UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO



ANAIS DE RESUMOS DO VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL E DO XII SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

O BEM E O MAL-ESTAR DOCENTE: CONQUISTAS E TENSÕES DA PROFISSIONALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

uergs

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO



ANAIS DE RESUMOS DO VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL E XII SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

O BEM E O MAL-ESTAR DOCENTE: CONQUISTAS E TENSÕES DA PROFISSIONALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

15 a 18 de maio de 2023

ISSN: 2318-6194 (impresso)
ISSN: 2595-1386 (online)

v. 09, n. 01	Maio de 2023	Uergs/Cruz Alta

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO DE PUBLICAÇÃO NA FONTE

S471b Seminário Internacional de Educação (6. : 2023 : Cruz Alta, RS)
O bem e o mal-estar docente: conquistas e tensões da profissionalização contemporânea: anais de resumos / organização: Helenara Machado de Souza, Jussara Navarini. – Cruz Alta: Uergs, 2023.
530 p.

ISSN: 2318-6194 (impresso)
ISSN: 2595-1386 (online)
Evento concomitante ao Seminário Estadual de Educação (12. : 2023 : Cruz Alta, RS), ocorrido entre os dias 15 e 18 de maio de 2023.

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Prática docente. I. Seminário Estadual de Educação (12. : 2023 : Cruz Alta, RS). II. Souza, Helenara Machado de. III. Navarini, Jussara. IV. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

Os Anais foram editados e produzidos pela Editora Ilustração.





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

GESTÃO 2023

Reitor Interino
Prof. Dr. Fernando Guaragna Martins

Pró-Reitora De Ensino
Prof. Dr. Gilvane Souza de Matos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Prof. Dr. Alexandre Guimarães Derivi

Pró-Reitora de Extensão
Profa. Dra. Adriana Helena Lau

Pró-Reitor de Administração
Prof. Dr. Vilmar Antônio Boff

Diretor Campus Regional III
Prof. Dr. Samba Sané

Coordenadora Institucional da Residência Pedagógica
Profa. Dra. Cristina Bertoni dos Santos

Coordenadora Institucional do PIBID
Profa. Dra. Daiana Bortoluzzi Baldoni

Coordenadora do Evento
Profa. Dra. Helenara Machado de Souza

VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL E
XII SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Comissão Científica da Seleção do Conteúdo
Profa. Me. Maria da Graça Prediger Da Pieve
Profa. Dra. Helenara Machado de Souza
Profa. Dra. Dioni Maria dos Santos Paz
Prof. Me. Odilon Antonio Stramare
Profa. Dra. Maria Clara Ramos Nery
Profa. Dra. Tatiana Luiza Rech
Profa. Dra. Jussara Navarini
Profa. Dra. Armgard Lutz

Comissão Técnica de Organização do Evento
Melissa Rodrigues da Silveira de Paula
Luiza Gislene Barbosa Maciel
Márcio Lopes Dalla Nora
Simone Meinen da Cruz
Simone Morais Leal
Tânia Berenice Alves
Ingrid Alves

Organizadores da Publicação deste volume
Profa. Dra. Helenara Machado de Souza
Profa. Dra. Jussara Navarini

Avaliadores
Profa. Me.Maria da Graça Prediger Da Pieve
Profa. Dra. Helenara Machado de Souza
Prof. Me. Odilon Antonio Stramare
Profa. Dra. Maria Clara Ramos Nery
Profa. Dra. Jussara Navarini
Profa. Dra. Armgard Lutz
Prof. Me. Fabricio Soares

VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL E
XII SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

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)

AGRADECIMENTOS

Discutir, refletir sobre temáticas presentes no campo educacional sempre se fez necessário, principalmente em tempos em que a sociedade passa por mudanças significativas. Da mesma forma, pensar no professor como profissional que exerce papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem surge como tema motivador para o VI Seminário Internacional e XII Seminário Estadual de Educação – o bem e o mal-estar docente: conquistas e tensões da profissionalização contemporânea.

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. Neste sentido, 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.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 20

TEXTOS COMPLETOS 22

MUSICALIZANDO PARA A VIDA..... 23
Caroline Teixeira da Silva, Fabiana Dinarelli dos Reis, Marlova Maria Groth

ÁGUA BEM PRECIOSO, VIDA E CONHECIMENTO 28
Daniela Brissow Fruet, Denise Pianesso Gubert, Nara Lúcia Fensterseifer Kommers

BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: AÇÕES PEDAGÓGICAS E REFLEXIVAS 33
Ângela Casalini, Micheli Andreia Maier Modesto

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PRÁTICA 35
Jusselane Gomes

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS EDUCADORES: UMA RELAÇÃO DE ACOLHIMENTO 40
Linéia Kromberg Denes, Maristela Maurer Mühlbeier, Michele Daiana Klinger Braz

UM MUNDO QUE RESPEITE AS DIFERENÇAS 45
Sheila Stock Kommers, Deise Mirela Bronzatto, Luciana Maritê Soares Grinke

LICENCIATURAS INTERCULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS 50
Leonel Piovezana, Teresa Machado da Silva Dill

DESAFIOS PARA CONSECUÇÃO DE PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 58
Caroline Maria Ghiggi, Mateus Lorenzon, Luiz Marcelo Darroz

COM A PROPOSTA DA INVESTIGAÇÃO GRÁFICA É POSSÍVEL AMPLIAR O DESENHO INFANTIL? 64
Lidiani Francieli Cavinato Dall'Osto, Juliana Nascimento de Lima

O EU E O OUTRO: CONSTRUINDO IDENTIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA..... 69
Jamile Cabreira, Jeane Monica Vieceli Strada

O USO DA REALIDADE VIRTUAL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: EXPERIMENTAÇÃO DE MÉTODO DE IMERSÃO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 74
Carolina Brasil Fonseca, Géssica Aline Hermes

ATELIÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL 78
Caroline dos Santos Sakis Peluffe, Tamires Karlinski dos Santos Pias, Tiane Räder Corrêa

INTERAÇÕES COM O AMBIENTE NATURAL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 83
Vânia Lúcia Berton

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA..... 90
Eveline Hennrichs Sartori Przylinski, Silvia Maria Przylinski

ESPAÇO DE CONVÍVIO EFETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL X DESAFIOS ENFRENTADOS COM O EXCESSO DE ALUNOS EM SALA DE AULA..... 96
Eleane Aparecida de Souza Callegaro, Sônia Raquel Padilha Prestes Mokan, Cibele Regina Nunes Bonfada Pereira

IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESPEITANDO O DIREITO DA CRIANÇA VIVENCIAR A INFÂNCIA 104
Roseli Andreia Sackvil, Eulália Beschorner Marin

A EXPERIÊNCIA DE DOCUMENTAR E NARRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 109
Daiene Taís Gonzaga, Otília Neli de Oliveira

O BRINCAR, AS BRINCADEIRAS E AS RELAÇÕES VIVENCIADAS NO ESPAÇO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL 115
Geise Daiane Korte Voigt, Elisângela Pires Fagundes

CELEBRANDO A VIDA..... 121
Andreia Fabiana Fronza Cronst, Mônica Cristiane Maros Heinen

VIVENCIANDO O ACOLHIMENTO COM TRANQUILIDADE E AFETIVIDADE 126
Sandra Cristina Fernandez, Vânia Kunzler Ladwig, Ana Cláudia Santos

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS 134
Cibele Mai, Andrea de Lucas Abreu

AÇÕES SOCIOEDUCACIONAIS ATRAVÉS DE DIVULGAÇÃO PUBLICITÁRIA NA ESCOLA 141
Kaira Raquel Visentini Barasuol, Lucila Pimentel Bengochea, Denise dos Santos Miron

METODOLOGIAS ATIVAS: ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO POSSIBILIDADE DE PROTAGONISMO DO ALUNO..... 147
Bruna Barboza Trasel Schönwald, Dinara Simão Ribeiro, Eliane Holzlechner Taube

ANÁLISE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 3º e 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 155
Caroline da Luz Moreira, Arachane Freitas da Silva, Jussara Navarini Marciele Dias Santos Cabeleira, Márcia Rozani Eberhardt, Elisete Camargo Zimmermann

DANÇA ESCOLAR: PROPOSTA PEDAGÓGICA NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL..... 168
Vanessa Mastella Lena, Janine Capa Soares Noronha

MATEMÁTICA E SUSTENTABILIDADE: UM OLHAR A PARTIR DA INTERDISCIPLINARIDADE..... 174
Jamile Vieira Goi

O ENSINO SOBRE TRÂNSITO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A PRÁTICA DOCENTE 181
Caroline da Luz Moreira, Taciana Brito de Moura

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES 190
Dariane Mello, Carolaine Padilha, Maria da Graça Prediger Da Pieve

ALFABETIZAÇÃO E USO DA MUSICALIZAÇÃO 197
Carla Leonice Rech Mathioni, Denise Coppetti, Sonia dos Santos Sakis

AS ABELHAS SEM FERRÃO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 202
Silvania Fernandes da Silva Souza, Jussara Navarini

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 207
Claudia Marchesan, Tiago Henrique Meggiolaro

RITMOS DE ALEGRIA NA ESCOLA: DANÇAS CIRCULARES, PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E CANÇÕES INTERATIVAS .. 215
Armgard Lutz, Tatiana, Luiza Rech

O TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO PANDEMICO 222
Samara Cristina Caitano de Moura

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE MATEMÁTICA 227
Adriane Wentz Hammarstron Soares, Ingelburg Maria Weth

CONHECENDO AS PROFISSÕES 233
Patricia Mallmann Schneiders, Rogéria Madaloz, Sirlei de Lourdes Lauxen

COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS INVESTIGATIVAS: UMA PROPOSTA PARA CLUBES DE CIÊNCIAS 237
Andréia Vaz Gomes, Cleci Teresinha Werner da Rosa

A DOCÊNCIA DIANTE DAS EXIGÊNCIAS ATUAIS DE EDUCAR AS NOVAS GERAÇÕES 244
Maristela Cristiane Heck, Lauren Slongo Braida, Greize Basílio Schenkel Michael

A IMPORTÂNCIA DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR 252
Maria da Graça da Costa, Lauren Slongo Braida

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RECORTE ATUAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 258
Leila Magali Schweig Pascoal, Vanessa Willemberg Bonfada

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS EDUCADORES: UMA RELAÇÃO DE ACOLHIMENTO 264
Linéia Kromberg Denes, Maristela Maurer Mühlbeier, Michele Daiana Klinger Braz

MAL-ESTAR DOCENTE: UM FENÔMENO CADA VEZ MAIS ATUAL 269
Edite Simon Sebastiany, Marlize Cristina Heck Uhde, Simone Lindner Fuhrmann

DISCIPLINA POSITIVA: UMA NOVA ABORDAGEM PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS 274
Lia de Mello Favretto, Maria da Graça Prediger Da Pieve

BEM-ESTAR E MAL-ESTAR NA ESCOLA: VISÃO DOS DOCENTES E DA EQUIPE GESTORA 282
Simone Luiza Schumacher Floss, Monique Medeiros de Souza de Godoy, Jussara Navarini

AS PERCEPÇÕES DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS SOBRE AS EMOÇÕES DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO 290
Renata Cecilia Estormovski, Maria Clara Ramos Nery

DIDÁTICA REVISITADA: AS LIÇÕES DE BOMFIM, CANDAU E LIBÂNEO 297
Matheus Venquiaruti, Maiúme Ortiz Batista, Arisa Araújo da Luz

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES..... 303
Bruna Katielli Rodrigues Florencio, Tatiana Luiza Rech

A POLÍCIA NA ESCOLA: UMA ALIANÇA POSSÍVEL?..... 311
Rodrigo Amarante, Jussara Navarini

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL: ALINHAMENTO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO..... 318
Clara de Mello Maciel, Giovani Ricardo da Fontoura Gambini, Maria da Graça Prediger Da Pieve

QUAL O SENTIDO DO DESENHO NO MATERNAL? 327
Juliana Nascimento de Lima, Lidiani Francieli Cavinato Dall'Osto

OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE..... 333
Jeferson Rodrigo Vallau Pinheiro, Jenerton Arlan Schütz, Simone de Avila Pinheiro

SINTONIA DO CUIDADO DE SI: EXERCÍCIOS E ELABORAÇÃO DE PROJETOS PARA O BEM-ESTAR NA ESCOLA..... 339
Armgard Lutz

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA, VALORES E A VERGONHA COMO REGULADOR MORAL..... 347
Jessica Severo Dutra, Berenice Falconi Baptista, Leticia Lutz, Armgard Lutz

SUPERVISOR ESCOLAR E AS INTER-RELAÇÃO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IBIRUBÁ/RS..... 356
Monique Medeiros de Souza de Godoy, Simone Luiza Schumacher Floss, Jussara Navarini

PARA ALÉM DAS DICOTOMIAS ENTRE BEM OU MAL-ESTAR DOCENTE: SOBRE SER E TORNAR-SE PROFESSORA NOS CONTEXTOS EMERGENTES 362
Fernanda Silva do Nascimento, Bettina Steren dos Santos

FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA DE DOCENTES 370
Áurea Bigolin, Paula Betina Bock de Prass, Deise Iara Mensch

ESTÁGIO DE SUPERVISÃO ESCOLAR: REFLETINDO SOBRE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA 379
Vitória Brito Santos, Tatiana Luiza Rech

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TDICs E INCLUSÃO DIGITAL 386
Denise Da Costa Dias Scheffer, Klaus Vargas Karnopp, Antonio Escandiel de Souza

EVASÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO DE RINCÃO DOS CAIXÕES: UM ESTUDO A PARTIR DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS 392
Gisele da Rocha

O BEM E MAL-ESTAR DOCENTE: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES 401
Ana Paula de Moraes, Lúcia da Silva de Souza

CONDIÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO EDUCADOR EM JOHN DEWEY 405
Ana Lúcia Vieira, Cláudio Almir Dalbosco

O USO DA REALIDADE VIRTUAL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: EXPERIMENTAÇÃO DE MÉTODO DE IMERSÃO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 410
Carolina Brasil Fonseca, Géssica Aline Hermes

O MAL-ESTAR DOCENTE: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS 414
Deise Iara Mensch, Rosa Maria Wisniewski

A EDUCAÇÃO COMO OBJETO DE DISTINÇÃO NA CONCEPÇÃO DE PIERRE BOURDIEU 422
Maria Clara Ramos Nery

RESGATE DO PAULO FREIRE DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO..... 429
Maria Clara Ramos Nery

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ENQUANTO DOCUMENTO IDENTITÁRIO E NORTEADOR DA PRÁTICA EDUCATIVA REALIZADA NA ESCOLA 437
Silvania Fernandes da Silva Souza, Marta Chagas, Letícia da Câmara, Maria da Graça Prediger Da Pieve

ELEMENTOS INIBIDORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR..... 447
Luis Duarte Vieira, Mateus Lorenzon, Cleci Teresinha Werner da Rosa

RESUMOS SIMPLES 453

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM PROFESSOR NO PERCURSO DO PLANEJAMENTO DO COTIDIANO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL 454

LOLOCA SAIU DA TOCA: DANDO VIDA A LITERATURA INFANTIL 456
Letícia Krüger De Córdova, Ana Paula De Freitas Pereira Zimpel

O BRINCAR NA NATUREZA 458
Silvia Maria Przylinski, Eveline Hennrichs Sartori Przylinski

GRUPO DE ESTUDOS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES..... 460
Aline Aparecida Oliveira Copetti, Bruna de Amorim Jesus, Diovana Machado Silva

O USO DE TINTAS NATURAIS EM ATIVIDADES COM BEBÊS 462
Simone Lindner Fuhrmann, Edite Simon Sebastiany, Marlize Cristina Heck Uhde

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: OS JOGOS COMO FORMA DE CONCENTRAÇÃO NA APRENDIZAGEM 464
Carla Leonice Rech Mathioni, Denise Coppetti, Sônia Dos Santos Sakis

NATUREZA X EDUCAÇÂO INFANTIL..... 466
Tiane Räder Corrêa, Caroline Dos Santos Sakis Peluffe, Tamires Karlinski Dos Santos Pias

DESAFIOS DA DIVERSIDADE NA ESCOLA: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 468
Eleane Aparecida de Souza Callegaro, Sônia Raquel Padilha Prestes Mokan, Cibele Regina Nunes Bonfada Pereira

ESPORTES AQUÁTICOS NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 470
Daniel Casarotto, Áurea Bigolin

O JARDIM DE INFÂNCIA DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: VOLTANDO O OLHAR PARA SUA HISTÓRIA 472
Kelli Teixeira Penello, Nailda Marinho da Costa

TEMPO PARA LER: A LEITURA DELEITE NO PROCESSO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO..... 474
Bruna Barboza Trasel Schönwald, Eliane Holzlechner Taube, Dinara Simão Ribeiro

MATEMÁTICA COM PIZZA: O ENSINO DE FRAÇÕES NOS ANOS INICIAIS..... 476
Jamile Vieira Goi

O BEM E O MAL-ESTAR DOCENTE: CONQUISTAS E TENSÕES DA PROFISSIONALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA..... 478
Naiana Ortiz Boeno, Adriana Elisa Endruweit, Glaucia Regina Bieger

OS RECURSOS LÚDICOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO 480
Maísa Tatiana Baumkarten Lukaszewski, Marluci Heck Schimanoski de Souza

DESAFIOS DO REFORÇO ESCOLAR PÓS PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 482
Fabiane Smaniotto Pinno, Carla Lisiane Paz da Ros

UM OLHAR SOBRE A EXECUÇÃO DO PEE DO RIO GRANDE DO SUL 484
Matheus Venquiaruti, Maiume Ortiz Batista, Arisa Araujo da Luz

GESTÃO ESCOLAR E RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS..... 486
Linéia Kromberg Denes Maristela Maurer Mühlbeier Michele Daiana Klinger Braz

PROJETO GRITOS DE PAZ 488
Vanessa Falconi Bastolla, Alessandra Bertão Ribas, Elza Elisabeth Maran Queiroz da Silva

CAMINHOS PARA A SALUTOGÊNESE NOS ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES: EDUCADOR COMO POTENCIALIZADOR E FORTALECEDOR DE BEM-ESTAR E SAÚDE 490
Camile Pasqualotto Lewczynski, Liése Gomes Serpa, Malu Müller Luft, Maicon Vieira, Armgard Lutz

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IJUÍ/RS..... 492
Cheila Suliane Schirmer Viecili, Áurea Bigolin

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE IJUÍ: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESPAÇO FORMATIVO COMPARTILHADO..... 494
Cíntia Fogliatto Kronbauer

FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO CURSO NORMAL: OFICINAS TEMÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS..... 497
Alexandra Cristiana Ribas Maria Da Graça Prediger Da Pieve

BOMFIM E VYGOTSKY: PENSAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO..... 499
Maiume Ortiz Batista, Matheus Venquiaruti, Arisa Araujo da Luz

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL..... 501
Edilania Reginaldo Alves, Jussara Navarini, Maria da Graça Prediger Da Pieve

A PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 504
Janine Capa Soares Noronha, Vanessa Mastella Lena, Aline Schmidtke Makoski Ramos

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO..... 506
Marcos Leandro Goettems, Helenara Machado de Souza

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA E A PREVENÇÃO À DENGUE..... 508
Denise Dos Santos Miron, Rose Meri dos Santos, Janine Capa Soares Noronha

BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: AÇÕES PEDAGÓGICAS E REFLEXIVAS..... 510
Ângela Casalini, Micheli Andreia Maier Modesto

AUTONOMIA SOCIAL E INTELECTUAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA COMO SE DESENVOLVE SEGUNDO A BNCC..... 512
Jaicele Fernandes Silvacky, Helenara de Souza Machado

A SEGURANÇA EMOCIONAL DOCENTE ATRAVÉS DE UMA POLÍTICA DE SUPERVISÃO..... 514
Mariléia Azeredo dos Santos, Armgard Lutz

A POÉTICA GRÁFICA DAS CRIANÇAS: COMO ELAS SE EXPRESSAM ATRAVÉS DA LINGUAGEM DO DESENHO..... 516
Juliani Padilha, Simone Dal Molin Ribeiro

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA..... 519
Denise Pianesso Gubert, Daniela Brissow Fruet, Nara Lúcia Fensterseifer Kommers

ESPORTES AQUÁTICOS NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 520
Daniel Casarotto, Áurea Bigolin

O JARDIM DE INFÂNCIA DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: VOLTANDO O OLHAR PARA SUA HISTÓRIA 522
Kelli Teixeira Penello, Nailda Marinho da Costa

PROCESSOS CRIATIVOS NA ESCOLA MUNICIPAL FUNDAMENTAL DONA LEOPOLDINA: O NOVO COMPONENTE CURRICULAR PARA COMPLEMENTAR A APRENDIZAGEM DISCENTE..... 524
Naiana Ortiz Boeno, Adriana Elisa Endruweit, Glaucia Regina Bieger

GESTÃO ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO OLHAR, ACOMPANHAMENTO, PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO GRUPO DOCENTE 526
Viviane da Silva Dias Ceratti; Deise Iara Mensch, Rosa Maria Wisniewki

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 VI Seminário Internacional E XII Seminário Estadual de Educação: O bem e o mal-estar docente: Conquistas e Tensões da Profissionalização Contemporânea. O evento se classifica na condição de «seminário» e teve a duração de 40 horas, no período de 15 a 18 de maio de 2023. O evento VI Seminário Internacional e XII Estadual de Educação, com a temática - O bem e o mal-estar docente: conquistas e tensões da profissionalização contemporânea, justifica-se na medida em que os desafios contemporâneos ao profissional da educação no contexto das transformações presentes neste século XXI, que foram e são drásticas, exigindo do professorado uma adaptação aos elementos constitutivos do sujeito-professor, bem como do sujeito-aluno. E 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 2023, ofertado de forma virtual, teve a participação de aproximadamente 250 professores, acadêmicos e comunidade da região. Destes, 110 foram ouvintes e 140 foram ministrantes de palestras e minicursos que foram oferecidos durante a semana. Ao todo aconteceram 29 workshops e Rodas de Conversa e 3 palestras. Além das apresentações de trabalhos de pesquisa, extensão e ensino, na modalidade de comunicação oral.

Outrossim, salienta-se que a conferência de abertura, intitulada "Do mal-estar ao bem-estar docente: contributos da Psicologia Positiva", foi ministrada pelo Prof. Dr. Saúl Neves de Jesus (Universidade do Algarve/ Portugal).

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, agosto de 2023.

TEXTOS COMPLETOS

MUSICALIZANDO PARA A VIDA

Caroline Teixeira da Silva, Fabiana Dinarelli dos Reis, Marlova Maria Groth

E-mails: caroline.s@prof.smed.ijui.rs.gov.br;fabiana.r@prof.smed.ijui.rs.gov.br; marlova.g@prof.smed.iju.rs.gov.br

Resumo: O projeto "Musicalizando Para a Vida" teve início no ano de 2022 com formações de professores da educação infantil e começou a ser colocado em prática neste ano de 2023, em todas as turmas, que vai do Berçário 1 a pré escola, no turno da tarde, na Escola Municipal Infantil Cândida Iora Turra do município de Ijuí- Rs, tem como objetivo geral analisar as contribuições que o ensino da música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e incentivar o uso da música pelos educadores que atuam nessa faixa etária. Como metodologia são trabalhadas, uma vez por semana, nas turmas, músicas, brincadeiras cantadas, brincadeiras tradicionais, brincadeiras de roda e danças. Para isso, são utilizados instrumentos musicais e chocalhos feitos com sucatas (garrafas pet). O projeto apenas está começando, mas as crianças expressam emoções, desenvolvem o aspecto físico - motor, adquirem conceitos, assimilam padrões e estruturas e desenvolvem a memória musical. A presença da música na Educação Infantil, portanto, auxilia na percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando- se ainda com habilidades linguísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam o educando a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo.

Palavras-chave: Criança. Música. Educação Infantil.

Abstract: The "Musicalization for Life" project began in 2022 with training for early childhood education teachers. It began to be put into practice in 2023, in all classes at the school, ranging from baby Nursery 1 to preschool, in the shift in the afternoon, at a Municipal School Preschool Cândida Iora Turra in the municipality of Ijuí-Rs, the general objective is to analyze the contributions that music teaching can provide in the development of children in Early Childhood Education and to encourage the use of music by educators who work in this range age. In that methodology, we utilize songs, sung games, traditional games, circle games, and dances that are used weekly in the classes. For this, musical instruments and rattles made with scrap metal (pet bottles) are used. The project is just beginning, but the children express emotions, develop the physical-motor aspect, acquire concepts, assimilate patterns and structures, and develop musical

memory. The presence of music in Early Childhood Education, therefore, helps with perception, stimulates memory and intelligence, and is also related to linguistic and logical-mathematical skills by developing procedures that help the student to recognize and orient himself better in the world.

Keywords: Child. Music. Early childhood.

Eixo Temático: Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A música contribui para o desenvolvimento da criança na sua integralidade, a partir das vivências musicais e experiências que se dão de forma lúdica e prazerosa ela ampliará o seu repertório musical e desenvolverá habilidades importantes no desenvolvimento infantil.

Ao usar a música tornamos o ambiente escolar mais agradável e alegre, facilitamos o processo de socialização e interação das crianças, podemos ainda realizar atividades de relaxamento depois de atividades físicas, acalmando-os diante da agitação, além de ser um poderoso recurso pedagógico.

Conforme Mársico (1982, p. 148), "[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha".

Favorecemos o desenvolvimento físico-motor através do movimento, danças e dramatizações que são importantes para a aprendizagem e a interpretação musical. A vivência e a reação da criança a diferentes estilos e culturas musicais por meio do movimento contribuem para a aquisição de conceitos, a assimilação de padrões e estruturas e o desenvolvimento da memória musical, a consciencialização da pulsação, do ritmo e do caráter das peças musicais. Enfim, a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

METODOLOGIA

O projeto começou a partir da nossa participação no curso de música oferecido pela Secretaria Municipal de Educação que proporciona vivências com diferentes propostas musicais e procuramos o embasamento teórico que viesse a atender os objetivos do projeto, pois a educação musical é um trabalho de desenvolvimento global que possibilita à criança usar sua capacidade para uma aprendizagem de acordo com seu ritmo.

Para Bréscia (2003, p. 81) "[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desenvolvimento escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo". A figura da professora de musicalização já está sendo reconhecida pelas crianças, quando a mesma entra na sala de referência elas já sabem que está na hora da a hora da aula de música. Foi organizado pela escola um calendário de horários para atender todas as turmas da escola. Uma vez por semana, no turno da tarde, desenvolvemos a aula de música nas turmas dos bebês nomeadas Berçário 1 e 2 por 30 minutos; nas turmas das crianças bem pequenas, maternais 1 e 2 e nas das crianças pequenas, pré 1 e 2 em torno de 1 hora em cada sala referência.

Considerando as faixas etárias, as propostas e o uso de materiais são diferentes. Iniciamos com músicas mais curtas que fazem referência ao começo da aula, que utilizam o cumprimento ou dão boas vindas e concluímos com uma proposta de volta à calma e despedida.

O uso dos instrumentos musicais é muito apreciado pelas crianças e dentro da proposta confeccionamos chocalhos com garrafas descartáveis pet, proporcionando experiências que aprimoram a coordenação e desenvolvem a sensibilidade da audição.

As brincadeiras cantadas, de rodas e com músicas de imitação ampliam as habilidades de ritmo, movimento, temporalidade, lateralidade, oralidade, linguagem musical entre outras.

Brincadeiras de danças circulares, como: "Ciranda, cirandinha, roda cotia, a carrocinha pegou", favorecem o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo, introduzindo as crianças em movimentos inerentes à dança. Brincadeiras tradicionais como "A Linda Rosa Juvenil", na qual cada verso corresponde a um gesto, proporcionam também a oportunidade de descobrir e explorar movimentos ajustados a um ritmo, conservando fortemente a possibilidade de expressar emoções. O desenvolvimento físico-motor, através do movimento, danças e dramatizações é essencial para a

aprendizagem e a interpretação musical. A vivência e a reação da criança com diferentes estilos e culturas musicais contribuem para a aquisição de conceitos, assimilação de padrões e estruturas, desenvolvimento da memória musical, a conscientização da pulsação e do ritmo.

O projeto "Musicalizando para a vida", está mostrando que a música é importante para o desenvolvimento integral das crianças. Por isso é importante que nós, professores, ofereçamos essa oportunidade às nossas crianças. Assim, a música torna-se um elemento próprio à educação, já que é vivida por todos, indistintamente. A música pode ser o fio condutor de diversas áreas curriculares, dando às aulas um caráter mais alegre, descontraído e propício à aprendizagem.

A inclusão do nome da criança nas cantigas leva-a à natural aceitação de si mesma e dos outros, na construção de sua autoestima. Pela prática, observamos que o cantarolar, a fala melódica conduz à assimilação de um conteúdo de forma mais acessível à criança, situações que podem ser exploradas pedagogicamente.

A presença da música na Educação Infantil auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas e lógicas-matemáticas ao desenvolver procedimentos que ajudam a criança a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo. Além disso, ela também vem sendo utilizada como fator de bem-estar no trabalho e em diversas atividades terapêuticas como elemento auxiliar na manutenção e recuperação da saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto está sendo implementado na escola este ano e já conseguimos envolver todas as crianças do turno da tarde nas aulas de música. Quando elas nos encontram pela escola perguntam quando vai ter aula de música.

Observamos o crescimento das crianças em relação a conhecer a letra das músicas, a conseguir acompanhar o ritmo, tanto quando é cantada com movimentos com o próprio corpo e com um colega; quando usamos outros materiais; como nas encenações das rodas cantadas.

Em geral, as crianças já estão conseguindo acompanhar a música com os instrumentos musicais, desenvolvendo o ritmo, a percepção do tempo e a coordenação.

Segundo Martins (1985, p. 47) educar musicalmente é propiciar

à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivência orientadas. O conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que o cerca.

O uso da música na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ela pode ajudar as crianças a desenvolver habilidades importantes, como a coordenação motora, a percepção auditiva, a criatividade e a expressão emocional.

Quando a música é percebida pelos educadores como fonte de ensino-aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no dia-a-dia transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança. Isso ocorre pela intensa relação da música com o brincar, que, em todas as culturas persiste como forma de preservação social e histórica. Por isso, é importante que a escola seja uma condutora desse processo, oferecendo à criança todos os subsídios necessários para que se potencialize suas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse projeto é mostrar o quanto a música é uma ferramenta importante para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando benefícios cognitivos, emocionais e sociais que irão acompanhá-las ao longo de suas vidas. Também incentivar o uso da música pelos educadores que atuam nesta faixa etária fazendo com que percebam a importância que a mesma tem dentro do currículo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música:** um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MARTINS, R. **Educação musical:** conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE- Instituto Nacional de Música, 1985.

ÁGUA BEM PRECIOSO, VIDA E CONHECIMENTO

Daniela Brissow Fruet, Denise Pianesso Gubert, Nara Lúcia Fensterseifer Kommers

E-mails: daniela.f@prof.smed.ijui.rs.gov.br,denise.gu@prof.smed.ijui.rs.gov.br; nara.f@prof.smed.ijui.rs.gov

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido de forma conjunta e interdisciplinar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Porto Villanova, localizada no bairro Lambari em Ijuí, abrangendo as disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Geografia. No dia 22 de março comemora-se o dia mundial da água, buscando trabalhar em forma de projeto e retomando atividades de pesquisas e seminários suspensos com a Pandemia, professores foram desafiados a criar formas de usar como eixo temático da água e desenvolver seus objetos de conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A proposta interdisciplinar contempla a busca pela compreensão e análise de dados relativos a água no planeta, a quantidade de água doce disponível para consumo, conscientização para os cuidados com a água, água como fonte de energia, energias limpas, verificação de contas de água e luz e visitação a Estação de Água.

Palavras-chave: Conscientização. Interdisciplinaridade. Autonomia.

Abstract: This work was developed in a joint and interdisciplinary way at Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Porto Villanova, located in the Lambari neighborhood in Ijuí, covering the disciplines of Portuguese, Mathematics, Science and Geography. On March 22nd the World Water Day is celebrated and, trying to work as a project and resuming research activities and seminars suspended with the Pandemic, teachers were challenged to create ways to use water as a thematic axis and develop their objects of knowledge in the Final Years of Elementary School. The interdisciplinary proposal contemplates the search for understanding and analysis of data related to water on the planet, the amount of fresh water available for consumption, awareness for the care of water, water as a source of energy, clean energy, checking water and electricity bills, and visiting the Water Station.

Keywords: Awareness. Interdisciplinarity. Autonomy

Eixo Temático: Ensino Fundamental II- A Educação Interdisciplinar através da água.

INTRODUÇÃO

Tornar as aulas atrativas e ao mesmo tempo cumprir com o plano de trabalho e as metas estabelecidas para cada trimestre, é um desafio para o docente do Ensino Fundamental II, porque cada vez mais cedo as crianças e adolescentes têm acesso a tecnologias digitais e informações de forma imediata e sem esforço. A Escola prioriza o trabalho interdisciplinar o qual perpassa a elaboração de projetos, com temáticas significativas para a comunidade escolar o que viabiliza efetivamente, o projeto político pedagógico. A proposta da escola intenciona contribuir para que o educando seja sujeito crítico e autônomo, autor do seu próprio conhecimento, atendendo assim as competências e habilidades previstas na BNCC.

A escolha do assunto água como destaque para a pesquisa se deve aos seguintes fatos: escassez de chuvas novamente no verão gaúcho, o que reflete diretamente na produção agrícola, a necessidade de rede de esgoto em nossa cidade, (Ijuí) e a dengue, doença viral que tem acometido um número significativo de pessoas em nosso município. A proposta interdisciplinar contempla a busca pela compreensão e análise de dados relativos à água no planeta, a quantidade de água doce disponível para consumo, os estados físicos da água, a conscientização para os cuidados com a água, água como fonte de energia, energias limpas, verificação de contas de água e luz e visitação a Estação de Água.

MATERIAIS E MÉTODOS

Num primeiro momento coube ao grupo de professores engajados problematizar em sala de aula situações relativas ao tema "água", sua grande relevância para a vida no Planeta Terra, a ocorrência da água, os tipos de água e seus usos, como a água se apresenta na natureza e onde podemos encontrá-la, quando a água torna-se um problema, como veículo para transmissão de doenças. enchentes e como esse líquido precioso e vital chega até as residências. Diante disso, cada professor encaminhou atividade com uma turma do Ensino Fundamental II, coordenou a pesquisa e produções dos alunos que, posteriormente, no Dia Mundial da Água, foram compartilhadas em forma de Seminário, no auditório da escola. As turmas apresentaram e assistiram os trabalhos dos demais colegas.

Ressaltamos que a escola possibilita aos alunos conexão com internet de boa qualidade, chromebooks para realizar as produções, além

de TVs e projetor multimídia. Esses elementos são fundamentais para desafiar esse jovem nas aprendizagens, visto que as tecnologias digitais possibilitam aprimorar o conhecimento e tornar as apresentações mais atrativas e produtivas. Nesse sentido, destacamos a importância dos espaços de planejamento coletivos, pois possibilitam que os projetos ganhem vida dentro da escola, como destaca Maldonado (2003, p. 4), a atuação do Coordenador deve ser no sentido de oportunizar ao professor o tempo e o espaço necessários à reflexão, individual e coletiva, de sua própria prática para que ele, relacionando-a a teoria, possa criar uma nova teoria, que fundamentará uma nova prática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pesquisando sobre a água, os alunos descobriram que há uma declaração da água, produzida pela ONU, em 22 de março de 1992, que objetivava a conscientização e reflexões sobre a escassez de água no planeta. Segundo o primeiro artigo desta declaração, a água faz parte do patrimônio do planeta. Cada continente, cada povo, cada nação, cada região, cada cidade, cada cidadão, é plenamente responsável aos olhos de todos; o que fez com que eles entendessem que esse recurso natural é essencial para a vida no planeta.

No decorrer desse projeto tornou-se possível concretizar a pesquisa de forma mais efetiva no processo ensino - aprendizagem no Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Joaquim Porto Villanova. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. O projeto político-pedagógico da escola visa dar as indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. Penna (2023, p. 52).

A expressão desses resultados se deu em momento específico, dia 22 de março, data reconhecida como dia mundial da água. Na oportunidade, alunos e professores reunidos no auditório da escola, compartilharam experiências para refletir sobre essa temática. Houve a contribuição dos diferentes componentes curriculares: a Língua Portuguesa produziu resumos, esquemas e desenhos, escrita de poesias e rimas. Em relação a oralidade, percebeu-se que os alunos estão em construção; em ciências e geografia, o aluno pode retomar as ideias já construídas referente a conceitos como substância, energia, calor, temperatura, matriz energética, transformações de energia, hidrelétricas, mapas, oceanos, rios, mares,

aquíferos, poços estações de tratamento de água e esgoto. Outro dado relevante que a pesquisa demonstrou foi a distribuição de água na América dos Sul, bem como nas diferentes regiões brasileiras, percebeu-se que as regiões mais populosas, não são aquelas com fartura de recursos hídricos. O manejo da água das chuvas nem sempre é realizado de forma adequada, deixando em algumas situações um rastro de destruição, consequências das enchentes.

Após análise dos recursos hídricos mundiais e regionais, os alunos observaram a cidade, como ainda precisam melhorar os índices relativos ao tratamento de água e esgoto. Outro ponto levantado no decorrer do projeto é a dengue, doença infecciosa que se apresenta todos os anos em nosso país, a qual, tem como principal forma de prevenção não deixar as larvas do inseto vetor se desenvolver em água parada e limpa, portanto, bons hábitos de higiene em nossos espaços de convívio podem evitar o adoecimento de pessoas. A disciplina de matemática abordou assuntos como: percentuais, pesquisa amostral com questões sobre o desperdício da água e o consumo consciente, coleta de dados, construção de tabelas e produção de gráficos. Na análise da conta de consumo de água das residências percebeu-se um valor fixo e outro valor variável, com os quais foram desenvolvidos os conceitos de álgebra e valor numérico. Juntamente com a pesquisa envolvendo ciências, foram trabalhados conceitos de porcentagem de água no corpo, porcentagem de água no globo terrestre e divisão entre água doce, salgada e água adequada ao consumo humano.

Nesse contexto, colocar o aluno como sujeito de sua aprendizagem possibilita que o mesmo desenvolva habilidades necessárias para agir e tomar decisões nos espaços que circula, tornando a aprendizagem ativa e significativa, por que não dizer necessária para atuar como um cidadão consciente. Sustentamos nosso pensamento, concordando com Gadotti (1994, p. 579) quando afirma que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. Sendo assim, ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente, Penna (2022, p. 52).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho resultou de pequenos movimentos realizados pelo grupo de professores da escola, apoiados e guiados pela equipe diretiva e pedagógica que auxiliaram nos oportunizando planejamentos coletivos e os insumos necessários para que essa pequena semente pudesse germinar e produzir saberes importantes nas aprendizagens dos nossos alunos. Nessa perspectiva, compreendemos que o planejamento coletivo pode resgatar a unidade do trabalho escolar, tornar o processo ensino aprendizagem mais significativo pois resulta do olhar de professores de diferentes áreas, desta forma, amplia o conjunto de habilidades trabalhadas com o aluno e o mesmo torna-se sensível a relevância de cada área do conhecimento.

Percebe-se ainda um novo olhar do aluno em relação ao seu aprendizado pois encontra na sua dedicação o sucesso de sua aprendizagem, uma vez que que são incentivados a refletir por conta própria e buscar soluções para diferentes problemas. Ou seja, eles encontram sentido e utilidade no que estão fazendo, logo participam de forma mais eficaz e produtiva.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. Gestão Democrática e qualidade de ensino. 1º fórum nacional: Desafio da qualidade total no Ensino Público. 28 a 30 de julho de 1994. Minas Centro. Belo Horizonte. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Curriculo/Gest_de-moc.pdf Acesso em: 24 ago.2007

MALDONADO, Mônica Botelho. O professor e o supervisor pedagógico: solidão ou solidariedade? Belo Horizonte: PUC, 2003. Dissertação de Mestrado.

PENNA, Adriana. Práticas Pedagógicas do Supervisor Escolar.Grupo Prominas, Educação e Tecnologia. 2022.

BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: AÇÕES PEDAGÓGICAS E REFLEXIVAS

Ângela Casalini, Micheli Andreia Maier Modesto

E-mails: angela.c@prof.smed.ijui.rs.gov.br; michimodesto@gmail.com

Resumo: O presente trabalho teve como ponto de partida a Independência do Brasil, que completou 200 anos no dia 07 de setembro de 2022. Para marcar a data com uma nova forma de celebração desse momento, pelo qual o Brasil passou até se tornar uma pátria livre e independente, os Professores do Ensino Fundamental I da E.M.F. João Goulart decidiram desenvolver atividades relacionadas ao tema de formas diferenciadas, para uma melhor compreensão em torno do assunto, bem como ser algo prazeroso para a aprendizagem dos educandos. A iniciativa em realizar as ações pedagógicas referentes ao tema surgiu da necessidade de resgatar materiais para mobilizar as crianças, professores e a comunidade escolar em geral, para uma reflexão crítica sobre os duzentos anos de nossa vida como nação independente. Foram desenvolvidas algumas ações como forma de resgatar valores e fatos históricos: conhecer a letra do Hino da Independência e do Hino Nacional Brasileiro, bem como a postura diante dos símbolos, pois se trata da expressão do sentimento da nacionalidade em torno da mais importante data do calendário histórico-cívico brasileiro, nesta primeira metade do século XXI, que é a passagem do Bicentenário da Independência do Brasil. As várias formas que a bandeira teve até chegar no modelo atual também receberam uma atenção especial das crianças; os vídeos educacionais e as literaturas também fizeram parte desse resgate histórico. Proporcionar o contato com as diferentes tecnologias possibilitou fazer uma visita virtual ao Museu do Ipiranga, no espaço cedido pela Estação Cultural Parque da Pedreira, momento este no qual os alunos tiveram a possibilidade de explorar espaços diferentes, bem como o plantio de árvores. Ações planejadas de forma intencional, mesmo com imprevistos, acabam fazendo com que o professor se reinvente na forma de organizar suas práticas pedagógicas. Após a pandemia, tivemos que reformular e, buscar novas estratégias para chamar a atenção de nossos alunos e resgatar o gosto pelos estudos. Nada melhor que conciliar as tecnologias que foram utilizadas no ano de 2020/2021 com atividades lúdicas. O tema do Bicentenário do Brasil no ano de 2022, fica visível que, as atividades interligadas dão resultados, alunos interessados e relatos sobre o assunto, com qualidade e argumentos.

O trabalho com temas transversais é necessário e urgente. Práticas dissociadas das questões historicamente vivenciadas pelo povo brasileiro e da reflexão das

consequências históricas não possibilitam a formação de um cidadão autônomo e agente transformador. Sem conhecer o passado não há como modificar o futuro.

Palavras-chave: Bicentenário. Brasil. Ações Pedagógicas.

Eixo Temático: Ensino Fundamental: Anos Iniciais

REFERÊNCIAS

https://museudoipirangavirtual.com.br

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2010.

ROCHA, Ruth. Literaturas infantis: Faz muito tempo-

XAVIER, Marcelo. Se Criança Governasse o Mundo.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PRÁTICA

Jusselane Gomes

E-mail: jusselane.g@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Resumo: As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas em tempo integral objetivam a formação dos alunos nas suas diferentes dimensões, articulando concepções a uma organização do trabalho pedagógico que busque a coerência entre os propósitos formativos e a prática, que considere a realidade escolar, baseada no diálogo, reflexão sobre a prática, reorganização do trabalho coletivo, com vistas aos direitos à aprendizagem. Desse modo, discutindo possibilidades de diversificação de estratégias de ensino, que vislumbram os diferentes tempos, ritmos e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Educação. Tempo Integral. Aprendizagem.

Abstract: The pedagogical practices developed in full-time schools aim at training students in their different dimensions, articulating concepts to an organization of pedagogical work that seeks coherence between training purposes and practice, which considers the school reality, based on dialogue, reflection on practice, reorganization of collective work, with a view to the rights to learning. Thus, discussing possibilities of diversification of teaching strategies that envision the different times, rhythms and learning needs of students.

Keywords: Education. full-time. Learning

Eixo temático: Temas Emergentes

INTRODUÇÃO

Quando se defende proposta de educação em tempo integral que objetiva a formação humana em todas as suas dimensões, deve haver o compromisso com a ampliação do tempo que o aluno permanece na escola. Esse tempo estendido necessita ser qualificado e voltado ao desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões, e nas condições

de avançar no processo de construção do conhecimento. O professor da escola em tempo integral, precisa de empatia, sensibilidade, cuidado para evitar a hiperescolarização, competência técnica, diálogo, planejamento e autoavaliação do trabalho realizado.

O tempo escolar ampliado tem necessidade de ser reinventado e organizado em função dos alunos e suas possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem, com a gestão dos tempos e espaços escolares, que visem o propósito de formação humana integral.

É necessário que a organização escolar seja pensada e concretizada em função do desenvolvimento do aluno, superando concepções de educação integral que não dialoguem com os objetivos da formação humana na sua totalidade, sendo essa formação nas dimensões físico-motora, afetiva, social, cognitiva, cultural e lúdica.

Nessa perspectiva, o tempo escolar ampliado tem necessidade de ser reinventado e organizado em função dos alunos e suas múltiplas possibilidades de aprendizado, considerando um planejamento diferenciado, que atenda as especificidades da educação em tempo integral, que olhe o aluno na sua integralidade.

METODOLOGIA

O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas de tempo integral. A pesquisa constituiu-se na seleção de materiais para leituras e estudos, referentes ao assunto abordado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola em tempo integral na perspectiva de educação integral deve ir além do tempo ampliado dentro da escola, esse tempo necessita ser qualificado e voltado ao desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões, com possibilidades do aluno avançar no processo de construção do conhecimento.

Um planejamento diferenciado é essencial, visto que, é preciso pensar sobre a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais, da organização do trabalho pedagógico, da formação continuada dos professores, entre outros elementos, que impactam na garantia do direito à aprendizagem. É necessário planejar propostas didático-pedagógicas que possibilitem o

avanço de todos os sujeitos da aprendizagem no processo de construção do conhecimento, sendo o objetivo principal a formação integral do aluno.

Não se pode ponderar a elaboração de um planejamento que desconsidere quem são os alunos, seu processo de desenvolvimento, sua cultura, suas necessidades de aprendizagem e principalmente o tempo diário que eles permanecem na escola. Pensar em estratégias que sejam articuladas a uma visão de totalidade do aluno, e sem divisão entre turno e contraturno. Conforme Loureiro (2021, p. 14-15):

> Quando pensamos em um planejamento voltado à formação integral dos sujeitos e que estes têm mais tempo para aprender na escola, esse tempo precisa ser organizado com vistas à consolidação dos objetivos de aprendizagem. Também é necessário tempos e espaços qualificados, em que haja múltiplas oportunidades de interação, de vivência, de exploração, de reflexão, de pesquisa, de ludicidade, de questionamentos sobre o que se aprende e sobre o que está sendo ensinado, tendo a democracia e a intersetorialidade como fundamentos de todas as ações.

No que tange os espaços na escola de educação em tempo integral, é importante realizar um diagnóstico dos lugares que podem ser utilizados pela comunidade educativa para o trabalho pedagógico com os alunos, dessa forma, haverá um mapeamento desses espaços que os professores podem utilizar ao planejarem suas aulas. É necessário sempre considerar a intencionalidade pedagógica ao explorar esses diferentes espaços, para que o ensino se torne mais atrativo e significativo. Assim, como no planejamento, os espaços devem ser organizados para que ocorra o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, nas diferentes dimensões.

Os espaços e ambientes educativos precisam oferecer oportunidades de aprendizagem, considerando os objetos de conhecimento, as competências e as habilidades que se almeja alcançar com os alunos, com a mediação do professor, que organiza os espaços e tempos, planejando de forma detalhada esse ambiente educativo, para que haja potencialização das aprendizagens, visto que, o ambiente pode promover maior ou menor oportunidades de aprendizagem.

Tendo conhecimento e analisando as condições desses diferentes espaços, o grupo de profissionais da escola pode organizar propostas que considerem as diferentes aprendizagens, com mais possibilidades de interações e socialização, com a clareza de que o ambiente de aprendizagem não se limita à sala de aula, mas envolve planejamento e envolvimento do professor. De acordo com Soares (2021, p. 115):

> Qualquer ambiente pode se tornar espaço de aprendizagem, desde que

> haja intencionalidade pedagógica. Debaixo da árvore uma roda onde os alunos apresentem pequenas pesquisas; no pátio podem medir a área para trabalhar matemática; no jardim, podem verificar as partes das plantas, recolher sementes e observar os tipos de flores; na piscina de bolinhas, podem trabalhar as operações matemáticas. Ou quem sabe iniciar um debate sobre um período da história dentro de um museu?

A proposta de educação em tempo integral, precisa considerar as necessidades educativas dos alunos, seus saberes, o contexto sociocultural, seus anseios, suas dificuldades e seus conflitos, para a partir desse referencial, organizar propostas pedagógicas articuladas aos conhecimentos dispostos no currículo escolar.

Para que essa proposta se efetive na prática, não basta diversificar o currículo, é preciso articulá-lo à vida e aos objetivos para o tempo integral, assim, a construção do conhecimento não se limita à sala de aula, mas às diferentes possibilidades de diversificação e integração dos saberes. Nas palavras de Loureiro (2021, p. 20):

> O currículo será abrangente e diversificado, utilizando-se da ampliação do tempo escolar para qualificar o processo de construção do conhecimento de maneira planejada, considerando e respeitando as diferenças presentes na comunidade educativa. Assim, a educação em tempo integral objetivando a formação integral ocorrerá de forma intencional, porém superará a concepção tradicional de currículo, o qual valoriza os métodos transmissivos de ensino de uma listagem de conteúdos a serem ensinados aos estudantes.

Nesse contexto, o paradigma de que a aprendizagem acontece apenas dentro de uma sala de aula com atividades tradicionais é superado. O tempo escolar é organizado em função da concepção de educação integral, pois, de nada adianta ampliar o tempo de atendimento se a escola continuar a proporcionar aos alunos práticas pedagógicas tradicionais, atividades repetitivas, descontextualizadas e sem relação com a vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da identidade da escola em tempo integral, de seu papel na sociedade, é possível repensar ações que favoreçam um ensino significativo, que atraiam os alunos e que promovam a aprendizagem. O tempo ampliado na escola em tempo integral deve ser de qualidade, com práticas que levem os alunos a aprenderem e se desenvolverem. Estes devem sempre ser protagonistas, afinal é por eles que ocorre a Educação.

O planejamento e a avaliação na escola de tempo integral deve ser constantes, seus tempos e seus espaços educativos analisados se estão a serviço do desenvolvimento integral dos alunos, com diálogo constante sobre as metodologias de ensino, com olhar atento ao planejamento das ações desenvolvidas. Ações que considerem a heterogeneidade presente na escola e que resultem em aprendizagens significativas.

A aprendizagem é resultado das interações entre alunos, professores e currículo. A dinâmica interativa é propiciada por diferentes ambiências e estímulos, decorrente de um planejamento bem definido. É sempre possível evoluir, oferecendo diferentes experiências de aprendizagem, significativas e que façam sentido para os alunos. Para tanto, é necessário os professores se reinventarem, se permitirem e se redescobrirem, como profissionais que atuam na escola de tempo integral.

Para inovar, os professores precisam ter comprometimento, persistência, criatividade, objetivos específicos, acreditando que os alunos merecem uma escola que os acolha em suas necessidades. Na prática é pensar tempos e espaços, atividades, materiais e organização do trabalho pedagógico, que desperte o interesse do aluno, superando concepções e metodologias tradicionais de ensino, sem fragmentar o tempo do aluno em turno e contraturno.

Portanto, uma instituição que oferta educação em tempo integral, deve ser uma escola comprometida com o desenvolvimento integral do aluno. Somente a ampliação do tempo escolar não garante a qualidade do ensino ofertado, é preciso oportunizar ao aluno experiências desafiadoras, com práticas pedagógicas inovadoras, que integrem os saberes dos componentes curriculares obrigatórios aos conhecimentos e saberes que complementam o tempo integral, é superar o mais do mesmo.

REFERÊNCIAS

LOUREIRO, Regiane Laura. **Educação em tempo integral na prática.** Curitiba [PR] : Iesde, 2021.

LOUREIRO, Regiane Laura. **Fundamentos para a educação em tempo integra.** Curitiba [PR] : IESDE, 2021.

SOARES, Cristiane. **Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2021.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS EDUCADORES: UMA RELAÇÃO DE ACOLHIMENTO

Linéia Kromberg Denes, Maristela Maurer Mühlbeier, Michele Daiana Klinger Braz

E-mails: lineiadenes2020@gmail.com;maristelammuhlbeier@hotmail.com; mi.braz@bol.com.br

Resumo: O papel fiscalizador do coordenador, no decorrer da história, foi substituído pelo compartilhamento de responsabilidades, em prol do trabalho coletivo. O coordenador pedagógico deve colaborar para o desempenho eficiente da gestão escolar, garantindo o cumprimento da função de cada um dos envolvidos na práxis pedagógica, em prol dos objetivos da instituição de ensino. A construção de uma equipe escolar comprometida é, portanto, uma função essencial no exercício da coordenação pedagógica, devendo prezar pela construção de boas relações entre os envolvidos no processo educacional. O coordenador, além de se posicionar como referência profissional para os professores, deve assumir a responsabilidade pessoal, ou seja, ser também o ponto de segurança destes professores na resolução de eventuais conflitos que possam ocorrer no âmbito escolar. o profissional que exerce a função de coordenação precisa estar preparado e preparar o corpo docente, promovendo uma qualificação constante em prol da realização eficiente do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Corpo docente. Educação.

Abstract: The supervisory role of the coordinator, throughout history, was replaced by the sharing of responsibilities, in favor of collective work. The pedagogical coordinator must collaborate for the efficient performance of school management, ensuring the fulfillment of the function of each one involved in the pedagogical praxis, in favor of the objectives of the educational institution. The construction of a committed school team is, therefore, an essential function in the exercise of pedagogical coordination, which should focus on building good relationships between those involved in the educational process. The coordinator, in addition to positioning himself as a professional reference for teachers, must assume personal responsibility, that is, also be the point of security for these teachers in resolving any conflicts that may occur in the school environment. the professional who performs the coordination function needs to be prepared

and prepare the teaching staff, promoting constant qualification in favor of the efficient implementation of the teaching-learning process.

Keywords: Pedagogical coordinator. Faculty. Education.

Eixo Temático: 5 – Temas emergentes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca apresentar a relação entre os profissionais de ensino, mais especificamente entre coordenadores pedagógicos e professores. Importante ressaltar que o papel do coordenador pedagógico sofreu alterações ao longo do tempo, passando de uma função fiscalizadora para uma função acolhedora, ou seja, inserindo-se no mesmo patamar dos professores na busca coletiva pela qualidade da educação ofertada aos alunos.

Neste sentido, o trabalho inicia contemplando o papel do coordenador pedagógico e as características de sua atuação frente ao corpo docente para, em seguida, contemplar aspectos específicos relacionados à relação interpessoal entre coordenação e professores, trazendo a reflexão sobre as dificuldades encontradas no exercício da profissão no contexto escolar.

METODOLOGIA

Utilizou-se de pesquisa bibliográfica, conceituada por Vergara (2011, p. 43) como "o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A coordenação pedagógica passou por transformações ao longo das últimas décadas. O papel fiscalizador do coordenador foi substituído pela relação de compartilhamento de responsabilidades, em prol do trabalho coletivo. No entendimento de Oliveira e Guimarães (2013), em muitas situações, estes avanços ocorreram apenas no campo teórico, sendo necessária a implementação de novas práticas pedagógicas, envolvendo o

coordenador pedagógico no papel de articulador do ensino e das relações interpessoais.

Da mesma forma, Egito (2014) afirma que o coordenador pedagógico deve colaborar para o desempenho eficiente da gestão escolar, garantindo o cumprimento da função de cada um dos envolvidos na práxis pedagógica, em prol dos objetivos da instituição de ensino. Sobretudo, este profissional se torna responsável pelo engajamento de todos, diante do compromisso da construção de uma educação de qualidade.

> Destacamos o coordenador pedagógico como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso das entidades de ensino. Por meio do desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação, acreditamos que poderá romper barreiras que dificultam um ensino de qualidade para todos os alunos (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 95).

Neste sentido, cumpre destacar que o coordenador exerce um papel de liderança no espaço escolar e, deste modo, encontra-se inserido em um contexto muito mais amplo, devendo o seu trabalho ser executado em campos além dos especificados no currículo da instituição de ensino. É um trabalho inter e transdisciplinar (YAMAMOTO, 2008).

A construção de uma equipe escolar comprometida é, portanto, uma função essencial no exercício da coordenação pedagógica, devendo prezar pela construção de boas relações entre os envolvidos no processo educacional. Em se tratando dos professores, deve-se assumir responsabilidades em conjunto, prezando pela qualidade de ensino a partir do trabalho coletivo (EGITO, 2014).

> O objetivo do coordenador pedagógico é oferecer subsídios para ajudar seus professores a entender melhor sua prática e dificuldades encontradas no dia a dia escolar, além de ser um forte articulador na educação continuada dos mesmos. Ao possibilitar a articulação dos conhecimentos, o coordenador pedagógico abrirá oportunidades para que seus professores façam uma reflexão das suas ações, além de conduzi-los a terem um olhar mais profundo sobre o contexto escolar onde atuam (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 98-99).

Para Oliveira e Guimarães (2013), a responsabilidade sobre o corpo docente inclui a promoção de uma formação e capacitação adequada, promovendo uma qualificação sistemática e contínua, desenvolvendo capacidades e habilidades múltiplas, para que os profissionais estejam sempre aptos a acompanhar as transformações sociais.

É nesta relação de coordenação em prol dos profissionais de

docência que o coordenador exerce sua principal função para uma educação de qualidade. Conforme Rodrigues e Oliveira (2018), esta é uma relação complexa, em virtude de comportar características de gestão de pessoas, diante de conflitos interpessoais e, sobretudo, diante da diversidade de perfis profissionais. O coordenador, além de se posicionar como referência profissional para os professores, deve assumir a responsabilidade pessoal, ou seja, ser também o ponto de segurança destes professores na resolução de eventuais conflitos que possam ocorrer no âmbito escolar.

Sobretudo, o coordenador pedagógico "busca integrar todos no processo ensino-aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação dos seus profissionais, ajudando-os efetivamente na construção dos saberes da sua profissão (OLIVEIRA E GUIMARÃES, 2013. p. 98).

Os desafios cotidianos enfrentados no ambiente escolar requerem um trabalho em conjunto supervisionado pela coordenação, buscando saídas e propondo respostas para situações de conflito. O coordenador pedagógico necessita lidar o tempo todo com questões delicadas, tanto na relação com alunos quanto na relação com os professores (RODRIGUES E OLIVEIRA, 2018). Assim, o desenvolvimento de um trabalho harmônico pressupõe uma boa relação entre docência e coordenação pedagógica (EGITO, 2014).

O coordenador pedagógico "se comunica com a maior parte dos membros participativos da organização escolar na qual trabalha: pais, alunos, professores, diretores e demais funcionários" (YAMAMOTO, 2008, p. 18). O trabalho pedagógico na escola, portanto, é realizado conjuntamente, devendo a coordenação e equipe docente estar comprometida com a necessária formação humana dos alunos, garantindo o pleno exercício da cidadania e, ainda, contribuindo para uma inserção crítica do aluno na sociedade. Para tanto, o trabalho escolar deve estar organizado da mesma forma, garantindo o alcance da finalidade social da escola. O exercício da profissão docente e de coordenação deve estar vinculado aos princípios pedagógicos assumidos pela escola, buscando estar sempre em consonância com a realidade contextual da escola (EGITO, 2014).

CONCLUSÕES

Cada vez mais, o trabalho exercido pelos profissionais em educação perpassa por desafios, tanto em relação aos fatores externos à escola quanto

às relações interpessoais existentes, seja entre corpo docente e coordenação, quanto com a comunidade escolar. O coordenador exerce um papel de extrema importância, visto que deve ser capaz de organizar a escola de forma que todos estejam de acordo com os objetivos pedagógicos delimitados pela instituição de ensino.

A postura adotada pelo coordenador pedagógico deve respeitar a individualidade de cada um, além de promover a capacitação constante do corpo escolar, buscando, sobretudo, a promoção do ensino de qualidade. Neste sentido, os professores devem vislumbrar o coordenador como um parceiro, alguém em que possam confiar suas angústias e que possa auxiliar, sobretudo, na solução de situações complexas que venham a surgir nas inter-relações escolares.

REFERÊNCIAS

EGITO, Elenice Gomes Barboza. O Coordenador pedagógico no cotidiano escolar: dificuldades e possibilidades. Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2014.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues, ano I, edição I, p. 95-103, 2013.

RODRIGUES, Adenir Carvalho; OLIVEIRA, Cristiane Kuhn. A importância da coordenação pedagógica para a formação continuada de professores. V CONEDU - Congresso Nacional de Educação, Pernambuco, 2018.

YAMAMOTO, Vivien Figueiredo Pujol. O relacionamento entre professor e coordenador: parceria necessária para um trabalho harmonioso e produtivo. Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VERGARA, Sylvia. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2011.

UM MUNDO QUE RESPEITE AS DIFERENÇAS

Sheila Stock Kommers, Deise Mirela Bronzatto, Luciana Maritê Soares Grinke

E-mails: sheila.k@prof.smed.ijui.rs.gov.br, deise.br@prof.smed.ijui.rs.gov.br, luciana.sg@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Resumo: A atividade descrita foi realizada na Escola Municipal Fundamental Soares de Barros no município de Ijuí, no ano de 2022. Onde trabalhou-se com os alunos da educação infantil, anos iniciais e anos finais sobre a inclusão de uma maneira lúdica. A partir da temática da Semana da Pessoa com deficiência, foram realizadas diversas atividades junto a Comunidade escolar, foram levantadas discussões e reflexões sobre: "Um mundo que respeite as diferenças". A partir disso, foram produzidos desenhos representando as diferentes deficiências com os alunos e alunas do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Tais desenhos foram transformados em bonecos de feltro para a Sala de Recursos, o que possibilitou trabalhar com as turmas através da ludicidade assuntos relacionados à inclusão nas diferentes faixas etárias.

Palavras-chave: Inclusão**.** Educação. Pessoa com Deficiência.

Abstract: The activity described was carried out at the Escola Municipal Fundamental Soares de Barros in the municipality of Ijuí, in the year 2022. It worked with students from kindergarten, early years and final years on inclusion in a playful way. Based on the theme of the Disabled Person's Week, various activities were carried out with the school community, discussions and reflections were raised on: "A world that respects differences". From this, drawings were produced representing the different deficiencies with the students of the AEE (Specialized Educational Service). Such drawings were transformed into felt dolls for the Resource Room, which made it possible to work with the classes through play on issues related to inclusion in different age groups.

Keywords: Inclusion. Education. Person with Disability.

Eixo Temático: 5 - Temas Emergentes

INTRODUÇÃO

Quando se fala em inclusão é impossível não falar sobre o referente assunto no meio educacional. É fato que a inclusão escolar nos espaços de estudo regulares é fundamental para a formação social e de grande relevância para desenvolvimento socioemocional e psicológico dos alunos. A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade, diante deste cenário, torna-se difícil o professor não ser mediador e promotor de discussões e reflexões acerca do respeito às diversidades dentro e fora do espaço escolar. Desse modo a inclusão Escolar torna-se desafiadora, pois deve-se integrar e criar condições para a permanência de todos dentro do sistema educacional e a promoção de seu desenvolvimento e aprendizagem, assim algumas ferramentas desempenham um importante papel, elas devem ser criadas e desenvolvidas para superar o desafio de educar a todos de forma integral e efetiva e reduzir o número de excluídos pelos sistemas educativos. Considerando a temática da inclusão no cenário geral e da escola foram propostos momentos diversos tendo como referência a Semana da Pessoa com Deficiência segundo a Lei 13.585/17. Dentre eles foram desenvolvidas as seguintes atividades: contação de histórias, oficinas de empatia, produção de cartazes e murais, contação de história, sessão de cinema com os filmes: Frangoelho, Extraordinário e Como Estrelas na Terra e roda de conversa com pais.

Este trabalho foi pensado e realizado com o objetivo de conversar sobre a inclusão, considerando as diferentes deficiências, assim levando informações, levantando questões relacionadas a aceitação, acolhimento, empatia e principalmente a importância do respeito à diversidade, pois é na diferença entre os sujeitos de um grupo que se promove o desenvolvimento.

METODOLOGIA

Durante o final do mês de agosto acontece em diferentes instituições momentos para discussões e reflexões sobre a Semana da Pessoa com Deficiência, paralelamente às demais atividades da escola relacionadas a este assunto, na Sala de Recursos, houve momentos de conversa, pesquisa sobre como seria um mundo que respeitasse as diferenças, momentos de leitura e análise da Literatura Ímpar, do autor Marcelo Carneiro da Cunha, onde a história narrada no livro é de um menino que perde um braço em um acidente de carro e passa a conviver com pessoas com deficiência, onde

conquistou muitas amizades fazendo parte da "galera ímpar". O título da obra também pode ser explorado de uma maneira a se pensar que ninguém é igual a ninguém, todos somos seres únicos, ou ímpares, cada sujeito com suas características próprias, suas opiniões e suas individualidades. Acredita-se que o livro aborda um assunto interessante que é o respeito mútuo, ou seja, que devemos respeitar o próximo com suas características individuais, sejam elas físicas ou não, levando em consideração a individualidade de cada ser humano. Destaca-se a importância da leitura e do bem-estar que ela proporciona sendo fundamental para o desenvolvimento pleno, linguístico, emocional, intelectual e social da criança. A Literatura é importante para a expressão verbal, o lúdico, a imaginação e a abstração. É de primordial importância o novo olhar que se pode dar para literaturas que abordam assuntos vivenciados pelos nossos alunos no seu dia-a-dia, como nesta proposta que iniciou na Sala de Recursos e envolveu um grupo significativo de alunos. Enfatizar o uso de literaturas principalmente para mediar assuntos que tratem sobre as diferenças, fazendo o uso da leitura e atividades a partir das mesmas, professores trabalham com seus alunos assuntos que mesmo não estando inseridos no currículo, são muito importantes, atuais e relevantes para a comunidade escolar. Alguém tem que fazer o papel de elo entre o aluno e o livro, e a escola tem papel fundamental nisso. Após todo o envolvimento com o tema, partiu-se então para uma prática, cada aluno realizou um desenho ou um protótipo com massinha de modelar, representando seu entendimento de um pessoa com deficiência, após a vivência surgiu a ideia da confecção de bonecos em feltro para a sala do AEE baseados nas ilustrações dos alunos. No entanto, novos olhares surgiram em relação a apresentar à comunidade escolar os bonecos como mediadores da ação, fazendo com que a partir da ludicidade o tema inclusão e o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado fosse para além da sala de Recursos Multifuncional, passando assim a realizar atividades compartilhadas com os demais professores, crianças da Educação Infantil, alunos e alunas do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Os bonecos representantes visitaram todas as salas de aula, onde foi proposto que alunos e alunas do Fundamental II sugerissem nomes em cédulas com fotos dos mesmos, houve a seleção dos nomes mais votados e assim, criou-se no google formulário a escolha dos nomes oficiais para cada personagem. Em data combinada, as turmas do Ensino Fundamental I participaram da votação utilizando os chromebooks da escola. Depois do processo de votação, com nomes escolhidos, os bonecos visitaram as

turmas da Educação Infantil sendo um momento significativo e envolvente mediado pela professora do AEE. Vivência pela qual as crianças foram apresentadas, visualizaram os bonecos, manusearam os mesmos observando as diferenças entre eles, dessa forma, contribuindo para ampliar o repertório da turma referente ao conhecer para aceitar o outro do seu jeito. As crianças participaram através da exposição de suas ideias, relatos vividos, questionamentos, além da demonstração de afeto para com os bonecos. Tal experiência foi válida contribuindo para uma ação real de inclusão através do lúdico onde foi possível perceber o quanto a criança pequena tem para dizer sobre suas concepções a respeito da inclusão. Com certeza, foi um momento significativo que terá continuidade, pois quanto mais envolvimento com estas questões desde cedo, maior será a aprendizagem e o entendimento sobre estar no mesmo ambiente, respeitando o tempo e as necessidades de cada um.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com essa proposta foi possível vivenciar no âmbito escolar assuntos relacionados ao cuidar e ser cuidado, a questão da empatia, o exercício de desenvolver o olhar e a escuta sensível como forma de acolher o outro e suas individualidades.

O resultado surpreendeu, pois, o que chamou a atenção foi a aceitação e o envolvimento de todos com o projeto demonstrando respeito diante das questões abordadas superando as expectativas. A palavra chave para um ambiente escolar inclusivo é o respeito, respeito ao próximo, respeito ao aluno com deficiência, pois segundo (RAMOS: 2016, p. 118) " as pessoas com deficiência não tem de pedir licença ou permissão para serem incluídas. Têm apenas de ocupar seu lugar no universo humano de que fazem parte".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função social da escola não é somente trabalhar o conhecimento acadêmico com o aluno, mas também ajudá-lo na construção da cidadania, auxiliando em suas percepções de mundo, desenvolvendo potencialidades cognitivas, físicas, afetivas e social, capacitando-o a tornar-se um cidadão participativo na sociedade em que vive. Desenvolver temas que gerem reflexões acerca do seu papel e da responsabilidade de cada um dentro de um ambiente escolar e social, do respeito e da empatia em relação ao outro.

E como fazer isso se não trabalharmos esses assuntos com eles? Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite a participação social dos mesmos.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Marcelo C. Ímpar. Porto Alegre:Ed. Projeto, 2004.

Lei nº 13.585/2.017 Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla RAMOS, Rossana. **Inclusão na Prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 3 ed.-São Paulo: Summus, 2016 (p.118).

LICENCIATURAS INTERCULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Leonel Piovezana, Teresa Machado da Silva Dill

E-mail: leonel@unochapeco.edu.br; teredill@unochapeco.edu.br

INTRODUÇÃO

As licenciaturas Indígenas na Unochapecó nascem a partir da leitura e compreensão das lutas históricas dos povos indígenas e das demandas educacionais dos kaingang da região Oeste de Santa Catarina. Portanto, discorrer sobre a experiência institucional de formação de professor indígena implica trazer à memória as origens e concepções da educação indígena.

A educação escolar indígena específica e diferenciada tem sua origem na década de 1970 com os movimentos de luta pela demarcação das terras e pelo reconhecimento das culturas dos diferentes povos indígenas. Ao longo de sua trajetória o movimento contou com o apoio de setores comprometidos com a causa, a exemplo de pesquisadores e de organizações como o Conselho Indigenista Missionário - CIMI, criado em 1972.

Entende-se que a partir dos primeiros contatos com os colonizadores, as culturas indígenas sofreram profundas transformações, resultado de violentos processos de imposição sociocultural. Na medida em que as comunidades tomam consciência que este processo gera o enfraquecendo das matrizes cosmológicas e míticas, em torno das quais se constrói toda a dinâmica da vida tradicional[3], o movimento indígena assume o protagonismo, pensando estratégias para a recuperação dessas perdas.

É neste contexto que a Educação escolar indígena específica e diferenciada surge, como um campo de possibilidades para recuperar e fortalecer a cultura de cada povo. Uma oportunidade de romper com as estratégias educacionais coloniais que contribuíram para o aniquilamento de suas culturas tradicionais, um processo de lutas e conquistas que continua, ora com avanços, ora com retrocessos em todo país em busca de

políticas públicas voltadas à afirmação cultural.

Como resultados deste movimento foram conquistados e assegurados muitos direitos na legislação. A Constituição Federal de 1988 assegura o direito e o respeito à diferença, a manutenção de sua organização social, seus costumes, línguas, crenças, tradições e principalmente o direito à educação específica e diferenciada, que reconhece o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. No entanto, são notórios os desafios para implementação das normativas que orienta e regulamenta educação escolar indígena nas comunidades. A integração entre os saberes tradicionais e os conhecimentos universais, que devem ser ensinados na escola, são questões de reflexão dentro e fora das escolas e é este aspecto que as licenciaturas indígenas tomam como central no processo de formação dos professores.

Piovezana (2007), destaca que a trajetória da educação escolar indígena no Brasil pode-se considerar cinco fases distintas: a primeira fase, correspondente ao período colonial, a educação indígena estava ligada à Igreja Católica visando à conversão religiosa e ao aniquilamento da cultura indígena, o que se deu até 1900. Na segunda fase tem-se a criação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI (1910-1967) cuja política de ensino, revelou uma preocupação com a necessidade de adequação da escola indígena às particularidades de cada um dos grupos. O funcionamento destas escolas era até então, idêntico ao das escolas rurais e diante de insucessos passou-se a refletir sobre a questão da adequação do ensino indígena adaptado ao grau de "aculturamento", mesmo não considerando viável a adoção do ensino bilíngue.

Na terceira fase, ocorreu a substituição do SPI pela FUNAI (Fundação Nacional Indígena) e tem início a atuação do Summer Institute of Linguistc (SIL) que visava a conversão dos indígenas ao protestantismo, tendo inclusive, transcrito para diferentes línguas indígenas textos religiosos extraídos da bíblia. A atuação destes diferentes órgãos se pautava no princípio integracionista do Estado brasileiro para com essas populações, unificando assim os diferentes grupos e instituições. A Funai por sua vez, tornou o ensino bilíngue obrigatório através do Estatuto do Índio, em 1973. Tratava-se, teoricamente, de respeitar os valores tribais. O objetivo do SIL de conversão dos indígenas à religião protestante, foi objeto de polêmica junto à Funai, o que resultou no rompimento do convênio entre a FUNAI e o SIL, em 1977. Apesar das discussões, o SIL continuou atuando, embora com alterações. Propunha então, um caráter mais científico e menos religioso transformando-se em "Sociedade Internacional

de Linguística", a que possibilitou a reativação do convênio em 1983. Mesmo fundamentando-se em programas respaldados pela ONU, não só sua ideologia continuou embutida nos textos, como também a FUNAI continuou apoiando esta entidade – republicando seus textos ainda em 1990. Mais de cinquenta missões religiosas entre protestantes e católicas atuavam nesse período, acelerando convênios com o governo brasileiro, caracterizando assim a famosa "educação missionária", que não teve êxito, pois marcava uma ruptura com a tradição indígena.

Na quarta fase essa educação escolar contou com a participação de Organizações não-governamentais: Comissão Pró-Índio (CPI/SP – 1977), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI – 1980), Operação Anchieta (OPAN – 1969) e o Conselho Indígena Missionário (CIMI – 1972), que atuavam paralelamente à política indigenista oficial. Acrescidas a essas, os indígenas criaram suas próprias organizações, ocorrendo o I Encontro de Educação Indígena Escolar, em 1979, do qual resultaram documentos e propostas. É nesse contexto que ocorreram muitas discussões que foram geradoras de novas reflexões que acabaram por culminar nas inovações da Constituição de 1988.

A quinta fase, iniciada na década de 1980, corresponde ao momento atual, e neste se destaca o fortalecimento do movimento indígena, que possibilitou a articulação dos professores indígenas em torno da elaboração de filosofias e diretrizes básica. Esse processo tem mostrado o quanto os índios podem articular-se na construção de uma escola diferenciada. A Constituição Federal reconhece às populações indígenas, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. (Art. 231). Além disso, assegura a estas comunidades o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem (art. 210), o que é reforçado pelo artigo 164, § 2º da Constituição do Estado de Santa Catarina. "O ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". A partir de 1991, no Decreto Presidencial nº 26, é atribuída ao Ministério da Educação a função de "coordenar as ações referentes à educação indígena" e este, por sua vez, atribui o desenvolvimento destas ações às Secretarias Estaduais e Municipais. A partir da Portaria Interministerial 559 é regulamentada a competência do MEC e instituído o Comitê de Educação Escolar Indígena (Portaria nº 60/92 e nº 490/93), levando em consideração grande parte das reivindicações dos povos indígenas com respeito à educação escolar.

O Decreto Federal nº. 26 de 04/02/91 e a Portaria Interministerial

nº 559 de 01/04/91, atribuíram ao Ministério de Educação e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade de elaborar, ouvida a FUNAI, uma proposta de Educação Indígena. Esta proposta deveria contemplar o Ensino Tradicional do grupo indígena e o Sistema Educacional da sociedade envolvente conduzindo à valorização, à recuperação, ao reconhecimento e ao fortalecimento de seu patrimônio cultural, bem como o acesso ao conhecimento e aos códigos da sociedade, garantindo a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação, em igualdade de condições, enquanto etnias diferenciadas. Com este entendimento, a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto de Santa Catarina (SED), através da sua Diretoria de Ensino Fundamental, Médio e Superior, propuseram diretrizes básicas para a educação escolar dos povos indígenas com vistas a uma escola plena que atenda aos interesses destas comunidades.

Cursos de Licenciaturas Indígenas na UNOCHAPECÓ: Limites e Possibilidades

Além do contexto apresentado, o que motivou e desencadeou o processo de elaboração da proposta de formação de professores indígenas da Unochapecó foi e continua os princípios, objetivos e os desafios para implementação das políticas públicas para garantir a educação escolar indígena específica e diferenciada.

O Curso de Licenciatura Intercultural para a Formação de Professores Indígena, vem sendo ofertado pela UNOCHAPECÓ desde o segundo semestre de 2009 no interior das Terras Indígena do oeste catarinense, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, com bolsa do artigo 170 e 171 da Constituição Estadual e pelo Programa Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES). Uma vez concluído, os cursos conferem ao estudante o título de Licenciado numa das quatro áreas do conhecimento: a) Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação em Matemática e Ciências da Natureza; b) Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação em Ciências Sociais; c) Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação em Línguas, Artes e Literaturas; d) Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação em Pedagogia; e) Licenciatura Intercultural em Educação Física.

Os Cursos obedecem a um regime seriado especial e são desenvolvidos

de forma intensiva e presencial nos finais de semana (sextas-feiras e sábados) e no período de recesso escolar, com atividades cooperadas entre docentes e discentes, no que se refere ao processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas. Como os cursos são realizados nas Terras Indígenas, cada oferta acontece na comunidade com maior número de alunos. Nas duas primeiras ofertas, os dois primeiros anos do curso foram de formação geral e os três anos finais, por terminalidade, totalizando cinco anos, com carga horária de 4.005 horas.

A partir do ano de 2019 os PPCs foram reestruturados para atender as demandas específicas de cada comunidade. Além do curso de Pedagogia ofertado na Terra Indígena Kondá com recursos do FUMDES, a Unochapecó ofertou os cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras kaingang na Terra Indígena Xpapecó e o curso de Educação Física na Unochapecó, perfazendo 05 turmas, total de 170 alunos indígenas. Esta ação da Unochapecó revela o comprometimento com esta população.

Esta atividade promoveu também mudanças significativas no pensamento preconceituoso no espaço acadêmico âmbito, além de proporcionar formação de professores para o exercício da docência da educação básica indígena houve mudanças nas formas de conceber a população indígenas. E esta foi a perspectiva do projeto: de fortalecer uma concepção de universidade que tem boas iniciativas à luz do desenvolvimento regional, acolhendo as demandas e assumindo compromisso com grupos sociais tradicionais e povos originários.

Portanto, o objetivo central das licenciaturas indígenas diz respeito a formação e a habilitação de professores para a educação escolar à luz dos princípios da educação escolar indígena. Os objetivos específicos do Curso expressa uma dinâmica de formação de qualidade crescente, ancorada na permanente relação teoria prática, manifesta em três níveis de competências: a) Compreensão do processo de educação escolar geral e educação escolar indígena, dos seus limites e possibilidades, como uma nova prática social e cultural que se expressa em novas relações econômicas, políticas, administrativas, psicossociais, linguísticas e pedagógicas; b) Domínio de conhecimentos autóctones e das ciências que integram o currículo dos Cursos de Licenciatura e de sua adequada utilização na realidade sociocultural específica em que atua como professor. c) Capacidade de organização e dinamização do currículo escolar e de implementação de estratégias didático-pedagógicas consonantes com as demais práticas culturais utilizadas por uma sociedade ou por uma determinada comunidade.

Enquanto papel da Universidade, Cursos de Licenciaturas Intercultural para a formação de professores Indígenas é de extrema relevância, dado que interage de modo propositivo e participativo na formação de novos agentes de produção do conhecimento, o que permite ressignificar a cultura. A universidade constitui assim, um espaço privilegiado de interlocução com a diversidade cultural. Enquanto que as comunidades indígenas identificam-se como protagonistas, devido ao envolvimento na elaboração dos projetos pedagógicos desde o início. Os Cursos atendem às demandas das comunidades, das Terras Indígenas Xapecó, Chimbangue, Pinhal, Imbu, Palmas e Kondá, localizadas nos municípios de Ipuaçu e Entre Rios, Chapecó, Seara e Abelardo Luz - (SC).

METODOLOGIA

Todos os processos pedagógicos, propostos no PPC – Projeto Político Pedagógico das Licenciaturas, foram construídos com professores universitários, lideranças indígenas, comunidades indígenas e representantes de entidades regionais como FUNAI, Secretarias Municipais e Estadual de educação, CIMI e Áreas Acadêmicas da Unochapecó. As bases para o currículo dos cursos foram implementadas a partir de experiências das Licenciaturas Interculturais de Instituições brasileiras que vinham ofertando o ensino superior mais específico e intercultural.

A carga horária dos cursos de Licenciatura Intercultural para a Formação de Professores Indígena contempla espaços e estudos para o Ensino, Pesquisa e Estágios. Ao concluir, conferirá ao cursista o título de Licenciado numa das cinco áreas do conhecimento. O curso tem como missão formar professores para atuarem na educação escolar Indígena, produzindo e garantindo a apropriação do conhecimento universal e específico contribuindo para o desenvolvimento cidadã e fortalecimento da cultura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os cursos de Licenciaturas Indígenas estão em andamento e são inéditos no Brasil por estarem acontecendo integralmente no interior das Terras Indígenas, o que possibilita a freqüência e envolvimento efetivo dos estudantes e comunidade. Como resultado parcial, dos 316 matriculados, 80 (oitenta) acadêmicos indígenas já concluíram a graduação e especializações afins, 06 (seis) concluíram o mestrado em educação da Unochapecó e 100

(cem) concluirão em julho de 2023 e 19 (dezenove) estudantes concluirão em dezembro de 2023.

No contexto geral da formação para o ensino superior, a evasão fica abaixo de 20%, evidenciando os processos avaliativos. Constata-se que a baixa evasão está associada ao fato de os cursos acontecerem nas Terras Indígenas.

No processo de avaliação dos cursos, constatou-se certa dificuldade de parte dos professores formadores compreenderem a cultura indígena. Assim, constituiu-se em 2022 um GT com professores mestres e doutores indígenas e não indígenas para reestruturar os projetos pedagógicos para as próximas turmas. Os integrantes do GT farão parte dos docentes que conduzirão as novas turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando da participação de indígenas nos cursos ofertados de forma tradicional nas universidades da região Sul do Brasil, a evasão é de 90% e é ocasionada, principalmente pelas diferenças culturais, financeira e de pertencimento. Fatores estes que se justificam quando a oferta se dá no interior de uma Terra Indígena, o que indica baixa evasão. Questões pedagógicas e metodológicas são os desafios da proposta, principalmente, no que se refere a apropriação e sistematização do conhecimento. Outro desafio que está em processo de repara e reestruturação associa-se à formação do professor formador, em especial ao que tange ao conhecimento e compreensão da cultura indígena.

Aspectos que mais chamam atenção e passível de enaltecer são as notórias mudanças social na vida dos estudantes. As manifestações de reconhecimento sobre o quanto o conhecimento modificou as formas de conceber o mundo, inclusive de entendimento sobre os motivos dos preconceitos raciais faz com sintam-se empoderados. É perceptível como passam a se autoidentificarem e se reconhecerem com diferentes e não mais como inferiores. Isso permite também estabelecer e viver uma conduta intercultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Matemática, Ciências, Arte e Educação Física. v. 3. Brasília: MEC, 2002.

PIOVEZANA, Leonel. PPC. **Licenciatura Intercultural Indígena.** Unochapecó, 2009. UNOCHAPECÓ. PPC. 2014, 2019.

DESAFIOS PARA CONSECUÇÃO DE PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline Maria Ghiggi, Mateus Lorenzon, Luiz Marcelo Darroz

E-mail: carolghiggi@gmail.com;mateusmlorenzon@gmail.com; ldarroz@upf.br

Resumo: Neste estudo, discute-se as possibilidades de desenvolvimento de práticas investigativas no contexto da Educação Infantil, identificando as limitações e potencialidades desta forma de organização do trabalho pedagógico. Para tanto, analisou-se um projeto de trabalho realizado com crianças de 2 a 3 anos que frequentam uma escola municipal de Educação Infantil localizada em Lajeado/RS. Metodologicamente, a pesquisa aproxima-se de uma pesquisa-ação, na qual analisou-se a documentação pedagógica resultante do projeto. Identifica-se que a pertinência da proposição de práticas investigativas deve-se ao fato dela contemplar os interesses das crianças no currículo escolar, dando sustentação aos seus questionamentos e permitindo a ampliação do repertório cultural, científico e expressivo. No que tange aos desafios para consolidar essa abordagem de trabalho no cotidiano escolar, destaca-se um conjunto de fatores objetivos e subjetivos, dos quais destaca-se a estrutura física e a disponibilidade de materiais nas escolas destinadas à infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino por Investigação. Planejamento Emergente. Práticas Pedagógicas.

Eixo Temático: Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Ao analisar a documentação normativa da Educação Básica, percebe-se que o caráter pedagógico da Educação Infantil é relativamente recente. Até a promulgação da Carta Magna brasileira predominava uma concepção de criança como objeto de tutela do estado. Logo, as instituições destinadas ao acolhimento das crianças desta faixa etária organizavam-se em torno de um paradigma de cuidado (KUHLMANN

JR., 2010). Assim, o documento constitucional, ao garantir a educação como um direito das crianças, marca uma ruptura paradigmática. No período subsequente à promulgação da Constituição Federal há um conjunto amplo de documentos e orientações legais, visando especificar e normatizar a educação oferecida às crianças.

Em apertada síntese, pode-se destacar, historicamente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 1998). Salvo as críticas existentes a este documento (ANPED, 1998), é preciso reconhecer o papel catalisador que ele desempenhou para as discussões acerca da necessidade de práticas pedagógicas intencionais na primeira etapa da Educação Básica. A partir destes documentos, percebe-se um crescimento e difusão de discussões e publicações acerca da organização do trabalho pedagógico com crianças, em especial sobre pedagogia de projetos (HERNÁNDEZ, 1999) e das abordagens italianas de Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) referendam a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Estes documentos introduzem uma nova gramática nas práticas pedagógicas, enfatizando, por exemplo, a necessidade de ter como eixos estruturantes do planejamento o interagir e o brincar (BRASIL, 2009), a organização por campos de experiência e a necessidade de garantir os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2018).

As discussões introduzidas pelos documentos orientadores da Educação Infantil respaldam-se em um conjunto de discussões acadêmicas, genericamente agrupadas sob o conceito de Pedagogia da Infância, que indicam a necessidade das práticas pedagógicas, nesta etapa da Educação Básica, serem voltadas para a exploração, investigação e construção de sentido. Assim, o protagonismo infantil e o entendimento que a aprendizagem é uma construção subjetiva, mas que demanda interações com os pares (SILVA, 2011).

No entanto, as orientações legais e os consensos acadêmicos nem sempre produzem resultados imediatos nas práticas pedagógicas. Há uma tendência, decorrente, inclusive, das expectativas sociais em relação à aprendizagem, que leva a constituição de uma pedagogia de alta performance (DUNKER, 2020). Identifica-se, desta forma, um paradoxo no contexto da Educação Infantil, em que, por um lado há um entendimento teórico e legal da necessidade de constituir uma pedagogia singular e, por outro lado, as expectativas sociais e o *ethos* escolarizante que levam a repetição de

práticas fundamentadas no treino e da instrução.

É, a partir desse contexto, que tem-se enfatizado a necessidade de organizar as práticas cotidianas da Educação Infantil em torno de propostas investigativas, nas quais as crianças tornam-se partícipes da projetação do currículo (RINALDI, 2016; KATZ, 2016) e tem oportunidades de transformar temas de seu interesse em objeto de estudo.

Klisys (2010), ressalta a importância de a escola amparar as inquietações e expectativas infantis relacionadas ao grande interesse que possuem sobre o mundo do qual fazem parte. Nesse sentido, a escuta do professor é fundamental para identificar elementos que deem suporte ao interesse das crianças e subsídios para o planejamento de ações que vão ao encontro dessas propostas e tenham as crianças como o centro do processo.

Colocar em prática os pressupostos do ensino por investigação, ecoa na intencionalidade educativa e no reconhecimento da criança como um ser que "observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo" (BRASIL, 2017, p. 38). A valorização de situações de aprendizagem investigativas contribui para atender às curiosidades das crianças considerando-as como agentes ativos na construção do próprio conhecimento, possibilitando o exercício da autonomia.

No entanto, ao reconhecer as tensões que marcam a constituição da identidade da Educação Infantil, reconhece-se que, ao buscar cotidianizar propostas pedagógicas de caráter investigativo pode-se deparar-se com elementos e situações inibidoras.

Diante do exposto, neste estudo, visa-se discutir as possibilidades de desenvolvimento de práticas investigativas no contexto da Educação Infantil, identificando as limitações e potencialidades desta forma de organização do trabalho pedagógico. Na próxima seção do resumo, apresenta-se os lócus no qual o estudo foi realizado, bem como apresenta-se os instrumentos utilizados para a composição do *corpus* de pesquisa.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, aproximando-se com alguns princípios da pesquisa-ação, entre os quais o de colaboração entre investigador e participantes do estudo para a produção de dados (THIOLLENT, 2011). Frente a isso, cabe salientar que

um dos autores do estudo é docente do grupo de crianças participantes da pesquisa. Assim, optou-se por utilizar a documentação pedagógica como instrumento de produção de *corpus* da pesquisa.

Entende-se a documentação pedagógica como um conjunto sistemático de anotações, registros e avaliações realizadas pelos professores (HOYUELOS, RIERA, 2019). A este material, podem-se somar produções elaboradas pelas crianças, registros fotográficos, áudios e filmagens. Optou-se por realizar uma análise de caráter reflexivo deste material, a fim de identificar episódios que indicassem os limites e possibilidades da inserção de práticas investigativas. Posteriormente, organizou-se duas categorias, que abordam, respectivamente, desafios de caráter objetivo e subjetivo.

Como recorte temporal, selecionou-se um projeto desenvolvido por um grupo de crianças de 2 e 3 anos que frequentam uma escola pública do município de Lajeado/RS. O projeto analisado tinha como tema "Uma viagem ao mundo secreto dos insetos" e foi decorrente de uma observação do interesse crescente das crianças em observar e manusear pequenos animais encontrados no pátio escolar. As situações de aprendizagem documentadas foram realizadas no período de fevereiro e março de 2023 e envolveram visitas a espaços não formais de aprendizagem, tais como Jardim Botânico e Museus de Ciências Naturais, observações de coleções de insetos e atividades de expressão plástico-visual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção do estudo, analisa-se algumas dificuldades observadas para o desenvolvimento do projeto investigativo. Optou-se por organizar duas categorias que abordam, respectivamente, aspectos subjetivos e objetivos.

