMEI SÃO FRANCISCO, 2019, p. 3). A definição de Projeto político-pedagógico que o PPP da EMEI apresenta se equipara as definições mencionadas neste trabalho anteriormente, posto que a definição adotada afirma que:

O Projeto Político Pedagógico é um documento embasado e respaldado em diretrizes nacionais que serve como um guia norteador para realizar ações, definindo caminhos e estratégias. Sendo um instrumento flexível, que está sujeito a mudanças, adequando-se ao contexto em que está inserido e assim contribuindo com o desenvolvimento da comunidade escolar (EMEI SÃO FRANCISCO, 2019, p. 13).

Outro trecho relevante do PPP da EMEI, que vale referir, expõe que “quando uma instituição elabora o PPP, afirma sua identidade e revela sua organização, suas metas e seus planos, possibilitando avanços, ajudando na organização do trabalho pedagógico” (EMEI SÃO FRANCISCO, 2019, p. 13). Esse fato pode ser comprovado posto que considerando o Projeto político-pedagógico:

Como documento de identidade, ele apresenta o perfil da instituição: declara seus objetivos e valores, define papéis, explicita modos de pensar as infâncias, as crianças e seus processos de conhecimento. É um documento que fala de um coletivo, de uma creche ou pré-escola: quem e como é essa instituição? E fala também dos desejos e das necessidades daqueles que cotidianamente fazem parte deste coletivo, tendo em comum as ações de cuidado e educação das crianças de zero a cinco anos (EMEI SÃO FRANCISCO, 2019, p. 49)

A EMEI São Francisco foi criada pelo Decreto de criação e denominação Nº207/04 de 13/05/2004, a escola possui em média 111 alunos, a estrutura familiar dos alunos da EMEI é heterogenia, e a escola

atende crianças de 0 a 5 anos de idade, nos seguintes níveis: Berçário A e B, Maternal A e B, Pré Escola A e B (EMEI SÃO FRANCISCO, 2019, p. 7). A escola está inserida na parte central do Município de Cruz Alta. O corpo docente é composto por quatro professoras de Educação Infantil e a gestão escolar é composta por dois segmentos: Direção e Conselho Escolar (Ibid., 2019).

A partir deste recorte da missão de um PPP da Educação Infantil já é possível perceber elementos conforme o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina para esta primeira fase da Educação Básica.

Algumas das principais definições da Base para a Educação Infantil, que devem estar inseridas no Projeto político-pedagógico são: as interações e a brincadeiras, que são os eixos estruturantes da prática pedagógica nessa etapa; os direitos de aprendizagem e experiência na educação infantil; a intencionalidade educativa; e por último, porém não menos importante, a integração entre o cuidar e educar, que faz parte do ponto principal ao qual aborda este trabalho.

O cuidar e educar na Educação Infantil andam juntos, um alinhado ao outro e sem rótulos de qual é o mais importante, pois não podemos falar em educação, sem adentrar no assunto cuidado e:

[...] não podemos cuidar das crianças sem educá-las [...], se temos preocupação em educá-las, é porque as crianças inspiram cuidados, evidenciando que esses dois aspectos da Educação Infantil, na verdade, se constituem num só” (LOPES; MENDES; FARIA, 2006, p.31).

Com relação ao educar, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Segundo Maria Malta Campos citada por Lopes, Mendes e Faria (2006, p. 38) as

[...] ações de cuidado consideradas de assistência são atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer

criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, [...] enfim, cuidar, todas como parte *integrante do que chamamos educar*". Dessa forma, a integração cuidar e educar deve se fazer presente na Educação Infantil.

Por esses motivos é possível observar que a integração cuidar e educar é interligada diretamente a Educação Infantil, devendo fazer parte não só do cotidiano dos alunos, mas também da prática docente, das ações pedagógicas, das formações continuadas e reuniões da equipe escolar, e principalmente parte do Projeto político-pedagógico. É importante que assim como no PPP da EMEI São Francisco haja essa atenção a questão do cuidar e educar, de acordo com o PPP da EMEI "as necessidades de cada criança é o ponto primordial, o cuidar e o educar andam juntos, de maneira indissociável, possibilitando que ambas as ações construam na totalidade, a identidade e a autonomia da criança" (EMEI SÃO FRANCISCO, 2019, p. 14).

Dessa forma "o cuidar e o educar são meios integrados e essenciais na prática pedagógica. Eles são fatores que contribuem diretamente no desenvolvimento integral da criança e mediam a autonomia dos mesmos" (CRUZ; OLIVEIRA; FANTACINI, 2017, p. 233). Sendo o cuidar e educar essenciais para a prática pedagógica na Educação Infantil e para sua organização, ambos devem fazer parte do Projeto político-pedagógico, uma vez que o PPP "busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade" (VEIGA, 2008, p. 14).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da realização deste trabalho, os dois objetivos principais desta pesquisa foram alcançados tendo como fonte de pesquisa o Projeto político-pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil São Francisco, onde foi possível constatar diversas das fundamentações teóricas utilizadas neste trabalho sobre os dois aspectos propostos como objetivos. O estudo ao PPP da EMEI São Francisco também permitiu as autoras o contato com um Projeto da Educação Infantil atual e que está em prática, que foi construído coletivamente pela equipe escolar e que apresenta todas as características que constituem um PPP da primeira fase da Educação básica.

Portanto, este trabalho proporcionou novas aprendizagens acerca do Projeto político-pedagógico na Educação Infantil e também a respeito da integração entre o cuidar e educar que segundo a Base Nacional Comum Curricular são duas concepções indissociáveis do processo educativo (BRASIL, 2018, p. 32). Realizar este estudo sobre este tema tão relevante para a etapa da Educação Infantil e tendo como base o PPP da EMEI São Francisco

foi uma oportunidade única e enriquecedora academicamente, e principalmente como bolsistas do Programa Residência Pedagógica muito colaborou para que pudéssemos aprender e investigar mais a fundo sobre o Projeto político-pedagógico da Educação Infantil e suas singularidades.

## REFERÊNCIAS

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

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

**Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 28 fev. 2021.

BETINI, A. G. A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. **EDUC@ção - Rev. Ped.** - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal-SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005. Disponível em:

[http://www.escolapadrereus.com.br/portal/JP/JP\\_texto\\_01.pdf](http://www.escolapadrereus.com.br/portal/JP/JP_texto_01.pdf). Acesso em: 28 fev. 2021.

CRUZ, S. G.; OLIVEIRA, T. A.; FANTACINI, R. A. F. A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil. In: *Research, Society and Development*, v. 4, n. 4, p. 227-238, abr. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070070>. Acesso em: 01 mar. 2021.

EMEI SÃO FRANCISCO. **Projeto Político-Pedagógico triênio 2020/2022**. Cruz Alta/RS. dezembro de 2019.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. Coleção Proinfantil. Módulo 3, unidade 1, livro de estudo, v. 2. Brasília, 2006. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012768.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

MACHADO, D.; BUENO, D. G.; MONTEIRO S. Proposta Pedagógica para a Educação Infantil: Uma necessidade contemporânea. **Res., Soc. Dev.** 2019; v. 8, n. 5, p. e30851008.

Disponível em: <https://doaj.org/article/d15ab474cb254f38a2dbfddef3dd59ee>. Acesso em: 24 fev. 2021.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 35 p. 46 - 68 | jan-jun 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n35p46>. Acesso em: 25 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil** Porto Alegre.: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. 2018, V1. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola, uma construção possível. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=uQw-3o9ruUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 25 fev. 2021

# REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL: ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

Shaiane Barcellos dos Santos<sup>1</sup>  
Caroline da Luz Moreira<sup>2</sup>  
Maria da Graca Prediger da Pieve<sup>3</sup>

## Resumo

O presente estudo trata-se da pesquisa em andamento em escolas da rede pública municipal de Cruz Alta (2020-2021) e tem como objetivo acompanhar, assessorar e investigar o processo de implementação do Referencial Curricular nessa mesma rede de ensino. A investigação situa-se no campo das Políticas Educacionais e dá continuidade às pesquisas realizadas pela pesquisadora nos anos de 2018 e 2019, no mesmo campo de pesquisa. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e faz uso da pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008) e documental. Os resultados até aqui alcançados (compilados em quadros), foram coletados de forma totalmente remota, permitem concluir, até o presente momento, que as escolas realizaram formações na Plataforma *Classroom* e, como grande avanço da pesquisa cita-se o ingresso no grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio grande do Sul, bem como o ingresso como colaboradoras de pesquisa que trata sobre a implementação da BNCC nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, desta instituição parceira. E, por fim, ingressou-se novamente em edital interno da Universidade, neste ano de 2021, para submissão e continuação da pesquisa por mais um ano.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS em Cruz Alta. E-mail: shaiane-santos@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS em Cruz Alta. E-mail: caroline-moreira@uergs.edu.br

<sup>3</sup> Professora orientadora. Unidade da UERGS em Cruz Alta. E-mail: maria-pieve@uergs.edu.br

**Palavras-chave:** Referencial Curricular Municipal. Implementação. Acompanhamento. Assessoria. Formação.

## **Abstract**

O present study is about - research is carried out in schools of the municipal public network of Cruz Alta (2020-2021) with the objective of accompanying, assessing and investigating or process of implementation of the Curricular Referencial nessa same network of ensino. The investigation is located in the field of Educational Policies and gives continuity to the investigations carried out by the investigator in the years of 2018 and 2019, not the same field of investigation. It is about a study of qualitative approach and face use of collaborative research-action (IBIAPINA, 2008) and documentary. The results are attained here (compiled in squares), collected in a totally remote way, allow us to conclude, at the present moment, that the schools will carry out training on the Classroom Platform and, as a great advance of the research appointment or entry into the research group of the Federal University of Rio Grande do Sul, bem as or joined as research collaborators that deals with the implementation of BNCC in public schools of the State of Rio Grande do Sul, this participating institution. And, finally, we have recently entered the internal edital of the University, this year 2021, for submission and continuation of the research for more one year.