Entende-se como aspectos objetivos todos aqueles que relacionam-se à organização interna da instituição de Educação Infantil. Um dos principais elementos inibidores para a inserção de propostas investigativas refere-se a arquitetura da sala de aula, tendo em vista que o espaço revela espaços característicos de um paradigma de cuidado, isto é, são espaços funcionais. Assim, os espaços da sala de aula eram pequenos e precisavam ser modificados para que situações rotineiras, tais como o momento do descanso pudessem ser realizadas pelas crianças.

Espaços pequenos, organizados a partir de uma lógica adultocêntrica e pautados somente pelo paradigma da funcionalidade, inibem o

desenvolvimento de práticas investigativas, pois investigar exige interações entre as crianças e trabalhos paralelos em pequenos grupos sob supervisão dos docentes. Além disso, ao investigar, as crianças produzem narrativas nos espaços ou os utilizam para armazenar e expor suas experiências e produções.

Concomitante a essa limitação espacial, percebe-se que, muitas escolas de Educação Infantil possuem uma quantidade restrita de recursos adequados para qualificar os projetos desenvolvidos. No caso do projeto supracitado, mesmo que a escola tivesse jogos e literatura infantil sobre o tema, não havia recursos laboratoriais, tais como vidraria, microscópios ou coleções didáticas. Em parte, isso explica-se pelo imaginário que envolve as capacidades cognitivas infantis, muitas vezes associando-as a uma suposta incapacidade ou irrelevância de permitir que elas tenham acesso a estes materiais.

Os aspectos subjetivos referem-se, sobretudo, à própria formação do docente. Os questionamentos das crianças são sempre uma abertura ao inaudito e ao inédito. Assim, uma das maiores dificuldades para a inserção de práticas investigativas, deve-se a essa disponibilidade em contemplar aspectos emergentes e de reconhecer as crianças como sujeitos capazes de compreender e coconstruir o planejamento docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o desenvolvimento de práticas investigativas no contexto da Educação Infantil, além de ser condizente com as discussões contemporâneas da Pedagogia da Infância e com aspectos preconizados por documentos normativos (DCNEI e BNCC), comporta uma dimensão ética. Ao desenvolver situações de aprendizagem que favoreçam a interação e a exploração, está adotando-se uma postura de respeito à cultura e dos modos peculiares da infância de ver e compreender o mundo. Em contrapartida, a realização de práticas investigativas no contexto escolar pode encontrar elementos inibidores, tais como os espaços da escola, inexistência de recursos didáticos ou até aspectos relacionados à formação docente. Diante desse suposto paradoxo entre a educação idealizada e as condições do mundo oficioso, defende-se que é uma incumbência ética do docente empreender um esforço de contornar as situações inibidoras. Nas experiências realizadas, tem-se observado que um dos recursos potenciais refere-se a construção de redes de apoio e planejamento, no qual os docentes buscam compartilhar seu planejamento e obter apoio de seus pares ou de

espaços não formais.

REFERÊNCIAS

ANPED. (1998). Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*. 7: 89-96.

BRASIL. (1998). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Vol. 1. Ministério da Educação.

BRASIL. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais.* Ministério da Educação. BRASIL. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular.* Ministério da Educação, Brasília.]

DUNKER, C. (2020). *Paixão da Ignorância: A escuta entre psicanálise e educação.* Contracorrente, São Paulo.

HERNANDEZ, F. (1999). *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho.* Artmed, Porto Alegre.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. (2019). *Complexidade e Relações na Educação Infantil.* Editora Phorte, São Paulo.

KATZ, L. 2016. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In.: EDWARDS, C. et a*l. As cem linguagens das crianças: A abordagem de*

Reggio Emilia na educação da primeira infância. Volume 1. Penso, Porto Alegre.

KLISYS, Adriana. Projetos e atividades lúdicas na Educação Infantil. Ciências Arte e Jogo. São Paulo: Petrópolis, 2010.

RINALDI, C. (2016). *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender.* Paz e Terra, São Paulo.

SILVA, J. S. (2011). *O Planejamento no Enfoque Emergente: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos.* (Tese de doutorado em Educação/Universidade Federal do Rio Grandedo Sul). Lume UFRGS.

THIOLLENT. M. (2011). *Metodologia da Pesquisa-Ação.* Editora Cortez, São Paulo. Anais

COM A PROPOSTA DA INVESTIGAÇÃO GRÁFICA É POSSÍVEL AMPLIAR O DESENHO INFANTIL?

Lidiani Francieli Cavinato Dall'Osto, Juliana Nascimento de Lima

E-mail: lidianidallosto@gmail.com; julianapsilima@gmail.com

Resumo: Quando olhamos para o desenho de uma criança, o que vemos? Além do traçado, capacidade de representação gráfica, estereótipos, utilização do espaço do material ofertado (folha, tecidos, muros...); além da observação visual, o que carrega um registro infantil? Crianças criam teorias sobre o mundo. Teorias sobre fenômenos que as inquietam, que fazem parte da rotina e despertam interesse pelo extraordinário que reside nas ações do cotidiano. Quando desenha, traz para seu registro, seu pensamento, e graficamente começa a traduzir a dar visibilidade a suas significações. Mas aqui, especificamente, neste artigo, falaremos sobre os registros gráficos das crianças que deixam de revelar o pensamento e construção de raciocínio infantil sobre determinada temática, quando o desenho passa a reproduzir estereótipos destinados aos adultos; como fugir desta situação? Assim, surge a possibilidade da investigação gráfica, como uma estratégia permitindo às crianças ampliarem e refletirem sobre seus desenhos e suas possibilidades de registrar.

Palavras-chave: Criança. Desenho. Estereótipos. Investigação gráfica.

Abstract: When we look at a child's drawing, what do we see? In addition to the lines, graphic representation skills, stereotypes, and use of the space offered by the materials (paper, fabrics, walls…), what else does it carry that is childlike? Children create theories about the world. Theories about phenomena that bother them, that are part of their routine and awaken interest in the extraordinary that resides in everyday actions. When they draw, they bring their thoughts to their record and graphically begin to translate and give visibility to their meanings. But here, specifically in this article, we will talk about the graphic records of children that fail to reveal the thinking and construction of children's reasoning on a particular theme when the drawing begins to reproduce stereotypes intended for adults; how to avoid this situation? Thus arises the possibility of graphic investigation as a strategy allowing children to expand and reflect on their drawings and their possibilities of recording.

Keywords: Child. Drawing. Stereotypes. Graphic investigation.

Eixo temático: Educação Infantil

INTRODUÇÃO

É comum que propostas de desenho deixem em pânico alunos e professores, que sempre dizem não saber desenhar. Ao observarmos os desenhos de adultos em geral, percebemos que são bastante infantis. Isso acontece porque essas pessoas pararam de desenhar quando ainda eram crianças. (BARBIERI, 2012, P.89)

Por que desde pequenas, as crianças seguem estereótipos para desenhar? Como oportunizar a ampliação de registros gráficos fugindo das repetições? Nós, enquanto crianças, aprendemos a desenhar casas com telhado triangular, corpo da casa quadrado e quando éramos criativos colocávamos umas janelinhas redondas, apelo clássico em nossos desenhos. Mas, ao passar de tantos anos em que saímos da posição de estudantes, hoje enquanto educadores, ainda nos deparamos com crianças que reproduzem aquele estereótipo de casa. Esse encontro deve levar a inquietações e perguntas sobre o desenho infantil.

Eis que surge a investigação gráfica como uma possibilidade de caminho junto das crianças, para que em pequenos grupos consigam observar um objeto de sua rotina e contato, para posteriormente oportunizar momentos em que utilizando a linguagem do desenho, possam ampliar gradativamente a sua interpretação e capacidade de registro gráfico. Estas propostas foram pensadas para caminharem atentas e valorizarem a criatividade e espontaneidade dos desenhos das crianças.

METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa em educação, sendo esta compreendida como possibilidades de criar processos reflexivos sobre a prática, aqui, neste contexto, a partir dos desenhos propostos por nós educadores, contribuindo na reflexão e ressignificação das crianças, após a vivência da investigação gráfica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta proposta de investigação gráfica apresentada no texto conta com quatro sessões. A Primeira Sessão será: Desenho de Memória (a partir de suas lembranças estabelecer um registro gráfico); Segunda Sessão: Desenho a partir de fotografia do objeto selecionado (a partir da visualização de

uma fotografia provocar a observação de diferentes detalhes e aspectos do objeto selecionado); Terceira Sessão: Desenho de Observação inloco (levar as crianças até o objeto escolhido, e a partir de interação no local, oportunizar o desenho); Quarta Sessão: Desenho de Memória (ao final de todo esse processo, após diferentes possibilidades de encontro com o objeto, deixar que a criança expresse sua construção a partir das memórias criadas durante o percurso da investigação gráfica.)

Para uma reflexão sobre o percurso de investigação gráfica, é importante criar pequenos grupos de crianças, para poder ouvi-las e também instigar reflexões junto de seus registros.

Para a primeira sessão, um desenho de memória:

O desenho de memória ativa nossa experiência estética; colocamos em nossos desenhos o que queremos evidenciar sobre os objetos ou personagens, procurando destacar os traços que julgamos mais importantes. O desenho de memória é uma forma de representação simbólica, não representa necessariamente o aspecto aparente, mas como cada um vê ou como interpreta o que vê. (BARBIERI, 2012, p.100)

Assim, acreditando que o desenho de memória inicia esse processo de investigação gráfica, partindo do conhecido, do vivido e experimentado inicia-se a sessão. Organizar um pequeno grupo de crianças e conversar sobre o desenho de memória e sobre o objeto que irão desenhar a partir de suas lembranças de como é esse objeto, como lembram desse objeto. Importante saleintar que neste momento o desenho deverá ser feito a partir das lembranças, da memória de como lembram e das experiências que tem ao explorar o objeto, de quais eram os pontos importantes de serem representados a partir de suas vivências com o objeto de nossa investigação.

As crianças são generosas com os adultos, elas percebem nossa necessidade de compreender as coisas e buscam explicar os percursos e decisões que tomam durante seu registro gráfico. BARBIERI traz que: “Quando se desenha, a ideia se torna mais concreta, vem ao mundo, e podemos olhar para ela.” (2012, p.89).

Segunda sessão: Desenho de observação a partir de fotografia. Apresentar ao grupo de crianças que participou da primeira sessão uma fotografia do objeto selecionado para o registro, explicar que o registro solicitado será a partir de observação da fotografia.

O recurso da fotografia pode potencializar o início de tentativas de ampliação de repertório nos desenhos infantis. Nesta etapa do desenho, podem acontecer intervenções do educador, na tentativa de apontar

questionamentos para oportunizar um olhar reflexivo sobre o objeto selecionado.

Terceira sessão: Desenho de observação junto do objeto observado.

A terceira sessão pode acontecer com uma observação presencial do objeto selecionado. As crianças vão até o objeto. Primeiro, antes de desenhar, possibilitar tocar, sentir as texturas, experimentar as sensações que aquele objeto pode produzir para cada. Estabelecer contato direto com o objeto que está desafiando a linguagem do desenho. Dar tempo para brincar naquele espaço.

Barbieri aponta que:

> Fazer um desenho de observação não é reproduzir o que está sendo observado, mas tornar visível o que os olhos de cada criança selecionaram como importante no observado. Dessa forma, cada desenho é uma expressão pessoal. (BARBIERI, 2012,p.101)

Quarta sessão: Desenho de memória. A última sessão retoma a proposta da primeira, em que as crianças representam o objeto selecionado a partir das memórias. Os registros possivelmente apresentarão a ampliação gráfica das crianças.

Possivelmente o desenho revelará uma nova perspectiva, apresentando profundidade e dimensionalidade diferente do padrão habitual evidenciados anteriormente na primeira sessão.

A memória também propicia um ato criativo. Ela não é somente restauração e repetição. A memória resgata lá do fundo da gaveta reminiscências que se tornam novos repertórios para novas associações. [...] a memória é aliada da imaginação. A memória retém dados, fatos, signos gráficos que nasceram de um presente, de uma atenção, de uma observação. São cartas na mão para serem lançadas: existem em potencial. A memória gera um espaço vivencial interpenetrando nas frestas do imaginário. (DERDIK, 2020, p.78)

CONCLUSÕES

Nós, educadores fomos formados em uma escola tradicional, onde o belo e o que tinha valor, eram padronizados e estereotipados, e nós para sermos bons, seguíamos à risca as orientações que recebíamos. Romper com os paradigmas propostos chega a nós, hoje educadores, como possibilidade de ampliarmos nosso olhar para os registros gráficos das crianças e também com olhar crítico sobre nossa capacidade de desenhar. Como nos lembra

Barbieri "Aprendemos a desenhar, desenhando. Quanto mais desenhamos, mais possibilidades percebemos. O desenho é um jogo imaginativo, no qual podemos experimentar vários caminhos." (2012, p. 88).

A Investigação gráfica seguindo os 4 passos propostos são uma das muitas possibilidades que existem para ampliarmos a reflexão e olhar da criança sobre o objeto registrado. Criar espaços em que pequenos grupos e com diferentes sessões, oportunizam que a cada registro que surge, a ampliação gráfica aconteça naturalmente, tendo as crianças a possibilidade do contato direto ou revisitando suas memórias ao estar explorando este espaço com seus amigos. Como afirma, inquieta e desacomoda Diefenthäler, nesta sua constatação:

> Se queremos enriquecer as produções gráficas das crianças, precisamos enriquecer as propostas que desenvolvemos com elas. precisamos ser professores criativos para que possamos alimentar os processos de criação na escola. (p.150, 2021)

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012. 162p (Coleção InterAções)

DIEFENTHÄLER, Daniela Linck. A Arte Contemporânea como provocação para desconstrução dos estereótipos visuais infantis. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (orgs). **Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2021.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. 3.ed. São Paulo: Panda Educação, 2020. 160p.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** Trad. Thais Helena Bonini. 1.ed. São Paulo: Phorte, 2017. 328p.

O EU E O OUTRO: CONSTRUINDO IDENTIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Jamile Cabreira, Jeane Monica Vieceli Strada

E-mail: jamilecabreira1107@gmail.com;jemostrada@gmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta um projeto de investigação acerca da identidade, realizado com alunos da educação infantil – Pré I- em uma escola da Rede Pública Municipal de Ijuí. Tem como objetivo conduzir as crianças a explorarem da melhor forma o conhecimento de si, a percepção da diversidade, o respeito às diferenças entre seus pares com os quais convivem e a importância do seu nome como característica imprescindível na constituição da identidade de um sujeito.

Palavras-chave: Identidade, socialização, escola, conhecimento.

Abstract: The present work presents an investigation project about identity, carried out with children's education students - Pre I - in a school of the Municipal Public Network of Ijuí. It aims to lead children to better explore self-knowledge, the perception of diversity, respect for the differences between their peers with whom they live and the importance of their name as an essential characteristic in the constitution of a subject's identity.

Keywords: Identity, socialization, school, knowledge.

Eixo temático: Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Um dos objetivos da Educação Infantil é a formação pessoal e social da criança, este por sua vez está relacionado ao desenvolvimento da identidade e da autonomia e com os processos de socialização entre seus pares. Nessa perspectiva, a escola constitui-se num importante espaço para promover interações sociais que possibilitam a ampliação dos laços afetivos entre as crianças e adultos.

Segundo Vigotski (1996) e Wallon (1956/1975b), é por meio das interações da criança com o adulto e com os seus pares que ocorre a diferenciação do eu e do outro e assim se configura o eu infantil. Assim sendo, ampliamos as possibilidades da criança, vivenciar distintas possibilidades de se reafirmar e desenvolver sua individualidade e assim compreender o lugar e a cultura que a cerca.

A identidade, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998, p. 13) "é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal".

Nesse sentido, a identidade vai sendo construída através das interações estabelecidas pelas crianças nos distintos ambientes sociais nos quais estão inseridas. As vivências propostas no cotidiano da educação infantil contribuem para a identificação das diferenças presentes entre os sujeitos.

Estamos inseridos em uma sociedade de muitas culturas, religiões, classes sociais e econômicas que nos diferenciam enquanto sujeitos, trazer essa reflexão na infância contribui para a construção da identidade e nos auxilia como agir e conviver em meio à diferenças.

Segundo Avila (2008p.9), nos primeiro momentos de vida somos inseridos em uma determinada sociedade, com diferenças éticas e morais e rica em diversidade cultural, isso nos torna seres sociais. É nesse processo de socialização, no qual permaneceremos por toda a vida, e que irá se dar a construção de nossa identidade que envolve a subjetividade de cada um, a singularidade, um jeito único de formação do ser. Esse processo acontece de modo gradativo, dentro da sociedade em que estamos inseridos.

Desta forma, a criança percebe as diferenças entre seus pares e vai constituindo-se como pessoas diferente do outro, construindo assim sua identidade. Nesse intenso processo de descoberta está o professor como mediador, que através de um olhar sensível percebe as necessidades da criança e vai propondo vivências que auxiliam os mesmos a se desenvolver.

Segundo Wallon (1941/2002, 1956/1975b), é por volta dos três anos de idade que a criança terá mais autonomia, maior possibilidade de afirmar o seu ponto de vista. Assim sendo, se faz necessário ouvir com atenção os discursos veiculados entre as crianças, de afirmação e de questionamentos acerca de si e do outro. As diferenças são percebidas, relatadas e questionadas nessa etapa da infância com naturalidade e

curiosidade.

Pensando nisso, o projeto "Conhecendo o eu e o outro" teve o intuito de permitir que as crianças investigassem suas dúvidas acerca das diferenças entre seus pares, da diversidade que existe em nosso meio e da necessidade de se respeitar isso nas relações que construímos com o outro cotidianamente. Uma vez que na diferenciação do eu e do outro se configurará o eu infantil, permitindo assim, a criança afirmar sua individualidade e compreender as relações sociais e culturais a qual pertence.

MATERIAIS E MÉTODOS

Considerando a literatura como uma importante ferramenta para a interlocução com as crianças de forma lúdica e criativa partimos da leitura de um poema intitulado "Quem sou eu". Com o objetivo de falarmos um pouco de nós e identificar as partes que compõe nosso corpo. Em meio a esta conversa concluímos que além das diferenças físicas que apresentamos e que nos identificam como seres únicos, havia outra coisa muito importante que era único em cada um de nós: O nosso nome. Dessa conclusão partiu a investigação da turma do Pré I em compreender mais acerca da origem do nome/ sobrenome e da cultura a qual pertencemos.

No decorrer da pesquisa foi organizado um questionário para ser respondido pelas famílias para saber sobre a origem do sobrenome de cada criança. A socialização desta pesquisa foi feita em um a roda de conversa onde a professora lia as respostas e ia registrando os dados apresentados. Após conhecer um pouco de cada cultura das crianças compomos um gráfico com os países de origem trazidos pela turma.

Pesquisamos também em atlas, mapas e no globo terrestre a localização específica de cada país de origem e a distância que o mesmo estava do Brasil.

Fizemos também uma visita ao Museu Antropológico Diretor Pestana localizado na cidade de Ijuí com o intuito de conhecer um pouco da história e colonização da mesma. Após a visita registramos em forma de desenho os principais aspectos e também escrevemos um texto coletivo narrando os conhecimentos construídos durante a visita.

Ao longo desse processo a professora assume o papel de escriba e vai registrando todas as descobertas realizadas pelas crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática de oportunizar vivências diferenciadas no cotidiano de educação infantil acerca da construção da identidade possibilita à criança autonomia para investigar, comparar, levantar hipóteses e expressar suas descobertas, reafirmando-se como ser único no meio em que vive. A pesquisa investigativa acerca do nome marca a importância que a identidade tem na formação dos sujeitos, nas suas particularidades, nos valores e compreensão da cultura e vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais são bases para a construção do conhecimento e do desenvolvimento humano. Essas relações se materializam em contextos sociais distintos, auxiliando no reconhecimento do eu e do outro.

Neste sentido, a escola é um espaço importante para a criança afirmar-se e tomar consciência de que é um ser único e diferente de qualquer outra. As interações que ocorrem nesse espaço possibilitam ampliar o olhar da criança acerca de si permitindo que a mesma construa sua identidade, suas ideias, valores e opiniões.

O projeto "Conhecendo o eu e o outro" contribuiu de forma lúdica para que as crianças percebessem as diferenças físicas e culturais existentes entre os sujeitos e que estas caracterizam os mesmos como seres únicos.

REFERÊNCIAS

AVILA, Myriam Sela Jayme. A Identidade e Autonomia em Construção na Educação

Infantil. São Paulo, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. volume 2: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Vigotski, L. S. (1996). Obras escogidas IV. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuiciones.

Wallon, H. (1975b.). As etapas da personalidade na criança. Em Wallon, H. Objetivos e Métodos da Psicologia. Lisboa: Editorial Estampa. (Trabalho original publicado em 1956).

Wallon, H. (1975c). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. Em Wallon, H. Psicologia e educação da infância (antologia) Lisboa: Estampa. (Trabalho original publicado em 1954).

Wallon, H. (2002). L´evolution psychologique de l´enfant. (11.ed). Paris: Armand Coin Éditeur. (Trabalho original publicado em 1941).

O USO DA REALIDADE VIRTUAL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: EXPERIMENTAÇÃO DE MÉTODO DE IMERSÃO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Brasil Fonseca, Géssica Aline Hermes

E-mail: carolinabrasilfonseca@gmail.com;gessica.hermes@icloud.com

Resumo: Este trabalho apresenta um projeto o qual fez o uso de recursos de realidade virtual como instrumento pedagógico com crianças da Pré-escola da Rede Municipal de Ijuí. Considerando a realidade geoespacial e econômica da escola, a proposta visou ampliar as percepções das crianças por outro aspecto, tornando o aprendizado dinâmico e divertido, justamente o que pode ser alcançado ao utilizar os recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas.

Palavras-chave: educação infantil, realidade virtual, projetos.

Abstract: This work presents a project that used virtual reality resources as a pedagogical tool with preschool children from the Municipal Network of Ijuí. Considering the geospatial and economic reality of the school, the proposal aimed to broaden the children's perceptions from another aspect, making learning dynamic and fun, which can be achieved by using technological resources as pedagogical tools.

Keywords: early childhood education, virtual reality, projects.

Eixo temático: Educação Infantil

INTRODUÇÃO

É sabido que, ao menos, toda floresta possui árvores. Mas que árvores? Quão próxima uma das outras essas árvores estão? Pode um rio passar no meio de uma floresta? Podemos encontrar pessoas

vivendo na floresta?

Estas e outras tantas perguntas podem sim ser respondidas, mas e se tentássemos transportar as crianças com segurança para um lugar similar a esse? Desta feita o uso de dispositivo de realidade virtual permitiu que os alunos participantes pudessem ter acesso às respostas a todas as perguntas supracitadas ao se sentirem dentro da floresta amazônica.

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e a tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa para enriquecer a experiência pedagógica. Nesse contexto, a realidade virtual surge como uma possibilidade de proporcionar experiências imersivas e enriquecedoras para elas. O projeto que propomos tem como objetivo utilizar a tecnologia de realidade virtual para levar as crianças da Educação Infantil a uma imersão na natureza, permitindo que aprendam sobre os ecossistemas e os animais de maneira lúdica e interativa.

Com o avanço das cidades, as crianças têm perdido gradativamente o contato com a natureza, o que pode acarretar consequências negativas para seu desenvolvimento. Por essa razão, é fundamental buscar maneiras de aproximá-las da natureza e a utilização da tecnologia de realidade virtual pode ser uma excelente alternativa para trazer a natureza para dentro das salas de aula.

Os projetos na Educação Infantil são considerados uma ótima forma de promover a aprendizagem significativa a partir da construção do conhecimento pelas próprias crianças, a partir de suas experiências e vivências. Dentro dessa perspectiva, a criança é vista como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, é considerada como sujeito ativo, capaz de construir seu conhecimento a partir de suas experiências, curiosidades e interesses. Maria Carmem Silveira Barbosa, referência em projetos na Educação Infantil, destaca que os projetos interferem de forma positiva no desenvolvimento infantil.

De acordo com José Moran, as tecnologias são pontes que conectam a sala de aula ao mundo, possibilitando diferentes formas de representação da realidade e contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades do educando, da ciência e da tecnologia na luta por sua humanização e libertação. Além disso, a realidade virtual pode permitir que as crianças colaborem em tempo real em projetos de desenho, compartilhando ideias e trabalhando juntas em um ambiente criativo e imersivo, como, por exemplo, experiências interativas de arte. Nesse sentido, a tecnologia pode proporcionar uma abordagem lúdica e inovadora para a experimentação de

diferentes formas de arte, como pintura, escultura e fotografia. Contudo, é importante lembrar que a tecnologia não deve substituir a experiência prática da experimentação no mundo real, mas sim complementá-la. Diante o exposto o projeto sempre se pautou por ampliar a visão de mundo dos educandos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foi feita uma pesquisa com os alunos sobre o que era natureza e uma vez computado os dados da desta consulta foram pedidos desenhos dos assuntos selecionados, sem intenção analisar qualidade e sim a ideia que eles tinham sobre o assunto desenhado. Logo, foi feito o experimento com o uso de realidade virtual, com suporte 3D e smartphone conectado à internet com arquivos selecionados e adequados à percepção por realidade virtual. O dispositivo devidamente acoplado ao rosto possibilitava à criança visitar virtualmente a floresta amazônica. Em encontro posterior foi pedido que o desenho fosse refeito. Surpreendeu a qualidade e enriquecimento com mais elementos presentes na obra em comparação com a arte de outrora. Foi perguntado aos alunos, sobre o tema floresta, se eles já tinham visto alguma na TV ou internet, mas a resposta mais recebida foi que ver na televisão não é a mesma coisa que estar lá.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O uso da realidade virtual transportou a percepção visual das crianças para o local projetado, pois sentiram-se quase por completo no local estudado, tanto que eles conseguiram qualificar como uma experiência bastante superior se comparado a assistir a um filme sobre o tema. “No filme a gente vê. No óculos a gente está lá”.

Além de relatos como o supracitado, as artes feitas posteriormente comprovam a eficácia do método do uso da realidade virtual para além de uma simples euforia e sim como memórias fundamentadas em testemunho, já que eles acreditaram que de fato estavam em uma floresta. Surpreendeu a qualidade e enriquecimento com mais elementos presentes nos desenhos em comparação com a arte de outrora. Pedagogicamente o uso dispositivo comprovou sua eficiência de forma prática, lúdica e principalmente estabelecendo vínculo, neste caso, com a natureza contato importante na educação infantil. Propomos então o refinamento e ampliação da utilização deste método considerando os resultados alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi perceptível a evolução dos desenhos e das percepções das crianças acerca dos lugares visitados virtualmente. É preciso que utilizemos cada vez mais as inovações tecnológicas integradas às metodologias de ensino, uma vez em que os alunos claramente se tornaram protagonistas no processo de aprendizagem fazendo relações com o mundo ao seu redor, refletindo e raciocinando e imaginando.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. volume 2: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAN, J. M. Desafios na Comunicação Pessoal: Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, sociale tecnológica. 3a Ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira / HORN, Maria da Graça Souza –. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil, Artmed, 2008.

ATELIÊ NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline dos Santos Sakis Peluffe, Tamires Karlinski dos Santos Pias, Tiane Räder Corrêa

E-mail: caroline.p@prof.smed.ijui.rs.gov.br; tamires.p@prof.smed.ijui.rs.gov.br;tiane.r@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Resumo: Ateliê é um termo Francês utilizado para estúdio, lugar frequentado por pessoas que gostam de criar, espaço onde se pode experimentar, manipular e produzir em suas diversas linguagens. Os Ateliês na educação infantil estimulam a autonomia, pesquisas e aprendizados. Brincando as crianças se relacionam com o mundo, as pessoas e os objetos, expressam sentimentos, prazeres, exploram o corpo e suas linguagens, assim nas escolas de educação infantil, as crianças têm a oportunidade de protagonizar o brincar em espaços coletivos destinados a elas. Este resumo expandido busca contextualizar o ateliê, apresentando algumas de suas principais características e abordando suas convergências com o mundo da educação infantil, revelando sua relevância e aplicabilidade.

Palavras-chave: Ateliê. Pesquisa. Protagonismo

Abstract: Ateliê is a French term used for studio, a place frequented by people who like to create, a space where they can experiment, manipulate and produce in their various languages. The Workshops in early childhood education encourage autonomy, research and learning. Playing, children relate to the world, people and objects, express feelings, pleasures, explore the body and its languages. This expanded summary seeks to contextualize the studio, presenting some of its main characteristics and addressing its convergences with the world of early childhood education, revealing its relevance and applicability.

Keywords: Atelier. Search. Protagonismo.

Eixo Temático: Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A escola de Reggio Emília é reconhecida mundialmente pela referência em educação para a primeira infância. Nesta escola

passou a ser desenvolvido um trabalho pedagógico diversificado que levava em consideração o protagonismo infantil, o uso de projetos de pesquisa e dos ateliês como um terceiro educador no processo de ensino aprendizagem, sendo está uma ideia inovadora e satisfatória.

Loris Malaguzzi, pedagogo e educador foi o criador da ideia, foi ele quem constituiu um princípio de ensino em que não existissem as disciplinas formais, mas sim um método pela qual as atividades pedagógicas se desenvolvessem por meio de projetos, sendo que estes não eram planejados pelos professores antecipadamente, mas surgia dos interesses dos próprios alunos e eram desenvolvidos por meio de diferentes linguagens e explorados num espaço organizado chamado ateliê. Mas qual a relevância dos ateliês para o processo de ensino e aprendizagem na primeira infância para que ficassem conhecidos mundialmente? E qual o papel do educador neste ambiente? Reconhecer sua importância se faz necessário para a formação dos educadores, contribuindo no entendimento de como conduzir seu trabalho, para exercerem vivências pedagógicas significativas que contribuam para uma educação de qualidade na primeira etapa da educação básica, que é o pilar de toda escolarização.

Quando a ideia dos ateliês foi colocada em prática, a intenção de Loris Malaguzzi era criar uma revolução no ensino e aprendizagem em escolas para crianças pequenas. O ateliê foi estabelecido como parte do projeto das escolas de Reggio Emilia, sua intenção era ir contra o conceito da educação de crianças pequenas baseadas principalmente em palavras e rituais medíocres existentes.

O ateliê é um espaço que propicia às crianças e professores explorar seus projetos, com pesquisas e experiências. "Muitos dos projetos e pesquisas da escola acontecem nesse espaço, porque este é um lugar especial, uma oficina, um depósito, com objetos e instrumentos que podem gerar fazeres e pensares despertando a 100 linguagens" (BARBOSA; HORN, 2008, p.120). Um aspecto de extrema importância é como esses espaços são organizados, eles enriquecem a abordagem educacional, oferecem e promovem oportunidades para as crianças explorarem seu potencial de aprendizagem social, afetiva e cognitiva.

A metodologia se baseia em princípios de respeito, responsabilidade e participação. A exploração e a descoberta, em um mundo seguro e enriquecedor, estão entre os pilares, que privilegiam o desenvolvimento da criatividade e é pautado pelo respeito na relação com a criança pequena. Neste lugar as crianças exploram e testam hipóteses no seu tempo, sendo

protagonistas de suas aprendizagens, "um espaço onde memórias são criadas profundamente dentro da criança, moldadas por meio de tudo que fazem ali. O ateliê é um lugar para aprender todos tipos de técnicas, e um lugar para pesquisa." (GANDINI, 2012, p.66).

Neste caso, o ambiente é considerado o terceiro educador, ele é visto como algo que educa a criança. Este deve ser flexível, passar por modificações constantes a fim de estar sempre atualizado e disposto às crianças, para a construção do seu conhecimento nas diferentes linguagens.

A centralidade exercida pelas crianças nesse contexto educacional é possível, especialmente, pelo respeito ao seu tempo, para que façam as coisas com vontade, prazer e empenho.

Para Barbosa e Horn (2008, p.17):

> A criança seria a protagonista do seu próprio processo de conhecimento e para isso o espaço escolar seria organizado de modo que as crianças pudessem explorar diferentes linguagens. Um espaço que ao mesmo tempo acolha e desafie as crianças, com a proposição de atividades que promovam a sua autonomia em todos os sentidos, a impregnação de todas as formas de expressão artísticas e das diferentes linguagens que possam ser promovidas junto a elas.

O papel do educador é proporcionar um ambiente para que as crianças possam fazer descobertas, será um observador e ouvinte, buscará perceber as estratégias dessas em cada situação de aprendizagem não interferindo para induzir um entendimento, mas deixando que ela venha até ele quando sentir necessidade de ajuda. O professor precisa se envolver com a exploração da criança para que possa captar sua ideia e lançá-la de volta, sempre registrando sobre os processos de aprendizagem, de pensamentos, fazendo documentações comunicando as pesquisas realizadas.

Nas palavras de Edwards, Forman e Gandini (1999, p. 161)

> O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança.

Com o trabalho desenvolvido no ateliê o educador aprende a escutar a criança, não apenas o que ela diz, mas o que ela expressa através de suas diferentes linguagens. "Escutar através da observação, da sensibilidade e da atenção em diferentes linguagens" (BARBOSA; HORN, 2008, p.118). Essa escuta engloba um processo de compreensão, organização e reorganização sempre que necessário, assim o conhecimento é produzido na relação com

o outro e em colaboração com o contexto da escola e comunidade.

Quando as crianças trabalham em um projeto de interesse para elas, encontram naturalmente problemas e questões que desejam investigar, os professores devem ajudá-las a descobrir seus próprios problemas e questões. Nesse ponto, não oferecem soluções fáceis, mas ao invés disso, ajudam-nas a focar em um problema ou dificuldade e a formular hipóteses. Seu objetivo não é tanto "facilitar" a aprendizagem no sentido de "tornar fácil ou leve", mas, ao contrário, procurar "estimular", tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes.

Para que as crianças possam experimentar, um ateliê deve ser um espaço no qual existem muitos materiais. Embora oferecendo muitas possibilidades, um ateliê deve ser organizado e oferecer condições de trabalho às crianças: mesas de sua altura, espaço no chão, armários organizadores com coleções de materiais ao alcance das crianças, além do que for necessário para a realização das pesquisas.

O Ateliê escolar por mais modesto que seja, ele sempre será um local que pode ser prazeroso tanto para o profissional como para os seus alunos ficarem à vontade para usar suas expressões e realizarem suas investigações.

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

Levando em consideração todos estes conceitos acerca do tema, entendemos que a combinação do uso dos ateliês ao desenvolvimento de projetos é um meio satisfatório para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. O protagonismo da criança no desenvolvimento de sua autonomia, nas investigações, na formulação de hipóteses evidenciando seus pensamentos, na expressão de suas linguagens torna suas aprendizagens mais dinâmicas, criativas e significativas. Os

educadores têm um papel fundamental na organização dos ateliês, disponibilizando as materialidades necessárias, problematizando experiências e documentando os processos das investigações, tornando visíveis suas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o uso do ateliê na educação infantil é um recurso muito eficiente no processo de ensino e aprendizagem. Seu uso é satisfatório, desenvolvendo a criatividade e o uso das diversas linguagens das crianças, tornando-as protagonistas e autoras de suas aprendizagens. Os educadores são participativos e possuem um importante papel na organização e andamento dos projetos desenvolvidos neste ambiente. Esse método tornou-se conhecido mundialmente, pois essa nova visão superou velhos paradigmas pela qual os professores eram os detentores dos saberes e meros transmissores de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. 1º edição. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2009.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2013.

GANDINI, Lella et al. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Penso, 2012.

INTERAÇÕES COM O AMBIENTE NATURAL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vânia Lúcia Berton

E-mail: vanialbertonb@gmail.com

Resumo: A Educação Ambiental e sua abordagem na Educação Infantil é um importante instrumento de sensibilização para as questões ambientais existentes que podem ser evidenciadas no espaço escolar. Nesse contexto, buscou-se possibilitar na turma de Educação Infantil: Pré-escola, em escola localizada no interior de Ijuí/RS, vivências relacionadas ao meio ambiente, através do experimento de montagem de um terrário, realização de uma caminhada de estudos nas proximidades da escola e atividades práticas na horta escolar. As vivências possibilitaram a discussão sobre as interações entre os seres vivos e elementos não vivos do ambiente, a importância da água, do solo, do ar, das plantas e animais e contribuíram para a sensibilização acerca da importância do equilíbrio ambiental para a manutenção de todas as formas de vida existentes e sobre a responsabilidade das ações do ser humano na preservação do ambiente.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Infantil. Terrário. Caminhada de estudos. Horta escolar. Vivências.

Abstract: Environmental Education and its approach in Early Childhood Education is an important tool for raising awareness of existing environmental issues that can be evidenced in school space. In this context, an attempt was made to enable the Kindergarten class: Pre-school, in a school located in the country of Ijuí/RS, experiences related to the environment, through the experiment of setting up a terrarium, carrying out a study walk near the school and practical activities in the school garden. The experiences made it possible to discuss the interactions between living beings and non-living elements of the environment, the importance of water, soil, air, plants and animals and contributed to raising awareness about the importance of the balance of the environment for the maintenance of all existing forms of life and on the responsibility of human actions in preserving the environment.

Keywords: Environmental education. Child education. Terrarium. Study walks. School. Vegetable garden. Experiences.

Eixo temático: Educação Infantil

INTRODUÇÃO

O presente artigo expressa um estudo acerca das interações e percepções das crianças com o ambiente natural por meio da realização de vivências que possibilitam a construção e ampliação de conhecimentos. Nesse contexto, o experimento referente à construção de um terrário, a realização de uma caminhada de estudos para observar o rio e o ambiente nas proximidades da escola e as atividades práticas no espaço da horta escolar foram ações que permearam esses estudos. O projeto foi desenvolvido em uma turma da Educação Infantil: pré-escola, em uma instituição de ensino localizada em área rural do município de Ijuí, sendo a única escola de campo da Rede Municipal de Ensino da cidade.

O experimento de montagem do terrário como representação de ecossistema, a caminhada de estudos nos arredores da escola e as atividades práticas na horta escolar são ações que possibilitam a ampliação dos objetivos de aprendizagem, através de vivências no ambiente natural, mantendo-se o foco na importância da preservação dos recursos naturais e das espécies animais e vegetais para a manutenção da vida no planeta, e da influência do ser humano no ambiente. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, as atividades na Educação Infantil são organizadas visando desenvolver as habilidades e competências das crianças, e proporcionar a construção de aprendizagens significativas (BNCC, 2018).

Através das diferentes linguagens utilizadas na Educação Infantil, a criança cria e recria representações do mundo que observa, compreende e interage. Nesse contexto, as vivências desenvolvidas na turma da pré-escola visam contribuir, desde a Educação Infantil, para a formação de sujeitos histórico-culturais capazes de ampliar suas concepções no que diz respeito a importância de suas ações no ambiente onde vivem, promovendo a sensibilização ambiental e o entendimento sobre a importância da manutenção dos ecossistemas, e que acima de tudo, sejam multiplicadores das ideias ambientais, na busca por um planeta sustentável. Assim, as vivências oportunizadas devem ser potencializadoras dos conhecimentos, habilidades e experiências das crianças, além de proporcionar novas aprendizagens.

METODOLOGIA

A atividade prática de organização do terrário foi realizada a partir do desejo e curiosidade da turma de observar alguns pequenos

animais invertebrados encontrados na escola e em casa, de maneira mais próxima e detalhada. Diante deste contexto, a montagem do terrário foi a alternativa encontrada para estar em contato mais direto com estes pequenos animais, durante um período de tempo maior, e desencadeou uma série de observações a respeito de outros componentes e interações do terrário. Além da observação das características e modo de vida dos pequenos animais, as crianças puderam perceber o desenvolvimento das plantas presentes no terrário, bem como, compreender noções sobre o ciclo da água e a fotossíntese, e a importância da interdependência entre os organismos vivos e elementos não vivos do terrário.

As observações e discussões pertinentes ao terrário tiveram enfoque na Educação Ambiental, possibilitando às crianças o despertar de um entendimento no que se refere às relações estabelecidas no ambiente e da manutenção e preservação da vida no planeta. A construção do terrário, desde o primeiro momento, despertou nas crianças uma intensa curiosidade sobre o que aconteceria na caixa de vidro. Após a montagem do terrário, começaram a surgir as primeiras indagações, a respeito dos seres vivos ali presentes. Como os animais e plantas vão viver dentro da caixa de vidro? Como os animais vão respirar? O que vão comer? E as plantas vão conseguir viver sem água e fechadas dentro do vidro? Essas perguntas foram algumas das questões norteadoras do estudo desenvolvido na turma.

A partir dessas hipóteses e das incertezas da maior parte do grupo, foram organizadas vivências sobre as plantas, enfatizando-se as noções sobre as suas partes, a ideia de fotossíntese, a importância das plantas para o ambiente e a relação com animais e seres humanos. Assim, as crianças puderam ampliar os conhecimentos prévios sobre esse assunto, e perceber que as plantas são seres vivos essenciais para a vida no planeta. Com o terrário, pode-se observar ainda, a representação do ciclo da água, e enfatizar a importância da preservação da água para a vida no planeta.

Com a finalidade de ampliar a temática relacionada a água, realizou-se uma caminhada até o rio próximo a escola, para que as crianças pudessem observar o volume de água existente, as características da água, presença ou ausência de resíduos nas margens do rio e dentro dele e observação das espécies vegetais e animais presentes no entorno e no caminho percorrido. Durante a caminhada de estudos, embalagens de plástico foram encontradas nas margens do rio, e despertaram a atenção das crianças. A partir dessa observação, iniciou-se um diálogo sobre os cuidados com o descarte de resíduos no ambiente e os impactos que os

resíduos causam aos animais, plantas e aos recursos naturais.

Nesse contexto, a discussão foi ampliada para uma pesquisa composta por um questionário sobre a destinação dos resíduos produzidos pelas famílias, provenientes das residências das crianças. A caminhada de estudos realizada possibilitou a observação do ambiente nos arredores da escola, e nesta vivência, as crianças puderam observar plantas, animais, águas do rio, resíduos existentes, interferência humana, e relações estabelecidas naquele ambiente.

Após a realização de diversas vivências, e tendo como reflexão constante a importância da preservação do ambiente para a vida, a turma da pré-escola deu início às atividades práticas na horta escolar, com o plantio de mudas de hortaliças e sementes. A horta da escola é um espaço de aprendizado e de significativas experiências. Neste local, as crianças realizam atividades referentes ao plantio e semeadura de hortaliças, e os cuidados essenciais para que as plantas se desenvolvam. No espaço da horta designado para a turma foram plantadas mudas de alface, cebolinha e salsa, e semeado rabanete. O acompanhamento semanal realizado pelas crianças na horta possibilita vivências como regar, retirar ervas daninhas, observar o desenvolvimento das plantas, registrar os acontecimentos e realizar a colheita das hortaliças que foram usadas para contribuir com a merenda escolar e levadas para casa, para saborear com as famílias.

Nas atividades realizadas na horta escolar pode-se perceber a importância de todos os elementos essenciais para o desenvolvimento das plantas. Também através da horta escolar, inicia-se o estudo da temática sobre alimentação saudável, e da produção de alimentos sem o uso de agrotóxicos, o que garante uma melhor qualidade de vida a todos. Assim, conforme a Base Nacional Comum Curricular:

> Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BNCC, 2018, p.42).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As vivências propostas para as crianças foram variadas, tendo como

enfoque a Educação Ambiental, na constante busca pela preservação do ambiente, levando-se em consideração as múltiplas linguagens que podem ser utilizadas na Educação Infantil para abordagem de projetos de estudo.

O trabalho realizado com a turma da pré-escola alcançou resultados surpreendentes e que contribuíram para as aprendizagens das crianças, em especial no que diz respeito à Educação Ambiental, um tema transversal relevante e capaz de despertar ações de sensibilização através de estudos e vivências oportunizados no espaço escolar. Os registros gráficos e as discussões realizadas na turma demonstraram o entendimento e compreensão das crianças acerca das questões trabalhadas em sala de aula e nos espaços externos. A expressão dos objetos de conhecimento abordados, por meio de registros e das falas das crianças permitem afirmar que os assuntos explorados adquiriram significado para a turma, transformando-se assim, em aprendizagens, por meio da experimentação, investigação, formação de hipótese, problematização, desenvolvimento e compreensão de ideias.

Considerando a faixa etária das crianças da turma da pré-escola envolvida no projeto de estudos, organizaram-se entrevistas não estruturadas, nas quais as crianças responderam aos questionamentos feitos no decorrer das vivências propostas, levantaram hipóteses e constatações a partir das observações e estudos realizados. Nesse sentido, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil:

> É também por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões, interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e ideias a contextos mais amplos, que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais elaborados. (MEC, 1998, p. 172).

As constatações das crianças, elaboradas a partir de observações, discussões e questionamentos e registros variados possibilitaram a ampliação de aprendizagens referentes ao ambiente, relações estabelecidas entre os organismos e importância da preservação dos recursos naturais para a manutenção do equilíbrio do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências desenvolvidas na turma da pré-escola possibilitaram aprendizagens nos diversos campos de experiência que norteiam o trabalho

na Educação Infantil. Considerando que a Educação Ambiental é um tema transversal e está presente no cotidiano da escola, o projeto desenvolvido provocou nas crianças, problematização e entendimento acerca de temáticas relacionadas ao ambiente. As ações praticadas visam a construção de hábitos e atitudes que contribuíram para a sensibilização sobre a manutenção do ambiente em equilíbrio, o que favorece a sobrevivência de espécies e as interações nos ecossistemas. Possibilitaram ainda, que as crianças percebessem as consequências ambientais de suas ações, sentindo-se responsáveis pelo lugar onde vivem, e com o qual estabelecem relações de cuidado e de respeito.

As vivências realizadas instigaram a curiosidade, a pesquisa e a construção de aprendizagens relevantes para as crianças, sendo fundamentais para despertar a sensibilização e o desejo de cuidar do lugar que as cerca. Conforme Boff (1999, p.33), "cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro".

As crianças demonstraram interesse pelas temáticas abordadas, as quais possibilitaram a ampliação de conhecimentos prévios com a aquisição de aprendizagens. As vivências oportunizadas foram apresentadas utilizando-se diversas metodologias, observando-se sempre as necessidades e interesses da faixa etária da turma, e contribuíram para que os conhecimentos fossem ampliados e construídos, a partir das vivências desenvolvidas, oportunizando a formação da criança como agente multiplicador, capaz de divulgar hábitos e atitudes que promovam ações sustentáveis e a sensibilização com relação às questões socioambientais.

REFERÊNCIAS

BENCINI, R. **Terrário: um pedaço da natureza na sala de aula**. São Paulo. 2005. Disponível:https://novaescola.org.br/conteudo/1197/terrario-um-pedaco-da-natureza-na-sala-de-aula. Acesso em 20 de abril de 2017.

BOFF, L. **Saber cuidar –ética do humano –compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação

Fundamental. —Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em 15 de abril de 2017.

BRASIL. **Meio Ambiente. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf. Acesso em 5 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular.** BNCC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil. Acesso em 12 de setembro de 2020.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Eveline Hennrichs Sartori Przylinski, Silvia Maria Przylinski

E-mail: eveline.h.s.przylinski@gmail.com; silviaprzylinski@gmail.com

Resumo: O caminho traçado neste estudo foi o de aprofundar os conhecimentos sobre a importância da leitura na Educação Infantil. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico. O estudo procurou entender a profundidade deste tema, abordando as questões atuais na educação, além de ressaltar a importância de fazer com que os educandos desenvolvam a habilidade de pensar de forma crítica e responsável sobre os diferentes temas desde a mais tenra idade. O estudo revelou que a leitura das histórias infantis revela o mundo para as crianças, estas suscitam o imaginário, respondem a perguntas, solucionam problemas, permitem descobertas, conflitos e soluções.

Palavras-chave: Literatura infantil. Leitura. Educação infantil. Ludicidade. Vivências.

Abstract: The path traced in this study was to deepen the knowledge about the importance of reading in Early Childhood Education. This research has a qualitative and bibliographical approach. The study sought to understand the depth of this theme, addressing current issues in education, in addition to emphasizing the importance of making students develop the ability to think critically and responsibly about different topics from an early age. The study revealed that reading children's stories reveals the world to children, they raise their imagination, answer questions, solve problems, allow discoveries, conflicts and solutions.

Keywords: Children's literature. Reading. Child education. Playfulness. Experiences.

Eixo Temático: Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Os livros têm o poder de despertar a imaginação da criança e encantá-las, envolvendo-as em tramas, aventuras e magias, facilitando os caminhos para a socialização do sujeito com seus pares. Refletindo sobre o tema, traçamos um plano na busca de mais conhecimentos sobre a importância da contação de histórias para as crianças desde bem pequenas. Desta forma buscou-se entender os benefícios das contações de histórias nas escolas de educação infantil, proporcionando momentos de prazer, imaginação e fantasia enfatizando que essas devem ser usadas com o fim de deleite. Através da leitura, o professor pode estimular a imaginação, despertar a criatividade das crianças, pois as literaturas infantis são fontes de informações que contribuem para o desenvolvimento da criança.

O contato com os livros é um meio de auxiliar a criança a descobrir o mundo, pois é na infância que as atitudes e os valores se transformam. O contato com as histórias dá às crianças a oportunidade de chegar a mundos inimagináveis, possibilitando que elas viagem, usando a criatividade. Quem faz a leitura, deve desenvolver seu potencial criativo e sua imaginação para tornar-se um momento interessante para todos. Ao ler para os pequenos o adulto ensina o poder das palavras para transportá-los a outros mundos em locais e tempos distantes reais e imaginários.

Este estudo se justifica pela necessidade de reavivarmos a arte de contar histórias dentro do contexto escolar, utilizando a história como um excelente recurso pedagógico para o desenvolvimento da criança.

MATERIAIS E MÉTODOS

O caminho metodológico traçado para este estudo foi pautado na abordagem qualitativa e bibliográfica. Foram utilizados na pesquisa materiais já elaborados, como: livros, artigos científicos, periódicos, jornais entre outros, visando fundamentar o estudo com textos de diferentes autores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura é importante, pois ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo, a sua circunstância e a ter suas próprias ideias. Segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a leitura

é um elemento fundamental na construção do sujeito, pois esta possui uma função social, colaborando para o fortalecimento do imaginário, estimulando a aprendizagem, despertando a curiosidade, a investigação, a análise crítica, elaborando e testando hipóteses, formulando e resolvendo problemas. Segundo Vieira (2017) "A leitura é algo vivo, que ultrapassa os muros da escola. Mas a escola é um espaço onde podemos trabalhar com as histórias orais de modo significativo."

A Educação Infantil é uma das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança, à chegada ao novo ambiente, ao coletivo, precisando exercitar a empatia, o diálogo a resolução de conflitos, a cooperação, promovendo respeito ao outro com acolhimento e valorização da diversidade, flexibilidade e resiliência, neste sentido a leitura é um instrumento de transformação de si e do mundo.

De acordo com Abramovich (1997, p. 17),

> Ler histórias para as crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens com a ideia de conto ou o jeito de escrever, dum autor então poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor de brincadeira de divertimento...É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas é encontrar outras ideias para solucionar questões.

Todavia, a história para ter mais impacto na vida da criança precisa de alguns artifícios do contador. O mesmo precisa conhecer a história antes para então apresentar a mesma com naturalidade. É necessário planejar e organizar as ferramentas que irá utilizar, como: fantoches, palitoches ou outro material, como usar a voz para cada personagem, como vai criar os climas de suspense. Neste sentido, Coelho (2001, p. 11) afirma que "[...] se deve levar em consideração os seguintes aspectos: intensidade, clareza e conhecimento. A intensidade é sobre o timbre da voz, o ritmo, a entonação. A clareza é uma boa dicção e conhecimento da história para saber como fazer a contação." É necessário criar todo um clima de encantamento e envolvimento, dando pausas, mudando o tom da voz, sem ter pressa de acabar, deixando que a criança curta, imagine e vivencie o que ouviu.

Trata-se de, a cada momento, o leitor ir se identificando com um personagem diferente, que corresponde ao momento que está sendo vivido por ele. É importante utilizar a literatura infantil como elemento de construção individual e social, que possibilite à criança estabelecer um diálogo com a realidade, de forma prazerosa, imaginária, através da ludicidade, utilizando-se das mesmas como fonte de pensamento crítico e compreensão de mundo.

É preciso ter condições emocionais, pois imaginar é também recriar realidades, pois é só estarmos atentos ao nosso processo pessoal, as nossas relações com os outros e com o mundo para compreender que a fantasia é uma das formas de ler, de perceber, de detalhar, de raciocinar e de sentir, para nos impulsionar a própria realidade desencadeando fantasias.

As histórias podem e devem ser contadas em diversos lugares, como no pátio da escola, no jardim de casa, no bosque, à sombra de uma árvore, em lugares aconchegantes onde o contador e as crianças se envolvam. Conforme Diniz (2006, p. 26) "[...] a criança lê pelos olhos do professor, porque ainda não pode fazer isso sozinha, mas vai se familiarizando com a linguagem escrita".

A contação de histórias desperta na criança diferentes habilidades, sendo uma delas a concentração. As mesmas são estimuladas a se concentrar para prestar atenção, para então envolver-se, encantar-se, admirar e a reproduzir. A contação de histórias é um importante recurso para a formação de futuros leitores. Se a criança tem contato constante com livros e contação de histórias vai crescer gostando, sentindo prazer e sempre buscando mais. Um bom livro pode ser o disparador de uma diversidade de emoções que quando trabalhadas poderão transformar se em conhecimento de si e do outro.

Outro elemento importante a ser ressaltado é o potencial crítico que a criança desenvolve ao ouvir uma história, partindo da mesma a criança pode pensar, duvidar, questionar, sentir se inquieta, querer saber mais, perceber que pode mudar de opinião.

A família juntamente com a escola deve oportunizar às crianças o contato com livros frequentemente para que possam tocar, manusear, folhear e admirar, pois, quanto maior o estímulo, maior o desenvolvimento em todos os sentidos. A criança observa o formato do livro, a capa, a encadernação, as letras, as ilustrações, é tanta coisa a perceber e analisar.

A leitura deve ser introduzida de forma natural no dia a dia das crianças, não sendo imposta, pois permite vivenciar experiências únicas que vão além do livro, manifestando a curiosidade e a liberdade de criar e recriar. É através da leitura que as crianças descobrem o mundo tanto em grupos ou sozinhas, trocam experiências, vivem emoções, organizam e expressam ideias.

Há autores que brincam com as palavras de um modo gostoso, lidando com uma ludicidade verbal, sonora e às vezes até musical, encantando as crianças.

Compreendemos que a Literatura Infantil é parte integrante da nossa cultura e da nossa história, uma prática permanente que está presente nas nossas vidas, mas sabemos que muitas famílias não possuem o hábito e nem o gosto pela leitura. Então o papel do professor é fundamental, incentivando a criança a se envolver neste momento mágico estimulando a aprendizagem, pois as crianças desde muito cedo são convidadas a entender o mundo por meio de letras e imagens. A criança conhece o livro muito antes de saber ler, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso.

A importância de contar histórias para as crianças faz com que ela amplie sua imaginação, auxilie na organização da fala e na representação sendo um momento de interação entre os envolvidos, deixando-os mais próximos uns dos outros, tornando-os protagonistas na resolução de problemas e mais flexíveis para aceitar as diferenças do mesmo modo que possam viajar no mundo da fantasia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas foi possível certificar se que é necessário estimular pais e professores a contar histórias para as crianças frequentemente, procurando organizar se diariamente com os filhos e ajudá-los a descobrir o mundo da leitura. Os professores precisam se atualizar, pesquisar, refletir sobre a sua prática e buscar fazer as contações para os alunos com motivação e entusiasmo, tornando esse momento prazeroso e assim, incentivando cada vez mais o gosto pela leitura.

Só é possível a formação de adultos leitores e críticos se houver esse incentivo desde a educação infantil, instigando as crianças a pensar, buscar, experimentar e a vivenciar situações que a ajudem a crescer integralmente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny**. Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BIANCHINI, Luciane Guimaraes Batistella, ARRUDA, Renata Beloni de, GOMES, Ligiane Raimundo**. Ludicidade e Educação**. Londrina: Educacional S.A., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo:Brasiliense, 2010.

COELHO, Betty. **Contar Histórias Uma Arte Sem Idade**. São Paulo:Afiliada, 2001.

KRAEMER, Maria Luiza. **Histórias Infantis e o Lúdico Encantam as Crianças**. Campinas: Pearson Education do Brasil, 2009.

VIEIRA, Adriana Silene; FIUZA, Marina Miranda. **Literatura Infanto Juvenil**. Londrina: Educacional S.A.,2017.

ZILBERMAN, Regina**. A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba:Intersaberes, 2012.

ESPAÇO DE CONVÍVIO EFETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL X DESAFIOS ENFRENTADOS COM O EXCESSO DE ALUNOS EM SALA DE AULA

Eleane Aparecida de Souza Callegaro, Sônia Raquel Padilha Prestes Mokan, Cibele Regina Nunes Bonfada Pereira

E-mail: eleanescallegaro@gmail.com;soninhamokan@gmail.com; cibelebonfada9@gmail.com;

Resumo: A Educação Infantil perpassa pela função inseparável de educar e cuidar, pois está diretamente ligada à alimentação, saúde, higiene, proteção e acesso ao conhecimento sistematizado, indo além dos direitos e necessidades das crianças. Diante desta questão, deve-se considerar o número de sujeitos que estão inseridos na sala de aula, por isso, tem-se como objetivo investigar o espaço de convívio efetivo, refletindo sobre o excesso de alunos em sala de aula na Educação Infantil. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, caracterizada como sendo bibliográfica com aprofundamento em trabalhos científicos. Como resultado, aponta-se que a criança se desenvolve por intermédio de relações sociais, ou seja, com interações com os outros e que quanto menor a quantidade de alunos, maior será o acompanhamento e desenvolvimento, pois o professor conseguirá dar o suporte necessário a partir das necessidades individualizadas de cada aluno.

Palavras-chave: Desafios na Educação Infantil. Qualidade do ensino. Relações sociais.

Abstract: Early childhood education encompasses both educating and taking care, since it is directly linked to feeding, health, hygiene, protection, and access to systematized knowledge, going beyond children's rights and needs. Facing this question, it is imperative to consider the number of subjects inside the classroom. This way, the objective of this research is to investigate effective communal spaces, reflecting on the excess of students inside the classroom in early childhood education. The methodology adopted in this work was of qualitative nature, characterizes by literature review with an in dept look on scientific work. As a result, it was observed that children develop themselves through social relations, meaning, with interactions with others, and that the lesser the number of students in class, the higher the monitoring and development, since the teacher will be able

to give the necessary support according to the individual needs of each student.

Keywords: Challenges in Early Childhood Education. Quality of Education. Social relations.

Eixo Temático: Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é reconhecida como a etapa inicial da Educação Básica, um período de extrema importância para a subjetivação de todos os indivíduos, pois, as Instituições de Ensino, por meio de ações e reflexões, desenvolvem nesses sujeitos habilidades e competências que serão utilizadas durante toda a vida. Para tanto, os profissionais que atuam com crianças devem demonstrar conhecimento, respeitando o tempo e espaço de cada uma, necessitando de preparo para trabalhar com questões de ordem cognitiva, emocional, física e social (COPETTI et al., 2021).

Para tanto, cabe evidenciar que a Educação Infantil possui o intuito de auxiliar no desenvolvimento integral (aspectos físico, intelectual e social) de crianças de até 5 anos, paralelamente com ações da família e comunidade. Dessa forma, é relevante elaborar, nessa faixa etária, vivências que proporcionem relações de interação entre crianças e adultos, a fim de considerar a educação na integralidade a ser compartilhada nos encontros entre gerações (BASÍLI & GRAZINOLI, 2021).

Porém, para isso, deve-se considerar o número de sujeitos que estão inseridos nesse espaço, pois com uma sala de aula superlotada, o desempenho e a aprendizagem de cada indivíduo são afetados. Conforme a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art. 25, a menção que existe é de que as autoridades responsáveis devem apontar adequadamente a carga horária e o número de alunos por professor, causando certa confusão, desencadeando um número elevado de crianças por educadores e monitores. Para tanto, na tentativa de suprir essa lei, tem-se no Projeto de Lei nº 597 de 2007 que o número de crianças em sala de aula influencia na qualidade de ensino, e que deve ser considerado a relação entre o número de crianças por faixa etária e adultos, assim, conforme a proposta seriam cinco crianças de até 1 ano por adulto, oito crianças de 1 a 2 anos por adulto, 13 crianças de 2 a 3 anos por adulto e 15 alunos de 3 a 4 anos

por adulto, contudo, este projeto permaneceu em tramitação até o ano de 2019 e lamentavelmente foi arquivado (BRASIL, 1996; ARAÚJO, 2007).

Desta forma, para aprofundamento, optou-se por investigar o espaço de convívio efetivo, refletindo sobre o excesso de alunos em sala de aula na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa, pois demonstra a relevância a respeito das reflexões de trabalhos por intermédio de apropriabilidade de métodos e teorias (FLICK, 2009). Realizou-se mediante revisão bibliográfica o aprofundamento do estudo, a fim de atender o objetivo deste trabalho, partindo em busca de artigos científicos, livros e materiais disponíveis da internet. Portanto, a seleção destes materiais ocorreu via sites de busca como o Google Acadêmico. A análise se deu através do aprofundamento da leitura dos materiais selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como documento norteador para as Instituições de Ensino, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), material elaborado pelo órgão federal, que propõe práticas que buscam expandir a criatividade incentivando os sujeitos a descoberta do universo da literatura infantil, e, aborda as orientações em relação à Educação Básica nos três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2018).

Tem-se também o Referencial Curricular Gaúcho ao nível de Educação Infantil (RCG:EI), documento estadual estruturado em cadernos pedagógicos, que reúne princípios orientados, com concepções, tempos e espaços do currículo (MOREIRA; NAVARINI, 2021).

Em termos de legislação, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que se referem ao conjunto de práticas que promovem e buscam articular o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos com experiências e saberes em relação ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2010).

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, lançado em 2006, são estabelecidas diretrizes relacionadas às ações que precisam ser desenvolvidas na Educação Infantil como instrumento para

a adoção das medidas, em relação à supervisão, o controle e a avaliação. Sendo dever do Estado assegurar que crianças de 0 a 6 anos tenham atendimento em creches e pré-escola, o qual precisa ser planejado e possibilitar descobertas para que a criança possa construir seu próprio conhecimento (ANTUNES, 2004).

Assim, tendo em vista que a Educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, esta necessita ser planejada na perspectiva de continuidade e complementaridade, pois os primeiros anos de escolarização são determinados por situações intensas e de rápidas transformações para as crianças, visto que, elas estão chegando ao mundo, aprendendo e compreendendo seu corpo e suas ações (BARBOSA, 2009).

É na infância que o indivíduo desenvolve suas habilidades de maneira integral, por intermédio do brincar, participar, conviver, expressar, explorar e conhecer-se, é o momento em que a criança vai se aperfeiçoando e desenvolvendo competências necessárias que levará por toda a sua vida (BRASIL, 2018).

Uma vez que a criança se desenvolve por intermédio de relações sociais, ou seja, em interações com os outros, Vygotsky destaca que o educador é essencial para o aluno, pois ele disponibilizará seus conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento da criança, que nestas relações, juntamente com um ambiente adequado, a criança construirá suas aprendizagens (OLIVEIRA, 1997).

Logo, o ensino na Educação Infantil, vai além dessas interações, já que, as aulas são desenvolvidas em um espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança. Para tanto, para que de fato as atividades sejam desenvolvidas e sejam efetivas para os sujeitos, garantindo o crescimento e desenvolvimento no educar/cuidar, elas devem ter situações que possibilitem a apropriação e produção de significados sobre o meio em que estão inseridas, elas precisam estar apoiadas em situações espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas

apropriadas;

- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p. 19).

Para Barbosa (2009) o brincar é extremamente importante e necessário na infância, sendo um momento em que a criança manifesta a sua essência, constrói seus novos conhecimentos e desenvolve suas habilidades emocionais, cognitivas, físicas e psicológicas. Além disso, salienta-se que, respeitar a diversidade cultural proporciona o enriquecimento dos conhecimentos, possibilitando que as crianças realizem atividades que contextualizam com o dia a dia delas, no âmbito cultural, familiar, contribuindo no processo de construção do conhecimento (FŪHR; GEVEHR, 2021).

No entanto, não cabe apenas ao professor a responsabilidade pela falta de aprender dos alunos (SPINELLO, 2014). Para Vygotsky (1991), a aprendizagem é o resultado da interação dinâmica entre a criança e o meio social, visto que o pensamento e a linguagem sofrem influências do meio em que vivem, e seu funcionamento cognitivo da mente se dá pelo planejamento e organização das estruturas lógicas que vão se adequando a mediação simbólica e social.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais também contribui para a qualidade da educação, já que, o ambiente precisa promover a criatividade, proatividade, colaboração, pensamento crítico, comunicação e perseverança, possibilitar que a criança se autoconheça e se relacione com os outros, aprendendo a lidar com as situações do dia a dia tanto na escola quanto na vida pessoal (BRASIL, 2018).

Todavia, são muitos os desafios que os educadores enfrentam, como: o combate da evasão escolar, a baixa qualidade do ensino público, o desenvolvimento da educação inclusiva em um ambiente inadequado, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a implementação de novos currículos relacionadas à gestão e as práticas pedagógicas realizadas em salas de aula, as questões de acessibilidade, tecnologia, recursos técnicos e as exigências da profissionalização, ou seja, desafios contemporâneos (PLETSCH, 2009).

Além destes inúmeros desafios, que certamente são ainda minoritários a várias reflexões, salienta-se outro ponto que foge do controle dos professores, o excesso de alunos nos ambientes escolares, Lauschner (2021) aponta que atualmente este é um dos maiores desafios dos

professores e que isso gera dificuldade de aprendizagem, causando muitas dúvidas e inseguranças.

Considerando que na Educação Infantil, os pequenos demandam mais atenção, Arnaldo (2021) destaca que quanto menor a quantidade de alunos, maior é o acompanhamento que o professor conseguirá dar a partir das necessidades dos alunos, proporcionar um atendimento individualizado e personalizado, contribuindo para a melhora do processo de aprendizagem.

Por serem menores e demandarem de mais atenção, as crianças na Educação Infantil precisam estabelecer relações interpessoais estáveis com um número restrito de adultos. O ideal é que sejam constantemente estimuladas para descobrirem a sua autonomia, e com salas acima do limite, os professores acabam levando tempo para conseguirem o controle e a organização (VOLODKA, 2018).

As crianças chegam à escola com seus saberes, angústias e medos, vindas de distintas realidades, muitas vezes de famílias desestruturadas. O que se percebe é a falta de leis para nortear a realização de um trabalho de qualidade, isso, atrelado ao excesso de alunos em sala de aula, torna-se um fator desafiador que dificulta o atendimento adequado e individualizado, que pode colocar em risco a segurança da criança e sobrecarregar os professores (VOLODKA, 2018).

Portanto, frente aos tantos desafios que as instituições escolares e os professores são submetidos, é necessário que permeiem reflexões permanentes em relação à gestão competente, estruturas adequadas, recursos humanos, materiais e principalmente de Políticas Públicas comprometidas com todos os envolvidos (BARBOSA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente as constantes preocupações e desafios enfrentados pelos educadores, destaca-se a importância de refletir o excesso de alunos em sala de aula e questões relacionadas ao convívio efetivo na Educação Infantil, pois, percebe-se que mesmo sendo uma realidade nas Instituições de Ensino, tal tema/fato é pouco discutido.

Por fim, fica claro a necessidade de projetos de leis que sejam norteadores e estabeleçam limites quanto a quantidade de alunos em sala de aula, para que seja possível educar e realizar todas as atividades de forma efetiva, garantindo o crescimento e desenvolvimento das crianças, através

de situações que possibilitem a apropriação e produção de significados sobre o meio em que estão inseridas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. 2004. Educação infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes.

ARAÚJO, N.Jr. 2007. Educação aprova número máximo de alunos em sala de aula. Câmara Notícias, 12 de nov. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/109681-educacao-aprova-numero-maximo-de-alunos-em-sala-de-aula/. Acesso em: 06 abr. 2023.

BARBOSA, M.C.S. 2009. Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília.

BASÍLI, P. & GRAZINOLI, D. 2021. Desobediência para inventar currículos com a infância. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: PEDAGOGIAS EM DIÁLOGO. Anais [...], v. 8, n. 1, 17 a 20 de maio de 2021, São Paulo. 234-240p.

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

BRASIL. 1996. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

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

BRASIL. 2006. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC.

COLÉGIO ARNALDO. 2021. Conheça as vantagens de estudar em turmas reduzidas. Colégio Arnaldo. 31 de maio de 2021. Disponível em: https://blog.colegioarnaldo.com.br/turmas-reduzidas/. Acesso em: 06 abr. 2023.

COPETTI, A.A.O. et al. 2021. Grupos de estudo e a formação

continuada: o relato da constituição do grupo de estudos pensadores de infância. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: PEDAGOGIAS EM DIÁLOGO. Anais [...], v. 8, n. 1, 17 a 20 de maio de 2021, São Paulo. 64-65p.

FLICK, U. 2009. Introdução à Pesquisa Qualitativa. 3. ed. São Paulo: Artmed. 408p.

FÜHR, L.M. & GEVEHR, D.L. 2021. Contextualização social, o significado e a importância da educação infantil. In: GEVEHR, D.L. (org.). Memória, identidade e patrimônio cultural: uma contribuição dos estudos regionais. 1 ed. 2021.

LAUSCHNER, L. S. F. 2021. Dificuldades de aprendizagem e seus desafios. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 6, 9:60-97.

MOREIRA, C. da L. & NAVARINI, J. 2021. A abordagem da educação alimentar na educação infantil: contribuições bibliográficas. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: PEDAGOGIAS EM DIÁLOGO. Anais [...], v. 8, n. 1, 17 a 20 de maio de 2021, São Paulo. 138-144p.

PLETSCH, M.D. 2009. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, 3:143-156.

OLIVEIRA, M.K de. 1997. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico. 4. ed. Editora Scipione. 112p.

SPINELLO, N.C. 2014. As dificuldades de aprendizagem encontradas na educação infantil. Revista de Educação do IDEAU, 9:20.

VYGOTSKY, L.S. 1991. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VOLODKA, C. 2018. Descubra por que a quantidade de alunos afeta o desempenho em sala de aula. Educador 360. 09 out. 2018. Disponível em: https://educador360.com/gestao/quantidade-de-alunos/. Acesso em: 07 abr. 2023.

IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESPEITANDO O DIREITO DA CRIANÇA VIVENCIAR A INFÂNCIA

Roseli Andreia Sackvil, Eulália Beschorner Marin

E-mail: roselisackvil@gmail.com;beschorner@unijui.edu.br

Resumo: A presente pesquisa foi desenvolvida na disciplina de Currículo e Docência em Educação Infantil do curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2022 na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa tem como foco principal analisar atividades propostas no planejamento do estágio da disciplina de Currículo e Docência em Educação Infantil para compreender de que forma as atividades propostas podem contribuir no desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Vivências. Reflexão.

Eixo Temático: 1- Educação Infantil

INTRODUÇÃO

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças foi garantido na Constituição de 1988, quando a Educação Infantil foi reconhecida como dever do Estado. As crianças na Educação Infantil são sujeitos que estão se desenvolvendo integralmente, conhecendo o mundo. Podemos perceber isso com a forma com que eles dormem, comem, brincam e etc. As crianças vão para as escolas de Educação Infantil para construírem relações com outras crianças, relações que são diferentes daquelas que eles já têm com a família. Na escola de Educação Infantil de modo especial podem expressar-se, manifestar-se, interagir, brincar e também desenvolver a sua curiosidade, a qual nunca poderá deixar de ser percebida pelo adulto que está trabalhando com a

criança.

A pesquisa tem como principal objetivo analisar uma proposta de planejamento para uma turma de crianças composta por 18 alunos com faixa etária de 03 a 05 anos, essa proposta foi construída na disciplina de estágio "Currículo e Docência em Educação Infantil" no curso de pedagogia. A análise se fundamenta na perspectiva de compreender a importância de propor atividades em que a criança vivencie experiências e através das mesmas possam se desenvolver.

O estágio pode ser considerado como uma "oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional" (PIMENTA, 2004, p.99). É no estágio que podemos ter a oportunidade de experimentar na prática todos os conteúdos estudados teoricamente e após a realização da prática realizar uma reflexão crítica sobre a prática realizada.

METODOLOGIA

Para elaboração da pesquisa foi realizado um estudo bibliográfico tendo como principal referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também foi realizada uma reflexão sobre um planejamento elaborado e executado com duração de 05 dias com diferentes experiências para crianças de 03 a 05 anos de idade em uma escola de Educação Infantil no município de Santa Rosa o qual será analisado neste texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O principal objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, sendo que esta etapa da educação é a mais importante para a constituição de um indivíduo.

Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são os seus direitos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes direitos de aprendizagem representam um avanço nas políticas públicas para a Educação Infantil.

A BNCC estrutura cinco campos de experiências, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos constituem 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.

Pensando nos cinco campos de experiência e procurando os considerar foi proposto para uma turma da Educação Infantil de 03 a 05 anos de idade um projeto com duração de cinco dias que tinha como tema "meu corpo e suas sensações" esse tema foi escolhido com o objetivo de desenvolver uma consciência do próprio corpo através das sensações.

A primeira atividade proposta foi o "tapete sensorial" em que foi montado um tapete no qual estavam dispostos diferentes materiais com texturas diferentes como lã, plástico bolha, tecido etc. Uma criança de cada vez passou pelo tapete e neste momento foi questionado o que a mesma estava sentindo. Ao conduzir a atividade foi possível perceber muito entrosamento da turma, como também muita expectativa para passar pelo tapete; as crianças ao passar sobre cada textura diferente apreciavam e se divertiam como se nunca houvessem tocado sobre o objeto que estavam sendo expostas.

É fundamental que nos primeiros anos de vida sejam exploradas atividades que envolvam o contato da criança com texturas diferentes, pois como aborda Montessori (in Nova Escola, 2006, p. 32) o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor.

"Sentindo o aroma dos chás" foi outra atividade desenvolvida com as crianças na qual as crianças estavam dispostas em círculo sentadas no chão e foi mostrado diferentes tipos de chás e as mesmas manusearam e sentiram o cheiro dos chás (hortelã, camomila, melissa, cidreira); quando estavam manuseando os chás foi explicado a funcionalidade de cada um dos chás. Após foi feito juntamente com as crianças chá; cada criança pôde escolher um dos chás que foi levado e com auxílio cada criança pode preparar o seu chá. Nesta atividade além das crianças poderem sentir o aroma do chá, um dos fatores que se destacou foi autonomia de poderem preparar sozinhas o seu chá pois toda forma de aprendizagem que inclui a manipulação de materiais interessantes é algo motivador para as crianças. Desta forma é necessário proporcionar estas situações pois instiga a curiosidade e desenvolve a autonomia da criança.

No planejamento foram contempladas atividades com música em que foram cantadas diferentes canções e foi confeccionado um instrumento musical, em que cada criança recebeu um tambor africano para enfeitar utilizando tinta guache. Essa atividade com música foi um momento

singular que envolveu todas as crianças de forma bem ativa e atividades com música contribuem muito para a percepção sonora da criança.

Foi proposta uma "arte efêmera" cada criança recebeu um prato e utilizou legumes e frutas, para construir o seu rosto contemplando tudo o que há nele. Quando o rosto estava pronto as crianças puderam comer as frutas utilizadas para construir o rosto. O que mais se destacou na atividade foi a criatividade, pois utilizando elementos não convencionais puderam produzir um trabalho artístico.

O aprendizado da criança faz-se através dos sentidos. Por isso, é importante entender que a trajetória da criança até alcançar o aprendizado, a independência e a autonomia, além de estar relacionada às condições biológicas, está diretamente relacionada às condições e estímulos proporcionados pelo espaço familiar e social a qual a criança interage. Ou seja, é essencial que a criança tenha acesso a um ambiente estimulador e incentivador, para que seu desenvolvimento seja pleno.

Foi realizada também uma experiência a "Dança das Cores" cada criança recebeu um prato no qual foi colocado leite, aos poucos foi adicionado corante alimentício de diferentes cores, em que as mesmas vão de um lado para outro. Por último foi usando cotonete molhado no detergente para ir tocando no prato com leite para observar o movimento das tintas sobre o leite e a dança das cores acontecer.

A experiência "dança das cores" foi muito significativa para as crianças pois as mesmas ficaram encantadas com o experimento realizado, penso que o trabalho com experiências é imprescindível pois:

> A inserção de atividades experimentais na prática docente apresenta-se uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem, quando medida pelo professor de forma a desenvolver o interesse nos estudantes e criar situações de investigação para a formação de conceitos (PARANÁ, 2008, p. 76).

Para que os alunos realmente se sentissem parte da atividade cada criança pingou uma gota de corante alimentício no leite; desta maneira carregou a atividade ainda mais de sentido pois os alunos estavam realmente vivenciando o experimento.

Cada vivência proposta foi um momento singular para as crianças que participaram das mesmas, e em todas as atividades houve uma participação bastante ativa das crianças, desta forma é fundamental que as atividades que serão levadas para sala de aula da Educação Infantil envolvem experiências práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que as crianças nos primeiros anos de vida possam vivenciar a infância e fazer diferentes experimentações nela e para isso se torna fundamental a presença de um educador, cujo papel, segundo a BNCC, é "refletir, selecionar, organizar, planejar, medir e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.". Por isso, a Educação Infantil é um ambiente importante e essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor das crianças.

As crianças fazem suas observações e atuam no mundo com curiosidade, sem obedecer a padrões previamente estabelecidos. Assim, é importante e essencial que tenham acesso a ambientes que proporcionem essas experiências de exploração, observação e atuação independente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Segunda versão revisada**. Brasília: MEC, 2016.Disponível em: htttp:// basenacionalcomum.mec. Acesso em 18/06/2022

NOVA ESCOLA, edição especial, **Grandes Pensadores.** São Paulo: abril, v.2, n.10, ago. 2006. ISSN 0103- 0116.

Paraná. Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2007.

PIMENTA, S.G. (org.). **O estágio e a docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

A EXPERIÊNCIA DE DOCUMENTAR E NARRAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daiene Taís Gonzaga, Otília Neli de Oliveira

E-mails: daiene.g@prof.smed.ijui.rs.gov.br; otilia.o@prof.smed.ijui.rs.gov.br;

Resumo: O presente artigo evidencia a experiência de documentar a narrar na educação Infantil. Documentar é sinônimo de registrar, evidenciar o vivido. Na educação infantil o documentar registra a prática pedagógica envolvendo um modo de olhar, refletir, pensar e comunicar o cotidiano e as aprendizagens das crianças. O caráter narrativo do ato de documentar transforma e significa o cotidiano. Ao projetar e narrar as vivências e experiências vividas na educação infantil, vem evidenciar as aprendizagens e contar sobre os percursos e processo de construção do conhecimento. Documentar e narrar é dar visibilidade às potencialidades e teorias das crianças, evidenciando uma criança que atua, aprende através da curiosidade e da relação com o outro e com o mundo.

Palavras-chave: Documentar. Criança. Cotidiano. Educação Infantil.

Abstract: This article highlights the experience of documenting and narrating in early childhood education. Documenting is synonymous with registering, highlighting what has been experienced. In early childhood education, documenting records the pedagogical practice involving a way of looking at, reflecting, thinking and communicating children's daily life and learning. The narrative character of the act of documenting transforms and gives meaning to everyday life. By projecting and narrating the experiences and experiences lived in early childhood education, it highlights the learning and tells about the paths and process of knowledge construction. To document and narrate is to give visibility to children's potentialities and theories, showing a child who acts, learns through curiosity and the relationship with the other and with the world.

Keywords: Documenting.Child.Daily Life.Childhood Education.

Eixo Temático: Educação Infantil

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta reflexões e considerações acerca da temática A experiência de documentar e narrar na Educação Infantil, destacando aspectos importantes sobre as experiências, vivências e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil.

No brincar, as crianças se relacionam entre si, experimentam materiais e elementos a sua disposição vivenciando desafios e por meio destes desenvolvem-se e ampliam suas aprendizagens. Crianças dão significado a suas experiências através do faz de conta, do brincar, do expressar-se, do conhecer-se e do conviver. Estas experiências permeadas de significados são documentadas e compartilhadas com as crianças, pais, professores e comunidade escolar.

O objetivo deste trabalho é dar visibilidade a experiências que acontecem na escola de educação infantil em sua íntegra, apresentando a todos a real capacidade de pensamento, ação, investigação e pesquisa das crianças bem pequenas, salientando a importância de documentar e narrar o cotidiano da educação infantil.

A experiência de documentar e narrar na Educação Infantil

> [...] as crianças nascem com muitos recursos e potenciais extraordinários, que nunca deixam de nos impressionar. Elas têm capacidades autônomas para construir seus próprios pensamentos, perguntas e tentativas de respostas. [...]. (Comunicação pessoal de Loris Malaguzzi com Lella Gandini, em 1993.)

A criança, sujeito histórico e de direitos, desenvolve relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas. Nesta perspectiva brinca, interage, pesquisa, experiencia, observa, constrói significados expressando seu desejo autônomo de se envolver, descobrir e aprender, tornando-se protagonista de suas aprendizagens e conquistas. As crianças apropriam-se do espaço da escola, vivenciam e encontram seu lugar dentro dele. As conexões que acontecem entre tempo, espaço e materiais ocorrem por meio dos ritmos da vida cotidiana.

Neste sentido, ao valorizar o brincar e as experiências que as crianças vivenciam, a escola de Educação Infantil se constitui como um espaço de escuta, olhar sensível e respeito a criança em suas singularidades e particularidades, garantindo as mesmas viver com plenitude através das brincadeiras, vivências e experiências nas quais manifesta seu modo de ser

e estar no mundo.

Ao compreender que o brincar é um mecanismo de aprendizagem, no qual a criança protagoniza suas ações, passamos a dar visibilidade ao que elas realizam durante suas brincadeiras registrando em narrativas seus feitos, evidenciando a essência do brincar, seus processos e percursos de aprendizagem e desenvolvimento.

O documentar possibilita ao educador observar, registrar e interpretar os processos de aprendizagem os caminhos percorridos na elaboração de hipóteses e construção do conhecimento. Tornar visível o que se vivencia, revela concepções da criança, permite ao educador refletir sobre a prática pedagógica e compreender os processos vividos. "Não são apenas memórias de algo que aconteceu, são também processos que nos permitem compreender como fizemos o que fizemos." (MELLO; BARBOZA; FARIA, 2017).

O foco principal de documentar e narrar é comunicar. Pelas narrativas são apresentadas trajetórias das experiências vivenciadas, compartilhando assim o fazer pedagógico e as aprendizagens das crianças. Documentar o cotidiano reside em aprender a olhar, observar e registrar e refletir sobre a prática pedagógica realizada pelo professor.

Ao compartilhar e comunicar as experiências vividas no cotidiano da escola, o professor, através do acompanhamento, observação e registro, narra as experiências vivenciadas contando o que a criança fez, quais materiais e elementos utilizou, quem brincou com ela, qual era o enredo da brincadeira, quais suas hipóteses, suas aprendizagens, destacando o quanto a experiência foi significativa para infância. Narrar o cotidiano implica reconhecer a importância do brincar, valorizando as ações, as expressões, as relações e as produções das crianças.

Documentar o cotidiano reside em aprender a olhar, observar e registrar e refletir sobre a prática pedagógica. Ao narrar uma vivência do cotidiano infantil, o professor revela a essência da infância em sua totalidade. Aos professores cabe proporcionar experiências com intencionalidade, desde a rotina até a organização dos espaços e materiais que serão manuseados pela criança, assim como possibilitar momentos de investigação e pesquisa, as levem a pensar sobre o mundo. Entender o brincar como direito, essencial e pertinente a criança e a infância oferece a elas condições para explorarem este laboratório vivo que é o mundo ao seu redor.

Ao documentar o cotidiano da educação infantil oportunizamos as

famílias conhecerem, participarem e reconhecerem o valor das aprendizagens compartilhadas na escola. Nas narrativas coletamos e registramos o essencial de um todo vivenciado dando visibilidade ao protagonismo infantil. Nesse processo valorizamos as culturas de infância e criamos memórias individuais e em grupo, valorizando processos construtivos assim como as experiências e aspectos do cotidiano.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para documentar esse estudo efetivou-se a partir das vivências e experiências viabilizadas pelo brincar, nas quais cotidianamente as crianças são protagonistas de suas ações, exploram espaços, materiais e elementos, criam suas brincadeiras, narrativas e enredos que fazem parte da Infância dentro da escola de Educação Infantil.

A experiência efetivou-se a partir da realização de sessões com pequenos grupos de crianças, nas quais os materiais e elementos foram disponibilizados para livre exploração das crianças, além de interações vivenciadas nos contextos investigativos nas salas de referência.

Através de embasamento bibliográfico e de um processo de observação estruturado na escuta, registros fotográficos e vídeos podemos documentar e refletir a prática pedagógica, reconhecendo em cada criança suas potencialidades, comunicando através das narrativas o brincar, os processos e percursos vividos, as experiências e pesquisas que realizam com seus pares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeira Narrativa:

Ricas experiências sensoriais são experimentadas pelas crianças quando brincam com argila.

"Água profe?… " menciona Isadora. Na experiência as crianças têm a oportunidade de experimentar, questionar, expressar suas próprias constatações: "isso é uma bagunça". destaca Isadora

A argila é testada na mesa, na bacia com água, no corpo. Isadora e Antonella brincam de pintar os braços: "ui…gelado", menciona Isadora.

Brinca, sorri, relaciona-se. Enquanto convive neste espaço de brincadeira e pesquisa, nos mostra o quanto a infância é única e revestida de significados a cada momento vivido. Tempo de tocar, sentir, experimentar.

Tempo de brincar. (Isadora Tarbach Bertão - 2a8m; Antonella Ludwig Debesaits - 2a11m Registro da Vivência das crianças).

Segunda Narrativa:

João Rodolfo e sua Visão Extraordinária: João pediu sua garrafa para tomar água, que estava em cima de um banquinho de madeira, ao alcance das crianças! Ao pegar seu copo, agachou-se e pegou uma peneira que estava por ali, no chão.

João caminhava e espiava o mundo por aquele objeto que lhe causava estranhamento, olhava para cá, olhava para lá, observando de um outro ângulo a vida que corria do outro lado! Quando questionado, pela educadora: "-O que está fazendo João?", rapidamente ele respondeu!

"- Olhando com o olhinho! Uma resposta simples e franca, que era realmente o que estava acontecendo. Ele estava olhando com seu olhinho de outra forma, construiu sua estratégia para brincar. Pesquisando, observando e imaginando! (João Rodolpho Matos Tischer- 2 a9m).

O que é possível observar neste processo: Observar o brincar, extrair o sentido e o significado da atuação da criança nas vivências cotidianas e dar visibilidade às suas experiências é valorizar as culturas de infância. A narrativa acolhe e valoriza o fazer da criança, suas singularidades, suas aprendizagens. Documentar e narrar constituem-se em instrumentos que se concretizam no cotidiano, acompanhando os percursos das aprendizagens e a infância como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre os processos acompanhados nas vivências cotidianas na escola, podemos observar a potência dos mesmos e as habilidades e capacidades das nossas crianças. Nas experiências diárias, o protagonismo e a criatividade foram transformadas em experiências, as quais são registradas, narradas e compartilhadas com educadores, pais e comunidade dando visibilidade e marcando um tempo na infância, o tempo de ser criança.

Acreditando na potência do brincar viabilizamos o protagonismo da criança. É importante que os educadores observem e escutem sensivelmente as crianças enquanto brincam, o que apreciam fazer, os espaços que se sentem à vontade e o que mais lhe chama atenção, acompanhando assim os seus processos de desenvolvimento através das experiências vividas. Documentar e narrar as experiências cotidianas na escola de educação

infantil é valorizar o modo como as crianças estão vivendo suas infâncias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. FOCHI, Paulo Sérgio. Mini-histórias: Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI/ Organização Paulo Fochi. Porto Alegre. Estudos Pedagógicos, 2019.

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.

MELLO, Suely Amaral; BARBOZA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de: Documentação Pedagógica: Teoria e Prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL. Educação Infantil. SM.

O BRINCAR, AS BRINCADEIRAS E AS RELAÇÕES VIVENCIADAS NO ESPAÇO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Geise Daiane Korte Voigt, Elisângela Pires Fagundes

E-mail: voigtgeise@gmail.com,elisangela.p@profe.smed,ijui.rs.gov.br

Resumo: O presente artigo apresenta as reflexões das observações feitas pelo adulto educador em sala de aula e nos diferentes espaços de convivência do ambiente escolar com foco nas brincadeiras e interações estabelecidas pelas crianças. O olhar e a escuta do educador sobre as relações estabelecidas entre as crianças com idade entre 2 a 3 anos durante os momentos de brincadeiras e interações no cotidiano e na rotina, nos diferentes momentos onde acontecem as brincadeiras livres, orientadas. Como as crianças constroem suas brincadeiras, como elas escolhem os espaços e os materiais, como se relacionam com seus pares para brincar. As observações realizadas têm como objetivo analisar a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil, bem como da importância das relações afetivas e das trocas entre os pares ao realizar e construir as brincadeiras.

Palavras-chave: Brincar, aprendizagem e desenvolvimento infantil, educação infantil.

Abstract: This article presents the reflections of the observations made by the adult educator in the classroom and in the different living spaces of the school environment, focusing on the games and interactions established by the children. The look and listening of the educator on the relationships established between children aged 2 to 3 years during moments of play and interactions in daily life and routine, in the different moments where free, oriented play takes place. How children build their games, how they choose spaces and materials, how they relate to their peers to play. The observations carried out aim to analyze the importance of playing in the development and learning in early childhood education, as well as the importance of affective relationships and exchanges between peers when performing and building the games.

Keywords: Playing, child learning and development, early childhood education.

Eixo Temático: Educação Infantil

INTRODUÇÃO

As crianças usam diversas formas para se comunicar e o brincar é uma destas expressões, através desta ação a criança pode reproduzir o seu cotidiano, compartilhando seu modo de pensar e entender o que acontece em sua rotina. O ato de brincar promove o processo de aprendizagem da criança, sendo um suporte para a construção da reflexão, do pensamento lógico, da autonomia e da criatividade, da imaginação, instituindo desta forma, uma relação entre sua realidade e sua imaginação.

Desta forma o brincar na educação infantil possibilita à criança ser a protagonista de suas ações, com autonomia para criar e estabelecer as regras para si e para os outros durante as brincadeiras. Deste modo quando a criança ao brincar em grupo, ou em pares, ela utiliza destas regras para resolver conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender as diferenças de pensar e agir dos pares com quem está se relacionando, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros, este processo que se realiza durante as brincadeiras e as relações estabelecidas neste momento permitem que a criança desenvolva e aprimore suas habilidades sensoriais, cognitivas e sociais.

Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entreter-se com jogos infantis", sendo assim, brincar é algo essencial para uma infância saudável e para o desenvolvimento de uma criança em sua integralidade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

> O brincar para a criança é fundamental e está assegurado por lei. O ato de brincar não está relacionado somente às interações e explorações de brinquedos, mas também se relaciona com as atitudes que a criança expressa nas atividades realizadas. Essa experiência para se tornar significativa para ela deve ser permeada de alegria e satisfação. Outro fator a se destacar é o papel que a criança assume enquanto brincam, ao adotar outros papéis na brincadeira, ela age frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Sendo assim, a brincadeira é essencial para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados e sentidos. Nestes momentos em que a criança é incentivada e convidada a brincar, é possível observar que ela exerce o papel de ação

sobre o objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no processo de seu próprio desenvolvimento.

O planejamento, oferta, criação e disponibilização de propostas pedagógicas, vivências, sequências didáticas, organização de espaços, contextos e materiais, que possibilitem o brincar para as crianças no espaço escolar é compromisso do educador mediador, neste contexto o profissional tem a responsabilidade de articular suas práticas com as experiências já vividas pelas crianças em seu contexto social e familiar. Desta forma é importante oportunizar a exploração para as crianças e garantir que elas vivenciem as mais variadas propostas pedagógicas que contemplem os diferentes campos das linguagens que compõem a sociedade, (arte, danças, músicas, literaturas).

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30):

> O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Assim, ao adulto que acompanha os processos e relações produzidas no brincar cabe a partilha do protagonismo, o olhar e a escuta atenta, interessada, para compreender as necessidades e demandas da criança para constituir suas brincadeiras e relações.

MATERIAIS E MÉTODOS

As crianças constroem suas brincadeiras conforme os seus interesses e a suas curiosidades, elas usam de sua imaginação para fantasiar uma diferente realidade atribuindo sentido e significado ao que está sendo criando em sua mente, desta forma a importância de oportunizar espaços, materiais potentes e tempo de qualidade para que elas possam exercer sua autonomia e criatividade ao brincar. A brincadeira é parte essencial da jornada que as crianças vivem na escola, sendo assim está diretamente relacionada com o cotidiano das crianças na educação infantil. É realmente muito importante que as crianças vivenciem o brincar de forma significativa, que elas tenham garantido seu direito ao brincar, e para isso acontecer é imprescindível que

a ação do educador seja de oportunizar e criar contextos significativos, situações de brincadeiras livres e orientadas, exploração dos espaços externos e internos da escola como forma de estimular a brincadeira e despertar o desejo nas crianças de brincar, interagir e se relacionar, estimular sua curiosidade e o desejo de agir, interferir e explorar sobre estes diferentes espaços, materiais e contextos.

As intervenções e ações das crianças durante as brincadeiras são material de observação, estudo, pesquisa, análise e reflexões por parte do educador, registrar, revisitar estes registros, analisar percursos a fim de buscar aprimorar, enriquecer e qualificar ainda mais as possibilidades do brincar para que as crianças em seu tempo de infância, vivido nos espaços coletivos da escola de educação infantil possam fazer isso com inteireza.

Ofertar às crianças espaços e tempos em que possam brincar de forma particular, privada é tão importante quanto oferecer espaços e tempos de coletividade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) as interações e brincadeiras são os eixos norteadores do fazer pedagógico na Educação Infantil e brincar é um dos direitos de aprendizagens, assim "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."

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ser criança é brincar, e a criança é o sentido da escola de educação infantil, as brincadeiras e as interações são a essência do dia a dia delas, assim este brincar não tem início, meio e fim, e sim precisa ser algo que está diariamente presente ao fazer e agir pedagógico. O processo de avaliar, refletir e aprimorar o fazer pedagógico é algo permanente da ação do profissional em educação, algumas observações pertinentes e importantes de se compartilhar sobre o brincar neste período de tempo e ano de 2023 são as seguintes. O tempo de concentração das crianças em explorar os objetos e materiais está restrito ao seu interesse em tempos curtos, as crianças apresentaram dificuldades em dividir e partilhar o que acarreta disputas por brinquedos principalmente nas situações de brincadeiras na sala de convivência e com materiais ofertados. As crianças ainda estão em processo de desenvolvimento e criação de seus laços afetivos

com os demais colegas, ainda descobrindo suas afinidades e interesses em comum, acreditamos que em razão da faixa etária pois ainda estão com o seu egocentrismo muito presente, o que pode ser, uma das razões para os conflitos. Ainda é pertinente considerar que estas crianças iniciaram suas relações sociais e escolares em tempos de pandemia e ainda podem estar vivendo consequências do isolamento social.

Ao brincar nos espaços externos da escola, como pátio, parquinho, caixa de areia, as crianças demostraram préferencia em brincar usando seu corpo para correr, subir, escalar, saltar, pular, brincando com pares nesses momentos, no entanto estes tempos de brincar se ampliam quando um adulto permanece brincando junto, pois as crianças buscam a referência do adulto, nota-se que as crianças que brincam em contextos são as que têm irmãos ou que convivem com primos e as que convivem apenas com adultos, solicitam a presença do adulto constantemente, podemos concluir que o brincar para este grupo de crianças está sendo desenvolvido e aprimorado, e a cada dia, conforme as relações estabelecidas e a oferta de materiais potentes que despertem a curiosidade das crianças o brincar está se tornando mais atrativo, divertido, prazeroso e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de crianças bem pequenas é uma tarefa desafiadora, que exige do educador uma dedicação total, na busca de oportunizar às crianças ricas possibilidades para que seu desenvolvimento seja integral. Desta forma consideramos que aos educadores é extremamente necessário a continuidade do ato de estudar, realizar formações em contexto, contínuas, em grupos, para pensar, questionar, revisitar, compartilhar experiências, refletir sobre os caminhos e possibilidades a serem explorados a fim de ampliar e qualificar o brincar nas instituições de Educação Infantil.

Nossas reflexões não nos apontam conclusões ou fórmulas prontas, mas nos apontam um leque de questionamentos para que possamos nortear nossos fazeres. Estudar, observar, olhar atentamente, escutar com interesse, refletir sobre nossas escolhas é um caminho possível e necessário para que as crianças possam se desenvolver de forma integral, potente e feliz, e seja garantido um aprendizado significativo a elas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: **o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

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

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira:** jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: cidade futura, 2000.

CELEBRANDO A VIDA

Andreia Fabiana Fronza Cronst, Mônica Cristiane Maros Heinen

E-mails: afcronst@gmail.com; monicaheinen1973@gmail.com

Resumo: O presente artigo evidencia a experiência na Escola Municipal Infantil Independência em comemorar o aniversário das crianças. Evidenciamos aqui o que as mesmas pensam sobre esse ritual de celebrar a vida, o nascimento e as conquistas, um ciclo que encerra e outro inicia com novas descobertas, novos desejos e novas surpresas. Será que é esse o entendimento? As crianças adoram quando a data do nascimento está se aproximando, é um dia especial, costuma-se reunir familiares e amigos e os festejos quase nunca ficam sem boas comidas, bebidas e o tradicional bolo com velinha para soprar e o aniversariante fazer um pedido na hora dos parabéns. Partindo deste, consideramos que algumas tradições são importantes, estimulando gestos de carinho, socialização e partilha. O bolo em nossa cultura é um exemplo de convite à comemoração. Quem não gosta de se deliciar com um gostoso pedaço daquela massa macia, cheirosa e apetitosa, feita com todo cuidado e carinho por algum familiar para o seu aniversário? Com certeza a criança precisa dessa sensibilidade. A atenção de seus pares volta-se à ela no momento dos parabéns. O apagar da velinha é o ápice deste festejar, seguido daquela degustação saudável de um bolo enfeitado pelo aniversariante com frutas e repleto de simbolismo. Eu sou importante! Todos me olharam! O bolo da minha mãe está gostoso!

Palavras-chave: Aniversários. Criança. Cotidiano. Educação Infantil.

Abstract: This article highlights the experience of having a birthday in kindergarten, we show here what children think about this ritual of celebrating life, birth and achievements, a cycle that ends and another begins with new discoveries, new desires and new surprises. Is this the understanding? Children love it when the date of birth is approaching, it's a special day, family and friends are usually gathered together and the celebrations almost never run out of good food, drinks and the traditional cake with a candle to blow out and the birthday boy to make a wish on the congratulations time. Based on this, we consider that some traditions are important, stimulating gestures of affection, socialization and sharing. The cake in our culture is an example of an invitation to celebrate. Who doesn't like to enjoy a tasty piece of that soft, fragrant and appetizing pasta, made with great care and affection by a family member for their birthday? Surely the child needs this sensitivity. The attention of her peers turns to her at the moment

of congratulations. The blowing out of the candle is the apex of this celebration, wfollowed by that healthy tasting of a cake decorated by the birthday boy with fruit and full of symbolism. I'm important! Everyone looked at me! My mother's cake is delicious!

Keywords: Birthdays. Child. Daily Life.Education Childhood.

Eixo Temático: Educação Infantil

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta reflexões acerca da temática sobre a comemoração dos aniversários das crianças**,** destacando aspectos importantes sobre as experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil.

O objetivo deste é compartilhar uma nova organização escolar em relação ao dia do aniversário. Enquanto educadores já havíamos evidenciado que esta comemoração, da forma tradicional, não estava sendo interessante. Algumas famílias traziam painéis decorativos para montar na escola, muitos balões, alimentos carregados de doces e frituras, além do tradicional refrigerante. Esta prática quando a escola reflete sobre alimentação saudável e consumo de materiais não recicláveis precisava ser repensada.

A partilha dos presentes nem sempre era satisfatória às vezes a criança não queria dar para o colega o presente que trouxe, outras vezes o aniversariante não gostava do presente que recebia deixando o colega descontente, além daqueles que por algum motivo não traziam e que também ficavam tristes porque gostariam de agradar o amigo. Estas e outras tantas situações estavam deixando o grupo incomodado, pensativo acerca do que poderia ser feito a respeito.

CELEBRANDO A VIDA

Ao iniciar um ano escolar, o grupo de educadores normalmente aproveitam a oportunidade para refletir sobre determinadas situações. O que precisamos melhorar, avançar, modificar? A comemoração dos aniversários na escola estava nesta lista de modificações (alterações). O grupo perguntou o que estava sendo valorizado: a data ou o consumo?

Como fazer para que todas as crianças, se assim as famílias desejassem pudessem comemorar na escola? Por fim, qual o papel da escola nesta comemoração?

Com os diálogos estabelecidos ficou muito claro para os educadores que a escola é por excelência um lugar das relações simples e singelas nos quais vínculos afetivos se estabelecem, tornando belo e puramente significativo o trabalho com a infância. Desta forma os adultos se perguntaram:

Como acontece as comemorações dos aniversários na escola?

Quais são as reações que as crianças evidenciam?

Quais são os alimentos que chegam na escola?

Quais são as reações que os adultos evidenciam?

Após um trabalho na sala de referência estas foram as reflexões que o grupo de crianças evidenciam sobre as Comemorações dos Aniversários.

"Quando a gente se comporta ganha presente no aniversário. Se chora não ganha festa". (Isabela 4 anos).

"Aniversário é quando tem pula, pula e piscina de bolinhas". (Manuela L. 3 anos).

"Quando a gente ganha bola e brinca com o pai e a mãe é o aniversário". (Ysadora 3 anos).

"No meu aniversário, minha vó, minha dinda e minha mãe sempre fazem festa, e eu ganho presentes". (Lavinia 4 anos)

"Minha mãe disse se eu me comportar vou ganhar presente no aniversário". (Djúlia 3 anos).

Durante os diálogos estabelecidos com as crianças percebemos o que as crianças pensam sobre o dia do aniversário. Ganhar presentes e festa é atrelado ao comportamento de cada criança.

"Se eu me comportar e ser querida vou ganhar meu aniversário". (Mikaelly 4 anos).

Entendemos que era preciso repensar essa postura, principalmente em relação à escola. Se acreditamos no potencial de cada criança e que estas são formadas desde que chegam ao mundo, em especial pelas vivências, experiências e relações é fundamental instigar as transformações, valorizando a vida com escolhas que revelam criatividade, cuidados, relações sinceras e singelas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para proposta deste projeto institucional intitulado Celebrando a Vida parte de princípios éticos, estéticos e políticos, a partir do acreditar que celebrar a vida envolve formas de relacionamento entre seres humanos e com a natureza, na busca pela harmonia e beleza nos momentos de partilha , de celebração e de consciência, desde o momento de preparo do bolo com a participação da família neste processo de escolhas e misturas de ingredientes, a forma de como é preparado e o tempo de espera para ficar pronto, tudo isso, permeado de afeto e se possível das histórias que envolvem o nascimento da criança e tudo que ela representa para aquela família. Após a chegada na escola ocorre a conversa informal com seus pares, a preparação com autonomia nas escolhas das frutas e como dispor estas no embelezamento do bolo. Os abraços, ouvir a cantiga mais esperada geram satisfação e bem-estar, experiências num cotidiano de escolhas pedagógicas pautadas em valores e reflexões cotidianas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Trabalhar no cotidiano da Escola infantil supõe, como diz Morin: 'entrar em um oceano de incertezas, com alguns arquipélagos de certezas". Entendemos que a escola de educação Infantil é o espaço social que a criança se maravilha, continuamente e nos maravilham, que nos levam a esperar da infância o inesperado, aquilo que é improvável, uma infância que revela as possibilidades culturais, no brincar que reconhecem o mundo, investigam, exploram, criam, convivem, participam, expressam-se e os fazem através do brincar. E quando celebramos a vida, as conquistas com amigos do nosso cotidiano, cantamos, dançamos, pulamos, partilhamos, estamos assumindo o compromisso ético de realizar as ideias culturais da infância sem trair o imaginário, suas formas de ver, de amar, de experimentar, de sentir e de brincar no mundo.

Foi importante refletir junto com as famílias o porquê de este comemorar sem a presença familiar na escola, sem convites, presentes e decorações. Comunicar e ouvir as opiniões dos pais, para construir um entendimento coletivo, de forma que todos possam colaborar e contribuir para que o dia do aniversário de seu filho seja mágico. Acreditamos que podemos valorizar uma nova cultura de celebração da vida, com escolhas que revelam e evidenciam a criatividade, hábitos saudáveis e cuidados com

a nossa saúde e com as nossas relações.

A escola de Educação Infantil precisa celebrar o amor, o estar junto, a convivência com respeito e sensibilidade, que escuta atentamente todos os envolvidos. Oferecer tempos e contextos potentes que geram transformação e possibilidades de expandir novas práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante dizer que no ano 2022, começamos a colher alguns frutos do projeto, pois observamos o comprometimento das famílias em realizar o aniversário das crianças na escola, também observamos as crianças felizes entrando na escola com suas mães orgulhosos nos falando:

"Olha prof. este é o meu bolo",

"Hoje é o meu aniversário".

Quantas ideias, quantas falas, quantas perguntas, quantas reflexões surgiram e ainda irão surgir, desse processo de trabalho em equipe, de observar, de escutar, de valorizar os fazeres das crianças e de refletir sobre suas práticas que refletem em sua cultura de infância.

Estamos aprendendo que este processo de escuta e observação, cria discussões, provoca e evoca reflexões, elemento básico para o crescimento profissional e pessoal de que os educadores a descobrir fatos, situações que antes escapavam, a fazer novas propostas. Estas reflexões partilhadas têm nos ajudado dar visibilidade às capacidades das crianças nos diferentes processos de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

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

FOCHI, Paulo Sérgio. Mini-histórias: Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI/Organização Paulo Fochi. Porto Alegre. Estudos Pedagógicos, 2019.

REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL.Educação Infantil. SMEd. Ijuí. 2020.

VIVENCIANDO O ACOLHIMENTO COM TRANQUILIDADE E AFETIVIDADE

Sandra Cristina Fernandez, Vânia Kunzler Ladwig, Ana Cláudia Santos

E-mails: sandra2929@gmail.com;vania.ladwig@gmail.com;ana-crs@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a adaptação e acolhimento na Educação Infantil. A temática proposta é de grande relevância para a educação, para os pais e responsáveis pois implica em mudanças emocionais e comportamentais na criança. Nessa perspectiva, o trabalho pretende mostrar como deve ocorrer o acolhimento, quais as dificuldades encontradas pelas crianças, pelos familiares e pelos professores e como os acolhimentos estrategicamente pedagógicos podem facilitar na adaptação da criança no ambiente escolar. A entrada na escola é um momento marcante e desta forma busca-se encontrar nas fundamentações teóricas subsídios para a discussão do assunto visando alternativas para facilitar as crianças se manterem felizes no ambiente escolar brincando e aprendendo. Entre os teóricos pesquisados se apresentam. Rapoport e Piccinini (2001), Ortiz (2000), Santos (2012) e Oliveira (2002) entre outros, assim como as legislações que asseguram direitos às crianças representando um marco na Educação Infantil.

Palavras-chave: Adaptação, acolhimento, cuidado, infância, afetividade.

Abstract: This work aims to reflect on adaptation and reception in Early Childhood Education. The proposed theme is of great relevance to education, parents, and guardians because it implies emotional and behavioral changes in the child. In this perspective, the work intends to show how reception should occur, what difficulties children, families, and teachers encounter, and how strategically pedagogical receptions can facilitate the child's adaptation to the school environment. Entry into school is a significant moment, and in this way, theoretical foundations are sought to provide subsidies for discussing the subject, aiming at alternatives to facilitate children's ability to stay happy in the school environment, playing and learning. Among the researched theorists are Rapoport and Piccinini (2001), Ortiz (2000), Santos (2012), and Oliveira (2002), among others, as well as legislation that ensures rights to children, representing a milestone in Early Childhood Education.

Keywords: Adaptation, welcome, care, childhood, affectivity.

Eixo Temático: Educação infantil, Acolhimento.

INTRODUÇÃO

Considerando que a criança é um ser que precisa de atenção, amor e estímulos para seu desenvolvimento de forma satisfatória, elas estabelecem seus primeiros contatos com a família. Ao serem inseridas em um novo ambiente, podem manifestar insegurança, medo e desconforto. A adaptação da criança no ambiente escolar é um processo difícil sendo muitas as dificuldades encontradas não só pelas crianças, mas também pela família e pelo educador: cabe porém que haja o conhecimento por parte dos educadores em lidar com esta situação. Desta forma, a temática proposta é de grande relevância para a educação e para os pais e responsáveis, pois trata-se de um processo doloroso que implica em mudanças emocionais e comportamentais na criança.

Nessa perspectiva, pretende-se mostrar quais as dificuldades encontradas pelas crianças, pelos familiares e pelos professores e como os acolhimentos estrategicamente pedagógicos podem facilitar na adaptação da criança no ambiente escolar. Justifica-se o estudo pelas diversas experiências pessoais vivenciadas na educação infantil reconhecendo a importância da adaptação e do acolhimento da criança nessa primeira etapa da educação, levando-se em consideração aspectos políticos e sociais pertinentes, tais como, a necessidade de inclusão da criança no ambiente escolar.

Conforme Ahmad (2009), a definição de infância é resultado de uma construção social ocorrida juntamente com a transformação da sociedade, assim sendo, a infância foi vista de outro modo, alterando a perspectiva que tinha dos pequenos e eles acabaram ganhando mais importância na sociedade e a maior atenção em relação ao seu desenvolvimento.

A promulgação da Constituição Federal (CF), no final da década de 80, possibilitou para a Educação Infantil conquistas determinantes relacionadas às creches e pré-escolas, a mesma em seu art. 208, inciso IV, afirma que o "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)". Diante disso, observa-se que a Constituição federal veio para assegurar legalmente os direitos das mesmas.

Após veio o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 (ECA), reafirma os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes. No Capítulo IV, Art. 54, inciso IV, diz que "é dever do Estado assegurar […] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco

anos de idade".

No ano de 1996, a Educação Infantil obteve mais conquistas com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n° 9.394/96, que a define como etapa inicial da Educação Básica, promovendo um desenvolvimento integral da criança pequena de forma que, futuramente, venha a ser um indivíduo participativo na sociedade. Ao ser inserida na escola, a criança começa o seu processo de socialização e adaptação escolar, expandindo sua visão de mundo através de trocas de experiência e convívio diário com outros indivíduos. É por meio desse novo espaço que ela cria a capacidade de desenvolver-se e de adquirir conhecimentos fundamentais para a vida.

Traz-se, a seguir, o que seria esta adaptação e acolhimento na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica.

Adaptação da criança na Educação Infantil e a importância do acolhimento

A Educação Infantil é uma fase de ensino muito importante para a criança, pois fornece o embasamento necessário para a construção do processo de aprendizagem que vai adquirir para os próximos segmentos de ensino.

Este início nem sempre é fácil, pois cada criança tem um ritmo próprio, possuindo características psíquicas e físicas distintas. Para Reda e Ujiie (2009, p. 10.092), "a adaptação varia muito de criança para criança, segundo suas características afetivo-emocionais e bastante em relação à idade da criança de ingresso na instituição educacional. Não havendo uma solução única para todos os casos".

Há que se considerar as variações no tempo do aprendizado de criança para criança, ou seja, cada uma delas pode apresentar um período específico e particular de adaptação.

De acordo com Rapoport e Piccinini (2001, p.93):

> A adaptação à creche é um processo gradual em que cada criança precisa de um período de tempo diferente para se adaptar, sendo importante respeitar o ritmo da própria criança e não impor um período pré-determinado para a adaptação.

A separação da criança com seu ambiente familiar, afeta todos os envolvidos como as crianças, os pais e professores, podendo despertar sensações e sentimentos para as crianças como medo, choro, tristeza, essas

reações não são consideradas as únicas formas de expressão por parte das crianças como indícios de dificuldades de adaptação.

Segundo Santos (2012, p. 34),

> Observou-se que o choro é comum durante este período, tanto na chegada, quando a criança é deixada na escola pelos pais, como na saída, quando os pais retornam para buscá-la. O choro transmite o que os pequenos não sabem dizer. É preciso aprender a identificar a mensagem. Outro dado é o de que existem manifestações, como gritos, reações de mau humor, bater nas pessoas, deitar-se no chão, reações de passividade, de apatia, de resistência à alimentação ou ao sono, e comportamentos agressivos. A ocorrência de doenças também é bastante frequente.

Nas creches e pré-escolas, deve ser respeitado o período de adaptação da criança, oferecendo assistência acolhedora aos alunos e a seus familiares. Quando existe um acolhimento pelos educadores, gestores e auxiliares de turma com carinho e atenção, em um ambiente escolar com calor humano, transmitindo conforto e segurança física e emocional ao aluno, ocorre o favorecimento de resultados positivos no processo adaptativo.

Ocorre que muitas instituições não estão preparadas para recebê-la, ou até mesmo não têm um planejamento sistematizado para lidar com o estranhamento inicial da criança, da família, e até mesmo do professor, principalmente se recém-formado.

Para entender melhor esse processo é muito importante refletir sobre a função do professor, que precisa ser capaz de acolher a criança com segurança, pois é um momento delicado e novo.

Segundo Ortiz (2000), durante a adaptação e acolhimento a afetividade deve fazer parte do dia a dia da criança, o educador deve aproximar-se da criança e interagir de forma a facilitar o convívio no novo ambiente. Dessa forma, a acolhida nada mais é do que fazer a criança se sentir bem dentro da instituição escolar.

A inclusão da criança na escola representa uma mudança complexa na sua rotina diária, pois estão vivenciando novos fatores ambientais, sociais e afetivos que exigirão mudanças em seu comportamento para se encaixar ao novo ambiente proposto. Esse movimento, tão importante para seu amadurecimento emocional e desenvolvimento cognitivo, pode trazer sofrimentos expressos pelo choro, e também pode atingir a família, já que ambas as partes estão envolvidas.

É necessário atenção, afetividade, acolhimento e dedicação para minimizar os impactos no processo adaptativo. Não é somente a criança e

a família que devem se adaptar a esse novo momento, o professor e todo o ambiente escolar, também devem estar preparados, não somente para buscar formas de suprir a ausência da família, ofertando atenção e afeto, mas também tendo consciência de que fazem parte desse processo.

Para entender melhor, a família é a primeira referência na vida da criança, na qual ela constitui seus valores, crenças e identidade, o que faz dela única, diferente de cada sujeito que vive na sociedade e diferente de cada criança que também está passando pelo processo de adaptação sendo necessário o trabalho em conjunto com a mesma.

Para obter sucesso durante esse período, torna-se imprescindível uma acolhida afetuosa na base do respeito, do carinho e do aconchego. A criança precisa sentir-se amparada e confortável, de modo a adaptar-se da melhor forma possível ao novo ambiente. Ela precisará de um tempo para reconhecer as diferenças entre sua casa e a escola, para construir sentimentos básicos de confiança e segurança, para sentir-se mais segura.

É fundamental que os professores se encontrem capacitados para as dificuldades e imprevistos que possam ocorrer, pois a criança enfrentará situações novas com outras crianças e adultos.

Acredita-se que o processo de adaptação das crianças representa um elo entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, sendo imprescindível que tanto os profissionais como as famílias conheçam o seu papel e entendam a importância de sua atuação.

As crianças estão em constante processo de desenvolvimento. Desse modo, "quem trabalha com crianças pequenas sabe o quanto elas mudam e progridem mês a mês e como muitas vezes é difícil adaptar-se a essas mudanças tão rápidas e repentinas" (Oliveira, 2002, p. 38).

Para uma adaptação escolar satisfatória e determinante, torna-se essencial organizar o ambiente educacional e capacitar os professores apresentando um planejamento das atividades e de questionários aos familiares em concordância com a realidade vivida pelas crianças que tomarão parte da instituição escolar.

O professor pode realizar diversas estratégias didáticas para auxiliar as crianças a lidarem com a adaptação, envolvendo atividades lúdicas com tintas e massinha, brincadeiras diversas, rodas de música, teatro, além das tarefas de rotina, como alimentar-se, vestir-se, escolher os brinquedos, entre outras. Estas são algumas ações que promovem o vivenciar conhecimentos e sentir-se especial dentro de um novo ambiente.

A adaptação sob o aspecto do acolher, aconchegar, amparar e

confortar amplia o papel da instituição, pois "a qualidade do acolhimento deve garantir a qualidade da adaptação" (ORTIZ, 2000, p. 6)

A trajetória escolar marca a vida dos pequenos, pois tudo influenciará nas etapas seguintes de ensino. Uma escola democrática tem por princípio que as famílias sejam incluídas e ouvidas no projeto institucional. Já existem experiências bem-sucedidas, como os conselhos, a reunião de pais, as associações de pais e mestres; é preciso sempre estimular os pais a se envolverem com essas situações de interação.

As famílias necessitam ser estimuladas a permanecer junto à criança, nos primeiros dias dela na instituição, os profissionais podem organizar atividades para as famílias desempenharem junto com as crianças, como uma visitação à creche, a apresentação de todos os espaços, e dos funcionários.

O período de adaptação é um momento especial para crianças, educadores e famílias. Nesta fase, as crianças devem receber atenção individual assim como a família para ganhar confiança e familiaridade com a escola, o que inclui um planejamento flexível, direito à presença de um familiar e do irmão mais velho – caso ele já frequente a instituição. Significa também importante receber bem os pais e mães, sempre conversando francamente para superar as dificuldades, supondo-se um plano de atividades, com rotinas específicas, direcionado a essa fase.

Além disso, confirma-se que o acolhimento é parte fundamental para garantir o sucesso da adaptação. Assim, é essencial que os profissionais respeitem o espaço e o tempo da criança, transmitindo segurança, confiança e afeto. Ou seja, é importante que realizem o acolhimento a todos de forma especial e sem discriminação.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo como meio de fundamentação teórica de revistas acadêmicas e científicas disponíveis na internet e também publicações impressas de pesquisadores, comparando dados encontrados e comparando reflexivamente à prática cotidiana vivenciada no contexto escolar em que atuamos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante disso, os objetivos propostos neste trabalho foram atingidos.

Evidenciou-se como ocorre o processo de adaptação do educando na educação infantil e a importância do acolhimento das crianças nesse período, assim como enfatizou-se a importância do papel da família e dos docentes, estabelecendo vínculos afetivos a fim de garantir uma adaptação tranquila a estas crianças.

É imprescindível que se estabeleça uma relação satisfatória baseada no diálogo entre família e escola. A importância da participação dos familiares no período de adaptação dos pequenos é fundamental para estabelecer o processo de socialização da criança com vistas à sua autonomia, visto que quando os pais estão presentes nessa fase de adaptação, a criança sente-se mais confiante em permanecer no novo ambiente.

Atenção especial, proteção, afetividade, carinho e percepção dos sentimentos são de extrema importância no momento do acolhimento inicial e durante todo o trabalho com as crianças. Conclui-se que no momento do acolhimento inicial a afetividade precisa estar presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo traz a intenção de suscitar alguns pontos importantes que precisam estar contidos no plano da escola, colaborando para alcançar o objetivo de uma boa adaptação escolar, apresentando meios que proporcionam subsídio para todos envolvidos neste processo.

O primeiro passo é favorecer o vínculo de confiança entre pais e professores, através de muita comunicação, em prol de um harmonioso convívio na busca de uma segurança para a criança, outro ponto importante é a apresentação dos acoplamentos da escola, que pode ser vivenciado de forma natural como no momento das atividades: no pátio, brinquedoteca, sala de aula, banheiros, na hora do lanche, contato com os funcionários e demais adultos da escola.

O processo de adaptação da criança exige atenção, cuidado e planejamento, e necessita, também, de profissionais capacitados para contribuir no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos pequenos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ORTIZ, C. **Entre adaptar-se e ser acolhido**. Revista Avisa Lá, São Paulo, v. 2, jan. 2000. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/monografias/BOLSI_Carolina_A_acolhida_inicial_na_educacao_infantil_Pre_Textuais.pdf. Acesso em: 05 ab. 2023.

RAPOPORT, A**.** ; PICCININI, C. **O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos.** Psicologia, Reflexão e Crítica, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

SANTOS, Elisandra Pereira. Adaptação de crianças na educação infantil. Revista e-Ped, Osório, RS, v. 2, n. 1, p. 30-39, ago. 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/adaptacao_de_criancas_na_educacao_infantil.pdf Acesso em: 03 ab 2023.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Cibele Mai, Andrea de Lucas Abreu

E-mail: cibele.m@prof.smed.ijui.rs.gov.br; andrea.a@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de dialogar sobre a educação inclusiva na escola pública e relatar as experiências de uma pessoa com necessidades especiais, portadora do chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA), realiza um diagnóstico de quem é a pré-adolescente da Educação Especial e as suas singularidades no processo de ensino aprendizagem, estabelecendo relações entre as práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar nos componentes curriculares de Arte e Educação Física, no cenário contemporâneo. A metodologia adotada consiste em um relato de experiências. Destacam-se como pontos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho a formação continuada oferecida pela escola aos professores sobre este tema, o acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o envolvimento dos pais na rotina escolar de sua filha. Sugere-se a elaboração de pesquisas sobre esta temática, pois é um assunto de grande relevância para os educadores do país.

Palavras-chave: Escola pública. Educação Inclusiva. Arte. Educação Física. Transtorno do Espectro Autista.

Abstract: The present paper has the objective to discuss inclusive education in public schools, as well as, to report experiences of a person with the disability classified as Autistic Spectrum Disorder (ASD), it also presents a diagnosis of a pre-teen from Special Education and her particular characteristics in the process of learning, at the same time, it relates pedagogical practices currently carried out at school in the subjects of Arts and Physical Education. The methodology adopted consists of an experience report. The fundamental elements for the development of the work are the continuing education offered by the school about disabilities, followed by the Special Educational Service allied to the parental engagement in the school routine of the child. More research is required on the subject, because it is of great relevance for educators all over the country.

Keywords: Public Schools. Inclusive Education. Art. Physical Education. Autistic Spectrum Disorder.

Eixo Temático: 5 – Temas Emergentes (Formação de professores, Políticas Públicas Educacionais e outros assuntos relevantes na área educacional)

INTRODUÇÃO

Um tema fundamental na sociedade de hoje é a inclusão, compreendida como o acesso de todos de modo igualitário ao sistema de ensino, o qual prevê a integração de pessoas com necessidades especiais em classes regulares, nesse grupo encontram-se pessoas com o chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecido como autismo, compartilhando todas as dificuldades, desafios, experiências e aprendizados juntamente com os demais alunos.

A Constituição de 1988 garante o direito da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares no Brasil a qual estabeleceu a igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola e a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) reafirma a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades especiais na escola. Desta forma, o cidadão independente de sua condição física, psicológica, moral, econômica e social tem o direito assegurado pelo Decreto nº 6.094/2007, de usufruir dos espaços municipais, estaduais e federais de educação.

A política atual de Educação Especial reafirma o direito de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas, frequentarem o ensino regular e, no contra turno, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O documento define que entre os alunos considerados público alvo deste atendimento, estão os sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, categoria da qual faz parte o autismo (GUARESCHI, 2016).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a completa participação dos alunos nas escolas, mesmo considerando suas necessidades específicas. Essas atividades são desenvolvidas em salas de aulas especiais, mas não substituem as salas de aulas comuns. Elas diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, mas sim complemento e/ou suplementar ao processo de aprendizagem dos alunos (NUNES, 2013).

MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo tem o objetivo de dialogar sobre a educação inclusiva na escola pública e relatar experiências no processo de ensino aprendizagem de Arte e Educação Física de uma pessoa com necessidades especiais, portadora do Transtorno do Espectro Autista (TEA), estabelecendo relações entre as práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar, no cenário contemporâneo na escola pública do município de Ijuí. A metodologia adotada neste artigo consiste em um relato de experiências.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As leis brasileiras figuram entre as melhores do mundo quando se referem às pessoas com necessidades especiais, porém precisam de maior cuidado e eficiência na hora de sua aplicação. A educação inclusiva cresce a cada ano em todos os estados, de acordo com o censo do MEC, o quantitativo de alunos portadores de necessidades educativas especiais em escolas regulares cresceu 229% desde 1998". Porém, a sensibilização das redes de ensino e orientação dos professores é necessária para que histórias de alunos bem sucedidos se tornem numerosas e rotineiras.

Uma pesquisa realizada em 2003, na cidade de Curitiba, com apoio da Universidade Tuiuti do Paraná, buscou saber quais as concepções de professores do Ensino Regular a respeito do significado da inclusão escolar, destacando-se o exercício da cidadania, conviver com as diferenças, possibilidade de integração com a sociedade e momento histórico atual.

Logo abaixo, temos uma tabela fornecida pelo Atendimento Educacional Especializado da Escola, com o diagnóstico da aluna portadora do Transtorno do Espectro Autista (TEA), com base nesse documento planejamos nossos planos de trabalho.

O Transtorno do Espectro do Autista é um transtorno de natureza social e cognitiva caracterizado por persistentes deficiências na comunicação, comportamentos e interações sociais.

Diagnóstico clínico:
1. Isadora (nome fictício):
* CID F84: Transtornos Globais do desenvolvimento a condição oficialmente denominada Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Faz acompanhamento com neuropediatra e psiquiatra, não faz uso de medicação.
Dificuldades avaliadas:
Apresenta ansiedade em espaços com excesso de barulho, não gosta do intervalo (em razão do barulho e da agitação).
Não está alfabetizada, na escrita das palavras encontra-se em nível silábico com valor sonoro, reconhece todas as letras do alfabeto (algumas por relação a um objeto), é copista, trabalha somente com letra palito caixa alta, é ágil no desenvolvimento das atividades.
Responde bem às atividades propostas, gosta de manter-se ocupada. Tem muita facilidade nas atividades que envolvem desenho e pintura.
Necessita avançar: evoluir na comunicação, ampliando a sua interação em grupo, manifestar opinião sobre os assuntos discutidos.
Competências sociais: proporcionar experiências em grupo para interagir com colegas de forma gradativa.
Cognitivo: Desenvolver o raciocínio lógico matemático, com auxílio de material concreto e jogos. Avançar no processo de alfabetização. Definir estratégias que possibilitem a aprendizagem/memorização das habilidades trabalhadas.

A partir dos dados acima, nas propostas e plano de trabalho nas aulas de Arte, buscou-se investigar de que forma a arte pode auxiliar educandos autistas a interagir, construir e afirmar sua identidade com o meio social e cultural ao qual estão inseridos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a arte é um saber passível de ser ensinado e aprendido. Como área do conhecimento, a arte compreende o fazer e o pensamento artístico, que se caracteriza como um modo particular de dar sentido à vida, pois esse pensamento e esse fazer relacionam-se à experiência estética ou à experiência que vivemos ao apreciar e produzir arte.

Os seres humanos interagem e apreendem o mundo à sua volta, o outro e a si mesmo através dos sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar). E, estas experiências sensoriais, vivenciadas cotidianamente, vão construindo memórias, repertórios a serem usados para a comunicação e expressão de ideias, sentimentos, seja de forma escrita, verbal ou artística.

Sob esta perspectiva, as aulas de arte são direcionadas na construção deste entendimento, partindo das relações individuais que cada um estabelece com seu entorno e como as manifesta.

Nas aulas de arte, o tema identidade é abordado de diferentes formas, como por exemplo, através da pintura de mãos, desenho de autorretrato, fotografia com roupas que têm um significado e uma história e através de jogos e esquetes teatrais. O uso de diferentes recursos como imagens, audiovisuais, espaços externos, suportes diferenciados, figurinos e adereços são utilizados para abordar as diferentes linguagens artísticas e contextualizá-las nas mais diversas produções artísticas criadas pelo ser humano dentro da história da arte.

A arte é por natureza interdisciplinar e inclusiva, não contendo em si limites ou regras a serem seguidas com rigor científico. Como forma de expressão e comunicação, a arte tem um olhar sensível sobre as diversidades que envolvem atualmente o fenômeno educativo.

Conforme Arthur Efland (2005, p.343) "A Arte é educacionalmente importante porque equipa indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar seu mundo". E nesse processo de aprendizagem, é importante reconhecer e estimular a imaginação, a percepção do educando para que suas respostas a estes estímulos sejam experiências socializadoras e carregadas de significados.

A educação física é um componente curricular obrigatório na escola, que se refere às práticas corporais de movimento, seus conhecimentos foram organizados pela Base Nacional Comum Curricular de acordo com as seguintes manifestações da cultura corporal: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

O Referencial municipal destaca como competências específicas da área de linguagens, com relação ao uso das linguagens corporais no Ensino Fundamental II,

> [...] 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. [...] (SMEd, p. 37).

A educação física favorece o desenvolvimento de diferentes linguagens corporais de comunicação e interação social que auxiliam alunos com TEA, estabelecendo diálogo e cooperação entre os alunos, nas aulas são realizadas rodas de conversas sobre as brincadeiras que serão realizadas

naquela data, suas regras, sugestões de modificações, se gostaram ou não das brincadeiras, suas características e diferenças das realizadas nas aulas anteriores. A educação física proporciona benefícios significativos com relação ao equilíbrio, ao controle postural, à coordenação motora global e fina, e à execução de algumas atividades locomotoras em determinadas brincadeiras.

No 6º ano estamos trabalhando com a unidade temática jogos e brincadeiras (terra/mar, arranca mandioca, peteca, sapata, pião, esconde-esconde, caçador, gato e rato, letz, reloginho, entre outros), os quais foram registrados no caderno em forma de desenhos e pequenas frases, foram realizadas pesquisas com os pais sobre suas brincadeiras de infâncias favoritas e confeccionados brinquedos com material não estruturado, a aluna com TEA confeccionou um lindo carrinho com garrafa pet com o auxilio da família.

A inclusão exige um novo olhar sobre o modo de ensinar e aprender, oportunizando momentos de diálogo sobre as habilidades e competências, o conhecimento necessário para tornar o aluno protagonista e exercer sua cidadania. As reflexões na formação continuada oferecida pela escola e conversas com os pais sobre a evolução da aluna com TEA nos propõem que "educar é apontar caminhos para a descoberta, é construir pontes, teias e redes, é estimular as potências e minimizar as deficiências de cada um [...] nessa jornada construtiva é uma baita possibilidade de êxito na busca pelo conhecimento". (MUNARI, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é um processo de ensino aprendizagem que produz conhecimento para preparar para a vida, pretende oferecer atendimento qualificado aos alunos especiais, com respeito às suas diferenças individuais e o seu desenvolvimento global, para reconhecimento de potencialidades e integração na sociedade, foco dos componentes curriculares de arte e educação física.

A formação continuada, a estruturação das escolas com atendimento educacional especializado, o diálogo consistente e consciente entre família e escola, são estratégias que podem ajudar a vencer as barreiras que estão dificultando o aprendizado e a inclusão de alunos com TEA.

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.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. Brasília: MEC/SEF, 2000.

EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

GUARESCHI, Taís; ALVES, Marcia D.; NAUJORKS, Maria I. Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil. Journal of Research in Special Educational Needs _ Volume 16, Number s1, p. 246–250, 2016.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim et al. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE BRASILS/A., 2010, 284 p.

MUNARI, Rodrigo. **Musicar: a arte de educar com música**. Osório: Produções, 2023.

NUNES, Debora R. P.; Azevedo, Mariana Q. O.; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

PAPIM, A. A. P.; SANCHES, K. G. **Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo**. LINS –SP, 2013.

REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL. SANDRI, Valdir José (Org). Ensino Fundamental II. Cadernos Smed. Ijuí/RS, n 24, V 3, 2020.

SILVA, Gabriella Maia da. A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los. **Revista Caparaó**, V. 1, N. 1, p.1-27,2019.

AÇÕES SOCIOEDUCACIONAIS ATRAVÉS DE DIVULGAÇÃO PUBLICITÁRIA NA ESCOLA

Kaira Raquel Visentini Barasuol, Lucila Pimentel Bengochea, Denise dos Santos Miron

E-mails: kaira.raquel@prof.smed.ijui.rs.gov.br;lucila.b@prof.smed.ijui.rs.gov.br; dsmiron@yahoo.com.br

Resumo: O trabalho "Ações socio educacionais através de divulgação publicitária na escola" no Ensino dos Anos Finais oportunizou a análise da vivência de aprendizagem ao educando-professor na comunidade escolar. De acordo com a proposta pedagógica da Escola Municipal Fundamental Soares de Barros/ Ijuí-RS, com as turmas do 7º e 8º anos, foram contemplados os conteúdos de ciências e de língua portuguesa, referendados nos eixos temáticos de "Programas e indicadores de saúde pública", salientados nos indicadores da Dengue. As práticas pedagógicas foram efetivadas com rodas de conversas, sistematização, socialização dos conceitos, oficinas com produção de vídeos, folders informativos e campanha de divulgação comunitária que enfatizaram o compromisso de todos, em prevenir a dengue. Portanto, no ambiente escolar demonstrou-se o envolvimento da comunidade escolar, como um todo, sensibilizando-os a participar com autonomia e perceber-se, como sujeito, transformador de sua realidade.

Palavras-chave: Aprendizagens. Vivências. Práticas Pedagógicas. Pesquisa. Dengue. Saúde.

Eixo Temático: Temas emergentes (Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais e outros assuntos relevantes na área educacional).

INTRODUÇÃO

Através de práticas educativas é importante estimular didáticas que estimulem as interações professor-alunos e comunidade escolar para inserções para conscientização sobre a importância da participação de todos no combate à dengue e assim minimizar os impactos dessa doença. Além disso, pelo fato de grande parte dos criadouros potenciais se encontrarem no interior dos domicílios, as atividades nas

escolas têm cada vez mais responsabilidades no desenvolvimento de práticas de engajamento da comunidade para a eliminação dos focos de criadouros, através do esclarecimento sobre a prevenção da dengue e sua etiologia.

Infelizmente, muitas pessoas são vítimas da dengue, a qual é transmitida pelas fêmeas de mosquitos Aedes aegypti (o mosquito-da-dengue), que ao picar uma pessoa infectada transmite o vírus. A água parada é o criadouro dos mosquitos vetores da dengue e a melhor opção é controlar o seu aumento, o qual necessita de água no ciclo de vida (ovo-pupa- larva). Dessa forma, a maneira mais eficaz de prevenir essa doença é impedir o acúmulo de água em espaços abertos, diminuindo os criadouros dos mosquitos. A escola é promotora de aprendizagem e informações que influenciam no bem-estar da população (BEUREN, 2009). Neste contexto, as atividades do trabalho "Ações socio educacionais através de divulgação publicitária na escola", visou realizar uma vivência do processo de revisão de conteúdo, proporcionando momentos mais dinâmicos nas aulas de ciências e português através de atividades que oportunizaram leituras, aprendizagens complementares e produções de ações publicitárias para divulgar os cuidados à dengue, "desenvolvendo uma prática educativa democrática e dialógica" (PCN, 1998, p. 34-35). Assim, os alunos dialogam com os demais colegas/professores sobre as possibilidades para contribuir no desenvolvimento de informação, na conscientização através de trabalhos educativos publicitários primordiais e para propor ações informativas à sociedade de maneiras mais lúdicas a fim de orientá-los sobre a dengue. Com isto, procurou-se promover o incentivo ao trabalho em equipe (PCN, 1998). Neste processo, os estudantes precisam transformar informações em conhecimento, confirmando a importância do trabalho prático em ensino (SMITH, 1975). Portanto, o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas na escola oportunizou aprendizagem, vivências com ações dinâmicas para mobilizar campanhas socioeducativas para a prevenção a dengue. Tais aplicações funcionam como uma maneira de socialização, preparando o educando para a sociabilidade, proporcionando a produção de conhecimento (KISHIMOTO, 1996).

METODOLOGIA

Na preparação das atividades para desenvolver o trabalho "Ações socio educacionais através de divulgação publicitária na escola", foram considerados os princípios básicos da LDB (Art. 13 Incisos II e III), tais como "elaborar e cumprir planos de trabalho segundo a proposta pedagógica

do estabelecimento de ensino, bem como zelar pela aprendizagem dos estudantes".

A Instituição de ensino E.M.F. Soares de Barros constantemente, desenvolve práticas em busca de se tornar um espaço de reflexão em prol de ações que promovam uma vida mais saudável. Desta forma, o desenvolvimento dos projetos ambientais, através dos jardins desencadeiam a atenção por ser um espaço que desperta curiosidades cotidianas que promovem a integração da comunidade escolar, ampliam os conhecimentos e atitudes que promovem a saúde, tais como a prevenção da dengue no jardim. Neste contexto, de acordo com a Unidade Temática Vida e Evolução para o 7º e 8 ano, foi desenvolvido a temática "A saúde e qualidade de vida", oportunizando aos estudantes investigar os conceitos científicos básicos, buscar interpretar as condições de saúde da comunidade relacionando-os com os métodos de prevenção à dengue, identificar ações socio educacionais para promover campanhas publicitárias de esclarecimento no desenvolvimento de orientações propícias à saúde. Assim, durante o trimestre os alunos foram orientados a realizarem pesquisas (livros, sites, jornais, revistas, etc.) sobre os conteúdos trabalhados durante os trimestres, tais como: Conceitos e fatores que podem influenciar na saúde, relação entre os fatores que influenciam a saúde e a qualidade de vida, definições sobre o agente etiológico e vetor da dengue, o ciclo de vida dos vírus, conceitos: endemia, epidemia, surto e pandemia, etc.

Na atividade seguinte, os alunos foram estimulados a procurar notícias sobre a dengue que tem a água como foco de mosquitos vetores (cuja reprodução necessita de água) e métodos de campanhas de divulgação a prevenção a essa doença. Em seguida, buscou-se a socialização das informações obtidas, realizando oficinas de produção de materiais, como o gênero textual propaganda comunitária e vídeos educativos para informar as diferentes formas que podemos individualmente e em sociedade fazer para colaborar na promoção da saúde para evitar a proliferação de doenças, como a dengue. E, como culminância das atividades, os alunos foram desafiados a promover a filmagem e a edição de vídeo sobre a apresentação de um teatro de fantoches para Ed. Infantil realizado na escola para prevenir a dengue no jardim, consequentemente promover uma campanha publicitária de conscientização da importância de prevenir a dengue na comunidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na escola, as atividades realizadas proporcionaram uma oportunidade de explorar vários recursos de aprendizagem (leituras, pesquisa, propaganda comunitária, filmagem de teatro e produção de campanhas socioeducativas para partilhar informações) e de interagir com diferentes situações desafiadoras. Estas atividades permitiram a sistematização de conhecimentos e a sua significação com as teorias ensinadas em sala associando-os com a melhoria da saúde, além de esclarecer as dúvidas. Entre as práticas de pesquisas foram identificados diversos fatores que influenciam no desenvolvimento da saúde, por exemplo, o controle de doenças como a dengue que estão relacionadas à água como foco de vetores transmissores, os quais ampliam o conceito de saúde e associam as atitudes individuais e coletivas para a qualidade de vida das pessoas. Essa prática proporcionou o diálogo de termos científicos, a análise e a identificação das teorias nas orientações do cotidiano sobre as doenças relacionadas à água, como a dengue. Entre as abordagens, verificou-se interesse nas pesquisas sobre as notícias da dengue, com destaque aos índices de pessoas na comunidade que são anualmente contaminadas em nossa região, a sua forma de contágio do vírus, ao ciclo de vida do mosquito e as formas de prevenção (profilaxia). Assim, foi possível esclarecer dúvidas e identificar o agente etiológico e a forma de contágio da dengue. Além disso, através do desenvolvimento de folders (Anexos 1 e 2) e da filmagem do vídeo (Anexo 3) sobre a apresentação do teatro na escola para prevenir a dengue no jardim, foram desenvolvidas ações de campanhas publicitárias de conscientização da importância de prevenir a dengue na comunidade escolar. Contudo, verificou-se o envolvimento dos alunos na divulgação (ambiente escolar e redes sociais), investigação e na reflexão da importância da conscientização das atitudes profiláticas no cotidiano para atenuar as consequências da dengue na comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, as atividades proporcionaram aos participantes uma oportunidade de sair da sala de aula, interagir com os diferentes ambientes na comunidade escolar e explorar diferentes recursos de divulgação publicitária para engajamento socio educacional em prol à saúde. Assim, as práticas desenvolvidas neste trabalho "Ações socio educacionais através de divulgação publicitária na escola" no ensino dos Anos Finais, obtiveram

resultados significativos, pois promoveu-se entre os alunos-professores e demais integrantes da comunidade escolar diálogos sobre conceitos científicos. Além disso, oportunizou informações gerais e contextualização das teorias do cotidiano, relacionando-as com sua realidade, considerando os conhecimentos prévios e aperfeiçoando-os para significar o ensino nas práticas educacionais.

Entre as atividades realizadas, os alunos precisaram definir estratégias para as campanhas de divulgação à prevenção da dengue e escolher materiais visuais adequados para promover a sensibilização da comunidade para a importância de atitudes colaborativas para a qualidade de vida das pessoas. Nestes processos, foi desenvolvido na escola práticas capazes de transformar as informações em conhecimento, confirmando a importância do trabalho prático no ensino (SMITH, 1975). Segundo Hoernig e Pereira (2004, p. 19) O aluno, ao observar o objeto de seu estudo, entende melhor o assunto […]". Ao término do trabalho, foi possível constatar o dinamismo docente com a prática do planejamento pedagógico colaborativo. Além disso, foi constatado na comunidade escolar, envolvimento e protagonismo significativo nas dinâmicas pedagógicas desenvolvidas de preservação da dengue. Portanto, destacam-se os reflexos dos movimentos práticos socioeducativos na escola e a consolidação da participação da comunidade na construção de uma sociedade saudável.

REFERÊNCIAS

BEUREN, J. et al. A importância do Laboratório de ciências no processo de ensino-aprendizagem. Anais do I Seminário Institucional do PIBID Univates: Formação de professores: compromissos e desafios da Educação, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, LDB. Lei 9393/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 14 abr. 2023.

HOERNIG, A. M.; PEREIRA A. B. As aulas de Ciências Iniciando pela Prática: O que Pensam os Alunos. Revista da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 4, n. 3, set/dez 2004, pp. 19-22.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez,

São Paulo, 1996.

SMITH, K.A. Experimentação nas Aulas de Ciências. In: CARVALHO, A.M.P. 1975.

METODOLOGIAS ATIVAS: ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO POSSIBILIDADE DE PROTAGONISMO DO ALUNO

Bruna Barboza Trasel Schönwald, Dinara Simão Ribeiro, Eliane Holzlechner Taube

E-mail: bruna.b@prof.smed.ijui.rs.gov.br; dinara.r@prof.smed.ijui.rs.gov.br; elianeht@hotmail.com

Resumo: A referida pesquisa vem ao encontro de buscar novas informações quanto ao uso das metodologias ativas no processo educacional. A partir das pesquisas realizadas observa-se que a inclusão da mesma apresenta grandes possibilidades, assim como também grandes desafios para os pares envolvidos. Além de um breve relato sobre o assunto como um todo, também em um segundo momento a escrita traz alguns pontos específicos quanto ao uso de atividades envolvendo o processo de aprendizado por rotação de estações. Com tal pesquisa observa-se que grandes mudanças vêm ocorrendo no processo educacional e com isso é preciso inovar e buscar novas alternativas, ou seja, sair do comodismo cotidiano e entrar numa nova, na qual o professor não assume somente o papel de depositar conhecimentos, mas, que possa mediar e facilitar um novo aluno que busque e que corra atrás de seus próprios conhecimentos, passando de passivo para ativo em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologia. Mediador. Protagonista. Aprendizagem.

Abstract: This research is in line with seeking new information regarding the use of active methodologies in the educational process. From the research carried out, it is observed that its inclusion presents great possibilities, as well as great challenges for the pairs involved. In addition to a brief report on the subject as a whole, the writing also brings some specific points regarding the use of activities involving the learning process by station rotation. With such research it is observed that great changes have been taking place in the educational process and with that it is necessary to innovate and look for new alternatives, that is, to leave the daily complacency and enter a new one, in which the teacher does not only assume the role of depositing knowledge, but that can mediate and facilitate a new student who seeks and pursues his own knowledge, moving from passive to active in his learning process.

Keywords: Methodology. Mediator. Protagonist. Learning.

Eixo Temático: Ensino Fundamental I - Anos Iniciais

INTRODUÇÃO

Em busca de aprimorar os estudos em relação ao uso das metodologias ativas realizou- se a referente pesquisa buscando informações sobre sua importância na inclusão no processo educacional. Observa-se que a mesma apresenta grandes possibilidades, mas também apresenta grandes desafios para os pares envolvidos.

A metodologia usada na busca das informações foi baseada em leituras realizadas, assim como estudos e materiais presentes na modalidade oferecida pelo curso, trazendo como tópico principal as metodologias ativas, assim como seus processos de inclusão.

O trabalho a seguir vem apresentado em duas etapas, sendo que na primeira a pesquisa foi focada mais sobre o termo metodologias ativas, suas vantagens e seus desafios, acrescidos das transformações necessárias para tal processo. Em um segundo momento o trabalho traz na sua especificidade o uso de uma metodologia específica, a qual apresenta um breve resumo em seu processo de aplicação.

METODOLOGIA

É possível observar que o cruzamento entre educação e tecnologia em certa medida sempre esteve presente nas atividades educacionais. Recursos tecnológicos como o giz e o quadro, um livro impresso ou até mesmo um simples lápis podem ser considerados tecnologias presentes no processo de arquitetura escolar.

Tecnologia, "Tecnologia é um conjunto de conhecimentos científicos aplicados a uma construção para a utilização em algum determinado tipo de atividade" (Kenski 2012, p. 15,18-19), mesmo que vários equipamentos utilizados durante a utilização não sejam considerados como tecnológicos pelo fato de não serem máquinas, já que popularmente a forma correta vem sendo conhecida.

Com o passar do tempo é possível observar que as coisas vão se modificando e com elas surgem novos desafios e novas possibilidades, nas quais é preciso buscar informações e atualizar- se. No processo educacional grandes mudanças também são observadas, mudanças estas que vem ocorrendo de forma acelerada, nas quais é preciso adequar-se para acompanhar essa grande criação científica, mesmo que por vezes pareça difícil, pois é preciso sair do habitual e encontrar novos caminhos ou novas

alternativas.

De acordo com Moran (2015, p. 17):

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Visto que novas mudanças vêm ocorrendo dentro do uso das tecnologias no processo educacional, surgem também novas maneiras de pensar e agir. Maneiras estas como o uso das metodologias ativas, as quais trazem em seu principal foco uma nova maneira de possibilitar e viabilizar um modelo de aprendizado mais significativo. Um modelo de aprendizagem na qual o aluno passa a ser o principal interessado pelos seus próprios estudos, deixando de ser um receptor para um participante envolvido pela busca de seus próprios conhecimentos. No modelo tradicional o professor domina e apresenta algo a ser absorvido pelos alunos, já no modelo centrado ao aluno, o mesmo é estimulado a investigar, participar e interagir com o que a ele foi proposto.

Convidam o aluno a abandonar sua posição receptiva e a participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas, como decisor, criador, jogador, professor, ator, pesquisador e assim por diante; de alguma maneira, ele deixa de ser aluno. (Mattar, 2017, p. 22).

Portanto não basta ter em mente novas metodologias, mas sim colocá-las em prática, para tanto é preciso pôr a mão na massa e ir atrás de novas possibilidades, envolvendo professores os quais precisam sair da zona de conforto e partir para um novo olhar, alterando o depositador e passivo para facilitador, e alunos de receptor para protagonista e ativo. A partir dessa colocação, objetiva-se as metodologias ativas como "estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida" (Moran, 2018, p. 4). Corroboram essa ideia de "protagonismo": as metodologias ativas "propõem um tipo de inovação incremental" e "enfatizam o protagonismo do aluno". (Filatro e Cavalcanti, 2018, p. 7-8)

Cabe, neste momento, a reflexão a partir dos questionamentos de Teutonia e Moura (2020, p. 196):

> A escola mudou, o mundo mudou e não poderia ser diferente com os estudantes. Mas, se tudo mudou, por que os professores continuam

> os mesmos? Não seria a hora de mudarmos também? Mas, como mudarmos se em nossa formação não fomos conscientizados de que precisaríamos mudar? Se formados fomos e nesta concepção estávamos prontos e acabados?

Como visto nesta nova metodologia não se inclui apenas o aluno, mas sim uma nova posição para o professor o qual precisa sair da figura de detentor e passar para um facilitador de saberes, possibilitando e contribuindo uma medida que pode auxiliar na formação de "profissionais mais críticos, mais abertos ao diálogo, mais autônomos e sensíveis às transformações do mundo que os rodeia". (Garcia, 2012, n.p.).

Portanto é fundamental o professor estar atento e vinculado às metodologias ativas buscando formações que não teve em sua formação para colocar em prática em sala, mesmo sendo difícil é preciso buscar informações e vincular em sua formação pessoal. Porém nesta busca de informações as formações precisam ser de forma contínua e prazerosa e não de forma obrigatória tornando um tormento pessoal.

É preciso ter em mente a necessidade da atualização na formação pessoal, é preciso buscar fortalecimento e dinamismo para oferecer uma nova maneira de aprender, oferecendo aos seus alunos autonomia na busca de informações, construindo conhecimentos com suas próprias pernas, mediados e acompanhados pelo professor do começo ao fim. Há uma "mudança" do ensinar para o aprender, o foco é desviado do docente para o aluno, que assume a 'responsabilidade' pelo seu aprendizado" (Souza, 2014, p. 285).

Sendo assim o professor abre portas ao aluno para que ele pesquise e busque a melhor maneira de adquiri-los. No entanto observa -se que é preciso aprender para poder ensinar a aprender, tanto o aluno como o professor que precisa primeiro dominar e apropriar -se das novas metodologias tornando -se também um protagonista de seu aprendizado não se restringindo no que aprendeu ao passado para oferecer ao seu aluno, mas sim buscar novas alternativas e juntos mediador e aprendente imersos em seus estudos.

O objetivo das Metodologia Ativas é projetar no sujeito aprendente a capacidade de se colocar como agente que desenvolve o protagonismo na conquista da própria aprendizagem, buscando encontrar soluções para um problema ou uma situação que motivem a construção de meios para apontar alternativas que possam agregar conhecimentos e trazer estratégias para se chegar a uma aprendizagem que possa modificar a si mesmo ou o seu entorno. (Teotonia; Moura 2020, p. 9).

Apesar da certa resistência por parte dos professores e também as grandes dificuldades por eles enfrentadas as metodologias ativas surgiram para quebrar um paradigma no qual o estudante possa gerir seu próprio aprendizado, contudo para que isso acontece a presença do professor é de suma importância para mediar o aluno neste processo, destacando assim desta forma a necessidade do professor também ter o contato com as metodologias ativas sendo também autônomo e protagonista de seu aprendizado. "Aprendendo para poder ensinar", "um dos grandes problemas da educação é o fato dos alunos não serem estimulados a pensarem autonomamente". (Freire, 2015, n.p.).

Assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (Jófili, 2002, p. 196).

A abordagem com as metodologias ativas vem ao encontro de e para que o aprendiz possa ter mais controle e participação nas aulas, exigindo ações e construções mentais mais variadas, como: leitura, pesquisa, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (Souza, 2014 n.p.)

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador conforme pondera Freire (2015, p. 29).

Dentro das metodologias ativas existem várias alternativas que vem ao encontro de proporcionar esta nova prática, dentre elas temos a sala de aula invertida, aprendizado baseado em projetos, aprendizado baseado em uma situação problema, aprendizado baseado em equipes, introdução pelos pares, aprendizagem colaborativa, rotação por estação, mapas mentais e seminários além de muitos outros, os quais podem ser desenvolvidos de forma unificada ou todos eles de forma pertinente, dependendo da autonomia dos pares.

A metodologia de rotação por estação faz parte das metodologias

ativas, assunto bastante pertinente e discutido nos últimos tempos. É uma maneira de contemplar diversos estilos de aprendizado, ajudando os alunos a melhorar o envolvimento com o conteúdo, buscando, discutindo, pesquisando e analisando os fatos.

Rotação por estação é uma técnica do ensino híbrido que envolve criar diferentes ambientes dentro da sala de aula, tornando uma espécie de circuito, permitindo que os estudantes abordem de diferentes maneiras um determinado conteúdo, todos baseados em um único objetivo comum: o aprendizado do aluno.

Para desenvolver esta atividade primeiramente é necessário um bom planejamento para assim então a sua aplicação. Realizado o planejamento é hora de aplicar. Primeiramente o professor divide uma certa quantidade de alunos em cada estação, dependendo do número de alunos serão necessárias mais ou menos estações. Feito isso será encaminhado os alunos as estações os quais encontraram diversas maneiras de explorar e estudar o conteúdo.

Na disciplina de língua portuguesa envolvendo o conteúdo dos substantivos um exemplo de atividade que pode ser trabalhado como complemento dos estudos realizados ou até mesmo como retomada de estudos para uma turma de 6ª ou 7 ª ano, é a atividade de rotação por estações, uma nova metodologia que pode trazer um grande envolvimento com a turma, na qual poderá ser dividida em quatro ou mais estações dependendo da quantidade de estações planejadas. Cada grupo de alunos permanecerá um tempo determinado em cada estação, trocando de estação quando o mesmo terminar. Realizando então um rodízio de atividades.

Na 1ª estação pode ter um pequeno vídeo apresentando os substantivos e suas classificações. Na 2ª estação pode ter uma classificação dos substantivos. Exemplo: todos os substantivos próprios colocados em um grupo, todos os derivados em seu grupo e assim por diante. Na 3ª estação pode ter um jogo de dominó com perguntas e respostas envolvendo os substantivos. Exemplo: Uma palavra representando um coletivo, enxame. Uma palavra com um substantivo abstrato, amor.

E para finalizar na 4ª estação pode ter um pequeno texto para leitura, acrescido de algumas perguntas envolvendo a interpretação do mesmo, assim como questões dirigidas ao assunto estudado. Exemplo: retire do texto todos os substantivos próprios encontrados.

E para realizar o fechamento das sequências de atividades pode ser realizado um pequeno debate entre a turma, os quais podem colocar pontos difíceis ou fáceis da atividade, além de colocar como foi a realização

da atividade em grupo ou no coletivo, o que sentiram foi desafiador ou foi tranquilo. Se gostariam ou não de realizar novas atividades envolvendo esta metodologia, além de assuntos pertinentes ao assunto estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado nos estudos realizados é possível observar grandes mudanças no processo educacional, mudanças estas como a inclusão das metodologias ativas no processo educacional. Um processo elencado com grandes possibilidades de mudanças, mas também agregados com grandes desafios para os pares envolvidos. Professores e alunos precisam sair da zona de conforto e sair do comodismo para se tornarem autônomos e protagonistas para seus processos de ensino e aprendizado.

Observa-se que é preciso sair do tradicional e partir para um novo método, no qual o professor deixa de ser o único detentor da sabedoria, de depositante de conteúdo para os seus alunos, e passa a ser um mediador, facilitador e orientador. O aluno de somente um receptor de informações, torna-se um protagonista, envolvido em seus estudos, buscando, interagindo e expondo seu próprio aprendizado.

REFERÊNCIAS

FILATRO E CAVALCANTI. Ensino de Língua Portuguesa e Metodologias Ativas: o ... (sem data). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364568143_Ensino_de_lingua_portuguesa_e_metodologias_ativas_o_desenvolvimento_de_um_projeto_de_extensao_via_tecnologias_digitais (Acesso: 17 de abril de 2023).

FREIRE, P. (2014) pedagogia do oprimido: edição comemorativa de 30 anos, google books. bloomsbury publishing eua. disponível em: https://books.google.com/books/about/pedagogy_of_the_oppressed.html?id=v6imbaaaqbaj(Acesso: 16 de abril de 2023).

GARCÍA, O. (2009) Assuntos Multilíngues. Disponível em: https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781847691910-011/html (Acesso: 16 de abril de 2023).

JÓFILI. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma ... - researchgate (sem data). disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313960490_Os_principios_das_metodologias_ativas_de_ensino_uma_abordagem_teorica (Acesso: 17 de abril de 2023).

MATTAR.Metodologias Ativas: Aprendizagem Baseada em Problemas, Problematização ... (sem data). Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/bf74/cebdaa615238d20a7e6351f4ae93b8d907e1.pdf (Acesso: 18 de abril de 2023).

MORAN, M.J. (2020) Fundamentos de termodinâmica de engenharia, google books. john wiley & filhos. disponível em: https://books.google.com/books/about/fundamentals_of_engineering_thermodynami.html?id=b6f3dwaaqbaj (acesso: 18 de abril de 2023).

MORAN, M. J. Desafios e benefícios do uso da aprendizagem baseada em problemas na ... (sem data). disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/26275/22850/304629 (acesso: 18 de abril de 2023).

TEOTONIA, MOURA. Metodologias Ativas: Uma reflexão sobre a aprendizagem na atualidade. (sem data). Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/trabalho_ev140_md1_sa1_id2434_01102020223933.pdf (acesso: 18 de abril de 2023).

ANÁLISE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 3º e 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline da Luz Moreira, Arachane Freitas da Silva, Jussara Navarini

E-mails:caroline-moreira@uergs.edu.br;arachane-silva@uergs.edu.br;jussaranavarini@uergs.edu.br

Resumo: O Livro Didático representa um instrumento importante na construção da aprendizagem, que, através da compreensão da linguagem fundamenta a prática em sala de aula. Este estudo teve como objetivo analisar livros didáticos do 3º e 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da disciplina de Ciências Naturais, buscando constatações acerca da Educação Ambiental, em um contexto de construção de saberes que conduzam a ações que visem melhor qualidade de vida a partir da preservação do meio ambiente bem como à formação de sujeitos críticos e comprometidos com o cuidado da natureza. Dessa forma, ao analisar os livros citados, constatou-se a importância de manter uma postura crítica, evidenciando os aspectos que os mesmos apresentam e complementando a prática educativa oferecida nos livros adotados, comprometendo-se com a construção de aprendizagens significativas, refletindo e adotando medidas necessárias à sustentabilidade ambiental. Pode-se dizer que dos livros analisados o que melhor abordada a temática em estudo é da coleção Novo Pitanguá, visto que, foi o que mais se destacou nos itens analisados.

Palavras-chave: Aprendizagem. Sustentabilidade. Preservação. Livro Didático.

Eixo Temático: Ensino Fundamental: Anos Iniciais

INTRODUÇÃO

A história nos dá conta que no início do desenvolvimento da humanidade havia equilíbrio na natureza. O solo era fértil, os materiais abundantes, os animais e os vegetais viviam em perfeita harmonia. Assim, aos poucos o homem passou a ver o meio ambiente como algo ilimitado, um paraíso a ser explorado. Os avanços tecnológicos e o progresso fizeram com que o homem sentisse o responsável pela natureza

e a partir daí ele passou a usufruir do meio ambiente, sem se preocupar com as consequências que suas ações poderiam causar.

Em decorrência disso, houve a necessidade de discutir os problemas gerados no meio ambiente com o intuito de formar cidadãos conscientes. Assim, surgiu a Educação Ambiental (EA), a qual pode ser definida partindo do caráter prioritário e permanente, o qual deve ser reconhecido por todos os educadores, bem como pelos governantes, pois a sustentabilidade ambiental deve ser a perspectiva prioritária na construção de um planeta de todos, a "Educação Ambiental (EA) pode ser compreendida como um método em que cada indivíduo pode encarregar-se e assumir o papel de integrante indispensável do processo de ensino/aprendizagem [...]" (ROCHA,2021, p.2).

É importante considerar na Educação Ambiental a transversalidade. No entanto, observa-se que essa temática se encontra mais especificamente nos livros didáticos de Ciências, dessa forma, o livro didático pode ser uma das ferramentas utilizadas pelo professor em sala de aula.

A escolha do livro didático é uma tarefa, a ser efetuada pelos professores, onde devem considerar todos os enfoques relevantes à formação integral do aluno. Trata-se de uma ação objetiva, a qual deve ser avaliada com atenção, pois o livro, ainda é um instrumental básico de trabalho para o professor. Assim, é necessária uma reflexão sobre o livro que irá subsidiar a disciplina, para que, assumindo uma posição crítica, o professor possa utilizá-lo como recurso que, verdadeiramente, facilite sua tarefa e auxilie o aluno na construção do seu conhecimento.

Sendo assim este trabalho teve como objetivo geral analisar livros sugeridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em especifico o manual do professor, para saber como a Educação Ambiental está sendo abordada nos livros didáticos de ciências do 3º e 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que esses são considerados instrumentos centrais na organização do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica de cunho qualitativo. Foram analisadas três coleções de livros didáticos de Ciências do 3º e 4º ano, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a temática relacionada à Educação Ambiental. O

instrumento utilizado na pesquisa consistiu de quadros de avaliação dos livros didáticos, no qual foram preenchidos de acordo com os itens pré-estabelecidos, e que constam no Guia do PNLD (2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As coleções analisadas foram: "Novo Pitangua", Buriti mais Ciências" e Buriti mais Ciências". Na análise foram elencados itens tais como: conteúdo, textos, imagens, atividades complementares, formação da cidadania e ética. Inicialmente serão apresentados os livros do 3 º ano, na sequência, os livros do 4º ano do Ensino Fundamental (Tabela 1).

Na tabela 1 abaixo, apresenta-se uma análise de dados entre as coleções analisadas e os critérios de análise.

Tabela 1- Resultados da análise dos livros do 3 e 4º de cada coleção

Critérios	**Novo Pitanguá**		**Buriti Mais Ciências**		**Ligamundo**	
	3º	4º	3º	4º	3º	4º
Conteúdos	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
Imagens	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom	Regular	Ótimo
Atividades	Ótimo	Ótimo	Regular	Regular	Ótimo	Ótimo
Cidadania e ética	Ótimo	Ótimo	Regular	Regular	Ruim	Regular

Fonte: Autora (2022).

Ao observar os dados descritos na tabela acima é possível dizer que em relação apresentação dos conteúdos da Educação Ambiental, as três coleções apresentaramm-se adequadas para o 3º e 4º ano, visto que os itens avaliados neste critério estavam de acordo com a avaliação do Guia de Escolha do Livro Didático. Sacristan (2000), menciona a necessidade de conhecer a temática a ser apresentada, considerando a importância do currículo e a forma com que o livro didático é apresentado. Além disso, o autor questiona a forma com que o currículo é apresentado, pois o livro o traz pronto, sendo que o professor deve fazer essa revisão e estabelecer as relações com o que pretende ensinar. Ainda, o professor deve preocupar-se com sua constante atualização, pois deve ensinar aos alunos além do que está nos livros, por isso a necessidade de formação e de reflexão sobre a prática docente. Portanto,

> [...] é fundamental que o docente reflita sobre sua própria ação de educar, pois é isso que condiciona a sua relação com o livro didático.

> Nesse sentido, o professor deve ter a sua própria prática pedagógica como objeto de estudo, como ponto de reflexão constante. E que a medida em que o professor reflete sobre aquilo que faz, melhora a qualidade do seu trabalho. (VASCONCELOS, 2008, p. 67).

Dessa forma, o professor deve buscar, além do livro didático, outras fontes e ferramentas, as quais permitam refletir sua prática, de forma que visualizará muitas formas de pensar, de se expressar, de agir, e assim poderá assumir uma postura dinâmica, segura e amparada, podendo contextualizar e ter uma criticidade de modo que sua prática seja coerente com seus objetivos.

Foi também averiguada a adequação/qualidade pedagógica/ qualidade estética nos livros analisados tendo em vista que a parte pedagógica do livro é de extrema importância, bem como a estética. Neste item, as coleções "Ligamundo" e "Novo Pitanguá" também se apresentaram ótimas, nas quais as imagens são claras, definidas, bem coloridas, sendo a maioria fotografias da realidade o que confere a aluno uma veracidade, enquanto a coleção "Buriti mais Ciências" apresenta desenhos pouco coloridos, com pouca nitidez. que não condizem muito com a realidade, necessitando um grau maior de interpretação e compreensão para relacioná-lo ao conteúdo apresentado

Outro critério a ser analisado nos livros foram as atividades propostas e sua relação com a prática/atividades experimentais. Constatou-se que os livros tiveram respostas diferenciadas nas avaliações, sendo elas: regular, bom e ótimo. O livro "Novo Pitanguá", considerado ótimo destaca-se por apresentar atividades práticas e questões objetivas que levam o aluno a refletir, bem como discussões que visam a conscientização quanto à Educação Ambiental. Já, os livros Buriti mais Ciências e Ligamundo considerados bom e regular, respectivamente, apresentam as atividades pouco desafiadoras, ou seja, são atividades do tipo "cópia", pois são questões objetivas e que as respostas estão explicitas no texto apresentado sem exigir do aluno reflexão. O que diferencia o regular do bom, é que o segundo apresenta algumas atividades um pouco mais aprofundadas, onde o aluno precisa interpretar e pensar, ou seja, a resposta não está direta no texto.

Nesse contexto, o professor tem um importante papel, ao utilizar o livro didático, ele poderá reconstruir as atividades propostas, de forma que haja entendimento e aproximação com a realidade do aluno ou até mesmo propor novas atividades além daquelas propostas no livro.

Dessa forma, Soares (208) menciona que, o professor tem autonomia de planejar e desenvolver sua aula sem ficar limitado ao que está

exposto no livro didático, pois o livro é apenas um dos recursos inúmeros recursos que ele utilizar.

As atividades de leituras complementares e vídeos são importantes para que o aluno desenvolva o pensamento crítico da realidade, pois filmes e reportagens que retratam a realidade tornam momentos interessantes de discussão durante a aula. Assim, nos livros analisados há diferenças em relação às sugestões de vídeos/leituras. Sendo o livro da coleção Ligamundo ótimo, pois apresenta sugestões de leituras, vídeos e sites para aprofundar os conteúdos apresentados. Já, o livro da coleção Novo Pitanguá considera-se bom, pois apresenta sugestões de leituras, porém sugere livros da própria editora, enquanto que e o livro da coleção Buriti Mais Ciências não apresenta nenhuma sugestão.

Na análise quanto à formação da cidadania e ética e leituras científicas dos acontecimentos, as coleções apresentam-se de formas diferentes, pois os livros foram classificados como ótimo, regular e ruim. O livro da Coleção Novo Pitanguá, do 3º ano foi considerado ótimo, pois apresenta fatos e imagens que contemplando as várias raças, origens, espaços e culturas, enquanto que o livro da coleção Buriti mais Ciências, considerado regular, apresenta alguns trechos valorizando esses aspectos, e o Livro Ligamundo foi considerado ruim, pois privilegia alguns espaços e ambientes, de forma que não apresenta todas as culturas regionais,

Não é mais possível permanecer na posição que aponta os inimigos externos do que é ensinado, como se ainda hoje a única razão para a crise da disciplina residisse nas políticas educacionais, no livro didático, no Estado autoritário, etc.. A responsabilidade, segundo nos parece, é de todos os envolvidos com o ensino e a sua renovação depende do esforço conjunto. (CAIMI, 2001, p. 120).

Sendo assim, a formação ética e o compromisso com o social deve ser estabelecida no contexto e no processo de escolarização, como menciona o autor, pois a responsabilidade é de todos e não apenas da escola.

Portanto, nota-se que à coleção Novo Pitangua apresentou na maioria dos critérios avaliados, de maneira geral, como ótima. Sendo que os quesitos propostos para os contextualizar com a prática e as necessidades dos alunos, segundo o estabelecido na BNCC e demais legislações vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do livro didático trata-se de uma tarefa comum por parte

dos professores, a qual não pode ser nem passiva, nem tendenciosa, pois trata-se de um instrumento básico do dia a dia do trabalho do professor. Dessa forma, é necessário que haja uma reflexão a respeito do livro a ser adotado, pois o mesmo servirá de suporte para o professor, além de auxiliar no desenvolvimento das aulas e também auxilie o aluno na construção do conhecimento, em especial, nas atitudes em relação aos cuidados com o meio ambiente.

Ao refletir e observar os critérios estabelecidos, verificou-se que não há um livro totalmente completo, porém, ao adotá-lo, cabe ao professor fazer uso desse, apropriando-se do conteúdo e do contexto apresentado, enriquecendo com outros recursos que estão ao seu alcance.

Ao estabelecer critérios avaliativos para os livros didáticos, observou-se que: em relação ao 3º ano, a coleção Novo Pitanguá apresentou mais aspectos considerados ótimos de acordo com o Guia de escolha do livro didático e que a coleção Buriti mais Ciências teve abrangências de aspectos bons e regulares. Também foi possível constar que essa coleção também a que apresentou melhor avaliação e a coleção Buriti mais Ciências equilibrou-se entre aspectos bons e regulares. Dessa forma, o livro da Novo Pitanguá o mais adequado e recomendado para trabalhar a temática Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ , acesso em 26 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9.795/99. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ Acesso em: 27/10/2021.

BRASIL. POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD), 2020. disponível em http://portal.mec.gov.br/pnld/iewarticleaidindexphpoptioncomcontentaviewarticleaid13658 acesso em 2/06/2022

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação, 2005.

CABRINI, Conceição (org.). **O livro didático e o ensino no Brasil:** revisão urgente. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAIMI, Flávia Eloisa (org.). **O livro didático e o currículo em transição**. In: CAIMI, Flávia Eloisa O livro didático no contexto de transição dos paradigmas da escola. Passo Fundo: Ediupf, 2001 p.75-103.

CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar. História da educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11):5-24, abr.02. Tradução de Maria Helena Camara Bastos.

DELIZOICOV, Demétrio. ANGOTTI, José André. PERNAMBUCO. Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** Colaboração de Antônio Fernando Gouvêa da Silva. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e prática**. São Paulo: Gaia, 1992.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

REIGOTA, M. O que é educação ambiental? 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2014.

ROCHA, Elenir Souza Santos. **Educação ambiental: Conceitos, Princípos e Objetivos.** 2021. Disponível em

http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/educacao-ambiental-conceitos-principios-e-objetivos, acesso em 20 de junho de 2022.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Art Med, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Um olhar sobre o livro didático**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 2008.

TRIVINÕS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições.** Trabalho

apresentado na 30ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped. 2007. Caxambu, MG.

VASCONCELOS, Renata Nunes. **Livro Didático: o sentido e o significado na prática docente.** Caderno de Educação. Belo Horizonte, n. 13, p. 73-81, nov/2008.

TRILHA ECOLÓGICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Marciele Dias Santos Cabeleira, Márcia Rozani Eberhardt, Elisete Camargo Zimmermann

E-mails: marcielecabeleira@gmail.com; marciaeberhardt68@gmail.com; elizimmer992@gmail.com

Resumo: O presente estudo discute a trilha ecológica como prática pedagógica promotora da educação ambiental, apresentando como objetivo o oportunizar de momentos de aprendizagens teóricas e práticas para o sensibilizar dos alunos quanto aos cuidados de si e do meio ambiente. A escrita pautou-se na abordagem qualitativa e descritiva, estruturada em um relato de experiencia utilizando a prática pedagógica envolvendo trilha ecológica, qual foi vivenciada pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Ijuí. Os resultados são oriundos de diálogo dos alunos, produções textuais e desenhos gráficos, fotos, roda de conversa, as quais se consolidam como dados para sistematização deste estudo. Concluiu-se que a trilha é uma excelente ferramenta pedagógica para promover a EA, visto que, permitiu aos alunos experiências singulares, despertando sensações e sentimentos proveitosos, prazerosos, diferentes e únicos, além de permitir a reflexão dos mesmos acerca de suas atitudes e responsabilidades ambientais.

Palavras-chave: Escola. Aluno. Prática Pedagógica. Natureza. Preservação.

Eixo Temático: 2 – Ensino Fundamental: Anos inicias

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação brasileira perpassa por grandes reformulações curriculares, uma delas se caracteriza como a implementação do seu atual documento norteado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em sua versão final não contempla o termo Educação Ambiental (EA), entretanto defende a necessidade de pensar uma educação em busca da formação para a cidadania em uma sociedade sustentável (BRASIL, 2018).

No entanto, Carvalho (2006, p. 58), menciona que a "EA necessita

ser desvelada por meio da mediação pedagógica, na qual a dimensão ambiental pode apresentar-se de maneira transversal nas diversas áreas do conhecimento". Nesta perspectiva, apresenta-se a trilha ecológica como dispositivo pedagógico de inserção da EA no desenvolvimento do currículo escolar e principalmente na promoção da sensibilização dos alunos, quanto a preservação e valorização do meio ambiente.

METODOLOGIA

Apresenta-se uma pesquisa qualitativa e descritiva (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), estruturada em um relato de experiência crítico-reflexivo das autoras deste referido estudo. No ano de 2022, foi elaborado coletivamente e desenvolvido de forma interdisciplinar o Projeto "Eu e meu lugar no mundo - o cuidado comigo e com o meio ambiente onde vivemos", com as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada no município de Ijuí, qual objetivou oportunizar momentos de aprendizagens teóricas e práticas para o sensibilizar dos alunos quanto aos cuidados de si e do meio ambiente.

Entre as diversas práticas desenvolvidas, optamos em apresentar e discutir a visita de estudo na "Trilha Vó Preta". Para tanto, construímos o quadro 1, onde explicitamos as etapas realizadas.

Quadro 1: Visita de estudo na "Trilha Vó Preta"

Momentos	**Descrição das atividades sobre a Trilha**
1º	Diálogo relacionada a "Trilha Vó Preta" Palestrante: Maria da Graça de Oliveira Dal Ros
2º	Visita a "Trilha Vó Preta". O trajeto da trilha durou cerca de 1 hora e decorreu da seguinte forma: Roda de conversa inicial (voluntários guias do percurso) – Foi resgatado com os alunos o que eles esperavam que fossem encontrar no percurso da trilha e o que eles estavam estudando nas aulas. Início da trilha - No decorrer da trilha foram feitas intervenções com os alunos, no sentido de guiá-los, evitando que eles se distraíssem e dispersassem a atenção para assuntos distantes do propósito da vivência. Durante o percurso foram realizadas 3 paradas para evidenciar aos alunos, a importância da água e do solo para as plantas e outros seres vivos, além de associá-los com o que se observava na trilha. Abordou-se a história do lugar e sua relevância para o município. Discutiu-se também sobre a vegetação e os animais que viviam ao longo da trilha e sobre a fotossíntese. Fim da trilha – Roda de conversa final e dinâmica em grupos.

3º	Desenvolvimento de atividades que retratam a vivência na trilha, como proposição de desenhos, produção textual, história em quadrinhos e compartilhamento de saberes entre os colegas. Algumas gravações de áudios e registros fotográficos foram feitas por todo o percurso com a finalidade de registrar o momento e apontar algumas percepções dos alunos.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação contextualizada é o reconhecimento de que as experiências e vivências dos sujeitos precisam ser inseridas no contexto escolar. Corrobora Rocha et al (2017, p.85), ao utilizarmos as trilhas ecológicas, as quais proporcionam contato direto com a natureza, enfatizamos maneiras de enxergar as paisagens do nosso entorno e assim, concebemos "[...] aprendizados experiências na busca de significados [...]".

Desse modo, a intenção de apresentar aos alunos o valor e a necessidade de termos uma relação respeitosa com a natureza, pode ser um dos pontos positivos de vivencias de contato direto com o meio ambiente. As trilhas ecológicas, ao proporcionarem experiências práticas com a natureza, contribuem para um melhor conhecimento da realidade e na formação de uma visão crítica acerca da preservação dos recursos naturais e dos ecossistemas que interagem entre si (AIOLFI et al., 2011).

Podemos destacar que a trilha é um valioso instrumento para promover momentos de aprendizagens e construção de conhecimentos voltados as questões socioambientais como: manter os ambientes limpos e direcioná-los a lugares adequados, preservar a natureza para que os seres vivos possam dela desfrutar, a importância da água para a sobrevivência de todos nós, entre tantas outras atitudes voltadas ao valorizar os espaços que a natureza nos oferece.

De forma acessível à faixa etária dos alunos foram feitos esclarecimentos sobre os seres vivos, ciclo de vida, importância da conservação ambiental ao longo da trilha. Os alunos puderam observar diversas placas com informações sobre animais, entre eles, aves bem como vestígios da presença deles no ambiente como fezes e penas, além das fases de vida das plantas, em especial a dispersão das sementes.

A observação destes seres vivos e suas interações com o ambiente físico comprova que o espaço natural é uma ferramenta facilitadora e instigadora do conhecimento e da sensibilização de seus visitantes, além

de poder contribuir para que o educando repense seu estilo de vida e sua visão do mundo a partir da percepção da realidade ambiental (ROCHA et al., 2017).

Os alunos estavam atentos a situações de degradação ambiental, aguçando um olhar reflexivo para o lixo encontrado ao longo da trilha (colocados propositalmente pelos guias). O momento também oportunizou um maior esclarecimento sobre a importância de descartar o lixo em lugares adequados e que não prejudicam o meio ambiente e os seres vivos. É importante ressaltar que eles se mostraram interessados e curiosos pelo ambiente que os cercava durante todo o percurso. Ao final, foram estimulados a refletir e a expressar sua opinião acerca dos possíveis usos que essa área verde poderia ter, algumas ideias foram expostas, por exemplo que a trilha poderia ser utilizada para passear, ensinar as pessoas a realizarem atitudes corretas, brincar com os amigos, coletar sementes, aprender sobre os animais e as plantas, ver a água e como ela é importante para a natureza e para nós.

Nesse viés, a partir desses momentos pedagógicos propostos aos alunos, pode-se destacar que a trilha é um recurso relevante para promoção do sensibilizar quanto a valorização e preservação do meio ambiente, bem como, na formação de cidadãos conscientes quanto aos problemas socioambientais.

CONCLUSÕES

A trilha mostrou-se como uma excelente ferramenta pedagógica para as práticas de EA, visto que, permitiu aos alunos vivenciar experiências singulares, despertando sensações e sentimentos proveitosos, prazerosos, diferentes e únicos, além de permitir a reflexão dos mesmos acerca de suas atitudes e responsabilidades ambientais.

Observamos também, que o contato com os espaços da trilha influenciou de forma positiva para o sensibilizar ambiental, aguçando a percepção de meio ambiente que o aluno tinha em mente, abrindo um leque de oportunidades para que o mesmo pudesse transformar ou reconstruir seus conceitos, passando a perceber e valorizar os elementos naturais presente em seu entorno, além de, compreender e respeitar as outras formas de vida. É válido compartilhar a riqueza dessa prática para instigar a reflexão quanto a importância da preservação ambiental, e a valorização da flora e fauna.

REFERÊNCIAS

AIOLFI, R.B.; HASSE, B.; BERNADON, A.; GODOY, W.I. Trilha ecológica como um recurso pedagógico à Educação Ambiental. Synergismus Scyentifica, v. 06 n. 1, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http:// base-nacional-comum. mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. Ebook.

ROCHA, M. et al. O potencial das trilhas ecológicas como instrumento de sensibilização ambiental: o caso do Parque Nacional da Tijuca 2017. E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v.6, n.12, agosto 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/ 27916. Acesso em: 13 mar. 2023.

DANÇA ESCOLAR: PROPOSTA PEDAGÓGICA NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Vanessa Mastella Lena, Janine Capa Soares Noronha

Resumo: A dança é uma forma de manifestação cultural do ser humano, uma linguagem artística, envolve relação ativa entre corpo, ambiente e todos os aspectos possíveis da experiência, estabelecendo relação entre os sujeitos que dançam, o espaço e os objetos. Na escola de tempo integral, no município de Ijuí, a dança é desenvolvida para crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, esta se apresenta como componente curricular, tendo por objetivo oportunizar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Contribui na formação integral dos sujeitos, oferecendo melhores condições e oportunidades de aprendizagem do movimento e pelo movimento. Em linhas gerais, os estudos estão voltados para conhecimento sobre a dança educativa, danças do contexto comunitário e regional, danças do Brasil e do mundo, e as danças de matriz indígena e africana. As aulas seguem algumas orientações didáticas importantes que servem como estratégias para orientar a prática educativa.

Palavras-chave: Dança. Currículo. Ensino Fundamental I.

Abstract: Dance is a form of cultural manifestation of the human being, an artistic language, involving an active relationship between the body, the environment and all possible aspects of experience, establishing a relationship between the subjects who dance, the space and the objects. In the full-time school, in the municipality of Ijuí, dance is developed for children from the 1st to the 5th year of elementary school I, this is presented as a curricular component, with the objective of providing opportunities for the construction of knowledge and the development of skills. It contributes to the integral formation of the subjects, offering better conditions and opportunities for learning movement and through movement. In general terms, the studies are focused on knowledge about educational dance, dances from the community and regional context, dances from Brazil and the world, and dances of indigenous and African origin. The classes follow some important didactic guidelines that serve as strategies to guide the educational practice.

Keywords: Dance. Curriculum. Elementary School I.

Eixo Temático: Ensino Fundamental: Anos Iniciais

INTRODUÇÃO

Os seres humanos agem no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. "É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos" (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69). Neste sentido, acreditando na importância da aprendizagem do movimento e da exploração da capacidade de se movimentar, a Dança, inserida no currículo da escola tem por objetivo principal à formação do cidadão. É ela que propicia o autoconhecimento, estimula vivências da corporeidade, incentiva a expressividade dos indivíduos, possibilita a comunicação não verbal, proporciona a liberdade de criar, inventar e reinventar, fazendo uso da imaginação e dos diálogos corporais.

Nesta perspectiva, pensando a escola em Tempo Integral, a componente dança, é desenvolvido como um conhecimento presente na organização curricular, ou seja, a dança ofertada enquanto conteúdo, tendo por finalidade contribuir na formação integral do cidadão oferecendo melhores condições e oportunidades de aprendizagem. Na proposta da Escola Municipal de Educação em Tempo Integral Eugênio Ernesto Storch, município de Ijuí/RS os componentes curriculares são divididos em áreas do conhecimento. As turmas, do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), têm semanalmente 2 horas aula do componente curricular dança, esta insere-se na área 3.