**Keywords:** Municipal Curricular Reference. Implementation. Accompanying. Assessoria. Training.

**Eixo Temático:** Currículo, gestão e formação docente

## **INTRODUÇÃO**

A partir de 2020, as escolas implementaram os novos Referenciais Curriculares, elaborados a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e aprovados no ano de 2019, pelos respectivos sistemas de ensino, mais especificamente, pelos Conselhos de Educação, municipais ou estaduais. A Base, como é comumente chamada, trata-se de uma política pública federal que visa normatizar os currículos para todas as etapas da Educação Básica em nível nacional.

A rede pública municipal de educação do município em questão, constituída por quarenta e três (43) escolas, construiu nos anos de 2018 e

2019, em regime de colaboração com a rede estadual e particular, assessoradas pelas Instituições de Ensino Superior do respectivo município, dentre elas a Uergs, o seu Referencial Curricular Municipal - RCM. Trata-se de um documento, alinhado a BNCC e ao Referencial Curricular Gaúcho – RCG, que normatiza e define o conjunto de aprendizagens mínimas que todos os alunos das redes Estadual, Municipal e Privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Cruz Alta devem desenvolver ao longo dessas etapas (2019). Torna-se, dessa forma, um documento territorial, pois abrange toas as redes de ensino no referido município.

Este estudo apresenta como objetivo geral acompanhar, assessorar e investigar o processo de implementação do Referencial Curricular Municipal em escolas da rede pública municipal. Juntamente, em seu desdobramento, tem os seguintes objetivos específicos: investigar as ações e desafios de implementação do novo currículo relacionadas a gestão e as práticas pedagógicas que estão sendo realizadas em salas de aula; promover percursos formativos entre as escolas campo da pesquisa que possibilitem a apropriação do novo referencial curricular e práticas pedagógicas alinhadas à BNCC; formar os supervisores das demais escolas da rede pública municipal para que assumam o papel de multiplicadores no acompanhamento, na avaliação, no planejamento e na formação docente.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa adota a abordagem qualitativa, por ser mais apropriada para as investigações na área das Ciências Humanas, e também, os pressupostos da pesquisa bibliográfica, documental e da pesquisa-ação colaborativa. Para o trato analítico dos dados, adota a análise dos conteúdos coletados na etapa investigativa e na segunda, a narrativa ou registro escrito, em formato de texto. A qual, os resultados encontrados até o momento se deram através de fases/ações como: observações, estudos e conversas com os professores da rede e Secretaria Municipal de Educação no formato remoto. Onde os dados obtidos serão compilados no relatório final visando o futuro desenvolvimento de um artigo elaborado para possível submissão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC tornou-se referência nacional para a (re)construção dos currículos das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A BNCC integra a Política Nacional da Educação Básica e contribui para o alinhamento de outras

políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e construção ou (re)construção do Projeto político-Pedagógico (BRASIL, 2018).

A partir e de acordo com a BNCC, os estados e municípios construíram os seus referenciais curriculares (RCM) e alinharam a sua proposta pedagógica ao novo currículo. Todo esse movimento, realizado nos anos de 2018 e 2019, exigiu o pareamento da formação continuada à Base, para a implementação do novo currículo.

A investigação e o acompanhamento do processo de implementação do Referencial Curricular Municipal nas escolas da rede pública municipal de Cruz Alta e a investigação das ações formativas nas escolas, neste período de agosto de 2020 a julho de 2021, deu-se de forma lenta, devido a pandemia de Covid- 19, mas resultados significativos já podem ser observados, como descritos a seguir.

- a) Apropriação de referencial teórico e documental do campo das políticas curriculares, da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular municipal de Cruz Alta (pela pesquisadora e bolsistas);
- b) Observações participante e coleta de dados nas formações realizadas pela Rede Municipal, na Plataforma Classroom, estando os dados coletados compilados em quadros, referentes a temas e demais atividades de formação;
- c) Durante o ano de 2020 aconteceram reuniões com as coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação (SME) e, neste ano de 2021, houve o interesse da continuidade da pesquisa pelos novos integrantes da Secretaria da Educação do Município;
- d) Organização dos documentos para submissão da pesquisa ao Comitê de ética da Universidade;
- e) Os estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular movimentam a área da educação em todo o Brasil e, há três anos realizando pesquisas sobre a temática, após convite, ingressou-se no ano de 2021 como pesquisadora no grupo de pesquisa de proponente da Universidade Federal do Rio grande do Sul – UFRGS e colaboradora da pesquisa que trata sobre a implementação da BNCC nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul;

f) Aconteceram, sistematicamente, reuniões, encontros de estudos e planejamentos das ações de acompanhamento e planejamento com as bolsistas do projeto, de forma remota;

g) Percepção, por parte das pesquisadoras, que implementar um novo currículo, tornou-se um grande desafio frente a tantas dificuldades enfrentadas: professores trabalhando remotamente, estudantes da Educação Básica fora da sala de aula, sem recursos técnicos e financeiros de muitas famílias, desemprego, poucas condições financeiras. Isso em nível de rede municipal, mas, o contexto em nível nacional, não modifica esse cenário.

Ressalta-se então, que devido aos acontecimentos atuais, o enfrentamento da Covid-19, o projeto ficou impossibilitado de se executar presencialmente e, desta forma, acompanhou-se os espaços virtuais de debates, formações e reuniões. Mas, com certeza, o contato e a interação entre as pessoas, foi sentido.

Visto e sentido isso, principalmente no meio educacional, onde se tem o envolvimento de vários segmentos e pessoas, que, com este projeto e em meio as observações dos espaços virtuais criados pela SME de acordo com cada ano educacional, com os educadores da rede municipal, ficou evidente os desafios que a educação sofre e vem sofrendo, percebido isto nos relatos e em reuniões da mesma, sejam com questões de acessibilidade tecnologia ao modo de como esclarecer dúvidas, e isso não só atrelado aos educadores, mas sobretudo as famílias e alunos das escolas do município.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Devido a pandemia de Covid-19 o processo de execução do presente trabalho, em todas as suas fases, foi lento, pois devido a impossibilidade de um acompanhamento presencial a mesma foi adaptada à forma remota e atualmente encontra-se aguardando novamente a Secretaria Municipal de Educação do Município enviar os endereços eletrônicos das escolas (de diretores, supervisores e professores) para dar continuidade e iniciar a coleta de dados, de forma on-line, referente a implementação do Referencial Curricular Municipal nas respectivas escolas.

Contudo, as adaptações sofridas para o seu desenvolvimento e empecilhos que permearam as ações do projeto até o momento por uma determinada esfera foram significativas, sendo assim presenciada a adaptação, conhecimentos e desenvoltura dos educadores frente as

tecnologias, ao modo como o mesmo buscou por aprender e interagir através da mesma, sobretudo, ao modo como continuou as suas formações continuadas.

Entretanto, pode-se perceber que foi e é um grande desafio implementar um currículo novo, frente a tantas dificuldades (professores trabalhando remotamente, estudantes da Educação Básica fora da sala de aula, sem recursos técnicos de muitas famílias, desemprego, poucas condições financeiras, etc.), realidade a qual se estende para além do município de Cruz Alta.

Portanto, o presente trabalho continuará as suas investigações e acompanhamento acerca da implementação do documento municipal, seja em modo presencial ou remoto, buscando melhor auxiliar e direcionar os educadores, vindo também a realizar suas atribuições buscando êxito de acordo com o seu plano de ação.

**AGRADECIMENTOS:** Este estudo contou com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação – PROPPG/ Uergs, através da concessão de duas bolsas de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996, de 20/12/1996. Brasília: 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição Federal da Federativa do Brasil.** Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991&Itemid=866). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

IBIAPINA, I. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, n. 350, set-dez. 2009. Disponível em: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es). Acesso em: 03 abr. 2021.

SOUZA, C. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez., 2003. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>. Acesso em: 03 abr. 2021.

# **RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS E A PRÁTICA DOCENTE NAS TURMAS DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE CRUZ ALTA**

**Marcio Leandro da Rosa Silveira<sup>1</sup>  
Helenara Machado de Souza<sup>2</sup>**

## **Resumo**

O estudo apresentado teve a finalidade de verificar as relações entre tecnologias e a prática docente nas turmas do quarto ano do Ensino Fundamental. Optou-se por uma pesquisa com caráter exploratório e de cunho qualitativo com o objetivo principal de verificar se há relação entre os conteúdos abordados em sala de aula e as atividades executadas na sala de informática, nas turmas do quarto ano dos anos iniciais de dez escolas do Município de Cruz Alta-RS. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os professores regentes e os monitores da sala de informática das referidas escolas. Concluiu-se que questões culturais, técnicas, estruturais e econômicas interferem na relação sala de aula/laboratório de informática. O estudo apontou que uma possível solução para esta demanda está na construção de um plano de gestão tecnológica por parte da escola. Propôs que trabalhos futuros investiguem quais os caminhos que escolas e professores estão encontrando para superar estes desafios.

---

<sup>1</sup> Graduado no Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura pela Universidade do Estado do Rio Grande do Sul. Técnico em Informática do Governo do Estado do Rio Grande do Sul – SEDUC –RS. E-mail: marcio-drsilveira@educar.rs.gov.br

<sup>2</sup> Mestrado Profissionalizante em Ensino da Matemática pelo Centro Universitário Franciscano, Brasil. Doutoranda no Programa em Educação nas Ciências – UNIJUÍ. Professora Assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: helenara25@gmail.com

**Palavras-chave:** Tecnologias. Práticas docentes. Formação continuada.

## **Abstract**

The presented study aimed to verify the relation between technologies and the teaching practices in fourth year of elementary school classes. It was chosen an exploratory and qualitative research having as main goal to verify if there is a relation between the content approached in the classroom and the activities performed in the computer room, in the fourth and initial years of ten schools in the city of Cruz Alta – RS. The subjects involved in the research were regent teachers and computer room monitors from the mentioned schools. It was concluded that cultural, technical, structural and economical questions interfere in the classroom/computer laboratory relation. The study pointed that a possible solution for this demand is the school to build a technological management plan. It proposed that future studies investigate which ways schools and teachers are finding to overcome these challenges.