Na escola citada o aprendizado da dança tem algumas especificidades. As temáticas seguem orientações conforme a BNCC, plano de estudos e referencial curricular municipal para o Ensino Fundamental I. Nos referenciais estão descritos a unidade didática, os objetos de conhecimento da dança e as habilidades a serem desenvolvidas. Em linhas gerais, ao longo do ano, a ênfase está em oportunizar conhecimento sobre a dança educativa/criativa, danças do contexto comunitário e regional, danças do Brasil e do mundo, e as danças de matriz indígena e africana.

Nas palavras de Porpino (2012), a dança justifica-se como conteúdo no currículo escolar por ser um conhecimento produzido pelos indivíduos em várias culturas e justamente por ser uma manifestação cultural significativa.

METODOLOGIA

A proposta desenvolvida na escola volta seu olhar para a dança entendida enquanto linguagem artística (signos: o corpo, espaço, qualidade de movimento) e não como repertório (conjunto de passos pré-estabelecidos, "coreografias"). As aulas seguem algumas orientações didáticas como: momento da conversa inicial, registro dos conteúdos, atividades práticas, conversa (feedback) e conversa final. As atividades desenvolvidas partem de movimentos simples para o complexo, do espontâneo para o específico, das atividades de menor duração, para as atividades de maior duração, de ritmos lentos para os mais rápidos, oportunizando a interação entre os sujeitos em situações coletivas. A pesquisa é o ponto de partida para o estudo de qualquer objeto de conhecimento. Situações individuais e coletivas favorecem a aprendizagem, criando condições de viabilidade de movimentos com diferentes experiências corporais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As aulas de dança desenvolvidas com crianças do ensino fundamental 1, na instituição de ensino em Tempo Integral, volta-se para as concepções de corpo e movimento, conforme teorias de Rudolf Laban. Suas contribuições estão pautadas na dança educativa e na dança criativa. A proposta se apresenta em "contraposição à técnica rígida, mecânica e imposta de fora para dentro" (MARQUES, 2003, p.141), demanda estratégias de ensino que buscam conhecer e entender o perfil do ser dançante, verificando seus anseios e necessidades, compreendendo o seu pensar e o seu agir.

A dança educativa/criativa compreende que o corpo é a base para toda e qualquer experiência, respeitando as características da idade. Trabalha na perspectiva da experimentação e criação e não da reprodução de passos pré-estabelecidos. Visa aprimorar a consciência corporal, a relação do corpo, com o espaço, com os ritmos e com as dinâmicas de movimento, respeitando os conhecimentos em dança e a bagagem cultural que cada criança já possui.

A criança, quando dança, coloca-se no contexto de sala de aula de forma natural, sem "medo", "vergonha" ou "insegurança", colabora com a criação de pequenas coreografias, sem fazer uso de uma técnica rígida e imposta, tendo a possibilidade de explorar as possibilidades do seu corpo junto do outro e junto do objeto trazido pelo professor como

recurso pedagógico, com o objetivo de auxiliar o aluno nesta aproximação com a dança. Aos poucos o corpo silenciado passa a ir comunicando. Essa proposta geralmente acontece no primeiro trimestre do ano, para cada turma, uma ênfase diferente, que vai se complexificando ao longo de cada ano.

Nos trimestres posteriores, conforme as danças escolhidas para estudar (danças do contexto comunitário e regional, danças do Brasil e do mundo, e as danças de matriz indígena e africana), trabalhamos com a pesquisa buscando conhecer um pouco mais sobre a história da dança, características, aspectos culturais, música, figurino, elementos da coreografia, curiosidades, entre outros. Ao longo dos estudos, os alunos passam a conhecer as danças e suas características próprias e em um segundo momento, elaboram suas próprias coreografias, em trabalhos coletivos, onde cada um tem seu momento de ouvir, sugerir, criar e representar. Algumas produções são apresentadas à comunidade escolar, estas são construções próprias dos alunos como autores de todo o processo.

A aula acompanha algumas orientações didáticas: Primeiramente uma conversa inicial (momento em que o professor apresenta o tema da aula, deixa claro objetivos e intenções, realiza combinados específicos sobre a prática). Em seguida realiza o registro dos conteúdos desenvolvidos, das pesquisas feitas sobre os temas, ocorre assim, uma sequência lógica do conteúdo, o que favorece a sistematização da aprendizagem. Na sequência, ocorre as atividades práticas, esta é o tempo de vivência, de construir e ressignificar as experiências corporais. É o momento de construção em grupo, de dialogar, ouvir ideias, propor, esperar sua vez, de respeitar as diferenças individuais e incentivar as relações interpessoais. Para muitos é oportunidade de desafios, de se colocar, expor, de trabalhar a desinibição e autonomia. Ainda, a conversa sobre as atividades é um tempo extremamente importante da aula, é onde ocorre o feedback, momento de perceber se as práticas corporais desenvolvidas estão tendo um sentido/significado para os sujeitos, se está ocorrendo a aprendizagem de determinados conceitos, se os objetivos estão sendo alcançados. É o espaço de refletir sobre as ações desenvolvidas, conversar sobre as percepções, realizar questionamentos, apontar dúvidas.

Também, a conversa final como momento significativo para o término da aula. Espaço para realizar questionamentos, avaliar a aula, perceber as aprendizagens obtidas, dar sugestões e ao mesmo tempo explanar o que será desenvolvido no próximo encontro.

Esta estrutura de aula se mostra relevante pois qualifica o trabalho, na medida em que possibilita uma reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas, dando a oportunidade ao professor de avaliar seu fazer pedagógico e havendo necessidade, buscar novas estratégias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de dança da escola de tempo integral Eugênio Ernesto Storch tem como base diferentes referenciais curriculares que norteiam os conteúdos a serem desenvolvidos, as habilidades a serem trabalhadas, as metodologias de ensino e estratégias a serem seguidas para um ensino qualificado.

Sabemos que a dança se manifesta de diversas formas em nossa sociedade com objetivos distintos e características diversas. Seus aspectos culturais, demonstram influências e formas de expressão de povos diversos, assim como suas crenças e valores. A riqueza de conhecimento presente nos estudos da dança, abrem espaço para compreender a mesma como parte importante das tradições de uma sociedade.

Assim, abrir espaço para a pesquisa, momentos de diálogo em grupo, de discussão, reflexão e criação é fomentar um enriquecimento teórico integrado à prática. Presente no currículo escolar como proposta pedagógica, a dança tem suma importância para o desenvolvimento dos aspectos afetivo e social. Ela vai ao encontro da necessidade e possibilidade de construir uma educação do ser integral, completo, total, valorizando cada palavra, cada gesto, cada ato do sujeito.

Como linguagem corporal possibilita comunicar sentimentos e emoções favorecendo a constituição de valores como respeito, afetividade, sensibilidade e cooperação, abrindo espaço para a significação dos movimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. SMED. Referencial Curricular Municipal. Ensino Fundamental I. Cadernos Smed - Ijuí/RS, nº 24 - Volume 2, 2020.

LABAN, Rudolf. O domínio do movimento. 3ª edição. Tradução Anna Maria Barros Becchi; Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo. Summus, 1978.

MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. São Paulo: Cortez, 2003.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança e currículo. Salto para o futuro. Ano XXII - Boletim 2 - Abril 2012.

VERDERI, E. B. L. P. Dança na Escola. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cadernos cedes, ano XXI, nº 53, abril 2001.

MATEMÁTICA E SUSTENTABILIDADE: UM OLHAR A PARTIR DA INTERDISCIPLINARIDADE

Jamile Vieira Goi

E-mails: jamilegoi@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de dialogar sobre a interdisciplinaridade através de práticas, para se trabalhar a matemática e as questões que envolvem a sustentabilidade. Sabe-se que a grande dificuldade em compreender os conteúdos matemáticos se dá a falta de aplicabilidade em situações cotidianas, sofrendo um desvio do que é ensinado para a prática do dia a dia. Baseado na frequente necessidade de desenvolver a conscientização ambiental de forma dinâmica, conquistando um melhor envolvimento dos alunos, este trabalho realizado com a turma de 5º ano de uma escola pública municipal de Ijuí/RS, vem mostrar que é possível inserir a temática ambiental no ensino da matemática, buscando alternativas e soluções para viver numa sociedade mais justa e em equilíbrio com o meio ambiente, tendo a matemática como uma ferramenta que auxilia na compreensão dos fatos, resolvendo problemas do dia a dia e possibilitando interpretações de resultados e situações.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Sustentabilidade. Matemática.

Abstract: This work aims to dialogue about interdisciplinarity through practices, to work on mathematics and issues involving sustainability. It is known that the great difficulty in understanding mathematical contents is due to the lack of applicability in everyday situations, suffering a deviation from what is taught for everyday practice. Based on the frequent need to develop environmental awareness in a dynamic way, achieving better student involvement, this work carried out with the 5th grade class of a municipal public school in Ijuí/RS, shows that it is possible to insert the environmental theme in teaching of mathematics, seeking alternatives and solutions to live in a fairer society and in balance with the environment, using mathematics as a tool that helps in understanding facts, solving day-to-day problems and enabling interpretations of results and situations.

Keywords: Interdisciplinarity. Sustainability. Mathematics.

Eixo Temático: Ensino Fundamental: Anos Iniciais

INTRODUÇÃO

Na atualidade, as pessoas passaram a ter um estilo de vida que levou à formação de um mundo com desequilíbrios, o que gerou degradação ambiental e social e não há consenso sobre como construir um desenvolvimento que integre justiça social, sustentabilidade ambiental e viabilidade econômica. A educação pode contribuir decisivamente com ações pedagógicas que atendam às modificações que a sociedade passou a exigir e que visem à formação de alunos capazes de refletir sobre questões socioambientais, ou seja, a sala de aula deve ser utilizada como um espaço para o desenvolvimento da Educação Ambiental, para disseminar o conceito de sustentabilidade.

Pois, a educação deve ter objetivos mais amplos do que o mero saber técnico, que é a compreensão do mundo e a formação de cidadãos plenos. Para alcançar esses objetivos é preciso acima de tudo querer mudar e acreditar que existe outra forma de ensinar que não seja só transmitir conteúdos. (SEIBERT, 2005). Mas para isso, é preciso grandes mudanças por parte do professor e uma busca constante de inserir o seu saber técnico para a realidade do mundo.

Para buscar soluções aos diversos problemas presentes na sociedade, entre os quais, os referentes a degradação dos recursos ambientais, as temáticas como sustentabilidade devem ser abordadas em sala de aula.

O conceito de sustentabilidade é complexo, contínuo e diferentes enfoques teóricos buscam descreve-lo. Este, passa por um longo processo histórico, assim como, a tomada de consciência de problemas ambientais, desigualdades sociais e crises econômicas (SARTORI; LATRÔNICO; CAMPOS, 2014). Sustentabilidade, por sua vez, pode ser entendida como:

Toda ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais, físico-químicas que sustentam todos os seres, especialmente a Terra viva, a comunidade de vida, a sociedade e a vida humana, visando sua continuidade e ainda atender as necessidades da geração presente e das futuras, de tal forma que o capital natural seja mantido e enriquecido em sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução (BOFF, 2017, p.107).

Desse modo, a sustentabilidade está ligada às ações que visem sustentar/cuidar do planeta. Assim, é tarefa do professor, como um profissional formador de todas as profissões, abordar e conscientizar seus educandos acerca da sustentabilidade. Quando nos referirmos aos

professores de Matemática o desafio é ainda maior, por ser uma disciplina exata, de conceitos e definições, e vista muitas vezes, como pronta e acabada. Todavia, é preciso que haja mudanças para esse contexto, pois como destacam Meyer, Caldeiras e Malheiros (2019) é necessária mudança de paradigmas, desde a postura do estudante, que ao longo dos anos se desenvolve sem questionar o porquê das coisas.

Machado e França (2016) apontam que a Matemática e a natureza trazem possibilidades inumeráveis de se trabalhar, sendo produtivo o desenvolvimento de atividades capazes de relacionar a Educação Ambiental e a Matemática, pois as disciplinas não se constituem isoladamente. Desse modo, é necessário o foco em um ensino que verse à interdisciplinaridade.

> A interdisciplinaridade é amplamente debatida na atualidade, porém não quer dizer que seja tarefa fácil promovê-la, haja vista que por mais que não seja uma temática nova, requer mudanças, se trata de fazer um ensino diferente para colher frutos diferentes, é necessário esforço de todo um sistema educacional que tende a ficar no comodismo. Diversas áreas do conhecimento assim como a Matemática [...] pode propor caminhos e apontar soluções para os problemas voltados para sustentabilidade de forma inteligente e concisa através da elaboração de estudos, de desenvolvimento de questões e análise de dados. Basta compreender que o professor de Matemática também educa para a cidadania e para a vida (HASTENREITER, 2015, p. 6).

A Matemática mesmo diante de mudanças no modo de ensino nos últimos anos, ainda sim versa pelo tradicionalismo de muitos anos atrás, mas devemos considerar que os alunos são outros e a sociedade tem outras necessidades, de modo que se torna necessário na atualidade inserir a sustentabilidade no contexto de sala de aula e nas aulas de Matemática, visando um aprendizado significativo, que propicie aos estudantes reflexão e análise de situações concretas ou mesmo relacionadas com o mundo real. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam que:

> [...] o ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios. (BRASIL, 1998, p.26).

Nessa perspectiva de contribuir com a mudança desse cenário, no sentido de melhoria para o processo de ensino e de aprendizagem da Matemática, buscou-se neste trabalho, realizado com os alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Ijuí,

explorar metodologias de ensino que realmente fossem significativas para os alunos, que os envolvesse no processo de construção do conhecimento, onde fosse possível ao aluno estabelecer um sistema de relações entre a prática vivenciada e a construção e estruturação do vivido, produzindo conhecimento.

MATERIAIS E MÉTODOS

Com a necessidade cada vez maior de construir um mundo mais sustentável, com menos desperdício e seres humanos mais conscientes de seus hábitos, foram explorados através da pesquisa, os 8 Rs da sustentabilidade (refletir, reduzir, reutilizar, reciclar, respeitar, reparar, responsabilizar-se e repassar), onde cada R representa uma ação/ atitude que devemos ter no nosso dia a dia, para que não só nossa produção de resíduos sólidos seja menor, mas também para que as futuras gerações tenham hábitos mais conscientes e responsáveis com seu futuro. A partir disso, os educandos exploraram tabelas, gráficos e textos sobre a quantidade diária de lixo produzida por habitante em cada região, municípios com e sem coleta seletiva, tais dados causaram inquietudes nos alunos e começou a surgir ideias de como cada um poderia contribuir para colocar em prática os 8 Rs.

Para ampliar esses conceitos, foi convidada a equipe do Projeto de reciclagem de caixas de leite " Aquecendo Ijuí", para a realização de uma palestra na qual apresentaram o trabalho, que tem como objetivo principal arrecadar caixas de leite Tetra Pak, para forrar casas de madeira, proporcionando às famílias de baixa renda melhor condições de vida, dando-lhes conforto térmico, temperaturas internas menores no verão e maiores no inverno, além da prevenção contra goteiras e respingos, aliado a reciclagem de caixas de leite. A partir deste momento despertou-se nos alunos a curiosidade, o interesse de compreender mais sobre este projeto, participar da arrecadação das caixas de leite e estar ajudando quem necessita. Assim, iniciou-se a arrecadação das caixas de leite utilizadas na escola para produção dos lanches, e a partir do envolvimento nessa prática exploramos a composição das mesmas, interligados com conceitos matemáticos, classificação, tabulação das quantidades, construções de gráficos em escala. Para verificar a variação da temperatura, foram construídas maquetes de casas de madeira, em uma delas foi feita a forração com as caixas de leite e realizadas medições de temperatura, externa e internamente, com termômetro laser, obtendo-se um decréscimo de temperatura no ambiente.

Através da planificação da embalagem, retomou-se e ampliou-se

conceitos geométricos, construindo a planificação do paralelepípedo e montagem de uma caixa de leite, na qual os alunos criaram suas marcas e designs. Foram explorados os conceitos de sistema métrico decimal e noções de perímetro e área das figuras geométricas planas, para descobrir quantas caixas eram necessárias para forrar uma parede e assim descobriu-se o metro quadrado. Além de estarem envolvidos com a resolução de problemas oriundos da prática pedagógica voltada para a conscientização do meio ambiente, do descarte do lixo produzido.

Nas aulas, também foram confeccionados vários jogos matemáticos sustentáveis, com material reciclado, reaproveitando materiais que os alunos tinham em casa e que seriam descartados, sempre explorando conceitos necessários a serem trabalhados no 5º ano, mas de uma maneira lúdica, prazerosa, sem custo, praticando os 8 Rs.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A combinação da Matemática com as questões ambientais mostrou ser uma direção promissora que instiga o interesse dos alunos em aprender Matemática, ao mesmo tempo, tornando-os cidadãos críticos e conscientes da problemática ambiental que os rodeia.

Durante a realização das atividades descritas, foi possível notar o interesse dos alunos, assim como a real intenção de fazerem mudanças de atitudes para com o ambiente em que estão inseridos, percebendo que cada ação é um importante passo na construção de um planeta mais sustentável e humano. Os alunos perceberam que era possível fazer o reaproveitamento do material reciclável, melhorar a qualidade de vida de famílias que vivem em condições de moradia precária e aprender matemática. Além disso, de maneira geral, demonstraram ter entendido que a Matemática pode ser uma forte aliada à tomada de decisões e intervenções relacionadas a problemas ambientais. Participar dessas atividades tornou-se uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar envolvendo a Matemática como ferramenta para analisar problemas produzidos por questões ambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição de novos conhecimentos estimula o desenvolvimento de uma nova visão do mundo que nos cerca. Conclui-se assim que, a

escola é o lugar certo para disseminar os conceitos de sustentabilidade, estabelecer relações de cuidados uns com os outros, com a natureza, com o meio ambiente e que a disciplina de matemática pode e deve ser trabalha juntamente com esses conceitos.

De fato, a interação e a colaboração dos alunos em cada etapa das atividades reafirmam que a interdisciplinaridade para a análise de questões como as que foram trabalhadas colabora fortemente para a formação de alunos críticos, reflexivos e criativos. Demonstrando assim que a Matemática é muito mais que números e que o conhecimento dela pode possibilitar a interferência do homem na construção de uma sociedade mais equilibrada.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo**. Sustentabilidade: o que é – o que não é**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1998, 3.v.

HASTENREITER, Luciana de Paula Chaves Gomes. **Introdução à Matemática Elementar da Sustentabilidade.** 2015. 59f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Departamento de Matemática, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Apresenta o panorama geral de Acarape/CE. Disponível em: . Acesso em: 7 de abril, 2023.

MACHADO, Cristiane Freitas Bertanha; FRANÇA, Flávia Haddad. **Projeto – Sustentabilidade e Matemática.** Revista GeoGraphos, v. 7, n. 87, p. 1-10, 2016.

MEYER, João Frederico da Costa A.; CALDEIRA, Ademir Donizeti; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos**. Modelagem e Educação Matemática**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SARTORI, Simone; LATRÔNICO, Fernanda; CAMPOS, Lucila Maria de Souza. **Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: Uma taxonomia no campo da literatura.** Ambiente & Sociedade, São Paulo, v. 17, n. 1, p.1-22, jan./mar, 2014.

SEIBERT, Tania Elisa. **Matemática e Educação Ambiental: uma proposta com projetos de trabalho no Ensino Fundamental.** Canoas,

ULBRA, 2005. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Luterana do Brasil, 2005.

O ENSINO SOBRE TRÂNSITO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A PRÁTICA DOCENTE

Caroline da Luz Moreira, Taciana Brito de Moura

E-mails: caroline-moreira@uergs.edu.br; taciana-moura@uergs.edu.br

Resumo: O trânsito, por ser inerente ao nosso desenvolvimento enquanto seres sociais, precisa ganhar espaço no currículo escolar, oportunizando aos discentes a aprendizagem de conceitos e conhecimentos que propiciem, dentre outras questões, o autocuidado, o cuidado do outro e o respeito às normas. A escola, por seu papel formador, tem uma grande responsabilidade nesse processo. Nesse sentido, buscou-se investigar as práticas de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Cruz Alta/RS, quanto ao ensino sobre trânsito. No intuito de auxiliá-los nessa prática, elaborou-se um jogo. O presente estudo foi uma pesquisa qualitativa, cujo método utilizado é o estudo de caso. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados um questionário e um roteiro de entrevista semiestruturada. A partir da análise dos dados, é possível inferir que os professores, mesmo apresentando uma insegurança ao desenvolver o tema em sala de aula, mostraram-se empenhados em buscar por métodos e recursos que auxiliem nesse processo.

Palavras-chave: Trânsito, Prática Docente, Jogo, Cidadania, Desenvolvimento Infantil.

Abstract: Traffic, as it is inherent to our development as social beings, needs to gain space in the school curriculum, providing students with opportunities to learn concepts and knowledge that provide, among other issues, self-care, care for others and respect for norms. The school, due to its formative role, has a great responsibility in this process. In this sense, we sought to investigate the practices of teachers in the early years of elementary school in public schools in the municipality of Cruz Alta/RS, regarding teaching about traffic. In order to help them in this practice, a game was created. The present study was a qualitative research, whose method used is the case study. As research instruments, a questionnaire and a semi-structured interview script were used. From the analysis of the data, it is possible to infer that the teachers, even presenting an insecurity when developing the theme in the classroom, were committed to searching for methods and resources that help in this process.

Keywords: Traffic, Teaching Practice, Game, Citizenship, Child Development.

Eixo Temático: Ensino Fundamental: Anos Iniciais

INTRODUÇÃO

O trânsito está presente em diversos momentos na vida do ser humano, seja nos deslocamentos a pé, de bicicleta, de moto, de carro, etc. O fato é que, sendo um sistema constituído por diversos elementos, o elemento humano estaria entre os principais responsáveis por ele ser um espaço majoritariamente seguro, democrático e inclusivo, não fosse a realidade na qual o comportamento humano contribui sobremaneira para torná-lo violento, desigual e injusto.

Sendo assim, conhecer e compreender como o trânsito se constitui enquanto sistema, os fatores de risco inerentes a ele, suas regras, direitos e deveres como partícipes, são construções necessárias para que as pessoas tenham condições de conviver nele de forma consciente, respeitosa, solidária, assumindo compromisso com a segurança e o bem-estar coletivo.

Assim, o desenvolvimento da educação para o trânsito em todos os níveis de ensino, como preconiza a legislação brasileira em seus diferentes amparos legais, como o Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9503/97), em seu Art.74, e a Resolução 504/14, do Contran, que institui a Política Nacional de Trânsito. Corroborando para a inclusão da temática no meio educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inclui o trânsito como um dos temas contemporâneos a ser abordado nas redes de ensino.

Do ponto de vista legal, não falta fomento à educação para o trânsito, mas a realidade nos mostra muitas dificuldades de implementá-la verdadeiramente nas escolas, sendo um dos motivos por nós entendido, a falta de políticas públicas que incentivem sua implementação, como por exemplo, a inclusão do tema na formação de professores, que, também, é prevista em lei.

Diante disso, este estudo buscou investigar, junto a uma parcela de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município de Cruz Alta/RS, como tem acontecido o desenvolvimento da educação para o trânsito, as metodologias adotadas, bem como a adequação à faixa etária, considerando as etapas de

desenvolvimento da criança. Diante do tema apresentado, destacamos o problema de pesquisa: Quando a temática trânsito é desenvolvida, quais são as estratégias metodológicas utilizadas por educadores em sala de aula?

Ao mesmo tempo em que se desenvolve o estudo, a autora[1], que atua como professora no município em questão, no interesse em qualificar sua prática e cooperar com outros educadores, criou um jogo para auxiliar no desenvolvimento da temática trânsito no ambiente escolar e irá compartilhá-lo neste estudo.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma investigação qualitativa, sendo os sujeitos da investigação professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da rede pública do município de Cruz Alta. A metodologia adotada foi o estudo de casos múltiplos (Yin, 2015), por possibilitar a compreensão de um fenômeno no local do seu acontecimento, bem como a comparação, o cruzamento de dados e a replicação do modelo de pesquisa em outros contextos semelhantes, com temáticas relacionadas. Como contexto da pesquisa, têm-se as práticas de professores, nas quais buscou-se verificar se o ensino sobre trânsito estava presente e que metodologias e recursos estavam sendo utilizados. Para a coleta de dados, foram desenvolvidos dois instrumentos: "questionário", enviado por e-mail para 22 professores indicados por diretores de 06 escolas municipais e "roteiro de entrevista semiestruturada", realizada junto a três professoras titulares de turmas, de três escolas municipais. Para a análise de dados e apresentação de resultados, foram elencadas três categorias e utilizados os códigos PA, PB e PC para as professoras entrevistadas, e, para as respostas dos questionários online, Q1, Q2, até Q15.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através deste estudo, que traz um pequeno recorte da realidade encontrada no município de Cruz Alta, buscamos auxiliar na compreensão das dificuldades em torno das práticas pedagógicas referentes ao ensino de trânsito nos anos iniciais do EF.

a) Conhecimento sobre o tema e relevância para o ensino

Sobre o conhecimento do tema trânsito, é possível inferir que, dentre os participantes da pesquisa, é precário. Todos consideram importante desenvolver a temática, porém, têm receio em desenvolvê-la. Destacamos, primeiramente, algumas falas que representam o conceito de trânsito verificado nos questionários:

> Q7: Trânsito é a utilização das vias por veículos motorizados, não motorizados, pedestres e animais de tração, para fins de circulação;
>
> Q9: Ato de transitar, espaço onde acontece o movimento de pessoas, de veículos e de animais;

Podemos inferir, pelas respostas destacadas, que as concepções iniciais estão centradas, basicamente, no conceito de trânsito apresentado pelo CTB, não demonstrando maiores compreensões na dimensão da cidadania e da segurança.

Ao contrário do questionário, no que tange a esta categoria, as respostas obtidas através da entrevista trouxeram elementos ligados a hábitos, comportamentos seguros e formação da cidadania. Nessa linha, destacamos a seguinte fala:

> PC: É muito importante, até porque a questão sobre o trânsito é de relevância social, e é muito pouco trabalhado e devia ser trabalhado como antigamente [...], até porque, na escola, no horário da entrada e da saída, as crianças não têm muita noção do perigo [...] porque tem um movimento grande, então é importante que eles tenham essa noção, [...]com um trabalho mais efetivo junto a eles.

Entre os professores participantes da pesquisa, foram comuns os relatos dizendo que a temática entra mais em evidência na Semana Nacional de Trânsito (SNT). Apesar disso, foi possível verificar o interesse de alguns professores em trabalhar a temática para além da SNT. Isso pode ser uma demonstração do quanto entendem o tema relevante na vida dos alunos. Tais atitudes levam a reflexão de que "[...] se houver força de vontade dos educadores, acreditando em possibilidades diferentes de atuação, a educação para o trânsito pode ser realmente abordada de forma transversal e interdisciplinar" (REBOUÇAS, MELO E BISPO, 2011, p. 8).

Em alguns casos, mesmo estando cercados de informações, alguns educadores manifestaram-se - inseguros - para desenvolver a temática em sala de aula, e atribuíram isso a "incapacitação", ou falta de capacitação. A respondente do Q10, por exemplo, se julga "não habilitada", como se para desenvolver o tema no ambiente escolar dependesse de qualificação

específica.

Entender a relevância do tema, buscar conhecimentos em fontes seguras, ter criatividade no preparo das atividades e interesse em contribuir para a segurança dos alunos, são alguns caminhos a serem considerados. É possível, também, buscar formações continuadas que venham a contribuir para a qualificação dos educadores para atuarem nesse sentido.

Nas entrevistas, foi possível verificar que os professores têm pouco conhecimento do tema, mas a estratégia abriu a possibilidade de expressarem melhor suas opiniões, demonstrando que, apesar disso, existe uma vontade de contribuir para a segurança dos alunos, no que tange a sua participação no trânsito, dando a entender que consideram o ensino da temática importante no ambiente escolar.

b) Desenvolvimento em sala de aula e recursos utilizados

Nesta categoria apareceram bastantes dados semelhantes, mostrando que a maioria dos participantes está empenhada em desenvolver a temática de alguma forma e em buscar por recursos que os auxiliem. Quando questionados sobre o desenvolvimento da temática em sala de aula, todos disseram já ter realizado em algum momento. Dentre os recursos citados pela maioria estão: datashow, fantoches, circuitos, vídeos, simulações de ruas, personagens, carros, sinais de trânsito, panfletos, desenhos, orientações orais, maquetes, textos informativos, jogos, cartazes, reportagens e conversas sobre regras.

Diante disso, podemos inferir que as professoras procuram diversificar os recursos. Além disso, a professora C também traz uma contribuição interessante ao relatar a realidade pós-pandemia em seu ambiente educacional:

> PC: A gente utilizava material xerocado, bastante sucata para fazer a representação da sinaleira, das luzes, trabalhamos com maquetes sobre o trânsito, com carrinhos, tipo de hot weels, fazíamos os bonequinhos para representar os pedestres, várias coisas. Mas agora não tenho utilizado muito, desde o retorno ali de 2021, em setembro, quase no final do ano e esse ano ainda não consegui trabalhar, apesar de ser importante. Tô mais focada no conteúdo [...] Está difícil a situação. É importante, mas a gente acaba fazendo mais uma retomada na questão da leitura, da matemática que eles estão bem atrasados.

A educadora traz uma situação que parece ser a realidade de muitas escolas, principalmente as públicas, pois com o retorno às aulas, na

pandemia, os educadores passaram a ter uma grande preocupação com a defasagem do ensino, buscando recuperar áreas básicas, como matemática e português, deixando de lado a abordagem de diversos temas, como o ensino do trânsito. Porém, aprender como atravessar uma rua, como se comportar dentro de uma van escolar, onde brincar em segurança, a importância de estar sempre atento, dentre outros cuidados básicos, pode ser trabalhado transversalmente às disciplinas básicas do currículo, sem a necessidade do professor dedicar tempo específico para o ensino de trânsito. Esse trabalho pode ser o diferencial para os alunos, em termos de segurança.

c) Perspectiva dos professores sobre a utilização do jogo na educação

Tanto através das respostas obtidas pelo questionário online, quanto nos relatos das entrevistas, foi possível constatar que as educadoras acreditam na eficácia do jogo sobre a aprendizagem dos alunos. Dentre outras respostas, destacamos:

> Q2: O jogo desenvolve habilidades de memorização, raciocínio, atenção, concentração, foco, linguagem e desperta maior interesse pelo tema abordado;
>
> Q13: A aula rende e há muito mais participação da turma enquanto jogam.

As respostas apontam que, do ponto de vista dos professores que responderam o questionário, o jogo é uma ferramenta que apresenta uma diversidade e uma ampla variação, sendo oportuna em vários momentos para dinamizar as aulas.

> [...] é fundamental que o professor entenda que a utilização de novas estratégias de ensino, como o uso de jogos, são recursos importantes para alcançar resultados satisfatórios na aprendizagem, pois eles tornam as aulas mais atrativas e despertam maior interesse dos alunos (ALENCAR; FREITAS, 2019, p. 218).

Assim, além de possibilitar a construção de conhecimentos importantes sobre trânsito, os jogos são excelentes ferramentas para se trabalhar valores e regras, como esperar a vez e reconhecer limites, necessários à convivência social e à segurança nesse espaço. O relato de uma professora traz uma reflexão acerca disso:

> PB: [...] procuro sempre utilizar recursos, principalmente jogos, que eles gostam muito e acredito que além de aprendizagem de forma lúdica, prazerosa, avalia as habilidades, estimula a inteligência, o pensamento, a reflexão e vivenciam regras pré-estabelecidas e aprendem, também, a parte do ganhar e perder.

Nessa perspectiva, mais do que trabalhar conteúdos, como os de trânsito, por exemplo, os desafios do jogo, como relatou a professora, se prestam, também, ao desenvolvimento de habilidades como trabalhar em grupo, aprender a ganhar e perder, compreender a importância das regras, impor limites.

Com tantas possibilidades de recursos para motivar a aprendizagem, fica a reflexão: Será que há necessidade do professor discursar? Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019, p. 45), inclusive, recomendam que "cabe ao professor, por meio de jogos e estratégias diversificadas, suspender a explicação e fazer com que nasça o desejo de aprender, construir, produzir".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, uma das expectativas era de que poucos professores dentre os participantes realizassem alguma ação ou atividade sobre educação para o trânsito. Porém, foi possível verificar que, quase a totalidade deles já propôs algo nesse sentido, mesmo não tendo conhecimentos específicos na área.

Diante da demonstração de interesse dos professores em desenvolverem a temática, acreditamos que, tendo mais conhecimento, apoio e incentivo ao planejar e desenvolver ações educativas sobre o trânsito, o professor poderá se sentir mais seguro e motivado a desenvolver um trabalho mais efetivo. Para tanto, destacamos a importância da qualificação para atuar com a temática, que pode ser buscada pelos docentes e/ou motivada e oportunizada pelas escolas, pois há diversos cursos gratuitos para esta finalidade.

Outra questão a ser destacada foram os recursos pedagógicos utilizados pelos professores para o trabalho com a temática trânsito, que, em resumo, podemos inferir que se esforçam em variar. A busca por recursos diversos, aliada ao olhar criterioso do educador sobre a viabilidade do seu uso, poderá tornar o planejamento mais prazeroso, instigante e motivador para os alunos. Os recursos, quando bem escolhidos, tendem a auxiliar de forma significativa na aprendizagem de qualquer tema.

E com o intuito de contribuir com as propostas metodológicas dos educadores, criamos um recurso, um jogo, intitulado "Sabichões do trânsito", que é composto por um painel e envelopes, em sua lateral tem valores, e acima o enunciado das questões. Dentro dos envelopes contém as perguntas a serem respondidas de acordo com a questão e pontuação a ser

escolhida pelo jogador sobre a temática trânsito, cabe ao jogador escolher o enunciado de sua questão e valor, desafiando-se também. O jogo é um excelente recurso, e através deste, o educador pode estar modificando de acordo com o nível de desenvolvimento em que sua turma está. Para ter acesso a esse material basta acessar o link disponibilizado no rodapé.

Desejamos que este jogo possa auxiliar o educador em sua prática e os alunos a compreenderem melhor o complexo sistema de trânsito, sentindo-se pertencente a ele, podendo agir nele dentro de suas limitações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes E Bases Da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em jan/2022.

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)..

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação para o Trânsito no Ensino Fundamental**. Portaria-147-09-Denatran-Diretrizes-Nacionais-Ed.-Trânsito-Ens.-Fundamental. 2009.

BRASIL. Lei Nº 9.503, De 23 De Setembro De 1997. **Institui o Código de Trânsito Brasileiro**. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm.

ALENCAR, Adriana Carla da Silva; FREITAS, Adriana Dantas Gonzaga de. **Uso de Jogos Didáticos: uma Estratégia Facilitadora para um Melhor Ensino – Aprendizagem em Sala de Aula**. Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., v. 20, n. 2, p. 215-219, 2019.

COTONHOTO, Larissy Alves. ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica**. Revista Construção Psicopedagógica. Constr. psicopedag. vol.27 no.28 São Paulo 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005.

Departamento Estadual de Trânsito do Rio Grande do Sul. **Caderno Pedagógico: educação para o trânsito nas escolas: subsídios para professores.** Departamento Estadual de Trânsito do RS. – Porto Alegre: DETRAN/RS, 2018. Disponível em: https://escola.detran.rs.gov.br/

ebooks/. Acessado em: jan/2022.

FARIA, Eloir de Oliveira; BRAGA, Marilita Gnecco de Camargo. **Propostas para minimizar os riscos de acidentes de trânsito envolvendo crianças e adolescentes.** Ciência & Saúde Coletiva, 4(1):95-107, 1999.

MOURA, Taciana Brito de. **A noção de justiça de adolescentes no contexto das relações interpessoais no trânsito – uma análise na perspectiva piagetiana**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre. 2018.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução Álvaro Cabral. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PEREIRA, Caroline Subirá. **Material manipulável e manipulável virtual para o ensino de estimativa de proporção populacional na formação inicial de professores**. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017. Material manipulável e manipulável virtual para o ensino de estimativa de proporção populacional na formação inicial de professores. http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2464.

REBOUÇAS, Crispiniano Sampaio; MELO, Andréa Silene Alves Ferreira; BISPO, Ângela Clemente. **Educação Para O Trânsito No Espaço Escolar: É Possível?.** V Colóquio Internacional "Educação e contemporaneidade", 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Escola pública de trânsito: A escola da vida**. Departamento Estadual de Trânsito. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE SABERES

Dariane Mello, Carolaine Padilha, Maria da Graça Prediger Da Pieve

Resumo: O presente trabalho intitulado "A importância do Projeto Residência Pedagógica na Construção de saberes" foi elaborado por meio do programa através da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) com base nas vivências dentro e fora da sala de aula, o trabalho vem sendo realizado em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada no município de Cruz Alta-RS, este trabalho visa a reflexão da importância do PRP para os futuros educadores, para os educandos e para a escola que abre as portas para receber estes alunos, qual o impacto e os desafios dos futuros educadores que adentram o mundo escolar.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Prática. Formação inicial. Escola.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado através do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) núcleo Cruz Alta-RS, este possibilita aos alunos do curso de pedagogia da instituição ingressar em escolas públicas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do município, tendo como enfoque a alfabetização, possibilitando aos futuros pedagogos pôr em prática conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso com a prática pedagógica.

Após dois anos de pandemia devido ao COVID-19, que impossibilitou a realização das atividades escolares de modo presencial nas escolas, estas retornaram a vida escolar de modo habitual, porém após os anos sem o contato social, sem o ambiente escolar de modo físico, começamos a nos deparar com extremas dificuldades, que já existiam, porém que se tornaram ainda mais acentuadas, como a rápida dispersão de alunos dentro de sala de aula, suas grandes dificuldades na tomada de conteúdos, também, as escolas com baixa infra estruturas e falta de manutenção.

Deste modo este trabalho visa importância da reflexão sobre o

contexto educacional que nos deparamos atualmente, e a importância de projetos como o Residência Pedagógica, que insere alunos em etapa de conclusão do curso de graduação/ licenciatura da área da Educação para dentro do campo escolar, com a missão de desenvolver os conhecimentos teóricos aprendidos dentro de sala de aula no decorrer dos anos de licenciatura, e poder trocar informações com professores regentes da escola, podendo fazer um trabalho em equipe, visando sanar as dificuldades dos educandos dentro de sala de aula.

O SER DOCENTE E AS DIFICULDADES NO CENÁRIO ESCOLAR

Para início gostaria de trazer a reflexão do livro "Educação, Escola e Docência" de Mario Sergio Cortella (2014), que nos traz o pensamento sobre o ser docente, será que estamos ainda hoje refletindo uma educação do passado? Estamos nós atualmente buscando aprender, ou pensamos ser detentores do conhecimento absoluto? Em uma passagem de seu livro Cortella diz: "O docente velho tem uma característica: passa o tempo todo tentando mostrar que algo não vai dar certo, em vez de usar o mesmo tempo para que aquilo dê certo. Aliás, professor velho, de maneira geral, é pessimista. E o pessimismo é o refúgio de quem não quer ter muito trabalho"; neste trecho não há referência à idade de um educador, mas sim a referência da sua prática pedagógica.

Sabemos que tanto os professores, quanto a escola geralmente carece de um lado de formações continuadas, falta de valorização, e de outro, falta de estrutura física adequada no ambiente de trabalho, e superlotação de alunos dentro de sala de aula, o que irá causar um desgaste em professor e aluno, dificultando o processo de ensino-aprendizagem, porém quando adentramos no mundo da Educação, já temos a breve consciência do que nos espera, deste modo, devemos nos desvencilhar de modelos e metodologias do passado, pensar em metodologias ativas de ensino, trazendo o aluno para o centro de sala, ou seja, incentivando este a ser autônomo e mais participativo frente a resolução de problemas reais.

Quebrar o padrão tradicional de ensino, onde o professor apenas decompõe e transfere "ensino", onde o aluno é apenas um armazenador de informações, sem consideração de realidade e contexto deste, é o primeiro passo para ocorrer uma mudança dentro do cenário escolar (MENDES; PEREIRA, 2021).

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA COMUNIDADE ESCOLAR

Para nós futuros docentes que adentramos inicialmente no âmbito escolar através do Programada Residência Pedagógica (PRP), ganhamos experiências que nos fortalecerá a seguir esta amada e desafiadora profissão de ensinar e também ser ensinado, ser professor, e de fato educador.

O projeto é muito valioso para todos no contexto educacional, pois o trabalho feito em equipe com a comunidade acadêmica e escolar pode sanar um determinado atraso que veio a interferir no aprendizado, buscando soluções e traçando metodologias para utilizar dentro de sala de aula, deste modo as acadêmicas bolsistas do PRP poderão auxiliar, inovar, e ensinar os alunos com novas metodologias de ensino, para enfatizar o que foi dito até o momento deixamos este trecho para reflexão:

"Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. [...]. É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens" (HARGREAVES, 1994: IX).

Sabemos que durante a graduação passamos por estágios curriculares, porém nem sempre estes são suficientes para que o graduando consiga sanar suas dúvidas e receios à cerca da vida cotidiana dentro de uma instituição escolar, muitas vezes saindo frustrado da experiência como estagiário.

Devido estes motivos o PRP é tão importante, fazendo parte de propostas de políticas nacionais na formação de professores, visando o aperfeiçoamento de estudantes de cursos de licenciatura, sendo coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), sendo assim a troca de ensino-aprendizagem de discentes, professora orientadora, e professoras preceptoras da educação básica, trazem resultados positivos para comunidade acadêmica e escolar, podendo estas aliar-se em estratégias com maior eficiência para o ensino e a prática pedagógica dos alunos atendidos dentro de sala de aula (RODRIGUES, 2016); (FREITAS *et al*., 2020).

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Para iniciar devemos salientar os dados de analfabetização

divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), que nos dizem que a taxa de analfabetismo no Brasil em 2019 de pessoas com 15 anos ou mais foi estimado em 6,6%, correspondendo a 11 milhões de analfabetos em nosso país, o número caiu entre o ano de 2018 à 2019, em 2018 havia sido de 6,8% a taxa de analfabetos, a taxa de homens é de 6,9% e mulheres 6,3% , pessoas pretas ou pardas o número sobre para 8,9%, sendo mais que o dobro observado entre as pessoas de cor branca 3,6% (IBGE, 2019).

A alfabetização é de longe um marco histórico para nós seres humanos, somos os únicos seres vivos capazes de utilizar destes códigos para comunicação, tanto que, a história da humanidade é dividida entre antes e depois da escrita, o nascimento da escrita surgiu com a necessidade de fixar a linguagem articulada, o que foi dito e falado, deixar "lembrado", registrado, o homem então pôde gravar de forma escrita contos orais, mitos, histórias e descobertas (FARIAS, 2013).

Porém esse processo de codificação e decodificação deverá iniciar-se de forma gradual, antes mesmo de entrar na educação infantil, que visa o lúdico, e a interação com histórias para estimular a imaginação, memória e atenção, desenvolvendo importantes habilidades para o processo de alfabetização.

Nos primeiros anos do ensino fundamental, a criança é de fato apresentada ao alfabeto e aos métodos utilizados dentro de sala de aula pelo professor alfabetizador, sendo nosso idioma o Português, uma língua silábica, o método silábico de alfabetização aliado ao método analítico, que parte de um todo como um texto, indo para uma parte menor, uma palavra, sílaba e letra, pois desta forma irá ocorrer a compreensão dos sons das letras e sílabas (ROJO, 2010).

Existem diversas formas para fazer com que a criança torne-se alfabetizada, porém, temos observado que muitos vêm chegando no quarto ano do ensino fundamental, com grandes dificuldades de escrita, leitura, apenas "copiando" o agrupado de letras escritas pelo professor no quadro negro, porém, sem se quer entender o que estão copiando em seus cadernos, muitos professores tentam atribuir este fato para um possível problema neurológico da criança, sem que esta antes tenha algum tipo de reforço escolar (PRIOSTE, 2016). É claro que devemos considerar que atualmente após os anos de aulas online por conta da pandemia do COVID-19, em 2020 haveria grandes prejuízos no âmbito educacional, principalmente para crianças em fase de alfabetização, pois estes tiveram

que se adaptar a uma realidade diferente, tendo horários variados e dependendo do auxílio de seus pais/cuidadores para auxílio da realização de atividades transmitidas pelos professores via on-line (LEMOS; SARLO, 2021).

Porém após todas essas dificuldades é missão do professor continuar seu trabalho pedagógico com otimismo, para receber os alunos que estão adentrando em sala de aula, criando um ambiente alfabetizador, com livros, textos, etc. assim estimulando os alunos a inserirem-se neste meio, a comunidade escolar deve também participar deste processo de construção da escrita, promovendo contações de histórias que envolvam demais alunos, participando de feiras dos livros, e tantas outras atividades, que possam quebrar o padrão estabelecido dentro da sala de aula, ir além, e estimular os alunos com temas e atividades que são do interesse deles, também irá auxiliar nesse processo de alfabetização (CAMPOS *et. al.* 2011)

CONCLUSÃO

Através da realização deste trabalho podemos evidenciar as dificuldades encontradas dentro da sala de aula, desde a estrutura da escola de forma física, como salas lotadas, e a dificuldade que o professor encontra para executar seu trabalho, ainda conseguimos perceber os impactos que esta junção de fatores causa nos alunos, pois dentro de uma sala lotada torna-se praticamente impossível que o professor atenda todos os alunos de forma individual sanando suas dificuldades.

É neste momento que vemos a total importância de projetos como o Residência Pedagógica, pois além de inserir alunos do curso de graduação dentro do contexto escolar, estes podem através de ideias e orientações auxiliar o professor que irá recebe-los dentro da sala de aula, podendo ocorrer a troca de ideias e saberes entre comunidade acadêmica e escolar, o que irá auxiliar de melhor forma os alunos, principalmente os que possuem maiores dificuldades de aprendizado.

Deste modo, o discente residente pedagógico conseguirá trabalhar também de forma isolada e mais específica para traçar e desenvolver uma metodologia de ensino que auxilie as diferentes dificuldades de cada aluno.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, L. R. L.; Et. Al.; **A Construção Do Ambiente Alfabetizador**

No Ensino Fundamental De Nove Anos, XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. 2011

CORTELLA, MARIO SERGIO; **Educação, escola e docência: Novos Tempos, Novas Atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014

EGON DE OLIVEIRA RANGEL E ROXANE HELENA RODRIGUES ROJO. **Língua Portuguesa: Ensino fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, P. 200 Coleção Explorando o Ensino. V. 19, 2010.

FARIAS, C. A.; **Material impresso e gêneros textuais**. 2. ed. rev. – Florianópolis : IFSC, P. 50; 2013.

FREITAS, C. M.; FREITAS, M. B.; ALMEIDA, M. D.; **Residência Pedagógica E Sua Contribuição Na Formação Docente**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 2, p.1-12, 2020.

HARGREAVES, A.; **Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age.** British Journal Of Sociology Education, Vol. 16, N° 1, 1995 London: Cassell

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,(3%2C6%25) Acesso em 19/04/2023 às 22h

LEMOS, R. M. L.; SARLO, da S. L.; **Efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de covid.19: uma revisão literária.** Revista Eletrônica Acervo Saúde, ISSN 2 178 – 2091. 2021

MENDES, S. D.; PEREIRA, A. V.; **Metodologias Ativas em salas de aula superlotadas e as fragilidades da Educação Básica,** Revista Conexão ComCiência, n.3, v.1, e5376, 2021. 1 ISSN 2763-5848

PRIOSTE, C.; **Fracasso escolar e dificuldades na alfabetização: relato de experiência de atendimento psicológico e novas intervenções**. RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.11, n.4, p.2430-2447, 2016.

RODRIGUES, A.; **A formação de formadores para a Prática na formação inicial de professores.** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Angela-Rodrigues-2/publication/267389713_A_formacao_de_formadores_para_a_Pratica_

na_formacao_inicial_de_professores/links/57348ea708ae298602debdda/A-formacao-de-formadores-para-a-Pratica-na-formacao-inicial-de-professores.pdf Acesso em: 18/04/2023 às 21:49

ALFABETIZAÇÃO E USO DA MUSICALIZAÇÃO

Carla Leonice Rech Mathioni, Denise Coppetti, Sonia dos Santos Sakis

E-mails: carla.m@prof.smed.ijui.rs.gov.br; denise.c@prof.smed.ijui.rs.gov.br; sonia@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Resumo: Promover a alfabetização requer a utilização dos mais diversos instrumentos pedagógicos pelo educador. A alfabetização é um desafio para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O uso de instrumentos que façam parte do cotidiano do educando facilita a promoção da aprendizagem, além de despertar um interesse genuíno, devido à familiaridade da criança com as ferramentas utilizadas, a exemplo da música, que enriquece o universo da criança, resgata o lúdico e torna o ensino prazeroso. Músicas de conhecimento compartilhado, como parlendas, quadras e poemas transformam-se em poderosos aliados na escola, tanto para a aquisição da língua falada quanto escrita. A musicalização é uma prática aliada dos professores, especialmente no processo de alfabetização, promovendo o protagonismo do aluno e, sobretudo, proporcionando a plenitude em seu desenvolvimento. Para este trabalho, utilizou-se de metodologia de pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino fundamental. Música na escola.

Abstract: Promoting literacy requires the use of the most diverse pedagogical instruments by the educator. Literacy is a challenge for the early years of elementary school. the use of instruments that are part of the student's daily life facilitates the promotion of learning, in addition to awakening a genuine interest, due to the child's familiarity with the tools used, such as music, which enriches the child's universe, rescues the playful and makes teaching enjoyable. Songs of shared knowledge, such as rhymes, quatrains and poems become powerful allies at school, both for the acquisition of spoken and written language. Musicalization is an allied practice of teachers, especially in the literacy process, promoting the student's protagonism and, above all, providing fullness in their development. For this work, a methodology of bibliographical research was used.

Keywords: Literacy. Elementary School. Music at school.

Eixo Temático: Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um desafio para os anos iniciais do Ensino Fundamental. É preciso valer-se de uma série de didáticas e práticas pedagógicas para promover o ensinamento e, sobretudo, captar a atenção das crianças frente a tantas distrações, típicas da infância.

Utilizar de música no contexto educacional remete ao relaxamento e brincadeira, sendo possível, ao professor, promover a disciplina de maneira leve. Quando a música é inserida no cotidiano escolar, professores e alunos passam a falar a mesma lingual, utilizando-se de criatividade e trazendo características lúdicas ao momento de aprendizado.

Sendo assim, este estudo tem por principal objetivo compreender o papel da musicalização no contexto escolar, destacando sua relevância na etapa da alfabetização dos alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Mediante a pesquisa em livros, artigos e demais materiais que possam ser encontrados na internet, relacionados ao tema escolhido para este estudo, têm-se, portanto, o uso de metodologia de pesquisa bibliográfica.

Para Severino (2013, p. 106), a pesquisa bibliográfica pode ser conceituada como aquela "que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores". Da mesma forma, o autor coloca: "Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Promover a alfabetização requer a utilização dos mais diversos instrumentos pedagógicos pelo educador. O aprendizado, como um todo, não ocorre somente na escola, mas sim em todos os espaços que contenham movimento, interação e comunicação, verbal ou visual. Assim, o uso de instrumentos que façam parte do cotidiano do educando facilita a promoção da aprendizagem, além de despertar um interesse genuíno, devido à familiaridade da criança com as ferramentas utilizadas (BRAGATTO, 2012).

Conforme Bragatto (2012, p. 14), "a música se resume num processo

de construção envolvendo o perceber, o sentir, o emitir, o experimentar, o criar, o recriar e o refletir". Neste contexto, destaca-se que a música faz parte da vida das pessoas e produz benefícios nas mais diversas áreas, destacando-se a educação, transformando-se em uma aliada no processo ensino-aprendizagem (SILVA, 2021). A música acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos, estando presente "em momentos solenes, religiosos, nascimentos, casamentos e em diversos outros eventos" (SILVA, 2021, p. 28).

Na maioria dos casos, as crianças trazem consigo uma bagagem cultural musical do seu ambiente familiar e social. Como bem coloca Bragatto (2012), fora da sala de aula a criança tende a ser mais espontânea e expressiva e, desta forma, trazem para o ambiente escolar suas próprias preferências, que devem ser consideradas nas escolhas docentes. Músicas de conhecimento compartilhado, como parlendas, quadras e poemas transformam-se em poderosos aliados na escola, tanto para a aquisição da língua falada quanto escrita (SILVA, 2021). Destaca-se que "o trabalho com textos de canções infantis na alfabetização conquista as crianças porque são geralmente repertórios ou histórias que elas já conhecem ou que fazem parte da sua rotina em outras atividades" (SILVA, 2021, p. 30).

O processo de musicalização busca explorar experiências sonoras e envolve gestos, cantares e movimentos, permitindo, inclusive, a improvisação (BRASIL, 2021). O uso destas ferramentas enriquece o universo da criança, resgatando o lúdico e tornando o processo de aprendizagem prazeroso (LOPES, 2010).

Silva (2021) e Lopes (2010) trazem um exemplo didático do uso de músicas no processo de alfabetização. Primeiramente, é importante selecionar as opções em conformidade com a necessidade e habilidade preliminar do grupo, analisando a qualidade do texto e o interesse em relação ao conteúdo. Após a apresentação da música, sugere-se que as crianças façam um desenho sobre o que gostaram ou entenderam da história, iniciando o processo de letramento, indissociável da alfabetização. Em seguida, busca-se decodificar algumas palavras-chave, estimulando as crianças a reconhecerem letras e sílabas, relacionado-as com seus próprios nomes. Outro caminho apontado pelos autores sugere que o professor apresenta a letra da música, cantando-a devagar e apontando para as sílabas. Pode-se pedir à criança que cante acompanhando a letra com o próprio dedo; desta forma, promove-se o incentivo à leitura, ainda que o processo de decodificação ainda não esteja completo.

Destaca-se que o ensino da música, com a função de "relaxar, disciplinar e reforçar a alfabetização do aluno, torna-se um grande aliado do professor que passa a comandar, cantando (LOUREIRO, 2003, p. 138). A música exerce significativa influência na vida das pessoas e, no ambiente escolar, promove a curiosidade e criatividade no processo de aprendizagem, tornando a alfabetização lúdica e prazerosa (BRAGATTO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Bragatto (2012, p. 14), "ouvir música é falar com a alma". Assim, através de ferramentas musicais torna-se possível ultrapassar as barreiras individuais, devendo-se trabalhar a musicalização de forma interdisciplinar, compartilhando os conhecimentos de diversas áreas em prol da aprendizagem.

É preciso envolver as crianças em atividades que lhes sejam prazerosas, buscando atrair a sua atenção e promovendo o aprendizado de maneira natural. A musicalização é uma prática aliada dos professores, especialmente no processo de alfabetização, promovendo o protagonismo do aluno e, sobretudo, proporcionando a plenitude em seu desenvolvimento.

Por fim, nos dizeres de Bragatto (2012, p. 142: "Nas observações dentro e fora de sala de aula constata-se que ao se envolverem com a música, professores e alunos se tornam parceiros, pois passam a falar a mesma língua".

REFERÊNCIAS

BRAGATTO, R. A. M. de M. A importância da música no processo de alfabetização. Monografia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira/PR, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Musicalização infantil: A educação musical na infância. Brasília: MEC, 2021.

LOPES, J. R. Caderno do educador: alfabetização e letramento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas: Papirus, 2003.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico].

São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. C. de P. R. A música no processo de alfabetização. Monografia, Universidade Federal de Uberlândia, Patos de Minas/MG, 2021.

AS ABELHAS SEM FERRÃO COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Silvania Fernandes da Silva Souza, Jussara Navarini

E-mail: silvania-souza@uergs.edu.br, Jussara-navarini@uergs.edu.br

Resumo: A Educação Ambiental engloba diversos temas que tratam de questões ambientais. Dessa forma, a pesquisa desenvolvida trouxe uma discussão de grande relevância sobre a preservação das abelhas sem ferrão. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo promover a conscientização dos alunos das turmas de 4º e 5° ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal 18 de agosto, localizada no município de Cruz Alta/RS, sobre a importância das abelhas sem ferrão na preservação do meio ambiente. Os aspectos metodológicos que nortearam esse estudo se caracterizaram em uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, tendo como instrumento de pesquisa questionários, os quais foram aplicados com intuito de verificar o conhecimento dos participantes antes e depois da prática. A partir dos resultados obtidos foi possível constatar que a prática mostrou resultados positivos.

Palavras-chave: Abelhas sem ferrão. Preservação. Meio ambiente

Abstract: Environmental Education encompasses several topics that deal with environmental issues. In this way, the research carried out brought a highly relevant discussion about the preservation of stingless bees. Thus, this work aimed to promote the awareness of students in the 4th and 5th year classes of the Initial Years of Elementary School at the Municipal School 18 de Agosto, located in the municipality of Cruz Alta/RS, about the importance of stingless bees in the preservation of the environment. The methodological aspects that guided this study were characterized by a field research of a qualitative nature, using questionnaires as a research instrument, which were applied with the aim of verifying the knowledge of the participants before and after the practice. From the results obtained, it was possible to verify that the practice showed positive results.

Keywords: Stingless bees. Preservation. Environment

Eixo temático: Temas emergentes

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) é entendida como um processo no qual os indivíduos podem compreender o que é o meio ambiente, sua dependência e os recursos naturais disponíveis nele. Todavia, para que seja efetivo esse processo é necessário que a EA se torne um componente curricular e esteja presente nos currículos de todos os níveis de ensino, com propostas pedagógicas centradas na conscientização, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação ativa dos educandos.

Nesse sentido, o desenvolvimento de ações sociais alicerçadas em práticas pedagógicas, em um cenário sinalizado pela degradação ambiental desperta para a relevância da Educação Ambiental no contexto da educação formal e informal. Dessa forma todos os cidadãos terão acesso à informação através da diversificação de atividades que contemplem toda a sociedade para a produção de uma consciência socioambiental e ações efetivas.

As abelhas sem ferrão são insetos inofensivos e é comum localizar seu habitat em diversos lugares, principalmente em troncos de árvores. As bases alimentares desses insetos são exclusivamente néctar e pólen. Diferente de outros agentes polinizadores, elas visitam mais flores e, dessa forma, são de extrema relevância para a manutenção dos sistemas ecológicos (NASCIMENTO et al., 2019).

Diante disso, a centralidade deste trabalho se dá a partir da seguinte pergunta: Quais são as estratégias desenvolvidas para a preservação e a conscientização das crianças sobre as abelhas sem ferrão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Também outras perguntas permeiam o contexto deste estudo: Os alunos têm conhecimentos sobre esse assunto? É abordado em sala de aula ou somente em atividades específicas e em datas pré-definidas? O tema é tratado de forma que fique notória a sua importância no contexto: ambiental, social e econômico?

Considerando a importância da preservação do meio ambiente, especialmente das espécies das abelhas sem ferrão e tendo em vista que essa espécie pode ser empregada como recurso didático no ensino da Educação Ambiental, este estudo teve como objetivo geral promover a conscientização dos alunos das turmas de 4º ano e 5°ano dos Anos Iniciais da Escola Municipal 18 de Agosto, do município de Cruz Alta/RS. sobre a importância da preservação do meio ambiente e das abelhas sem ferrão, bem como quais os aspectos negativos no ecossistema, caso sejam extintas.

METODOLOGIA

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados da pesquisa o questionário, o qual foi aplicado a alunos do 4º e 5º dos Anos Inicias do Ensino Fundamental. Dessa forma, a pesquisa de campo é do tipo exploratória, pois possibilita que o pesquisador tenha maior familiaridade com o problema abordado, com intuito de torná-lo mais explícito (GIL, 2002). Os dados coletados foram analisados e discutidos de forma descritiva. ferida temática. A pesquisa desenvolvida teve o seu projeto aprovado pelo comitê de ética da UERGS com número de protocolo 61068922.3.0000.8091

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram da pesquisa 20 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na faixa etária de nove a onze anos, sendo os oito primeiros alunos do 4º Ano e o restante do 5º Ano. Inicialmente, como forma de verificar se o uso de recursos didáticos nas aulas de Educação Ambiental influencia na aprendizagem, foram aplicados dois questionários; o primeiro visava analisar o conhecimento prévio dos alunos sobre meio ambiente e, consequentemente, sobre as abelhas; o segundo teve como intuito verificar se a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula aumentaria o conhecimento dos alunos sobre a temática. Por se tratar de duas turmas de alunos, esperava-se um número maior de participantes, no entanto, devido ao fato de a temática abordar conhecimentos relacionados às abelhas, ficou notável certa resistência dos pais em permitir a participação dos filhos.

Além disso, existem outras dificuldades em relação a práticas ambientais nas escolas como relatadas por Effting (2007, p. 27): Implementar a Educação Ambiental nas escolas tem se mostrado uma tarefa exaustiva. Existem grandes dificuldades nas atividades de sensibilização e formação, na implantação de atividades e projetos e, principalmente, na manutenção e continuidade dos já existentes.

Portanto, as dificuldades em desenvolver as práticas, muitas vezes, deve-se a falta de conhecimento da temática, bem como, as dificuldades em mudar a rotina da escola para implantação de práticas ambientais, podendo servir como obstáculos para a promoção de sensibilização dos alunos.

A partir das respostas obtidas no questionário para avaliar o conhecimento prévio dos alunos, observou-se que a temática além de não fazer parte da vida escolar também não faz parte da vida cotidiana dos alunos. Pois a maioria responderá que já estudaram assuntos que abordam a Educação ambiental, mas que no momento de responder o questionário não recordam de tais assuntos. Também, 98% dos participantes responderam que não sabem das contribuições das abelhas para o meio ambiente, o que torna preocupante, uma vez que são insetos tão importantes para a manutenção do meio ambiente. Dessa forma, assuntos relacionados a abelhas são obscuros para eles. Percebe-se então, a importância de inserir a temática no cotidiano escolar, para que haja disseminação de conhecimentos bem como, mudança de atitudes em relação ao meio ambiente.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, também foi realizada a prática pedagógica para melhor entendimento da temática, a qual constitui-se de dois vídeos com informações sobre a EA e as abelhas sem ferrão e após aplicação do segundo questionário.

Após a apresentação desses vídeos, os alunos responderam ao segundo questionário, o qual foi desenvolvido com intuito de analisar se a prática foi positiva para aquisição de conhecimento. Em vista disso, foi perceptível através das respostas, que os alunos aderiram a atividade proposta de forma satisfatória.

Diante disso, Schock et.al. (2021, p. 8) afirma que:

> Com atividades de educação ambiental realizadas no contexto escolar é possível que os alunos percebam a importância do meio ambiente e das abelhas como um grupo fundamental na manutenção dos recursos naturais. Portanto, ações enfatizando esta vertente são necessárias nas escolas para que auxiliem não só a aprendizagem dos alunos sobre conteúdos ambientais, mas também lhes proporcionem o vivencial para que se construam como autênticos cidadãos.

O autor ressalta a importância de envolver os alunos em práticas que favoreçam a aprendizagem sobre EA e a preservação das abelhas. Nesse sentido, ele afirma que é essencial essas ações no contexto escolar. Diante disso, podemos perceber a mudança nas respostas nos questionários. Após a prática, os alunos adquiriram conhecimentos sobre o tema proposto, bem como aderiram à atividade de forma positiva e a partir dessas iniciativas farão a diferença no seu meio social.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados obtidos verificou-se que o tema EA tem pouca ênfase em sala de aula. Além disso, os alunos também demonstraram não ter conhecimento sobre as abelhas sem ferrão. Dessa forma, pode-se constatar que o emprego de práticas em sala de aula mostrou-se adequado, visto que após a prática, os resultados foram 98% positivos para a aprendizagem.

Por fim, pode-se concluir que as abelhas são excelentes instrumentos didáticos para o ensino de Educação Ambiental. É possível reafirmar que os objetivos deste trabalho foram alcançados de forma positiva, como também enfatizou a importância do tema para o desenvolvimento de futuros cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

EFFTING, Tânia Regina. **Educação Ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios.** Marechal Cândido Rondon. 2007.

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

NASCIMENTO, M. S et.al. **A inserção da educação ambiental no ensino da geografia a partir do reconhecimento dos serviços ecossistêmicos prestados por abelhas nativas**. Cadernos de Estudos Sociais, v. 34, n. 2, [in press], jan./jun., 2019.

SCHOCK, I; NOGUEIRA, J. O. C. **Educação Ambiental, um Estudo de Caso: Meliponário no Colégio Estadual Modelo no Município de Ijuí. Revista Monografias Ambientais, Santa Maria**. V.20, e 4, 2021. Disponível em: https://capesprimo.ezl.periodicos.capes.gov.br/https://doi.org/10.5902/2236130828834. Acesso em: 04 out.2021

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Claudia Marchesan, Tiago Henrique Meggiolaro

E-mails: claudinhamarchesan@hotmail.com; thmeggiolaro86@gmail.com

Resumo: Este trabalho teve como objetivo garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças em uma transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Provocados pela problemática: como construir uma nova etapa com base no que as crianças sabem e são capazes de fazer, em uma perspectiva de continuidade de percursos educativos?, professores e equipe diretiva de uma escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Sul, passaram a realizar momentos de formação, diálogo e planejamento de ações significativas de transição entre as duas etapas da Educação Básica. Para analisar os dados obtidos durante a realização das ações de transição optou-se por estabelecer dois momentos: 1- Análise das ações desenvolvidas no final da etapa da Educação Infantil; 2- Análise das ações desenvolvidas no início da etapa do Ensino Fundamental. As mesmas prevêem formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Continuidade. Criança. Processos.

Abstract: This work aimed to guarantee the integration and continuity of the children's learning processes in a transition from Kindergarten to Elementary School. Provoked by the problem: how to build a new stage based on what children know and are capable of doing, in a perspective of continuity of educational paths?, teachers and management team of a public school in the interior of the State of Rio Grande do Sul, they began to carry out moments of training, dialogue and planning of significant transition actions between the two stages of Basic Education. To analyze the data obtained during the implementation of the transition actions, it was decided to establish two moments: 1- Analysis of the actions developed at the end of the Early Childhood Education stage; 2- Analysis of the actions developed at the beginning of the Elementary School stage. They provide ways to ensure continuity in the process of learning and development of children.

Keywords: Continuity. Child. Processess.

Eixo Temático: Ensino Fundamental – Anos Iniciais

INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer muita atenção para que haja um equilíbrio e continuidade nos processos de ensino e aprendizagens. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), documento este de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, evidencia essa transição. O mesmo documento afirma que as escolas precisam garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica estabelecem em seu Art.11 (BRASIL, 2010) que na proposta pedagógica das escolas é preciso prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na transição para o Ensino Fundamental, sem antecipar conteúdos que serão trabalhados na etapa seguinte.

Nesta perspectiva, busca-se refletir como construir uma nova etapa com base no que as crianças sabem e são capazes de fazer, em uma perspectiva de continuidade de percursos educativos?

Provocados por esta problemática, este trabalho tem o objetivo garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças em uma transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A inserção das crianças de seis anos do Ensino Fundamental produz muitas indagações no âmbito pedagógico. A partir disso, enquanto escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Sul, professores e equipe diretiva têm se debruçado a planejar ações e investigar como essas duas etapas se relacionam, articulando narrativas e práticas pedagógicas, a fim de compreender as particularidades dos sujeitos envolvidos nesse processo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Neste trabalho, foi utilizada a metodologia qualitativa, em formato de relato de experiência de ações referentes à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, desenvolvidas em uma escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Sul, que atende crianças de 4 a 11 anos de idade. Em momentos de formação e diálogo no ambiente escolar, envolvendo professores e equipe diretiva foram planejadas ações

significativas com o intuito de garantir uma integração e continuidade de aprendizagens na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

1ª ação – Manter o diálogo entre as professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental;

2ª ação - Planejar momentos de integração entre as etapas da transição;

3ª ação - Escrever e trocar cartas, bilhetes e desenhos entre as turmas sobre suas curiosidades em relação ao 1º ano;

4ª ação - Visitar a sala de aula da turma do 1º ano, mantendo um diálogo entre as crianças, observando caderno, espaço físico e rotina;

5ª ação - Elaborar um caderno específico para iniciar na turma do 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, pensando no fato de ter uma estrutura para as crianças que iniciam o uso de caderno com linhas na alfabetização. O caderno é estruturado de forma adequada para a exploração do início da representação gráfica bidimensional horizontal. Com ele, as crianças irão aprender a dimensionar os espaços e, aos poucos, dominar a motricidade. Elas começam desenhando as letras de tamanho maior e com a prática, conseguem controlar o traço. Este caderno foi pensado pela Escola, tendo como referência o "Cuaderno Abc Rivadavia Educación Inicial", produzido na Argentina;

6ª ação – Reunião com as famílias das crianças da turma do 1º ano, com o objetivo de buscar parceria para este processo de transição, de alfabetização e letramento.

Estas ações foram planejadas no coletivo e desenvolvidas em turmas de transição, em tempos e momentos diferentes: primeiro momento (ações 1, 2, 3 e 4) ao final da etapa da Educação Infantil e o segundo momento (ações 5 e 6), no início da etapa do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para analisar os dados obtidos durante a realização das ações de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental optou-se por estabelecer dois momentos: 1- Análise das ações desenvolvidas no final da etapa da Educação Infantil; 2-Análise das ações desenvolvidas no início da etapa do Ensino Fundamental.

1 - Análise das ações desenvolvidas no final da etapa da Educação Infantil

O primeiro momento de transição contou com a primeira e segunda ação, envolvendo diálogo e integração dos professores das duas etapas da Educação Básica. A escola passou a realizar encontros de formação, unindo professores e buscando abordar temáticas de interesses dos mesmos, construindo no coletivo concepções de criança, infância, alfabetização e letramento. A criança não deixa de ser criança ao ingressar no Ensino Fundamental. O desenvolvimento sócio cultural, o brincar, criar, recriar e interagir deve se adequar nesta transição, permitindo que possa haver continuidade educativa, evitando assim, rupturas.

Durante os momentos de diálogos e interações entre os adultos envolvidos, foi possível quebrar paradigmas de preparação. Os professores da Educação Infantil, em suas narrativas, afirmaram que a mesma etapa estava subordinada ao Ensino Fundamental, com a função de preparar as crianças para obter um melhor desenvolvimento no Ensino Fundamental e, por muitas vezes, acabaram antecipando conteúdos e requisitos de leitura e escrita, bem como a introdução do caderno. O diálogo passou a proporcionar conhecimento de características internas das etapas envolvidas, onde cada segmento passou a atuar por conformidade às ideias do outro.

Nesta perspectiva, o Ensino Fundamental passou a ser pensado para receber as crianças da Educação Infantil como uma experiência de continuidade. Motta (2013, p. 171) destaca que:

O Ensino Fundamental procura manter, nos anos iniciais, práticas utilizadas na Educação Infantil que trazem resultados satisfatórios para as crianças daquela faixa etária. É a escola que se adapta à criança enquanto dá início às transformações necessárias para a sua proposta pedagógica. Segundo Moss (2008, p. 229), para tal, são criadas condições de trabalho partilhados entre os professores dos dois segmentos, de forma a evitar uma ruptura para a criança quando chegam ao primeiro ano.

Destaca-se neste momento a importância de proporcionar na escola ações no coletivo de compartilhamento e encontros entre os professores. Nessa relação, as práticas e as concepções de ambas as etapas de ensino são integradas a partir do reconhecimento de suas diferenças e semelhanças referentes às histórias, valores e concepções. Sendo assim, por meio dos encontros de formação e de diálogos, novas relações educativas foram

sendo construídas gradualmente, visando garantir uma transição mais significativa e com menos rupturas.

Ainda neste primeiro momento cabe destacar a terceira e quarta ação. A terceira ação de escrever e trocar cartas, bilhetes e desenhos entre as turmas no final do ano letivo, referente às curiosidades das crianças da Educação Infantil em relação à turma do 1º ano, proporcionou momentos ricos de dar sentido a leitura e escrita, de forma significativa e prazerosa, despertando o interesse das crianças em desejar frequentar no ano seguinte a turma do Ensino Fundamental.

A quarta ação envolveu visitas à sala de aula da turma do 1º ano, mantendo um diálogo entre as crianças, observando caderno, espaço físico e rotina foi fundamental para uma transição agradável, respeitosa e acolhedora. Olhos atentos para todas as narrativas realizadas pelas próprias crianças, de como era frequentar a turma do 1º ano.

Os encontros entre as turmas passaram a criar conexões entre as crianças, entre a nova professora e com o novo espaço. Essa ação faz parte das orientações previstas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança, podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série (BRASIL, 1998, p.84).

2 - Análise das ações desenvolvidas no início da etapa do Ensino Fundamental

O segundo momento de transição contou com a quinta e sexta ação. A primeira refere-se à elaboração de um caderno específico para o início no Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ano), pensando no fato de ter uma estrutura para as crianças que iniciam o uso de caderno com linhas na alfabetização.

O caderno foi estruturado de forma adequada para a exploração do início da representação gráfica bidimensional horizontal. Ele apresenta as

primeiras páginas em branco e gradualmente vai aumentando o número de linhas em cada página. Com ele, as crianças passaram a aprender a dimensionar os espaços e, aos poucos, dominar a motricidade. Elas começaram desenhando as letras de tamanho maior e com a prática, conseguiram controlar o traço. Este caderno foi pensado pela Escola, tendo como referência o "Cuaderno Abc Rivadavia Educación Inicial", produzido na Argentina.

Com o caderno estruturado desta forma, foi possível perceber o progresso na escrita de cada criança, sem torná-la traumática. Gradativamente, ampliam o traçado e desafiam-se no registro, tornando-o prazeroso e satisfatório. Assim, as propostas são baseadas em procedimentos educativos pautados para o desenvolvimento das potencialidades da criança (BARBOZA, 2020).

A sexta ação envolveu as famílias das crianças que iniciaram o Ensino Fundamental. O momento de encontro na escola com as famílias possibilitou devolutivas para a professora referentes às questões do uso do caderno estruturado de forma diferente, destacando que é visível o progresso na escrita. Na oportunidade, destacou-se a importância de introduzir uma rotina de estudos em casa e de como a família pode contribuir no processo de alfabetização e letramento, sem perder a essência do ser criança, permitindo viver a infância também nesta etapa. Aqui foram destacadas as atividades como: fazer listas de compras, ler livros, placas, cartazes, utilizar as tecnologias como recurso explorando jogos silábicos, blocos de notas, tipos de letras, gráficos, tabelas. A professora também enfatizou que na sala de aula foram montados contextos permitindo que as brincadeiras e interações aconteçam, eixos estes estruturantes da proposta da BNCC (2018) para a Educação Infantil.

São muitos os desafios no processo de transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, principalmente no que envolve as práticas de leitura e escrita. As práticas nas escolas precisam de momentos para planejar e refletir, envolvendo professores e equipe diretiva, pois grandes transformações são possíveis quando mobiliza-se o coletivo da importância e necessidade de mudança.

Estas ações foram incluídas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, aprovado pela comunidade escolar a partir do ano de 2021. As mesmas passaram a fazer parte dos projetos complementares previstos no PPP, que são ações educativas, integradas ao Currículo Escolar, com a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, que

visam ampliar a formação das crianças. São ações que vão complementar — e não substituir — o que é apresentado no currículo escolar.

Dessa maneira, a escola se torna um espaço de troca e de fortalecimento de uma ação investigativa, crítica e cooperativa do cidadão no mundo, que interpreta a realidade para atuarem e provocar mudanças muitas vezes necessárias.

As práticas e transformações realizadas na escola precisam ser documentadas para garantir a continuidade e aprimoramento nos anos seguintes. O PPP da escola passa a partir deste momento a orientar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações apresentadas prevêem formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que as crianças estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa da Educação Básica.

Orientações específicas sobre o uso do caderno passam a fazer parte do PPP da escola, pois este material (caderno), próprio da cultura escolar, sempre causou dúvidas sobre sua introdução e desta forma apresentado, faz com que seja introduzido respeitando as especificidades de cada etapa, sem antecipação.

Os momentos de formação e diálogo no ambiente escolar, foram fundamentais para a transformação da prática de transição envolvendo ações intencionais, bem como investindo na construção de novas relações educativas.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Georgete Moura. Agora, acabou a brincadeira?: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2ª Ed. Curitiba: CRV, 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de

Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 26 de janeiro de 2023.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

RITMOS DE ALEGRIA NA ESCOLA: DANÇAS CIRCULARES, PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E CANÇÕES INTERATIVAS

Armgard Lutz, Tatiana, Luiza Rech

E-mails: hepplutz@gmail.com; tatianarech@yahoo.com.br

Resumo: A oficina provoca as escolas à criação e desenvolvimento de projetos integrando as perspectivas da psicomotricidade relacional, das danças desestruturadas como a euritmia e as danças circulares e as canções interativas. Defende-se as ideias sobre as contribuições de práticas corporais favoráveis ao desenvolvimento intelectual e à aprendizagem despojada dos comandos, controles e imobilidades corporais. A proposta busca garantir um tempo psicológico ótimo, de movimento criativo, alegria e de interações, garantindo ambiente escolar seguro, confortável e socializador. A prática com os participantes da oficina evidenciará as possibilidades alternativas e criativas da motri-vivência em diferentes espaços, tempos e com materiais alternativos. Propõe-se a discussão sobre as funções terapêuticas e preventivas dos movimentos corporais segundo as perspectivas da oficina. Como resultado, a expectativa é a organização de projetos introdutórios às práticas com a psicomotricidade relacional, euritmia, danças circulares, canções e ou jogos interativos.

Palavras-chave: Psicomotricidade relacional. Brincar. Dançar. Contextos.

Eixo Temático: Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Em tempos de incentivos às escolas para ajustar-se às novas tecnologias e inovações pedagógicas, observa-se a persistência dos modelos de ensino conteudista. Para tanto, a imobilidade corporal é exigida, fruto da crença de que ela é essencial para aprender. A incompreensão sobre a relação positiva entre o movimento corporal, a alfabetização sócio emocional e a aprendizagem, tem reforçado a organização física das salas de aulas em carreiras lineares, facilitando o controle dos movimentos dispersivos dos estudantes. Desconstruir essa realidade escolar significa

considerar o corpo, o universo lúdico, as danças, músicas, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Tanto nas escolas quanto nas famílias, é comum ouvir que a brincadeira acabou, quando as crianças passam para o Ensino Fundamental. Com os passar dos anos da escolaridade, vão sendo reduzidos os tempos e os espaços para o desenvolvimento da ludicidade e do jogo espontâneo. Nesse sentido, abordamos, a seguir, as especificidades de cada modalidade das práticas corporais:

Psicomotricidade Relacional

A psicomotricidade relacional, derivada da psicomotricidade dedicada ao atendimento específico das crianças com algum tipo de deficiência ou incapacidade, representa um grande avanço às práticas corporais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental devido seu caráter preventivo e profilático. Ela concretiza as conclusões de Piaget (1987) de que a prática de exercícios pode resultar numa melhora do desempenho cognitivo. Os exercícios aprimoram uma série de habilidades valorizadas nos ambientes de ensino, portanto, a ausência do movimento e da experiência corporal da criança compromete a organização do cérebro.

A psicomotricidade relacional resgata a possibilidade de brincar a partir de contextos desconstruídos contando com objetos simples e materiais alternativos tais como jornais, grandes tecidos coloridos, bolas, caixas de sapato, bambolês, cordas, varetas de papel, balões, sacos plásticos pequenos, lenços de cabeça ou véus, favorecendo a exploração sensório motora e simbólica. O espaço é projetado, de preferência, desprovido de móveis a fim de evitar arrumação fixa e assim, oferecer e garantir a liberdade de expressão e o desenvolvimento da criatividade. Trata-se de um espaço simbólico, livre de julgamentos e comandos. O educador psicomotricista envolve-se inteiramente com as crianças, com os movimentos, com o uso dos materiais, mantendo-se atento no acompanhamento das possibilidades imaginárias quando imprevistos poderão ocorrer em razão do afloramento de emoções e sentimentos. De acordo com os autores Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 67): Em Psicomotricidade Relacional os objetos quaisquer que sejam, são em primeiro lugar, utilizados na ação dinâmica, onde alguém lhes dá movimento ou se movimenta com eles. Este movimento do objeto, prolongamento da pessoa, ajuda investir no espaço e assegurar-se dentro deste mesmo espaço. É também através desta atividade dinâmica com o objeto que descobrimos o outro e que entramos em relação com ele.

Ainda que o espaço e os objetos disponibilizados sejam importantes, o principal material é o corpo, por isso, chama-se atenção sobre a responsabilidade do Psicomotricista Relacional no preparo de cada sessão, considerando que o corpo, os objetos e o movimento oportunizam e facilitam a relação com o outro. Almeida (2006) expressa que "reconhecer o próprio corpo é a melhor maneira de encontrar o outro":

O corpo que brinca, troca, socializa, coopera, constrói, compete, emociona-se, grita, fica ansioso, aliviado, sente e ressente o prazer de se expressar por intermédio do jogo livre e simbólico; passa a comunicar-se com autenticidade e liberdade.

Destaca-se a abrangência da psicomotricidade relacional quanto a construção de conhecimentos. Na psicomotricidade é trabalhada a vivencia corporal, o campo semiótico das palavras e a interação entre objetos e o meio para realizar uma atividade. Fonseca (2008) enfatiza ainda que é pelo movimento que o pensamento vai se estruturando. Bruno Neto (2008, p. 160) escreve "que a inteligência é o produto da exploração de inúmeras informações visuais, táteis, auditivas, olfativas e gustativas processadas e armazenadas pelo cérebro". Conclui-se que as pessoas que tiveram oportunidade de conviver em ambientes estimulantes, ativaram seu potencial intelectual enquanto que as pessoas criadas em ambientes empobrecidos, apresentam defasagens em seu potencial intelectual.

As danças circulares

As danças circulares fazem parte da história da humanidade uma vez que diferentes povos as utilizam/utilizavam para celebrar ou ritualizar diferentes tipos de conquistas, de eventos tais como colheitas, casamentos, nascimentos, épocas/ estações do ano conforme manifestações da natureza, ou seja, é a celebração da vida.

Trata-se de uma dança coletiva ao som de canções ou músicas típicas de cada povo. Os passos da dança resultam do acompanhamento da melodia e podem surgir no momento coletivo ou a partir de um membro da comunidade que domina os passos tradicionais e vai orientando o grupo. Os passos seguem várias sequências nos sentidos horário e anti-horário, cumprimentos, palmas, giros. Professores desse tipo de danças defendem a ideia de que essa prática favorece o auto-conhecimento.

A dança coletiva, com pessoas de todas as idades, de mãos dadas, proporciona gradativamente maior envolvimento, soltura do corpo

ao acompanhar a melodia, trazendo grande alegria, sentimento de pertencimento, fortalecimento de valores como empatia, compreensão e unidade.

Sobre os benefícios das danças circulares são descobertos pela oferta em diferentes espaços, tempos e grupos etários e ou em diferentes condições como os em situação de vulnerabilidade. Importante salientar que atualmente nas danças circulares pode-se incluir as danças contemporâneas.

A Euritmia

Criada pelo filósofo Rudolf Steiner, austríaco, teve sua origem na Alemanha em 1912, a euritmia é uma modalidade de dança que agrega música, poesia, pintura, coreografias e elementos da filosofia e da literatura e é muito difundida nas escolas Waldorf por ser considerada técnica artística que visa a transformação e cura no sentido pleno da palavra. É compreendida como recurso para retomar a harmonia do ser humano alcançada nas suas três partes: emocional-mental, moral-espiritual e físico-vital. Steiner explica que a natureza e todos os seres vivos apresentam um ritmo de vida e a ausência de ritmo nos aproxima da doença. A Euritmia consiste em trazer ritmo à vida das pessoas por meio de movimentos repetidos ritmicamente para expressar emoções e um meio de comunicação. Por isso, é considerada um tipo de terapia ativa.

Canções interativas

As canções interativas, muitas das quais são conhecidas pelos professores, guardam um potencial de alegria, animação, companheirismo entre as crianças e sobretudo, favorecem a sociabilidade ao mesmo tempo que potencializam a memória, ritmo, ampliação do vocabulário. Há relação com trava línguas, com as brincadeiras folclóricas e podem envolver práticas corporais divertidas.

MATERIAIS E MÉTODOS.

A metodologia da oficina desdobra os diferentes conceitos que envolvem os tipos de práticas corporais propostos e argumenta em favor da con-vivência infantil na escola com leveza, proporcionando o autoconhecimento e o do outro. A dinâmica da oficina online, a fim de

criar vínculo com o grupo participante e acionar a memória afetiva, iniciará com a prática da "Palavra puxa Palavra". A vivência inicia com a palavra expressa por um participante e a pessoa seguinte justifica por exemplo, a palavra "mesa" me lembra dos almoços ao domingo na casa da avó, e o jogo prossegue acionando a memória afetiva. Depois que todos emitirem sua palavra, a última pessoa inicia relembrando a palavra da 1ª. pessoa e assim por diante. Os participantes poderão interromper caso queiram conhecer mais a fundo a história da palavra lembrada por uma das pessoas.

Num segundo momento, será introduzida uma prática de psicomotricidade relacional, seguida pela apreciação de um vídeo de uma sessão com crianças, finalizando com a exposição de slides e debate.

A euritmia, as danças circulares e as canções interativas, após contextualização e justificativas, serão apreciadas mediante vídeos de práticas. Algumas canções interativas serão vivenciadas oferecendo propostas alternativas. Finaliza-se a oficina formando grupos para elaborarem um projeto abordando as perspectivas difundidas na oficina e a ser introduzido na escola. O fechamento será por meio do compartilhamento dos projetos seguido de avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O período pós-pandêmico tem revelado fragilidades humanas em todos os segmentos da sociedade e a atenção a elas, no interior das escolas, é essencial a fim de garantir maior segurança emocional dos estudantes. Enfatizar algo que tem sido relegado a um plano de desprestigio como as práticas corporais profiláticas e curativas, é dar espaço à essência do ser humano. Alimentar o prazer de frequentar e habitar a escola resulta da tomada de decisões do coletivo escolar por práticas tais como as expostas nesta oficina. Os depoimentos de professores, estudantes, familiares, investigados na mídia, sobre os efeitos positivos dessas práticas, atestam o valor da implementação de um projeto integrando as diferentes modalidades de práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios de cada uma das perspectivas de práticas corporais expostas nesta oficina, por si só, nos convencem de que abrir espaço no currículo escolar para alimentar a alma humana com elementos

que a beneficiem, que fortaleçam o pensamento positivo e a crença no potencial de cada um, é uma prioridade na educação. Compreende-se que os estudantes, ao terem a oportunidade de vivenciar essas práticas, levarão seus benefícios ao longo de suas vidas e quiçá, multiplicando entre os familiares. E para concluir, a essas experiências poderia ser agregada a prática da meditação na escola, pois converge para os mesmos fins aqui expostos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Teoria e prática em Psicomotricidade**: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2006.

BRUNO NETO, R. et al. **Anatomia Humana** - Aprendizagem dinâmica. Maringá, PR: ed. Gráfica Clichetec, 2006.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAPIERRE, André. **A educação psicomotora na escola** maternal – uma experiência com os pequeninos. São Paulo: Manole, 1989.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos** – psicomotricidade relacional e formação da personalidade, [et. al.] Trad. Maria Ermantina G.G. Pereira. 2ª. edição. Curitiba: Ed. Da UFPR: CIAR, 2002.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4ª. ed. .Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

VIEIRA, José Leopoldo, BATISTA Maria Isabel Bellaguarda, LAPIERRE, Anne. **Psicomotricidade Relacional**: A teoria de uma prática. Curitiba. Filosofart. 2005.

PARA SABER MAIS: BARBOSA, L.M.S. **A Educação de Crianças Pequenas.** Curitiba. Pulso Editorial, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Fantasmas corporais e prática psicomotora**. São Paulo: Manole, 1984. Artigo disponível em:https://querobolsa.com.br/revista/15-cantigas-infantis-faceis-e-divertidas-para-

brincar-com-as-criancas

Parlenda Infantil: 30 exemplos fáceis para crianças - https://www.gestacaobebe.com.br/parlenda-infantil/

Video danças circulares - https://youtu.be/JqjWRRl2zGY

Dança grega: https://youtu.be/RHDZRuBR10A

Dança da Escócia, de casamento: https://youtu.be/slAtaMGJAiA

Euritmia na escola - https://youtu.be/13u7v2rdK0Y

O TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO PANDEMICO

Samara Cristina Caitano de Moura

E-mail: samara.m@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Resumo: A presente escrita pretende contribuir com a produção de conhecimento acerca do trabalho docente em tempos de pandemia. Todo processo educativo foi intimamente afetado pelas medidas e protocolos de segurança a fim de conter a doença. Com o isolamento social, as escolas suspenderam as aulas presenciais e o ensino tradicional sofreu uma ruptura repentina e inesperada, nem mesmo gestores de Educação Mundial previam o cenário. Nesta pesquisa enfatiza-se a experiência vivenciada, enquanto professora da rede pública municipal de ensino, com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As transformações do trabalho educativo e as novas metodologias utilizadas para aprimorar os processos de ensino, tornam-se temáticas principais desta reflexão.

Palavras-chave: Docência, Pesquisa, Educação.

Abstract: The present writing intends to contribute to the production of knowledge about teaching work in times of a pandemic. The entire educational process was intimately affected by safety measures and protocols in order to contain the disease. With social isolation, schools suspended face-to-face classes and traditional teaching suffered a sudden and unexpected break, not even World Education managers foresaw the scenario. This research emphasizes the lived experience, as teacher of the municipal public school system, with children in the Early Years of Elementary School. Transformations in educational work and new methodologies used to improve teaching processes become the main themes of this reflection.

Keywords: Teaching, Research, Education.

Eixo Temático: 2 Ensino Fundamental: Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

Na condição de professora regente em turma de Anos Iniciais do Ensino fundamental, acredito na importância da teorização das práticas educativas, a fim de contribuir com a produção reflexiva sobre o fazer docente, pois, o que norteia as ações educacionais, são os saberes experienciais obtidos no cotidiano da sala de aula e na formação docente.

Frente ao cenário imposto pelo novo coronavírus, a configuração dos modos de ensinar precisou ser revista e por isso, o fazer pedagógico de cada professor tornou-se um desafio constante de aprimoramento, pesquisa e aprendizagem.

Cada rede de ensino, seja pública ou privada, precisou se adequar a esta nova realidade educativa, e isso só foi possível mediante aos esforços da comunidade que atua na área da educação, este repensar foi imprescindível. Todos com o mesmo objetivo: encontrar formas de dar continuidade ao fazer docente, mesmo distante dos estudantes.

METODOLOGIA

Esta ação reflexiva, foi norteada através da pesquisa qualitativa. As práticas desenvolvidas e vivenciadas pelo professor durante e pós pandemia, torna-se pauta principal da pesquisa. Enquanto professora, inserida neste contexto de uma nova forma de educar, buscou-se embasamento teórico, para pensar e compreender as temáticas emergentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O novo contexto educacional é consequência da pandemia, que afeta as metodologias de ensino, de acordo com pesquisas realizadas pelos gestores educacionais, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais. Sendo assim, foi necessário pensar novas metodologias de ensino, o que envolve atualização constante dos professores. É neste contexto que a secretaria municipal de educação de ijuí buscou orientar e apoiar os professores, para que as crianças pudessem continuar com os estudos, mesmo longe da escola e dos professores.

A educação foi imersa neste contexto, e por isso cada educador, de acordo com suas peculiaridades, precisou revisitar teorias para reformular e ressignificar a sua prática docente. Foi necessário assumir uma postura

de professor pesquisador, para poder acompanhar as mudanças exigidas.

Neste sentido, é possível observar dados acerca do planejamento necessário frente aos impactos da pandemia na educação:

A realização de reuniões virtuais para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades foi a estratégia mais adotada pelos professores para dar continuidade ao trabalho durante a suspensão das aulas presenciais, no Brasil. Na sequência, está a reorganização ou a adaptação do planejamento ou do plano de aula, com o objetivo de priorizar habilidades e conteúdos específicos" (BRASIL, 2021).

As práticas educativas nas escolas da rede municipal de Ijuí foram pensadas e organizadas com o objetivo de tentar amenizar os impactos na aprendizagem das crianças. Cada professor precisou planejar propostas educativas com enunciados de fácil entendimento, para que as crianças tivessem autonomia de realizar, com a ajuda das famílias.

Os referenciais curriculares sofreram adaptações, a prioridade foi dada aos conteúdos básicos. No ensino globalizado, foi enfatizado que as crianças realizassem tarefas potencializadoras das habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção, além da alfabetização matemática. De acordo com as habilidades de cada ano.

Frente a este contexto de mudanças, os professores fizeram a readaptação dos planejamentos. Além das tarefas específicas, era necessário escrever explicações detalhadas. As tarefas eram entregues às famílias de forma quinzenal, as mesmas deveriam retornar para que o professor realizasse as correções e pudesse acompanhar os estudos das crianças. Essa transformação e adequação de práticas tornou-se desafio cotidiano dos professores.

O uso das tecnologias é outro ponto a ser destacado nesta reflexão. Para realizar os registros das aulas, a devolução de tarefas entre outros trabalhos formais, fez-se necessário a utilização de plataformas educacionais digitais. Na rede de ensino referida na pesquisa, a plataforma mais utilizada foi o Educar Web. Além desta, outras plataformas foram utilizadas como o Google Meet e o WhatsApp. "A comunicação direta entre aluno e professor (e-mail, telefone, redes sociais e aplicativo de mensagem) foi a estratégia mais adotada para manter contato e oferecer apoio tecnológico junto aos estudantes" (BRASIL, 2021).

O papel da família também foi fator determinante para a aprendizagem das crianças neste período, assim, era necessário organizar uma rotina de estudos em casa, realizar as tarefas e entregar na escola. Para

Marques:

> [...] a que se dediquem os educadores/educandos e demais interessados na educação: as famílias e os indivíduos, as escolas e as comunidades a que servem, os sistemas de ensino e os movimentos sociais, os grupos sociais organizados e as instituições sociais legitimadas (MARQUES, 2006, p. 66).

As estratégias foram diversas, todas com o intuito de dar segmento aos processos educativos.

Os percalços da educação pública são muitos, a pandemia agravou este cenário, como afirma Grandisoli:

Apesar de todo o suporte, a enorme diversidade de realidades educacionais, sociais e econômicas dentro do Estado é, por si só, um grande desafio mesmo em períodos não emergenciais. A pandemia trouxe um cenário ainda mais desafiador e que precisa ser compreendido de maneira aprofundada, a fim de gerar novos conhecimentos e mapear possibilidades de ações para o presente e para o futuro. (GRANDISOLI, 2020).

Para a reorganização das práticas educativas, os professores tiveram suporte dos gestores da educação municipal, além de buscar apoio uns aos outros, para conseguir realizar o melhor trabalho possível frente aos desafios impostos pela pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o retorno presencial das aulas nas escolas da rede municipal, foi possível observar que a grande maioria das crianças, apresentaram defasagens na aprendizagem. Ficar distante da escola e dos professores, organizar uma rotina de estudos em casa, foi tarefa difícil, e muitos não realizaram as atividades. O resultado desses impactos foi percebido neste retorno, às turmas das séries iniciais compostas com diferentes níveis de aprendizagem, tornou-se desafio cotidiano do fazer docente em sala de aula.

As inovações na área da educação foram positivas, as plataformas digitais e meios de comunicação avançados, possibilitaram um avanço rápido e significativo nas práticas educativas, aulas remotas, aulas síncronas e assíncronas entre outros métodos, continuam fazendo parte desta nova configuração educacional.

Então, conclui-se que esta pesquisa se faz pertinente aos temas contemporâneos que discutem a educação. Se faz necessária a atualização

constante do professor, para poder acompanhar e conseguir cumprir seu papel social enquanto educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Censo Escolar. **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. Disponível em:https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao. Acesso em 15 abr. 2023.

GRANDISOLI, Edson. **Educação e pandemia: desafios e perspectivas.** Disponível em: **https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/.** Acesso em 15 abr. 2023.

MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia: a ciência do educador.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE MATEMÁTICA

Adriane Wentz Hammarstron Soares, Ingelburg Maria Weth

E-mails: adriane.w@prof.smed.ijui.rs.gov.br; iweth@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Resumo: O artigo apresenta a síntese de um projeto desenvolvido em turmas de primeiros anos do Ensino Médio pelas professoras da disciplina de Matemática vinculado à disciplina de Educação Física, o qual tem como objetivo demonstrar que a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem em Matemática favorece a assimilação e contextualização dos conceitos estudados. Ao longo do período de aplicação do projeto buscou-se resgatar a proposta de interdisciplinaridade a partir da retomada e ampliação de conceitos através da utilização de dados coletados durante o desenvolvimento de atividades proporcionadas na disciplina de Educação Física. Como resultado tornou-se visível que a troca de informações e ideias entre professores e alunos proporcionou uma aprendizagem significativa dentro do contexto estudado e de possível re-aplicação em outros contextos.

Palavras-chave: Matemática. Interdisciplinaridade. Aprendizagem significativa.

Abstract: The article presents the synthesis of a project developed in first-year high school classes by Mathematics teachers linked to the Physical Education discipline, which aims to demonstrate that interdisciplinarity in the teaching-learning process in Mathematics favors the assimilation and contextualization of the concepts that are studied.Throughout the period of application of the project, an attempt was made to rescue the proposal of interdisciplinarity from the resumption and expansion of concepts through the use of data collected during the development of activities provided in the discipline of Physical Education. As a result, it became visible that the exchange of information and ideas between teachers and students provided significant learning within the studied context and possible reapplication in other contexts.

Keywords: Mathematics. Interdisciplinarity. Meaningful learning.

Eixo Temático: 4 - Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Com os desafios colocados pelo mundo contemporâneo, temos necessidades de considerar concepções mais complexas no que se refere à construção de conhecimento, pois é preciso ter metodologias coerentes, que superassem a transmissão mecânica e isolada dos conceitos, com vistas à formação de um sujeito ético, reflexivo e humanizado. O conhecimento precisa desenvolver as habilidades de forma integrada, surgindo desta forma a interdisciplinaridade. A partir desse pensamento, percebe-se que em muitas situações os alunos não fazem a ligação dos conteúdos trabalhados entre as diferentes áreas, tampouco as aplicam no dia a dia. Busca-se, no presente projeto, o desenvolvimento de atividades que proporcionem conexões entre as disciplinas, pois no momento em que busca-se a troca de informações entre as disciplinas passa-se ao desenvolvimento das competências e habilidades de forma interdisciplinar, trazendo assim, uma conexão que proporcione uma organização lógica que auxilie o aluno na compreensão e permita o mesmo vincular os conceitos à sua realidade.

Este projeto foi desenvolvido com as turmas de Primeiros Anos do Ensino Médio, envolvendo as disciplinas de Educação Física e Matemática, com o intuito de relacioná-las de maneira interdisciplinar. Segundo Aurélio (2002), a palavra interdisciplinar significa um processo que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento. A partir deste conceito recorremos a Fazenda (2003) que defende a necessidade de atitude e de um pensar interdisciplinar porque, com o projeto não ensinamos, nem aprendemos, mas vivemos e exercemos a aprendizagem, assim o educador utiliza as experiências de vida do educando e relaciona os conhecimentos de diferentes disciplinas. Neste processo o educador modifica e é modificado pela troca de experiências e conhecimento. A aprendizagem que acontece através de um projeto modifica a prática de sala de aula do educador, pois conforme os questionamentos vão surgindo o ensino deixa de ser linear e começa a ter idas e voltas, relacionando e conectando os estudos que o permeiam, até que a aprendizagem aconteça.

De acordo com Moreira (2019), a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Desta forma os novos conhecimentos possuem significado para os alunos, pois ele estabelece significado a seus conhecimentos prévios. Assim, pode-se dizer que o conhecimento é conectado às vivências que os alunos vão permeando, pois

aprendem participando, socializando seu raciocínio e tomando atitudes diante dos novos conceitos e encontrando soluções para os problemas propostos. A ideia não seria a de criar uma linguagem comum a todos, nem propor a utilização de um conceito unificado, mas mostrar que há a possibilidade de ocorrer uma interdependência entre as disciplinas. Segundo Silva (2008), em seu artigo Conceito, História e Obstáculos para sua Implementação na Escola, é muito importante que cada indivíduo envolvido num projeto interdisciplinar perceba as especificidades conceituais que são colocadas. Sendo assim, partindo através da exposição e do acordo mútuo entre os professores envolvidos está sendo possível a aplicação do projeto buscando com este o desenvolvimento de atividades que proporcione conexões entre as disciplinas citadas relacionando-as ao tema gerador da escola, auxiliando o aluno a desenvolver habilidades cognitivas preparando-o para expor suas ideias e identificar um problema por diversos pontos de vista criando hipóteses e relacionando conhecimentos para enfim solucioná-lo.

METODOLOGIA

Ao longo do desenvolvimento do conteúdo sobre funções na disciplina de matemática identificamos a falta de conexão que os alunos viam com práticas do dia a dia, enfrentando dificuldades de aplicabilidade aos conceitos estudados.

Observando uma das práticas efetivadas pelos professores de Educação Física se viu a oportunidade de aplicação dos conceitos estudados e, a partir disso, houve o diálogo entre professores com o intuito de vincular a prática desenvolvida a esses conceitos.

O projeto foi planejado no retorno do ano letivo e teve o início de sua aplicação no mês de abril. Iniciou com os alunos passando na disciplina de Educação Física pelo preenchimento do formulário com seus dados básicos referente à nome, idade, medição de altura e pesagem. Após preenchidos os dados, a disciplina de Matemática introduziu o conceito sobre o Índice de Massa Corporal (IMC) e a função matemática adotada internacionalmente, a qual relaciona a massa da pessoa em quilogramas com o quadrado da medida da altura em metros através da fórmula IMC=peso/h^2. Com a utilização dos dados coletados cada aluno desenvolveu seu cálculo e classificação, descobrindo assim se estava abaixo do peso normal, com excesso de peso ou com algum grau de obesidade. Neste momento foram também calculados quantos quilos o aluno que estava abaixo ou acima da

faixa de peso normal havia de diferença e também foram debatidos dentro dos grupos sobre hábitos alimentares.

No passo seguinte os alunos foram orientados sobre testes motores que são realizados, a fim de avaliar sua resistência física. Um desses testes consiste no Teste de Cooper de 12 minutos. Para o início da prática houve a medição das dimensões da quadra da escola e o registro destas informações na planilha individual de cada aluno. Também houve a retomada sobre os registros de tempo no celular ou cronômetro (hora, minuto e segundo). Os alunos desenvolveram a atividade em dupla, sendo que houve o revezamento dos mesmos, ou seja, enquanto um dos alunos praticava a corrida o outro aluno ficou responsável pelos registros dos tempos. Para isto, houve a delimitação na quadra do ponto de partida e, a cada volta completada, foram demarcados os tempos (minutos e/ou segundos por volta).

Ao longo dos próximos encontros na disciplina de Matemática os alunos transcreveram as informações coletadas ao longo da prática do Teste de Cooper para uma tabela a qual solicitava as informações sobre as dimensões da quadra, o número de voltas completadas, aproximadamente a distância total percorrida, o tempo percorrido em cada volta, o tempo acumulado a cada volta e o tempo total ao final do percurso. Ao longo deste processo foram retomados os conceitos de perímetro e área, de conversões de tempo entre hora, minuto e segundo.

No passo seguinte os alunos foram levados ao laboratório de tecnologia da escola e através da utilização do aplicativo Excel, o qual possibilita a criação e edição de planilhas. Os dados coletados foram repassados para a planilha; foram ensinados recursos de fórmulas, configurações e criação de gráficos de dispersão através dos dados lançados. Os dados encontrados foram analisados e ao retorno destas informações à disciplina de Educação Física, foram feitos registros de forma descritiva respondendo a perguntas como, por exemplo, você considera satisfatório o número de voltas realizadas? Por quê? Quantas vezes na semana você pratica alguma atividade física? Você acha que influenciou no seu desempenho? Por quê? O seu tempo por volta se manteve contínuo? Para você qual a importância da atividade física na Qualidade de Vida?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação, em seu objetivo principal, consiste no desenvolvimento

do ser humano quanto às suas competências e habilidades, sendo que a escola deve garantir a existência de possibilidades e caminhos para a apropriação desse ensino a todos alunos, garantindo o desenvolvimento integral dos mesmos.

Segundo Skinner (1972) ensino é entendido como atividade que deve preparar o aluno para o futuro, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmo, necessários à sua sobrevivência como membro da espécie, como indivíduo e como participante de uma cultura.

Para contemplar o ensino/aprendizagem dos alunos de maneira significativa, os novos conceitos precisam ser relacionados aos conceitos já trabalhados com os alunos e/ou criadas situações de vivência de maneira a proporcionar ao aluno a exploração e vivência permitindo que os mesmos se integrem resultando assim em uma construção concreta, de maneira a aprender a visualizar os conceitos no seu dia a dia e permitir a análise e tomada de decisões dentro das necessidades que o permeiam em sua realidade social do seu cotidiano, permitindo assim que o aluno interaja como um ser participante, consciente e responsável no desenvolvimento da cidadania.

A ideia do desenvolvimento de diálogos entre duas ou mais disciplinas surge para quebrar paradigmas do ensino em formato individual e isolado para que de fato esses alunos possam construir conexões entre a teoria e a prática para de fato desenvolvê-lo como um indivíduo completo.

Ao longo do desenvolvimento do projeto puderam ser retomados e aprofundados conceitos anteriores, além da construção e compreensão de novas ideias como, por exemplo, área e perímetro de uma figura plana, valor numérico de uma expressão, cálculos operatórios com números racionais, representação de uma função, análise de variáveis dependentes e independentes, criação, leitura e interpretação de tabelas e gráficos. Também foram abordadas questões a respeito do autoconhecimento e autoestima uma vez que alguns alunos demonstraram receio em compartilhar sua classificação no Índice de Massa Corporal (IMC), além da orientação sobre a pirâmide alimentar e o incentivo a práticas de atividades físicas. Conforme relato do professor de Educação Física, houve um maior comprometimento dos alunos ao longo do desenvolvimento das atividades físicas, uma vez que os dados coletados iriam ser utilizados em outra disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da aplicação do projeto observou-se maior interesse por parte dos alunos em relação às atividades, uma vez que ela ocorreu de forma interdisciplinar. Ficou visível que a troca de ideias entre os professores e a aplicabilidade do projeto ao longo das aulas envolveu os alunos em relação à responsabilidade, análise de dados, pensamento crítico, entre outros. Além disso, incentiva o trabalho em equipe, o que resulta em maior compreensão, criatividade e comunicação entre as pessoas envolvidas, alcançando o sucesso do trabalho interdisciplinar e permitindo que ele se torne agente de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, o minidicionário da Língua Portuguesa. 4ª Edição. Rio de Janeiro, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina. Arantes. Interdisciplinaridade: Qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

SILVA, Lucas Vieira de Lima. Interdisciplinaridade: Conceito, História e Obstáculos para sua implementação na Escola. Caderno de Cultura e Ciência. Vol. 3, nº 1. 2008.

MOREIRA,Marco Antonio. O QUE É AFINAL APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acessado em 14 de Abril de 2023.

SKINNER, B. F. Tecnologia do ensino. São Paulo: EPU, 1972.

CONHECENDO AS PROFISSÕES

Patricia Mallmann Schneiders, Rogéria Madaloz, Sirlei de Lourdes Lauxen

E-mail: rogeria.madaloz@iffarroupilha.edu.br; patricia.schneiders@iffarroupilha.edu.br; slauxen@unicruz.edu.br

Resumo: O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, tomando por base o desenvolvimento de um Projeto de Ensino realizado no ano de 2022, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - campus Panambi, acerca das diferentes profissões. Como objetivo, buscou-se orientar e proporcionar aos alunos das turmas de 3º ano momentos de reflexão sobre o mundo do trabalho, particularidades de cada área e a importância da escolha profissional. O projeto foi desenvolvido em encontros quinzenais, nos quais as diferentes temáticas/profissões elencadas pelos alunos foram abordadas. A realização do projeto possibilitou aos alunos momentos de trocas, de aquisição de conhecimentos e reflexões acerca das temáticas trabalhadas nos encontros.

Palavras-chave: Ensino Médio. Profissões. Mundo do Trabalho.

Eixo Temático: Ensino Médio

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresenta-se considerações sobre o desenvolvimento de um Projeto de Ensino realizado no ano de 2022, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - campus Panambi, acerca das diferentes profissões. Como objetivo, buscou-se orientar e proporcionar aos alunos das turmas de 3º ano momentos de reflexão sobre o mundo do trabalho, apresentando-lhes as dificuldades encontradas na escolha profissional, as possibilidades de atuação e as particularidades de diferentes profissões.

A adolescência é uma fase do ciclo de vida onde o indivíduo passa por transições que acarretam grandes mudanças em sua vida. Ainda nessa fase, o jovem se depara com uma série de escolhas que influenciarão diretamente o seu futuro, dentre elas a escolha profissional. A questão da

escolha profissional para o adolescente, não demonstra somente seus gostos ou opiniões, mas fala muito mais sobre ele. É uma maneira de demonstrar sua visão de mundo, as influências sofridas pelo meio social, pela sua família, de construção da sua personalidade. (ALMEIDA e PINHO, 2008)

Entendemos que a escola, como instância formadora, tem papel fundamental nessa fase, e, assim, deve proporcionar espaços e trabalhar diferentes assuntos com os alunos, rompendo com a cultura conteudista e da sala de aula, que, por vezes, permeia o espaço escolar. Logo, levá-los a refletir sobre o mundo do trabalho e as diversas possibilidades de atuação profissional, trazer informações sobre as áreas, cursos e formas de ingresso no ensino superior e mercado de trabalho são primordiais para que escolhas profissionais mais conscientes e responsáveis aconteçam.

De acordo com Lucchiari (1993), a orientação profissional vem para auxiliar no momento em que acontece a escolha. É um processo no qual o jovem reflete sobre o seu momento decisório na profissão. Nesse sentido, o processo de escolha profissional, no contexto escolar, visa promover o autoconhecimento, o conhecimento das profissões bem como do mundo do trabalho onde o aluno está inserido.

Compreendendo o papel formativo da escola, aliado a necessidade de preparar de forma significativa e consciente os alunos para a escolha profissional, é que o Projeto foi proposto.

METODOLOGIA

O Projeto de Ensino intitulado "Conhecendo as Profissões" foi desenvolvido entre os meses de maio a dezembro de 2022, com as turmas de 3º anos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - campus Panambi. O mesmo foi desenvolvido por meio de encontros quinzenais, em horário oposto às aulas, e trataram das seguintes áreas/profissões: Educação (Licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física), Saúde (Farmácia, Fisioterapia, Psicologia, Nutrição, Odontologia e Enfermagem), Agronomia, Direito e Sistemas da Informação. Destaca-se que as áreas/profissões abordadas foram selecionadas a partir do interesse dos alunos participantes do Projeto.

Quanto à realização do Projeto, inicialmente o mesmo foi divulgado nas turmas de 3º ano e, por meio de um questionário no google forms, foi feito um mapeamento das áreas de interesse dos alunos. De posse das informações, foram organizados 7 momentos de socialização, trocas, tira

dúvidas, com o intuito de aproximar os alunos das áreas profissionais de maior interesse.

Os encontros foram trabalhados por meio de rodas de conversa, oficinas, vídeos e jogos, sendo que as temáticas/áreas profissionais abordadas, foram trabalhadas por diferentes profissionais que, após convite, se dispuseram a colaborar com o Projeto.

Os cursos superiores ofertados pelo IFFar - campus Panambi, mesmo não demandados na pesquisa inicial com os alunos, foram apresentados nos encontros, com o objetivo de incentivar a permanência dos alunos na Instituição e demonstrar a possibilidade de verticalização com o curso de ensino médio a qual estão matriculados. É válido destacar que, no que diz respeito à proposta pedagógica dos Institutos Federais, a verticalização caracteriza-se pela oferta de cursos no mesmo eixo tecnológico, do ensino médio a pós-graduação, característica que permite ao aluno inserido neste contexto dar continuidade aos estudos na mesma linha de formação e profissionalização.

Destacamos que o Projeto contou com um aluno bolsista, a fim de colaborar na sua execução, e também foi desenvolvido de forma integrada entre os setores de Assistência Estudantil e Assessoria Pedagógica do campus, contando com a participação de 24 alunos. Tomando por base o quantitativo de alunos matriculados nas turmas de 3º ano da Instituição e o número de alunos participantes, visto a participação não ser obrigatória, entendemos que, para o próximo ano, em nova edição do projeto, possamos qualificar a divulgação do mesmo e até mesmo abranger as turmas de 2º ano.

No encerramento do Projeto, os alunos puderam avaliá-lo, no sentido de qualificarmos e repensarmos a proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Levando em consideração os objetivos do Projeto, o de orientar e proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre o mundo do trabalho e as profissões, entendemos que os resultados foram satisfatórios, pois conseguimos proporcionar momentos de socialização e trocas, nos quais os participantes, além de conhecer a profissão que particularmente lhe interessava, tiveram também a oportunidade de conhecer outras áreas profissionais, abrindo-lhe os horizontes à respeito das opções do mundo do trabalho.

Também, destacamos como satisfatório a interação dos alunos participantes, oriundos de diferentes cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que, por meio de indagações e relatos, puderam se aproximar, dividir angústias e estreitar laços.

Com relação à avaliação do Projeto, foi sinalizado pelos participantes que os encontros poderiam ser mensais com a participação de mais profissionais, aumentando a duração dos encontros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o Projeto contribuiu para a formação acadêmica e pessoal dos alunos participantes, pois os mesmos puderam compreender melhor aspectos de algumas profissões conhecendo as particularidades e os desafios que cada uma possui. Também, destacamos que oportunizar tal espaço dentro do contexto educacional foi extremamente significativo, tendo em vista ser um trabalho pedagógico que levou os alunos à reflexão sobre os significados da escolha profissional, preparando-os de forma mais crítica e consciente para o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba de; PINHO, Luís Ventura de. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. Psicol. Clin. vol. 20, n. 2, Rio de Janeiro, 2008.

LUCCHIARI, D. H. P. S. (org.). **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993.

COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS INVESTIGATIVAS: UMA PROPOSTA PARA CLUBES DE CIÊNCIAS

Andréia Vaz Gomes, Cleci Teresinha Werner da Rosa

Resumo: O presente estudo se ocupa de discutir a pertinência de um conjunto de competências científicas investigativas frente a atividades desenvolvidas em um clube de Ciências. O estudo parte de uma experiência vivenciadas no Clube de Ciências Decolar vinculado a uma escola pública no interior do Mato Grosso e apoiando-se em referenciais teóricos da área, na Base Nacional Comum Curricular e em Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, propõe um conjunto de competência que podem ser desenvolvidas em espaços como os clubes de Ciências, especialmente frente a uma abordagem investigativa. A partir desse contexto, o estudo aponta sete competências que se alinham a esse espaço e que podem ser favorecidas à medida que as atividades vão sendo desenvolvidas, quais sejam essas competências: protagonismo, cooperação social, investigação científica, pensamento criativo e inovação, socioambiental, resolução de problemas em uma perspectiva interdisciplinar e, por fim, a comunicação. Entende-se que essas capacidades associadas às atividades por meio de metodologias ativas podem ocasionar o desenvolvimento de competências científicas investigativas-CCI, contribuindo para o avanço da aprendizagem para a área das Ciências da Natureza em um contexto interdisciplinar.

Palavras-chave: Competências Científicas Investigativas. Clubes de ciências. Ciências da natureza.

Eixo Temático: Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Os clubes de Ciências possuem um papel histórico, enquanto espaço de pesquisa e de discussão sobre temas científicos relevantes, atuais e de interesses dos estudantes, como também, promovem um ensino que traz ao contexto escolar a investigação científica e favorece a alfabetização científica. Esses espaços extraclasse se revelaram como

alternativas à promoção de um espírito científico, investigativo e voltado à divulgação científica. Além disso, tem se mostrado oportuno a reflexões e debates sobre temáticas contemporâneas e próximas dos alunos, trazendo um maior engajamento deles com estudos de temáticas específicas.

Mancuso, Lima e Bandeira (1996) afirmam que os clubes funcionam como estratégias para melhorar o ensino de Ciências, ampliando a visão sobre assuntos relevantes para a sociedade, possibilitando, ainda, a construção de uma realidade em que as pessoas assumam papel de destaque.

No Brasil, esses clubes surgiram por volta da década de 1950 como espaço de vivências do método científico, como propunham os projetos de ensino de Ciências da época. Bastos (1959) relata que o primeiro registro de clube de Ciências ocorreu no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, que buscava instrumentar os participantes quanto à estrutura e funcionamento deles em outros países. Esses clubes replicavam a ideia estereotipada do trabalho dos cientistas, tendo como "prioridade a construção de artefatos tecnológicos".

Os clubes de Ciências são espaços extraclasse de aprendizagem, e em sua trajetória se mostram com potencial para desenvolver as habilidades investigativas nos estudantes participantes. Essa perspectiva vem ao encontro da BNCC que anuncia um ensino por competências e habilidades, o que nos leva a buscar possibilidade para que um clube de Ciências possa se preocupar em desenvolver competências científicas para além das habilidades.

Perrenoud (2009) afirma que para desenvolver competências na educação deve haver uma mobilização de conhecimentos específicos que envolvam estratégias para solucionar a situação-problema, ou seja, mobilizar recursos cognitivos intencionais ou não que podem ser potencializados por meio de materiais instrucionais, contribuindo para ampliar ou adquirir capacidades em uma determinada área. A competência científica é, então, a capacidade de compreender a ciência a partir dos conhecimentos científicos (ROSETO, 2003); assim, chegamos ao entendimento de que as competências científicas investigativas podem ser compreendidas como a capacidade em que o estudante desenvolve, por meio de processos investigativos, o conhecimento científico vinculado à área das Ciências em contextos interdisciplinares.

Diante disso, Milanés (2003) entende que a competência científica investigativa está relacionada à capacidade que as pessoas desenvolvem para poder executar o processo investigativo, o que nos leva a entender

que há uma relação direta entre elas, embora as competências possam envolver um espectro mais amplo de situações e que ao nosso ver precisam ser consideradas no processo educativo.

A compreensão que rege este estudo situa-se na perspectiva de que as CCI para espaços extraclasse buscam desenvolver, por meio do protagonismo juvenil, a capacidade científica investigativa, trazendo os conceitos científicos como referência para a construção dos conhecimentos. Além disso, entendemos que essas competências estão associadas à identificação de problemáticas vivenciadas no cotidiano dos estudantes, utilizando-se de ferramentas e técnicas de investigação que contribuam para ampliação e aquisição de conhecimentos voltados para a área das Ciências da Natureza. Tais competências formam um conjunto de sete capacidades que organizamos, fundamentalmente, a partir do que a BNCC orienta referente às capacidades a serem desenvolvidas entre os estudantes do ensino médio, a saber: protagonismo, cooperação social, investigação científica, pensamento criativo e inovação, socioambiental, resolução de problemas na perspectiva interdisciplinar e, por fim, a comunicação.

Para tanto, buscamos, a partir de experiências vivenciadas em um clube de Ciências, investigar como se daria o desenvolvimento ou aprimoramento das CCI diante de uma proposta de um conjunto de atividades por meio de rotações de estações de aprendizagem. Esse método é proveniente do ensino híbrido e consiste em dividir os estudantes em pequenos grupos de trabalho, cada um deles possui um objetivo específico a ser desenvolvido e todos estão ligados ao tema central proposto.

Assim, constatamos que as CCIs representam um conjunto de capacidades que podem ser desenvolvidas por intermédio de processos investigativos em espaços extraclasse como clubes de Ciências, com objetivo de construir conhecimento para a área das Ciências da Natureza, dentro de um contexto que envolve questões éticas, a cooperação, a interdisciplinaridade, a criatividade, o pensamento crítico, a formação humana, entre outros aspectos.

METODOLOGIA

O objeto de nosso estudo é um clube de Ciências localizado no estado de Mato Grosso, no município de Nova Mutum. O estudo foi desenvolvido entre os meses de maio e junho de 2022, com 15 estudantes que são participantes do Clube de Ciências Decolar. Os 15 estudantes (8

meninos e 7 meninas), com idades entre 15 e 17 anos, integram o ensino médio da escola estadual José Aparecido Ribeiro.

Como estratégia de ensino, utilizamos um conjunto de atividades elaboradas para serem executadas por meio de rotações de aprendizagem. Nessa metodologia, os estudantes são divididos em pequenos grupos por um tempo definido e devem rotacionar entre as estações de aprendizagem. O tema deve ser central e as estações gerarem subtemas com atividades diversificadas entre elas. Cada estação deve ter um objetivo específico e ao menos uma deve ter um momento on-line que pode ocorrer por meio de alguma ferramenta digital. O objetivo de cada estação deve ser alcançado no tempo estipulado; por esse motivo, é importante que o professor articule as atividades de modo a permitir que elas tenham começo meio e fim, fazendo com que sejam concluídas (KRAVISKI, 2019).

Desta forma, organizamos quatro estações, a partir da temática central "Desenvolvimento Sustentável e as contribuições da ciência e da tecnologia para a humanidade". A partir delas geramos subtemas para favorecer o diálogo e fomentar estratégias entre os estudantes para buscarem solucionar as problemáticas ou situações levantadas pelo grupo. Assim, as atividades propostas tiveram no estudo preliminar o objetivo de oportunizar o desenvolvimento das sete CCI que fomentam o protagonismo entre os jovens participantes; aprendizagem por cooperação e suas contribuições na comunidade; gerar propostas para solucionar problemas por meio de processos investigativos, criativos e inovadores; comunicar resultados obtidos em espaços diversos, em especial em feiras e mostras científicas.

Diante disso, para que o grupo de estudantes pudesse desenvolver as atividades propostas nas estações, contextualizamos cada uma delas a partir de material instrucional, criando subtemas que favoreceram e direcionaram as atividades propostas, possibilitando a circulação entre os grupos e o acompanhamento das produções nas estações de aprendizagem. Os subtemas estabelecidos para as estações neste estudo, realizado em 2022, foram: Produção sustentável; Contribuições das cientistas mulheres com suas pesquisas para a humanidade; Descarte adequado de resíduos; Energia renovável fotovoltaica. Fornecemos aos grupos um documento on-line, para cada uma das estações, em que havia um link de um vídeo referente à temática central, um pequeno texto com aspectos relevantes sobre o assunto. Também fornecemos folhas de flip chart pelas quais puderam socializar as ideias e reflexões iniciais, sistematizando as convergências para produzir o material da sua respectiva estação.

Nas estações tiveram oportunidade de produzir diferentes materiais como fluxogramas, portfólios, jogos e protótipos, com uso de tecnologias digitais para deixar as produções atrativas e inovadoras. Segundo nosso estudo, essas estratégias de ensino favorecem o desenvolvimento ou aprimoramento das CCI, já que permitem que em grupos os estudantes tenham atitudes de protagonismo, oportunidade de investigarem situações vivenciadas em seus contextos, proporem soluções para problemáticas vivenciadas na sociedade, como as questões ambientais, de serem colaborativos e, em especial, socializarem e comunicar os resultados das suas produções.

Entendemos que as estações de aprendizagem, com subtemas de diferentes questões, a partir de uma temática central, favorecem os clubistas a aprimorar ou desenvolver as CCI propostas em nosso estudo, já que para as construções sugeridas possibilitam mobilizar saberes em sua estrutura cognitiva que levam ao desenvolvimento dessas capacidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudantes realizaram as atividades propostas em cada uma das estações com êxito, porém não houve oportunidade de rotacionar as estações em função de não ter sido estabelecido um tempo específico em cada uma delas. Assim, os estudantes tiveram liberdade de construir suas produções no tempo e espaço que foi flexibilizado para isso, apenas estabelecemos uma data limite para finalizarem seus projetos. As produções das estações se mostraram relevantes para contribuir com o desenvolvimento das CCI, já que em cada uma delas tiveram oportunidade de evidenciar tais capacidades.

Com intuito de investigar sobre a pertinência do modelo proposto, ainda que sem a possibilidade de rotacionar entre as estações, propusemos um questionário ao término das produções dos grupos. Esse questionário contou com dez perguntas cujo objetivo estava em proceder uma análise prévia das situações propostas e observar se o grupo se via desenvolvendo ou aprimorando as CCI.

As respostas apontaram que, diante das atividades propostas, os estudantes se viram desenvolvendo em maior ou menor grau todas as CCIs presentes em nosso estudo, com especial destaque à comunicação. Nessa competência, o objetivo está em articularem saberes que possibilitem divulgar e socializar os resultados das produções das estações. Além dela,

a cooperação social, o pensamento criativo/inovador e a investigação científica também merecem destaque por terem um percentual maior que 50% nas respostas. Na contrapartida, percebemos que na perspectiva dos estudantes, as ações desenvolvidas pouco favoreceram o protagonismo, a resolução de problemas e as questões socioambientais.

O estudo preliminar foi de extrema relevância para melhor direcionar as estações, e assim obter em um estudo definitivo resultados que corroborem com a tese de que espaços extraclasse de aprendizagem como clubes de ciências favorecem o desenvolvimento o aprimoramento das CCI propostas.

Ainda, a temática central deve ser única para otimizar as ações em cada uma das estações, contribuindo para que as instruções sejam seguidas com maior regularidade para, desse modo, favorecer o desenvolvimento das sete CCI neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descrever as sete capacidades elencadas no presente estudo, que servem de referência para o desenvolvimento das CCI para clubes de Ciências, buscamos ressaltar as habilidades características em cada uma delas em que os jovens participantes desse tipo de espaço terão a oportunidade de ampliar ou desenvolver, contribuindo para a construção de conhecimentos na área das Ciências da Natureza em um contexto interdisciplinar.

Buscamos, por meio de processos investigativos, organizar atividades de modo a contemplar diferentes áreas do conhecimento, pois entendemos que a ciência é um processo humano em construção, que sofre mudanças e sofre influência de tempos e situações do momento no qual estiver inserida. Por isso, é fundamental os espaços escolares promoverem um ensino de Ciências voltado à atualidade e com foco nas possiblidades futuras.

Nesse sentido, as escolas públicas abrigam várias juventudes e para acolher essa diversidade, devem garantir espaços e metodologias que permitam aos estudantes papel de protagonismo rumo ao desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis. Assim, a escola precisa apresentar o mundo a esses estudantes como espaço amplo a ser investigado e criar possibilidades para nele intervir em todos os seus segmentos, seja na política, no social, na produção e na cultura (BRASIL,

2018).

Acreditamos ser fundamental desenvolver nesses estudantes competências e habilidades que contribuam para um ser social em evolução. Dessa forma, a proposta desse conjunto de capacidades descritas neste estudo se mostrou relevante para o ensino de Ciências em espaços extraclasse de aprendizagem como os clubes e, ainda, se revelou oportuna de ser desenvolvida em um processo interdisciplinar entre as áreas do conhecimento. Além disso, o estudo apontou que o desenvolvimento ou aprimoramento dessas competências científicas investigativas pode promover aprendizado e melhoria no desempenho e envolvimento dos estudantes nas demais atividades escolares.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Cádmio. Clubes de Ciências do Colégio de Aplicação. Revista Escola Secundária, n. 10, p. 42-4, 1959.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio, Brasília: MEC, 2018.

KRAVISKI, Mariane Regina. Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior – em serviço – em metodologias ativas e ensino híbrido. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2019.

MILANÉS, Olga Gallardo. Modelo de formación por competencia para investigadores. Revista Contexto & Educação, v. 18, n. 70, p. 9-25, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

ROSETTO, Marcia. Competência em informação e competência científica - um estudo de caso apoiado em construção metodológica qualitativa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25, 2013, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-15.

A DOCÊNCIA DIANTE DAS EXIGÊNCIAS ATUAIS DE EDUCAR AS NOVAS GERAÇÕES

Maristela Cristiane Heck, Lauren Slongo Braida, Greize Basílio Schenkel Michael

E-mail: maristela.heck@unijui.edu.br;lauren.braida@unijui.edu.br;greise.michael@unijui.edu.br

Resumo: Pensar a docência é inerente ao processo educativo, logo, é algo sempre atual e merece estar em debate no meio acadêmico. Para tanto, o presente estudo lança um olhar criterioso para o contexto social, para o ensino escolar e busca descrever o papel do professor num movimento crítico, reflexivo, bem como reconhecê-lo como um profissional importantíssimo no processo de educar as novas gerações. O objetivo deste estudo é contribuir com todos os sujeitos que, de alguma forma, estão envolvidos com a educação e encontra-se embasado nas discussões de autores que elucidam sobre a docência diante das exigências atuais de educar as novas gerações.

Palavras-chave: Docência. Profissional. Educação das novas gerações.

Abstract: Thinking about teaching is inherent to the educational process, therefore, it is something always current and deserves to be debated in the academic environment. Therefore, the present study takes a careful look at the social context, at school teaching, and seeks to describe the teacher's role in a critical, reflective movement, as well as to recognize him as a very important professional in the process of educating the new generations. The objective of this study is to contribute with all the subjects who, in some way, are involved with education, it is based on scholars who elucidate about teaching in the face of the current demands of educating the new generations.

Keywords: Teaching. Professional. Education of new generations.

Eixo Temático: Temas Emergentes (Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais e outros assuntos relevantes na área educacional)

INTRODUÇÃO

Para falar sobre o papel do professor na educação das novas gerações, de imediato surge a necessidade de compreendê-lo: Quem é este sujeito? Certamente é alguém que, a partir do seu trabalho, poderá contribuir na formação humana, modificando o indivíduo e o meio em que este vive. Com certeza é alguém que aposta na capacidade de transformar vidas e, por consequência, o local que habita. Isso pode até parecer utopia perante a sociedade do consumo e do predomínio imperioso do capital, mas compreendemos que estas são algumas das razões do ofício do ser professor.

Nessa perspectiva, se espera que o educador seja "um sujeito consciente de seu papel político, capaz de problematizar a realidade e atuar na construção de uma sociedade justa e democrática" (LOPES, 2008, p. 82). A partir do momento que o professor toma consciência do seu papel social é possível superar a inércia e o conformismo profissional que muito se vê nas escolas, passando a enfrentar com mais otimismo e confiança as adversidades profissionais, tendo como propósito a educação.

METODOLOGIA

Este estudo configurou-se a partir da experiência enquanto educadora, diálogos com colegas e leituras realizadas sobre a temática. Para a consecução do percurso investigativo e com vistas aos objetivos estabelecidos, optou-se pelo posicionamento de diferentes estudiosos, todos de reconhecimento nacional e internacional. Apresenta-se por um viés qualitativo e a metodologia utilizada é a revisão bibliográfica narrativa, de cunho crítico-reflexivo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ninguém nasce professor, ou com a vocação para o ensino, ser educador é fruto de uma escolha profissional, passa por mudanças, de certo modo é experimentar uma metamorfose que se dá pelo aperfeiçoamento acadêmico, pelas experiências e vivências. É complexo definir a identidade do professor, uma vez que estamos tratando de seres humanos, diferentes uns dos outros. Dito de outro modo:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade,

não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2000, p. 16).

Enxergamos, todavia, que há aspectos importantes e singulares que caracterizam este profissional. De forma relativamente simples e ao mesmo tempo profundamente complexa, reafirmamos que o educador se constitui pela formação acadêmica, nas relações que estabelece com seus pares, com o conhecimento e com os estudantes; que é alguém que assume a importante demanda do ensino e que deseja que o outro aprenda. Para Tardif (2005, p. 31), "ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo 'objeto humano' merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente".

Nessa lógica, o professor é quem "introduz a criança em um mundo, empregando todos os meios possíveis para a assimilação dos saberes, sem os quais ela seria surda, cega ou mesmo autista desse mundo" (MEIRIEU, 2004, p. 69). O autor acrescenta que a função do pedagogo é aquela que integra a criança ao mundo, permitindo-lhe dominar seus códigos, suas linguagens e seus desafios.

Arendt (1977) se refere ao professor como um sujeito que "ama, tanto o mundo quanto os jovens", que permite que entrem no mundo, como recém-chegados, e reapresenta-os para os mesmos. Fensterseifer (2020, p. 61) afirma que ser professor é "gostar dos alunos e muitas vezes ser odiado por eles por administrar o 'remédio amargo'", e acrescenta que enquanto estivermos agindo nessa perspectiva estaremos ocupando o lugar de professores.

A partir das vozes dos autores até o momento mencionados, compreendemos que a função do educador é desafiante e que se apresenta permeada de responsabilidade pelas crianças e pelo mundo. Afinal, o docente, para além dos saberes específicos de sua disciplina, necessita pleitear a demanda de introduzir a criança em outro grupo social, com características e ensinamentos diferentes do que se aprende na família.

A relação entre professor e aluno não é igual à existente no grupo de amigos ou daquela da relação com pai, mãe, avós e tios. Nos referimos à relação pautada e repleta de outras histórias e significados, a qual possibilita que os sujeitos, aos poucos, vão sendo capacitados a serem responsáveis por outros sujeitos que vão adentrar no fascinante e complexo mundo humano.

É sempre importante não esquecermos que o que funda uma relação pedagógica, não é uma determinação divina, nem natural, nem do poder da força, mas uma racionalidade fundada no poder argumentativo que certos conhecimentos propiciam, e que, por não estarem disponíveis igualitariamente, entre alunos e professores, justificam essa relação (FENSTERSEIFER, 2020, p. 26).

Desse modo, o autor supracitado nos provoca a pensar sobre a existência e a importância de se manter uma relação pedagógica desigual entre professor e aluno, no sentido de que o primeiro precisa sustentar uma postura de quem tem algo a ensinar e que justifica a manutenção dos componentes curriculares. Sendo assim, não compete ao aluno decidir o que será estudado em cada disciplina, e isso não significa abolir os princípios democráticos na escola, porém, os valores democráticos devem estar pautados no:

> Respeito por diferentes posturas político/ideológicas dos pais, professores e alunos; interação aluno/professor e aluno/aluno nos processos de aprendizagem (respeitando diferenças de desenvolvimento como as existentes entre crianças e adolescentes). Enfim, o que não posso, nem devo – e não é motivo para lamentações – é suprimir qualquer posicionamento compatível com uma sociedade democrática e com as características que a instituição escolar tem no interior dessa sociedade (FENSTERSEIFER, 2020, p. 27).

Ao tratar do respeito pelas diferentes posturas políticas/ideológicas não estamos afirmando que vale tudo, todas as opiniões, e sobre essa questão referendamos Savater (2000), quando este argumenta que para viver em uma sociedade plural "o que é absolutamente respeitável são as pessoas, e que o direito à opinião própria consiste em que seja ouvida e discutida, não que seja intocável como se fosse uma vaca sagrada" (p. 161). Em relação à opinião, à espontaneidade ou à "autoexpressão" do aluno, o autor acrescenta como responsabilidade do professor o fomento para "a capacidade de participar frutiferamente numa controvérsia arrazoada, mesmo que isso "fira" alguns de seus dogmas pessoais ou familiares" (p. 161).

Nesta mesma linha, Meirieu (2004), referenda veementemente o papel do professor como sujeito suficientemente capaz de provocar no estudante o desenvolvimento da consciência:

Você pode pensar por si mesmo. Você tem o direito de formar uma opinião pessoal, de manifestar gostos pessoais, de fazer escolhas diferentes das dos seus companheiros. E essa liberdade, para não ser uma liberdade do

vazio, deve ser experimentada na sala de aula. Com o apoio indispensável do professor (MEIRIEU, 2004, p. 65).

Compreendemos que o professor simboliza "uma presença muito concreta, qualitativamente diversa da presença abstrata e ausente mediada pelos meios eletrônicos e pelos audiovisuais" (MARQUES, 2006a, p. 119). Para o autor, eis a tarefa do educador:

> Ser professor significa exercer o domínio de seu específico campo e processo de trabalho, passo a passo e a qualquer momento, o que significa trabalhar com o rigor científico dos conhecimentos que faz seus e com os meios materiais e instrumentais de que se apropria na capacidade de elaborá-los ou de reconstruí-los, segundo a exigência da proposta pedagógica (MARQUES, 2006, p. 120).

Defendemos o professor como o profissional da educação e, nesse sentido, aludimos Fensterseifer (2020) que argumenta em favor da importância do conhecimento, "uma vez que o conhecimento com o qual lidamos tem um caráter de universalidade que garante à escola (e à universidade) um diferencial em relação a outras instituições" (p. 39). O autor acrescenta que a centralidade do conhecimento está vinculada à responsabilidade da profissão, "pois dar aula é, com certeza, nossa tarefa, mas dar "boas aulas" é um compromisso ético, o qual poderá nos colocar à altura do valor que tem o conhecimento no mundo contemporâneo" (p. 40).

Ao nos reportar ao mundo contemporâneo entendemos necessário retomarmos a influência das mídias digitais na formação das crianças e jovens. Não há como o professor deixar de orientar esses sujeitos, visto que os mesmos chegam à escola com uma gama imensurável de informações e opiniões multiformes sobre diferentes assuntos e, por vezes, posicionamentos sobre verdades únicas e/ou embasados em *fake news*. Para tal, precisa ser um profissional bem informado, um pesquisador, que promova o ensino de modo que os estudantes construam aprendizagens significativas.

É compreensível que os desafios da educação atual são diversos e incluem o fato de que boa parte dos alunos adolescentes ou jovens apresenta falta de interesse pelo estudo, posto que está na escola pela força da lei ou para estar entre seus pares, enquanto que as crianças bem pequenas, por vezes, estão na escola para que os pais possam trabalhar, além da interferência dominante das TDICs. Todos esses elementos causam inquietude e uma certa fragilidade ao professor. Para enfrentá-los, porém, é preciso que o profissional docente, seja amparado por sua formação sólida para exercer

com excelência sua profissão, e isso

> [...] implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que capacite os professores a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as idéias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2008, p. 14).

Diríamos que o bom professor é aquele que se torna autoridade por seus conhecimentos científicos e pedagógicos; além disso, aquele que mantém uma postura mais acolhedora, se desafia a construir vínculos com a classe, é afetivo, flexível, atua com reflexibilidade, questionando e analisando o próprio ato de ensinar. É claro que todos esses aspectos não excluem o necessário rigor acadêmico e a disciplina da classe.

Impreterivelmente, em se tratando de professor de crianças, é essencial que o mesmo crie um ambiente harmonioso e seguro, que saiba ouvir os estudantes e oportunize espaços de diálogo entre eles, por meio de argumentos e não com gritos, e que, com suas orientações, institua uma atmosfera onde as crianças, adolescentes ou jovens pensem sobre as atitudes e resolvam seus conflitos. O bom professor é aquele que acredita que o aluno pode aprender, que faz do erro um trampolim para o acerto e que, com seu conhecimento propicia condições interessantes para o processo da aprendizagem. Além de tudo isso, é importante salientar o quanto uma sala de aula tranquila contribui para despertar o interesse na disciplina e a concentração nos estudos, fatores estes fundamentais para que os alunos aprendam.

Na escola contemporânea não cabe mais o professor ser aquele que apenas traz a informação ou que apresenta-se como detentor único do conhecimento. Se faz necessário estar aberto ao diálogo, a problematizar o conteúdo que os alunos muitas vezes já acessaram fora da escola e oportunizar que as informações trazidas sejam refletidas e, com os estudos e as relações propostas, passem a ser compreendidas como conhecimento. Neste caso, devemos voltar nosso olhar para o que concerne ao avanço e à necessidade da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação às práticas pedagógicas, visto que estas interfaces trazem a possibilidade de serem aliadas do professor, sendo uma outra forma de desenvolver o ensino e aprendizagem.

Teremos problemas se, enquanto professores, ignorarmos o tanto que a tecnologia poderá contribuir no processo do ensino e da aprendizagem. No entanto, entendemos que não é preciso deixar de lado as aulas expositivas, mesmo que os estudantes tenham dificuldades e por

vezes não suportam sentar e ouvir. Porém, não ajudará em nada ir na contramão ou abolir as mídias digitais, como se elas não existissem. Então, em vez de sermos negacionistas, propomos tê-las como aliadas ao fazer pedagógico, na construção do saber escolar, vendo-as como possibilidades para o ensino e estímulo da aprendizagem. Mas, sem colocá-la como a salvação de todos os problemas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob nosso ponto de vista, bons resultados em ser professor perante os desafios de educar às novas gerações não se dão de forma isolada. É uma ação compartilhada, é uma questão de coletividade. Para que isso aconteça, os educadores precisam ter momentos de diálogo e planejamento, com base numa proposta de escola que tenha explícito os conteúdos cognitivos e sociais, além de poder contar com a colaboração de uma equipe escolar, que possibilita momentos de estudos entre professores das diferentes áreas do conhecimento, que poderão valer-se das vivências e fatos ocorridos no chão da escola para construir valores.

É impossível assumir sozinho tal responsabilidade. Obviamente, o professor também necessita de um aporte acadêmico, que se desafie a estar em constante movimento de estudo e flexibilidade, de modo a promover situações em que os educandos evoluam cognitiva e socialmente, favorecendo, assim, a continuidade da democracia e do mundo humano comum por meio da atuação de cidadãos solidários e críticos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro:** oito exercícios de pensamento político. Nova York: Pequim, 1977.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A tarefa educacional na especificidade da escola. I**juí: Editora Unijuí, 2020.

MARQUES, Mario Osório**. A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006.

MEIRIEU, Philippe. **O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula. São Paulo.** ARTMED EDITORA S.A, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papirus, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NO FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

Maria da Graça da Costa, Lauren Slongo Braida

E-mails: maria.c@prof.smed.ijui.rs.gov.br, lauren.s@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Resumo: Este texto tem o objetivo de permitir uma reflexão acerca da importância da inovação tecnológica no fazer pedagógico do professor. A prática docente tem exigido um olhar atento as novas tecnologias e na forma com elas podem auxiliar na inovação das aulas, tornando-as mais atrativas e envolventes. Pois desta forma o aluno passa a ser ativo em seu processo de aprendizagem e o professor mediador do processo de ensino. A tecnologia na educação quando utilizada de forma correta, concretiza-se como um recurso capaz de desenvolver a capacidade crítica, o raciocínio a as habilidades intelectuais do estudante. Além disso possibilita um avanço intelectual ao professor e garante inovação ao fazer pedagógico docente.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Prática docente. Formação continuada.

Abstract: This text aims to allow a reflection on the importance of technological innovation in the teacher's pedagogical work. Teaching practice has required a close look at new technologies and the way in which they can help to innovate classes, making them more attractive and engaging. Because in this way the student becomes active in his learning process and the teacher mediates the teaching process. Technology in education, when used correctly, becomes a resource capable of developing the student's critical capacity, reasoning and intellectual abilities. In addition, it enables an intellectual advance for the teacher and guarantees innovation in teaching teaching.

Keywords: Technology. Education. Teaching practice. Continuing training.

Eixo Temático: Temas Emergentes (Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais e outros assuntos relevantes na área educacional).

INTRODUÇÃO

O fazer pedagógico do professor na atualidade tem sido discutido e abordado nos processos de formação continuada de forma intensa. A formação do professor, antes vista de forma homogeneizadora, hoje é capaz de incluir demandas e temáticas que buscam formar professores críticos, mediadores e que estejam a cada dia mais imersos nos processos e recursos disponíveis, para um fazer pedagógico inovador e permeado de práticas reflexivas, onde o estudante passa de passivo a ativo dentro do processo de aprendizagem.

Para tal, as formações continuadas de professores têm buscado apropriação nos recursos e nas inovações tecnológicas. Na rede pública municipal de Ijuí, todos os professores receberam Chromebook e treinamentos para a utilização deles nas aulas e na organização de práticas inovadoras aos estudantes. Diante disso é importante destacar que várias são as inovações tecnológicas que estão sendo aplicadas na educação. Um exemplo disso é o uso das plataformas de aprendizagem online que permitem o acesso a conteúdo educacional a qualquer hora e em qualquer lugar, possibilitando uma maior flexibilidade de horários e locais de estudo. Essas plataformas podem incluir recursos interativos como vídeos, animações, jogos e exercícios, que tornam o processo de aprendizagem mais interessante e envolvente para os estudantes.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para realização deste estudo buscou-se refletir sobre as práticas de ensino inovadoras a partir da implementação e uso das tecnologias na educação. Baseou-se, também a partir da experiência enquanto educadora, diálogos com colegas e leituras realizadas sobre a temática. Para o desenvolvimento do processo investigativo utilizou-se estudiosos como FOLQUE (2011), PALFREY; GASSER (2 0 1 1), PRETTO (2003), VEIGA (2008). A pesquisa apresenta-se qualitativamente e a metodologia utilizada é a revisão bibliográfica narrativa, de cunho crítico-reflexivo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O uso das novas tecnologias influenciou o fazer pedagógico do professor, mas também trouxe efeito positivo no modo de pensar, de agir e no comportamento do ser humano. Isso demonstrou grande impacto

na maneira de ensinar, aprender e de se relacionar. A educação permeou um espaço de mudanças a partir do surgimento das novas tecnologias, pois, as instituições educacionais tiveram que modificar sua metodologia de trabalho adequando-se às novas realidades da sociedade.

> As ferramentas tecnológicas, entre outras razões, são utilizadas para registrar e reproduzir dados; acessar e recolher informações; organizar, produzir e divulgar informações; criar, expressar, comunicar e cooperar; colaborar, brincar e jogar, etc. Todas essas funcionalidades devem ser exploradas no processo de aprendizagem, mas sempre em estreita relação com a atividade humana que lhes dá sentido. (FOLQUE, 2011, p. 9).

O uso da tecnologia e a sucessiva inovação tornaram o cotidiano escolar encantador, pois o ensino passou a ser feito de forma diversa, tornando a prática docente mais motivadora e inovadora. Dentre essas inovações que tornam o ensino mais atrativo está a realidade virtual e a realidade aumentada, permitindo que os alunos experimentem ambientes e situações que seriam impossíveis de se vivenciar na vida real. Por exemplo, a realidade virtual pode ser usada para simular uma visita a um museu ou a um país estrangeiro, enquanto a realidade aumentada pode ser usada para enriquecer a experiência de leitura de livros didáticos, adicionando elementos interativos e informações extras às páginas.

É importante mencionar e refletir sobre as vantagens e desvantagens dessa incoporação e inovação tecnológica no fazer pedagógico do professor e consequentemente sua inserção nas escolas. As vantagens da utilização das novas tecnologias estão voltadas ao acesso de informações, a facilidade de comunicação, no entanto, tem-se algumas desvantagens que devem ser analisadas:

> As desvantagens incluem problemas como dependência de internet, bullying cibernético, acesso à pornografia e a conteúdo inadequado, permanência de registros eletrônicos e prática de "sexting" (envio de conteúdo sexual pelo celular), as quais podem ter consequências imprevistas, como roubo de identidade e mau uso de informações pessoais, além da facilidade de atacar anonimamente a reputação dos outros. (PALF REY; G ASSER, 2011, p. 2).

No intuito de evitar problemas como os mencionados acima, propõem-se buscar soluções coerentes, como orientação e educação para utilizar de forma adequada às ferramentas tecnológicas. Acredita-se que uma das possibilidades para solucionar essas questões não consistem em simplesmente proibir crianças e adolescentes de usar a tecnologia ou dizer-lhes que só podem usá-la por um período limitado de tempo (PALFREY;

GASSER, 2011).

De acordo com Silva; Santos (2011), "as tecnologias e as mídias estão por toda a parte. Se antes a questão chave era como ter acesso a elas, hoje o novo desafio que se abre na educação, frente a esse novo contexto, é o que fazer com ela e como usá-la pedagogicamente". Pensar, então, como o professor vai agir frente a essas novas tecnologias, pois elas estão cada vez mais presentes na vida do aluno. Neste viés é impreterível que se pense sobre a formação continuada e a preparação desse educador para administrar e utilizar recursos advindos da tecnologia.

Diante da necessidade do professor precisar inovar para obter maior envolvimento dos estudantes em suas aulas Silva; Santos (2011, p. 4), nos dizem que:

> Com isso, o professor que, confortavelmente, desenvolvia sua ação pedagógica tal como havia sido preparado durante a sua vida acadêmica e em sua experiência em sala de aula, se vê frente a uma situação que implica novas aprendizagens e mudanças na prática pedagógica.

No atual cenário, onde as tecnologias existem e precisam ser incorporadas no meio educacional, entende-se que somente através da busca do professor e da formação continuada que será possível integrar-se a essas inovações. Sabe-se que trazer as Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar não é fácil e constitui-se como um enorme desafio que, por vezes, tem desestruturado o conceito de ensino tradicional aplicado nas escolas de ensino aprendizagem.

O ensino tradicional esteve presente nas escolas por muito tempo, no qual professores apresentavam-se como detentores do saber e o estudante como mero observador ou coadjuvante do processo de ensino e aprendizagem. Tendo a necessidade de mudar este cenário não nos basta apenas ter e utilizar as diferentes tecnologias, isso nem sempre significa inovar. Escola e professor tem que ter bem claro o seu objetivo ou sua meta, para que possa enriquecer a sua metodologia de trabalho, em busca de facilitar a aprendizagem.

O professor tendo clareza de seus objetivos, da sua metodologia e da materialidade disponível, poderá fazer o uso assertivo da tecnologia no seu fazer. Segundo Moran (2011), "na internet encontra-se várias aplicações educacionais: de divulgação, de pesquisa, de apoio ao ensino e de comunicação", ou seja, a escola pode criar mídias para divulgar trabalhos e projetos desenvolvidos, bem como utilizar recuros como Padlet, Jamboard, Mural, Canva, Mentimenter entre outros, envolvendo os alunos nesta

atividade. Como forma de aprimorar e trazer protagonismo ao esudante poderá ser utilizada a internet como fonte de pesquisa tanto para alunos como para professores, podendo isso ser feita na escola, no laboratório de informática ou encaminhando uma pesquisa orientada para ser realizada em casa, de forma individual ou em grupos.

O professor será um mediador neste processo de contextualização e interação com o ambiente virtual.

Desta forma, cabe ao professor orientar o processo de busca do aluno pesquisador, intervindo sempre que houver dispersão no ciberespaço. O professor deixa de ser o detentor de informações e passa a ser o mediador entre o aluno-pesquisador e as informações disponíveis na internet, incentivando o educando a ser o protagonista da sua própria aprendizagem. (CARLOTTO, 2003, p. 93).

A internet não é uma substituta do professor, é apenas uma ferramenta ou um novo recurso à disposição. Cabe ao professor ser um mediador, orientando, planejando os percursos da aprendizagem, buscando conhecer novas ferramentas e formas de ensinar, que despertem o interesse e a curiosidade do estudante. Sendo esse desafiado a buscar informações, que depois de contextualizadas façam sentido e contribuem na construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões propostas no texto, entende-se que a potencialidade que o uso das ferramentas tecnológicas oferecem na aprendizagem estão interligadas a uma melhor retenção do conhecimento, ao incentivo a aprendizagem individual e coletiva e ao suporte que o professor tem no seu planejamento, tornando suas aulas atrativas, dinâmicas e interessantes.

A integração da tecnologia no cenário educacional permite a criação de novos métodos, meios e modalidades de ensino, de forma, a atender os mais diversos perfis de profissionais da área educacional, auxiliando na interação do professor com o aluno, e possibilitando um aprendizado alternativo.

Analisando as tendências no uso das tecnologias elencamos a internet como ferramenta de preparo das aulas e de avaliação, interação e como elemento facilitador da atividade docente. Relacionamos, também recursos midiáticos possíveis de inserção as aulas e como facilitadores

da sistematização de conteúdos e conhecimento. Na nossa realidade educacional, sabemos que nem todas as escolas podem acompanhar a velocidade com que a tecnologia muda. Renovar os equipamentos constantemente, oferecer amplo acesso à internet e ter mão de obra especializada para manutenção de todo este aparato tecnológico são ações que precisam ser pensadas dentro das escolas, no entanto, não podemos deixar de incluir a formação continuada e a necessidade de um quadro docente qualificado. Isso exige um grande investimento por parte dos gestores, governantes e professores.

REFERÊNCIAS

CARLOTTO, Fabiane Raquel. Internet: Oceanos de Informações. In: FERREIRA, Lenira Weil. **Leituras – Significações Plurais Educação e Mídia: o visível, o ilusório, a imgem**. 6 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FOLQUE, Maria da Assunção. Educação Infantil, tecnologia e cultura. **Pátio,** Porto Alegre, n. 28, p. 8-11, jul/set. 2011.

MORAN, José Manuel. Como Utilizar a Internet na Educação. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm Acesso em: 12 Abril. 2023.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **A Escola na Cultura Digital.** Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/conteudo_exclusivo.aspx Acesso em: 18 de Abril 2023.

PRETTO, Nelson. **Educação e inovação tecnológica: Um olhar sobre as políticas publicas brasileiras.** Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBE11_08_NELSON_PRETTO.pdf Acesso em: 09 Abril. 2023

SILVA, Priscila; SANTOS, Renata. **Mídias na Educação: Integração X Capacitação**. Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/conteudo_exclusivo.aspx Acesso em: 15 de Abril. 2023.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papirus, 2008.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RECORTE ATUAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Leila Magali Schweig Pascoal, Vanessa Willemberg Bonfada

E-mail: leilaspascoal@hotmail.com; vanessawillemberg@hotmail.com

Resumo: Cada vez mais é preciso promover um olhar atencioso para a diversidade e pluralidade de identidades que compõem a comunidade escolar. O presente estudo inicia abordando aspectos históricos sobre a segregação escolar, passando à contextualização internacional da educação especial e inclusiva (destacando a Declaração de Salamanca e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) para, em seguida, delinear políticas públicas brasileiras das últimas duas décadas (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Plano Nacional de Educação, Estatuto da Pessoa com Deficiência e a nova Política Nacional de Educação Especial). Mediante a implementação destas políticas e consequente transformação educacional, atualmente, crianças e adolescentes que necessitam de atenção especial encontram um ambiente escolar mais adequado às suas necessidades.

Palavras-chave: Educação especial. Educação inclusiva. Inclusão.

Abstract: The psychopedagogue has a fundamental role in the school because he is responsible for advising the teaching-learning process and has a preventive role in it. At school, he contributes by clarifying the learning difficulties that are not only caused by the student's deficiencies but also the consequences of school or psychological problems. The article shows, from bibliographic research, how important it is to have a psychopedagogue in the school environment, thus enabling the educator to have a more differentiated follow-up for the student with learning difficulties. Furthermore, it addresses the importance of the bond between educator and student in the teaching-learning process because we know that if there is no bond between the two, there will be no significant learning for the student.

Keywords: Teaching. Learning. Difficulties. Psychopedagogue. Educating.

Eixo Temático: Temas emergentes (Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais e outros assuntos relevantes na área educacional).

INTRODUÇÃO

Promover a inclusão no contexto educacional é uma premissa da sociedade atual. Cada vez mais é preciso promover um olhar atencioso para a diversidade e pluralidade de identidades que compõem a comunidade escolar. O presente artigo contempla uma breve contextualização da educação inclusiva enquanto política pública, traçando como objetivos sua conceituação e identificação de alguns marcos internacionais, bem como das políticas públicas mais recentes no contexto brasileiro.

A promoção da igualdade e da hegemonia no espaço escolar torna-se essencial para a garantia dos direitos humanos e, sobretudo, de grupos que até poucas décadas encontravam-se à margem das ações governamentais e da própria sociedade. Deste modo, compreende-se a relevância deste tema nas discussões atuais, justificando, portanto, o presente artigo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Quanto ao objetivo deste artigo, a pesquisa se classifica como exploratória, com planejamento flexível e considerando diversos aspectos acerca do tema pesquisado (GIL, 2002). Acerca do procedimento metodológico utilizado, a pesquisa bibliográfica consiste no estudo a partir de material já elaborado e disponível para consulta (GIL, 2002).

Utilizou-se de materiais físicos e digitais, bem como manuais e demais documentos governamentais, inclusive legislações, como embasamento para o presente estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Historicamente, a sociedade foi marcada pela segregação e exclusão escolar de pessoas com deficiência ou necessidades especiais e específicas. A educação era vista como um privilégio de determinados grupos, sendo excluídos todos os demais que não se enquadrarem no padrão necessário ao acompanhamento da didática escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Por muitas décadas, alegando-se incapacidade dos estudantes com deficiência de acompanhar os demais alunos, manteve-se a prática de segregação, reforçada pelo paradigma da normalização. Tal estado de coisas

perpetuou-se também no período da integração, que nada mais fora que um anúncio da possibilidade de inclusão escolar para aqueles estudantes que conseguissem adequar-se à escola comum, sem que esta devesse revisar seus pressupostos (MANTOAN, 2015, s.p.).

Neste sentido, passou-se a discutir a relevância da inclusão destes alunos, considerando suas individualidades, mas, sobretudo, integrando-os ao cenário escolar "normal". No contexto internacional, a Declaração de Salamanca é considerada um dos principais marcos no tocante à Educação Inclusiva pois, logo em seu preâmbulo, reiterou a demanda de que os Estados "assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional" (ONU, 1994). Dentre as disposições, este documento determina a necessidade de formulação de legislações ou políticas públicas, com o intuito de possibilitar o acesso de "todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma" (ONU, 1994). Neste mesmo ano, elaborou-se a Política Nacional de Educação Especial, no Brasil, possibilitando um acesso mais hegemônico à educação, desde que as crianças "condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 8).

Nas últimas décadas, diversos outros documentos internacionais foram sendo elaborados, no intuito de ressaltar a relevância da educação inclusiva, assegurando-a enquanto direito dos cidadãos em todo o mundo. Neste contexto, destacam-se os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, da Organização das Nações Unidas. O Objetivo nº 4 (dentre 17, no total), busca "Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos" (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015).

Considera-se educação inclusiva aquela capaz de promover, a todos os estudantes, "a igualdade de oportunidades educativas, para que, desse modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares" (STOUBAUS E MOSQUERA, 2012, p. 41), sem qualquer tipo de distinção em virtude de suas origens ou características psíquicas ou biológicas.

Importa destacar que as políticas de atenção à diversidade escolar devem ser pensadas no contexto de cada nação, "desde sua própria realidade, relevantes e apropriadas a seu contexto, sua história e sua cultura" (STOUBAUS E MOSQUERA, 2012, p. 11). No Brasil, nas

últimas duas décadas destacam-se diversas políticas, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que teve como objetivo "assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 14), servindo de embasamento para as ações em educação, garantindo o acesso ao ensino, a transversalidade da educação, a formação adequada dos professores, a participação da família e comunidade, a acessibilidade e, ainda, a intersetorialidade na aplicação das políticas públicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, publicado em 2015, em seu artigo 27, dispõe:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Crianças e adolescentes com necessidades especiais em educação devem ser atendidos em todos os níveis de aprendizado, na medida de suas próprias capacidades de desenvolvimento, durante toda a sua vida. Corroborando com estas e demais políticas, o Plano Nacional de Educação atual possui a vigência de dez anos (2014-2024), tendo dentre suas diretrizes a universalização do atendimento e a erradicação das desigualdades e discriminação escolar, além do respeito aos direitos humanos e à diversidade (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação instituiu como uma de suas Metas: "universalizar [...] o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados" (BRASIL, 2014).

Em 2020, elaborou-se uma nova Política Nacional de Educação Especial, objetivando repaginar a educação especial e inclusiva, possibilitando um olhar mais atualizado sobre as práticas escolares. Uma política educacional inclusiva é um conjunto de ações que visam "desenvolver [...] as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 41).

Este olhar cada vez mais cuidadoso e atualizado sobre a educação

inclusiva tem como principal objetivo o estabelecimento de um ambiente educacional "capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo, e a abertura de um espaço pluralista e multicultural, no qual se mesclam as cores, os gêneros e as capacidades" (STOUBAUS; MOSQUERA, 2012, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreende-se a evolução gradativa do olhar acerca da educação inclusiva, especialmente através de políticas públicas, em nível nacional e internacional, que permitiram transformações no contexto escolar. Mediante a implementação destas mudanças, atualmente, crianças e adolescentes que necessitam de atenção especial encontram um ambiente educacional mais adequado às suas necessidades.

Mantoan (2015, s.p.) corrobora: "As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero [...] são cada vez mais desveladas e destacadas, sendo esse descortinar condição imprescindível para entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos". Deste modo, o presente artigo possibilitou uma melhor compreensão acerca da educação inclusiva enquanto direito das crianças e adolescentes e, sobretudo, como aspecto fundamental para a promoção da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25/06/2014.

BRASIL, Presidência da República. **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). Diário Oficial da União, Brasília, 07/07/2015.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** - O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em https://brasil.un.org/pt-br/sdgs.

Acesso em 31 ago. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca.** Salamanca, Espanha, 1994.

STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação especial:** em direção à educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS EDUCADORES: UMA RELAÇÃO DE ACOLHIMENTO

Linéia Kromberg Denes, Maristela Maurer Mühlbeier, Michele Daiana Klinger Braz

E-mails: lineiadenes2020@gmail.com; maristelammuhlbeier@hotmail.com; mi.braz@bol.com.br

Resumo: O papel fiscalizador do coordenador, no decorrer da história, foi substituído pelo compartilhamento de responsabilidades, em prol do trabalho coletivo. O coordenador pedagógico deve colaborar para o desempenho eficiente da gestão escolar, garantindo o cumprimento da função de cada um dos envolvidos na práxis pedagógica, em prol dos objetivos da instituição de ensino. A construção de uma equipe escolar comprometida é, portanto, uma função essencial no exercício da coordenação pedagógica, devendo prezar pela construção de boas relações entre os envolvidos no processo educacional. O coordenador, além de se posicionar como referência profissional para os professores, deve assumir a responsabilidade pessoal, ou seja, ser também o ponto de segurança destes professores na resolução de eventuais conflitos que possam ocorrer no âmbito escolar. o profissional que exerce a função de coordenação precisa estar preparado e preparar o corpo docente, promovendo uma qualificação constante em prol da realização eficiente do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Corpo docente. Educação.

Abstract: The supervisory role of the coordinator, throughout history, was replaced by the sharing of responsibilities, in favor of collective work. The pedagogical coordinator must collaborate for the efficient performance of school management, ensuring the fulfillment of the function of each one involved in the pedagogical praxis, in favor of the objectives of the educational institution. The construction of a committed school team is, therefore, an essential function in the exercise of pedagogical coordination, which should focus on building good relationships between those involved in the educational process. The coordinator, in addition to positioning himself as a professional reference for teachers, must assume personal responsibility, that is, also be the point of security for these teachers in resolving any conflicts that may occur in the school environment. the professional who performs the coordination function needs to be prepared

and prepare the teaching staff, promoting constant qualification in favor of the efficient implementation of the teaching-learning process.

Keywords: Pedagogical coordinator. Faculty. Education.

Eixo Temático: 5 – Temas emergentes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca apresentar a relação entre os profissionais de ensino, mais especificamente entre coordenadores pedagógicos e professores. Importante ressaltar que o papel do coordenador pedagógico sofreu alterações ao longo do tempo, passando de uma função fiscalizadora para uma função acolhedora, ou seja, inserindo-se no mesmo patamar dos professores na busca coletiva pela qualidade da educação ofertada aos alunos.

Neste sentido, o trabalho inicia contemplando o papel do coordenador pedagógico e as características de sua atuação frente ao corpo docente para, em seguida, contemplar aspectos específicos relacionados à relação interpessoal entre coordenação e professores, trazendo a reflexão sobre as dificuldades encontradas no exercício da profissão no contexto escolar.

METODOLOGIA

Utilizou-se de pesquisa bibliográfica, conceituada por Vergara (2011, p. 43) como "o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A coordenação pedagógica passou por transformações ao longo das últimas décadas. O papel fiscalizador do coordenador foi substituído pela relação de compartilhamento de responsabilidades, em prol do trabalho coletivo. No entendimento de Oliveira e Guimarães (2013), em muitas situações, estes avanços ocorreram apenas no campo teórico, sendo necessária a implementação de novas práticas pedagógicas, envolvendo o

coordenador pedagógico no papel de articulador do ensino e das relações interpessoais.

Da mesma forma, Egito (2014) afirma que o coordenador pedagógico deve colaborar para o desempenho eficiente da gestão escolar, garantindo o cumprimento da função de cada um dos envolvidos na práxis pedagógica, em prol dos objetivos da instituição de ensino. Sobretudo, este profissional se torna responsável pelo engajamento de todos, diante do compromisso da construção de uma educação de qualidade.

> Destacamos o coordenador pedagógico como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso das entidades de ensino. Por meio do desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação, acreditamos que poderá romper barreiras que dificultam um ensino de qualidade para todos os alunos (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 95).

Neste sentido, cumpre destacar que o coordenador exerce um papel de liderança no espaço escolar e, deste modo, encontra-se inserido em um contexto muito mais amplo, devendo o seu trabalho ser executado em campos além dos especificados no currículo da instituição de ensino. É um trabalho inter e transdisciplinar (YAMAMOTO, 2008).

A construção de uma equipe escolar comprometida é, portanto, uma função essencial no exercício da coordenação pedagógica, devendo prezar pela construção de boas relações entre os envolvidos no processo educacional. Em se tratando dos professores, deve-se assumir responsabilidades em conjunto, prezando pela qualidade de ensino a partir do trabalho coletivo (EGITO, 2014).

> O objetivo do coordenador pedagógico é oferecer subsídios para ajudar seus professores a entender melhor sua prática e dificuldades encontradas no dia a dia escolar, além de ser um forte articulador na educação continuada dos mesmos. Ao possibilitar a articulação dos conhecimentos, o coordenador pedagógico abrirá oportunidades para que seus professores façam uma reflexão das suas ações, além de conduzi-los a terem um olhar mais profundo sobre o contexto escolar onde atuam (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 98-99).

Para Oliveira e Guimarães (2013), a responsabilidade sobre o corpo docente inclui a promoção de uma formação e capacitação adequada, promovendo uma qualificação sistemática e contínua, desenvolvendo capacidades e habilidades múltiplas, para que os profissionais estejam sempre aptos a acompanhar as transformações sociais.

É nesta relação de coordenação em prol dos profissionais de

docência que o coordenador exerce sua principal função para uma educação de qualidade. Conforme Rodrigues e Oliveira (2018), esta é uma relação complexa, em virtude de comportar características de gestão de pessoas, diante de conflitos interpessoais e, sobretudo, diante da diversidade de perfis profissionais. O coordenador, além de se posicionar como referência profissional para os professores, deve assumir a responsabilidade pessoal, ou seja, ser também o ponto de segurança destes professores na resolução de eventuais conflitos que possam ocorrer no âmbito escolar.

Sobretudo, o coordenador pedagógico "busca integrar todos no processo ensino-aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação dos seus profissionais, ajudando-os efetivamente na construção dos saberes da sua profissão (OLIVEIRA E GUIMARÃES, 2013. p. 98).

Os desafios cotidianos enfrentados no ambiente escolar requerem um trabalho em conjunto supervisionado pela coordenação, buscando saídas e propondo respostas para situações de conflito. O coordenador pedagógico necessita lidar o tempo todo com questões delicadas, tanto na relação com alunos quanto na relação com os professores (RODRIGUES E OLIVEIRA, 2018). Assim, o desenvolvimento de um trabalho harmônico pressupõe uma boa relação entre docência e coordenação pedagógica (EGITO, 2014).

O coordenador pedagógico "se comunica com a maior parte dos membros participativos da organização escolar na qual trabalha: pais, alunos, professores, diretores e demais funcionários" (YAMAMOTO, 2008, p. 18). O trabalho pedagógico na escola, portanto, é realizado conjuntamente, devendo a coordenação e equipe docente estar comprometida com a necessária formação humana dos alunos, garantindo o pleno exercício da cidadania e, ainda, contribuindo para uma inserção crítica do aluno na sociedade. Para tanto, o trabalho escolar deve estar organizado da mesma forma, garantindo o alcance da finalidade social da escola. O exercício da profissão docente e de coordenação deve estar vinculado aos princípios pedagógicos assumidos pela escola, buscando estar sempre em consonância com a realidade contextual da escola (EGITO, 2014).

CONCLUSÕES

Cada vez mais, o trabalho exercido pelos profissionais em educação perpassa por desafios, tanto em relação aos fatores externos à escola quanto

às relações interpessoais existentes, seja entre corpo docente e coordenação, quanto com a comunidade escolar. O coordenador exerce um papel de extrema importância, visto que deve ser capaz de organizar a escola de forma que todos estejam de acordo com os objetivos pedagógicos delimitados pela instituição de ensino.

A postura adotada pelo coordenador pedagógico deve respeitar a individualidade de cada um, além de promover a capacitação constante do corpo escolar, buscando, sobretudo, a promoção do ensino de qualidade. Neste sentido, os professores devem vislumbrar o coordenador como um parceiro, alguém em que possam confiar suas angústias e que possa auxiliar, sobretudo, na solução de situações complexas que venham a surgir nas inter-relações escolares.

REFERÊNCIAS

EGITO, Elenice Gomes Barboza. O Coordenador pedagógico no cotidiano escolar: dificuldades e possibilidades. Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2014.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues, ano I, edição I, p. 95-103, 2013.

RODRIGUES, Adenir Carvalho; OLIVEIRA, Cristiane Kuhn. A importância da coordenação pedagógica para a formação continuada de professores. V CONEDU - Congresso Nacional de Educação, Pernambuco, 2018.

YAMAMOTO, Vivien Figueiredo Pujol. O relacionamento entre professor e coordenador: parceria necessária para um trabalho harmonioso e produtivo. Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VERGARA, Sylvia. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2011.

MAL-ESTAR DOCENTE: UM FENÔMENO CADA VEZ MAIS ATUAL

Edite Simon Sebastiany, Marlize Cristina Heck Uhde, Simone Lindner Fuhrmann

E-mails: edite.s@smed.ijui.rs.gov.br; marlize.u@prof.smed.ijui.rs.gov; simone.l@prof.smed.ijui.rs.gov.

Resumo: A docência é uma atividade repleta de desafios, que se demonstram no campo profissional e no campo pessoal, uma vez que as condições de trabalho vivenciadas afetam diretamente o bem estar dos professores. O mal-estar docente se origina a partir das transformações constantes no cenário de atuação do professor, envolvendo questões individuais, familiares, políticas, econômicas, sociais. Tudo o que ocorre fora da escola produz consequências dentro das salas de aula e, por estarem na linha de frente da educação, os professores sofrem com o sucateamento do ensino e os desafios enfrentados no ambiente escolar. A desvalorização da profissão e a exigência de uma docência cada vez mais qualificada trazem consigo sentimentos ambíguos, provocando o mal-estar docente. Resta imperiosa a necessidade de um olhar cuidadoso para o professor, no exercício de suas atividades laborais e o considerando como um sujeito social, que possui seus próprios anseios, desejos, medos e angústias.

Palavras-chave: Docência. Educação. Mal-estar docente. Professor.

Abstract: Teaching is an activity full of challenges, which are demonstrated in the professional field and in the personal field, since the working conditions experienced directly affect the well-being of teachers. The teacher's malaise originates from the constant transformations in the teacher's performance scenario, involving individual, family, political, economic, social issues. Everything that happens outside the school has consequences inside the classrooms and, because they are at the forefront of education, teachers suffer from the scrapping of teaching and the challenges faced in the school environment. The devaluation of the profession and the demand for increasingly qualified teaching bring with it ambiguous feelings, causing teacher discomfort. There remains an imperative need for a careful look at the teacher, in the exercise of his work activities and considering him as a social subject, who has his own anxieties, desires, fears and anxieties.

Keywords: Teaching. Education. Teacher malaise. Teacher.

Eixo Temático: 5 – Temas emergentes

INTRODUÇÃO

A docência é uma atividade repleta de desafios. Estes desafios se demonstram não somente no campo profissional, mas especialmente no campo pessoal, uma vez que as condições de trabalho vivenciadas afetam diretamente o bem-estar e qualidade de vida dos professores e suas famílias.

Situações como ambientes inadequados ao trabalho, carga horária excessiva, número de alunos, desrespeito à autoridade do professor, transformações sociais em rápida velocidade e exigência de capacitação constante, entre outras, são exemplos de fatores que levam à perda de qualidade de vida, originando o mal-estar docente.

Buscando refletir sobre esta expressão, o estudo inicia abordando a origem do termo, trazendo fatores e elencando, ainda, as situações atuais do contexto escolar responsáveis por este sentimento dentre os docentes.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica que, conforme Gil (2009, p. 50), é "aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Foram utilizados livros, artigos acadêmicos e outros materiais disponíveis na internet, pertinentes ao tema pesquisado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na década de 30, Sigmund Freud trazia a expressão "mal-estar na civilização" como um alerta às relações intersubjetivas como uma das fontes do sofrimento humano. Décadas mais tarde, nos anos 80, surge a expressão "mal-estar docente", como forma de caracterizar o sofrimento dos professores diante da realidade cotidiana, sendo considerada, ainda, uma situação paralela à depressão (ESTEVE, 1999; OLIVEIRA, 2006; PEREIRA, 2016). O termo mal-estar docente "é usado quando algo não vai bem, porém sem sermos capazes de definir o porquê" (POLTRONIERI, 2020, p. 40).

Para Esteve (1999), as causas do mal-estar docente advêm de dois conjuntos de fatores: os fatores primários (ou principais) e os fatores

secundários (ou contextuais). Os fatores primários estão relacionados diretamente ao "clima" da sala de aula, envolvendo aspectos como materiais didáticos, limpeza e conservação dos espaços utilizados, violência e desrespeito com os professores e, especialmente, o acúmulo de exigências sobre os mesmos. Os fatores secundários, por sua vez, dizem respeito às transformações necessárias no cotidiano profissional da docência, transferindo atividades da família para a escola, por exemplo, além da modificação no status social do professor que, nas últimas décadas, passou a ser cada vez mais desvalorizado na sociedade.

O mal-estar docente se origina a partir das transformações constantes no cenário de atuação do professor, envolvendo questões individuais, familiares, políticas, econômicas, sociais. Tudo o que ocorre fora da escola produz consequências dentro das salas de aula e, nesta realidade, os professores são protagonistas da educação, incluindo nas atividades de docência as discussões pertinentes aos acontecimentos externos e internos da escola. Esta "exigência" de estar sempre atualizado e apto à discutir tantas transformações, que ocorrem diariamente, afeta o professor de várias maneiras, especialmente no campo de sua saúde (SILVA; SILVA, 2022).

> Muitas variáveis influenciam o agravamento desta situação, tais como: as políticas públicas, o trabalho burocrático que o professor necessita realizar além do trabalho em sala de aula, as demandas para além de questões pedagógicas que se apresentam cada vez mais em sala de aula, com alunos carentes em variados sentidos, entre outras dificuldades (POLTRONIERI, 2020, p. 18).

Nesta mesma linha, Assunção et al. (2022) afirmam que, por estarem na linha de frente da educação, são os professores que sofrem com o sucateamento do ensino e os desafios enfrentados no ambiente escolar. Destaca-se a precariedade de recursos (materiais, físicos e até mesmo mentais), propiciando a sobrecarga emocional típica de relacionamentos interpessoais, com colegas, alunos, famílias e comunidade em geral (PEREIRA, 2016; SILVA E SILVA, 2022).

De fato, a precarização e proletarização da profissão (percebida em salários cada vez mais defasados), a falta de reconhecimento social e desqualificação das atividades realizadas, a pressão exercida pela sociedade e famílias (transferindo suas responsabilidades para a escola), a evolução tecnológica constante, aliadas às condições de trabalhos inadequadas, produz um ambiente perfeito para a configuração do mal-estar docente (ASSUNÇÃO et al., 2022; SILVA E SILVA, 2022).

Neste mesmo sentido, destacam-se uma série de situações

vivenciadas diariamente pelos professores: o número de alunos e de turmas que lhe são confiados, a alta rotatividade entre as instituições de ensino e, especialmente, os desafios da qualificação constante, uma vez que as transformações sociais ocorrem em velocidade que exige que o professor mantenha-se sempre atualizado, para que seja possível entregar um ensino de qualidade aos alunos (ASSUNÇÃO et al., 2022). O mal-estar docente influencia negativamente não somente a pessoa do professor, trazendo também consequências para todo o processo educacional (POLTRONIERI, 2020).

Oliveira (2006, p. 37-38) coloca:

> Vítimas da modernidade, como os demais, sofrem o mesmo sentimento de "estranhamento", de não se encaixarem perfeitamente nos ideais de beleza, limpeza e ordem que ela exige.
>
> Mal remunerados, não podem comprar tudo que a "roda da fortuna", constituída pela ilusão fetichista do objeto na sociedade capitalista, lhes impõe. São estranhos...
>
> Cansados do trabalho exaustivo, não têm disposição para fruir todas as "delícias" que a sociedade lhes oferece. São estranhos...
>
> Proletarizados, perderam em magnitude de auto-estima, muitos têm vergonha de declarar a profissão ou de falar do seu trabalho. Fogem ao ideal de realização e sucesso, exigido pela modernidade. São estranhos...

Diante destes cenários, muitos necessitam se ausentar do trabalho por doenças, tanto físicas quanto psicológicas (POLTRONIERI, 2020). Em diversos casos, o absenteísmo se apresenta como uma forma de buscar alívio, permitindo ao professor um momento de pausa dos desafios e tensões acumulados no ambiente de trabalho (ESTEVE, 1999).

Importa ressaltar que o professor é um sujeito social, possuindo necessidades individuais que vão além do exercício da profissão. Todas as questões supracitadas trazem uma diminuição em sua qualidade de vida, causando desmotivação "ligada aos fatores psicológicos, políticos e de cunho organizacional que precisam estar em ordem e são fundamentais para a promoção, incentivo e estímulo para um melhor desempenho de atividades" (ASSUNÇÃO et al., 2022, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições de trabalho aliadas às transformações sociais constantes trazem consigo demandas importantes para o trabalho docente. Entretanto, muitas vezes o professor não dá conta de tantas demandas,

sentindo-se despreparado e desmotivado no exercício de sua profissão.

A desvalorização da profissão e a exigência de uma docência cada vez mais qualificada trazem consigo sentimentos ambíguos, provocando o mal-estar docente. Resta imperiosa, portanto, a necessidade de um olhar cuidadoso para o professor, não somente no exercício de suas atividades laborais, mas considerando-o, principalmente, como um sujeito social, que possui seus próprios anseios, desejos, medos e angústias.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Karina Martinez; PEDROZA, Luciana de Almeida; BATISTA, Sharon da Silva; GONÇALVES, Susanne Souza. Saúde mental de professores: o autocuidado como estratégia de enfrentamento às múltiplas jornadas - Quem cuida de quem educa? Projeto apresentado ao Centro Universitário de Belo Horizonte como requisito para a conclusão do curso de graduação em Psicologia. Belo Horizonte, 2022.

ESTEVE, José M. Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru, São Paulo. EDUSC, 1999.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. Ciências & Cognição, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 27-41, 2006.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O nome atual do mal-estar docente. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

POLTRONIERI, Cristiane do Nascimento Gonçalves. Percepções sobre o mal-estar docente. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Marlova Gross; SILVA, Gilberto Ferreira. Mal-estar docente: das contribuições da literatura à compreensão de um problema de pesquisa. Revista Triângulo, v. 15, n. 1., 2022.

DISCIPLINA POSITIVA: UMA NOVA ABORDAGEM PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

Lia de Mello Favretto, Maria da Graça Prediger Da Pieve

E-mails: liafavretto2015@gmail.com; maria-pieve@uergs.edu.br

Resumo: Esta pesquisa apresenta a abordagem da Disciplina Positiva na educação de crianças na família e na escola. O objetivo geral consistiu em mapear e analisar artigos localizados em portais científicos e repositórios de Universidades sobre a Disciplina Positiva utilizada na educação de crianças, enquanto uma abordagem alternativa e não autoritária aos métodos convencionais de educação. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e bibliográfico em que, debruçou-se na análise de quatro artigos e dois trabalhos de conclusão de curso e uma tese, respectivamente. A fundamentação teórica deu-se majoritariamente na autora e fundadora da abordagem da Disciplina Positiva, Jane Nelsen que baseou seu trabalho na filosofia de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs. Como resultados e conclusão, os materiais analisados apontaram que a abordagem da Disciplina Positiva pode auxiliar na educação de crianças na família e também na escola, pois, apresenta ferramentas para serem utilizadas de maneira não agressiva e nem manipuladora.

Palavras-chave: Abordagem. Disciplina Positiva. Educação. Famílias. Escola.

Abstract: This research presents the Positive Discipline approach in the education of children in the family and at school. The general objective was to map and analyze articles located in scientific portals and repositories of Universities about Positive Discipline used in children's education, as an alternative and non-authoritarian approach to conventional methods of education. The methodology used was of a qualitative and bibliographical nature, in which it focused on the analysis of four articles and two course conclusion works and a thesis, respectively. The theoretical foundation was mainly based on the author and founder of the Positive Discipline approach, Jane Nelsen, who based her work on the philosophy of Alfred Adler and Rudolf Dreikurs. As a result and conclusion, the analyzed materials pointed out that the Positive Discipline approach can help in the education of children in the family and also at school, as it presents tools to be used in a non-aggressive and non-manipulative way.

Keywords: Approach. Positive Discipline. Education. Families. School.

Eixo Temático: Temas Emergentes

INTRODUÇÃO

A pesquisa resulta do Trabalho de Conclusão de Curso e resulta de estudos desta pesquisadora acerca de uma educação respeitosa para com as crianças, possibilitando à escola e a família, uma nova forma de educar, baseada no respeito e validação dos sentimentos das crianças. Estudar a educação não violenta é necessária para pais e professores, afinal, a educação é feita em ambos espaços e todos aqueles que estão com as crianças, ensinam algo de alguma forma. Portanto, estudos como estes, buscam informar a todos aqueles que dedicam seu tempo aos cuidados infantis.

No decorrer desta pesquisa, questionou-se e transformou-se em problema conhecer como a Disciplina Positiva (DP) pode auxiliar na educação das crianças, na família e na escola? Afinal, a educação de um ser humano começa ainda na gestação e na preparação dos pais para com aquele ser que chegará ao mundo. A família é a primeira responsável por cuidar, educar, nutrir e ensinar a criança. Os primeiros meses de um bebê são uma prova de sobrevivência, é um novo ser humano que depende inteiramente do outro para sobreviver. Os pais, estão aturdidos com uma demanda gigantesca e é aí que se percebe como poderá ser a relação de educação respeitosa ou não dessa família.