**Keywords:** Technologies. Teaching practices. Continuous training.

**Eixo Temático:** Educação e Competências para o Século XXI.

## **INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa tem como tema principal verificar as relações entre tecnologias e a prática docente nas turmas do quarto ano do Ensino Fundamental em dez escolas públicas da cidade de Cruz Alta. Com a finalidade de elucidar estas possíveis relações delineou-se o objetivo geral, com a intenção de “verificar se há relação entre os conteúdos abordados em sala de aula pelos professores e as atividades executadas na sala de informática, nas turmas do quarto ano dos anos iniciais de dez escolas públicas, cinco estaduais e cinco municipais do Município de Cruz Alta”.

Os objetivos específicos elencados foram: investigar o nível de capacitação tecnológica dos professores e a sua utilização no desenvolvimento de seu trabalho; avaliar se o nível de capacitação tecnológica dos professores tem relação com a opção de utilizar os recursos da sala de Informática; verificar se o uso das tecnologias está incluído no planejamento das aulas.

Considerando que as tecnologias despertam um grande interesse entre as crianças, direcionamos a pesquisa para o quarto ano dos Anos Iniciais

do Ensino Fundamental, pelo fato de que as crianças desta etapa já estarem alfabetizadas e são considerados nativos digitais . Havendo, portanto, uma frequência mais assídua destas turmas nos laboratórios de informática.

No entanto, o uso das tecnologias em sala de aula é uma questão que preocupa muitos educadores, visto que muitos professores ainda não conseguem ou até mesmo não se adaptaram ao uso das tecnologias como uma ferramenta que vem para auxiliar no planejamento e no desenvolvimento das aulas.

A formação continuada dos professores, acrescida de um suporte teórico e prático na área das tecnologias pode até diminuir o abismo que existe entre os saberes tecnológicos do professor e de seus alunos, mas não resolve o problema. Se o professor não reconsiderar suas práticas pedagógicas, terá cada vez mais dificuldade em estabelecer uma Zona de Desenvolvimento Proximal com seu educando.

Outro aspecto considerado, é o de que diante desta nova realidade que as tecnologias nos apresentam, surge a necessidade de ressignificação da identidade das escolas e dos professores. As instituições de ensino deixaram de ser as detentoras do saber, que agora estão disponíveis na internet e abrangem todas as áreas do conhecimento. Já os professores, trabalham com alunos que manipulam informações com uma velocidade até então nunca vista, mas têm dificuldade em separar o que é informação do que é conhecimento.

A partir dessa ótica que o estudo foi direcionado, com a finalidade de ajudar a responder estas questões, e com isso nos permitir poder avaliar o grau de impacto das tecnologias na educação, seus benefícios para a atividade docente e suas possíveis relações com a didática aplicada.

Portanto, é nesta diversidade de interesses, conservadores e inovadores, tradicionais e tecnológicos que o estudo se inseriu, não para julgar este ou aquele, mas sim para apontar um norte, uma relação possível que leve os processos de ensino e aprendizagem a ser mais atraente ao aluno, menos trabalhoso ao professor e que não descaracterize a história e a tradição da instituição escolar.

Este foi o desafio enfrentado com o presente estudo, que com certeza nos possibilitou muitas reflexões sobre as tecnologias e a prática docente, tema central deste trabalho.

Diante deste contexto, consideramos a pesquisa relevante, pois averiguou as relações existentes entre a prática docente e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em escolas públicas de Cruz Alta. E nos ajudou a responder a seguinte questão: Como os professores estão utilizando os recursos tecnológicos durante a execução do seu trabalho?

O tema é atual, já que por consequência da pandemia Covid-19 os recursos tecnológicos foram utilizados na área da Educação de forma até então nunca vista. Esta pesquisa data do segundo semestre de 2019, é portando, umas das últimas coletas de dados anterior a pandemia e certamente servirá de subsídio para que trabalhos futuros analisem o grau de impacto que a pandemia gerou na relação Educação/Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

## **METODOLOGIA**

Neste estudo, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo com caráter exploratório. Entende-se que esta abordagem contemplou os objetivos propostos, pois segundo as afirmações de Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), a pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Para tal, utilizou-se como procedimento técnico e coleta de dados a aplicação de questionários estruturados com a finalidade de identificar as variantes que envolvem a prática pedagógica e suas relações com o uso das tecnologias.

Participaram da pesquisa dez professores regentes das turmas do quarto ano dos Anos Iniciais (um por escola) e quatro monitores da sala de informática.

A análise dos dados se deu a partir da interpretação de gráficos e quadros que sintetizaram as respostas obtidas com os questionários aplicados, utilizando o processo de categorização dos dados coletados nos questionários de perguntas objetivo-descritivas.

Os participantes da pesquisa foram convidados a ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a assinatura do termo, foi realizada a entrega dos questionários em envelopes sem identificação. Neste momento agendou-se a data para a coleta dos mesmos.

As escolas participantes estão representadas na pesquisa por letras do alfabeto de “A” até “J”, assim como os profissionais de cada escola, Ex: a escola “A” tem o professor “A” e o monitor “A”, e assim sucessivamente.

O Projeto deste estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Parecer Nº 3696881.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico apresento de forma sintética os resultados da pesquisa, a qual utilizou questionários estruturados como instrumento de coleta de dados.

Participaram da pesquisa dez professores e quatro monitores, esta defasagem entre o número de monitores em relação ao número de professores se deve ao fato de que as mantenedoras das escolas municipais e estaduais não disponibilizam um profissional específico para o cargo de monitor da sala de informática.

As escolas que o fazem, deslocam um profissional de outro setor da escola para exercer esta função. Trata-se, portanto, de uma opção de cada escola priorizar ou não este atendimento aos professores e alunos das instituições.

Os dados de perfil coletados revelaram que gerações diferentes, com características próprias dividem o mesmo espaço escolar. O referencial teórico apontou que traçar o perfil pessoal e de nível de conhecimento tecnológico dos participantes era fundamental para compreendermos como esses profissionais abordam as questões tecnológicas, isso se comprovou na análise do perfil dos professores.

A análise dos dados sobre o perfil profissional descreveu a maioria dos professores como sendo profissionais altamente qualificados, já que a ampla maioria são pós-graduados, com mais de vinte anos de experiência profissional. No entanto, a maioria é insuficiente na qualificação tecnológica para trabalhar com as TDIC. Para Porto (2006, p. 44), este fato não causa estranheza, pois segundo a autora “contextos (sociais, culturais e financeiros) também têm um papel definidor nas interações entre o sujeito e a tecnologia, ampliando e/ou limitando as relações e situações que daí se originam”.

A afirmação da autora se comprovou também na análise de perfil dos monitores, todos possuem formação para trabalhar como professor, e sua opção de trabalhar com tecnologias não está relacionada diretamente com a sua formação acadêmica.

Em apenas 40 (quarenta) por cento das escolas havia monitores e destas 75 (setenta e cinco) por cento das escolas, onde existe monitor no laboratório de informática, há alguma articulação no sentido de como professores e monitores devem desenvolver o seu trabalho.

No entanto, quando este dado é comparado com o total de escolas participantes da pesquisa, o percentual cai para 30 (trinta) por cento do total de escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa denominada “Relações entre Tecnologias e a Prática Docente nas Turmas do Quarto Ano do Ensino Fundamental em Dez Escolas Públicas da Cidade de Cruz Alta” teve a finalidade de responder a seguinte questão: Como os professores estão utilizando os recursos tecnológicos durante a execução do seu trabalho?

Para atender esta demanda, o estudo teve como objetivo principal, verificar se há relação entre os conteúdos abordados em sala de aula pelos professores e as atividades executadas na sala de informática, nas turmas do quarto ano dos anos iniciais de dez escolas, sendo cinco estaduais e cinco municipais do município de Cruz Alta. Neste sentido, concluiu-se que na maioria das escolas participantes, esta relação é muito insuficiente.

A análise de dados apontou diversos fatores que contribuem para que a relação entre os conteúdos trabalhados em aula e as atividades executadas no laboratório de informática não ocorra de forma plena. Entre estes destacam-se a falta de profissionais para atender os laboratórios de informática, visto que, sessenta por cento das escolas não dispõe deste profissional no quadro de funcionários. A falta de capacitação tecnológica dos professores, que os impede de suprir a demanda em relação a falta de monitores. A baixa qualidade da internet e a falta de manutenção nos computadores desestimulam os professores das escolas onde não há monitor a frequentar a estrutura do laboratório de informática.

O referencial teórico apontou que muitos desses problemas seriam amenizados se as escolas elaborassem um modelo de gestão tecnológica que norteasse as ações de todos os envolvidos neste processo. No entanto, o que se percebe, com a análise de dados, é que em apenas 30% das escolas há algum planejamento neste sentido. A ampla maioria das escolas utiliza os recursos tecnológicos de forma intuitiva, fato este que as impede de explorar todo o potencial educativo dessas tecnologias.

Considera-se que o estudo cumpriu seu objetivo principal, mas esta demanda só foi possível após a contemplação dos objetivos específicos do estudo, os quais elucidaram as seguintes questões:

Ao investigar o nível de capacitação tecnológica dos professores e seu eventual uso no desenvolvimento de seu trabalho, conclui-se que a maioria dos professores aprendeu a utilizar os recursos tecnológicos na prática e conforme aumenta o nível de capacitação tecnológica dos professores maior é a utilização, tanto nas tarefas burocráticas de seu trabalho como nas pesquisas realizadas durante o planejamento de aulas.

Ao avaliar se o nível de capacitação tecnológica dos professores tem relação com a opção de utilizar os recursos da sala de Informática, conclui-se que estas variantes se relacionam diretamente. Quanto maior é o nível de capacitação tecnológica do professor, maior é a tendência a utilizar os recursos do laboratório de informática. O entrave nesta questão é a falta de manutenção no maquinário e equipamentos obsoletos que resultam na baixa qualidade de recursos que o laboratório normalmente disponibiliza.