O objetivo geral deste trabalho consistiu em mapear e analisar artigos localizados em portais científicos e repositórios de Universidades sobre a Disciplina Positiva utilizada na educação de crianças, na família e na escola, enquanto uma abordagem alternativa e não autoritária que pode auxiliar na educação de crianças, na família e na escola.

Os objetivos específicos foram:

- Conhecer sobre a Disciplina Positiva, seus conceitos, finalidades e ferramentas;
- Mapear artigos sobre a Disciplina Positiva em portais científicos e repositórios de Universidades;
- Verificar em artigos que tratam da temática e apresentam experiências em diferentes contextos.

A abordagem da Disciplina Positiva é resultado do trabalho de Jane Nelsen (pesquisadora e doutora em educação), baseada na filosofia

de Alfred Adler e de Rudolf Dreikurs (aluno de Adler que continuou seus estudos após sua morte). A Disciplina Positiva é uma abordagem educativa visando a firmeza e a gentileza, ou seja, um meio do caminho entre a rigidez e a permissividade. Para muitos pais e professores há somente esses extremos, porém, a Disciplina Positiva mostra que é possível educar de uma forma respeitosa e coerente.

Ao pensar que as crianças de hoje não são mais como as de antigamente, pode-se refletir que, também não existe mais (felizmente) o mesmo padrão de submissão que existia há tempos. Hoje, há outros padrões em nossa sociedade e as crianças absorvem e reproduzem o que veem. Então, pode-se compreender que, o que antes as crianças viam (mandar e obedecer veemente, adulto para adultos), hoje já não acontece desta mesma forma, logo, as crianças não vão "obedecer" a qualquer ordem. Sendo assim, deve-se saber como orientar os pequenos e compreender suas vontades.

Entrando neste contexto de que as crianças também possuem vontades, gostam e desgostam das coisas, a Disciplina Positiva traz os conceitos de firmeza e gentileza, de forma que não se pode ser o tempo todo permissivo ou agir através de punição. Neste entendimento, Nelsen afirma que "eliminar a punição não significa permitir que a criança faça o que quiser" (2015, p. 3). As crianças são seres humanos tanto quanto os adultos e devem ser tratadas com o mesmo respeito; não há a necessidade de punição e castigo, mas também não se pode permitir tudo o tempo todo. Para Nelsen, os adultos utilizam a punição por ser mais fácil e ser uma ação reativa do cérebro, ou seja, não é algo que precise ser ensinado. As pessoas acreditam que se não forem rigorosos, serão permissivos e achar o meio do caminho entre essas duas ações acaba sendo confuso para muitos.

Por sua vez, a Disciplina Positiva traz uma lista de características que os pais e professores gostariam que seus filhos e alunos alcançassem. Nelsen (2015) sintetiza estas características, apresentando-as, resumidamente:

> Autoconceito positivo; responsabilidade; autodisciplina; cooperação; mente aberta; habilidade de pensar objetivamente; respeito por si mesmo e pelos outros; compaixão; aceitação de si mesmo e dos outros; entusiasmo pela vida; interesse em aprender; cortesia; honestidade; autocontrole; paciência; senso de humor; preocupação com os outros; habilidade de resolução de problemas; sabedoria interior; integridade (NELSEN, 2015, p. 18-19).

A educação de filhos é algo que parece ser natural ao ser humano, e tem muita relação com o adulto agir por instinto, afinal, desde que há

mundo, criam-se crianças e todos sobreviveram de alguma forma. Porém hoje, é possível refletir sobre querer que seus filhos tenham uma vida com qualidade, principalmente com saúde emocional, tendo uma criação gentil e respeitosa. Nelsen possui livros específicos para cada etapa da criança, como por exemplo, os livros: Disciplina Positiva para crianças de 0 a 3 anos; Disciplina Positiva para crianças de 3 a 6 anos e Disciplina Positiva para adolescentes.

Nelsen et al. (2017) apresenta onze (11) ferramentas diferenciadas para serem utilizadas pelo professor em sala de aula. Essa variedade mostra que é possível utilizar a Disciplina Positiva independente da situação que esteja ocorrendo. Para cada conflito, há uma ação diferenciada a ser tomada. São elas: escolhas limitadas; funções na sala de aula; aja sem falar; perguntas que estimulam a curiosidade; perguntas de redirecionamento; não fazer nada; decidir o que você fará; dizer não com respeito; colocar todos no mesmo barco; e, dar uma pausa positiva.

Na sequência do trabalho, apresenta-se a metodologia, os resultados e discussão, as considerações finais e as referências.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, apresentando, portanto, significados qualitativos do objeto pesquisado e estabelecendo inter-relações com a abordagem teórica que fundamentou cientificamente essa pesquisa (MINAYO, 2002). Juntamente, definiu-se a pesquisa bibliográfica utilizando quatro (4) artigos científicos, dois (2) trabalhos de conclusão de curso (monografias) e uma (1) tese sobre a abordagem da Disciplina Positiva, utilizada na família e/ou em sala de aula. Os respectivos materiais foram encontrados em Portais científicos e em Repositório de Universidades, publicados nos períodos compreendidos entre os anos de 2012 a 2022.

Os procedimentos seguidos na realização da pesquisa, foram os seguintes:

- Definição dos descritores de busca: abordagem da Disciplina Positiva; educação; família; período de 2012 a 2022;
- Localização de artigos nas fontes pré-selecionadas;
- Leitura das publicações, considerando o tema, os objetivos e o problema da pesquisa;
- Elaboração de uma tabela ou quadro com as seguintes categorias:

tema, objetivos, metodologia, conteúdo, resultados e IES;

- Analise e elaboração das conclusões, sob a ótica do referencial teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os materiais coletados e analisados são brasileiros e publicados de 2012 a 2022. Em cada trabalho foram analisados os seguintes itens: título do artigo, ano de publicação, problema da pesquisa, objetivo geral, metodologia, benefícios da Disciplina Positiva, teóricos utilizados, abordagem dada a Disciplina Positiva, ferramentas (métodos) utilizados, resultados e conclusão da pesquisa. Os dados coletados foram dispostos em quadros e discutidos na sequência do texto.

O primeiro artigo "a Disciplina Positiva como método no desafio de educar sem violência" revelou uma visão ampla sobre o desafio de educar. Os autores compreendem a Disciplina Positiva como uma alternativa à educação tradicional, autoritária e violenta e concluem que educar uma criança através da abordagem da Disciplina Positiva, não significa ser permissivo ou, por outro lado, ser autoritário e sim, encontrar um equilíbrio e respeitar a criança. O segundo artigo "uma breve reflexão de como a Disciplina Positiva pode auxiliar no processo pedagógico na educação infantil" apresenta as dez ferramentas da Disciplina Positiva para a sala de aula e conclui que utilizando-se destes instrumentos, a relação entre professor e aluno torna-se horizontal e com respeito mútuo, fazendo com que os alunos adquiram mais desejo ao aprender, além de vivenciarem uma relação saudável neste ambiente educativo. Os autores, concluem, portanto, que a DP pode ser usada como um meio termo entre o autoritarismo e a permissividade, o que permite, uma educação equilibrada, respeitosa, firme e gentil.

O terceiro artigo "Castigos e Disciplina Positiva: um diálogo necessário" apresenta reflexões acerca dos castigos físicos e as consequências causadas por tal. O foco que as autoras apresentam é o castigo como um fenômeno sócio-histórico naturalizado e legitimado pela sociedade, não consistindo em uma prática contemporânea. Apresentam, com base na DP, uma educação com base nas consequências naturais e consequências lógicas a serem utilizadas com as crianças. A consequência natural diz respeito às consequências simples das ações, como por exemplo, ficar com fome se não almoçar. Já as consequências lógicas possuem princípios que

estão interligados, sendo eles: relacionada, respeitosa, razoável e revelada com antecedência. O quarto artigo "Disciplina Positiva: Um método inovador de educar com firmeza e gentileza" relata a utilização da Disciplina Positiva em ambientes educativos, percebendo que, tanto na família quanto na escola é possível utilizar desta metodologia para a educação pois, respeito mútuo, empatia, limites, afeto, tempo de qualidade, senso de pertencimento e encorajamento são ferramentas que devem fazer parte das famílias e das salas de aula.

O primeiro trabalho de conclusão de curso "a Disciplina Positiva como alternativa aos outros modelos de educação" apresenta além da Disciplina Positiva, as propostas de Maria Montessori, Jean Piaget, Vigotsky, Wallon e Augusto Comte. De acordo com a autora do artigo, os princípios fundamentais para uma educação positiva é colocar-se no lugar da criança (tentar pensar exatamente como é ser aquela pessoa e como está se sentindo), criação de vínculo (vínculo bem estabelecido entre adultos-criança proporciona mais bem-estar emocional na criança) e encorajamento (a criança precisa ser encorajada a lidar com suas emoções tanto quanto a lidar com os desafios típicos do dia a dia). Na sequência, o trabalho de conclusão de curso "o papel da Disciplina Positiva em casa e na escola: suas implicações sobre o desenvolvimento infantil" apresenta 52 das ferramentas mais utilizadas, vendo a abordagem como uma alternativa para a educação sem violência e conclui que a Disciplina Positiva pode e deve ser utilizada como método educativo tanto por pais, quando por professores, principalmente dos 3 aos 6 anos de idade.

Por fim, o TCC "O habitus dos castigos físicos e a Disciplina Positiva na perspectiva de capacitadores nível-educador: construção social do direito da criança a uma educação não punitiva – Período de 2003 – 2018" e a tese, apresenta e conclui que a DP é uma importante instrumento de transformação na forma de educar as crianças, e como as demais propostas, com real potencialidade para modificar o habitus da educação punitiva no ambiente familiar, ratificando a hipótese levantada na concepção da pesquisa.

CONCLUSÕES

A pesquisa permitiu compreender, através das análises, que a abordagem da Disciplina Positiva pode auxiliar na educação de crianças na família e também na escola, pois, apresenta ferramentas para serem utilizadas não agressivas e nem manipuladoras. A educação respeitosa visa

tratar a criança de forma gentil, porém sem deixá-la tomar todas as decisões de sua vida, pois uma criança não possui discernimento para tal. Na escola, a Disciplina Positiva também é composta por métodos que convidam os alunos a focar em soluções, no respeito e em um ambiente seguro.

Ainda, permitiu compreender que Jane Nelsen desenvolveu o conceito de Disciplina Positiva a partir das teorias de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs e elaborou um programa em que a disciplina é ensinada de maneira respeitosa e encorajadora, podendo ser desenvolvida na família e na escola. Também, levou ao entendimento de que há confusão teórica acerca da própria denominação da Disciplina Positiva, em que, os autores dos trabalhos científicos analisados, ora a abordam como um método, ou como um programa, ou ainda um modelo educacional e, como uma abordagem, a qual a própria Nelsen a enquadra e utiliza-se no decorrer de todo o texto deste trabalho. Não menos importante, em certo momento da análise, notou-se alguma aproximação com a proposição do desenvolvimento de competências gerais apresentadas na Base Nacional Comum Curricular, principalmente em competências que abordam aspectos socioemocionais.

Finaliza-se, portanto, afirmando ser a Disciplina Positiva o meio do caminho, a harmonia entre a gentileza e a firmeza. Através dos livros da autora Jane Nelsen é possível perceber inúmeras abordagens para as situações do cotidiano nas escolas e nas famílias.

REFERÊNCIAS

BALUTA, Maria Cristina. **O habitus dos castigos físicos e a Disciplina Positiva na perspectiva de capacitadores nível-educador**: construção social do direito da criança a uma educação não punitiva. Período de 2003 – 2018. 2019.Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2904/1/Maria%20Cristina%20Baluta.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

BARROS, Cleidejane Soares; BARROS, Betijane Soares; SILVA, Eliane Reis Neves.

Disciplina Positiva: um método inovador de educar com firmeza e gentileza. 2020. Disponível em: https://91fbf4a0-dc05-49d0-afc9-6960dc0ef465.filesusr.com/d/8cc331_2c7b8a7bc7c648dbbc7e055aef2aa1da.pdf?index=true. Acesso em: 24 ago. 2022.

BEZERRA, Lisandra Maria Rodrigues da Silva; LIMA, Alexsandro da Silva. **Uma breve reflexão de como a disciplina positiva pode auxiliar**

no processo pedagógico na educação infantil. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID5727_25082020224429.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLES, Carlos. Bésame mucho. Temas De Hoy, 2003. 264 p.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

NELSEN, J.; LOTT, L.; GLENN, H. S. **Disciplina Positiva em sala de aula**:como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sua sala de aula. 4 edição; Barueri, SP. Manole, 2017. 211 p.

NELSEN, Jane. **Disciplina positiva**. 3 edição. Santana de Paraíba, SP. Manole, 2015. 308 p.

REIS, Adriana Martins. **O papel da disciplina positiva em casa e na escola**: suas implicações sobre o desenvolvimento infantil. 2012. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C206718.pdf. Acessoem28ago. 2022.

SANTOS, Mariana Cristina da Silva. **A disciplina positiva como alternativa aos outros modelos de educação**. 2018. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/7383/MARIANA%20CRISTINA- %20TCC.pdf?sequence=2. Acesso em: 30 ago. 2022.
45 SOARES, Mariana Souque, et al. **A disciplina positiva como método no desafio de educar sem violência**. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/33606/25246. Acesso em 24 ago.2022.

SOUZA, Milena Cristina Aragão Ribeiro De; ALMEIDA, Eriosvaldo Oliveira. **Castigos e Disciplina positiva**: um diálogo necessário. Disponívelem:https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8969/56/Castigos_e_disciplina_positiva_um_dialogo_necessario.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

BEM-ESTAR E MAL-ESTAR NA ESCOLA: VISÃO DOS DOCENTES E DA EQUIPE GESTORA

Simone Luiza Schumacher Floss, Monique Medeiros de Souza de Godoy, Jussara Navarini

E-mails: simone-floss@uergs.edu.br; monique-souza@uergs.edu.br; jussara-navarini@uergs.edu.br

Resumo: O projeto intitulado "Bem-estar e mal-estar na escola: visão dos docentes e da equipe gestora", teve como objetivo identificar os fatores que contribuem com o bem-estar e o mal-estar docente, na visão de 20 professores e 6 gestores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Edison Quintana, da cidade de Ibirubá/RS. Foi utilizada a pesquisa exploratória, de natureza qualitativa. Quanto aos procedimentos, foram realizadas leituras dos materiais relacionados ao tema e aplicados questionários como instrumentos de pesquisa para a coleta de dados. Como resultado, pode-se constatar que os principais fatores que levam ao mal-estar são os problemas de relacionamento e o sentimento de desvalorização. No entanto, o sentimento de bem-estar prevalece no ambiente escolar, pois a maioria dos profissionais relatam essa situação. Apesar de não conter os temos bem e mal-estar em seu PPP, a escola vem desenvolvendo ações para aumentar o bem-estar dos profissionais na referida instituição.

Palavras-chave: Saúde Docente. Equipe Gestora. Formação Continuada.

Eixo Temático: Formação de professores e bem-estar docente.

INTRODUÇÃO

A desvalorização dos professores e as novas formas de aprender e de ensinar, impõem a esses profissionais a necessidade de formação e aprimoramento constantes. Estes fatores, aliados às demandas da sociedade contemporânea, têm resultado no adoecimento ou abandono da carreira por um número cada vez maior de professores, principalmente da Educação Básica. Estudos indicam que a preocupação quanto ao adoecimento docente está relacionada não às doenças físicas, mas sim, com a saúde mental e psicológica, e os termos "Mal-estar" e "Bem-estar"

docente, cada vez mais, estão presentes nos consultórios de médicos e psicólogos.

No entanto, mesmo diante das dificuldades, é comum a afirmação dos docentes de que essa profissão é sua vocação e que os mesmos sabem da importância do seu trabalho na formação de todos os cidadãos. Portanto, além das questões cognitivas, a temática bem-estar e mal-estar docente deve ser abordada em reuniões de formação continuada das escolas, pois urge evidenciar temas que promovam a conscientização dos professores em relação à relevância de seu trabalho e qualidade de vida.

Entende-se que a formação continuada é indispensável a esses profissionais, pois lhes dá suporte para que estejam preparados para novas formas de aprender e de ensinar. Assim, nas atividades formativas, devem-se efetuar ações de valorização e bem-estar, visto que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, encontram-se os princípios de valorização desses profissionais, gestão democrática das escolas públicas e qualificação do ensino ofertado (BRASIL, 1996).

Tendo em vista a importância do desenvolvimento de ações que promovam o bem-estar docente para o exercício da práxis de qualidade, torna-se necessário levantar questionamentos e debates sobre a temática em estudo, pois a equipe gestora pode contribuir para o bem-estar docente no cotidiano da escola e nos encontros de formação continuada. Para tanto, este estudo teve como objetivo investigar os fatores que contribuem com o bem-estar e o mal-estar docente ligados às práticas cotidianas da profissão, verificando as percepções e ações dos docentes e da equipe gestora concernente a isso na Escola Estadual de Ensino Fundamental Edison Quintana (E.E.E.F. Edison Quintana), bem como, se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla a temática do bem-estar docente.

Em vista disso, é esperado que os profissionais de educação da referida escola sintam-se apoiados no enfrentamento das dificuldades inerentes à profissão e assumam uma postura mais motivada e produtiva, melhorando a percepção particular de bem-estar e a sensação de valorização do seu trabalho.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se a pesquisa exploratória e de natureza qualitativa, a qual visou sondar e compreender

as sensações e reações dos sujeitos inseridos no ambiente escolar. Para tanto, os procedimentos adotados foram leituras dos pressupostos teóricos de Saul Neves de Jesus e de Lenira Senna Rodrigues. Posteriormente, foram aplicados questionários para identificar as percepções de bem-estar e mal-estar dos docentes e gestores da referida escola.

A pesquisa foi realizada com vinte docentes e seis membros da equipe gestora, constituindo, dessa forma, dois grupos. Foram elaborados dois questionários, um aos docentes e o outro aos gestores da escola. O questionário dos docentes foi composto por dezenove questões e o questionário para os gestores por catorze questões semelhantes, ambos divididos em duas partes. A primeira parte, composta por questões de múltipla escolha sobre o perfil do participante (gênero, faixa etária e nível de atuação) e a segunda parte, composta por questões relacionadas às percepções afetivo-emocionais e saúde na escola. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), tendo como protocolo de aprovação, o Número do Parecer: 5.673.692.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com Jesus (2005), mal-estar são os efeitos negativos que atingem a personalidade dos professores e ocorrem devido a incapacidade de fazer frente às dificuldades cotidianas da profissão. A partir dessa definição, foram analisadas as respostas dos docentes e gestores. Para o Docente A9, mal-estar "é o professor sentir-se desvalorizado pelo seu baixo salário, desvalorizado pelas famílias, a falta de modos/educação por parte dos alunos, a gestão da escola decidir assuntos importantes sem consultar o professor". Verificou-se, portanto, que os profissionais relataram o sentimento de desvalorização e as várias causas que os levam a esse sentimento, entre elas, o relacionamento com os alunos, a cobrança excessiva e o descrédito em relação ao seu trabalho.

As respostas dos participantes vão ao encontro dos autores Claus D. Stobaus, Juan José M. Mosquera e Bettina Steren dos Santos (2007), que afirmam que esses profissionais frequentemente são questionados em suas ações na sala de aula, tanto pelos alunos e famílias, quanto pela gestão, o que gera o sentimento de desvalorização que, muitas vezes, leva ao mal-estar. Apesar de relatarem mal-estar, uma minoria dos docentes descreveu os sentimentos em relação ao mesmo. Nesse sentido, diante da falta de expressividade dos docentes, percebe-se que é necessário que os

mesmos tenham acesso a informações que os levem a compreender melhor o tema, a fim de que desenvolvam habilidades socioemocionais para evitar e combater o mal-estar. Outro fator em destaque é a sobrecarga de trabalho relatada pelos docentes, que realizam muitas tarefas no período posterior ao seu horário de trabalho.

Diante das dificuldades citadas, muitos docentes relataram ter vivenciado situações de mal-estar, entretanto, também declararam que sentem bem-estar na escola. Dessa forma, entende-se que alguns docentes podem ter experimentado uma ou ambas as situações no ambiente escolar, pois é notório que o contexto em que estão inseridos, suas relações e o ambiente, contribuem com o mal-estar.

Relativo a isso, os profissionais da educação reagem de diferentes maneiras diante das situações estressantes relacionadas à profissão. "Procurei ter discernimento do que é correto e o errado. Continuei acreditando no meu potencial" (DOCENTE A9). É possível perceber que enquanto alguns possuem poucas ferramentas que os auxiliem, para outros, os acontecimentos estressantes são encarados como desafios e os motivam a superar e aprender gerando um sentimento de satisfação que leva ao bem-estar.

Diferentemente das respostas dadas pela maioria dos docentes, os gestores demonstraram mais claramente que o mal-estar está relacionado ao estado mental e psicológico do indivíduo. O Gestor B5 define mal-estar como "não sentir-se bem no local, com o grupo, com os métodos da escola, não ter disposição para o trabalho devido a vários fatores". Em relação às vivências de mal-estar na escola, os gestores citaram as fofocas, o individualismo, as reclamações, a falta de ética com os colegas, o estresse nas relações pessoais e o esgotamento profissional. Tais respostas também foram citadas pelos docentes, demonstrando assim, que na escola já foram vivenciadas situações de mal-estar e que os gestores têm conhecimento das mesmas.

Para Laianny de Fátima Simões da Silva (2016, p. 40), os gestores devem proporcionar um ambiente comunicativo, respeitoso, de escuta e atenção sem autoritarismo. No entanto, a falta de diálogo entre os pares e com a equipe gestora é um ponto que causa mal-estar aos professores, mas os gestores não relataram em suas respostas que este seja um fator de mal-estar. A partir disso, percebe-se que faltam aos professores oportunidades para que o diálogo aconteça.

Em relação aos fatores que geram bem-estar, o Docente A11

afirma que: "Ser respeitado pela equipe e alunos, bem como reconhecido e valorizado". Também, o Docente A14 considera importante "Estar em um bom ambiente de trabalho e ter uma direção que pense no lado do professor". De acordo com as definições dos docentes, o bem-estar é compreendido e os mesmos conseguem expressar em suas respostas as experiências e sentimentos que o envolvem, entre eles gostar do que faz, ser respeitado e valorizado, ter um bom ambiente de trabalho e ver o resultado do que faz.

Para Lenira Senna Rodrigues (2011), um fator essencial ao bem-estar é a motivação. O professor deve gostar do que faz, ver os resultados e se motivar aos novos desafios. Portanto, pode-se afirmar a necessidade da presença do sentimento de bem-estar para que o docente exerça com competência suas funções na escola e desenvolva o processo de ensino e aprendizagem de forma satisfatória. Sendo assim, de acordo com as respostas ao questionário, a maioria dos docentes considera que o bem-estar é necessário para desempenhar um bom trabalho.

Quanto aos fatores que contribuem com o bem-estar docente, cinco gestores mencionaram o trabalho em equipe, destacando a importância de valorizar os resultados de um bom trabalho, e das pequenas conquistas por parte dos profissionais no cotidiano. Outro fator em destaque é a importância das trocas com os colegas e da união do grupo para o bem-estar docente. Para o Gestor B5 "o principal é o trabalho colaborativo, gostar de compartilhar com seus colegas e aprender com eles também".

No entanto, tendo em vista as dificuldades citadas nos questionários pela maioria dos docentes no relacionamento com os colegas, os gestores devem agir para que o trabalho em equipe seja uma ação comum na rotina escolar, promovendo mais atividades com foco nessa temática na formação continuada e no dia a dia da escola. Sugere-se, dessa forma, que a escola inclua mais atividades voltadas ao bem-estar, nomeadamente as que foram sugeridas pelos próprios docentes, como palestras, passeios, confraternizações, mimos, encontros voltados ao pessoal, ao autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades socioemocionais, à mediação de conflitos e à orientação da equipe.

Da mesma forma, todos os gestores consideram que os docentes apresentam bem-estar no trabalho, o que vai ao encontro das respostas de dezoito docentes, que responderam ter vivenciado situações de bem-estar e consideram importante a equipe gestora ofertar atividades relacionadas ao tema. No entanto, convém destacar a importância da acolhida dos gestores

aos sentimentos e atitudes manifestadas pelos docentes, pois as vivências de mal-estar foram citadas por muitos docentes.

Quanto às estratégias de superação do mal-estar, três docentes citaram as formas utilizadas para combater o mal-estar e as citadas pelos participantes se baseiam em estratégias que não incluem o trabalho coletivo. Sendo assim, entende-se que os gestores devem apoiar os docentes e oferecer-lhes ferramentas para que desenvolvam competências socioemocionais adequadas para gerir as situações estressantes e, se possível, interrompê-las, tendo a formação continuada como momento importante para executar essa tarefa.

Referente aos termos bem-estar e mal-estar docente, também foram analisados o PPP da escola e as respostas dadas pelos docentes e gestores. Em suas respostas, a maioria dos docentes e gestores acreditam que o PPP contempla a temática do bem-estar e do mal-estar docente. No entanto, ao analisar o PPP observou-se que o documento descreve a importância da formação continuada para os professores, destacando que a mesma se dá "a partir de uma prática reflexiva, deve atender às necessidades dos educandos e preocupar-se em democratizar o acesso aos saberes" (E. E. E. F. EDISON QUINTANA, 2013). Dessa forma, o referido documento tem foco na formação continuada dos professores com vistas às necessidades dos educandos, não contemplando os termos bem-estar e mal-estar docente.

Em relação ao PPP, José Carlos Libâneo (2005, p.345) descreve que o "projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação". Assim, a partir da análise do documento sugere-se que o mesmo passe por uma revisão para que sejam incluídos os termos e indique metas e ações mais específicas nesse sentido para que os docentes se apropriem da temática.

Dessa forma, para atender às demandas dos professores, as escolas e os sistemas de ensino devem ofertar, na formação continuada, atividades voltadas para a resolução de problemas e estudo de práticas inovadoras que atendam às necessidades da sociedade. No entanto, para Jesus (2005, p. 34), além de contribuírem com o desenvolvimento intelectual, as atividades da formação continuada nas escolas são oportunidades para promover a realização e o bem-estar dos professores.

Nesse sentido, observou-se que a maioria dos profissionais da instituição relaciona a formação continuada ao bem-estar. Porém, nas respostas ao questionário, não foram mencionados pelos docentes o

trabalho em equipe e a troca entre pares para contribuir com o bem-estar. No entanto, em relação às situações de mal-estar, muitos destacaram as dificuldades relacionais com os colegas e equipe gestora. Assim, percebe-se a necessidade de ações por parte da equipe gestora para melhorar as relações no ambiente escolar, pois o trabalho aos pares exige atitude de empatia, afinidade, diálogo e valorização das experiências dos demais. Entende-se, dessa forma, a importante tarefa dos gestores em executarem ações mais específicas relacionadas ao bem-estar docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou a investigação dos principais fatores que contribuem com o bem-estar e levam ao mal-estar docente na visão dos profissionais da E. E. E. F. Edison Quintana. Entre os fatores que contribuem para o bem-estar, estão o gostar do que faz e ter bons resultados, ser valorizado pelo trabalho, ter um ambiente de trabalho saudável. Já em relação ao mal-estar, destacam-se os problemas de relacionamento com os estudantes, com os colegas e com a equipe gestora, além do sentimento de desvalorização.

Quanto à superação do mal-estar, poucos docentes citaram as formas utilizadas para combatê-lo e as mesmas se baseiam em estratégias que não incluem o trabalho coletivo. No entanto, os gestores entendem a importância do trabalho em equipe e da troca de experiências para o bem-estar docente. Sendo assim, cabe aos gestores apoiar os docentes e oferecer-lhes ferramentas para que desenvolvam competências socioemocionais adequadas para gerir as situações estressantes e, se possível, interrompê-las, tendo a formação continuada como momento importante para executar essa tarefa.

Foi possível verificar que o PPP da escola não contempla os termos bem-estar e mal-estar docente. Acredita-se que isso ocorra por se tratarem de termos relativamente novos. No entanto, pela relevância da temática, é necessário que os profissionais da educação se familiarizem com os termos e que o documento seja reformulado.

Por meio das respostas dos docentes e dos gestores, verificou-se que ações têm sido realizadas na escola para promover o bem-estar e combater o mal-estar, destacando-se palestras e encontros. Entretanto, a subjetividade com que os docentes entendem as questões relativas ao mal-estar, devem ser discutidas com o intuito de que os profissionais da educação não se

sintam desamparados nas situações cotidianas estressantes.

REFERÊNCIAS

E. E. E. F. Edison Quintana. **Projeto Político-Pedagógico.** Ibirubá, 2013.

JESUS, Saul Neves de. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Positivo, 2005.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores:** Estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto Editora, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RODRIGUES, Lenira Senna. **Do mal-estar ao bem-estar docente:** uma análise de caso Argentina e Brasil. Porto Alegre, 2011.

SILVA, Laianny Fátima Simões da. **Gestão educacional:** análise do mal-estar docente nas escolas do distrito administrativo de Mosqueiro. Lisboa, 2016.

STOBÄUS, Claus D., MOSQUERA, Juan José M.; SANTOS, Bettina Stern dos. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação.** Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

AS PERCEPÇÕES DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS SOBRE AS EMOÇÕES DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Renata Cecilia Estormovski, Maria Clara Ramos Nery

E-mail: restormovski@edu.unisinos.br, maria-nery@uergs.edu.br

Resumo: Tendo como contexto a intensificação de processos depressivos em crianças e adolescentes devido à pandemia de Covid-19, este estudo objetiva investigar, interpretar e analisar como os orientadores educacionais (profissionais que atuam nas escolas de educação básica com esses sujeitos) têm dado significado à relação entre a sua função e o desenvolvimento da dimensão emocional dos estudantes. Para desenvolvê-lo, realiza-se uma análise documental de Trabalhos de Conclusão de Curso de especializações em Orientação Educacional que tratam do tema e estão disponíveis na base de dados Google Acadêmico. Nesse processo, são identificados treze TCCs que denotam duas perspectivas pelas quais os estudos tendem a ser construídos: enfatizando as relações cultivadas pelos estudantes ou sublinhando aspectos de sua individualidade. Por meio desses achados, são indicadas possibilidades formativas a fim de qualificar as práticas dos orientadores, tendo-se em vista a literatura especializada que frisa a necessidade de que tanto a subjetividade, quanto a intersubjetividade discente estejam na base do trabalho desses profissionais.

Palavras-chave: Orientação Educacional. Pandemia de Covid-19. Emoções na escola.

Eixo Temático 5: Temas emergentes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho sintetiza os resultados do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Educação e emoções: percepções constituídas pelos orientadores educacionais", apresentado em abril de 2023 como exigência do curso de Especialização em Gestão em Educação: Supervisão

e Orientação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Durante o estágio, realizado no decorrer do curso, constatou-se que um índice substantivo de estudantes, das diferentes faixas etárias, apresentavam problemas emocionais diversos. Pesquisando sobre a questão, foram encontradas pesquisas como a realizada pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e pelo Gallup (uma empresa americana de pesquisa de opinião), que mostrou que 22% dos adolescentes brasileiros de 15 a 24 anos entrevistados em 2021 estavam deprimidos ou sem interesse em suas atividades.

Dados como o apresentado indicam um aumento de processos depressivos devido à pandemia de Covid-19, que foi deflagrada no final de 2019 na China e que obteve posterior alcance mundial. Como o período exigiu isolamento social pelos riscos de contaminação com o vírus SARS-CoV-2, o convívio diário com os pares e o contato com um ambiente diverso e com atividades lúdicas e diferenciadas foi sustado. Muitas crianças e jovens ficaram reclusos em um ambiente familiar hostil e/ou sem possibilidade de diálogo e compartilhamento de experiências. A crise econômica que assolava (e assola) muitas regiões se aprofundou, com impactos no modo como os grupos familiares conduziam seu cotidiano, aumentando as tensões. As aulas passaram a ser ofertadas de maneira remota, limitando as aprendizagens e as interações. As medidas tomadas foram necessárias para a preservação da saúde física, mas favoreceram a constituição de distintos processos depressivos que, com o retorno das aulas presenciais no Brasil após quase dois anos de atividades on-line, foram identificados nas escolas e trouxeram implicações no cotidiano pedagógico. Os profissionais da educação, em geral, e principalmente os orientadores educacionais (por atuarem diretamente com esses grupos e suas demandas subjetivas) tiveram seu conhecimento e sua *expertise* em lidar com a dimensão emocional desses estudantes questionada.

Mobilizado por essas questões, este trabalho buscou investigar, interpretar e analisar como os orientadores educacionais têm dado significado à relação entre a sua função e o desenvolvimento da dimensão emocional dos estudantes. A fim de construir reflexões para elucidar essa questão, realizou-se uma busca por Trabalhos de Conclusão de Curso de especializações em Orientação Educacional (ou Escolar) na base de dados Google Acadêmico, entendendo que, por esse meio, os orientadores teriam suas percepções sobre o tema (ou pelo menos parte delas) identificadas e analisadas. Com isso, construíram-se reflexões que visam colaborar com a área e indicar caminhos para qualificar os processos formativos e,

consequentemente, as práticas desses profissionais.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir da observação exploratória realizada durante o curso de especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação agregada à análise documental de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de orientadores educacionais que abordavam a relação entre essa função e o desenvolvimento da dimensão emocional dos estudantes. Tal combinação permitiu construir problematizações e definir o objetivo do estudo a partir dos *insights* constituídos no período, buscando respostas para inquietações a partir da leitura, seleção, sistematização e análise desses TCCs. A busca dos Trabalhos incluídos na pesquisa se deu na base de dados Google Acadêmico, sem definição de período, tendo-se em vista a escassez de estudos do tipo publicizados on-line. Foram localizados, na plataforma, cerca de 300 trabalhos, que tiveram seus títulos, resumos e palavras-chave lidos a fim de identificar relação com a temática investigada. A partir desse processo, foram selecionadas treze produções, que foram agrupadas a partir de similaridades e, então, analisadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao procurar pelos TCCs de orientadores educacionais, salientaram-se duas perspectivas a partir das quais as emoções foram abordadas em suas produções de conclusão de especialização. Em uma delas, as escritas relacionavam a função dos orientadores ao trabalho com as relações estabelecidas no ambiente escolar. Em outra, havia a vinculação de sua atuação com a individualidade dos estudantes, em que a relação do sujeito com seu próprio "eu" prevalecia como uma preocupação dos orientadores. Essas aproximações foram possíveis pelo entendimento de que o modo como as emoções são significadas pelos sujeitos reverberam em modos de ser e de se relacionar específicos, já que não são apenas sensações e sentimentos, mas resultado de complexas alterações subjetivas, biológicas e sociais diante de determinados estímulos. Além disso, as afecções são conceituadas por Illouz (2011) como uma energia para a ação, ou seja, as emoções mobilizam formas de agir em relação a si e aos outros no mundo.

O primeiro agrupamento dos estudos articulou a Orientação Educacional ao desenvolvimento de relações interpessoais na escola. Prevaleceram nesse excerto da pesquisa a mediação de conflitos, a

integração entre os sujeitos, a construção de boas relações entre o coletivo que compõe a comunidade escolar, a produção de um clima favorável ao convívio e o combate ao bullying. Nessa primeira aproximação entre os TCCs, as relações entre a família e a escola e entre professores e alunos, especificamente, margeiam as produções, predominando reflexões acerca da atuação do orientador educacional como um articulador que pode desenvolver estratégias que tornem o convívio amistoso, enfatizando formas específicas de tratar os estudantes ou destacando a integração entre os entes, o que é indicado como relevante para a aprendizagem.

No segundo agrupamento, a função dos orientadores é atrelada ao desenvolvimento de ações que tenham como foco a individualidade dos estudantes. Nesses estudos, o orientador é apontado como um profissional que pode promover ações que favoreçam a mobilização dos estudantes para que se sintam encorajados a alcançar objetivos e cumprir metas, motivando-os. Há também a indicação dessa função como estrutural para que, a partir do reconhecimento pelos estudantes de suas individualidades, realizem escolhas vocacionais assertivas. A autoestima, ainda, é apontada como outro tema basilar ao orientador no exercício de suas atividades com os estudantes, pois é entendida como um modo de integrar os planos cognitivo e afetivo, favorecendo a adaptação dos sujeitos à sociedade. A Orientação, nesse segundo campo, também é indicada como um apoio emocional aos estudantes, podendo auxiliá-los na resolução de conflitos internos e em suas decisões profissionais futuras.

As duas perspectivas identificadas nesse esforço de sistematização de Trabalhos de Conclusão de Curso apontam possibilidades de reflexão acerca do modo como a dimensão emocional dos estudantes é significada no cotidiano dos orientadores educacionais. Ambas se tornam importantes para compreender como esses profissionais entendem essa questão, já que os muitos processos depressivos apresentados pelos estudantes no cenário pós-pandêmico têm trazido questionamentos acerca do preparo desses profissionais para lidar com isso. Quanto à ênfase de seu trabalho, vale considerar as escritas de Grinspun, que vem apontando em suas pesquisas como:

> a orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os 'alunos com problemas'. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a 'construção' de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. Desloca-se, significativamente, o 'onde chegar', neste momento da Orientação Educacional, em termos do trabalho com os alunos. Pretende-se trabalhar com o aluno

> no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas (GRINSPUN, 1994, p. 13).

Os dados obtidos nos materiais incluídos nesta análise mostram divergência com essa percepção de Grinspun (1994), que orienta a articulação entre a subjetividade e a intersubjetividade no trabalho dos orientadores. Nos TCCs, tende-se a abordar ora a subjetividade, ora a intersubjetividade, em uma ruptura que contraria os pressupostos da literatura especializada. Além desse ponto, que traz uma contribuição importante para a reflexão acerca dessa função, transparecem outras questões que podem se tornar relevantes nos processos de formação continuada dos orientadores, de forma que sejam qualificados com vistas ao aprimoramento das práticas.

Uma delas remete à percepção de que - tanto nos TCCs que priorizam o âmbito das relações, quanto nos que se dedicam a problematizar a individualidade - há uma pequena parcela de trabalhos em que se sobressai um viés crítico. Poucos deles contextualizam os conflitos e os entraves nas relações entre os sujeitos na escola como parte de problemáticas sociais e culturais; a maior parcela centraliza sua análise apenas na escola, dissociando os entraves que se manifestam na instituição de questões macroestruturais. Na perspectiva de Milet (1987), estudantes desmotivados, conflitos entre pares e baixa participação e integração entre os sujeitos que formam a comunidade escolar não podem ser associados apenas com indisposições individuais ou falta de incentivo por parte de professores ou familiares. Problemas como esses, por mais que precisem ser discutidos e abordados pelo orientador no espaço singular da escola, devem ser situados como parte das problemáticas que estão para além dela (MILET, 1987).

Outro elemento que se sobressai entre os trabalhos sistematizados neste estudo (e que se mostra essencial aos orientadores neste período específico de pós-pandemia) é o cuidado necessário ao se atuar com a dimensão emocional com os estudantes, já que, na escola, ainda há resquícios de preconceitos que levam à interpretação de sujeitos ou de grupos como se eles fossem "problemas". Como atualmente muitos alunos, de acordo com a pesquisa citada anteriormente, se mostram debilitados em razão do desenvolvimento de quadros de depressão e ansiedade, não se pode criar ou manter estigmas sobre eles - um outro ponto de atenção a ser enfatizado nas formações docentes. Tal indicativo remonta a Grinspun (1994), que destaca como o orientador ainda é direcionado a trabalhar com

alunos considerados "problema" em dados contextos, uma compreensão equivocada que permeia também alguns estudos incluídos nesta pesquisa. Para o autor, a Orientação se dedica à construção da cidadania, em processos relacionais dialógicos em que se busca o desenvolvimento dos alunos em sua integralidade.

Villon (1994) ratifica a relevância desse aspecto ao indicar a atuação do orientador como elementar à constituição, na escola, de um bem-estar coletivo – um elemento que apareceu de maneira central em apenas um dos trabalhos encontrados. Com a socialização, o autor compreende que possam ser construídas relações saudáveis que, no período específico que inspira a produção deste estudo, são salutares à participação e à frequência do estudante na escola. Além disso, esse clima favorável pode auxiliar na consolidação de segurança emocional e de satisfação do sujeito em seu reencontro com seus pares e, de certo modo, com a sociedade, já que muitos tiveram sua convivência restrita à família por quase dois anos devido às aulas remotas e híbridas. Com relação a esse elemento, assim, destaca-se que apenas discuti-lo entre os profissionais da educação talvez não baste, mas seja necessário efetivar na escola, também entre professores, funcionários e comunidade, essa mesma *sinergia* em prol de relações saudáveis.

Ainda, percebe-se que poucos dos estudos encontrados abordaram especificamente a individualidade, para que os estudantes se autocompreendam e desenvolvam sua subjetividade, algo que pode remeter ao fato de que outros profissionais (como psicólogos, psiquiatras e assistentes sociais, por exemplo) centralizam o tratamento dos sujeitos nessa esfera. Apesar disso, o conhecimento crítico e qualificado por parte do orientador educacional (ao lado de outros profissionais que atuam na escola) acerca desse aspecto pode ser indicado como uma demanda, principalmente porque, mais do que a preocupação em *tratar* problemas pessoais que estejam implicados na esfera emocional dos estudantes, podem ser promovidos espaços e tempos para a autorreflexão e o crescimento pessoal. Com o apoio de seus pares e dos orientadores educacionais (o que não prescinde de outros profissionais que podem apoiar o estudante em outros momentos) pode haver o conhecimento intra e interpessoal e, com isso, o desenvolvimento integral dos alunos.

Como abordado por Milet (1987), o social e o individual estão em relação, sendo que o bem-estar emocional pode não simbolizar apenas dificuldades internas e individuais. Pelo contrário, diante da insegurança sanitária, das dificuldades econômicas, da falta de acesso a serviços sociais básicos e a elementos atinentes à própria sobrevivência (como moradia

e alimentação saudável), pelos quais muitas famílias passaram (e ainda passam) durante e após a pandemia, problemas emocionais não são apenas pessoais. Nesse sentido, Milet (1987) indica a função do orientador também como política, pois possibilita o desenvolvimento da criticidade - percebida como ausente em boa parte dos trabalhos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de findar esta breve discussão acerca dos significados que emergem diante da sistematização realizada de TCCs dos orientadores quando abordam as emoções, destaca-se que todos os trabalhos se mostram comprometidos com a Orientação Educacional e reconhecem sua centralidade para o desenvolvimento dos estudantes, principalmente quanto às relações que são estabelecidas na escola e à individualidade desses sujeitos. Apesar disso, são percebidas lacunas que podem ser abordadas em seus processos formativos, sendo algumas delas perceptíveis por meio deste estudo, como a necessidade de amplitude crítica quanto às temáticas que margeiam a atuação dos orientadores, a condenação à naturalização de estigmas, o aprofundamento dos saberes profissionais para o desenvolvimento do autoconhecimento pelos estudantes em sua individualidade subjetiva, e a constituição da escola como um espaço de bem-estar e de acolhimento. Esses pontos, que transparecem nas inferências realizadas, indicam possíveis caminhos para o aprimoramento das práticas cotidianas dos orientadores educacionais no período pós-pandêmico, podendo tornar suas práticas fontes de reflexão acerca de aspectos subjetivos e intersubjetivos e de desenvolvimento pleno dos estudantes.

REFERÊNCIAS

GRINSPUN, M. P. S. Z. A Orientação Educacional - Uma perspectiva contextualizada. GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). *A prática dos orientadores educacionais.* São Paulo: Cortez, 1994.

MILET, R. M. L. Uma orientação que ultrapassa os muros da escola. *Revista Ande*. São Paulo, n. 10, 1987.

VILLON, I. G. Orientação educacional e a comunidade. In: GRINSPUN, M. P. S. (Org.). *A prática dos orientadores educacionais*. São Paulo: Cortez, 1994.

DIDÁTICA REVISITADA: AS LIÇÕES DE BOMFIM, CANDAU E LIBÂNEO

Matheus Venquiaruti, Maiúme Ortiz Batista, Arisa Araújo da Luz

E-mail: matheus-venquiaruti@uergs.edu.br; maiume-batista@uergs.edu.br; arisa-luz@uergs.edu.br.

Resumo: As discussões acerca da educação, o ensino e sobre a disciplina de didática remonta uma longa tradição, porém é no início do século XX com Manoel Bomfim que estes conhecimentos serão sistematizados no país, a partir da visão do autor acerca destes processos educacionais. No que tange a didática, os anos de 1960 e 1970 possibilitaram intensos debates e visões acerca da didática que culminará a partir dos anos de 1980, com Vera Candau e posteriormente com José Libâneo, a consolidação da visão crítica de didática que se tem hoje. Pretende-se apresentar o papel fundamental da didática na formação de professores e professoras através do diálogo entre as obras de Vera Candau, José Libâneo e Manoel Bomfim.

Palavras-chave: Didática. Formação de Professores. Vera Candau. José Libâneo. Manol Bomfim.

Eixo Temático: Temas emergentes (formação de professores, políticas educacionais e outros assuntos relevante na área educacional)

INTRODUÇÃO

A pedagogia ou as ciências da educação constituem-se de um amplo conjunto de disciplinas que convergem de acordo ao objeto de estudo, pressupostos teóricos e finalidade prática, isto é, a investigação dos caminhos que levam à formação do sujeito em prol da convivência, manutenção e transformação da vida social, ao longo do processo histórico. A didática é um ramo de estudo da pedagogia que investiga os processos e métodos capazes de generalizar uma teoria geral do ensino; desta maneira, constitui-se como essencial para a formação de professores e professoras por propiciar meios para a realização e eficácia no processo de ensino-aprendizagem na prática docente concreta.

Vera Maria Candau e José Carlos Libâneo são autores que trataram

acerca da didática e foram responsáveis por um período de renovação da discussão sobre didática. Foi em 1983, com o livro organizado por Vera Maria Candau "Didática em Questão" que marca e inicia um período de discussão e crítica da disciplina de didática e seu ensino, como o papel fundamental que possui na formação de professores e professoras; já em 1990, com a obra "Didática" de José Carlos Libâneo, as discussões iniciadas acerca da didática encontram-se sistematizadas, consolidando-se como bibliografia presente nos currículos dos cursos de pedagogia até os dias de hoje.

Manoel Bomfim, distinto dos autores anteriores, não goza de tanto espaço nos currículos dos cursos de pedagogia atuais e parte disso deve-se ao ostracismo do autor e suas obras. Sergipano e médico de formação, Bomfim tornou-se um importante intelectual do início do século XX no Brasil, abandonou a medicina para se dedicar ao estudo, até então incipiente, da psicologia e pedagogia, sendo responsável pelo o ensino dessas disciplinas, como a problematização e sistematização delas. Foi também um importante pensador acerca do pensamento social brasileiro e da história, posicionando-se contra as classes dominantes da época. Atualmente, Manoel Bomfim é reconhecido principalmente como o intelectual combativo que foi, que tratou de pensar o Brasil a partir de sua exploração por países ricos, porém pode ocasionar de negligenciar outra faceta do autor, que foi a de pioneirismo nas áreas da psicologia e pedagogia no país. Pretende-se trazer algumas questões acerca da visão de Bomfim acerca da educação, pedagogia e didática.

No presente texto pretende articular as concepções de Vera Candau, José Libâneo e Manoel Bomfim sobre a didática e a visão geral de pedagogia e identificar o quão salutar pode vir a ser seus estudos na formação de professoras e professores, visando a prática docente concreta.

METODOLOGIA

Utilizou-se para a presente pesquisa as obras: "Didática em Questão" de Vera Candau; "Didática" de José Libâneo; e "Lições de Pedagogia: theoria e prática na educação" de Manoel Bomfim. A primeira obra caracteriza-se pela inovação ao tratar e problematizar a didática, situando a didática dentro de um processo histórico, contextualizando-a e apontando suas características e princípios a partir de perspectivas diferentes, mas principalmente por abrir caminho para uma nova perspectiva. A segunda obra é um segundo momento da discussão iniciada pela primeira, aqui

a perspectiva iniciada já se encontra sistematizada em uma unidade organizada em princípios e concatenada com os outros ramos de estudos da pedagogia e das próprias metodologias específicas das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. A terceira obra destoa das anteriores, primeiro pela distância no tempo, sua primeira edição é de 1915, sendo utilizada para esta pesquisa a terceira edição de 1926; segundo pela distância no tema, pois ela não irá tratar de didática especificamente apenas, mas de toda uma arquitetônica da organização escolar, conhecimentos, princípios e finalidades que são objetivos e objetos da pedagogia, porém é nesse todo que está posta a didática. Desta maneira, fora utilizada a exegese das obras mencionadas a fim de extrair as concepções de didática dos autores, suas semelhanças e distinções, principalmente suas contextualizações, visando possibilitar um enriquecimento ao arcabouço teórico dos profissionais do ensino para a construção de suas práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um dos questionamentos trazidos na obra "Didática em Questão" é a encruzilhada que o professor de didática se encontra "a receita ou a denúncia" (CANDAU, 1983, p 23). Com isso a autora remete a propósitos distintos ao ensino da didática. Porém, para a autora é mister ter em mente o contexto de desenvolvimento da disciplina de didática ao longo das décadas que antecede o livro. Os anos de 1960 marcam a disseminação e consolidação do discurso escolanovista na educação, de maneira que a didática tida como "tradicional" é substituída por outra que retira seus princípios do Movimento Escola Nova, de maneira que se passa a valorizar os interesses das crianças, a atividade, liberdade, a partir da psicologia evolutiva e da aprendizagem, porém é necessário ressaltar que muitos dos princípios até então pressupostos pela didática escolanovista são ignorados, de modo que a renovação da didática via o Movimento Escola Nova a partir dos anos de 1970 passa a negligenciar a dimensão humana e do sujeito, previsto no humanismo da Escola Nova, para enfatizar unilateralmente a técnica, dando origem ao tecnicismo na educação e principalmente na didática, ao ver nela apenas como "estratégia para o alcance dos 'produtos' previstos para o processo de ensino-aprendizagem" (CANDAU, 1983, p 19). Será a partir dos anos de 1980 que os pressupostos teóricos destas teorias na didática passam a serem questionados, de maneira que se evidencia e negação da dimensão política da educação, a partir da afirmação da neutralidade técnica, do movimento escolanovista e tecnicista, e afirma a

impossibilidade da prática pedagógica de ser desvinculada de sua dimensão política e de não ser orientada politicamente.

Ao trazer estas questões acerca do contexto do desenvolvimento da didática a autora articula seu pensamento sobre a e didática. Para a autora, o objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem que só pode ser visto na sua totalidade a partir de três dimensões que se inter-relacionam: a humana, a técnica e a política, que a autora denomina de multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem que constituí a didática fundamental, que se caracteriza como oposição à didática instrumental, esta que utiliza do reducionismo da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem em prol de uma dimensão unilateralmente concebida. A didática fundamental é aquela que se utiliza das distintas dimensões humanas; analisa os distintos pressupostos teóricos inerentes às metodologias; principalmente a reflexão a partir da prática sobre experiências concretas em prol da transformação social (CANDAU, 1983, p 24).

Já em "Didática" vemos que nessa obra os princípios propostos anteriormente já se encontram sistematizados e situados diante as outras disciplinas que compõem a pedagogia e as ciências da educação, de maneira que o autor continua o trabalho de constituir uma didática fundamental, iniciado anteriormente. Nele vemos que didática é entendida como a disciplina que investiga o processo de ensino, constituído por

> os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual. Para isso, investiga as leis e princípios gerais do ensino e aprendizagem, conforme as condições concretas em que se de desenvolvem (LIBÂNEO, 1990, p. 71).

De maneira que a didática forma uma unidade com as diversas metodologias específicas que compõem distintas disciplinas utilizando-se de seus métodos próprios e conteúdos em prol do ensino de modo que a didática "generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências [...] e das situações concretas da prática docente" (LIBÂNEO, 1990, p 26). Logo a didática constitui-se na unidade entre objetivo-conteúdo-método, pois "os métodos não têm vida independentemente dos objetivos e conteúdos, assim como a assimilação dos conteúdos depende tanto dos métodos de ensino como os de aprendizagem" (LIBÂNEO, 1990, p. 153).

Em Bomfim, vemos a questão acerca da didática alicerçada em

todo um sistema ou arquitetônica que organiza toda a vida escolar, assim como todo o processo de aprendizagem, caracterizando-se como não sendo apenas um livro sobre educação e pedagogia, mas essencialmente como um livro de psicologia também. É preciso ressaltar que, quando o autor escreveu sua obra, não estava disponível para a comunidade dos pesquisadores e pesquisadoras todo o arcabouço de conceitos oriundos da psicologia da educação hodierna, caracterizando o pioneirismo do autor na investigação desses princípios e conceitos a partir de suas reflexões e contato com diversas correntes de sua época, lembrando que Vigotski e Piaget irão surgir alguns anos posteriores somente. É mister mencionar também acerca da dificuldade no estudo da obra do autor, primeiro por ser tratar de uma obra que já fez mais de um século e ainda não foi reeditada, logo a leitura é difícil devido ao português obsoleto e também pela organização interna dos conceitos de maneira que as questões educacionais estão intrinsecamente concatenadas às questões psicológicas, de acordo aos conceitos de psicologia da época.

Dessa maneira, a questão da didática posta por Bomfim é distinta daquela posta por Candau e Libâneo, seja pelo contexto como pelo interesse dos autores, mas mesmo assim articula-se a partir da contraposição. Em Bomfim, devido aos questionamentos de sua época, a didática não aparece no binômio instrumental-fundamental, mas sim sobre a "questão da memória", isto é, instrução como pura memoriação de palavras e fórmulas. O autor procura resolver o impasse do ensino como memoriação a partir do entendimento do que seria memória, ao lado de outras faculdades da psiquê e do ensino interessante. Por memória o autor entende "a capacidade cerebral de fixar, conservar e reproduzir os processos mentaes [...] permitindo a fixação e conservação, e a complexidade da organisação, determinando o associamento dos diferentes centros de atividade" (BOMFIM, 1926, p. 147), o autor segue ao tratar das associações de ideias, como funções associativas que não são responsáveis pela a organização mental, mas corresponde à própria estrutura da organização mental, desta maneira são nelas que se fixa o método

Quando o ensino é feito sob a forma de transmissão de palavras e formulas dogmaticas, a memoria só guardará palavras e formulas; mas, se a instrucção se realisa como verdadeira elaboração e acquisição activa de conhecimentos, a memória guardará conhecimentos (BOMFIM,1926, p. 148).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto procurou traçar caminhos a fim de serem inquiridos posteriormente, essa é uma tentativa inicial, mas que percebemos sua importância ao utilizar de autores que são muito relevantes para a pedagogia e nesse sentido revitalizar o estudo de Bomfim, a tentativa de compreensão de seus conceitos e o esquema conceitual que traz em sua obra que tratam de uma ampla estrutura que organiza tanto a personalidade como a vida escolar. Acreditamos que os três autores possuem recursos que os profissionais da educação devem se apropriar para repensar e refletir sobre a própria prática e a realização dela na experiência concreta.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, M. 1926. *Lições de Pedagogia: theoria e pratica na educação.* Terceira edição. Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro. 440p.

LIBÂNEO, J.C. 1990. *Didática*. Cortez Editora, São Paulo. 262p.

CANDAU, V.M. 1983. *Didática em Questão*. Editora Vozes, Petropólis, RJ. 128p.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES

Bruna Katielli Rodrigues Florencio, Tatiana Luiza Rech

E-mail: brunakatielli12@gmail.com; tatianarech@yahoo.com.br

Resumo: A temática que se refere aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) tem importância significativa nos debates acadêmicos, pois hoje muitas crianças vêm sendo diagnosticadas com TGD, sendo que em muitos casos, o diagnóstico vem de forma tardia, e muitas vezes as mesmas não desenvolvem suas potencialidades, devido à resistência dos pais ou responsáveis legais em aceitarem ajuda especializada. No sentido de problematizar, e provocar o pensamento, esse estudo fez uso tanto da Pesquisa Bibliográfica como da Pesquisa Documental, de viés qualitativo e, teve por objetivo geral, analisar as práticas propostas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir dos programas governamentais, para a inclusão dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento na escola regular. Também visou estudar mais a fundo o conceito de TGD; verificar aspectos históricos e legais que deram origem ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil; investigar estudos já realizados a respeito da inserção de crianças com TGD na rede regular de ensino, a fim de verificar as práticas descritas nos mesmos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Formação docente.

Eixo Temático: Temas Emergentes

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que é formada por pessoas com as mais variadas características, sejam elas físicas, intelectuais ou emocionais. Por indivíduos que se caracterizam, justamente, por

serem diferentes. Assim, a oferta de educação de qualidade, através de práticas pedagógicas que venham a contemplar e reconhecer todas essas características é um dos maiores desafios da Contemporaneidade.

Desde 1988, quando foi oficializada a Constituição da República Federativa do Brasil, princípios da Educação Inclusiva passaram a ser pensados. Neste Documento, considerado tão importante para o nosso país, encontramos no artigo 208, a seguinte afirmação: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede de ensino regular" (BRASIL, 1988). Embora exista este direito assegurado pela legislação, desde a última Constituição, até hoje muitas escolas apresentam dificuldades em incluir alunos com alguns transtornos nas salas de aula convencionais, levando em consideração a estrutura e o currículo que configura o modelo educacional vigente.

De acordo com a Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está assegurado. Isso fica claro no capítulo quinto, destinado à Educação Especial, pois prevê que os alunos, desde a Educação Infantil, tenham acesso ao AEE, enfatizando que, para isso, todos devam estar matriculados na rede regular de ensino.

Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), oficializada em 2008, nos mostra que a Educação Especial foi implementada em caráter complementar e suplementar, ou seja, não pode substituir o ensino regular. Assim, os alunos que possuem algum tipo de deficiência devem frequentar a sala de aula convencional, tendo acesso aos conteúdos e atividades realizadas pelo professor da sala regular, além de frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em turno inverso, caso a família deseje a matrícula nesse tipo de atendimento.

No sentido de problematizar, e provocar o pensamento, o estudo intitulado "Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: Estratégias e possibilidades", parte do entendimento de que o AEE não substitui o trabalho realizado pelo professor em sala de aula, já que é esperado que ambos docentes — tanto aquele que trabalha na Sala de Recursos como o professor da Sala Regular — realizem um trabalho articulado, a fim de contribuir para que haja o desenvolvimento integral da criança com Transtorno Global do

Desenvolvimento (TGD).

Considerando que as crianças que possuem Transtorno Global do Desenvolvimento, assim como as demais com algum transtorno, podem apresentar maior dificuldade em inserir-se na sociedade e possuir ou manter relações sociais, em alguns momentos, faz-se fundamental, também na escola, a construção de espaços saudáveis que priorizem a interação com o meio, ou seja, com o educador e com os colegas. Assim, a investigação contemplou o seguinte problema de pesquisa: Quais orientações são propostas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir dos programas governamentais, para a inclusão dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento na escola regular?

O tema tem uma importância significativa, pois hoje em dia muitas crianças vêm sendo diagnosticadas com TGD, sendo que em muitos casos, o diagnóstico vem de forma tardia, e muitas vezes as mesmas não desenvolvem suas potencialidades, devido à resistência dos pais ou responsáveis legais em aceitarem ajuda especializada.

Nesse sentido, a escolha do tema deu-se a partir do momento em que foi possível entrar em sala de aula, enquanto estagiária, e observar situações com alunos que possuíam laudos que comprovavam o diagnóstico de TEA e, possivelmente, outros transtornos que não foram diagnosticados naquela época. Também, por perceber que muitos professores sentem a necessidade de estudar sobre o assunto apenas ao deparar-se com um caso em sala de aula, sendo que muitos não possuem conhecimentos acerca da temática. Além disso, tem também o lado pessoal que foi levado em consideração, pois muito antes de iniciar a vida acadêmica existiu o contato pessoal com um familiar que possui TGD, mas que a família demorou em aceitar e adaptar-se.

Portanto, esse empreendimento fez uso tanto da Pesquisa Bibliográfica como da Pesquisa Documental, de viés qualitativo, tendo por objetivo geral analisar as práticas propostas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir dos programas governamentais, para a inclusão dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento na escola regular. Também apresenta como objetivos específicos: Estudar mais a fundo o conceito de Transtorno Globais do Desenvolvimento; verificar aspectos históricos e legais que deram origem ao Atendimento Educacional Especializado no Brasil; investigar estudos já realizados a respeito da inserção de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento na rede regular de ensino, a fim de verificar as práticas descritas nos mesmos.

Para isso, o estudo foi dividido em capítulos, sendo o primeiro referente à introdução, trouxe os objetivos, o problema que o norteou e a relevância da temática; o segundo capítulo contemplou o referencial teórico usado na elaboração do trabalho, trazendo no mesmo a legislação e o aporte dos autores que realizam pesquisas na área. Na sequência, no terceiro capítulo, foi apresentada a metodologia usada na pesquisa, a fim de relatar as etapas e fases da pesquisa e após o quarto capítulo relatou os resultados e discussões. Por fim, o quinto capítulo expôs as conclusões, seguido das referências, apêndices e anexos.

METODOLOGIA

Considerando que o objetivo geral do projeto foi "analisar as práticas propostas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir dos programas governamentais, para a inclusão dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento na escola regular", optou-se pela realização tanto de uma Pesquisa do tipo Bibliográfica, como da Pesquisa Documental, ambas de viés qualitativo. Isso é importante, pois os dados não foram priorizados com relação à quantidade, mas levaram em consideração a qualidade dos achados.

Assim, foram escolhidos estes dois tipos de pesquisa, a fim de sustentar metodologicamente o estudo, pois ao mesmo tempo em que foram valorizados os estudos já realizados na área e autores que se dedicam a escrever sobre a temática, analisamos um Programa de Educação Inclusiva, instituído pelo Ministério da Educação, no ano de 2003 e, ainda, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008.

Foram considerados como objeto de pesquisa os materiais oficiais disponibilizados pelo Governo Federal e, também, programas do Ministério da Educação. Pois em decorrência da pandemia da COVID-19 os estudos de caso e, também, entrevistas com profissionais da Educação foram cancelados para que houvesse os devidos cuidados necessários.

Já a coleta de dados se deu a partir da elaboração de uma "ficha analítica" que buscou trazer destaques acerca dos materiais analisados, ou seja, do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade", instituído em 2006, mas pensado desde 2003, pelo Ministério da Educação e, ainda, da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Após o procedimento de análise do Programa, foram sendo

colocadas no quadro as informações consideradas relevantes e/ou que tinham recorrência no decorrer do texto.

A análise dos dados coletados neste estudo foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, contribuindo para a Pesquisa Documental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Justifica-se a escolha dos materiais escolhidos para a pesquisa, ou seja, a escolha pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e pela Política Nacional de Educação Especial, pois ambos apresentam a inclusão de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento, embora de forma tímida.

O *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* foi o primeiro programa nacional a falar sobre a inclusão de pessoas com TGD, antes disso as leis apenas falavam em atender pessoas com deficiência, o Programa tem por objetivo "formar gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos, tendo como principio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]". Portanto, o Programa visava incluir e não integrar os alunos dentro da escola, preparando os gestores e professores com cursos e momentos de formação coletiva. Esse mesmo Programa foi o último, a nível nacional que se tem notícias, a ser colocado em prática para que houvesse a inclusão de alunos com TGD. E foi um Programa que demorou um tempo para entrar em vigor, pois começou a ser formulado em 2003, e as reuniões com os gestores dos munícipios polo começaram em meados de 2005, para oficialmente ser publicado em 2006.

Já a escolha pela análise da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* se deu por ser a Política vigente no momento, havendo alguns decretos que foram anexados a ela, que trouxeram mudanças significativas às políticas educacionais. Essa Política busca acompanhar os avanços da educação para que seja uma educação de qualidade para todos.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação já previa desde 1996, a implementação de cursos de capacitação para professores da rede pública, mas foi em 2003 com a configuração do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* que de fato iniciaram-se os cursos mais específicos. Segundo dados encontrados no *site* do Ministério da Educação (MEC), até o ano de 2007 a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com

a participação de 5.564 municípios.

A primeira categoria analítica, intitulada "O Acesso dos alunos com Transtornos Globais do desenvolvimento" se mostrou interessante, pois na leitura dos materiais foram localizados alguns trechos que mostraram que o conceito de inclusão está visível nos Documentos. Mas, apenas, esporadicamente aparecia algo referente aos Transtornos Globais do Desenvolvimento, ou seja, existe sim a necessidade de investimento na inclusão, porém nem sempre visando os casos específicos de TGD.

Partindo do ponto em que se deu essa pesquisa, pude constatar que por mais que o Programa analisado seja sobre Educação Inclusiva e vise a busca pela diversidade, o tema Transtornos Globais do Desenvolvimento, aparece pouquíssimas vezes, e quando aparece trata-se apenas sobre o Autismo, pois é o Transtorno mais diagnosticado atualmente. Já na PNEEPEI fala-se no grande grupo dos alunos com TGD, e eles classificam os mesmos como sendo pessoas com "alterações qualitativas das interações sociais" (BRASIL, 2008) classificando assim, apenas os alunos com Autismo, e Psicose Infantil.

Dessa forma, é criado um estereotipo de quem são os alunos que fazem parte do grupo de pessoas com TGD, que na verdade não condiz com o que vemos na literatura, e demais pesquisas. Logo, podemos afirmar que, quando o Governo fala em inclusão, geralmente cita as práticas inclusivas com as pessoas com deficiências, sendo muito raro citarem a inclusão de alunos com TGD em salas de AEE. Esse é um dos motivos de os professores, muitas vezes, sentirem-se incapazes quando tem um aluno incluído na sala regular, já que, muitas vezes, acabam não articulando um planejamento juntamente com a Sala de Recursos. É comum encontrar professores das salas de aula comum, sem conhecimentos do funcionamento da SRM, por exemplo.

Dentro disso, podemos usar como gancho "O investimento na formação dos professores", que se tornou a segunda categoria analítica. Isso porque, em ambos os materiais analisados, fala-se sobre a formação docente englobando a necessidade de capacitação para todas as especificidades dos alunos. Isso porque, atualmente, muitos professores já formados procuram por cursos para aprender a lidar com atividades que sejam inclusivas, visto que as redes de ensino que englobam municípios e estados oportunizam poucos cursos gratuitos dentro da área.

CONCLUSÕES

Sabemos que a oferta de educação de qualidade, através de práticas pedagógicas que venham a contemplar e reconhecer todas essas características é um dos maiores desafios da Contemporaneidade. Neste sentido, o estudo intitulado "Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: estratégias e possibilidades", buscou responder a seguinte questão "Quais orientações são propostas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir dos programas governamentais, para a inclusão dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento na escola regular?". A partir das buscas foi localizado um programa, intitulado "Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade" (2003) e, a fim de estabelecer maiores possibilidades de relações, escolhi analisar, também, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Ao escolher o tema já era imaginado que seria uma pesquisa difícil e que iria demandar muitas buscas, devido o escasso número de materiais disponíveis sobre o assunto. Mesmo assim, optou-se por fazer uso tanto da Pesquisa Bibliográfica como da Pesquisa Documental. Ao iniciar a investigação foram surgindo objetivos que foram alcançados timidamente, justamente por se tratar de uma temática ainda pouco retratada pelo Ministério da Educação (MEC).

Após várias leituras e análises nos materiais escolhidos, verificou-se que os estudos sobre a temática são poucos, pois ainda é um tema que se mostra recente para muitos setores da sociedade. Porém, sabemos que pessoas com TGD sempre existiram, mesmo quando não eram nomeadas desta forma, por exemplo. Mas, é perceptível que faltam estudos e informações sobre a temática, o que prejudica o processo de inclusão tanto na escola regular como na sociedade em geral.

Sabe-se que, pela legislação vigente, no âmbito escolar a inclusão é feita na sala de aula comum, estando articulada e diretamente ligada ao serviço de AEE, que tem por objetivo, não substituir a sala comum, mas sim identificar as dificuldades e elaborar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras que podem existir, garantindo, portanto, a inclusão, priorizando a autonomia dos alunos.

Com isso foi concluído que o MEC investe, desde 2003, de maneira superficial na inclusão de alunos com TGD, o que foi visto na análise do referido Programa, bem como contempla a temática, de forma

tímida, em políticas em prol da inclusão dos alunos público-alvo, os quais, atualmente, ocupam uma parte significativa do corpo discente das escolas. Ressalta-se, mais uma vez, que na Políticas e no Programa que serviu de material analítico, ficou claro que o Ministério da Educação não aprofunda, especificamente, dados sobre práticas inclusivas com os alunos com TGD, já que poucas vezes aparecem indicações sobre a inclusão dos mesmos em salas especializadas para o AEE, como nas salas regulares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto** nº 6571, de 17 de setembro de 2008a. **O Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2008. Disponível em: https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Decreto-do-AEE.pdf

BRASIL. **Decreto** nº 7611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Câmara de Deputados, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE).** *Brasília*, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

A POLÍCIA NA ESCOLA: UMA ALIANÇA POSSÍVEL?

Rodrigo Amarante, Jussara Navarini

E-mails: rodrigo-amarante@bm.rs.gov.br; jussaranavarini@yahoo.com.br

.

Resumo: Colocando em questão o que legitima uma aliança e algumas verdades construídas sobre a polícia militar e o que implicaria a entrada deste órgão de governo dentro da instituição escolar, o presente trabalho busca abordar algumas condições de possibilidade a partir de dispositivos legais que permitem constituir tal aproximação marcando alguns pontos positivos e alguns tensionamentos que permeiam a temática algumas verdades construídas sobre a polícia militar e o que implicaria a entrada deste órgão de governo nas instituições escolares. Para tal, através do método de análise documental foram analisados documentos que permitem compreender como esta aliança entre polícia militar e escola pode ser construída. Constata-se a possibilidade da conformação da aliança entre polícia militar e escola: uma aliança que se forma em um campo de lutas e tensionamentos, mas que é possível, a partir de um processo estruturado estabelecido enquanto um campo estratégico para se trabalhar preventivamente.

Palavras-chave: Policia Militar. Escola. Violência. Prevenção.

Eixo Temático: Temas Emergentes.

INTRODUÇÃO

Diante da grave perturbação da ordem pública relacionada com práticas de violência letal nos ambientes escolares[1] e a preocupação das comunidades educacionais, justificam-se premissas para deflagrar o adensamento de estratégias de aproximação interinstitucionais com órgãos capazes de contribuir preventivamente com a comunidade escolar, possibilitando o desenvolvimento de ações institucionais

1 *Atentado em Aracruz*. G1, 25 nov. 2022. *Atentado terrorista com bomba caseira em escola em Monte Mor*. G1, 13 fev. 2023. *Uma professora morre e três ficam feridas em ataque a escola estadual em SP*. G1, 27 mar. 2023. *Adolescente é esfaqueado na escola*. G1, 03 mar. 2023.

coordenadas e capilarizadas. Compreende-se o ambiente escolar como um espaço de excelência para promover o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, com base em suas vivências frente ao aumento da violência e intervir positivamente, pois é um local de sociabilidade e convivência, no qual são construídas e compartilhadas identidades, saberes e valores definidores da construção da cidadania e da vida em sociedade.

Para Michel Foucault (2002), a verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos. Utilizamos de Foucault no intuito de pensar sobre a experiência que constituem as verdades estruturadas em nossas subjetividades, logo autênticas, pois construídas a partir das vivências de cada um. Há muitas verdades absolutas sobre o que representam as polícias militares no presente, bem como o que representaria uma não polícia militar: muitas opiniões formadas e muitos formadores de opinião, mas a verdade é uma construção individual e coletiva, diferente de fatos que se apresentam em números e notícias, como as apresentadas na nota de rodapé, referenciadas ao final deste.

O ambiente educacional está inserido diretamente nos problemas de nossa realidade, uma vez que a intolerância, o preconceito, as drogas e a violência são fatos cada vez mais presentes dentro da escola. Neste cenário, o presente trabalho tem o objetivo de abordar algumas condições de possibilidade a partir de dispositivos legais que possibilitam a construção de tal aproximação entre duas instituições distintas, marcando pontos positivos e tensionamentos que permeiam a temática, algumas verdades construídas sobre a polícia militar e o que implicaria a entrada deste órgão de governo nas instituições escolares para compreender se é a polícia na escola é uma aliança possível.

METODOLOGIA

Através do método de análise documental para a realização do presente trabalho foram analisados documentos que permitem compreender como a possibilidade da aliança entre polícia militar e escola pode ser construída. A pesquisa documental apresenta similaridades com a pesquisa bibliográfica, contudo pode partir de fontes que sejam arquivos públicos ou particulares, órgãos do governo ou do setor privado. Foram utilizados neste trabalho[2] o "Manual de formação em direitos humanos

2 O presente trabalho constitui-se de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos "A conformação da aliança entre polícia militar e escola no enfrentamento à violência" (AMARANTE e LOPES, 2022).

para policiais" elaborado pela Organização das Nações Unidas (2001) e a "Diretriz Nacional de Polícia Comunitária" (2019) elaborado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública. A partir destes, apresentamos algumas compreensões, excertos e palavras-chave que possibilitaram movimentar o pensamento na construção do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Retomamos aqui uma máxima de Foucault (1999) que em suas considerações sobre a genealogia da ética nos movimenta a reflexão que nem tudo é errado, mas tudo é perigoso. É perigoso abordar a temática da chamada violência policial sem uma profunda reflexão, não só sobre a atuação policial militar, mas sobre a origem da atuação policial militar e nos contextos em que essa se insere. Ora, a atuação deste profissional em uma sala de aula trabalhando no 5º ano do Ensino Fundamental no Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD)[3] não será a mesma dele na atuação em outros setores da sociedade, como em áreas tomadas pelo tráfico ou em uma abordagem policial, na qual a violência impera predominantemente, por exemplo. Portanto, a polícia militar pode vir a ser compreendida como apresentado, mas não se constitui de um aparelho unicamente repressivo, mas também como garantia de proteção.

É importante mencionar como a figura do profissional é vista pelos indivíduos no meio qual ele está inserido. Para isso, os autores Eduardo Paes Machado e Ceci Vilar Noronha (2002) descrevem a força policial militar de modo marcado e característico, enfatizando a estrutura visual das polícias militares descritas como arrogantes: a ostensividade policial militar, este ato de movimentar-se em veículos oficiais, fardado e "exibindo" ser armamento, bem como o ato da abordagem. Jaqueline Muniz (1999) descreve que uso da ostensividade (ameaça incluída), onipresente em toda ação policial, passa a ser discriminado como algo intrinsecamente maléfico, contudo, é eficaz. Versando sobre os Direitos Humanos e Aplicação da Lei[4] a ONU defende que: "no exercício dos seus direitos e liberdades, cada pessoa está sujeita apenas às limitações estabelecidas pela lei" (ONU, 2001, p. 55), tal qual é uma abordagem policial militar. Estes movimentos constituem uma atuação de Prevenção primária que visa proporcionar a sensação de segurança para a comunidade.

3 https://www.brigadamilitar.rs.gov.br/proerd

4 *Direitos Humanos e aplicação da Lei*: manual de formação em direitos humanos para as forças policiais. Genebra, 2001.

Judith Butler corrobora a questão ao escrever que "há formas de violência que estão destinadas a se contrapor ou a deter outras violências" (2018, p. 235). As policias utilizam de seus dispositivos legais para coibir ações criminosas, mas a repressão não é a única ferramenta disponível, a Diretriz Nacional de Polícia Comunitária prevê que "qualquer organismo com uma função policial faz parte, na realidade, da sociedade. A estratégia comunitária vê o controle e a prevenção do crime como resultado da parceria com outras atividades" (BRASIL, 2019, p. 14). O autor Ricardo Brisola Balestreri (1998, p. 02) escreve que existe uma dimensão pedagógica no agir policial que antecede as próprias especificidades de sua especialidade. A escola é vista como um espaço de atuação do Estado, com um sistema complexo de normas e padrões. Esta maquinaria[5] escolar não pode ser visualizada como um sistema simples, mas extremamente complexo.

No artigo 144 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) está previsto que a segurança pública é dever do Estado, porém é direito e responsabilidade de todos, de modo que esta preocupação se torna uma atividade complexa de se desempenhar sozinho. Ignacio Martin-Baró (1992) escreve sobre a escola ao defini-la como um dos principais agentes socializadores, sendo responsável não apenas pela difusão de conhecimentos, mas pela transmissão dos valores de uma cultura entre gerações. Bernard Charlot (2009) contribui a reflexão ao afirmar que é necessário adotar um olhar também multifacetário, distinguindo as diversas manifestações de violência que podem ocorrer no ambiente escolar.

Na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos organizada pela UNESCO, no ano de 1990, foi firmado o compromisso de promover a equidade em um movimento onde as minorias e grupos vulneráveis não deveriam sofrer qualquer tipo de discriminação (UNESCO, 1990). No entanto, quando se propõem o combate à violência não é possível ignorar a realidade vigente. Segundo Tatiana Luiza Rech (2015) na origem de quase todas as situações de violência estão presentes situação de preconceito e exclusão compondo o ambiente escolar, ainda que disfarçadas. Neste sentido pode-se propor uma relação do excerto do texto da autora em contraste à Diretriz Nacional de Polícia Comunitária (BRASIL, 2019) ao apresentar que é necessário oferecer à comunidade um serviço policial descentralizado e personalizado, onde as pessoas devem ser encorajadas a

5 Utilizamos o conceito maquinaria escolar com base na ilustração "A grande máquina escolar" de Francesco Tonucci (2003) a qual possibilita a compreensão da escola em seu modelo mais tradicional, que valoriza a lógica da fábrica não possibilita um trabalho mais reflexivo, ou, por exemplo, de intervenção à violência.

pensar na polícia como um serviço a ser utilizado para ajudá-las a resolver problemas atuais de sua comunidade.

A ONU estabelece que a missão da polícia nas sociedades modernas consiste em proteger os direitos humanos, defender as liberdades fundamentais e manter a ordem pública e o bem-estar geral numa sociedade democrática, através de políticas e práticas que sejam legais, humanas e deontologicamente corretas (ONU, 2001). Neste contexto a Diretriz Nacional de Polícia Comunitária (BRASIL, 2019) movimenta-se a partir da ideia central de que polícia comunitária reside na possibilidade de fomentar a aproximação dos profissionais de segurança junto à comunidade. Este policiamento comunitário significa integrar políticas públicas de segurança, interagindo com as comunidades com participação no planejamento e na avaliação, além de atuar assim na garantia do pleno exercício da cidadania. Quando compreendemos que uma dimensão pedagógica no agir policial (Balestreri, 1998) é possível construir uma proposta a partir de dispositivos legais que permite tal aproximação visando um enfrentamento à violência que atravessa os muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as notícias referenciadas na Introdução do presente texto é possível visualizar o quão presente está a violência nos ambientes educacionais. A escola tem sua função social e seu foco estrutural na formação do indivíduo, mas as polícias militares podem contribuir ao integrar esses espaços. Enquanto inserida em cenários de violência que constituem seu atuar diário torna-se possível apropriarem-se desta realidade para além do atendimento de ocorrências, mas tentando antecipar-se preventivamente. Nesta visão, a partir dos dispositivos legais que permitem constituir tal aproximação, é possível elaborar propostas preventivas de acordo com essa missão das polícias nas sociedades modernas, adentrando nas escolas com o objetivo de trazer orientação para alunos e professores sobre o despertar da consciência e a emergência do fenômeno da violência em perspectiva à construção de uma cultura de paz.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Rodrigo. LOPES, Maura Corcini. **A conformação da aliança entre polícia militar e escola no enfrentamento à violência**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado. Curso de Pedagogia.

Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Unisinos, 2022.

BALESTRERI, Ricardo Brisola. **Direitos Humanos**: Coisa de Polícia. Paster Editora, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP). **Diretriz Nacional de Polícia Comunitária**. Brasília, 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Bookman editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Martins Fontes, 8ª ed. São Paulo, 1999.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. e Org. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002, p. 243-276.

G1. Atentado em Aracruz: 'Você fica sem chão', diz avó de aluna de escola. **G1**, 25 nov. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/es/espirito-santo/noticia/2022/11/25/atentado-em-aracruz-relatos.ghtml Acesso em 19 abr. 2023.

G1. Adolescente é detido após atentado terrorista com bomba caseira em escola em Monte Mor; ele usava uma suástica. **G1**, 13 fev. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2023/02/13/escola-de-monte-mor-e-alvo-de-tentativa-de-atentado-e-mobiliza-policia-e-bombeiros.ghtml Acesso em 19 abr. 2023.

G1. Uma professora morre e três ficam feridas em ataque a escola estadual em SP; aluno também se feriu. **G1**, 27 mar. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/professores-e-alunos-sao-esfaqueados-dentro-de-escola-estadual-na-zona-sul-de-sp-diz-pm.ghtml Acesso em 19 abr. 2023.

G1. Adolescente é esfaqueado na escola Palmira Gabriel, em Belém. **G1**, 30 mar. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2023/03/30/adolescente-e-esfaqueado-na-escola-palmira-gabriel-em-belem.ghtml Acesso em 19 abr. 2023.

MACHADO, Eduardo Paes; NORONHA, Ceci Vilar. A polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas. **Sociologias**, p. 188-221, 2002.

MUNIZ, Jaqueline. **Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser**: cultura e cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Rio de Janeiro, 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. Oficina do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. **Os direitos humanos e aplicação da lei**: manual de formação em direitos humanos para policiais. Genebra, 2001.

RECH, Tatiana Luiza. **Da escola à empresa educadora**: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas,2003. p. 100-101.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Paris: UNESCO, 1990.

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL: ALINHAMENTO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Clara de Mello Maciel, Giovani Ricardo da Fontoura Gambini, Maria da Graça Prediger Da Pieve

E-mail: clara-maciel@uergs.edu.br; Giovani-gambini@uerga.edu.br ;maria-pieve@uergs.edu.br

Resumo: Este estudo objetiva investigar e apoiar o processo de implementação da BNCC e do Referencial Curricular no que se refere ao alinhamento do planejamento dos professores e do Projetos Político-Pedagógico das escolas da rede pública municipal em que se insere a Universidade no Município de Cruz Alta. Situa-se no campo das políticas curriculares e dá continuidade as pesquisas já realizadas desde o ano de 2018, na mesma rede. Trata-se de um estudo qualitativo e fazendo uso da pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008) e da pesquisa documental. Como resultados parciais, acompanhou-se todo o processo de retorno a presencialidade da rede, deu continuidade a participação em uma pesquisa maior, junto a Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS sobre a BNCC e, constatou-se que nem todas as escolas reformularam seus Projetos Pedagógicos e, o planejamento e a execução do mesmo está ainda em processo de alinhamento ao novo currículo.

Palavras-chave: BNCC. Planejamento. Projeto Político-Pedagógico. Formação

Abstract: This study aims to investigate and support the implementation process of the BNCC and the Curricular Framework with regard to the alignment of the planning of teachers and the Political-ProjectPedagogical of the schools of the municipal public network in which the University is inserted in the Municipality of Cruz Alta. It is located in the field of curriculum policies and continues the research already carried out since 2018, in the same network. This is a qualitative study and making use of collaborative action research (IBIAPINA, 2008) and documentary research. As partial results, the entire process of return to face-to-face of the network was followed, continued participation in a larger survey, with the Federal University of Rio Grande do Sul -UFRGS on the BNCC and foundif

not all schools have reformulated their Pedagogical Projects and the planning and execution of it is still in the process of alignment with the new curriculum.

Keywords: BNCC. Planning. Political-Pedagogical Project. Training

Eixo Temático: Temas emergentes: Políticas Públicas Educacionais

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em dezembro de 2017 e o Referencial Curricular Municipal, construído coletivamente (nos anos de 2018 e 2019) pelos docentes, gestores educacionais, instituições públicas e privadas e Secretaria de Educação do município está sendo desde o ano de 2020, implementado em todas as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que compõe a rede. Assim sendo, faz-se necessário enquanto Instituição de Ensino Superior, envolvida em todo este movimento de reconstrução e implementação curricular desde o ano de 2018, acompanhar, apoiar e também investigar o alinhamento do planejamento dos professores em nível de sala de aula e do Projeto Político-Pedagógico, em nível de escola, a esta importante política curricular.

A pesquisa, ainda em desenvolvimento, objetiva "investigar e apoiar o processo de implementação da BNCC e do Referencial Curricular Municipal no que se refere ao alinhamento do planejamento dos professores e dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas da rede pública municipal". Objetiva ainda, promover percursos formativos relacionados ao processo de implementação em sala de aula das competências e habilidades relacionadas a Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, contribuir com a produção do conhecimento no campo do currículo.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) é uma política pública educacional que se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e no Plano Nacional de Educação. Enquadra-se como uma política curricular democrática que objetiva a equidade e a qualidade na Educação Básica. Para além de estabelecer as competências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as etapas e áreas do conhecimento, está amparada por marcos legais e sustentada teoricamente

por concepções pedagógicas. Dessa forma, construir ou reconstruir currículos significa propor mudanças nas propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino. O próprio conceito de competência, de acordo com o documento final da Base (BRASIL, 2018), indica uma decisão pedagógica que foge da tradicional "lista de conteúdos", pois, envolve um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Complementando, uma grande mudança paradigmática que a Base procura contemplar é o compromisso com a educação integral da pessoa, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o desenvolvimento integral ou pleno da pessoa (em sua dimensão cognitiva, afetiva e motora) é uma das grandes finalidades da educação escolar.

Ao definir as aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica, a Base exige ainda das instituições e redes de ensino: selecionar estratégias didático-pedagógicas, definir formas de organização dos componentes curriculares e incluir práticas e conteúdos alinhados a realidade local, fortalecer as equipes administrativas e pedagógicas das escolas, construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa das aprendizagens, recorrer a recursos didáticos e tecnológicos, manter processos de formação permanente dos professores, definir formas de comunicação com a comunidade e a família e outras mudanças necessárias e significativas (BRASIL, 2018).

A partir e de acordo com a BNCC, os estados e municípios construíram os seus referenciais curriculares e encontram-se alinhando a sua proposta pedagógica ao novo currículo. Todo esse movimento, realizado desde o ano de 2018, exigiu o pareamento da formação inicial e continuada à Base, a adequação de material didático, a revisão dos livros didáticos, a formação dos docentes para a implementação do novo currículo e, no ano de 2022, com maior intensidade, adequar o planejamento do professor, em nível de sala de aula, para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Com relação ao alinhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP ou PP), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 12, dá aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996). José Carlos Libâneo (2008) define o projeto pedagógico como sendo o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, o qual expressa as exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos da comunidade escolar. Dessa forma, o Guia de Implementação da BNCC disponível no próprio site da Base, orienta que no atual contexto

de implementação dos novos currículos, a revisão dos PPs "precisa garantir a apropriação do novo currículo e a reflexão sobre como os novos marcos conceituais, a abordagem curricular e os direitos e aprendizagens propostos contribuem para mudanças nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula" (BRASIL, 2020).

O planejamento de sala de aula também deve estar alinhado ao novo currículo. No Ensino Fundamental o currículo está organizado em áreas do conhecimento. Cada área explicita competências gerais e os componentes curriculares de cada área apresentam um conjunto de habilidades. Essas habilidades são entendidas como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018). De acordo com o documento, as "habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura" (BRASIL, 2018, p. 29). A implementação das dez competências gerais, assim como as competências e habilidades específicas de cada componente é o maior desafio a ser alinhado na prática.

METODOLOGIA

A pesquisa adota a abordagem qualitativa, encontrada em Lüdke e André, (1986). Adota-se os pressupostos da pesquisa bibliográfica, documental e da pesquisa-ação colaborativa, a qual, segundo Ibiapina (2008), "reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores" (p. 114 - 115).

Os instrumentos são condizentes com as frentes investigativas e formativas de ação, sendo um questionário estruturado, disponível de forma virtual, através da plataforma Google Forms. Com relação a ações formativas, propõe a realização de oficinas e encontros de acompanhamento relacionadas ao alinhamento do planejamento e da prática de sala de aula às competências, habilidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento constantes na BNCC e no Referencial Curricular. Juntamente, propõe ações de revisão dos Projetos Político-Pedagógicos através de encontros de acompanhamento e colaboração à (re)elaboração dos PPPs das escolas, alinhando-os à BASE.

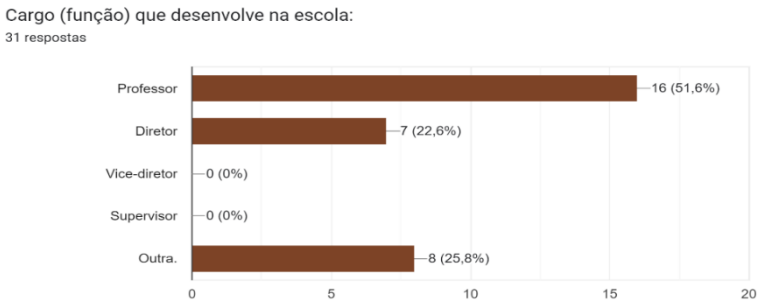
O Campo de Pesquisa são as quarenta e três (43) escolas (que pertencem a Rede Municipal de Educação do município onde a Unidade da Universidade está inserida, sendo vinte e três (23) escolas de

Educação Infantil e as demais escolas de Ensino Fundamental. Quanto aos procedimentos éticos, a pesquisa foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade, sendo aprovada pelo CAAE 64377922.0.0000.8091.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em janeiro de 2023, iniciou-se a aplicação do questionário, via Google formulário. O número de respondentes da rede até o momento são 31 professores, dentre eles, diretores e outros, como auxiliares e monitores, como demonstra o gráfico N° 1, a seguir.

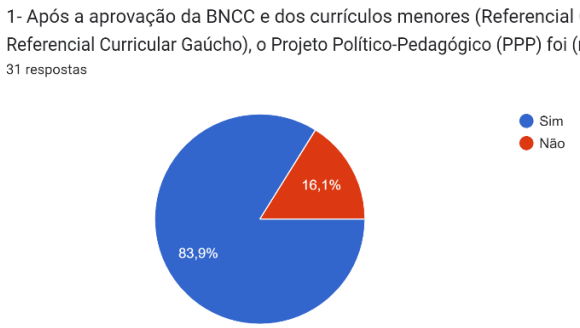
Gráfico 1 – Função na escola



Fonte: O autor, 2023.

Uma das questões principais e que atende aos objetivos da pesquisa, foi: "após a aprovação da BNCC e dos currículos menores (Referencial Curricular Municipal e/ou Referencial Curricular Gaúcho), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi (re)elaborado (reformulado)?" Os resultados encontrados estão no Gráfico N° 2, a seguir:

Gráfico 2 – (re)elaboração do PPP

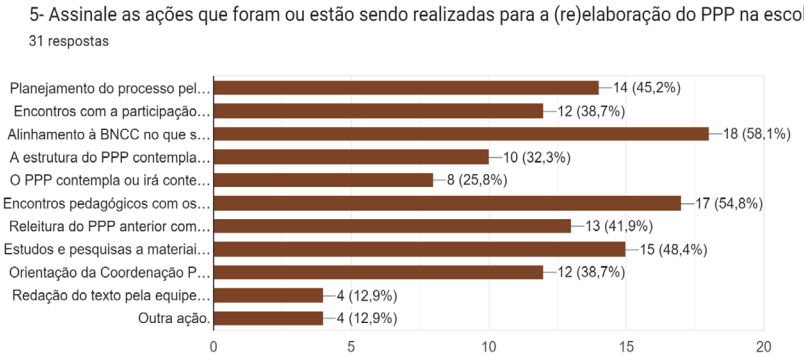


Fonte: O autor, 2023.

Verifica-se que, do universo de respondentes, 83,9% afirmaram que os referidos projetos já foram reformulados. Chama a atenção os anos de (re)reconstrução do PPP: vinte 20 responderam que a (re)elaboração aconteceu de 2018 à 2022, uma (1) em 2015 e dez (10) não souberam responder. Portanto, as escolas ou a própria rede, está se alinhando ao novo currículo. O guia de implementação da BNCC, orienta que no atual contexto de implementação dos novos currículos, a revisão dos Projetos Pedagógicos precisa garantir a apropriação do novo currículo, bem como a reflexão sobre como os novos marcos conceituais, a abordagem curricular e os direitos e aprendizagens propostos contribuem para mudanças nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula (BRASIL, 2020).

Destaca-se, dentre os questionamentos, as ações realizadas na escola para (re)elaboração do PPP. O Gráfico N° 3, a seguir, apresenta as respostas.

Gráfico 3 – Possíveis ações que estão sendo realizadas para a (re)elaboração do Projeto Político-Pedagógico



Fonte: O autor, 2023.

Dentre as ações mais destacadas encontra-se o alinhamento à BNCC no que se refere aos fundamentos pedagógicos, encontros pedagógicos com os docentes e a equipe gestora, estudos e pesquisas a materiais didáticos, bibliográficos e legais e, planejamento do processo pela equipe gestora, definindo-se ações, prazos e responsáveis.

Com relação a implementação do novo currículo, desde o planejamento até a execução do mesmo em sala de aula, constatou-se nas respostas que 74,2% dos participantes revelaram já estar em processo de implementação do novo currículo e apenas 21,8% afirmaram ainda não ter iniciado esse processo. Apontam como maiores desafios para a implementação do novo currículo, o próprio planejamento, a resistência de professores, o medo e a insegurança, o tempo, a preparação de matérias, a falta de recursos humanos, como auxiliares em sala. Interessante ressaltar, nesse momento, que a formação do professor não foi registrada e sabe-se que este alinhamento à BNCC e um dos mais importantes e necessários, pois os mesmos devem ser elaborados de acordo com as habilidades constante em cada etapa da educação, no caso, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O planejamento por ser considerado um processo de organização e coordenação da ação docente, de acordo com Libâneo (2008), deve estar articulado a problemática do contexto social, envolvendo questões sociais, políticas, culturais e até econômicas, que envolve a escola, professor, o aluno e a família, não podendo o ato de planejar, portanto, ser neutro, descolado da proposta pedagógica e curricular da escola, do sistema e de

todo o sistema educacional.

Os professores que já estão planejando e executando o planejamento em sala de aula relacionaram algumas ações que estão realizando, quais sejam: estudos e formações envolvendo aspectos do novo currículo, reuniões pedagógicas, levantamento de materiais didáticos adequados e, solicitando assessoria à Secretaria Municipal de Educação. Quanto a mudanças na prática pedagógica, referem-se à melhoria da aprendizagem, elaboração de planejamentos seguindo o novo currículo e a mudança de olhar ao aluno, vendo-o como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÕES

As conclusões são parciais e o número de participantes respondentes ao questionário é mínimo, se comparado ao universo de profissionais da rede municipal do município. Constatou-se, no momento, que nem todas as escolas reformularam seus Projetos Pedagógicos e, o planejamento e a execução do mesmo está ainda em processo de alinhamento ao novo currículo. Conclui-se que a rede se encontra gradativamente alinhando os processos de elaboração e implementação dos planejamentos, em nível de sala de, e do Projeto Político-Pedagógico, alinhados ao novo currículo.

A pesquisa continuará, até agosto de 2023, aguardando novas respostas ao questionário da pesquisa e, pretende-se dar continuidade a estudos e pesquisas sobre a BNCC, realizando análises as legislações curriculares, partindo da própria BNCC e as demais políticas educacionais, alinhadas ao novo currículo, principalmente às de formação de professores.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa contou com bolsa PROBIP/UERGS.

REFERÊNCIAS

BRASIL**.** Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular:** orientações para o processo de implementação da BNCC, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/. Acesso em 10 abr. 2023.BRASIL**. 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. Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição Federal da Federativa do Brasil.** Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola.** 5. ed. 2. reimpr. Goiânia: MF Livros, 2008

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. 2018.

QUAL O SENTIDO DO DESENHO NO MATERNAL?

Juliana Nascimento de Lima, Lidiani Francieli Cavinato Dall'Osto

E-mail: julianapsilima@gmail.com; lidianidallosto@gmail.com

.

Resumo: O presente artigo busca, a partir de uma pesquisa bibliográfica, refletir sobre o sentido do desenho na educação infantil, especialmente em crianças de três e quatro anos. É preciso manter uma posição de reflexão e questionamento diante de antigas práticas e lançar perguntas: Qual a história do desenho? Como a criança chegou a ele? É registro de quê? Quando se refere a um corpo, que corpo é esse? Será que estamos alimentando estereótipos? O desenho está sendo valorizado em sua possibilidade de expressão do sujeito que habita a criança? E, por fim, como a pedagogia pode compreender o sentido e valorizar as singularidades dos desenhos? A literatura tem demonstrado a importância de práticas que valorizem e promovam o protagonismo das crianças, bem como apontado na documentação pedagógica como forma de avançar nesse sentido.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenho. Escuta. Documentação Pedagógica.

Abstract: This article seeks, with the help of a bibliographic research, to reflect on the meaning of drawing in early childhood education, especially in three and four years old children. It is necessary to maintain a position of reflection and questioning in the face of the old practices and to ask questions: What is the history of drawing? How did the child got to him? It is a record of what? When referring to a body, which body is that? Are we creating stereotypes? Is drawing being valued in its possibility of expression of the subject that inhabits the child? And finally, how can pedagogy understand the meaning and value the singularities of drawings? Literature has demonstrated the importance of practices that value and promote the protagonism of children, as well as pointed out at the pedagogical documentation as a way of advancing in this direction.

Keywords: Early Childhood education. Drawing. Listening. Contexts.

Eixo Temático: Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca trazer reflexões acerca dos desenhos das crianças bem pequenas e pequenas na educação infantil e das estratégias que podem contribuir para que o adulto possa compreender e potencializá-lo. É fundamental que sejam feitas perguntas: Qual a história desse desenho? Como a criança chegou a ele? É registro de quê? Quando se refere a um corpo, que corpo é esse? Será que estamos alimentando estereótipos? O desenho está sendo valorizado em sua possibilidade de expressão do sujeito que habita a criança? Parece existir expectativa de que as crianças representem a figura humana. Muitas vezes, solicita-se que façam a si e a sua família, com interesse apenas na imagem, mas isso implica e suscita algo.

O olhar do adulto pode estar marcado pela cultura da escolarização e buscar, ansiosamente, encontrar uma forma, ou seja, algo que lhe permita dizer o que foi desenhado ou, ainda, preocupar-se com o resultado, desejando que o desenho seja bonito e agrade as famílias ou que comprove que a criança "sabe" desenhar. Nessa perspectiva, o sujeito se apaga, seja a criança ou o adulto, e a escuta fica esquecida em detrimento da lógica da produtividade, que desconsidera a subjetividade. É preciso ter em mente: as crianças trazem diariamente novos desafios e cada uma é singular. E como a pedagogia pode compreender o sentido e valorizar as singularidades dos desenhos? Estudos apontam para a escuta como forma de valorizar a voz e de encontrar os caminhos capazes de proporcionar o protagonismo das crianças. A documentação pedagógica é aliada nesse processo por consistir em uma possibilidade de criar memórias e reflexões sobre o percurso.

METODOLOGIA

A partir dessas considerações, destaca-se que foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que buscou aporte em fontes que trazem luz à reflexão das questões lançadas, sempre na perspectiva da promoção do protagonismo das crianças e dos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Base Nacional Comum Curricular (2018) organiza a Educação Infantil por campos de experiência. Segundo Larrossa (2002, p. 21) "[...] 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." Assim, a criança, enquanto sujeito ativo que possui vivências prévias, faz parte de uma cultura e produz cultura. Ela vai construir sentidos, bem como apontar os caminhos para o trabalho. Se a Educação Infantil deve possibilitar experiências, o desenho precisa acontecer nesse sentido.

O desenho pode ser compreendido como uma das linguagens da criança, que são cem, cem e mais cem, de acordo com a metáfora de Loris Malaguzzi (1999). Assim, ele consiste em possibilidade de expressão e de realização. Edith Derdyk destaca o movimento subjetivo envolvido na elaboração de um registro gráfico

O dinamismo, a flexibilidade e a transitoriedade do movimento se manifestam na pontinha do lápis, transformando a criança em um sujeito criador, que se projeta na sua obra. No ato de desenhar, a criança é o papel, o lápis, a linha, o objeto, a pontinha que toca e mergulha nesse universo anímico e mutante. Desenhar concretiza material e visivelmente a experiência de existir. (DERDYK, 2020, p. 49).

A autora deixa claro como desenhar coloca em jogo o mundo interno da criança. Compreender essa dimensão pode mudar a forma como propomos e acolhemos o que se expressa ali. Acolher envolve sensibilidade e abertura para a escuta e, por isso, é preciso ter cuidado para fugir de classificações e padronizações. Além disso, é perigoso aplicar interpretações padronizadas sobre os desenhos, sobretudo porque existe um compromisso ético. Esses testes psicológicos possuem manuais e são pensados em determinado contexto para serem aplicados e interpretados por Psicólogos com formação específica.

A pedagogia da escuta reconhece o fato de que somos diferentes, mais do que isso, o valoriza, tanto quanto a subjetividade e a singularidade. O escutar é compreendido aqui, de acordo com os escritos de Carla Rinaldi (2017), como mais que ouvir e ser ouvido, como forma de usar todos os sentidos, mostrar-se aberto ao novo, sensível, ciente de que não existem verdades absolutas, suspendendo os julgamentos e abrindo-se à dúvida. A escuta exige desejo de escutar e tempo de escuta, que não é cronológico, mas lógico, e possui uma organização própria. Escutar exige deixar os julgamentos suspensos, estar sensível às crianças, deixá-las serem protagonistas e tornar-se humilde. Além disso, implica superar a pedagogia que valoriza, sobretudo, o saber do adulto, em que o professor ensina e o aluno aprende, subverter a educação tradicional e realizar o movimento de escutar as crianças e a si mesmo.

Além de escutar é preciso registrar e tornar visível. Isso pode ser feito através de anotações, da escrita das falas das crianças, da produção de fotos, de áudios, de vídeos, ou do que é realizado por elas.

A documentação, portanto, é vista como a escuta visível, como a construção de traços (por meio de notas, *slides,* vídeos e assim por diante) que, além de testemunhar os processos e trajetórias de aprendizado das crianças, também os tornam possíveis de serem visíveis. Para nós, isso significa tornar visível e, assim, possíveis as relações que são a base do conhecimento. (RINALDI, 2017, p.129).

As relações citadas podem ser compreendidas como o que é compartilhado com o outro. A documentação adquire significação nessa interação, no diálogo, no questionamento e no confronto. O conhecimento é algo dinâmico, social, histórico e cultural, construído nas interações.

A documentação pedagógica tira a criança do anonimato, valoriza suas construções e torna visível a aprendizagem. Dessa forma, ela mostra o valor que os professores atribuem ao que as crianças fazem.

Aos olhos das crianças, isso pode demonstrar que aquilo que fizeram tem valor, tem significado, e assim elas descobrem que 'existem' e podem sair do anonimato e da invisibilidade, observando que aquilo que dizem e fazem tem importância, é ouvido e apreciado: é um valor. (RINALDI, 2017, p. 136).

Essa documentação pode ser rica e respeitosa com a criança, fazendo sentido para ela. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), ela pode ser uma memória concreta e visível e contribuir para os próximos passos na aprendizagem. Nesse sentido, os autores dos desenhos são protagonistas de seu processo de aprendizagem, pois podem revisitá-los, dialogar com seus colegas, professores e familiares, reafirmar ou descobrir novos sentidos e pensar sobre os caminhos a seguir. O primeiro passo da documentação pedagógica é o registro, que está além de uma coleta de dados ou de uma simples tarefa burocrática. É necessário dar-se conta de que, ao escolher registrar algo, isso já é uma atribuição de valor.

Quando se lança um olhar mais acurado sobre o desenho infantil, os detalhes minuciosos que podem passar despercebidos ganham destaque, como as linhas, os pontos, as cruzes, os círculos, as espirais etc. As garatujas passam a ser valorizadas e mostram a força de seu significado.

Sobretudo nas crianças menores, observamos uma expressividade corporal evidente: a experiência gráfica e verbal é acompanhada por mímicas faciais, gestos, movimentos do corpo, tonalidade da voz, ritmos

que abrem a performance de grande teatralidade. (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 138).

Somente ao acompanhar o processo de elaboração do desenho é que se pode escutar e compreender as palavras e as expressões que dão sentido aos traços. A criança se utiliza de todo o corpo e, assim, demonstra como pensa e o que sente e dá sentido à experiência que vivencia.

Por vezes, o desenho ganha forma e detalhes que não permanecem, seja porque houve a pintura que o cobriu, ou porque ganhou outro sentido e se tornou algo antes impensado. O processo de desenhar, de acordo com Richter e Murillo (2020, p. 25), é o "[...] ato de ver, como ato de inextricável entrelaçamento entre corpo e mundo, merece a atenção educacional de todos os envolvidos com a experiência vital dos começos linguageiros das crianças". Se desenhar é ato de ver, é possível ver ao desenhar. Para Richter (2016), não é a dicotomia subjetivo e objetivo que está em jogo, mas o jogo como vivência lúdica e como possibilidade de constituição do humano. Se o adulto ficar preso à representação que espera, essa dimensão pode passar despercebida ou ser inibida.

O desenho compreendido como experiência lúdica pode ser da ordem do brincar e, como brincadeira, não precisa ter um fim predeterminado, mas ser vivência, deleite e expressão máxima e potente da criança. Para Barbieri (2021, p. 50-51) "quando temos uma ideia e começamos a desenhá-la, cria se uma fricção entre o que imaginamos e o desenho realizado. Ambos vão mudando de fluxo na medida em que vão se construindo mutuamente." Assim, o desenho é imaginação, gesto e traço em um diálogo livre e prazeroso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das reflexões realizadas é possível destacar a importância do desenho na Educação Infantil como uma experiência, que possui a criança como protagonista e que é compreendido na interação com quem o cria. O adulto precisa aprender a lidar com as próprias expectativas e estar disposto a compartilhar um outro tempo, que é também de escuta. A documentação pedagógica consiste em uma importante aliada nesse processo.

O professor precisa buscar entender o quê e o porquê do que se propõe. Ele deve aceitar os próprios limites, mas sempre com o horizonte de fazer melhor, além de se lançar na aventura que é desenhar e pensar o desenho juntamente com as crianças. É fundamental deixar claro que não

se trata de copiar modelos ou querer que todos façam igual. Assim como as crianças, os professores precisam ter sua subjetividade respeitada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110-518_versaofinal_site.pdf . Acesso em 30 jun. 2022.

BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, [S.l.], n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20experi%C3%AAncia%20%C3%A9%20o%20que,para%20que%20nada%20nos%20aconte%C3%A7a. Acesso em: 02 ago. 22.

DERDIK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** 3. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

BARBIERI, E. **Territórios da invenção: ateliê em movimento.** 1.ed. São Paulo: Jujuba, 2021.

REGGIO CHILDREN. **Mosaico de traços, palavras, matéria: Reggio Children e escolas e creches da infância de Reggio Emilia.** Porto Alegre: Penso, 2022.

RICHTER, Sandra. MURILLO, Marcia. **Ação de desenhar na infância como iniciação aos segredos do mundo.** In: Childhood & philosopy, Rio de Janeiro, v.16, jul. 2020, p. 01-27.

RICHTER, Sandra. **Traçar, riscar e rabiscar: experiência de desenhar na educação infantil.** In: ACHE, Viviane; GALLINA, Simone F. da S.; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil. Santa Maria: UFSM; Brasília: MEC, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, Investigar e Aprender**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE

Jeferson Rodrigo Vallau Pinheiro, Jenerton Arlan Schütz, Simone de Avila Pinheiro

E-mail: jefersonpinheiro.edf@gmail.com; jenerton.schutz@unijui.edu.br; simo_avila@hotmail.com

Resumo: Inúmeras são as mudanças e demandas endereçadas ao professor contemporaneamente. Não obstante, todas elas se apresentam com justificativas razoáveis e pautadas em questões sociais, econômicas e políticas. Problematiza-se, neste trabalho, os reflexos de uma sociedade marcada pelo individualismo, o esgarçamento do público, a destituição da autoridade docente, o uso exacerbado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as perspectivas teóricas que podem ser consideradas como antipedagógicas, todos estes fatores, dificultam o trabalho docente e a formação dos recém-chegados. Face ao exposto, é premente e condizente à responsabilidade daqueles que se ocupam da educação das novas gerações, propor o debate e potencializar a discussão acerca dos desafios contemporâneos da docência e do lugar das novas gerações no âmbito educacional.

Palavras chave: Educação. Desafios. Contemporaneidade. Professor.

Abstract: There are countless changes and demands addressed to the teacher at the present time. However, all of them are presented with reasonable justifications based on social, economic, and political issues. This paper discusses the reflections of a society marked by individualism, the fraying of the public, the dismissal of the teaching authority, the exacerbated use of Information and Communication Technologies (ICT), and the theoretical perspectives that can be considered anti-pedagogical. In view of the above, it is urgent and consistent with the responsibility of those who are involved in the education of the new generations to propose the debate and enhance the discussion about the contemporary challenges of teaching and the place of the new generations in the educational field.

Keywords: Education. Challenges. Contemporaneity. Teacher.

Eixo Temático 5: Temas Emergentes

INTRODUÇÃO

O professor, figura tão importante na vida de todo ser humano, pelo menos para aqueles que passam/passaram pela escola e/ou por processos formativos em espaços específicos de aprendizagem, e que tiveram a oportunidade junto com outros de aprender e conviver com o conhecimento científico e o compartilhamento de saberes historicamente produzidos.

Entretanto, hodiernamente, pode-se indagar: Quais são os desafios que acometem o professor e sua especificidade? O que esperar do ofício docente em tempos de individualismo, de espelhos e telas, de desautorização e esgarçamento do público? Aliás, quais são as condições de trabalho, sobretudo, àquelas relacionadas ao aspecto reflexivo e intelectual? Responder a estas perguntas iniciais exigem assumir a reflexividade e que, por mais profunda que se tente fazer, ainda assim, não dará, em sua totalidade, a clareza de respostas para os desafios são prementes do professor e o desenvolvimento de seu trabalho naquilo que é sua a sua especificidade.

A docência não é, e nunca foi um trabalho fácil, muito menos simples, a julgar o relato de diversos pais durante a pandemia, que tentaram realizar em casa o ensino de seus filhos. O professor é figura importante na formação de qualquer cidadão, ele é formador e formado, precisou apresentar diversos pré-requisitos para estar ministrando aulas, se preparou durante anos em um processo de graduação, em que fez estágios, observações em salas de aulas e que tem ou passou a ter nas mãos um dos maiores compromissos do mundo, a saber, apresentar e colocar no mundo os recém-chegados, aqueles que dependem de seu conhecimento e de seu compromisso, logo, entende-se que esse professor não pode ser substituído, afinal, todos temos a lembrança e saudade de um bom professor.

No entanto, estão endereçados ao ofício de se tornar professor, desafios nunca antes sentidos, alguns deles decorrentes da própria pandemia, mas não é dela que iremos deter as reflexões, mas sim de outros desafios que, a nosso ver, parecem muito mais urgentes e difíceis de se lidar.

A escola, desde a sua origem (*skholé)*, é um lugar para se tornar livre, que exige a liberdade e a saída de outros espaços de refúgio e distração, entram na escola é fazer uso do tempo livre para se dedicar às inúmeras formas de aprender e compreender o mundo humano. Entende-se este livre como o fazer do professor, planejar aulas, selecionar textos, discutir com os alunos (colocar na mesa) os diversos temas transversais que envolvem o

mundo de hoje, porém, como fazê-lo diante do contexto contemporâneo, em que inúmeros desafios são endereçados ao professor?

Face ao exposto, Larrosa e Rechia (2018, p. 237) afirmam que "a escola não é o lugar das confidências, das coisas ditas ao ouvido, mas que é um espaço público, um lugar onde o que se diz se diz a todos ou na presença de todos". Logo, nunca se trata de forçar o aluno a tomar decisões baseadas em poucos fatos ou de forma pretensiosa, mas no sentido de fazer com que o aluno pense, reflita, analise e discuta o assunto com um conhecimento de causa que lhe permita até tomar partido, se for do seu interesse e para o bem comum, assim entendemos a liberdade da escola.

As discussões a nível do bem para a coletividade estão dando espaço ao individualismo, e a prevalência somente da liberdade individual do sujeito no interior da escola. O que para o professor se apresenta como um agravante, uma vez que a escola é para a liberdade pública e o desenvolvimento de todos coletivamente.

METODOLOGIA

Este artigo se deteve em fazer uma revisão de algumas obras bibliográficas que pudessem elucidar as dificuldades apresentadas quanto ao trabalho docente no contemporâneo, de modo a trazer à luz as maneiras com que isso está afetando a educação e o entendimento do mundo pelas novas gerações. Tal pesquisa bibliográfica se limita em algumas obras, o que obviamente exige ampliar o aprofundamento futuro do estudo, dando maior profundidade às compreensões das pedagogias em curso no país.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na atualidade, a educação sente a mudança radical que afeta de forma mais ampla o mundo, em aspectos nunca antes sentidos quando o assunto são as tecnologias, e com ela chegada de demandas exteriores, vindo das empresas que regem a economia mundial, e diga-se de passagem, o mundo do trabalho técnico. Desta forma, a escola passa a ser mais uma vez o local onde as grandes empresas buscarão mão de obra qualificada.

Assim, passando para a escola quase que uma obrigação, de se (re) inventar e oferecer aos seus alunos a possibilidade de competição num futuro mercado de trabalho. Não bastasse isso, as secretarias de educação começaram a comprar pacotes, cursos e formações tecnológicas, algumas

futuristas em relação ao mercado de trabalho e a própria vida humana. Com isso, para alguns, a escola passa a ser a salvação do mundo, pelo menos no sentido da mão de obra qualificada para as profissões futuras.

No entanto, o compromisso da educação para o que acreditamos ser um papel fundamental na formação do sujeito, é citado por Carvalho na visão de Arendt, "[...] um vínculo entre educação e liberdade, este não se traduz na proposição de práticas pedagógicas que fomentem a decisão e a escolha pessoal, mas numa perspectiva de formação ético-política" (2010 p. 11). O mundo pensado na visão individual de interesses próprios em detrimento da coletividade não nos parece próprio da educação, pondo a prova a tradição e os alicerces de uma educação republicana.

Da educação são esperadas as ligações com o mundo do trabalho, apresentando o sistema econômico vigente, e acompanhando as mudanças no mundo tecnológico de forma geral, porém, não é de qualquer maneira que a educação deve receber os desígnios tecnológicos. O próprio mundo do trabalho não estabelece laços duradouros e tampouco fortalece a presença dos pais com seus filhos, no intuito de educá-los para uma espécie de ética familiar ou da família. Nesse sentido, Sennett descreve contando a história de um dos seus personagens, que o trabalho moderno passa a apresentar em sua formatação "[...] uma ausência de autoridade e de orientação firme na criação dos filhos" (2001, p.26). O que explica em parte a dificuldade em sala de aula em relação a autoridade do professor. Sennett, ainda afirma que, muitos pais "[...] sabem ouvir muito bem, que entendem magnificamente, em vez de editar a lei; em consequência, ambos têm visto muitas crianças desorientadas" (2001, p. 27). Na escola os professores sentem as dificuldades de orientação das famílias com os filhos, no entanto, é necessário colocar este aluno em harmonia na sala de aula para que haja o aprendizado.

A autoridade que falta em casa reflete em sala de aula, e para o professor, em grande medida, fica sob a perspectiva da reprovação ou aprovação do aluno a manutenção desta autoridade. Esta é a incerteza que leva muitos alunos a um tipo positivo de comportamento em sala de aula, muita das vezes não é um interesse pelo que ali está sendo estudado, mas sobretudo um interesse pela aprovação ou não no final do ano.

Há uma dificuldade do aluno reconhecer o professor como a autoridade na sala de aula, que aliado com o uso desenfreado da tecnologia, principalmente das redes sociais, traz um nível maior de dificuldade na aprendizagem, Desmurget afirma que,

> Sob a luz desses elementos e comentários, poderia se esperar um certo questionamento das políticas digitais do momento. Mas isso não acontece. Muito pelo contrário. Em vez de enfrentar a aridez dos fatos, os discursos institucionais dominantes continuam a clamar, sem a menor vergonha, que o problema não vem do digital em si, mas dos atores encarregados de sua exploração: os professores (2022 p. 120).

Dessa forma, o professor passa a ser o alvo, alguém que leva a culpa pela falta da aprendizagem ou a pouca aprendizagem que acontece, usando ou deixando de usar as tecnologias, como se estas e outras panacéias fossem a salvação de todo processo formativo e educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação parece estar caminhando a passos largos para ficar ainda mais submetida ao jugo da modernidade, entendida como a era do sujeito, a modernidade que prevalece a preocupação com o eu, e com as minhas opiniões e as minhas convicções a respeito das coisas.

A educação dentro de uma tradição, sobretudo a de apresentar o mundo aos recém-chegados, têm o dever/obrigação de passar a herança simbólica e histórica de conhecimentos da humanidade para os seus alunos. Assim, a educação se mantém com a difícil tarefa de inserir no mundo as crianças que dela dependem e ajudar com que os mesmos tenham uma visão plena de mundo. Os desafios do professor são inúmeros e não se pretende esgotá-los com apenas críticas, mas sim de trabalhar na esperança de melhorar as atitudes dos alunos frente à importância que tem a educação escolar, na compreensão/leitura de como se apresenta à sociedade e o que deve ser feito, quais atitudes tomar no sentido da coletividade, do bem comum, mesmo que na contramão de uma lógica real que se apresenta na atualidade.

E quanto às novas tecnologias, não se pode e nem se pretende ignorá-las, mas precisamos contextualizá-las, ao contrário da atualidade que parece colocar a educação a serviço da tecnologia, é preciso inverter esta lógica e colocar a tecnologia a serviço da educação. Desta forma, acreditamos que os desafios do professor possam diminuir, melhorando assim não só os índices para a educação brasileira, bem como o intenso trabalho que o professor tem para atingir tais índices.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. Sérgio. **A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 839-851, set./dez. 2010.

DESMURGET. Michel. **A fábrica de cretinos digitais. Os perigos das telas para nossas crianças.** 1 edição. São Paulo: Vestígio, 2022.

LOROSSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Editora Pedro & João, 2018.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** 5 edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CÊNCIAS pessoais do trabalho no novo capitalismo. 5 edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SINTONIA DO CUIDADO DE SI: EXERCÍCIOS E ELABORAÇÃO DE PROJETOS PARA O BEM-ESTAR NA ESCOLA

Armgard Lutz

E-mail: armgard-lutz@uergs.edu.br

Resumo: A tarefa da escola na atualidade é investir no desenvolvimento sócio emocional dos estudantes proporcionando o convívio através de oportunidades de trabalho cooperativo em equipes. O desenvolvimento sócio emocional com fins de relações integrativas, dialogadas, gerando sentimento de pertencimento, inicia pelos exemplos dos professores no tratamento dispensado aos estudantes. Com base nos quatro pilares da educação do futuro (DELORS, 2003), a oficina oferece vivências sensibilizadoras e reflexivas. O repertório introdutório ofertado pela oficina com foco na sintonia de si, no bem-estar na escola, capacita os participantes à sua ampliação e à organização de projeto(s) a serem efetivados. Conclui-se que, diante da profusão de informações a que os estudantes têm acesso pela internet, fazer escolhas é um grande desafio sobretudo quando se trata do autoconhecimento e do colocar-se na pele dos outros. Um bom projeto de desenvolvimento sócio emocional ganha credibilidade pelo modo como o corpo docente encaminha a solução de conflitos, ativa a empatia, a inclusão e o acolhimento dos estudantes.

Palavras-chave: Cuidado. Sintonia. Desenvolvimento sócio emocional. Compaixão.

Eixo Temático: Temas emergentes

INTRODUÇÃO

Os debates contemporâneos sobre os desafios das escolas diante dos avanços da tecnologia, das novas características dos estudantes, da precocidade das crianças desde a primeira infância, dos impactos da internet na vida de todos, têm mobilizado eventos, curso de formação continuada aos professores, divulgação de propostas inovadoras surpreendentes, publicação de inúmeros manuais, livros e lives sobre o

desenvolvimento sócio emocional. Tendo por base os quatro pilares da educação do futuro que foram elaborados na virada do século XX para o XXI pelos pesquisadores da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), presentes na obra *Educação: um tesouro a descobrir*: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, observou-se o forte investimento nos dois primeiros pilares. O questionamento gira em torno do que é feito para dar corpo, vida, aos dois pilares: aprender a conviver e aprender a ser, correspondentes a alfabetização emocional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem enfatizado em objetivos a necessidade de contemplar a relação do trabalho cognitivo com o emocional, coerência essa dadas as características do ser humano. Enquanto a indiferença ao outro, a naturalização da violência, têm ganhado espaço e contaminado a nova geração, defende-se a urgência de nas escolas, destacar o debate e a aprendizagem do saber ser e saber conviver.

Os novos tempos convidam a uma educação integral capaz de fortalecer os estudantes ao afastamento da autonomia individualista inclinando à relevância da autonomia social, do pertencimento e a participação ética na sociedade. A perspectiva da aprendizagem utilitarista sendo substituída pela humanista, modifica o papel da escola e a postura dos professores. A educação integral não é algo que acontece espontaneamente, trata-se da abordagem intencional dos quatro pilares da educação e do reconhecimento dos três aspectos que a esclarecem: consciência sobre si, centrada no autoconhecimento; o pensamento crítico, no que estão incluídos processos, como percepção, atenção, associação, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem; o senso de interdependência, ou seja, a capacidade de agir racionalmente pelo bem comum.

O autoconhecimento integra duas habilidades que embora distintas são complementares: o intrapessoal – do autoconhecimento envolvendo o reconhecimento dos seus aspectos positivos e de suas "sombras" e o interpessoal, envolvendo a empatia (diferente de simpatia), a capacidade de bem se relacionar com os outros. Para Gardner, pesquisador sobre a inteligências múltiplas os alunos aprendem mais sobre educação sócio emocional na escola observando como a equipe diretiva e professores se comportam diante de situações de conflito, como acolhem um aluno novo, como demonstram interesse, empatia, escuta ativa e como recebem seus pais na escola. Compreende-se que a mudança comportamental é fundamental para garantir a qualidade da aprendizagem e das interações

sociais e de aprendizagem.

Os desafios das escolas e suas equipes foram aguçados diante das manifestações de todas as formas de violência, veladas ou frontalmente praticadas. Os traumas que se acumulam, diante de inúmeras pressões, desaguam no interior das escolas mais do que no ambiente familiar, atingindo professores, funcionários e estudantes em geral. O contexto remete à necessidade da orientação escolar em esforços à construção de uma comunidade mais pacífica e inclusiva, à necessidade dos professores organizarem ambientes escolares participativos, democráticos, envolventes, oferecendo perspectivas à construção de projetos de vida.

A proposta é concreta e deve ser contínua. Há várias alternativas como exemplo, promover o diálogo, as rodas de conversa e as reflexões sobre os valores humanos. Para tanto, aproveitar conflitos surgidos no ambiente escolar, uma situação de desconforto que aconteceu entre os colegas nas redes sociais, o questionamento de um aluno sobre uma notícia do jornal, o comentário inadequado de algum colega sobre a aparência do outro. São inúmeras possibilidades de acolher o suposto "problema" ou "conflito" e transformá-lo em uma oportunidade para o diálogo, a reflexão e o amadurecimento. Uma sugestão de processo é a organização das assembleias de classe, por turmas quando os estudantes podem expressar do que não gostaram, quais as sugestões para superar os problemas e quais os temas que poderão orientar suas conversas, substituível por parabenizações sobre o que está fluindo bem na turma e na escola.

METODOLOGIA

A metodologia da oficina preencherá a expectativa dos professores por sugestões práticas de como envolver os estudantes em valores e direitos humanos. O envolvimento se dá por meio de exercícios e reflexões com o objetivo de ampliar e mobilizar as interpretações, considerando que, em especial na escola, a convivência com os diferentes é mais frequente, próxima e intensa. Descreve-se abaixo o conjunto de atividades prováveis:

1. Relato da história "A pedra arde" pela coordenação da oficina.

2. Reflexão individual por meio das questões:

Como foi a sua infância? Adolescência? Juventude? Vida adulta?

Quais foram os momentos mais marcantes na sua vida? O que a faz feliz? E infeliz?

Quais os seus medos? E vitórias? Pontos fortes e fracos? O que faz

nos tempos livres?

Qual é a sua ocupação? Estudou? Trabalhou/trabalha? Tem família?

Quais são os seus valores? O que a define?

3. Exercício de olhar a **Pessoa como Pessoa**: momentos: 1. mostrar uma folha com uma mancha no centro, dizer que é o "Libório"; perguntar o que estão vendo; ouvir as respostas. 2.Amassar a folha, esticá-la e perguntar o que estão vendo. Reflexão: a folha é a pessoa com características boas e não tão boas; a mancha representa os defeitos, a parte menos boa da pessoa; os vincos representam aquilo que a pessoa viveu, as vezes em que se magoou, a história dos comportamentos que teve devido a essas experiências. Estamos tão atentos às "manchas" e aos "vincos" das pessoas à nossa volta que nos esquecemos que elas são, na verdade, na sua essência, uma "folha" - ou seja, uma pessoa. São, portanto, muito mais do que só aquelas características menos boas que lhes atribuímos (e parece que somos cegos a essa realidade). Relembrar a importância de olhar para cada pessoa como Pessoa, não reduzir a sua existência a um defeito, uma doença, uma característica menos boa.

Pistas para ajudar à reflexão: Pensem nas pessoas de quem não gostam / acham que são más. Já pensaram que podem estar olhando para uma pequena parte dessa pessoa e não a pessoa por si só? Sentem que são mais rápidos para ver no que a pessoa é boa para fazer ou as coisas más? Conseguem lembrar-se, nas vossas relações, que a pessoa é muito mais do que aquilo que mostra?

3.Relacionar com a história "A pedra arde"

4. Dinâmica de "Calçar os sapatos do outro".

5. Promover maior colaboração em sala de aula, atividade criada por Marzocchi (2022)

- Organizar os alunos em grupos de 3 a 4 pessoas, no máximo 6, se possível.
- Discutir as habilidades do grupo e orientar os alunos a refletir sobre o que é uma colaboração bem-sucedida.
- Encorajar os alunos a estabelecer regras internas e a definir papéis e designar tarefas para cada membro do grupo, oferecendo apoio e orientação.

ACESSAR / EXPERIÊNCIA CONCRETA

Inicie a atividade perguntando para seus alunos como eles definiriam o conceito de EMPATIA.

- Peça que eles escrevam suas definições em um post-it e em seguida, eles devem colar as definições no quadro.
- Peça para que eles leiam todas as definições e organizem os post-its com definições que sejam semelhantes.
- Leia com eles essas definições e construa, em comum acordo, uma definição que deverá guiar a atividade.

OBSERVAR / REFLETIR

- Apresente aos alunos uma seleção de relatos pessoais. Peça para cada aluno escolher uma história e a lê-la silenciosamente. São histórias curtas que relatam experiências de pessoas diferentes, de idades e lugares diferentes.
- Enquanto eles estiverem lendo as histórias, observe com atenção as reações dos alunos. Após a leitura do texto, peça para os alunos escreverem no post-it suas impressões sobre a história, levando em consideração:

· O que sentiram ao ler a história;

· Se já viveram ou presenciaram algum acontecimento semelhante;

· O que fariam se estivessem no lugar dos narradores

APLICAR / CRIAR

- Convide os alunos a escreverem suas histórias e também colocarem na caixa. Periodicamente, a atividade pode ser repetida em sala de aula para que a discussão sobre empatia seja revisitada. É possível pensar em um projeto ampliado, estruturando com os alunos um roteiro de entrevistas para que eles coletem histórias tanto dentro da escola como fora dela. O celular é uma excelente ferramenta para esse tipo de atividade. Essas entrevistas podem ser transcritas e colocadas na caixa para comporem a coleção de leituras, e até servir de insumo para outras turmas.
- Questões aos professores para reflexão:

- Você acha que educador, na convivência cotidiana, encontra oportunidades para dialogar sobre os valores que aparecem nas interações e nos comportamentos? E que o coletivo escolar precisa considerar que não somente são necessárias adequação e coerência entre as atitudes, os valores e as normas escolares, mas que é imprescindível a comunicação explícita e progressiva ao estudante desses conceitos?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O significado de sintonia, no sentido figurado, segundo o dicionário Google, está relacionado com uma condição de concordância, equilíbrio e reciprocidade entre duas partes, sejam pessoas ou objetos. Defende-se na oficina o estar bem do professor em primeiro lugar para estar apto a, com mais facilidade, sintonizar com os estudantes de suas turmas. A conquista pelos professores do equilíbrio consigo e com os colegas, tendo por norteador um programa anual sustentado pela intencionalidade de sintonizar positivamente com os estudantes, recria o clima escolar com atividades que acionam e fortalecem os valores em prol de uma sociedade mais justa, inclusiva e empática.

O mundo virtual tem trazido mensagens enganosas, estimulando o ódio, as competições, porém os valores positivos, tanto na vida presencial quanto na on-line, devem prevalecer. Ainda que os valores e competências cognitivas e emocionais necessárias para viver nesse novo tempo e no mundo virtual sejam os mesmos fora dele, as habilidades sócio emocionais se formam na convivência presencial entre as pessoas – na família, com os amigos, na sala de aula.

A grande discussão é o que falta para dar o pontapé inicial em propostas contínuas que elejam as sintonias entre as pessoas, permeadas pelos valores fortalecidos. Outro ponto da discussão é como substituir os formatos disciplinares autoritários por diálogos com base em processos assembleares; em comunicação não violenta; em saber receber críticas e saber o que fazer delas; em saber se colocar nos sapatos do outro e aprender a profundidade do compromisso com a sociedade por meio de uma participação que faça a diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância atribuída às competências sócio emocionais verifica-se pela quantidade de publicações sobre a temática em especial durante e após o período da pandemia. O debate sobre as competências sócio emocionais na escola e a sua implementação via atividades e projetos nos currículos escolares recebeu destaque significativo nos últimos anos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fortaleceu ainda mais esse cenário ao incorporar essas competências em seu projeto de educação nacional. Está provado pelos pesquisadores da educação que a base da aprendizagem é o bem-estar emocional e por mais que já tenham transcorrido vários anos

após publicações relevantes sobre esse dado, grande parte dos ambientes escolares permanece distante da oferta de clima empático e compassivo. O exercitar contínuo dos valores é prática urgente diante da necessária opção pela contribuição à construção de uma sociedade mais justa e ética.

REFERÊNCIAS

DELORS, J**.** ***Educação: um tesouro a descobrir****.* 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/ UNESCO, 2003. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 20/04/2023.

MARIO SERGIO CORTELLA, ***A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos.*** São Paulo: Cortez/IPF, 2017.

MARZOCCHI, Maura. In: **Corações e mentes- pensando de forma autônoma fora e dentro da internet**. SORJ, Bernardo; NOUJAIM, Alice. Disponível em: www.coracoesementes.org.br

PARA SABER MAIS:

MARQUES, Júlia. **Empatia deve ser ensinada pelo exemplo: entrevista com Howard Gardner.** O Estado de S.Paulo. Ago. 2012. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,empatia-deve-ser-ensinada-pelo-exemplo,70002476208. Acesso em: 15/04/2023.

Manual de aprendizagem socioemocional

https://www.amesuamente.org.br/pdf/guiasemanuais/manual_aprendizagem_socioemocional.pd

SITE - Abordagem das emoções de Paul Ekman

(http://atlasofemotions.org/).

Sugestão de filmes – adequando às idades

"Up: altas aventuras" (2009) Livre

"Extraordinário" (2017) +10

"DivertidaMente" (2015) Livre

"Sexta-feira muito louca" (2003) Livre

"Billy Elliot" (2000) +12

"Blackfish, fúria animal" (2013) +12

"Intocáveis" (2011) +14

Sugestão de atividade para ajudar as crianças pretas a se amarem e entenderem o seu valor

https://www.instagram.com/reel/CohZuo9v_Gw/?igshid=NTU1Mzc3ZGM=

Sugestão de livros:

"Além de Religião: Uma Ética Por Um Mundo

Sem Fronteiras" de Dalai Lama.

"Um Coração Sem Medo" de Thupten Jinpa

"Pedagogia da Esperança" de Paulo Freire

"O Foco Triplo" de Daniel Goleman e Peter Senge

"A Linguagem da Paz em um Mundo de Conflitos" de Marshall Rosenberg.

Desenho animado – Empatia e simpatia - https://www.youtube.com/watch?v=QuZVSz0McrI

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA, VALORES E A VERGONHA COMO REGULADOR MORAL

Jessica Severo Dutra, Berenice Falconi Baptista, Leticia Lutz, Armgard Lutz

E-mails: jessica-dutra@uergs.edu.br; Berenice-baptista@uergs.edu.br; lutzleticia@hotmail.com; armgard-lutz@uergs.edu.br.

Resumo: A dialogia, conceito freiriano, sustenta-se na escuta sensível, desvendando os saberes invisíveis e ignorados resultando em construções que evidenciam os personagens secundários, os sem voz. A dialogia evidencia as teias que se atravessam e sustentam escolhas, ora desviantes dos conformismos, ora aderentes aos poderes e saberes hegemônicos. A comunicação não violenta, metodologia articuladora da compreensão mútua, desviando-se das disputas, das competições, é contingenciada pelos valores e pela ética em benefício de toda uma sociedade. No caminho da autonomia social, encontra-se a vergonha funcionando como regulador moral. A metodologia da oficina remete aos educadores que, em lugar de defender a sua verdade, interroguem e promovam os caminhos do aprender pelas discussões (PONTECORVO, et.al.,2005). Conclui-se que conduzir os estudantes às ações que produzem movimento e diferença na convivência, envolve a enculturação para o pensar (TISHMAN, et. al,1999), a discussão e o dialogar com base nos princípios da comunicação não violenta (ROSENBERG, 2006).

Palavras-chave: Dialogia. Valores. Vergonha. Ética. Moral.

Eixo Temático: Temas emergentes

INTRODUÇÃO

Introduzir nas escolas um mapa metodológico certeiro capaz de mobilizar toda uma comunidade em torno de uma única cultura atitudinal, seria o mesmo que exercer o autoritarismo vivido na sociedade, de forma dissimulada, a exemplo do que faz a sociedade do consumo. Não se trata de propor uma trilha planejada, cronometrada, engessada, sobretudo porque está se buscando inspirar uma rede interlocutiva entre

conceitos e princípios capazes de mobilizar educadores e estudantes para fazer a diferença numa reinvenção do ambiente escolar entre pessoas e culturas diversas.

Sem qualquer pretensão de gerar uma "receita" lança-se mão de um exercício de bricolagem a fim de destacar conceitos, princípios e metodologias capazes de se articularem de forma a produzir e aprofundar um ambiente escolar passível de movimentos constantes à reinvenção da escola como espaço de comunicação e associações, como espaço de inscrição de influências, tradução e ações.

A metodologia inicia pela identificação e compreensão das características de cada uma das perspectivas, mapeando a seguir, as possibilidades de integrá-las formulando uma rede. Essa tessitura poderá lançar mão das assembleias escolares, em coerência ao princípio da dialogia, das discussões e da escuta ativa sustentada pelos questionamentos próprios do aprender a pensar em nível mais elevado. Ao analisar as propostas, observa-se um ponto em comum: o diálogo.

A comunicação não violenta contingenciada pelos valores

O psicólogo criador da proposta da comunicação não violenta, Marshall Rosenberg, exerceu a função de orientador educacional no início dos anos 60, em instituições que estavam engajadas na eliminação da segregação. Seu papel era de ensinar mediações e técnicas de comunicação. A abordagem por ele criada requer a habilidade de falar e escutar e a técnica auxilia a aperfeiçoar, reformular, a forma como cada um se expressa. Por meio da escuta ativa e profunda, o método faz com que as interações ocorram com mais respeito, atenção e empatia, ativando a compaixão. Para que a comunicação empática aconteça, concorrem quatro elementos: observação, sentimento, necessidades e pedido. Na observação, a postura é observar sem julgar e distinguir do que se gosta e o que não nos agrada; sobre o sentir, importante é nomear o que se sente por exemplo: mágoa, medo, felicidade, raiva, entre outros e saber a diferença entre o que se sente e o que se interpreta; sobre as necessidades, interessa perceber qual ou quais necessidades estão vinculadas aos sentimentos e por último, o pedido, feito em frase positiva liga-se a uma ação. Um exemplo de comunicação positiva: Joana, quando você grita comigo no ambiente de trabalho (*observação*), eu me sinto diminuído e irritado (*sentimento)* porque preciso sentir que sou respeitado e que meus colegas querem me ajudar a me desenvolver (*necessidades)*. Você poderia me chamar para conversar em particular

quando se sentir irritada comigo? (*pedido).*

Na posição de ouvintes, temos a tendência a dar espaço aos impulsos de educar, competir pelo sofrimento, educar, consolar, contar história, ser solidário ou encerrar o assunto. Outro aspecto que merece destaque relaciona-se a outro tipo de comunicação denominada "comunicação alienante da vida". Exemplos disso são julgamentos moralizantes (que trazem sentimentos como culpa, depreciação, rotulação e crítica), comparações, negação de responsabilidade e transformação de desejos, em exigências. Rosenberg é categórico ao defender uma linguagem positiva em detrimento da linguagem que ele denominou do "chacal", ou seja, a comunicação da disputa para ver quem é o vencedor. A linguagem CNV inicia pela postura empática da escuta sensível e prossegue com a postura de cada uma das partes expor como se sente, reconhecendo suas necessidades e fazendo um pedido. Para o êxito dessa comunicação concorrem vários valores baseados nos bons sentimentos e na busca do ganha-ganha.

A dialogia e a escuta sensível

Para Freire (1993 e 1997), toda educação que se diz libertadora começa pela coerência metodológica, ou seja, pela atitude dialógica. A educação começa com o educador exercitando um jeito de ser com os educandos em que a palavra expressada torna-se visível na prática. Segundo Freire, o diálogo verdadeiro começa pelo conteúdo do currículo escolar quando se busca, pela interlocução, novos e diferentes saberes, rompendo com aqueles impostos por alguém. Sua proposta de *temas geradores* trata-se de metodologia coerente com a educação libertadora uma vez que sustenta-se na postura dialógica e na prática da dialogicidade. A dialogicidade é abordada como processo dialético-problematizador que acontece pela interação e a partilha de mundos diferentes. A bagagem trazida pelos estudantes feita de experiências, histórias, saberes, conhecimentos, é acolhida pelos professores para dela retirarem inspirações de conteúdos que se tornem significativos no currículo escolar. O diálogo implica em uma práxis, um compromisso com o que se fala e faz. Diálogo é palavrAção. Ensinar e aprender torna-se uma constante investigação, porém Freire adverte que o homem, nesse processo, não se torne apenas um investigador a fim de não perder a essência do ser humano.

A enculturação para o pensar

O despreparo dos professores no emprego das palavras apropriadas para solicitar atividades do pensar, bem específicas, frustra tanto os estudantes quanto os professores ao receberem as devolutivas dos alunos diante de suas expectativas. O caminho para atingir um nível de respostas dos alunos mais significativas, inicia pelos professores. O primeiro passo é o movimento de passar por formação para enculturar para o pensar. Enculturar significa favorecer que a pessoa interaja e conviva com pessoas que dominam uma determinada cultura funcionando como modelo e com capacidade para avaliar aquele que se aventura a nela ingressar. As seis dimensões do bom pensar contribuem com o professor na adoção da abordagem cultural para promovê-las e alicerçar o ensino e a aprendizagem em nível mais elevado. São elas: uso da linguagem do pensar como incentivo para pensar num nível mais elevado; as disposições para o pensar; a gestão mental ou metacognição tomada como o apoio para os alunos produzirem um pensar mais criativo e eficaz; o espírito estratégico, para dar respostas a desafios do pensar e da aprendizagem; o conhecimento de ordem superior, que se trata do estímulo para buscar evidências e realizar pesquisas e, por fim, a transferência de conhecimentos e estratégias de uma área de conhecimento a outra, exercitando a integração.

A cultura da visibilidade do pensamento, a começar pelo vocabulário apropriado, pode ser introduzida desde a Educação Infantil por meio de histórias da literatura infantil. As palavras específicas contribuem tanto para o professor quanto para os estudantes organizarem seu pensar e comunicá-lo de forma mais clara, por exemplo: concluir, investigar, criticar, confirmar, propor, pesquisar, verificar, refletir, entre outros termos. Em razão da crença equivocada de que é preciso facilitar a aprendizagem, simplifica-se a linguagem, no entanto, conviver num ambiente linguístico enriquecido favorece a comunicação precisa e clara. Destaca-se que oferecer retornos aos estudantes sobre suas comunicações, por meio das reformulações ou paráfrases, significa reconhecer o pensamento do estudante sem deixar de contribuir com o aperfeiçoamento. Por exemplo, se o aluno disser "eu acho isso e aquilo", o professor responderá "é uma teoria interessante esta que você está propondo" (TISHMAN, et al.,1999, 29). Ao utilizar o termo "teoria", o professor reapresentou o pensamento do aluno.

O discutir para aprender

Trata-se de uma perspectiva de matriz vygotskiana que valoriza o papel da interação social nos processos de construção do conhecimento e de mudança cognitiva que acontecem em contextos educativos. No contexto educativo, as atividades propostas podem obter resultados muito diferentes conforme o modo de condução das operações. Numa pesquisa mencionada por Pontecorvo (2005, p.29) a comparção entre mães e professoras evidenciou que as mães orientam as crianças para que não haja erros; já as professoras, orientam de forma a dar mais autonomia às crianças para aprenderem a fazer por si mesmas e admitem que aconteça o erro. Compreende-se que mesmo entre professores, uma mesma ação pode ser conduzida de forma diferente, por meio de operações discursivas diferentes. Conclui-se que a interiorização de funções psíquicas superiores depende das condições operacionais oferecidas e não havendo o entendimento pelos estudantes, há necessidade de interpretação e negociação pela interação discursiva. As pesquisas relatadas na obra de Pontecorvo (2005) demonstram o desprestígio das falas dos estudantes e as poucas oportunidades para que aconteçam e se qualifiquem. A realidade central em salas de aula pesquisadas (AJELLO, 2005, p.42) é o predomínio da fala dos professores, pouquíssimas perguntas e quando feitas, não são dirigidas a alunos específicos, portanto, há poucas trocas durante as aulas. A partir desse resultado, foi proposta uma situação de ensino a fim de envolver os alunos em cada fase do trabalho por meio das experiências com discussão em pequeno grupo, discussão coletiva conduzida pelo professor, abertura de espaço para os alunos explicitarem suas previsões quanto ao conhecimento cotidiano possuído sobre os temas propostos e resultando nas modificações das suas teorias sociocognitivas. A introdução da discussão na sala de aula favoreceu o aprendizado sobre argumentação. Outro ponto favorável foi o apoio emocional que o grupo oferece pois há uma divisão entre todos no esforço e empenho para resolver um problema, escolhendo entre diversas interpretações e diminuindo a ansiedade. Ressalta-se que as discussões não são meras conversações. Os professores têm um importante papel, o de atur na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes a fim de que elaboram informações de maior qualidade.

A vergonha como regulador moral

A pesquisa desenvolvida por Araújo (1999, p.102) traz resultados

supreendentes "uma vez que o sentimento de vergonha não está vinculado à moralidade, de maneira significativa, em nossa cultura". As respostas de alunos ao questionário proposto pelo pesquisador revelaram que poucos atribuíram o sentimento de vergonha a personagens que agiram contra determinados valores morais. Os sentimentos são relacionados a culpa, arrependimento, remorso, etc. No entanto, a maioria dos entrevistados levou em conta sentimentos de preocupação com os direitos das outras pessoas, a obrigação de agir de acordo com as normas sociais e a valorização das virtudes pessoais. Conclui o pesquisador que "...os sentimentos morais podem exercer um papel de regulação entre a ação e o juízo moral quando os sujeitos enfrentam situações moralmente conflitivas". A pesquisa trouxe o dado importante sobre a influência da cultura na atribuição de sentimentos a valores morais. Apesar da cultura não reforçar o sentimento de vergonha, os entrevistados reconhecem que as ações contrárias aos valores da honestidade, da generosidade e da coragem podem ativar a vergonha. No surgimento do sentimento de vergonha, há dois estados emocionais, um *intenso* - é a vergonha retrospectiva, quando a pessoa percebe que arranhou sua boa imagem e o segundo, é de *tensão* quando arranhou sua boa imagem, apresenta atitudes defensivas com vistas a superar o sentimento – é a vergonha prospectiva. A pesquisa ofereceu a oportunidade aos entrevistados de refletirem e sugerirem ações para a superação da vergonha.

METODOLOGIA

A metodologia da oficina iniciará pelo mapeamento dos conhecimentos e experiências prévias dos participantes sobre o conjunto de temas que fazem parte desta bricolagem. Serão explicitados os conceitos de cada uma das perspectivas ilustradas por vídeos, slides e lives. Será oferecido um tempo de interação grupal para desenhar um primeiro nível de projeto integrador das possibilidades dialógicas propostas na oficina a fim de promover sua concretização. O reforço da coerência entre a proposta e a ação se dará a partir da dialogia com os estudantes das escolas dos participantes bem como com toda a comunidade escolar. A expectativa é que toda a comunidade escolar seja contagiada pelo conjunto dialógico aqui apresentado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática da comunicação não violenta no ambiente escolar apresenta potencial para contagiar toda a comunidade escolar e invadir os cenários familiares. Nos processos de aprendizagem, as aulas dialógicas; as aulas reforçadas pelas práticas de dar visibilidade ao pensamento dos estudantes e pelas práticas de discutir aprendendo e argumentando, encontra-se a coerência entre os resultados das pesquisas de Piaget e Vygotsky com o modo de aprender dos estudantes sobretudo no aspecto da ação sobre o objeto do conhecimento.

Conduzir os professores, equipes diretivas e estudantes às ações que produzem movimento e diferença na convivência no ambiente escolar, inicia pela difusão e interpretação dos conceitos expostos nesse ensaio de bricolagem. As aulas atravessadas pela dialogia, pelo vocabulário do pensamento, pela linguagem da CNV, combinam posturas que se complementam gerando conduta para toda uma vida de empatias e compaixão. No bojo dessas práticas, estão os valores morais em que a vergonha tem sua parcela de capacidade para fazer pensar sobre a fidelidade ao bem de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a bricolagem temática envolvendo os temas de fundo, valores e dialogia, apresenta elementos fundantes de condutas favoráveis a uma convivência menos tensionada, regada pela compreensão mútua, portanto, com capacidade para integrar um projeto atitudinal de escola. Criar um clima e ambiente escolar integrador das diferenças pela dialogia, pelo reforço aos valores, colocando na pauta dos debates a vergonha como reguladora moral, não se trata de abordagem espontânea e sim elaborada de forma participativa, abrindo espaço a toda comunidade escolar. A vergonha não tendo a força reguladora da moralidade remete à interpretação de que fortalecer valores pela constância nos esclarecimentos e pelas ações mobilizadas por valores, é uma trilha a ser adotada por todas escolas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses, F**. Conto de escola. A vergonha como um regulador moral.** São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Ed da Universidade de

Campinas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRERE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

PONTECORVO, Clotilde, et. al. **Discutindo se aprende – interação social, conhecimento e escola.** Trad. Claudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: RTMED, 2005.

ROSENBERG, Marshall B. **Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SAVATER, Fernando**. Ética para meu filho.** Trad. Monica Stahel. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2005.

TISHMAN, Shari; PERKINS, David N.; JAY, Eileen. **A cultura do pensamento na sala de aula.** Trad. Cláudia Buchweitz. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PARA SABER MAIS:

O que é Comunicação Não-Violenta (CNV) e como aplicar o conceito / Tatyane Mendes

Disponível em https://www.napratica.org.br/comunicacao-nao-violenta/ Acesso em 20/04/23

Videos: sobre o livro **Empatia e comunicação não violenta. Por trás dos Rótulos**. (600 rótulos)

https://youtu.be/r-Mv1jpsts8

Resenha do livro de Rosenberg. Disponível em https://youtu.be/oMrsUfMOVK8

Vídeos: Para Início de Conversa | Carolina Nalon | TEDxPedradoPenedo

https://www.youtube.com/watch?v=3qzcPcQjbMI

Introdução à Comunicação Não-Violenta - Workshop por Marshall Rosenberg

https://www.youtube.com/watch?v=DgAsthY2KNA

2 jeitos de aplicar CNV numa conversa quando você DISCORDA (CNV na Prática)

https://www.youtube.com/watch?v=PtsibCSmX0I

Se você NÃO quer fazer alguma coisa que alguém te pede, como você pode falar sobre isso? Diante de um pedido, como reagir aplicando Comunicação Não Violenta, sem brigar ou engolir sapo? Neste vídeo, a gente te mostra formas diferentes de reagir, tanto sem CNV (duas reações clássicas!), como com CNV, transformando essas reações aplicando autenticidade e empatia na conversa. Para nós, muito mais do que uma técnica de comunicação, CNV é uma postura diante da vida, dos outros e de si mesmo. Mas você toma consciência dessa postura por meio da sua comunicação e isso pode transformar seu olhar sobre a vida e seus relacionamentos.

Palestra completa

http://bit.ly/palestra-cnv

Curso gratuito

https://mooc38.escolavirtual.gov.br/mod/folder/view.php?id=201455&forceview=1

SUPERVISOR ESCOLAR E AS INTER-RELAÇÃO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IBIRUBÁ/ RS

Monique Medeiros de Souza de Godoy, Simone Luiza Schumacher Floss, Jussara Navarini

E-mail: moniquemedeiros20@hotmail.com; simone-floss@uergs.edu.br; jussara-navarini@uergs.edu.br

Resumo: O artigo "Supervisor escolar e as inter-relação nas escolas do município de Ibirubá/RS", teve como objetivo compreender como acontecem as inter-relações das equipes diretivas de escolas de Ibirubá/RS. Os objetivos específicos visaram descrever as funções do supervisor nas instituições de ensino, analisando se o profissional responsável compreende e desempenha suas funções nas instituições, percebendo também se a equipe diretiva consegue administrar e dividir as tarefas. Para isso é necessário situar a gestão e as estruturas organizacionais. Foi desenvolvida pesquisa exploratória com aplicação de questionário aos supervisores e à equipe diretiva, analisados qualitativamente, discutindo as respostas do questionário comparando com a bibliografia pesquisada. Como resultado da pesquisa foi possível constatar que as equipes gestoras não conseguem seguir em sua totalidade a gestão democrática-participativa, isso influencia de forma significativa no trabalho dos supervisores, no entanto, os mesmos esforçam-se para desempenhar suas funções.

Palavras-chave: Inter-relação; Supervisão; Equipe Gestora.

Eixo Temático: Temas emergentes

INTRODUÇÃO

O conceito de gestão é uma nomenclatura ou construção histórica modificada e estudada conforme as demandas sociais surgiam e continuam a surgir. No entanto, ganhou evidência a partir da década de 90, ao ponto que, o gestor deve desmistificar sua função nas instituições de ensino, mobilizando ações, observando e gerindo as potencialidades e dificuldades presentes no ambiente (Lück, 2012). Portanto, a gestão

se deve ao processo de gerenciar as relações e dinâmicas que ocorrem dentro do sistema educacional baseado nos princípios democráticos e com transparência.

Desta forma, podemos compreender que a gestão trata da administração de recursos com tomada de decisões com base nos princípios do planejamento, distribuição de tarefas e participação de pessoal, para melhor atender o seu objetivo no educandário como espaço de desenvolvimento integral (características intelectual, física, emocional, social e cultural). Assim sendo, entendemos que a escola é constituída de relações, o que a mantém como um espaço possuidor de cultura organizacional, pois essa representa as ações e valores, formando a identidade da escola.

Portanto, há de se considerar que as instituições possuem cultura diversificada, uma vez que são constituídas de indivíduos heterogêneos, desde o corpo docente, funcionários e corpo discente. Nessa premissa, considera-se os relacionamentos interculturais, e as possíveis formas de aplicação da cultura e da comunicação nesses ambientes, viabilizadas nas reuniões, salas de aula ou até mesmo no modo como recebem as famílias e os estudantes, na maneira como se dispõem os espaços e até mesmo como deixamos o local após o uso. Tratando-se assim das partilhas e das vivências no ambiente escolar, compreende-se que com planejamento e empenho da equipe estas relações podem ser moldáveis.

Dentre as várias concepções de gestão, destaca-se a democrática-participativa, pois é aquela que permite que as inter-relações não sejam hierárquicas, nem baseadas no poder exercidos pelos cargos. Este tipo de gestão, é entendido como uma gestão comunicativa, com ênfase nas relações saudáveis e boas práticas, o que gera consequentemente um conhecimento coletivo e claro das metas da escola, proporcionando além de um clima agradável de trabalho, maior comunicação com as famílias e transmissão de confiança, ponderando que as ações da escola têm influência direta na comunidade em que estão inseridos.

Levando em conta que os modos de gerir a escola influenciam nas relações e nas aprendizagens, pois todas as ações realizadas no âmbito escolar são consideradas práticas educativas e nestas também estão as relações. Posto isto, este trabalho teve objetivo de compreender como funcionam as inter-relações das equipes diretivas de escolas do município de Ibirubá/RS. Dessa forma, buscou-se entender quais são as funções do supervisor no ambiente institucional, bem como analisar as perspectivas,

funcionalidades e autonomia deste profissional no estabelecimento de ensino, com o intuito de colaborar para os inter-relacionamentos entre os membros da equipe gestora.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para o desenvolvimento do estudo foi utilizada pesquisa de campo e exploratória. Conforme Antônio Carlos Gil as "pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato" (2008, p. 27), visto que este tipo de pesquisa tem problema preciso como o autor sugere, sendo assim, necessário a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática.

Para a coleta dos dados foram utilizados dois questionários, sendo um aplicado às direções e o outro à supervisão escolar das três escolas no município de Ibirubá/RS: duas estaduais e uma municipal. A escolha das escolas deu-se a partir de alguns parâmetros de similaridade, como o nível de educação básica e os profissionais participantes, bem como a disponibilidade em participar. As respostas obtidas através do questionário foram discutidas tendo como aporte teórico autores relacionados a temática como José Carlos Libâneo, João Ferreira Oliveira, Mirza Seabra Toschi, Karen Elisabete Rosa Nodari e Heloísa Lück.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa contou com nove participantes, sendo três diretores e seis diretores os quais nomeados com letras do alfabeto para cada categoria. Todos os diretores possuem pós-graduação, sendo que apenas o "diretor B" tem a formação específica em gestão educacional. Dos supervisores escolares, cinco possuem pós-graduação em supervisão e apenas um não tem especialização.

Ao questionar os supervisores se conseguem executar suas funções com êxito, cinco dos supervisores afirmam que na maioria das vezes e apenas o supervisor "D" destacou cumprir com sucesso todas as tarefas, sendo que o mesmo compreende que o seu trabalho é voltado a orientação do trabalho pedagógico dos professores, bem como o auxílio com metodologias e ações diversificadas visando o desenvolvimento dos alunos, organizar os espaços de aprendizagem.

No entanto, os diretores também compreendem em certa

parcialidade a função da supervisão na medida em que os diretores "A" e "C" enfatizam a maior responsabilidade dos supervisores focada na dificuldade de aprendizagem dos alunos e acompanhamento em sala de aula. O diretor "B" traz uma resposta mais completa citando a participação deste em projetos, bem como atuação em ações e também contribuição para o planejamento, sendo a orientação e supervisão do professor no ambiente pedagógico. No entanto, os supervisores expuseram que gostariam de atuar de maneira mais assídua em suas atribuições.

De acordo com Rangel (2009, p. 88), as responsabilidades do supervisor são complexas:

> [...] planejamento, acompanhamento e avaliação da construção e implementação coletiva do projeto político-pedagógico e de outros projetos, com propostas e temas específicos; coordenação do planejamento e implementação de currículo e programas; apoio didático-pedagógico à equipe docente, com especial atenção a práticas de ensino e avaliação que favoreçam a aprendizagem; acompanhamento do fluxo de informações da escola e sua circulação na comunidade, assim como de informações recebidas de outras instâncias do sistema educacional; [...].

Considerando as diversas atribuições do supervisor escolar, citadas pelo autor, pode-se dizer que algumas atribuições descritas pelo autor não foram expostas nas respostas dos participantes, levantando a hipótese de que são divididas entre os membros da equipe diretiva ou decididas pelos diretores e vice-diretores.

No que diz respeito ao acompanhamento do trabalho pedagógico com os professores, houve um questionamento aos supervisores se o corpo docente busca auxílio e orientação, estes responderam que dependendo do conteúdo que está sendo desenvolvido em sala de aula. Eles também expuseram auxiliar orientando, dando sugestões, buscando soluções para os problemas e procurando materiais de apoio.

Apesar disso, os supervisores "A", "B" e "C" evidenciaram que sempre quando são solicitados com dúvidas, buscam soluções e estratégias conjuntas, assim como fazem atendimento individualizado ou por área de conhecimento para facilitar esse acompanhamento. Conforme Giancaterino (2010, p. 100) "o caráter inovador da educação centra-se na construção de outra relação pedagógica entre professor e supervisor". Portanto, para que haja resolução de impasses, bem como construção significativa do processo de ensino-aprendizagem é necessária uma relação de reconhecimento e ajuda mútua, além de espaço para que isso aconteça.

Ao serem questionados os diretores destacam a importância de um supervisor escolar para a estruturação do ambiente escolar e, a partir disso, foi questionado a maneira que este profissional consegue desempenhar sua função e quais espaços a equipe diretiva proporciona para que a ação aconteça. O diretor "C" destaca como espaços as reuniões da equipe, formações pedagógicas e a observação de professores em sala de aula, analisando seus planejamentos e comparando aos documentos normativos.

Aparentemente, os diretores fornecem espaço para que os supervisores participem e organizem as demandas da instituição, o que acaba sendo de extrema importância para as inter-relações, esforçando-se sempre para atender os objetivos de suas funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa responde aos objetivos na medida em que se entende que a função dos supervisores é contribuir com os professores no trabalho pedagógico, desempenhando ações através de estratégias, observação e escuta ativa. Compreende-se também as inter-relações acontecem no espaço institucional, porém as trocas existentes se caracterizam como pouco satisfatórias, pois a equipe diretiva poderia proporcionar mais espaço, os membros da equipe sabem suas atribuições e deveriam cumpri-las, também, os supervisores escolares tem pouca autonomia, absorvem muitas demandas e os diretores não tem entendimentos da totalidade de suas funções o que também prejudica a qualidade das inter-relações, a comunicação deveria se estabelecer de melhor forma, para que assim a equipe esteja em concordância nas suas colocações, pois as inter-relações são baseadas na comunicação, assim se faria mais proveitoso o trabalho em equipe e, com isso haveria mais compreensão das atribuições de cada um.

REFERÊNCIAS

GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão Escola e Gestão Democrática**: Um elo para o sucesso escolar. Rio de Janeiro: Waked, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012. Docência em formação: saberes pedagógicos.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Práticas de organização e gestão da escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Cascavel/ PR: Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. 2015. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 15 jul. de 2022.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane C.; ALBUQUERQUE Fabiana A. de. **O orientador Educacional no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/XgFGvjdzBmGDQgJHprVBnxB/?lang=pt. Acesso em: 18 abril 2022.

RANGEL, Mary (Org). **Supervisão e Gestão na escola**: Conceitos e práticas de Mediação. Campinas, SP: Papirus, 2009.

NODARI, Karen Elisabete Rosa. O papel do Coordenador pedagógico frente a docência criadora. In: **Coordenação pedagógica**: concepções e práticas. Org. Mariângela Bairros e Patrícia Souza Marchand. Porto Alegre: Escola de Gestores; Tomo Editorial, 2018.

PARA ALÉM DAS DICOTOMIAS ENTRE BEM OU MAL-ESTAR DOCENTE: SOBRE SER E TORNAR-SE PROFESSORA NOS CONTEXTOS EMERGENTES

Fernanda Silva do Nascimento, Bettina Steren dos Santos

E-mail: fernanda.n91@edu.pucrs.br; bettina@edu.pucrs.br

Resumo: Este trabalho discute os fenômenos do bem-estar e mal-estar docente nos contextos emergentes a partir de uma pesquisa mais ampla desenvolvida com professoras/es da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e o crescimento do ultraconservadorismo e violências nas escolas. Trata-se de um estudo exploratório e analítico baseado nos pressupostos pós-qualitativos. Evidenciamos a organização dos fenômenos por meio de processos, movimentos e uma estrutura rizomática. A constituição do ensino no Brasil, as condições e valorização da profissão, o Clima e Cultura Organizacional, os sentimentos e emoções que transitam no cotidiano escolar, a inventividade e os processos motivacionais tensionam e movimentam as relações entre os fatores e promoções do bem/ mal-estar docente. Identificamos a necessidade de repensar as metodologias empregadas nas pesquisas desenvolvidas acerca das condições do trabalho docente, bem como investir em formação continuada e escuta das/dos profissionais sobre os desafios, demandas e potenciais em ser e tornar-se professor/a.

Palavras-chave: Mal-estar docente. Bem-estar docente. Contextos Emergentes. Trabalho docente.

Abstract: This work discusses the phenomena of teacher well-being and malaise in emerging contexts based on a broader research carried out with teachers from the state education network of Rio Grande do Sul, the growth of ultraconservatism and violence in schools. This is an exploratory and analytical study based on post-qualitative assumptions. We evidenced the organization of phenomena through processes, movements and a rhizomatic structure. The constitution of teaching in Brazil, the conditions and valuation of the profession, the Climate and Organizational Culture, the feelings and emotions that transit in the school routine, inventiveness and motivational processes tension and move the relations between the factors and promotions of good/evil - being a teacher. We identified

the need to rethink the methodologies used in the research carried out on the conditions of teaching work, as well as to invest in continuing education and listening to professionals about the challenges, demands and potential of being and becoming a teacher.

Keywords: Teacher malaise. Teacher well-being. Emerging Contexts. Teaching work.

Eixo Temático: Temas Emergentes.

INTRODUÇÃO

Os fenômenos do mal-estar e bem-estar docente tornaram-se objeto de estudo na Europa e no Brasil a partir das décadas de 70 e 80 (ESTEVE, 1994, 1999). As investigações foram marcadas pelas reflexões elaboradas acerca da Síndrome de *Burnout* (FREUNDENBERG, 1974) – síndrome de esgotamento físico e mental decorrente da *combustão total,* do exercício e sobrecarga laboral – reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma doença ocupacional.

A profissão docente foi considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais propícias a desenvolver o *burnout.* Isto posto pois a docência é uma das profissões que mobilizam diferentes habilidades, discussões acerca de seu papel e valor frente as incertezas dos tempos. Dessa forma, o grupo de pesquisa que integramos em uma instituição privada da região sul do Brasil está desde 1996 (STOBAUS et al., 2007) realizando investigações e contribuições para o campo e para milhares de docentes em parceria com pesquisadoras e pesquisadores nacionais e internacionais acerca do bem-estar e mal-estar docente, desenvolvimento humano e processos motivacionais.

As modificações que geram indeterminação da função e papel social do professorado, a imagem social que vai se constituindo, a falta de recursos materiais, sobrecarga de trabalho e as violências nas instituições são exemplos de fatores de mal-estar docente que podem gerar insatisfação, absentismo, adoecimento (ESTEVE, 1994, 1999). Já Jesus (2007) considera que a motivação, a realização e o bem-estar docente estão relacionados devido as competências e estratégias empregadas pelas professoras e professores, ou seja, conforme suas respostas e resiliência que impactam de forma positiva o resultado do trabalho mesmo diante de tantas exigências profissionais.

É evidente que alguns dos fatores relatados décadas atrás se mostram semelhantes e presentes nos discursos e relatos atuais como contribuintes para o bem e mal-estar docente, mas os contextos emergentes além de contribuírem com novos processos reflexivos e críticos, nos desenham dinâmicas em outros tempos e espaços. Neste sentido, os contextos emergentes trazem consigo um tanto do passado e se produzem no presente por meio das dinâmicas sociais, políticas, culturais, históricas, econômicas e subjetivas da humanidade.

A pandemia de coronavírus (COVID-19) é um modelo de um elemento que tensionou uma rede mundial de relações e interações e que reverberou no campo educacional à nível macro e micro de diferentes formas, pois temos que pensar que há as desigualdades, semelhanças e especificidades em cada território que ocupamos, em que somos e estamos docentes a ver o ensino público e privado, por exemplo.

Segundo o Censo escolar de 2021 (BRASIL/Inep, 2022), 2,2 milhões de pessoas exerciam a profissão docente no país, sendo a maioria mulheres. Em pesquisa realizada pelo Instituto Península (2021), de 2.500 entrevistadas(os), 57% dos profissionais desejavam apoio psicológico. Ou seja, se nas décadas de 60 e 70 eram produzidos estudos diagnósticos destacando questões osteomusculares e vocais, gradativamente, fomos vendo uma crescente manifestação dos aspectos psicológicos, socioemocional, da in/satisfação profissional em evidência no fazer docente.

Ademais, presenciamos ao longo dos anos o crescimento das interferências neoliberais nas políticas educacionais e o exponencial aumento dos discursos e ações ultraconservadoras fomentadas nos governos de direita que resultaram em diversos problemas no campo educacional e social contra a dignidade humana, bem como sucessivos ataques às/nas escolas brasileiras.

Por este motivo, este trabalho discute os fenômenos do bem-estar e mal-estar docente nos contextos emergentes a partir de uma pesquisa mais ampla desenvolvida com professoras/es da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e o crescimento do ultraconservadorismo e violências nas escolas.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório e analítico que buscou dialogar com os pressupostos pós-qualitativos. Assim, ousa-se repensar os caminhos

e movimentos dos trabalhos científicos que em sua pesquisa mais ampla seguiu determinados pressupostos metodológicos qualitativos humanistas inicialmente e evidenciou a necessidade de ir além dos *methodos*, dados e coletas, para construir conceitos presente em territórios e possíveis caminhos ao reunir leituras, autoras(es) e discursos. Nesse sentido, optamos pela abordagem pós-qualitativa, pois St. Pierre (2018) reforça que o que chamamos de "dados aparecem, vêm a existir, existem (ou não) em uma estrutura metodológica, ontológica e epistemológica particular. O significado e função dos dados dependem do significado e função de uma constelação de outros conceitos" (p. 223). Dessa forma, a compreensão, discussão e construção de conceitos se dá a partir dos encontros e achados, por meio de interações, descontruindo formas "que estruturam e organizam a metodologia qualitativa humanista convencional" (Ibidem, p. 1051). A partir das escolhas onto-epistemológicas e dos novos movimentos de presença, tornou-se desafiador a fragmentação do texto, por exemplo, em seções, da literatura, das falas e dos elementos identificados como evidencia St. Pierre acerca das viradas ontológicas. O projeto inicial, mais amplo, se deteve em entrevistas semiestruturadas com docentes de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul que culminou na constituição de eixos de reflexão como possibilidade para compreender os fenômenos do mal-estar e bem-estar docente. A partir dos achados, realizamos um recorte para discussão e análise textual na perspectiva pós-qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

St. Pierre (2018) se dedica a incentivar a prática de um trabalho empírico pós-investigativo e nesse sentido ao realizar a escuta e leituras dos relatos de 6 docentes de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e dos contextos que temos vivido ao longo de todos estes anos, evidenciamos a necessidade de repensar a metodologia adotada em nossas pesquisas, pois os fenômenos nos convidaram ao diálogo e à uma rede interativa de fatores. Por esse motivo, formou-se uma estrutura rizomática na tentativa de expressar suas ramificações, movimentos, processos e interferências:

> [...] um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, [...]. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção 84 "e... e... e...". Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 37).

Nesta perspectiva, como possibilidade para compreender os fenômenos refletimos e elaboramos alguns conceitos que emergiriam de forma interativa e ramificada, por essa razão não mais tratamos do bem-estar e mal-estar docente como uma dicotomia, mas como uma construção complexa e interrelacional por meio de alguns exemplos como: a constituição da profissão e do ensino no Brasil, as condições e valorização da profissão, o Clima e Cultura Organizacional, os sentimentos e emoções que transitam no cotidiano escolar, a inventividade e os processos motivacionais que tensionam e movimentam em conjunto às estratégias empregadas e sugeridas pelos(as) profissionais (NASCIMENTO, 2021).

A feminilização da docência (HYPOLITO, 2020) interage com a constituição da profissão, sua função e valor de modo que há de se falar no impacto das mulheres como professoras já que o cuidado e a vocação impostos por determinados discursos são atravessados pelos projetos de necessidade de "capacitação, qualificação" e pedidos para formação continuada. Ademais, observamos que a educação e o ensino se tornaram "problema" e ao mesmo tempo "solução" das mazelas sociais, visto projetos como o *Escola sem Partido* que buscou censurar docentes em seus discursos, fazeres e currículos em contrapartida aos movimentos em defesa das escolas seguras e abertas, escola pública, laica e de qualidade. Os ataques às professoras e professores foram pautados também no governo anterior, visto que foram traçados e incentivados à imagem profissional de doutrinadores a partir de discursos neoconservadores.

Em consonância, vivenciamos os parcelamentos salariais e piso mais baixo e congelado na rede estadual do Rio Grande do Sul nos anos anteriores, fechamento de escolas, falta de infraestrutura, recursos e medidas de privatização no ensino público com desafios agravados ao longo da pandemia de coronavírus. A ausência de recursos para o ensino remoto emergencial e o preparo para acompanhamento e metodologias para lidar com as demandas trouxe um misto de incertezas sobre o distanciamento com o medo do contágio e necessidade de sobrevivência.

A falta de contato com os estudantes, gerou angústias nas professoras e professores sobre o futuro de jovens e crianças que tinham a escola como espaço de seguranças: alimentar, física e psicológica. Porém, nos últimos meses ocorreram novos ataques à educação e à dignidade humana, já anunciados anteriormente, quando adolescentes e homens adultos invadiram escolas, assassinaram e feriram estudantes e professoras. O luto causado e o território de insegurança e incertezas se alastraram por todo o país em instituições públicas e privadas, da Educação Infantil às

universidades. A pessoa docente torna-se e sente-se responsável mais ainda pela proteção de crianças e adolescentes no espaço da sala de aula e se questionam: Como? Quando? Será?

Nesse sentido, os achados anteriormente reforçam que é preciso observar também o Clima e Cultura Organizacional nas instituições, já que os valores, crenças e práticas do cotidiano escolar têm que se associar aos processos democráticos, antirracistas, dialógicos e que propiciem a convivência frente às diferenças. Para isso, ouvir não somente os/as professores/as, mas a comunidade educativa, seus sentimentos, emoções, desafios e necessidades e de forma inventiva construir o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas e o currículo escolar de forma contextualizada e crítica.

Stobaus et al. (2007) nos relembram que "o bem-estar está relacionado também com às tentativas de auxiliar a redescobrir o seu papel, em especial frente às crises nas instituições educacionais, [...] além das propriamente pessoais do docente, suas inquietações, interesses, sentimentos, valores e expectativas" (p. 261). Desde a década de 80 houve influências neoliberais e neoconservadoras que impactaram no magistério, na carreira e nas condições do trabalho docente (HYPOLITO, 2020) assim, algo que vemos, especialmente nas instituições privadas, são os receios em compartilhar sobre suas dificuldades, sentimentos e inquietações muitas vezes pelas interpretações e temores pelas demissões, por exemplo, o que expressa o quanto precisamos romper e repensar como compreendemos e colocamos em nossos documentos legais e exercemos de fato a gestão democrática e participativa.

Nascimento (2021) destaca que os/as docentes acabam enfrentando conflitos conforme se dão as relações interpessoais da mesma forma que o trabalho colaborativo e cooperativo gera, para alguns, maior satisfação profissional, amparo e criatividade para resolução dos problemas. A procura por apoio na época da pandemia teve como enfoque os cursos online, mas os discursos de uma profissão solitária em meio há tantos profissionais é constante. Assim, solicitam por apoio do Estado, das universidades, das gestões escolares, da sociedade como um todo. Pedem por formação continuada, valorização por meio do salário, respeito e escuta. Enquanto alguns governos pensam em mais armas nas escolas e na sociedade, pensamos em mais projetos de conscientização, livros e um ensino que respeite cada ser em sua integridade. A opressão não é a solução. Vemos outra vez professoras e professores em luto, lutando pela sobrevivência, suas, de crianças e jovens, colegas de trabalho, sobrevivência das escolas,

suas famílias e da educação no país como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu os fenômenos do bem-estar e mal-estar docente nos contextos emergentes a partir de uma pesquisa mais ampla desenvolvida com professoras/es da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e o crescimento do ultraconservadorismo e violências nas escolas. Identificamos a necessidade de repensar as metodologias empregadas nas pesquisas desenvolvidas acerca das condições do trabalho docente, é preciso pensar os fenômenos para além da dicotomia entre o bem ou mal-estar docente, para dialogar sobre as condições do trabalho docente nos contextos emergentes. Ademais, notamos a importância em investir em formação continuada inventiva e crítica e escuta das/dos profissionais sobre os desafios, demandas e potenciais em ser e tornar-se professor/a, pensando ainda em uma educação dialógica, respeitosa, inventiva e que valoriza as professoras e professores. Para isso sugerimos políticas para promoção do bem-estar nas escolas e diálogo sobre a realidade do cotidiano docente nas instituições. Daremos continuidade aos estudos que tem os processos e movimentos docente e seus territórios em construção.

REFERÊNCIAS

ESTEVE, J. M. 1994. *O mal-estar docente*. 3. ed. Barcelona: Paidós.

ESTEVE, J. M. 1999. *O mal-estar docente:* a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. São Paulo: EDUSC.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

FREUDENBERGER, H. J. 1974. Staff burn out. *Journal os Social Issues, Malden,* v. 30, n. 1, p. 159-165.

HYPOLITO, A. M. 2020. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero,* SP: Papirus, 1977. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 2. ed. [E-book].

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. 2020. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus.* Disponível em:https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nosdiferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/. Acesso em: nov. 2020.

JESUS, S. N. de. 2007. *Professor sem stress:* Realização e Bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação.

MOSQUERA, J. J. M., STOBÄUS, C., & SANTOS, B. S. dos. 2007. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. *Educação,* 30(4).

NASCIMENTO, F. N. do. 2021. *Possibilidades para pensar os fenômenos do mal-estar e bem-estar docente em uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre.* 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

ST. PIERRE, E. A. 2018. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à "pós-investigação". *Práxis Educativa*, 13(3), 1044–1064.

FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA DE DOCENTES

Áurea Bigolin, Paula Betina Bock de Prass, Deise Iara Mensch

E-mails: aureabigolin40@gmail.com; betina.prass@gmail.com; deise.mensch@gmail.com

Resumo: O objetivo desse estudo é demonstrar a importância da formação continuada colaborativa de docentes. Caracteriza-se como descritivo exploratório, e apoia-as em pesquisa bibliográfica constituída pela análise de textos publicados. A formação continuada é necessária para o desenvolvimento profissional dos docentes, deve ser contínua, ressignificada e sugere-se que seja colaborativa por possibilitar uma série de benefícios que podem efetivar a prática pedagógica docente com qualidade.

Palavras-chave: Formação continuada de docentes. Gestão escolar. Formação continuada colaborativa.

Abstract: The objective of this study is to demonstrate the importance of the continuous collaborative formation of professors. It is characterized as exploratory descriptive, and supports them in bibliographical research constituted by the analysis of published texts. Continuing education is necessary for the professional development of teachers, it should be continuous, re-signified and it is suggested that it be collaborative as it enables a series of benefits that can effect a quality teaching pedagogical practice.

Keywords: Continuing training of teachers. School management. Collaborative continuing education.

Eixo Temático: Temas emergentes – Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar atualmente ainda é um espaço para o desenvolvimento humano. O fazer educativo do professor se sobressai ao seu conhecimento teórico da área de formação. E nesse

contexto, a formação continuada de docentes se sobrepõe à formação inicial básica.

Quando se pensa na importância e objetivos da formação continuada, tem-se a ideia de que as formações de um modo geral devem ser um aprendizado necessário para todos os que seguem a carreira docente, a fim de estarem ressignificando suas aulas, conteúdos e metodologias de ensino. Contudo, observa-se na prática e na fala de muitos docentes de que a formação continuada nem sempre consegue atingir o seu objetivo principal: a continuidade do papel do professor pesquisador e reflexivo em sua prática.

Então, a partir dessa necessidade, optou-se em analisar a formação continuada de docentes. Na base de dados da CAPES as palavras "formação continuada de docentes" rapidamente aparecem 1.470.113 trabalhos, discorrendo sobre a importância, necessidade, desafios e dificuldades. Nóvoa (2009, p.14) discorre sobre o tema exposto como um "consenso discursivo, bastante redundante e palavroso". Se ao mesmo tempo parece "redundante", as capacitações parecem que não estão dando conta de seus objetivos e mostram uma baixa eficácia (NASCIMENTO, 2000).

Mediante o exposto questiona-se: Quais são os objetivos da formação continuada de docentes? Qual o papel da gestão escolar no processo de formações? Como devem ser realizadas as formações continuadas nas escolas para que essa prática seja efetiva? No intuito de responder aos questionamentos efetuados foi elaborado este estudo. Ele se justifica porque, atualmente, existem deficiências na formação inicial dos docentes brasileiros, e para completar, parece que é recorrente a deficiência nas formações continuadas, fatos estes que se refletem no espaço escolar. Por esse motivo, existe a necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos sobre a formação continuada para docentes e colocar em pauta a discussão da possível formação continuada colaborativa, pouco utilizada na formação de docentes.

O estudo tem por objetivo geral demonstrar a importância da formação continuada de docentes. Seus objetivos específicos são: verificar quais são os objetivos da formação continuada de docentes; identificar o papel da gestão escolar como articuladora do processo educativo; propor a inserção da formação continuada colaborativa na formação de docentes.

METODOLOGIA

Metodologicamente o estudo caracteriza-se como descritivo exploratório e, se apoia em uma base teórica consistente por meio da pesquisa bibliográfica constituída pela análise de textos publicados, tanto na literatura especializada, como em periódicos (impressos e/ou disponibilizados na Internet). Autores e estudiosos como Freire (2011), Libâneo (1998; 2004), Nóvoa (2009) e Perrenoud (2000) deram suporte ao estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Lei nº 12.796 de abril de 2013 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei nº 9.394/96, dispondo sobre a formação dos profissionais da educação. Foi incluído no artigo 62 o parágrafo único:

> Garante a formação continuada para os profissionais da educação no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013).

A formação continuada é a complementação da formação inicial básica da graduação ou nível médio que envolve processos formativos, no qual o professor participa para qualificar a sua prática pedagógica. Em outras palavras:

> A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Para que a formação continuada atinja bons resultados é necessário que o profissional acredite que "a educação é um caminho para a transformação social" (BEHRENS, 1996, p.24). O docente tem que ter a clareza que a escola tem o dever de construir o conhecimento junto com os alunos e formá-los cidadãos, ele é o instrumento mediador desse processo, portanto, a formação continuada deve ser contínua e constante, mas acima de tudo significativa para o docente, caso contrário não atingirá seu objetivo. Ela deve proporcionar ao docente momentos de reflexão de sua prática, para a partir desta, junto com seus pares, possa transformar e ser transformado, ressignificando a sua práxis.

De acordo com Teixeira (2010), a formação continuada possibilita a

reflexão da prática pedagógica e a capacitação dos profissionais, oferecendo educação permanente e apropriações de competências. Contudo, quando o docente não tem esse momento reflexivo, dificilmente encontrará problemas ou a resolução destes no seu cotidiano escolar.

A realidade educacional demonstra que a formação continuada de docentes nem sempre dá todo o suporte pedagógico necessário, para alguns apresenta pouca eficácia, e, por conseguinte, desestimula a participação dos mesmos. Nesse sentido, segundo Nascimento (2000), é necessário que a formação continuada seja atrelada à área de formação do docente, dando respaldo a respeito de técnicas, metodologias e práticas.

A LDBEM – Lei nº 9394/96 prevê a formação continuada de docentes e a autonomia das escolas para conduzir estas. Deste modo, percebe-se a consonância da lei quando o próprio ambiente de trabalho do profissional docente, o seu cotidiano, são os instrumentos de reflexão e estudos. Desta forma, a formação continuada tem como "objetivo geral abordar a relação entre formação e prática do professor, o sujeito criativo que estabelece a finalidade global do exercício pedagógico" (TEIXEIRA, 2010, p.2).

De acordo com Candau (1997) é necessário observar três aspectos para que se tenha uma formação qualificada para docentes: a escola como lócus privilegiado de formação; o saber do professor; e o ciclo de vida profissional dos docentes. O autor parte do pressuposto de que uma formação continuada qualificada surge das necessidades reais da escola, do dia a dia do professor, e salienta que é necessário valorizar o conhecimento do professor acerca da sua área do conhecimento, não se esquecendo do conhecimento adquirido pela sua práxis pedagógica. Bazarra, Casanova e Ugarte, ao discorrerem a respeito dos programas de formação continuada, afirmam que:

> Estes deverão abranger três âmbitos fundamentais de aperfeiçoamento, sendo eles o acadêmico, que se refere a formação em novas metodologias de ensino e aprendizagem; o ético e social, que tratam da estratégias de transmissão de valores e competências sociais; e por fim, o diretivo, que trata do que concerne ao desenvolvimento das capacidades diretivas para todos os educadores que queiram assumir postos de responsabilidade (BAZARRA; CASANOVA; UGARTE, 2008, p. 118).

Em nível acadêmico, ético e social se faz necessário que os formadores contribuam com novas direções metodológicas emancipadoras para a educação. Formadores que não são capacitados para isso podem caracterizar uma falha nos processos das formações correndo o risco de

formações que nada acrescentam para os profissionais da educação. Para Bazarra, Casanova e Ugarte (2008) além do conhecimento acadêmico, das metodologias adotadas através da reflexão do dia a dia do profissional da educação, os valores sociais também devem ser considerados juntamente com o conhecimento científico.

É nos momentos de formação continuada que se estabelece a relação do que é a teoria e prática no contexto das aulas de cada profissional da educação, pois o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social. Nesse sentido, "a escola deve oportunizar esses momentos de reflexão para que a ação seja cada vez mais qualificada, competente para alcançar os objetivos escolares educacionais" (PIMENTA, 1999, p. 39). Corroborando com Luck (2002), os gestores são fundamentais na escola, pois são facilitadores desse processo, fomentando, orientando e engajando formas para que as formações qualificadas aconteçam, portanto:

> As escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com docentes e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias (LUCK, 2002, p.34).