Ao verificar se o uso das tecnologias está incluído no planejamento de aula, constata-se que isto ocorre mesmo nas escolas em que não há monitor atuando no laboratório, visto que, sessenta por cento dos professores desenvolvem pesquisas no laboratório de informática. Porém, esta alternativa está diretamente relacionada com as condições de usabilidade do laboratório de informática, e/ou quando a escola concede outros recursos ao professor, como o acesso a dispositivos móveis e sinal de Wi-Fi.

Considerando a constante evolução das tecnologias, a baixa qualidade dos recursos ofertados no laboratório de informática e a falta de profissionais para manutenção e atendimento, sugere-se que futuros trabalhos abordem a questão no sentido de averiguar quais os caminhos que escolas e professores estão encontrando para superar as dificuldades impostas pelo sistema educacional à utilização do laboratório de informática, assim como o estudo da legislação em relação à regulamentação e utilização de dispositivos móveis em sala de aula, celulares, tablets e smartphones.

## REFERÊNCIAS

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: UAB/UFRGS, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro: v.11, n. 31, p. 43-57, abr. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782006000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 out. 2019.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: [http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf). Acesso em: 12 out. 2019.

# UMA PROFESSORA EM TEMPO DE PANDEMIA

**Naiana Ortiz Boeno<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este trabalho consiste na explicação e reflexão do projeto de estudo “quais monstros temos na barriga” desenvolvido entre professora e turma envolvida – terceiro ano do Fundamental I -, cujo foco principal foi a busca pela ampliação de saberes acerca dos sentimentos que permeiam nosso corpo, lidando com eles como resultado de estudos, aliado na aprendizagem como forma de vida. Houve busca pelas respostas, unindo interdisciplinaridade e ludicidade com interesse e curiosidade infantil. Desenvolver outras possibilidades de aprendizagem por meio de projetos, que envolvem interdisciplinaridade enfatizando os sentimentos e outras linguagens se tornou desafio para todos. Os resultados quanto à aprendizagem e envolvimento superaram o esperado pela efetiva participação das crianças e das famílias. Constatou-se que os estudos sobre emoções possibilitam que as crianças percebam a importância de cuidar de si e do outro; em que os sentimentos e os estudos se fundem; fazendo com que tenhamos uma vida melhor.

**Palavras-chave:** Interação, ludicidade, aprendizagem, desenvolvimento.

## **Abstract**

This work consists of the explanation and reflection of the study project Which monsters are in the belly? developed between teacher and class involved - third year of Elementary I -, whose main focus was the search for the expansion of knowledge about the feelings that permeate our body, dealing with them as a result of studies, allied with learning as a way of life.

---

<sup>1</sup> E-mail: naianaboeno1@gmail.com

There was a search for answers, combining interdisciplinarity and playfulness with children's interest and curiosity. Developing other learning possibilities through projects, which involve interdisciplinarity emphasizing feelings and other languages has become a challenge for everyone. The results regarding learning and involvement surpassed what was expected by the effective participation of children and families. It was found that studies on emotions allow children to realize the importance of taking care of themselves and the other; where feelings and studies merge; making us have a better life.

**Keywords:** Interaction. Playfulness. Learning, Development.

**Eixo Temático:** Pedagogias alternativas.

## **INTRODUÇÃO**

Iniciamos o ano letivo em 2020 com muita empolgação e alegria, dando logo o pontapé inicial das tarefas referentes aos conteúdos do terceiro ano do Fundamental I da Escola Municipal Fundamental Soares de Barros, no qual atuo como professora. Porém, o que não esperávamos, era que, em meados de março, estaríamos entrando em um momento delicado com uma doença que se alastrava pelo mundo e que estava chegando perto de nós: o Corona vírus, que estava tomando grandes proporções. A partir daí, mudou-se a rotina da turma, em que partimos para estudos em casa, voltados para os cuidados com a saúde, em que a escola ficou fechada por tempo indeterminado e nós, professores, precisando nos reinventar diante desse novo cenário educacional. Atividades foram programadas e dadas aos alunos através de um novo sistema de ensino, sendo este online, para dar conta das aprendizagens e desenvolvimento infantil. Porém, mesmo com atividades dadas uma vez por semana e que envolvia todo esse tempo em tarefas propostas, as crianças estavam ociosas em casa, demonstrando indícios de ansiedade, tristeza, medo, angústia e outros sentimentos que estavam aparecendo, fazendo-lhes mal. Foi aí que busquei criar uma nova forma de interagir e ensinar: através das inúmeras fantasias infantis que possuo em casa, unindo ludicidade e envolvimento das crianças num contexto de integração e estudos voltados para a brincadeira e a interação mútua. Conversei com as famílias e pedi licença para adentrar em seus celulares, em que iria passar para as crianças através dos pais momentos intensos de ludicidade e estudo motivacionais para dar conta de todo esse desânimo e tristeza que pirava sobre a turma. Então, todas as segundas-feiras, no período

da manhã, um personagem do “mundo da imaginação” aparecia em vídeo para interagir com as crianças através de uma charada, um desafio lógico, contação de histórias ou perguntas em contextos que envolvessem os conteúdos de maneira lúdica e divertida. E não eram poucos: a fada, o apresentador de circo, o palhaço, a bruxa, a abóbora, a menininha, o menino, a caipirinha, a Malévola, a Robin Hood, a pirata e mais 25 outros personagens diferentes. Assim, as crianças seriam motivadas ao estudo, mesmo que em casa, e procurariam se envolver nas mais variadas situações de tarefa escolar, deixando as preocupações um pouco de lado.

Mesmo com as interações semanais, percebi que as crianças tinham medo de perder seus familiares para o Covid, de não poder ir mais à escola, de não ver ou brincar com seus amigos. Foi então que surgiu a ideia de trabalhar as histórias “Tenho monstros na barriga” e “Tenho mais monstros na barriga” da escritora Tonia Casarin, dando, de fato, o pontapé inicial para o nosso projeto de estudos intitulado “Quais monstros tenho na barriga?”. Nele, as crianças puderam, junto dos personagens semanais, realizar as mais diferentes formas de atuação em termos de vivência relatando sobre quais eram os monstros que mais apareciam na sua barriga em determinado período; o que lhes acontecia e o que faziam para mandar esses monstros embora. Tiveram a oportunidade de realizar inúmeros tipos de desenho, pintura, de modelagem, de confecção do monstro com material alternativo, da incorporação do monstro vestindo roupas da família, ou então, de relatar em áudio ou vídeo o que sentiam. Foram inúmeras as formas utilizadas para tratar de quais monstros elas tinham em sua barriga e de que forma poderiam lidar com cada um deles. Foi aí que as famílias passaram a participar também, não apenas para incentivar seus filhos, mas também porque viram que isso estava lhes fazendo bem; então queriam que esse bem chegasse até eles. Passaram a relatar sobre seus monstros e a deixar seus dias mais leves.

No grupo de whatsapp da turma, havia interação contínua, em que a todo momento havia alguém postando resposta de tarefa vinda das perguntas dos amigos imaginários. Assim, os outros colegas também poderiam olhar e interagir, motivando-se para participar. Com o passar do tempo já estávamos tão integrados que formamos uma só família, que, unidos, buscávamos o melhor para, pelas e com as crianças. Ao longo do ano as crianças interagiram umas com as outras, brincaram, se divertiram, aprenderam os conteúdos formais da escola de maneira que as famílias já não precisavam mais entrar em conflito para realização das tarefas, e participavam ativamente de tudo o que lhes era proposto com satisfação, tranquilizando a mim e, principalmente, as famílias que procuravam auxílio no que tange os afazeres escolares e também sobre os sentimentos e ações conseguintes de seus filhos.

As interações e os personagens imaginários perpassaram a turma o ano todo, incluindo o Papai Noel ao final do ano letivo. Para cada personagem, um monstrinho diferente era abordado e um conteúdo novo era mencionado, ambos com seus estudos específicos mas integrados, envolvendo toda a turma em um contexto único de brincadeiras e leveza. Novos hábitos se formaram ao longo do tempo com novas possibilidades de vier em harmonia e com prazer em estudar, sem pensar nos problemas fora de casa que estavam preocupando a todos. Trocamos presentes através de motoboy ao longo do ano sob todos os cuidados sanitários devido à pandemia e ainda tivemos a oportunidade de nos encontrarmos no dia do professor, pois a turma toda fez uma carreta na frente de minha casa para me homenagear, tamanha nossa cumplicidade. Os resultados do projeto foram mais do que os esperados e superamos nossas expectativas em termos de aprendizagem, além de todos se tornarem grandes amigos.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Percebendo a ociosidade das crianças em casa, mesmo com tarefas a serem feitas junto ao portal do aluno (online) e também constatando que muitas estavam entrando em processo de crise com possibilidade de adoecimento em função do pânico por causa da pandemia, gerando em si a ansiedade, o medo, a angústia, a depressão, tristeza, raiva, entre outros, busquei nos livros “Tenho monstros na barriga” e “Tenho mais monstros na Barriga” uma maneira lúdica de ensinar os conteúdos de aula que também pudessem envolver as emoções porque passavam as crianças. Através da incorporação de diferentes personagens imaginários, me fantasiei semanalmente e lancei diferentes desafios às crianças, contando a cada dia, um pouco da história do Marcelo, personagem principal dos livros, que tentava descobrir e administrar seus monstros na barriga. Assim, a cada criança pode não apenas aprender a administrar seus monstros, mas também a descobrir quais são essas sensações que sentem e o que pode acontecer se não se cuidar em relação a elas, como no caso da ansiedade, que gera a gula ou a falta de apetite. A partir do momento em que eu passei a contar cada parte da história e a fazer com que as crianças relatassem seus sentimentos, elas se sentiram mais leves e libertas daquele pavor todos que estava assombrando-as. Assim, as famílias, percebendo o bem que estava fazendo às crianças, passaram a interagir também, no intuito de aliviar as tensões e interagir com seus filhos. Dessa forma passamos o ano letivo inteiro com interações lúdicas, personagens diferentes e aprendendo não somente os conteúdos, cuja proposta aprimorou os conhecimentos das crianças no que

se refere ao ano em questão, mas também intensificando seus saberes acerca das emoções, tão importantes para o desenvolvimento humano, ainda mais no tempo em que estamos vivendo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A constatação de que as crianças, quando estão envolvidas em um estudo voltado para uma prática de sala que contemple os conteúdos pertinentes ao ano em que estão e à realidade fora do âmbito de sala vivenciada por elas, sua aprendizagem passa a se tornar um hábito diário, em que sua prática educativa se tornará parte das mais variadas ações realizadas ao longo de seu cotidiano infantil, como o ato de (re)conhecer seus sentimentos e aprender a administrá-los e estudar junto a eles de forma lúdica e divertida. Incorporar o que vivencia possibilita apropriar-se de todo um conhecimento que será compartilhado com o outro a partir de suas próprias ações, para além de outras formas de linguagens que a criança estabelece junto a seus pares.

O trabalho em casa, porém, pelo whatsapp junto às famílias, nos mostrou que a ludicidade necessita, no caso do Fundamental I, permear este fazer pedagógico, instigando o imaginário da criança para que a criatividade amplie para horizontes mais longos.

A aprendizagem com a música, artes, diferentes meios de comunicação, literatura e o uso do corpo faz com que o envolvimento infantil aconteça de forma prazerosa e lúdica; em que a criança se utiliza o brincar para aprender mais e melhor sobre determinados assuntos tão importantes para a vida dos seres vivos em nosso planeta. Aliar diferentes linguagens, com diversos recursos e técnicas faz com que o professor busque qualificar sua prática e também aprenda mais sobre os mais variados assuntos para, então poder estudar com seus alunos em sala ou fora dela.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todo trabalho, quando realizado em conjunto, em prol de um objetivo único e com vistas a um resultado voltado para um crescimento mútuo, no caso da criança, em pleno desenvolvimento, possibilita visualizar no educador a satisfação de ver em torno da mesma seu crescimento enquanto sujeito que aprende e que pratica o que ela teve como experiência dentro de sala de aula ou fora dela, como no nosso caso em específico.

A pretensão de que a prática das vivências aconteça realmente se faz visível e passa a fazer parte do cotidiano infantil com mais naturalidade, em que o

envolvimento familiar complementa esse processo do aprender. Aprender com ludicidade, pesquisa, diálogo e participação faz da criança protagonista, um sujeito de valores e possibilita realçar sua potencialidade e criatividade.

**AGRADECIMENTOS:** Às crianças da minha turma e suas famílias, pois sem elas esse projeto (e história) não existiria.

## **REFERÊNCIAS**

CASARIN, T. Tenho monstros na barriga, 4ª Ed., Rio de Janeiro, 2018. CASARIN, TONIA. **Tenho mais monstros na barriga**, 2 Ed., Rio de Janeiro, 2018.

# **VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DE ENFRENTAMENTO NO ÂMBITO ESCOLAR**

**Aline Gabrieli Fagundes<sup>1</sup>**  
**Isadora Nogueira Lopes<sup>2</sup>**  
**Ketlin Tainá Rodrigues Brondolt<sup>3</sup>**  
**Vanessa Steigleder Neubauer<sup>4</sup>**

## **Resumo**

A presente pesquisa é oriunda do projeto de demanda induzida/Unicruz intitulado sociedade e cultura: tecendo espaço de prevenção à violência contra a mulher na E.M.E.F. Toríbio Veríssimo, de Cruz Alta, RS, e tem como objetivo evidenciar a importância da prevenção a violência doméstica no âmbito escolar, partindo do pressuposto que a partir da educação é possível promover uma conscientização coletiva, ensinando aos estudantes e promovendo a disseminação deste conhecimento. Trata-se de um tema de acentuada relevância ao passo que os índices desta prática delituosa na comunidade que será objeto de estudo do projeto, são significativamente altos. Para alcançar os objetivos propostos, fez-se uso da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo investigativo.

**Palavras-chave:** Educação. Escola. Violência.

**Eixo Temático:** Educação e competências para o século XXI.

---

<sup>1</sup> Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Cruz Alta/RS. E-mail: aline.fagundes@sou.unicruz.edu.br

<sup>2</sup> Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Cruz Alta/RS. E-mail: Isadora.lopes@sou.unicruz.edu.br

<sup>3</sup> Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Cruz Alta/RS. E-mail: kbrondolt@gmail.com

<sup>4</sup> Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Cruz Alta/RS. E-mail: vneubauer@unicruz.edu.br

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo versa a respeito da necessidade do surgimento de projetos que desenvolvam, na comunidade, trabalho que vise a prevenção de violência doméstica no Município de Cruz Alta. Assim sendo, partindo da perspectiva de que a educação exerce um papel fundamental na formação dos indivíduos, inicia-se este na Escola Municipal de Ensino Fundamental Torfíbio Veríssimo, situada no Município mencionado.

Diante disso, foi proposto o projeto intitulado sociedade e cultura: tecendo espaço de prevenção à violência contra a mulher na E.M.E.F. Torfíbio Veríssimo, de Cruz Alta, RS, o qual objetiva justamente através da pesquisa acadêmica acolher a demanda a qual foi solicitada junto a direção da escola, devido a necessidade de compreensão e prevenção acerca da violência.

Assim sendo, para o desenvolvimento deste estudo, fez-se uso de fundamentação jurídica e normativa para justificar a relevância da pesquisa acerca da necessidade de promover em ambientes escolares, a prevenção a estes crimes.

Para isso serão objetos de análise deste estudo, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual protege e garante a educação e, ainda, a Lei nº 11.340/06 a qual dispõe de meios para a criação de mecanismos que visem combater a violência doméstica e familiar contra a mulher, dispondo de meios para a prevenção desta, abrangendo a comunidade escolar. E também a Base Nacional Comum Curricular a qual estabelece critérios que deverão ser seguidos na aprendizagem da Educação Básica, objetivando o incentivo do desenvolvimento e exercício da cidadania dos estudantes.

## **METODOLOGIA**

Para alcançar os resultados do presente estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo investigativo. A pesquisa qualitativa tem como características a descrição, compreensão e explicação a respeito do objeto de estudo proposto pelo pesquisador (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). O levantamento bibliográfico foi realizado a partir da análise da Legislação Brasileira, compreendendo a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 11.340/06, e ainda a Base Nacional Comum Curricular.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do momento em que foi observada a alta incidência de violência doméstica e familiar contra a mulher nos Bairros Torfóbio Veríssimo I e II, no Município de Cruz Alta, urge a necessidade da criação de ferramentas que possibilitem o controle desta incidência, buscando informar e conscientizar a comunidade abrangida por este espaço acerca do impasse.

Nesse cenário é criado o projeto sociedade e cultura: tecendo espaço de prevenção à violência contra mulher na E.M.E.F. Torfóbio Veríssimo, de Cruz Alta, RS, com o objetivo de proporcionar à comunidade abrangida pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Torfóbio Veríssimo, situada no Município de Cruz Alta, Rio Grande do Sul, um espaço de prevenção e combate à violência doméstica e familiar contra a mulher.

O referido projeto pretende atingir seus objetivos por meio de análises realizadas por intermédio de questionários, bem como com o auxílio de Órgãos de Segurança Pública do Município, compreendendo inicialmente, a Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher (DEAM), a qual tem vínculo firmado com o projeto.

Essa proposta encontra fundamentação na Lei nº11.340/06 a qual prevê no artigo 8º, inciso V, que ocorram campanhas educativas quanto à prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, bem como a difusão dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres enfatizando que elas deverão ser voltadas ao público escolar.

A referida lei prevê, ainda, no inciso IX, do dispositivo citado, para que os currículos escolares contemplem conteúdos inerentes aos direitos humanos, a questões de gênero ao que concerne a problemática da violência doméstica e familiar contra a mulher. Além disso, a Carta Magna ainda prevê no artigo 205 que a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, ambientes onde os indivíduos em desenvolvimento contarão com a promoção e incentivo, para seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania.

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular, que conforme definida pelo Ministério da Educação (2018, p. 07) “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”, ou seja, todas as demandas trazidas pelo documento, deverão ser colocadas em prática.

Em relação a este documento, é possível ponderar que ele visa a valoração das diversidades intelectuais e culturais, sendo esta uma das competências gerais da educação básica. Acerca das dimensões do conhecimento, especialmente ao que tange a construção de valores, é

expresso que este tem como objetivo possibilitar “[...] a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática.” (BRASIL, 2018, p.221). Fica evidenciado a preocupação que este tem em relação da garantia do exercício a cidadania.

Além disso, também é evidenciado que “a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza.”(BRASIL, 2018, p.221). Verifica-se o prisma da construção de valores com ênfase ao respeito com as diferenças e o combate aos preconceitos, justamente por isso que o projeto pretende organizar rodas de conversa e conferências informativas de orientação acerca da problemática, jogos e brincadeiras temáticas, além de momentos de recreação.

Já em relação a um componente curricular específico, sendo este, a arte, é descrito que ele visa o favorecimento do respeito às diferenças, por intermédio da “troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas” (BRASIL, 2018, p.193) Acerca disso, o projeto pretende realizar a exposição de Mostra Fotográfica Digital Até que a morte nos separe de autoria de artistas Graça Craidy e Paola Kirst.

Ainda, chama atenção no que condiz com os objetivos propostos pelo trabalho, a área de Ciências da Natureza, a qual visa conforme o exposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a exploração e compreensão da valorização e promoção de cuidados pessoais e com o próximo, estando alinhado ao compromisso com o exercício da cidadania.

Neste mesmo viés, também é manifestado a respeito da importância com o cuidado em relação a saúde física e emocional, novamente visando a compreensão da diversidade, tendo como objetivo o reconhecimento de suas próprias emoções e também com de terceiros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Resta evidenciado então que a escola é de fato um ambiente propício para o exercício da cidadania e da empatia, sempre visando o respeito e valorização do espaço do outro, além de abrir espaço para o diálogo, o acolhimento das diversidades de quaisquer naturezas, primando sempre pelo respeito aos Direitos Humanos. Diante disso, fica evidente então de que a escola é um ambiente fundamental para a conscientização e prevenção da violência contra mulher.

Encontra-se respaldo legal na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 11.340/06, onde é evidenciado que a educação é dever de todos, bem como, a escola é um importante local para a difusão dos instrumentos de

proteção aos direitos humanos das mulheres. Também é possível observar que a Base Nacional Comum Curricular desenvolvida pelo Ministério da Educação é alicerçada visando o desenvolvimento da cidadania dos estudantes durante toda o período escolar.

**AGRADECIMENTOS:** este estudo foi financiado pela Universidade de Cruz Alta e contou com bolsa de demanda induzida/UNICRUZ.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm). Acesso em: 24 abr. 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 abr. 2021.

# PEDAGOGIA WALDORF: EXEMPLO DE PROPOSTA ESCOLAR HOLÍSTICA

Clarissa Seifert da Silva<sup>1</sup>  
Armgard Lutz<sup>2</sup>

## Resumo

O interesse pela pedagogia de autoria de Rudolf Steiner surgiu a partir da participação em 2019, do evento em comemoração aos 100 anos dessa proposta, na feira do livro de Porto Alegre. Na ocasião, as escolas Waldorf organizaram um vídeo representativo de suas atuações o que foi um marco à busca de obras sobre essa perspectiva educacional. O estudo bibliográfico e consultas em sites de escolas brasileiras que adotam os fundamentos de Steiner resultou na compreensão principal de que é uma proposta pedagógica necessária ao mundo e ao momento atual em especial por orientar a constituição democrática da escola. Compreende-se que a educação holística remete à constituição intencional de pessoas em todas suas dimensões, tudo é interligado, portanto, todas as decisões e ações afetam a tudo e a todos acentuando as responsabilidades.

**Palavras-chave:** Holismo. Pedagogia alternativa. Escola democrática.

**Eixo Temático:** Pedagogias alternativas

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia, da Uergs, Unidade em Cruz Alta. E-mail: clarissa-silva@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Professora adjunta do curso de Pedagogia, da Uergs, Unidade em Cruz Alta.  
E-mail: armgard-lutz@uergs.edu.br

## INTRODUÇÃO

A busca por processos pedagógicos alternativos também denominados de resistência faz parte da longa história da educação. O movimento da escola nova iniciou questionando o ensino tradicional e autoritário, porém se distanciou dos propósitos dos teóricos das escolas democráticas inclinados aos ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática (SINGER,1997). A primeira escola democrática foi fundada na Rússia em 1857 e a seguir, muitas outras escolas de resistência foram sendo criadas. A obra Singer (1997) analisa um conjunto de propostas educativas que se negaram à aplicação do dispositivo disciplinar a fim de promover uma escola dedicada ao respeito pela infância proporcionando bem-estar. Na atualidade, a obra de Hernando Calvo (2016), resultado do contato e análise de 80 escolas ao redor do mundo denominadas escolas do século XXI, demonstrou múltiplas possibilidades de constituição de escolas sob perspectivas inéditas tomando por base os desafios dos contextos. Neste rol não foram incluídas as escolas Waldorf, todavia, essa pedagogia destaca-se por basear-se na filosofia da educação integrando de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos.

Rudolf Steiner, filósofo austríaco, fundador da antroposofia e proponente dessa abordagem pedagógica em 1819, almejou desenvolver indivíduos livres, integrados, socialmente competentes e moralmente responsáveis. Fundamentalmente, esta pedagogia tem, como objetivo, desenvolver a personalidade de forma equilibrada e integrada, estimulando o florescimento na criança e no jovem de: clareza do raciocínio; equilíbrio emocional; e iniciativa de ação. Basicamente a formação estimula o querer, o sentir e o pensar. Para atingir a formação do ser humano, ela atua no desenvolvimento físico, anímico e espiritual do aluno, incentivando o querer (agir) por meio da atividade corpórea das crianças em quase todas as aulas. O sentir é estimulado na constante abordagem artística e nas atividades artesanais específicas para cada idade. O pensar é cultivado paulatinamente, desde a imaginação incentivada por meio de contos, lendas e mitos – no início da escolaridade –, até o pensar abstrato rigorosamente científico do ensino médio (colegial).

Introduzindo, é conveniente apresentar o conceito de holismo para compreender um dos princípios da pedagogia Waldorf. O termo que vem do grego (holos) e significa “todo, inteiro, conjunto” que se apoia na teoria da compreensão integral. Ou seja, o todo está em cada parte e cada parte se encontra no todo. O termo foi criado em 1926, pelo soldado e intelectual africano Jan Christiaan Smuts (1870-1950) em sua obra “Holismo e

Evolução”. Segundo ele, o conjunto não é a mera soma de suas partes, posto que o todo e suas partes se influenciam e se determinam reciprocamente. Desse modo, podemos observar que o conceito de holismo é oposto ao reducionismo, atomismo e da teoria cartesiana e supera esses paradigmas. No reducionismo, o sistema complexo é reduzido e explicado através das partes que o constituem. No atomismo, a menor parte da matéria (átomos) são indivisíveis e explicam todos os fenômenos naturais. A teoria cartesiana, criada por René Descartes, procura explicar os fenômenos através da divisão ou decomposição máxima das coisas em unidades mais simples. A visão holística reforça que nada tem sentido de forma fragmentada, mas quando juntamos tudo percebemos o seu significado. Para ficar ainda mais claro, olha-se o dia a dia escolar: uma matéria (matemática, português, ciências, etc.) não tem sentido sem a outra, elas se complementam entre si, portanto, possuem a mesma importância e necessitam ser ensinadas de forma complementar.

Vários autores desenvolveram ensaios em direção a essa perspectiva. O precursor do paradigma holístico foi Jan Smuts (1870-1950), criou o termo Holismo, quando divulgou seu livro em 1926. O filósofo sustentou a existência de uma continuidade evolutiva entre matéria, vida e mente. Seu conceito avança para uma visão sintética do universo e propõe a totalidade em oposição à fragmentação. Em 1967, Arthur Koestler desenvolve o conceito de Hólón, levando em consideração a dinâmica todo-e-partes. O antropólogo Teilhard de Chardin discute a lei da complexidade-consciência, propondo novas uniões entre partes e partículas rumo ao todo-um. O psicólogo Carl Rogers e a sua tendência realizadora do ser humano também buscou de um novo rumo e de um diferente modelo explicativo. Todas as construções orientais já são antigas e estão descritas em diversos tratados tradicionais de várias tendências orientais. Estas culturas podem nos apontar novos rumos e novos mundos. (CREMA, 1989).

A perspectiva holística efetiva-se nas escolas Waldorf através da organização escolar e curricular integrado. O currículo está organizado para crianças consideradas em períodos de desenvolvimento por setênios. Tudo é organizado de forma participativa, democrática com assembleias, envolvendo as famílias. Por exemplo, a rotina do dia é marcada pela chegada em que todos dizem um verso que alimenta a alma e traz alegria; as crianças poderão ir à cozinha auxiliar no preparo do alimento do dia e a seguir irão ao salão onde serão programadas as atividades de aprendizagem. O dia de aula é alternado por momentos de contração e pelos de expansão. Os de contração envolvem as tarefas escolares, as aprendizagens e os de expansão, são os de atividades livres, escolhidas pelas crianças. Os brinquedos são de pano ou de madeira como extensão das oportunidades do intenso contato com a

natureza. O mesmo professor, professor-tutor, acompanha sua turma durante vários anos; ministra cada disciplina ligando-a com as outras. Os professores conquistam grande conexão com os estudantes. Embora haja professores de línguas estrangeiras, música, trabalhos manuais, educação física, etc., o professor-tutor é o único que trabalha com uma classe durante um longo espaço de tempo.

## **METODOLOGIA**

A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, consulta a relatórios de escolas Waldorf do Rio Grande do Sul e do Brasil e no site da Biblioteca Antroposófica. A frequência com que é mencionada a educação holística em bibliografias de escolas Waldorf, endereçou à pesquisa sobre esse conceito. O conceito atravessa toda a organização estrutural da escola, garantindo o afastamento do cartesianismo que orienta as escolas em geral com as disciplinas separadas, espaços e tempos controlados e divididos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Existe uma grande urgência em implantar mudanças profundas em nossa sociedade. Ao longo dos anos, o ser humano se deixou dominar por tamanha ganância em “conquistar o mundo”, que isso o levou a começar a agir de forma impulsiva, passando por cima de tudo que estiver a sua frente, sem pensar nas consequências. A ciência e a tecnologia evoluíram de forma exponencial e essas evoluções trouxeram muitos alívios à humanidade e ao mesmo tempo muita destruição. Eis porque a urgência em implantar mudanças a partir das indagações: Como cuidar melhor do meio ambiente? Como evitar a destruição do nosso ecossistema? Como diminuir os impactos causados? Como explorar a humanidade das pessoas e constituir cidadãos éticos, preocupados com o futuro, com as pessoas e com o meio onde vivem? Todos os hábitos, costumes e fatores culturais de uma sociedade se inicia na educação, pela forma como os homens são ensinados. Com isso, destaca-se a importância da educação holística nas instituições de ensino considerando as circunstâncias atuais. Reforça-se que é necessário se aprofundar e despertar ao máximo o potencial de cada um, dando significado para tudo aquilo que é ensinado. Portanto, são explorados em cada indivíduo aspectos emocionais, psicológicos, físicos, intelectuais enquanto que, na educação tradicional, o intelectual é mais explorado. Na educação holística busca-se correlacionar as matérias ensinadas para dar sentido ao aprendizado e despertar os pontos fortes de cada um.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planeta terra está doente, seus habitantes enfermos e seu habitat poluído e contaminado. Urge uma nova atitude, novos habitantes e novos modelos de ser/fazer ciência. O novo paradigma força uma visão sistêmica e uma postura transdisciplinar. Postula que tudo é interdependente, que os fenômenos apenas podem ser compreendidos com a observação do contexto em que ocorre. Ao considerar que vida é relação, na visão transdisciplinar a atitude é de encontro entre ciência e tradição, entre ciência e sabedoria. A transdisciplinaridade reata a ligação entre os ramos da ciência com os caminhos vivos de espiritualidade. O novo profissional deverá ser cientista e filósofo e o pesquisador deverá ser afoito, aberto e inclusivo, basicamente distinto do tipo clássico. CREMA (1989) A pedagogia Waldorf é uma proposta de resistência e de promoção dos seres humanos empáticos em decorrência de uma estrutura escolar democrática e altamente participativa.

## REFERÊNCIAS

CREMA, R. **Introdução à visão holística**. 2 ed. São Paulo, Summus, 1989.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf - Caminho para um Ensino Mais Humano**. São Paulo, Brasil: Ed. Antroposófica, 2016.

GUERRA, M.; RHEINGANTZ, A.; MAIOLINO, J.; TULCHINSKI, L.; NADAI, E. (Org.) **A pedagogia Waldorf - 50 anos no Brasil**. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

SANTOS, A. S. L. **Pedagogia Holística um novo olhar sobre a educação**. Disponível em: <https://monografias.brasescola.uol.com.br/pedagogia/pedagogiaholistica-um-novo-olhar-na-educacao.htm>

SINGER, H. **República de Crianças- sobre experiências de escolares de resistência**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

STEINER, R. **GA 293. A Arte da Educação – O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia**. Trad. R. Lanz e J. Cardoso. [S.l.: s.n.],2003.

STEINER, R. **A Cultura Atual e a Educação Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 2014.

TEIXEIRA, E. Reflexões sobre o paradigma holístico e holismo e saúde. **Rev.Esc.Enf.USP**, v.30 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v30n2/v30n2a08>. Acesso em: 26 abr.2021.

# O PEDAGOGO COMO ORIENTADOR EDUCACIONAL

**Linéia Kromberg Denes<sup>1</sup>**  
**Michele Daiana Klinger Braz<sup>2</sup>**  
**Simone Lindner Fuhrmann<sup>3</sup>**

## Resumo

Dentre as possibilidades de atuação profissional do Pedagogo, destaca-se o papel de Orientador Educacional (OE). No advento desta profissão, o OE era visto como um mero conselheiro para futuras profissões, passando em seguida pela imagem de carrasco, responsável por aplicar punições aos alunos inquietos e com desvios de conduta; atualmente, sua atuação se dá de modo mais interdisciplinar, considerando o ambiente escolar como um todo e servindo de mediador entre os envolvidos. Cada vez mais, trata-se de um profissional de significativa relevância para as instituições de ensino, qualificando o processo ensino-aprendizagem e intermediando possíveis conflitos no ambiente da comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Escola. Orientador educacional. Pedagogia.

## Abstract

Among the possibilities of the Pedagogue's professional performance, the role of Educational Advisor (OE) stands out. At the advent of this

---

<sup>1</sup> Magistério (Instituto Guilherme Clemente Koehler), Licenciatura em Pedagogia - Educação infantil e séries iniciais (UNIJUI), Pós Graduação em Gestão do trabalho pedagógico: supervisão e orientação escolar (UNINTER). E-mail: [lineia.denes@prof.smed.ijui.rs.gov.br](mailto:lineia.denes@prof.smed.ijui.rs.gov.br)

<sup>2</sup> Magistério (Instituto Guilherme Clemente Koehler), Licenciatura em Pedagogia (UNIJUI), Pós Graduação em Gestão Educacional (USFM), Pós graduação em Deficiência Auditiva (Universidade São Luís). E-mail: [michele.b@prof.smed.ijui.rs.gov.br](mailto:michele.b@prof.smed.ijui.rs.gov.br)

<sup>3</sup> Magistério (Instituto Guilherme Clemente Koehler), Licenciatura em Pedagogia (UNOPAR), Pós-graduação em Educação Infantil (UNOPAR). E-mail: [simonefuhrmann@23gmail.com.br](mailto:simonefuhrmann@23gmail.com.br)

profession, the OE was seen as a mere advisor for future professions, then passing by the image of executioner, responsible for punishing restless students and deviations in conduct; nowadays, his work takes place in a more interdisciplinary way, considering the school environment as a whole and serving as a mediator between those involved. Increasingly, he is a professional of significant relevance for educational institutions, qualifying the teaching-learning process and intermediating possible conflicts in the school community environment.

**Keywords:** School. Educational advisor. Pedagogy.

**Eixo Temático:** Currículo, Gestão e Formação docente.

## **INTRODUÇÃO**

A formação acadêmica em Pedagogia permite uma série de atuações profissionais. Dentre elas, destaca-se a Orientação Escolar como uma possibilidade, considerando as particularidades referentes à profissão. Historicamente, esta função foi sofrendo transformações ao longo das décadas e, na atualidade, se consolida como uma atividade de mediação entre os envolvidos no processo educacional.

O presente resumo expandido foi realizado a partir de uma pesquisa exploratória, utilizando-se da pesquisa bibliográfica como fonte de informação. O estudo encontra-se dividido em cinco seções, incluindo esta introdução: primeiramente, aborda-se a metodologia utilizada; em seguida, demonstram-se os resultados e as discussões inerentes ao assunto escolhido; por fim, apresentam-se as considerações finais, seguidas das referências utilizadas como embasamento.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa exploratória, utilizando como método a pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (2002), a pesquisa exploratória visa conceder uma maior proximidade com o problema que se deseja pesquisar. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, diz respeito ao uso de fontes de pesquisa já publicadas, disponíveis tanto em materiais físicos quanto digitais e/ou virtuais (GIL, 2002).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As transformações sociais constantes ensejam em novas funções e papéis assumidos pelos profissionais. No campo da educação, destaca-se a atuação do Pedagogo como Orientador Educacional (OE), profissão esta oficializada através da Lei Federal nº 5.564, de 1968. Anos mais tarde, em 1973, esta profissão foi regulamentada através do Decreto Federal nº 72.846 (BRASIL, 1968; BRASIL, 1973). Importa destacar que discussões sobre a implementação de serviços de orientação escolar remontam à década de 20, sendo reconhecido como um serviço público de orientação tanto escolar quanto profissional, ou seja, dedicava-se à identificação de aptidões dos jovens para encaminhá-los a cursos universitários adequados às suas particularidades (MAIA; GARCIA, 1995).

A partir da década de 60, a figura do OE passa a ser vista como um conselheiro, não estando mais limitada ao encaminhamento profissional. Nesta época, sua intervenção se fazia necessária em casos de desvios de conduta e cuja atuação se dava em caráter punitivo, aplicando castigos aos alunos desobedientes, em prol de um desenvolvimento integrado. Atualmente, este profissional se apresenta como um mediador, não somente entre alunos e professores, como também entre todos os envolvidos no ambiente escolar (MAIA; GARCIA, 1995; PASCOAL, 2006).

Da mesma forma, Pascoal (2006) também contextualiza a imagem do OE em termos históricos: no início de sua atuação, este profissional era um “carrasco”, estando inclusive segregado dos demais profissionais em educação na instituição escolar que atuava; hoje, esta segregação transformou-se em interdisciplinaridade e trabalho em conjunto, sempre em busca das melhores ações e primando pela formação escolar adequada (GATTERMAN, 2013). A atuação do OE na atualidade envolve desde a orientação e mediação até o planejamento e a gestão do ensino na instituição em que se encontra vinculado (BUGONE et al., 2016). O OE "focaliza os problemas de aprendizagem relacionados a questões comportamentais, promovendo ações que mediam conflitos entre estudantes, professores e responsáveis pelos alunos" (BES et al., 2019, p. 192). Hoje, esta é uma profissão exercida por Licenciados em Pedagogia (com habilitação em Orientação Escolar) ou por Pós-Graduados em Orientação Escolar (BRASIL, 1996).

Uma das principais funções do OE consiste em refletir e discutir com o corpo docente "sobre as relações de ensino e aprendizagem, identificando e redimensionando a prática docente, a fim de garantir a construção do conhecimento dos alunos" (FRANCISCO; HERBETZ, 2010, p. 16). Conforme Amaral (2014), o ambiente escolar torna-se mediador entre o conhecimento

existente, os aspectos culturais e sociais e o desenvolvimento dos indivíduos. Daí a relevância do OE, buscando colaborar para que a escola seja um espaço de diálogo e luta pela transformação da sociedade.

A educação contemporânea requer profissionais cada vez mais capacitados para enfrentar as diversidades sociais, culturais, econômicas e familiares existentes no ambiente escolar. Esta diversidade, inclusive, deve servir de embasamento para a promoção de discussões críticas na comunidade escolar, contribuindo para a construção da cidadania dentre os alunos (ZWETSCH; ZWETSCH, 2015). Cabe destacar aqui que o conceito de comunidade escolar envolve tanto o ambiente interno quanto externo da escola. Segundo Bes et al. (2019), o ambiente interno é formado pelos estudantes, professores, gestores escolares (diretor, vice, coordenador pedagógico e orientador educacional) e demais funcionários. O ambiente externo, por sua vez, envolve as famílias, as entidades sociais e governamentais.

Toda esta diversidade de ideias, personalidades e anseios faz parte das discussões que envolvem o trabalho do orientador educacional enquanto "responsável por entender como a escola se relaciona com a comunidade local e as questões que se encontram no projeto pedagógico. Ele atua como mediador e solucionador de problemas que ocorrem no interior da instituição" (BES et al., 2019, p. 198).

Conforme Francisco e Herbertz (2010), uma educação de qualidade se constrói a partir do investimento em profissionais capacitados a atuar com toda a comunidade escolar, construindo um Projeto Político Pedagógico coletivo e adequado à realidade vivenciada pelos envolvidos. Neste sentido, a ação do OE deve ser sempre vinculada à demanda da contemporaneidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, é possível concluir que a atuação do Pedagogo enquanto Orientador Educacional se dá de modo qualificado e em conformidade com as demandas contemporâneas da educação, considerando a diversidade existente no ambiente interno e externo à escola. O OE atua como mediador de conflitos e dificuldades, buscando compreender as relações entre aluno e comunidade escolar para propor as melhores formas de resolução destes, tendo em vista colaborar com uma educação de qualidade. Da mesma forma, destaca-se o seu papel na formação e construção da cidadania dos alunos, enquanto indivíduos em formação e que devem encontrar, nas instituições de ensino, um ambiente propício para o seu desenvolvimento pleno.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, J. C. S. R. **Fundamentos de apoio educacional**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BES, P. *et al.* **Gestão educacional da educação básica**. Porto Alegre: SAGAH, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília: Diário Oficial da União, 27 de setembro de 1973.

BRASIL. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968**. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília: Diário Oficial da União, 24 de dezembro de 1968.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BUGONE, A. C.; DALABETHA, A.; BAGNARA, I. C. O Orientador educacional e seus desafios no contexto escolar. **Revista de Educação do Ideau**, v. 11, n. 23, 2016.

FRANCISCO, D. A.; HERBERTZ, D. H. Formação do pedagogo O.E.: novas identidades frente à realidade escolar. In: FRANCISCO, D. A.; SCHNEIDER, E. C. A. (orgs.) **Ações, reflexões e desafios na formação do Pedagogo na contemporaneidade**. Novo Hamburgo: Feevale, 2010, p. 7-17.

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

MAIA, E. M.; GARCIA, R. L. **Uma orientação educacional nova para uma nova escola**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

PASCOAL, M. O Orientador Educacional no Brasil: uma discussão crítica. **Revista Poiésis**, v.2, n.3 e 4, p. 114-125, 2006.

ZWETSCH, A. S.; ZWETSCH, P. S. Escola: Educação para cidadania. **Anais... XII Congresso Nacional de Educação - EDucere**, PUC Paraná, pp. 1530-1543, 2015.

# **CRONOGRAMA**

## PALESTRAS E MESA REDONDA

### **Dia 17 de maio de 2021 (Segunda-feira) 19 h 30 min. Abertura**

20 h: Conferência de Abertura – La pedagogía Waldorf: una propuesta sustentada en una mirada integral del ser humano.

Conferencistas - Prof.ª Especialista Paula Andrea Edelstein; Profª Especialista Diana Van Kregten; Profª Laura Schulze (Instituto Superior de Formación docente Perito Moreno/Buenos Aires).

Mediação – Professora Dra. Armgard Lutz.

### **Dia 18 de maio de 2021 (Terça-feira)**

19 h: Palestra – Formação de professores, sociedade tecnocientífica e In/exclusão. Profª Dra. Maura Corcini Lopes (Unisinos).

Mediação: Professora Dra. Tatiana Luiza Rech

### **Dia 19 de maio de 2021 (Quarta-feira)**

19 h – Palestra: O profissional do século XXI em quatro eixos: conhecimento, gestão, criatividade e empreendedorismo. Prof. Dr. Hamilton Werneck (escritor e palestrante).

Mediação – Professora Dra. Dioni Maria dos Santos Paz.

### **Dia 20 de maio de 2021 (Quinta-feira)**

17 h: Mesa Redonda: Diálogos sobre a Educação Brasileira na contemporaneidade.

Prof. Juan Gabriel Perilla Jiménez;

Profª Jaqueline Ramirez (Universidade Pedagógica Nacional – Bogotá/Colômbia);

Profª Dra. Sandra de Oliveira (Unisinos);

Mediação – Professora Dra. Maria Clara Ramos Nery; Profª Ms. Helenara Machado de Souza.

### **Dia 20 de maio de 2021 (Quinta-feira)**

19h30min: Palestra - Pedagogias em Diálogo. Profª Dra. Sandra Monteiro Lemos (UERGS).

Mediação – Prof. Ms. Odilon Antônio Stramare; Profª Ms. Maria da Graça Prediger Da Pieve

21:30 h: Avaliação e encerramento do Evento

## Minicurso (manhã e tarde) 18 e 19 de maio de 2021 Dia 18 de maio de 2021 (Terça-feira) - (8h às 10h)

**01** – Grupos de estudo e a formação continuada: o relato da constituição do grupo de estudos pensadores de infância. Aline Aparecida Oliveira Copetti; Bruna de Amorim Jesus; Diovana Machado da Silva; Géssica Aline Hermes; Lúcia Maria Schaedler Borges Fridhein; Poliane de Oliveira Ferreira; Taciele Raquel Fidenciao.

**02** - A Brigada Militar na escola: Intervenções da Patrulha Escolar Comunitária no Município de Passo Fundo. Rodrigo Amarante; Andreza do Amarante dos Santos; Profª Jussara Navarini.

**03** – El lugar de la vivencia, la imagen y el concepto en el proceso pedagógico: Relación entre hacer, sentir y pensar. Prof.ª Especialista Paula Andrea Edelstein (Instituto Superior de Formación docente Perito Moreno/Buenos Aires); Profª Especialista Diana Van Kregten (Instituto Superior de Formación docente Perito Moreno/Buenos Aires).

**04** – Nas trilhas da infância: documentação pedagógica e a avaliação na Educação Infantil - Mara Graziela Schiefelbein Gomes; Taciana Basso Tolazzi.

**05** – Formação Docente frente a diversidade social. Lia Favretto; Clara de Mello Maciel; Profª Tatiana Luiza Rech.

**06** – Deficiência Intelectual e o Desenvolvimento Infantil: da avaliação a execução pedagógica. Lauren Slongo Braida; Eduarda Virginia Burckardt.

## **Dia 18 de maio de 2021 (Terça-feira) - (13h30min. às 15h30 min.)**

**07** - Roda de Conversa - Criação e Aplicação de Curso de Alfabetização Digital para Agentes Comunitários de Saúde no município de Cruz Alta - Desafios pedagógicos na Inclusão Digital de Adultos. Cassiano Molinari Gomes; Fabiano Prestes; Julio Roberto dos Santos Mallmann; Marcio Silva da Silva; Maria Clara Ramos Nery.

**08** - La escuela como espacio de construcción de autonomía en la diversidad: aprender a decidir, a participar, a transformar. Prof.ª Especialista Paula Andrea Edelstein (Instituto Superior de Formación docente Perito Moreno/Buenos Aires); Prof.ª Especialista Diana Van Kregten (Instituto Superior de Formación docente Perito Moreno/Buenos Aires).

**09** - Literatura e Matemática: um universo de possibilidades. Fátima Jakeline das Chagas Severo; Maria Julia das Chagas Severo.

**10** - Cantares e brincares: alimentando a infância com alegria - Tatiana Rech e Armgard Lutz

**11** - A construção de atividades dinâmicas com o Power Point e suas aplicações pedagógicas. Helenara Machado de Souza; Caroline da Luz Moreira; Daiane Alves Bueno.

**12** - Perguntagem: boas perguntas movem a aprendizagem - Mara Graziela Schiefelbein Gomes; Walkíria Frighetto Silvestri

## **Dia 19 de maio de 2021 (Quarta-feira) - (8h às 10h)**

**13** - Educação ambiental na Educação Infantil e as ações sustentáveis no cotidiano do lar- Raquel Lima Alles Nunes; Armgard Lutz.

**14** - A importância dos ritmos da natureza na Educação Infantil, segundo a pedagogia de Rudolf Steiner. Maria Piltcher; Eliana Maria Machado.

**15** - Textos e contextos da prática educativa. Maria Clara Ramos Nery.

**16** - Braille Na Escola. Lia Favretto; Jordana do Prado Queiroz; Tatiana Luiza Rech.

**17** - A Formação de Professores diante das novas propostas educacionais nacional e estadual. Eder Henriques de Matos; Lidiane da Silva Braz.

**18** - Política Curricular: Novas perspectivas. Clarice Marlene Rucks Megier.

## **Dia 19 de maio de 2021 (Quarta-feira) - (13h30min. às 15h30 min.)**

**19** - Ativando os conteúdos atitudinais na escola - Armgard Lutz; Berenice Falconi Baptista; Marta Elóide Winter Kort.

**20** - O teatro Educação. Geziel da Silva de Souza; Juliana Campoy Miranda de Souza; Maria da Graça Prediger Da Pieve.

**21** - Educação Musical nas Escolas. Eunice Angélica Kort Peres

**22** - Juntos, mas não iguais: diálogos para o exercício da diferença em sala de aula. Rodrigo Amarante; Jucélia Rodrigues Ferreira; Tatiana Luiza Rech.

**23** - O uso de materiais alternativos para a representação de figuras geométricas. Helenara Machado de Souza; Caroline da Luz Moreira; Daiane Alves Bueno.

**24** - Pedagogias em diálogo: A Brigada Militar através da Patrulha Maria da Penha na prevenção à violência contra a mulher dentro da escola. Rodrigo Amarante; Andreza do Amarante Dos Santos; Prof.ª Maria Clara Ramos Nery.

## **Comunicações Orais - Dia 20 de maio de 2021 (Quinta-feira) - (8h às 11h) - (8 comunicações por sala)**

Sala 1 - Sessão de Comunicações Orais - (Profª Dra. Maria Clara Ramos Nery)

Sala 2 - Sessão de Comunicações Orais - (Profª Dra. Tatiana Luiz Rech)

Sala 3 - Sessão de Comunicações Orais - (Profª Dra. Armgard Lutz)

Sala 4 - Sessão de Comunicações Orais - (Profª Ms. Helenara Machado de Souza).

Sala 5 - Sessão de Comunicações Orais - (Profª Ms. Maria da Graça Prediger Da Pieve).

Sala 6 - Sessão de Comunicações Orais - (Profª Dra. Dioni Maria dos Santos Paz)

Sala 7 - Sessão de Comunicações Orais - (Profª Dra. Jussara Navarini)

Sala 8 - Sessão de Comunicações Orais - (Prof. Ms. Odilon Antônio Stramare)



## **REALIZAÇÃO**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade em Cruz Alta  
Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura  
Programa de Residência Pedagógica  
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid

## **APOIO**

Pró-Reitoria de Extensão – Proex  
Programa Institucional de Bolsa de Extensão (Probex)



Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS)