Para que haja uma escola de qualidade em um mundo de contínuas mudanças, é necessário que a gestão escolar envolva seu corpo docente para o sucesso da educação escolar, pois sem esse entrelaçamento de saberes, provavelmente, não se atingirá os objetivos educacionais almejados. O gestor deve ser capaz de identificar problemas/resultados/avanços e conduzir processos para a mudança, comprometendo-se com a qualidade da educação. "A capacidade de um diretor/a para projetar sua escola em médio e longo prazos passa necessariamente por um programa de formação de seus educadores." (BAZARRA; CASANOVA; UGARTE, 2008, p.118).

Ao assumir a ineficiência da formação continuada e constatar a gama de trabalhos que versam sobre esse tema, pergunta-se a respeito da causa da não obtenção de sucesso nos objetivos traçados na escola. De acordo com Nóvoa (2009) as formações só terão sentido quando forem construídas a partir do dia a dia da profissão, através da reflexão dos docentes sobre a sua prática pedagógica. Na visão do autor:

> Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual mercado da formação sempre alimentado por um sentimento de 'desatualização' dos docentes. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas

na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 23).

Partindo desta concepção, a formação continuada colaborativa é uma possibilidade de formação continuada de docentes. Os pressupostos da formação continuada colaborativa apoiam-se em Vygotsky (2007) e Meirinhos (2006). Para Vygotsky colaborar com alguém (seja o professor ou um interlocutor mais desenvolvido) é de extrema importância para alcançar ciclos de desenvolvimento e de aprendizagens que acontecem através de uma experiência social. Para Meirinhos, a colaboração visa a atuação conjunta e comprometida com determinados objetivos, o intercâmbio de informação e a partilha de ideias e de recursos.

Um estudo acerca da formação colaborativa de docentes foi realizado por Martins (2017). Na pesquisa, a autora elenca alguns passos que servem como garantia para o bom andamento da formação continuada, são eles: espaço de diálogos e/ou leituras com posterior diálogo que permitam olhares críticos e questionadores sobre o objeto que se coloque para estudo; compreensão e autoconsciência dos questionamentos pelos sujeitos participantes; elaboração dos seus próprios questionamentos a partir de uma análise crítica sobre seu trabalho; e construção de alternativas ao objeto, fundadas em um olhar crítico ao próprio trabalho.

A formação colaborativa na escola não é uma tarefa fácil, mas é um elemento importante quando os sujeitos do processo de formação são colocados como sujeitos de seus próprios processos formativos. De acordo com Barcellos, Mensch e Martins (2017) deve haver trocas de experiências, diálogos permanentes, tematizações e ressignificações das práticas pedagógicas, ou seja, processos efetivos para a mudança da práxis pedagógica.

Para Toledo e Vitalino (2012), quando os docentes discutem os casos em conjunto e trabalham no coletivo, os resultados são os melhores possíveis, havendo aprendizagens sobre a prática pedagógica. Gianotto e Diniz (2010) destacam elementos importantes quando se trata da formação continuada colaborativa: construção da identidade profissional, construção do conhecimento e a mediação sendo relevante nos processos de ensino-aprendizagem. Outros benefícios que se destacam, segundo Martins (2017), são: sentimento de comprometimento mútuo com o trabalho; corresponsabilidade; maior segurança no planejamento das aulas e na prática; solidariedade, e a capacidade de se colocar no lugar do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou constatar que a formação continuada é necessária para o desenvolvimento profissional dos docentes. Deve ser contínua, construída, reconstruída e ressignificada através da reflexão do fazer pedagógico aliada a teoria do conhecimento científico.

Considera-se ainda que a escola deve ser o local privilegiado para a formação continuada, o *lócus* da reflexão, portanto, sugere-se a inserção da formação continuada colaborativa onde as formações devem partir do problema e reflexões reais do dia a dia do docente, devendo ser reflexiva, critica, e constante.

A formação continuada colaborativa é uma proposta pouco utilizada, mas que apresenta uma série de benefícios que podem efetivar a prática pedagógica com qualidade.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Carla Haas Riethmuller; MENSCH, Deise Iara; MARTINS, Mariane Denise. **Possibilidade de formação de docentes através da formação continuada colaborativa.** Disponível em: http://ijuinews.com.br/index.php?m=news&a=detail&id=1125. Acesso em Jul. 2017.

BAZARRA, Lourdes; CASANOVA, Olga; UGARTE, Jerónimo García. **Ser professor e dirigir docentes em tempos de mudança.** 2 ª ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos docentes e a prática pedagógica.** Curitiba, PR: Champagnat,1996.

BRASIL. **LEI 12.796 de 04/04/2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências**.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de docentes**:** tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997..

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Formação inicial de docentes de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciênc. educ.** *(Bauru)* [online]. 2010, vol.16, n.3, pp.631-648. ISSN 1516-7313. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000300009. Acessado 12 de maio de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCK, Heloisa. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. São Paulo: Cortez, 2002

MARTINS Mariane Denise. **Processos de ensino e aprendizagem na modalidade de EaD: uma discussão a partir da compreensão de docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2017.

MEIRINHOS, Manuel Florindo Alves. **Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua.** Tese (Estudos da Criança – tecnologias de Informação e comunicação). Universidade do Minho, 2006. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE_D_Meirinhos.pdf Acesso em fev. 2017.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos docentes: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar**. Caderno Temático** n. 5. Belo Horizonte, jun., 2000.

NÓVOA. Antonio. Docentes Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas Competências para ensinar.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de docentes: identidade e

saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TEIXEIRA, Cristina Barra. O professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica**. PPGE/UFPI-VI Encontro de Pesquisa em Educação.** Piauí, 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_27_2010.pdf

TOLEDO, Elizabete Humai de. VITALIANO, Célia Regina. Formação de docentes por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2012, vol.18, n.2, pp.319-336. ISSN 1413-6538. Pesquisado em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200010. Acessado 12 de maio de 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos S**. Currículo:** A Atividade Humana como Princípio Educativo, 3ª ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenvich. **A formação social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESTÁGIO DE SUPERVISÃO ESCOLAR: REFLETINDO SOBRE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

Vitória Brito Santos, Tatiana Luiza Rech

E-mail: vita.saochico@gmail.com, tatiana-rech@uergs.edu.br

Resumo: O presente texto versa sobre as noções de Direitos Humanos e Práticas Docentes, tendo como objeto de referência empírica a prática de Estágio na área da Supervisão, desenvolvido no âmbito do Curso de Especialização em Gestão na Educação: Supervisão e Orientação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, campus Cruz Alta. A pesquisa objetivou: Refletir com os/as professores/as sobre a noção de Direitos Humanos e como o processo de conhecimento sobre as questões interseccionais que perpassam o conceito ajudam a corroborar a prática docente. De modo que, compreenda-se que é preciso mais do que falar sobre Direitos Humanos dentro de ambientes de ensino, isso preciso ser parte de estratégias metodológicas e de desenvolvimentos pedagógicos do ambiente escolar.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Supervisão Escolar. Mentorias.

INTRODUÇÃO

O presente texto versa sobre as noções de Direitos Humanos e Práticas Docentes, tendo como objeto de referência empírica a prática de Estágio na área da Supervisão, desenvolvida no âmbito do Curso de Especialização em Gestão na Educação: Supervisão e Orientação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, campus Cruz Alta.

Ao adentrar a escola, uma das primeiras coisas feitas é a desnaturalização do olhar, de forma a conseguir observar para além das ideias pré-concebidas (PARO, 2010). Assim foi fundamental praticar a vigilância epistemológica com o intuito de que eu conseguisse realizar uma observação para além das noções já posta sobre educação e o território escolar. O que narro nos próximos tópicos são "pinceladas" das intervenções realizadas ao longo do Estágio e suas nuances teóricas. A ideia central dos trabalhos de intervenção foi o debate sobre Direitos Humanos a partir de

uma construção docente. Parti da concepção de que para termos estudantes que debatam Direitos Humanos precisamos ter professores/as que debatam Direitos Humanos (SANTOS, 2022). Ou seja, não há como pensarmos em sujeitos que exerçam seus direitos de fala, que compreendam os pilares e processos de intersecção que o fazem ser o que são, se isso primeiramente não for debatido por quem dento de uma sala de aula detém as lógicas do processo de poder.

Ao propor atividades que façam com que os/as docentes compreendam como opera a lógica dos Direitos Humanos, contribuo para que eles entendam sobre o processo social no qual estão inseridos. Em caráter pessoal, o trabalho justificou-se em sua temática pois meu lugar de fala é de quem estuda e pesquisa sobre Direito Humanos, deste modo, me senti contemplada ao executar as atividades com o grupo de professores/as, a partir do olhar da Supervisão, por compreender que o processo de tomada de decisões sobre quais temas são relevantes de serem trabalhados em sala de aula, parte sobretudo, da fomentação feita pela equipe gestora, os/as estudantes olham para onde o/a professor/a aponta, o/a professor/a olha para onde a Supervisão aponta. A pesquisa teve, então, como Objetivo Geral: *Refletir com os/as professores/as sobre a noção de Direitos Humanos e como o processo de conhecimento sobre as questões interseccionais que perpassam o conceito ajudam a corroborar a prática docente*. E como objetivos específicos: I) Entender a dimensão que o conceito de Direitos Humanos tem dentro da estrutura organizacional da instituição de Ensino; II) Compreender quais os processos legisladores alicerçam o estudo sobre e em direitos humanos na escola; III) Refletir juntamente com os/as docentes sobre suas noções de Direitos Humanos.

METODOLOGIA

Creio que teoria e prática são aspectos indissociáveis de qualquer processo que perpasse a noção de pesquisa. Deste modo, fazendo uso das noções e pesquisa-ação, quando alinho as concepções teórico-metodológicas, a partir da noção de que cada território escolar é diferente. Portanto, as atividades desenvolvidas precisam fazer sentido para aquela localidade, não como métodos aplicados a partir de concepções gerais do que é a Supervisão Escolar, mas partindo da realidade local e do que é a Supervisão Escolar da escola onde realizei o, que descrevo abaixo os dois momentos de intervenção realizados.

INTERVENÇÃO PARTICIPATIVA I

Vale ressaltar que o que me interessa enquanto estagiária é compreender esse entendimento sobe Direitos Humanos e Violência que os/as docentes têm, para isso o primeiro movimento será o envio de um formulário do *Google Docs* para que eles/elas respondam. O formulário está dividido em três seções:

- A parte de introdução (nome, e-mail e orientações);
- Exposição Criança na Mídia: Tempos de Discriminação e Direitos Humanos – nessa seção eles/as foram convidados/as a navegar pela exposição virtual dos Direitos Humanos realizada pelo grupo de pesquisa Criança na Mídia sob a minha orientação, bem como, conhecer os materiais que deram origem à exposição (vídeos de making off, processo de construção das campanhas de lançamento etc.) com o intuito de fazê-los/as refletir sobre as perguntas que teriam que responder nessa etapa;
- A última seção era composta por uma pergunta sobre a "importância de debates sobre Direitos humanos na escola".

INTERVENÇÃO PARTICIPATIVA II

O segundo procedimento consiste em duas etapas:

1. auxílio na construção do 1º Diálogos DH – conjunto de oficinas elaboradas pelos/as docentes para os estudantes sobre a temática dos Direitos Humanos;
2. bate-papo/consultoria com os/as docentes sobre Direitos Humanos e como trabalhar a temática em sala de aula, durante o sábado letivo de apresentação de projetos pedagógicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A forma como a educação escolar foi sendo construída no Brasil e a maneira como a sociedade encara o estudo sobre temáticas que fazem parte da noção de Direitos Humanos, bem como, o lugar relegado a esses assuntos se faz de suma importância. Precisamos sair do lugar comum da ideia de que "passar" por esses assuntos, como forma de ter temáticas sobre diversidade na escola, é o suficiente.

Não tem sido. E o momento atual está aí para nos provar. Diversidade

não pode ser usado como sinônimo de diferença e não podemos achar que discorrer em uma única disciplina sobre raça, classe social, *bullying* etc. é falar sobre diversidade ou usar o conceito de diversidade como desculpa para não tratar de assuntos sociais pois "a escola é diversa" e precisamos "respeitar" a todos/as. Falar de problemáticas sociais é respeitar a todos/as. Mostrar que exclusão é do campo econômico e diversidade é do campo social e que elas não são a mesma coisa é respeitar a todos/as. Deste modo, falar sobre gênero, sobre sexualidade, sobre feminilidades, masculinidades, respeito e assuntos que perpassam a noção de Direitos Humanos se faz importante dentro de uma instituição de ensino.

Ou seja, não basta somente uma transmissão de conhecimento sobre Direitos Humanos para que a Educação em Direitos Humanos esteja presente, precisa haver estratégias metodológicas para esses educadores através de uma visão política e filosófica da concepção de Direitos Humanos (CANDAU & SCAVINO, 2013) para que eles consigam, de fato, trabalhar sobre essa temática e colocar cada "ideia pedagógica" no seu local.

Reflito por fim, que a noção de Direitos Humanos enquanto processo de emancipação social, proteção integral dos sujeitos, empoderamento de grupos vulneráveis excluídos perpassa sim por um ensino sobre *bullying*, que é a temática mais comum abordada nas escolas, mas ele é bem mais do que isso, mas isso não quer dizer que trabalhos sobre *bullying* não sejam ações concretas de lutas por Direitos Humanos.

A temática escolhida para o Estágio em Supervisão fala muito sobre o lugar onde estou e no qual me sinto confortável, que é o de uma pesquisadora da área dos Direitos Humanos e das Infâncias. Vou colocar aqui algo que para mim é muito nítido quando estamos falando de Direitos Humanos, mas sobretudo quando estamos falando de equipes gestoras, e dentre estas pessoas está o/a supervisor/a escolar: o/a professor/as não está separado do/a cidadã/o político. Cabe aqui a ideia de Paulo Freire (2011) onde todos somos regidos por uma base ideológica, resta saber se a essa base é inclusiva ou excludente. Essas afirmações estão ligadas ao fato de que falar de Direitos Humanos dentro de espaços de ensino, tem um entrelaçamento na forma como nos construímos enquanto educadores/as.

E foi partindo dessa premissa que a partir das respostas do formulário organizei uma devolutiva a fim de mostrar aos/às docentes a forma como a escola pensa o Direitos Humanos. Com a tabulação dos dados montei uma apresentação visual para a qual organizei um texto. A

apresentação consistiu em lâminas com cada pergunta e uma seleção de três respostas que considerei representarem bem a ideia do grupo docente sobre a temática daquela pergunta. Durante o período de uma semana me dediquei a este processo de coletar as respostas, analisá-las e montar a devolutiva. A devolutiva consistiu basicamente na entrega das lâminas com uma explicação interpretativa, nas próximas linhas relato de forma breve algumas constatações sobre o que foi encontrado no material.

Algumas perguntas do questionário eram quantitativas, elas foram formuladas assim a fim de que eu tivesse uma noção concreta de ações feitas, bem como, do tempo em que o/a respondente do questionário tem de escola e de docência. Quando 26% dos/as partícipes da atividade que responderam o formulário (12 pessoas) dizem que nunca tiveram uma experiência pedagógica com os/as seus/uas estudantes sobre Educação e Direitos Humanos/Discriminação, conforme mostra o gráfico abaixo, precisamos pensar nas relações sociais dentro de uma escola e sobre que entendimento eles/as têm do que é Educação em Direitos Humanos.

Primeiramente porque considero 12 um número bem expressivo já que estamos falando de uma escola que tem trabalhado, atualmente, no seu cotidiano essa temática. Segundo porque, ao indagar sobre isso no dia da mentoria, momento de intervenção 2, muitos/as responderam dizendo que "ah, a gente faz algumas coisas, mas nada concreto". Essa afirmação é bem complicada.

A grande maioria das perguntas do questionaram são uma breve tentativa de auxiliar a responder essas indagações e a promover o que Candau & Scavino (2013) definem como uma educação para o "nunca mais", onde a gente possa um dia não precisar "lutar" por equidade, pois ela estará posta e naturalizada. Durante a mentoria debati com eles as questões do formulário, mas falamos sobe vários outros tópicos que perpassam a noção de Direitos Humanos e que tinham composto o 1º Diálogos DH (ocorrido no dia 26/11). Notei durante a mentoria que há uma necessidade de se debater o papel educomunicativo dos meios midiáticos, falamos sobre o *TikTo*k, o Instagram e as *Fake News* e como isso se entrelaça no fazer docente contemporâneo. Fazendo uso das palavras de Freire (1985, p. 95), as pessoas precisam aprender a ler o mundo, pois "quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância", assim como há uma necessidade de educar para as mídias, de se compreender a ideia de cidadania comunicativa. (MATA, 2006). Acredito muito que escolas que trabalham com adolescentes tem que estar diretamente

ligadas àquilo que eles/as estão consumindo. Não que os/as professores/as precisam ter uma conta no *TikTok,* mas eles/as precisam saber o que é um *TikTok.* Durante a organização do Diálogos DH uma das oficinas propostas e que foi ofertada foi sobre RPG, tendo como temática a saga Harry Potter. O universo fantástico de uma quantidade de séries e filmes da cultura Pop auxiliam no entendimento sobre muitos momentos pelos quais a população jovem está passando. Precisamos estar onde eles estão, já que tudo que é feito pela mídia é imbuído de um ethos pedagógico. (FISCHER, 1997). Não somos receptores passivos e nunca é só a venda de um produto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo expandido teve como base duas intervenções realizadas durante um Estágio obrigatório. Deste modo, ele é um relato de minhas escolhas e concepções teóricas, feitas ao adentrar o território escolar. As duas intervenções narradas tiveram como eixo norteador as noções de Direitos Humanos. Foram estas reflexões que trouxe de forma breve no capítulo de análise desse texto, partindo da ideia de que o ensino sobre Direitos Humanos e o entendimento sobre violência não fazem parte daquilo que denominamos conteúdos programáticos, pois normalmente em uma escola ele está associado aos temas transversais, assim como é enquadrado na categoria "falar sobre diversidade". Eu tratei disso durante a mentoria com os docentes, nós falamos sobre violências, e quando debato essas temáticas sempre me assombra a frase "se há violência é só em casa e isso não interfere na escola". Fico me perguntando como pode uma situação de violência não refletir na vida escolar? Uma coisa é não falarmos sobre essas situações, é fingirmos que não vemos, mas sabemos que isso interfere, seja porque as crianças precisam da merenda da escola[1], aquelas que passam fome e criança com fome tem dificuldade em aprender[2]. Seja porque é a escola na maioria das vezes que aciona os órgãos de proteção[3]. Seja porque os/as estudantes ficam mais violentos quando presenciam violências[4] ou

1 Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/07/15/sem-merenda-quando-ferias-escolares-significam-fome-no-brasil.ghtml. Acesso em: 04 dez. 2022.

2 Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/desnutricao-infantil-fator-que-influencia-na-aprendizagem/. Acesso em: 04 dez. 2022

3 Disponível em: https://www.sophia.com.br/blog/gestao-escolar/entenda-melhor-a-relacao-entre-o-conselho-tutelar-e-a-escola. Acesso em: 04 dez. 2022

4 Disponível em: https://exame.com/ciencia/criancas-que-apanham-tem-relacionamentos-violentos-diz-estudo/#:~:text=S%C3%A3o%20Paulo%20%E2%80%93%20Crian%C3%A7as%20que%20apanham,de%20cerca%20de%20cinco%20anos. Acesso em:

sofrem violências[5].

Talvez o debate proposto nesse texto mostre que a noção sobre violência como um conceito multidimensional precisa também ser incorporada dentro da noção de Direitos Humanos e suas violações. Pois as pessoas ainda tendem a entender violência como um "machucado" físico explícito. E que para interferir no cotidiano da escola o/a aluno precisasse, por exemplo, não conseguir ir à aula porque estava com um "osso fraturado" após ter apanhado.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. 2013. Educação em direitos humanos. *Educação*, 36(1): 59-66.

FISCHER, R. M. B. 1997. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidad,* 22(2): 59-80.

FREIRE, P. 1985. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. 2011. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MATA, M. C. 2006. Comunicación y ciudadanía: problemas teóricos: políticos de su articulación. *Fronteiras – Estudos Midiáticos*, 8(1): 5-15.

PARO, V. H. 2010. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática de diretor de escola. *Educação e Pesquisa,* 36(3):763-778.

SANTOS, V. B. 2022.*A condição de Ser Gente: entre a Mídia a Construção das Identidade Infantis, os Direitos Humanos e o (Não)Olhar Docente*. 2022. Tese.

04 dez. 2022

5 Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2018/03/criancas-que-apanham-dos-pais-tornam-se-mais-agressivas.html. Acesso em: 04 dez. 2022

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TDICs E INCLUSÃO DIGITAL

Denise Da Costa Dias Scheffer, Klaus Vargas Karnopp, Antonio Escandiel de Souza

E-mail: deniseadv@gmail.com; klaus.karnopp@sou.unicruz.edu.br; asouza@unicruz.edu.br

Resumo: O texto aborda a crescente presença da tecnologia na educação, seus benefícios na personalização e flexibilidade do ensino, ampliação do acesso à informação e colaboração entre alunos e professores. Destaca a importância da capacitação de professores e acompanhamento cuidadoso para o sucesso da integração tecnológica no processo educativo. O avanço das mídias digitais traz desafios para a educação. As tecnologias oferecem oportunidades significativas para melhorar o processo de aprendizado, mas é crucial que os professores estejam bem preparados e atualizados para usar essas tecnologias de forma eficaz. A inclusão digital e a formação de professores são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e relevante para os nativos digitais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que utiliza bancos de dados acadêmicos e estatísticos para encontrar artigos relacionados aos descritores "TDICs", "Inclusão digital" e "Formação de professores", publicados nos últimos 10 anos, com o objetivo de explicar um problema usando referências teóricas.

Palavras-chave: TDICs. Inclusão digital. Formação de professores

Resumo: The text discusses the increasing presence of technology in education and its advantages in personalizing and making teaching more flexible, improving access to information, and promoting collaboration between students and teachers. The significance of teacher training and careful monitoring for the successful integration of technology into the educational process is emphasized. The progress of digital media poses challenges for education. Although technology offers considerable opportunities to improve the learning process, it is crucial for teachers to be well-prepared and up-to-date to use these technologies effectively. Digital inclusion and teacher training are vital to ensure a high-quality and relevant education for digital natives. This is a bibliographic research that employs

academic and statistical databases to search for articles published in the last ten years, relating to the descriptors “TDICs,” “digital inclusion,” and “teacher training,” with the aim of elucidating a problem using theoretical references.

Palavras-chave: Digital Information and Communication Technologies. Digital Inclusion. Teacher Training

Eixo Temático: 5 - Temas Emergentes.

INTRODUÇÃO

A utilização de tecnologias digitais na educação tem sido cada vez mais comum e possibilita novas metodologias de ensino e aprendizagem, desde a utilização de softwares educacionais até plataformas de ensino a distância. Essa abordagem busca promover uma aprendizagem mais flexível e personalizada, inclusiva e com acesso a informações de diferentes fontes. A presença da tecnologia na educação se faz presente em diversos aspectos, como infraestrutura das escolas e na forma como conteúdos são transmitidos e avaliados. A utilização da tecnologia na educação oferece muitos benefícios, como a possibilidade de aprendizagem mais dinâmica e interativa, a ampliação do acesso à informação e a oportunidade de colaboração entre estudantes e professores de diferentes lugares do mundo. A capacitação de professores para o uso de tecnologias digitais é fundamental para o sucesso dessa abordagem, pois essas ferramentas são indispensáveis para a colaboração nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, as tecnologias digitais permitem que os alunos tenham acesso a um leque de informações que servem como base para o processo de formação de qualquer indivíduo, tornando-os mais curiosos e sedentos pelo conhecimento. A valorização e o fomento da educação digital e da utilização da tecnologia na educação são essenciais para formar estudantes mais preparados para os desafios da sociedade atual. A integração dessas tecnologias ao processo educativo pode proporcionar uma experiência mais rica e significativa para o estudante, contribuindo para sua formação acadêmica e pessoal. A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo educativo visa atender a diversas habilidades, como a reflexão crítica, a resolução de problemas e a colaboração entre os alunos. É fundamental um acompanhamento cuidadoso para que essa integração seja um meio para aprimorar o processo

educativo e a formação dos estudantes.

MATERIAIS E MÉTODOS

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se constitui em uma revisão bibliográfica feita através de consultas a bancos de dados acadêmicos e dados estatísticos relacionados ao Brasil, como SCIELO (Scientific Eletronic Library Online), EBSCO Information Services e Google Scholar dentre outras. A consulta foi realizada utilizando os descritores "TDICs", "Inclusão digital", "Formação de professores", principalmente foram consultados artigos publicados nos últimos 10 anos, sendo está, portanto, uma pesquisa de cunho qualitativo e caráter bibliográfico. Ressalta-se que para o estudo, tem o caminho metodológico da pesquisa bibliográfica, como descreve Gil (2002 p. 44), a pesquisa bibliográfica "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", complementando ainda com o que explana Cervo e Bervian (1983, p. 55) que a pesquisa bibliográfica vislumbra "explicar um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos"

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O século XXI é caracterizado por uma série de mudanças significativas na sociedade, afetando todas as dimensões da vida humana. Um desses aspectos é o desenvolvimento das mídias digitais, que representa um avanço tecnológico notável, reconfigurando a organização social e profissional, a comunicação e as relações interpessoais. No campo educacional, a presença das tecnologias na sociedade justifica sua inclusão na educação, uma vez que a maioria dos alunos cresce imersa no mundo digital e aprende em ambientes além da escola, como no meio social e cultural em que vivem fora do ambiente escolar (PALFREY, 2011). No contexto educacional, a tecnologia possibilita a coleta de uma grande quantidade de dados e fontes de informação, o que aumenta o acesso a uma variedade de conhecimentos, incluindo dados históricos e científicos. Essas informações podem ser disseminadas em sala de aula, criando novas formas de aprendizado e atendendo às necessidades dos nativos digitais, que estão imersos em ambientes altamente virtuais. No entanto, isso levanta questões sobre a qualidade da formação dos professores em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). É

importante avaliar a capacidade dos professores para incorporar as TDICs de forma efetiva em suas práticas educacionais, a fim de promover um ambiente de aprendizado inovador e relevante. Bortolini et al. (2012) destacam a relevância de sua observação no contexto apresentado:

> No entanto, é importante reconhecer a adição de recursos de tecnologia da informação e comunicação à sala de aula, além da inclusão digital, por meio do uso desses recursos como ferramentas que complementam a inteligência humana. Reunir, explorar e disseminar informações [...] representam um desafio no ambiente educacional em termos de observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para o estabelecimento de uma nova cultura de aprendizagem. Para que isso ocorra efetivamente, o professor em sala de aula assume o papel de um dos principais autores neste processo, tendo a sua formação uma influência significativa neste sentido (BORTOLINE et al. 2012, p. 142).

Outro fato digno de nota é que essa dinâmica de ensino também estimula uma maior interação. Destarte, o uso de novas tecnologias em sala de aula se apresenta como estratégias necessárias que impulsionam o instrutor a buscar novos conhecimentos, num processo de aprendizado contínuo. Educando-educador resulta em um processo de aprendizagem compartilhada, torna as salas de aula mais flexíveis e estimula a interação dos alunos. A esse respeito, Nonato (2006) destaca que o uso das novas tecnologias na era moderna incita a reflexão sobre a necessidade de atualização das práticas pedagógicas para que abraçam a diversidade e são inclusivos, envolvendo todos os alunos em processos de aprendizagem significativos. A observação do autor é bastante importante visto que na maioria das vezes, quando um aluno entra na sala de aula, ele se depara com uma realidade completamente diferente daquela que havia antecipado, pois normalmente ocorre o processo de acesso ao mundo tecnológico.

Inversamente, não é difícil separar as crianças de hoje dos primeiros anos em que começaram a ter nas mãos smartphones, tablets e outros dispositivos digitais. É nesse momento que eles começam a se separar das instituições de ensino e se deparam com um novo desafio: captar a atenção e interesse dos nativos digitais durante a apresentação do conteúdo em aula. Em resumo, o avanço das tecnologias digitais oferece oportunidades significativas para aprimorar o processo de aprendizado, tornando-o mais interativo e flexível. No entanto, é crucial que os professores estejam bem preparados e atualizados para usar efetivamente essas tecnologias, a fim de fornecer uma educação de qualidade aos alunos, abraçando a diversidade e promovendo a inclusão em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço das tecnologias digitais tem trazido mudanças significativas em todas as dimensões da vida humana, incluindo a educação. A presença das tecnologias na sociedade e na vida dos alunos justifica sua inclusão na educação, possibilitando novas formas de aprendizado e atendendo às necessidades dos nativos digitais. No entanto, isso levanta questões sobre a qualidade da formação dos professores em relação ao uso das TDICs, o que pode afetar sua capacidade de incorporar efetivamente essas tecnologias em suas práticas educacionais. É importante reconhecer que o uso de tecnologias digitais em sala de aula não é uma panaceia e que os professores devem ser capazes de incorporá-las de forma efetiva como ferramentas complementares à inteligência humana. O papel dos professores na promoção de uma nova cultura de aprendizagem é fundamental, pois eles são os principais autores desse processo em sala de aula. Além disso, o uso de novas tecnologias em sala de aula estimula a interação e torna as salas de aula mais flexíveis, estimulando um processo de aprendizagem compartilhada. Por outro lado, a crescente presença de tecnologias digitais na vida dos alunos pode tornar mais desafiador para os professores captar a atenção e interesse dos nativos digitais durante a apresentação do conteúdo em aula. Assim, é crucial que os professores estejam bem preparados e atualizados para usar efetivamente essas tecnologias, a fim de fornecer uma educação de qualidade aos alunos, abraçando a diversidade e promovendo a inclusão em sala de aula. Em suma, o avanço das tecnologias digitais oferece oportunidades significativas para aprimorar o processo de aprendizado, mas é essencial que os professores estejam capacitados para incorporá-las efetivamente em suas práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BORTOLINE, et al. Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo educativo. Revista destaques acadêmicos, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, p. 141-150, 2012.

CERVO, A.L; BERVIAN. P. A. Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PALFREY, J. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de

nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

NONATO, E.R S. Novas tecnologias, educação e contemporaneidade. Práxis Educativa, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2006.

EVASÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO DE RINCÃO DOS CAIXÕES: UM ESTUDO A PARTIR DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Gisele da Rocha

E-mail: seduc.giselerocha@gmail.com

Resumo: Esse artigo aborda a problemática da evasão escolar na Comunidade Remanescente de Quilombo de Rincão dos Caixões, localizada no município de Jacuizinho - RS. Até o final de 2022, somente quatro integrantes da comunidade concluíram a Educação Básica, fato esse que justifica a presente pesquisa, a qual objetivou identificar fatores causais da referida questão. Para isso, as narrativas autobiográficas (CUNHA, 2019) constituíram o principal método de produção de dados, através de diálogos desenvolvidos majoritariamente na própria comunidade com quatro gerações, desde a matriarca até suas bisnetas, considerando-se as subjetividades (ABRAHÃO, 2003). As causas basilares afiguradas através dos relatos foram problemas de deslocamento, preconceitos sofridos na escola, gravidez e opção pelo trabalho em detrimento dos estudos. A discussão a partir desses apontamentos foi embasada por Gonçalves (2017), Perrenoud (2001), Repulho (2006), Silva (2012) e Pinto (2019), apontando a necessidade de políticas públicas de incentivo à conclusão do Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação Básica. Evasão escolar. Comunidades Quilombolas. Fatores causais. Políticas públicas.

Eixo Temático: Temas Emergentes (Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais e outros assuntos relevantes na área educacional)

INTRODUÇÃO

A evasão escolar na Educação Básica é um problema grave que afeta a educação de comunidades quilombolas no Brasil, com índices mais altos do que na população em geral. Segundo o Censo Escolar de 2020, por exemplo, a taxa de abandono escolar no Ensino Médio em

escolas localizadas em áreas quilombolas era de 7,2%, enquanto a média nacional era de 4,2%. Uma forma de compreender melhor esse fenômeno é através do estudo de narrativas autobiográficas de pessoas que vivenciaram ou testemunharam a evasão escolar em suas comunidades quilombolas.

Nessa abordagem, as narrativas autobiográficas são utilizadas como uma importante ferramenta investigativa. Por meio da escuta atenta, é possível compreender como as experiências de vida são influenciadas pela raça e como fatores internos e externos impactam sobre as comunidades quilombolas, favorecendo a ocorrência da evasão escolar.

Assim, através de narrativas autobiográficas de membros da Comunidade Remanescente de Quilombo de Rincão dos Caixões, localizada no município de Jacuizinho - RS, esse artigo visa à promoção da discussão sobre as causas da evasão escolar na referida comunidade. Cabe destacar que os participantes não são objetos de estudo e sim co-autores dessa pesquisa, pois são suas falas que conduziram a construção da base teórica e a reflexão sobre a temática.

METODOLOGIA

O presente estudo é de base teórica histórica e crítica, pois "[...] considera a realidade como um processo em movimento, em transformação. Nessa perspectiva, o investigador e o que é investigado estão em diálogo, comunicando-se, em um processo de cooperação e de contradições, através do método dialético." (FERREIRA, 2009, p. 52).

Quanto à metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, de cunho exploratório, considerando que esta abordagem permite "[...] melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagens, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas "(ANDRÉ e GATTI, 2013, p. 34).

A técnica de produção de dados adotada inicialmente foi a Pesquisa Bibliográfica (GIL, 2002) e, no que tange à produção de dados relativos à comunidade quilombola, a opção foi através das narrativas autobiográficas, cuja intenção "é ultrapassar a prática metodológica eminentemente técnica [...]. As narrativas autobiográficas trazem a história para ser significada no presente e conduzem o sujeito em si para o contexto social de seu reconhecimento. (CUNHA, 2019, s.p.).

A questão da evasão escolar quilombola, mote desta pesquisa, não se resume a uma época específica, mas a uma realidade presente desde a formação da comunidade em estudo. Logo, é necessário muito mais do que especificidade na produção de dados; é necessário considerar as subjetividades através da leitura transversal das trajetórias dos sujeitos pesquisados, estabelecendo relações e visando à universalização do individual (ABRAHÃO, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Comunidade Remanescente de Quilombo de Rincão dos Caixões localiza-se na Região do Planalto Médio/Alto Uruguai, no município de Jacuizinho - RS, às margens do Rio Caixão, que faz divisa com o município de Tunas. Foi reconhecida pelo INCRA em 2010, conforme Portaria publicada no dia 27 de dezembro de 2010 no Diário Oficial da União. Assim, a comunidade, naquela época, formada por 12 famílias, passou a ter o usufruto de 226 hectares de terra, área destinada a culturas de subsistência.

O processo de reconhecimento foi embasado pelo relatório sócio-histórico-antropológico elaborado por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É importante ressaltar que o reconhecimento pelo INCRA é apenas um primeiro passo, e que é preciso que o poder público e a sociedade em geral se empenhem na proteção e valorização das comunidades quilombolas e seus modos de vida, respeitando seus direitos e promovendo o desenvolvimento sustentável dessas áreas.

Tão necessário quanto os processos acima referidos, é a promoção de condições para que os membros das comunidades quilombolas concluam a Educação Básica, podendo ampliar a formação através de um curso técnico ou graduação. Contudo, a realidade da Comunidade Remanescente de Quilombo de Rincão dos Caixões destoa dessa premissa, pois apenas quatro integrantes concluíram o Ensino Médio.

A matriarca da comunidade, em diálogo desenvolvido no ano de 2022, mostrou-se uma grande incentivadora da educação escolar. Conforme ela, enfrentando sérias dificuldades, fez questão de ofertar educação escolar aos filhos: "*Eu botei minhas crianças num coleginho fraco, ali, do outro lado. Pra cá não tinha. Tinha uma escolinha ali... daí eles aprenderam um poquinho, ao menos assiná o nome...Não era fácil...*". Uma filha complementou:" *Nóis ia ali, né? Nóis ia a pé. Nóis tinha um par de conga. Não sei se arguém aqui*

conhece conga, aqui dessas crianças…". Outra filha acrescentou: "Nós só estudemo até a quarta série [...]. Só tinha até a quarta série. A gente tinha vontade de estudá [...]. A gente ia a pé, no inverno, mal vestidos. Nem uma mochila a gente não tinha... A gente não saía, era só aqui, né? A gente tinha vontade de ir no colégio pra sair."

Percebe-se, neste trecho da narrativa da matriarca e de suas filhas, a valorização da escola como ambiente de aprendizagem e de socialização. Logo, como justifica-se o fato de tão poucos membros da comunidade terem concluído a Educação Básica?

Um possível apontamento pode ser constatado quando uma das netas da matriarca falou sobre as dificuldades de deslocamento para ir da comunidade até a escola: *"A gente tinha dificuldade pra se deslocar de casa até a escola. No começo ia um ônibus buscar nós, mas quando chovia, as estradas eram muito ruins, o ônibus não descia…".* Na sequência, ela relatou: *"Depois a gente ficou um tempo sem o ônibus, porque não queria descer buscar a gente. A gente ia a pé. Depois botaram um transporte mais pequeno buscar a gente, uma kombi, mas ela quebrava bastante e a gente ia a pé".* A jovem narrou que num determinado período passou a estudar em Tunas, município vizinho, e, ao retornar a Jacuizinho, seguiram os problemas no transporte.

O transporte escolar é um fator determinante para o acesso e a permanência dos alunos na escola, especialmente nas áreas rurais e remotas. Quando este serviço é inadequado ou inexistente, muitos alunos são obrigados a faltar às aulas, o que contribui para a evasão escolar e para a exclusão social (REPULHO, 2006).

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a oferta de transporte escolar é uma das ações do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que tem como objetivo garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, especialmente em áreas rurais e de difícil acesso. No entanto, muitas vezes os recursos são insuficientes para atender à demanda, o que leva a problemas como falta de veículos em número suficiente, manutenção inadequada, rotas muito longas e precariedade das estradas.Além disso, a gestão do transporte escolar muitas vezes é descentralizada e fica a cargo dos municípios, o que pode resultar em diferenças significativas na qualidade e na oferta do serviço entre regiões diferentes.

Para enfrentar esse problema, é necessário que haja uma atuação conjunta dos governos federal, estaduais e municipais para garantir o acesso ao transporte escolar de qualidade para todos os alunos que precisam

desse serviço. Isso inclui o investimento em infraestrutura e manutenção dos veículos, a ampliação da oferta de rotas e a otimização das existentes, além de ações para aumentar a eficiência e a transparência na gestão do programa, como a capacitação dos gestores municipais e a fiscalização do uso dos recursos.

Porém, não basta a oferta de transporte de qualidade para garantir o acesso e permanência na escola. A narradora seguiu seu relato falando sobre a felicidade que sentiu ao ir estudar em uma escola maior, na cidade de Jacuizinho. As séries iniciais foram cursadas na escola próxima à comunidade. Entretanto, a experiência não proporcionou apenas vivências positivas, como observa-se no relato: *"A gente sofreu muito preconceito por ser mais humilde, usar roupa usada, roupa que a gente ganhou… Entendeu? Pelo material escolar mais simples… A gente passou mais dificuldades por causa disso do que pela cor da pele."* Experiência semelhante foi contada por uma bisneta da matriarca: *"Eu acho que nunca sofremo bullying na escola, só que tinha aquelas piadinha, chateada, mas a gente nunca fez conta"*.

As narrativas possibilitam três apontamentos principais. O primeiro é sobre a confirmação de que ambas as narradoras vivenciaram repetidas situações de constrangimento no ambiente escolar. O segundo diz respeito ao fato de que o que foi denominado como "piadinha, chateada" configurou preconceito, quer seja social ou racial. O terceiro é um alerta à questão do silêncio e remete às considerações de Gonçalves (2017, s.p), que diz que a escola "é onde a violência se disfarça de brincadeira, de piada, de trote, de iniciação. É onde o silêncio das vítimas é interpretado como consentimento, como aceitação, como conformismo."

As práticas discriminatórias podem afetar significativamente a autoestima e o bem-estar dos estudantes, sendo uma das causas da evasão escolar (PERRENOUD, 2001). Logo, urge que as escolas desenvolvam ações permanentes com vistas a coibir esse tipo de situação, incluindo constantes diálogos sobre seus efeitos.

Soma-se a isso mais um fator que contribuiu para a evasão escolar: a maternidade. A bisneta da matriarca explicou: "*Eu estudei até o primeiro ano do ensino médio. Parei de estudar por motivos que eu ia ser mãe e tava casada"*. De acordo com uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgada em 2020, a idade média da primeira gestação no Brasil é de 24,6 anos. No entanto, essa média varia de acordo com a região do país e o nível socioeconômico da população.

Um estudo realizado em 2017 pela Universidade Federal do

Maranhão, intitulado "Gravidez na adolescência em comunidades quilombolas no Maranhão, Brasil", analisou dados de 82 meninas quilombolas com idades entre 12 e 19 anos. O estudo encontrou uma prevalência de gravidez na adolescência de 45,1%, sendo que 70,7% das meninas que engravidaram tinham entre 15 e 19 anos. A maioria das gestações (71,8%) foi planejada e a principal razão para engravidar foi o desejo de ter um filho para construir um novo núcleo familiar (SILVA et al, 2017).

Outro estudo realizado numa comunidade quilombola localizada no interior da Bahia corrobora com os referidos dados. Com base em uma pesquisa de campo de cunho etnográfico, com a inclusão de narrativas autobiográficas, a autora obteve informações que trouxeram à tona a mescla entre fatores como desejo de independência (compreendido como necessidade de formar a própria família), boa aceitação familiar da gravidez na adolescência e também reprodução da realidade histórica, entre outros (SILVA, 2012).

Já no caso dos meninos, o trabalho é um dos empecilhos à continuidade dos estudos. A neta da matriarca contou: *"Meus irmãos mais velhos não tiveram a oportunidade de estudar, começaram a trabalhar com doze, treze anos".* Na sequência, explicou que os jovens anseiam por ter condições financeiras para poder comprar coisas que desejam, como, por exemplo, uma roupa melhor. Porém, a falta de uma formação específica faz com que a rotina de trabalho seja extenuante, como denota o relato: "*Meu pai e meus tios [...] pra melhorar a vida da família e da comunidade, foram trabalhar pra fora. Meu pai levantava sempre às quatro ou cinco horas e ia a pé pro serviço, até às sete da noite".*

A necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar muitas vezes faz com que os meninos quilombolas abandonem os estudos precocemente, o que pode impactar negativamente em seu desenvolvimento educacional e futuro profissional (PINTO, 2019). É importante ressaltar que o trabalho é considerado uma forma de cooperação mútua e de manutenção dos valores culturais tradicionais. Porém, é fundamental que haja políticas públicas que garantam a proteção dos direitos trabalhistas, garantindo dignidade salarial para que os pais possam garantir a escolarização dos filhos, e a valorização da educação como um direito fundamental dessas crianças e jovens.

Nota-se, portanto, uma série de fatores que corroboram para que haja uma ruptura escolar anterior à conclusão da Educação Básica

pelos membros da Comunidade Remanescente de Quilombo de Rincão dos Caixões. Verifica-se também que esses fatores são comuns a outras comunidades quilombolas, delineando uma realidade que ultrapassa demarcações geográficas e que precisa mais do que apontamentos, precisa de soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 2012, a política pública de cotas raciais favoreceu o ingresso de estudantes negros nas universidades, sendo uma ação afirmativa de inquestionável valor no enfrentamento à exclusão secular que dificultou ao povo afrodescendente a obtenção de um diploma de curso superior. Entretanto, é preciso que o poder público e a sociedade em geral percebam que é preciso ir além, garantindo condições para que integrantes de comunidades quilombolas concluam a Educação Básica, uma vez que é alto o índice de evasão escolar.

Para que tal problemática possa ser equacionada, o primeiro passo é identificar suas causas. Ao analisar os relatos de membros da Comunidade Remanescente de Quilombo de Rincão dos Caixões, observou-se que a dificuldade de deslocamento configurou o primeiro fator a contribuir para a ocorrência de evasão. Logo, entende-se que é importante que o município analise essa questão com vistas a tomar as medidas necessárias.

O segundo apontamento foi o preconceito sofrido no ambiente escolar, o qual sequer é reconhecido pela participante mais jovem da pesquisa, de 23 anos, que refere-se à prática como "piadinhas". Nesse sentido, é fundamental que as escolas permaneçam atentas às situações ocorridas em suas dependências e desenvolvam práticas comprometidas com a equidade. Aos gestores, cabe a promoção da formação continuada de professores com o compromisso de efetivar cotidianamente a Lei Nº 10.639/2003, a qual, sobretudo ao tratar-se de escolas que atendem alunos quilombolas, é pressuposto básico para o desenvolvimento de uma educação alicerçada na compreensão, respeito e valorização das diferenças raciais.

O terceiro apontamento, referente à gravidez, e o quarto, referente à opção pelo trabalho, remetem à necessidade de acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, incluindo, por exemplo, a Secretaria Municipal da Saúde e a Assistência Social. Assim, pode-se viabilizar práticas de reflexão acerca da realidade local aliadas à formação de um olhar mais

abrangente, capaz de identificar oportunidades de crescimento individual e, consequentemente, coletivo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M, B. *Narrativas de formação: uma metodologia transversal para a pesquisa em formação de professores.* Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, p. 119-142, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/v24n83a07.pdf. Acesso em: 01 de abril de 2023.

ANDRÉ, M; Gatti, B. *Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque dialético.* Cadernos de Pesquisa, 2013.

CUNHA, Jorge Luiz da. *Educação histórica e narrativas autobiográficas.* Dossiê - Metodologia da pesquisa em Educação Histórica. Educ. rev. 35 (74), Mar-Apr 2019. Disponível em https://www.scielo.br/j/er/a/q6LzrCLCQPb4gmSXMgZ98Ld/?lang=pt. Acesso em 01 de abril de 2023.

FERREIRA, Liliana S. *A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas*. Revista Contrapontos, v.9, 2009. Disponível em https://periodicos.univali.br. Acesso em 02 de abril de 2023.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA(IBGE). *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil.* Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br. Acesso em 02 de abril de 2023.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.

REPULHO, R. *Transporte escolar: um fator determinante para o acesso e a permanência dos alunos na escola.* Revista Brasileira de Educação, 31: 2006.

PINTO, L. *Quando fico sem trabalhar, me sinto inútil: a relação entre trabalho e educação na trajetória de jovens quilombolas.* Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em https://teses.ufrj.br/jspui/handle/tede/9812. Acesso em 02 de abril de 2023.

SILVA, R.; Silva, L., & Nascimento, M. *Gravidez na adolescência em comunidades quilombolas no Maranhão, Brasil.* Ciência & Saúde Coletiva, 22(1), 241-250, 2017.

SILVA, R. *Gravidez na adolescência em uma comunidade quilombola na Bahia: narrativas e contextos socioculturais.* Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA: 2012. Disponível em https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8964/1/TESE%20ROZANA%20ROCHA%20SILVA. Acesso em 03 de abril de 2023.

O BEM E MAL-ESTAR DOCENTE: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

Ana Paula de Moraes, Lúcia da Silva de Souza

E-mail: anapaulademoraes12@gmail.com, direlucia@hotmail.com

Resumo: O presente artigo discorre sobre o papel do docente, seu espaço, sua efetiva participação no fazer pedagógico, às vezes não entendido. Procuramos perceber a prática que se estabelece, compreendendo como o trabalho na escola contribui para a produção de sofrimento e adoecimento nos que lá trabalham. Muitos estão cientes dos problemas e percebe-se a necessidade de maior atenção aos docentes, quer seja por formulação de políticas públicas, quer seja por atitudes na própria escola evidenciada por um processo de fragilização da rede pública de ensino: quantidade insuficiente de professores e demais trabalhadores de educação, aumento do número de alunos matriculados e incluídos, a crescente demanda burocrática, ausência de equipamentos coletivos essenciais, insuficiência de infraestrutura e de recursos materiais. A sugestão de apoio se dá através da elaboração de uma metodologia de acompanhamento das condições de trabalho e saúde, adequadas a uma série de atividades direcionadas ao bem-estarfísico e emocional. Atividades estas que minimizam ou previnem possíveis situações de adoecimento.

Palavras-chave: Saúde. Trabalho. Bem-estar docente.

Abstract: This article discusses the role of the teacher, his space, his effective participation in the pedagogical work, sometimes not understood. We try to understand the practice that is established, understanding how work at school contributes to the production of suffering and illness in those who work there. Many are aware of the problems and the need for greater attention to teachers is perceived, either by formulating public policies or by attitudes in the school itself. It is evidenced by a weakening process of the public education network: insufficient number of teachers and other education workers, increase in the number of students enrolled and included, absence of essential collective equipment, insufficient infrastructure and material resources. Support is suggested through the development of a methodology for monitoring work and health conditions, suitable for a series of activities aimed at well-being. Activities that minimize or prevent possible situations of illness.

Keywords: Health. Work. Teacher well-being.

EixoTemático: Temas Emergentes.

Introdução

Os profissionais da educação, em especial os docentes, como destaca Esteve (1999), têm sofrido com as exigências impostas de posturas requeridas pela sociedade com questões relativas aos recursos materiais e humanos. As constantes transformações no contexto social nos últimos tempos alteraram significativamente o perfil do educador e as exigências em relação à eficácia de seu trabalho.

Os docentes da rede pública, nas últimas décadas, têm sofrido uma intensificação no trabalho, contribuindo para um excesso das suas funções. Para atender as demandas na qualidade do ensino pelos seus índices de produtividade, o docente busca novos conceitos, novas sensações, merecendo especial atenção dos gestores de suas mantenedoras e escolares e suas práticas educacionais, formalizando integração, discussão e postura mediante as experiências inovadoras. As novas exigências de organização do trabalho implicam na saúde dos docentes, manifestando excessivo sofrimento psíquico. Para amenizar estas angústias um novo olhara estes profissionais, pois as transformações no mundo do trabalho têm impactado na qualidade de vida. Vivemos sob a argumentação de uma modernização desejada e inevitável.

METODOLOGIA

O artigo constitui uma pesquisa qualitativa, baseada no estudo do autor José Manuel Esteve.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As mudanças no contexto social e econômico mundial nas últimas décadas vem impactando diretamente na escola, produzindo efeitos perversos na vida dos docentes, que se veem pressionados pela sociedade a cumprir um papel que, de acordo com Esteve (1999), não corresponde à realidade. É exigido destes profissionais que ofereçam qualidade de

ensino, dentro de um sistema de massa. Os recursos materiais e humanos são cada vez mais precários, baixos salários e aumento das funções dos docentes contribuindo para um esgotamento e uma contradição quanto à formação que é oferecida. Em nosso país vem acontecendo várias reformas educacionais, que são mencionadas salvadoras. Surgem como uma resposta para enfrentar os desafios. A qualidade do ensino começa a ser traduzida por discutíveis índices de produtividade e pela capacidade da escola em gerar conhecimentos práticos e objetivos que atendam às demandas de inovações do mundo em que vivemos.

Na concepção de Heckert *et al.* (2001), estão sendo instituídas formas de organização do trabalho nas quais novos processos de exclusão e precarização ganham contorno. Como apontam Heckert *et al.* (2001, p. 125), as novas propostas políticas empregadas no nosso país têm se constituído como instrumento de maior controle e regulação das práticas educacionais, manifestando-se na redução da autonomia dos profissionais da educação em formularem propostas e estratégias de trabalho. Como aponta Esteve (1999, p. 126),

> Frente a esta realidade os professores veem sem saber o que fazer, como um ator de teatro que enquanto está representando é trocado o cenário e ele não sabe como fazer para brigar pelo seu papel e conquistar a atenção e o respeito do público. A profissão de professor que outrora, fora valorizada e respeitada, hoje atravessa uma crise em que não atrai mais, sobretudo nos países denominados de Primeiro Mundo.

Assim, segundo Esteve (1999, p. 163), a falta de reconhecimento social constitui-se em fio condutor para entendermos a maneira pela qual as pessoas se localizam socialmente e profissionalmente, bem como se relacionam com sua saúde mental. A sociedade como um todo, especialmente os pais de alunos, em algumas oportunidades responsabilizam os educadores pelo fracasso da escola pública, julgando-os negativamente. "Os educadores se ressentem coletivamente de não ter o seu trabalho reconhecido e valorizado."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As circunstâncias em que se encontra o trabalho na escola, e em particular, o trabalho dos educadores, tem chamado à atenção devido ao aumento de adoecimento e afastamento desses profissionais. Isto não é uma particularidade do sistema educacional brasileiro, como aponta Esteve (1999), trata-se de um fenômeno internacional que alcança

o conjunto de países de nosso contexto cultural. Na visão do autor, os primeiros indicadores desse mal-estar, começaram a se tornar evidentes no início da década de 80 nos países mais desenvolvidos. O problema de saúde dos docentes tem sido estudado a partir dos anos 60 na Europa e no Brasil, a partir da década de 70 (ESTEVE, 1999, p. 35). A busca de razões para o adoecimento docente trouxe à tona um cenário de um trabalhador desconhecido, que vê a sua identidade questionada. O que produz passa a ter um destino incerto, não reconhecido ou perdido em registros de memória frágil de alunos e colegas. Se preocupar com o bem-estar docente é apoiar a construção de uma educação de qualidade para todos, um tema que tem sido debatido nos diversos segmentos educacionais e, mudanças são necessárias, no entanto só podem ocorrer com políticas públicas incentivadoras, que propiciem recursos tecnológicos, materiais, espaços adequados, respeito e valorização do trabalho professor.

REFERÊNCIA

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CONDIÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO EDUCADOR EM JOHN DEWEY

Ana Lúcia Vieira, Cláudio Almir Dalbosco

E-mail: analucia.vieira32@gmail.com

Resumo : O trabalho, originado a partir da dissertação construída no Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) -UPF versa sobre o tema da infância no pensamento de John Dewey, filósofo e pedagogo norte americano que elaborou vigorosa crítica à formação tendenciosa da criança, convertida exclusivamente ao preparo para a vida adulta. Hoje, o cenário é semelhante ao examinado por Dewey, pois desde cedo conferem à etapa infantil excessiva direção, com o propósito utilitarista de formar capital humano, o que dificulta e, até impede, o aprendizado por meio da experiência. Neste sentido, para compreender aspectos da condição infantil e o papel do educador, assim como conceitos centrais da teoria progressiva deweyana e, ainda, as tensões interpretativas comuns acerca de sua construção educacional, optou-se pelo estudo bibliográfico-hermenêutico.

Palavras-chave: 1. Criança. 2. Educador. 3. Experiência. 4. John Dewey.

Eixo Temático: Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Assim que chega ao mundo, a criança começa a ser formada pelos adultos. Entretanto, há modos de condução que divergem entre si. Por um lado, são dialógicos, afetuosos, provocantes e inspiradores, pois permitem a participação infantil, compreendida como um princípio, uma prática e um processo que concretiza o protagonismo da criança por meio da experiência, o que contribui para a convivência coletiva, essencial à sociedade democrática. Por outro lado, a condução pode ser autocrática, autoritária. Nesta perspectiva, se aligeira a infância, com demandas exaustivas, muitas vezes para além do que a criança consegue suportar. As capacidades espontâneas (interação social, investigação, construção, expressividade) que a criança necessita colocar em jogo para se desenvolver

são sufocadas ou anuladas em detrimento das práticas tarefeiras impostas pelos adultos.

Jonh Dewey (1859-1952), Filósofo e pedagogo norte-americano confere ao adulto intransferível e essencial papel/função em relação à condução educativa da criança, desde o nascimento, pela família, e especialmente no ambiente escolar, pelo professor. Ao contrário do que se compreendeu em muitas situações, a partir de possíveis estudos superficiais de sua fundamentação teórica, o autor postula de modo preciso a necessidade de o ser de maior experiência dirigir o ser imaturo.

Quando a criança está no espaço da escola o pensador atribui a responsabilidade de direção ao professor, pois é o membro mais amadurecido do grupo, o qual cabe o papel especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a vida coletiva escolar. Quando a educação se funda na experiência educativa, entendida como um processo social, o professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer líder (DEWEY, 1976, p. 55-56), característica docente defendida pelo pensador.

Na teoria deweyana, a aquisição de conhecimento parte da experiência, em situações formativas organizadas e conduzidas pelo professor, e isso implica sua vasta preparação nas dimensões biológica, psíquica, intelectual e social do ser humano. O aprendizado que emerge da experiência formativa ganha amplo sentido para a criança porque ela participa ativamente do processo. Com a garantia da participação protagonista, ela preserva o interesse, a disposição, o entusiasmo, a curiosidade e a disciplina, atributos que ao serem observados continuamente, contribuem para o seu desenvolvimento. A interação com o mestre, aliada às suas sugestões e intervenções pontuais, permitem que criança construa o significado da experiência vivida, imprimindo na seguinte, ação mais consciente. Cabe destacar que algumas experiências deformam, pois são desenvolvidas com base em princípios não democráticos.

Frente ao exposto, a ideia de ausência ou restrição da direção por parte do adulto não se sustenta, porque o aprendiz precisa de sugestões que sejam formativas, função que cabe ao professor estruturar. E ainda, o aprendiz não se apropria de saberes complexos por meio de experiências meramente transmissivas, provenientes da conduta autocrática por parte do educador. Segundo Dewey, quando o que a escola propõe "consiste apenas em decorar lições, a assistência mútua, em vez de ser a forma mais natural de cooperação e associação, torna-se um esforço clandestino para aliviar o

parceiro dos deveres que lhe incumbem" (DEWEY, 2002, p. 25). Neste tipo de escola, muito do ser humano fica numa dimensão secreta, para passarem despercebidos, trata-se do pensamento, imaginação, criatividade e desejo. Só são descobertos quando algum ato de resistência acontece e o professor descobre, surpreso, mas logo formula uma consequência para o ato infrator.

Delinear um percurso formativo com base no protagonismo da criança, implica considerá-lo como um princípio fundamental da infância, também implica considerá-lo como um tempo e espaço onde as crianças participam com critério, decidem, intervêm e influenciam as relações, as decisões que dizem respeito às suas vidas (TOMÁS e SOARES, 2004, p. 357). Por meio da participação protagônica, as crianças adquirem credibilidade, porque são consideradas como sujeitos de direitos. Todo esforço para promover o protagonismo infantil está implicado com a forma de vida em sociedade, que exige agentes ativos nas participações sociais, ou seja, que sejam capazes do exercício cidadão, o que nos parece muito entrelaçado com o pensamento e anseio de Dewey.

No entanto, são grandes os motivos de preocupação do autor em relação à concretização da cidadania e democracia, justamente pelas falsas verdades que se consolidaram, a partir dos diferentes níveis de entendimento acerca das suas proposições. E o jogo de forças gerado entre *protagonismo e adultocentrismo* representa um grande tormento, sobretudo porque estes conceitos elementares, ao não serem compreendidos corretamente, constituem uma relação de oposição ao invés de cooperação e reciprocidade. Quando não há o entendimento expandido sobre o significado de adultocentrismo e as suas implicações na formação da criança, o adulto/educador tende a rejeitar a ideia de "protagonismo infantil", também conhecido como "centração na criança", isso porque ele acredita, equivocadamente, na anulação ou redução de sua função. A partir desse entendimento atravessado, surgem críticas, receios, objeções infundadas, aversão e conflitos por parte dos profissionais da educação. Alguns momentos são tensos, como se os professores estivessem numa batalha tentando salvar o seu papel, impedir a ruína da escola e do próprio aluno, caso ele exerça o direito de protagonizar.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado por meio da pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica com apoio na hermenêutica do texto. Como

observam Dalbosco, Dala Santa e Baroni (2018, p. 146), "perspectiva que coloca em evidência o diálogo entre epistemologia, técnica e ética, tendo em vista o caráter histórico e falibilista da pesquisa". O pesquisador, no viés da hermenêutica, pode ser traduzido como aquele que cultiva a atitude de suspensão de credos, a abertura, o interesse e o comprometimento para interpretar os textos e deles retirar sentidos que possam se articular com suas experiências e as situações contextuais, reverberando na posterior ação. A hermenêutica, enquanto postura epistemológica, propõe a problematização e a comunicabilidade entre o texto e o leitor, que precisa estar disposto à autoformação e ao entendimento textual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base em princípios de uma pedagogia participativa, que divergem da conduta adultocentrada, própria da educação tradicional, a criança é guiada pelo adulto/educador à apropriação de saberes necessários à vida social/democrática, junto a outros conhecimentos construídos culturalmente.

É imprescindível que haja um entrosamento de qualidade, entre o educador e o aprendiz, e isso se estende também aos demais adultos que têm convivência com a criança e entre as crianças, porque a interação/participação ativa é o princípio que está no coração da formação democrática.

Para Dewey, o fazer docente fundamentado na vertente progressiva colabora para a formação cidadã e, assim, para o fortalecimento e preservação da sociedade democrática, ponto nuclear em sua teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, fica evidente que a formação plena não consegue florescer em ambiente com condições reduzidas. E ainda, quando a educação alinha os seus princípios aos fins exclusivamente utilitários e os semeia na maioria (massa), tende a não gerar bom fruto (democracia), porque as sementes não são de boa qualidade. Se a instrução mais elevada, isto é, as melhores sementes, forem semeadas para poucos, a colheita (democracia) será insuficiente. Em outras palavras, a educação de qualidade é direito de todos, e talvez seja a única maneira de se garantir uma sociedade participativo-democrática

A preservação da democracia, depende da organização de programas de estudo amplamente humanos, que ainda devem "apresentar situações cujos problemas sejam relevantes para a vida em sociedade e em que se utilizem as observações e conhecimentos para desenvolver a compreensividade e os interesses sociais" (DEWEY, 1979b, p. 212). A incompreensão sobre a importância de um programa educativo completo, por parte daqueles que deveriam ter esse conhecimento, pode ser um dos motivos de estarmos enfrentando um dos períodos mais conturbados da história. E o próprio autor, como mencionamos anteriormente, já nos alertava que a escola não conseguiria, sem urgentes transformações, alcançar seus objetivos, mesmo sendo elementares/reduzidos (DEWEY, 1979b, p. 212).

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. A escola e a sociedade, a criança e o currículo. Tradução: Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DEWEY, John. Democracia e educação. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades pedagógicas; vol. 21.

DEWEY, John. Experiência e educação. 2ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. Atualidades pedagógicas; vol. 131.

FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina: Infância, Protagonismo e Cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. Lisboa: Fórum sociológico, 2004, p. 394-361.

O USO DA REALIDADE VIRTUAL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: EXPERIMENTAÇÃO DE MÉTODO DE IMERSÃO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Brasil Fonseca, Géssica Aline Hermes

E-mail: carolinabrasilfonseca@gmail.com;gessica.hermes@icloud.com

Resumo: Este trabalho apresenta um projeto o qual fez o uso de recursos de realidade virtual como instrumento pedagógico com crianças da Pré-escola da Rede Municipal de Ijuí. Considerando a realidade geoespacial e econômica da escola, a proposta visou ampliar as percepções das crianças por outro aspecto, tornando o aprendizado dinâmico e divertido, justamente o que pode ser alcançado ao utilizar os recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas.

Palavras-chave: educação infantil, realidade virtual, projetos.

Abstract: This work presents a project that used virtual reality resources as a pedagogical tool with preschool children from the Municipal Network of Ijuí. Considering the geospatial and economic reality of the school, the proposal aimed to broaden the children's perceptions from another aspect, making learning dynamic and fun, which can be achieved by using technological resources as pedagogical tools.

Keywords: early childhood education, virtual reality, projects.

Eixo temático: Educação Infantil

INTRODUÇÃO

É sabido que, ao menos, toda floresta possui árvores. Mas que árvores? Quão próxima uma das outras essas árvores estão? Pode um rio passar no meio de uma floresta? Podemos encontrar pessoas vivendo na floresta?

Estas e outras tantas perguntas podem sim ser respondidas, mas e se

tentássemos transportar as crianças com segurança para um lugar similar a esse? Desta feita o uso de dispositivo de realidade virtual permitiu que os alunos participantes pudessem ter acesso às respostas a todas as perguntas supracitadas ao se sentirem dentro da floresta amazônica.

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e a tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa para enriquecer a experiência pedagógica. Nesse contexto, a realidade virtual surge como uma possibilidade de proporcionar experiências imersivas e enriquecedoras para elas. O projeto que propomos tem como objetivo utilizar a tecnologia de realidade virtual para levar as crianças da Educação Infantil a uma imersão na natureza, permitindo que aprendam sobre os ecossistemas e os animais de maneira lúdica e interativa.

Com o avanço das cidades, as crianças têm perdido gradativamente o contato com a natureza, o que pode acarretar consequências negativas para seu desenvolvimento. Por essa razão, é fundamental buscar maneiras de aproximá-las da natureza e a utilização da tecnologia de realidade virtual pode ser uma excelente alternativa para trazer a natureza para dentro das salas de aula.

Os projetos na Educação Infantil são considerados uma ótima forma de promover a aprendizagem significativa a partir da construção do conhecimento pelas próprias crianças, a partir de suas experiências e vivências. Dentro dessa perspectiva, a criança é vista como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, é considerada como sujeito ativo, capaz de construir seu conhecimento a partir de suas experiências, curiosidades e interesses. Maria Carmem Silveira Barbosa, referência em projetos na Educação Infantil, destaca que os projetos interferem de forma positiva no desenvolvimento infantil.

De acordo com José Moran, as tecnologias são pontes que conectam a sala de aula ao mundo, possibilitando diferentes formas de representação da realidade e contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades do educando, da ciência e da tecnologia na luta por sua humanização e libertação. Além disso, a realidade virtual pode permitir que as crianças colaborem em tempo real em projetos de desenho, compartilhando ideias e trabalhando juntas em um ambiente criativo e imersivo, como, por exemplo, experiências interativas de arte. Nesse sentido, a tecnologia pode proporcionar uma abordagem lúdica e inovadora para a experimentação de diferentes formas de arte, como pintura, escultura e fotografia. Contudo, é importante lembrar que a tecnologia não deve substituir a experiência

prática da experimentação no mundo real, mas sim complementá-la. Diante o exposto o projeto sempre se pautou por ampliar a visão de mundo dos educandos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foi feita uma pesquisa com os alunos sobre o que era natureza e uma vez computado os dados da desta consulta foram pedidos desenhos dos assuntos selecionados, sem intenção analisar qualidade e sim a ideia que eles tinham sobre o assunto desenhado. Logo, foi feito o experimento com o uso de realidade virtual, com suporte 3D e *smartphone* conectado à internet com arquivos selecionados e adequados à percepção por realidade virtual. O dispositivo devidamente acoplado ao rosto possibilitava à criança visitar virtualmente a floresta amazônica. Em encontro posterior foi pedido que o desenho fosse refeito. Surpreendeu a qualidade e enriquecimento com mais elementos presentes na obra em comparação com a arte de outrora. Foi perguntado aos alunos, sobre o tema floresta, se eles já tinham visto alguma na TV ou internet, mas a resposta mais recebida foi que ver na televisão não é a mesma coisa que estar lá.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O uso da realidade virtual transportou a percepção visual das crianças para o local projetado, pois sentiram-se quase por completo no local estudado, tanto que eles conseguiram qualificar como uma experiência bastante superior se comparado a assistir a um filme sobre o tema. “No filme a gente vê. No óculos a gente está lá”.

Além de relatos como o supracitado, as artes feitas posteriormente comprovam a eficácia do método do uso da realidade virtual para além de uma simples euforia e sim como memórias fundamentadas em testemunho, já que eles acreditaram que de fato estavam em uma floresta. Surpreendeu a qualidade e enriquecimento com mais elementos presentes nos desenhos em comparação com a arte de outrora. Pedagogicamente o uso dispositivo comprovou sua eficiência de forma prática, lúdica e principalmente estabelecendo vínculo, neste caso, com a natureza contato importante na educação infantil. Propomos então o refinamento e ampliação da utilização deste método considerando os resultados alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi perceptível a evolução dos desenhos e das percepções das crianças acerca dos lugares visitados virtualmente. É preciso que utilizemos cada vez mais as inovações tecnológicas integradas às metodologias de ensino, uma vez em que os alunos claramente se tornaram protagonistas no processo de aprendizagem fazendo relações com o mundo ao seu redor, refletindo e raciocinando e imaginando.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. volume 2: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAN, J. M. Desafios na Comunicação Pessoal: Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, sociale tecnológica. 3a Ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira / HORN, Maria da Graça Souza –. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil, Artmed, 2008.

O MAL-ESTAR DOCENTE: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS

Deise Iara Mensch, Rosa Maria Wisniewski

E-mails: deise.mensch@gmail.com; rosawisniewski45@gmail.com

Resumo: Diante do emergente tema acerca do mal-estar docente é que se coloca o desafio de organizar esse artigo. Propõe-se como objetivo uma pesquisa de cunho bibliográfico exploratório que possa conceituar o mal-estar docente, e diante disso, elencar suposições e "tratamentos" para que tenhamos mais bem-estares que mal-estares na docência. Destaca-se a formação continuada como um movimento fundamental para tencionar o mal-estar docente e a partir deste, faz-se necessário transformar e sermos transformados para que o bem-estar faça parte de do cotidiano docente.

Palavras-chave: Mal-estar docente. Formação Continuada. Educação.

Abstract: Faced with the emerging theme of teacher malaise, the challenge of organizing this article arises. It is proposed as an objective an exploratory bibliographical research that can conceptualize the teaching malaise, and in view of that, list assumptions and "treatments" so that we have more well-being than malaise in teaching. Continuing education stands out as a fundamental movement to tackle teachers' malaise and from this, it is necessary to transform and be transformed so that well-being becomes part of the teaching routine.

Keywords: Teacher malaise. Continuing Training. Education.

Eixo Temático: 5- Temas Emergentes

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que ouvimos falar a respeito do mal-estar docente. Esse tema é recorrente no cenário atual da educação brasileira, o que demonstra a necessidade de discussões qualificadas para que, de alguma forma, haja contribuições tanto para a literatura educacional quanto para quem está acometido desse mal-estar. Para Esteve (1999)

é frequente a existência de docentes descontentes com as condições de trabalho e, inclusive, descontentes consigo mesmos. O mal-estar docente é uma realidade constatada e estudada, e deve continuar a ser investigada.

Essa discussão vem ao encontro da necessidade de que nós, professores, tenhamos contato com a dor, com as incertezas, do "não saber tudo". Isso porque, *a priori*, a possibilidade de confronto com esse mal-estar e impotência docente, de ser escutado e acolhido por seus pares, permite que esse sentimento seja problematizado para amenizar o sofrimento, através do acolhimento e menor desamparo docente, objetivando dar sentido ao seu trabalho, aos seus atos, a sua práxis.

O conceito de mal-estar tem sido investigado por diferentes pesquisadores e observa-se relação direta com os professores. Os estudos de Codo (2006) e Esteve (1999) sugerem possibilidades para esse mal-estar, como a diminuição da autoridade dos professores em relação às questões sociais que englobam o seu dia a dia e a sua subjetividade, entre outros fatores que instigam esse mal-estar na escola.

As exigências profissionais têm sufocado a realidade educacional permeadas por ideais educativos inalcançáveis para muitos professores, através de "cobranças" demandadas do mundo moderno, "cobranças" que ele (professor) impõe a si mesmo e, consequentemente, se refletem na escola. Esses fatos podem trazer ao professor uma angústia enorme no sentido de alcançar o inalcançável que permeia seus ideais na sua profissão. O "não conseguir" corresponder de forma satisfatória as demandas do cotidiano escolar podem frustrar o professor, gerando um sentimento de angústia e incompetência em seu compromisso com a educação e do fazer pedagógico idealizado por ele.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada se caracteriza por uma revisão bibliográfica explicativa. Versa sobre o mal-estar docente, suas possíveis origens e sugestões para contornar essa situação, baseando-se em livros, artigos e dissertações relacionadas ao tema em questão. Gil (1991) aponta que a revisão bibliográfica é elaborada a partir de materiais bibliográficos, artigos e periódicos. Já o objetivo da pesquisa exploratória é de se familiarizar com o problema da pesquisa podendo-se construir hipóteses.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As pesquisas na área da educação são recentes quanto ao subjetivo do professor: histórias de vida e a trajetória profissional; condições objetivas de trabalho e recursos oferecidos; invisibilidade do conhecimento e disciplina; as disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho; as experiências subjetivas; as memórias educativas; os conflitos pessoais; o lugar do trabalho na família; dentre os diversos fatores que podem detectar ou auxiliar na compreensão dos processos pelos quais nos constituímos professores. O "eu" pessoal e o "eu" profissional se confundem, na maioria das vezes, durante o exercício de ser professor.

As consequências disso, para Nóvoa (1992) se relacionam com a desmotivação pessoal; elevados índices de absenteísmo e de abandono; a insatisfação do professor e, por conseguinte, o desinvestimento pedagógico deste e sua indisposição para o trabalho; a falta de reflexão crítica do profissional, entre outras consequências. Desse modo, é necessário frisar que existem condições objetivas e subjetivas no trabalho que podem gerar a satisfação (bem-estar) e a insatisfação (mal-estar). As condições objetivas estão relacionadas ao que é externo à profissão, como o salário e o plano de carreira. As condições subjetivas, como descreve Penin (2009) têm estrito relacionamento com o dia a dia, a vivência diária, do desempenho desse profissional, incluindo as relações sociais que estabelece.

Durante a formação profissional do professor – a graduação ou formação inicial – o professor idealiza uma realidade de escola, de alunos, de aulas. O que na prática da sala de aula pode confrontar com o que imaginou e a realidade encontrada. Esteve (1994 apud SANTINI; MOLINA NETO, 2005) descreve que os professores que visualizam estereótipos de professores, escolas e alunos que foram construídos durante a formação inicial, correm um grande risco de se decepcionar, devido a comparação que fazem em relação a sua realidade e o estereótipo almejado.

Esteve (1999) apresenta três tipos de formas de mal-estar que chama de "produção da degeneração da eficácia docente". Essas formas são assim divididas: os professores que não atuam da melhor forma porque a sua personalidade ficou afetada; os professores que utilizam de seus mecanismos de defesa com a inibição e rotinização de seu trabalho; e por fim, os professores que têm uma linha de atuação, com contradições em seu trabalho e com dificuldades/resistência em se colocar à disposição para as transformações exigidas conforme o contexto social inserido. A questão do mal-estar na docência aponta para a necessidade de o professor ter

clareza e compreender esse processo ou "sintoma[1]" no qual está passando, seja classificado como angústia, dor, impotência e incertezas.

Mensch (2020) acredita na formação continuada como uma saída para o mal-estar docente e corrobora com Perreneud (2000), quando afirma que a formação continuada deve ser uma competência com base na autoformação. É necessário que além de cumprir com os deveres burocráticos de participações em eventos e cursos, o professor deve ter comprometimento em aprender, partir da reflexão para ação englobando a leitura, a inovação, a experimentação, se envolver nos projetos da escola, propor soluções, trabalhar em equipe, dentre outros. Essa ação pode ser caracterizada como Formação Continuada em Serviço, concebida e desenvolvida na própria escola, a partir da realidade. Conforme Garcia (2003, p.40), o objetivo dessa formação é ser:

> [...] um espaço de questionamento e reflexão sobre as estratégias pedagógicas, recriando o sentido coletivo da ação, da corresponsabilização e autoformação crítica, e possibilitando o repensar da própria condição subjetiva, profissional e política em que os docentes se inscrevem.

Esse momento de ação-reflexão-ação acrescenta e valoriza a prática docente, com o intuito de superar as desventuras que surgem durante ação pedagógica (GARCIA, 1999). Em sua pesquisa, Mensch (2020) relata a importância da formação continuada para a saída desse mal-estar docente. Na escrita em primeira pessoa, pois metodologicamente tratou-se uma pesquisa autoetnográfica que ocorreu durante toda a dissertação de mestrado, a autora relata que descobriu o "tratamento" para o mal-estar docente que a afetava:

> A transição de meu mal-estar para um sentimento de empoderamento, tratado ao longo dessa pesquisa como "tratamento", deve-se a diversos fatores, não sendo um momento único, e, sim, um conjunto de momentos que influenciaram na apropriação do conhecimento necessário para que o sentido que falo tanto. (MENSCH, 2020, p. 109).

Para a autora supracitada, foi durante a sua formação continuada, no caso o mestrado, que se deu por conta de seu mal-estar, o que significou um alerta diante de seus "sintomas". Foi possível diagnosticar que se encontrava no mal-estar docente, e em seguida, durante todo o percurso do curso de mestrado, através de uma autoetnografia, a autora foi sentindo-se empoderada através do conhecimento, o que definiu como o "tratamento" para o seu mal-estar.

---

1 Para Mensch (2020), o "sintoma" é o próprio mal-estar.

Segundo Mensch (2020), foi o entendimento do direito de os alunos aprenderem que fez o sentido da sua atuação docente. Pois, se não se tem o discernimento do real papel do educador, de que se não forem proporcionados aos alunos os seus direitos de aprendizagens, dessa forma, negando o conhecimento aos alunos, o mal-estar docente tem grandes chances de acontecer. Ainda, nessa linha de pensamento, Mensch (2020, p.20) destaca que esse movimento é parte de seu "tratamento":

> Um primeiro movimento foi a análise da minha trajetória escolar e profissional, do meu mal-estar, de como fui encaminhando-me para o empoderamento através do conhecimento. Em outras palavras, como se deu o meu "tratamento", já que a "cura" não é algo tão próxima, se não insistir em meu "tratamento".

A pesquisa realizada por Borges (2018) relata que a angústia dos professores os quais foram investigados, foi diminuindo à medida em que eram feitos os estudos e práticas que começaram a fazer sentido para eles, durante a formação continuada. Borges (2018) corrobora com Fensterseifer (2010) que a possibilidade de afirmação do papel do educador, só poderá ser efetiva tendo clareza do sentido da própria escola (de caráter republicano e democrático), pois, a educação e os direitos dos alunos em aprender está estritamente relacionado com o dever de oferecer aos alunos a chance de experimentar grande parte da diversidade de possibilidades de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

Em seus estudos, Libâneo (2011) acredita que os docentes devem ser capazes de assumir atitudes diante da realidade educacional. Esse professor deve no mínimo, adquirir uma sólida cultura geral, ser capaz de aprender a aprender, ser competente (ou desenvolver essa competência) para agir com desenvoltura em sala de aula e ser comunicativo. Ainda, é necessário que domine a linguagem informacional e ser capaz de articular esses saberes em sala de aula, utilizando-se das mídias e multimídias e dessa forma, a formação continuada deve ser uma aliada a essas necessidades. Jesus (2006) relata que a formação continuada e o trabalho em equipe são fatores que contribuem para o bem-estar do profissional da educação e o bom ambiente familiar é um fator de bem-estar na vida privada.

> [...] Verificámos que há algumas diferenças relacionadas com as características das actividades profissionais em causa, mas em todos os grupos o trabalho em equipa e a formação profissional são dois factores que mais podem contribuir para o bem-estar no domínio profissional, enquanto a harmonia na família é o principal factor de bem-estar na vida privada. (JESUS, 2006, p. 132).

Em síntese, ao assumirmos que somos professores, concordamos com a ideia de que "atuar" nessa dimensão significa mais que ensinar, de ensinar conhecimentos específicos. Ser professor representa a compreensão de que sua atuação deve ser ampla em sua área. Dessa forma, partimos do pressuposto de que a profissão de ser professor, além do conhecimento específico é necessária a compreensão de docência e todos os elementos que orientam e envolvem o fazer docente (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008). Assim, diante dessa "atuação" incumbida ao professor, muitos casos de mal-estares vêm sendo apresentados, pois, viver em sociedade exige renúncias. Renúncias essas que envolvem as diferentes dimensões que estamos inseridos, em diferentes grupos. E ser professor nesse contexto, exige, e exige muito, pois, o mesmo se condena ao se vigiar, se condena pelas exigências de ser o responsável em educar para o futuro, visto ter um papel essencial no processo de construção de uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudos envolvem a questão do mal-estar. O mal-estar docente pode ocorrer por diversos fatores como: a expectativa do papel do professor; o contexto atual e social; a imagem do professor; os recursos e as condições de trabalho; a insegurança; a acumulação de exigências; esgotamento docente; a falta de redes de apoio, a falha na formação continuada, entre outros (ESTEVES, 1999; CODO, 2006).

Diante de tantas questões que refletem o mal-estar, faz-se necessário um movimento de transformar e sermos transformados para superar o mal-estar, para que dessa forma bem-estares façam parte de nosso cotidiano enquanto professores de educação pública, função essa, que nos exige a fundamental contribuição na formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades social-histórica e cultural. Mas só o fazemos se também demonstrarmos nosso engajamento na especificidade da tarefa educacional: o ensino dos conteúdos/habilidades/competências que estão sob nossa responsabilidade e que é direito dos alunos se apropriarem.

Conclui-se que sem o conhecimento, sem a formação continuada, o mal-estar docente tem a tendência a manter-se, pois talvez o problema não seja apenas relacionado a uma dimensão, e sim, as diversas dimensões que permeiam o sentido para a atuação docente. Diante do exposto, propõe-se ressignificar o mal-estar docente pela via da crítica, através da autorreflexão, das redes de apoio, da formação continuada. Enfim, o primeiro passo é diagnosticar, ou ousa-se dizer, auto diagnosticar o mal-estar docente, para

que "tratamentos" possam ser iniciados, já que a "cura" demanda insistir nesses "tratamentos".

REFERÊNCIAS

BORGES, R. M. **Estudar com professores:** a Formação Continuada e o processo de Mudança de Concepção de Ensino na Educação Física Escolar. 2018. 261 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, 2018.

CODO, Wanderley(Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ESTEVE, José M. **O Mal-Estar Docente**: a sala de aula e a saúde dos professores.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, M. **A formação contínua de professores no HTPC**: alternativas entre as concepções instrumental e crítica. Tese de Doutorado em Psicologia da educação, PUC, São Paulo, 2003.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando J; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENSCH, Deise Iara. **Do mal-estar ao empoderamento:** um estudo autoetnográfico na área da Educação Física Escolar. 2020. 135 f. Dissertação de Mestrado Universidade Regional do Noroeste do Estado do rio Grande do Sul (UNIJUI)/ Universidade Estadual Paulista (UNESP). Ijuí, RS, 2020.

NÓVOA, A. Apresentação da obra. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.7.

PENIN, S. T. S. Profissão docente. **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 14, out. 2009. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf . Acesso em: 15 de fev. 2020

PERRENOUD, Phillipe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SANTINI J. MOLINA NETO V. A síndrome de esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Rev.Bras.Educ.Fis Esp**. 2005; 19(3):209-22.

A EDUCAÇÃO COMO OBJETO DE DISTINÇÃO NA CONCEPÇÃO DE PIERRE BOURDIEU

Maria Clara Ramos Nery

E-mail: maria-nery@uergs.edu.br

Resumo: No Brasil, a educação tem sido objeto de distinção social, uma vez que havendo desigualdade social, há no campo educacional distribuição desigual de recursos e oportunidades. Portanto, diferenças socioeconômicas resultam em diferenças de oportunidades e acesso à educação de qualidade. O enfoque do presente trabalho envolve a concepção bourdieuniana de distinção aplicada a educação, enquanto excludente de oportunidades e acessos a uma educação pública qualificada. O objetivo deste trabalho rege-se pelo fomentar análises reflexivo-críticas acerca do que está presente no campo educacional nacional, para que compreendendo-o em suas contradições e impasses se possa estabelecer estratégias de transformação ao que está posto. A questão problematizadora deste trabalho é: Como garantir a inclusão social no campo educacional em um contexto de desigualdade social acentuada, em que a distribuição desigual de recursos e oportunidades educacionais reforça a exclusão de grupos historicamente marginalizados? Metodologicamente abordaremos elementos fundamentais da concepção de Bourdieu para a educação e questões problematizadoras que envolvem nosso campo educacional. Como resultados esperamos contribuir para o desenvolvimento de abordagens analítico-criticas com relação ao campo educacional nacional.

Palavas-chave: desigualdade, distinção, educação, exclusão.

Abstract: In Brazil, education has been the object of social distinction, since with social inequality, there is an unequal distribution of resources and opportunities in the educational field. Therefore, socioeconomic differences result in differences in opportunities and access to quality education. The focus of this work involves the Bourdieunian conception of distinction applied to education, while excluding opportunities and access to a qualified public education. The objective of this work is governed by promoting reflective-critical analyzes about what is present in the national educational field, so that, understanding it in its contradictions and impasses, strategies for transformation can be established. The problematizing question of this work is: How to guarantee social inclusion in the educational field in a context of accentuated social inequality, in which the unequal distribution

of resources and educational opportunities reinforces the exclusion of historically marginalized groups? Methodologically, we will address fundamental elements of Bourdieu's conception of education and problematizing issues that involve our educational field. As results we hope to contribute to the development of analytical-critical approaches in relation to the national educational field.

Keywords: inequality, distinction, education, exclusion.

Eixo temático: (5) – Temas Emergentes.

INTRODUÇÃO

O sociólogo francês Pierre Bourdieu é amplamente conhecido por suas contribuições teóricas na área da sociologia da cultura e da educação. Em seus estudos, Bourdieu buscou compreender como os processos de reprodução social se dão por meio da educação, enfatizando o papel da escola na construção e manutenção das desigualdades sociais.

Vamos aqui explorar a concepção de Bourdieu sobre a educação como objeto de distinção, destacando as principais ideias presentes em sua obra e suas implicações para a compreensão das desigualdades educacionais. A partir da análise de suas teorias, poderemos compreender melhor como as estruturas sociais e culturais influenciam o desempenho escolar e as oportunidades educacionais de diferentes grupos sociais. Em segundo momento, vamos fazer a relação das categorias conceituais bourdieunianas com a realidade da educação pública nacional, para podermos compreender de melhor forma a nossa realidade educacional, sem nos apoiarmos em ilusões compensatórias, mas compreendendo-a tal como ela é.

Bourdieu: categorias conceituais de campo, capital cultural e a educação.

Importante destacar que Pierre Bourdieu propõe uma teoria sociológica que restabelece uma relação de interdependência entre desigualdade social, cultura e educação. Para este autor, não existe neutralidade em termos culturais ou educacionais. A educação especificamente não é neutra, pois insere-se enquanto instrumento de dominação e de reprodução da desigualdade social. Neste sentido a educação seria um aparato ideológico-cultural de reprodução das concepções de

sociedade, de homem e de mundo, pertencentes aos segmentos dominantes da sociedade, hegemônicos[1]. Bourdieu (1996) em sua teoria do campo, estabelece que a sociedade é composta por vários campos sociais, como por exemplo: o campo político, o campo educacional, econômico, artístico etc., que possuem relações de poder e conflitos. Portanto, o campo é o espaço de práticas específicas, relativamente autônomo, dotado de uma história própria. Destaca Bourdieu (1996), que cada campo possui as suas especificidades, as suas características típicas, com relação a suas regras e valores os quais são definidos pelas relações de poder e disputa simbólica com relação aos agentes envolvidos. Bourdieu define campo da seguinte forma:

Chamo de campo o espaço social (ou rede de relações objetivas entre posições) determinado pelas relações objetivas de força entre as posições ou frações de posições que se definem por sua pretensão de monopolizar a detenção de um tipo específico de capital, quer dizer, por sua pretensão de autoridade, sob suas diversas formas (competência técnica, título, prestígio, poder, etc. (Bourdieu, 1996, p. 31)

A assertiva de Bourdieu, define o campo como um espaço social em que as posições e as relações de força entre elas são definidas pelas diferentes formas de capital que os agentes sociais possuem e disputam. O capital pode assumir diversas formas, como competência técnica, títulos, prestígio e poder, e é por meio da disputa por essas formas de capital que os agentes constroem suas posições no campo.

O conceito de capital cultural tem centralidade na obra de Bourdieu, mas em sua obra "A Distinção: Crítica Social do Julgamento", publicada no Brasil em 2007, deixa Bourdieu mais clarificado o conceito, apontando que: O capital cultural, isto é, o conjunto das informações

1 O conceito de hegemonia foi desenvolvido pelo pensador marxista italiano Antonio Gramsci e se refere à capacidade de uma classe social dominante em uma sociedade de impor sua visão de mundo, seus valores e suas práticas como hegemônicos, ou seja, como as únicas aceitáveis e legítimas. De acordo com Gramsci, a dominação da classe dominante não se dá apenas através da repressão e da coerção física, mas também pela produção e difusão de ideias e valores que naturalizam a ordem social existente e obscurecem as relações de poder que a sustentam. Assim, a hegemonia se estabelece a partir da construção de um consenso passivo da sociedade em relação às ideias e práticas dominantes, que são apresentadas como universais e não como uma posição particular de um grupo social específico. Por meio desse consenso, a classe dominante consegue legitimar sua posição de poder e impedir que as classes subalternas questionem a ordem social existente. Para Gramsci, a luta contra a hegemonia dominante envolve a construção de uma contra hegemonia, ou seja, a construção de uma nova visão de mundo e de valores que possa mobilizar as classes subalternas e questionar a ordem social existente. Essa luta envolve não apenas a ação política, mas também a construção de novas práticas culturais e a criação de novas formas de comunicação e expressão popular. (Dicionário de Sociologia, 2005)

culturais e das habilidades incorporadas que permite a comunicação e a distinção entre os agentes, é o principal fator das diferenças entre estilos de vida e, portanto, das diferenças de classe. (Bourdieu, 2007, p. 54).

Nesta definição, o referido autor destaca a significação do capital cultural na constituição das diferenças de classe e consequentes estilos de vida. Assim, "o capital cultural" é compreendido como um conjunto de informações culturais e habilidades incorporadas que permitem a comunicação e a distinção entre os agentes sociais. Portanto, o capital cultural, representa um papel fundamental no processo de reprodução das desigualdades sociais, uma vez que aqueles que possuem maior" capital cultural, tendem a ocupar posições mais privilegiadas no que tange às estruturas sociais. Destaque-se que, o conceito de "capital cultural", se encontra diretamente relacionado com a educação pois nos estudos de Bourdieu sobre a reprodução social ele destaca o lugar da escola no respectivo processo de reprodução das relações sociais vigentes. Ele constata que o capital econômico não era o único a ser mobilizado pelos sujeitos na reprodução de seus privilégios e distinções sociais, mas estabeleceu que a cultura é um bem simbólico que quanto mais se tem, maiores são as condições de sua acumulação. E, é aí que entra, portanto, o campo educacional. Daí também a significação da cultura como recursos simbólico podendo ser utilizado pelos segmentos dominantes da sociedade para estabelecer e manter seus privilégios na sociedade.

Assim, a cultura é vista como um capital simbólico que é acumulado e reproduzido através da educação e de outros mecanismos de socialização. Assim, aqueles que têm acesso a uma educação de qualidade e a uma cultura erudita possuem vantagens na competição social, enquanto aqueles que são excluídos desses recursos culturais são desfavorecidos.

Desigualdade Social em relação com a educação e exclusão

A relação entre educação e desigualdade social é entendida por Bourdieu como uma relação de reprodução social. A escola, como instituição que transmite a cultura erudita e os valores dominantes da sociedade, reproduz as desigualdades sociais ao selecionar e premiar aqueles que possuem capital cultural e penalizar aqueles que não o possuem, estabelece, portanto, a distinção. Dessa forma, a escola se torna um instrumento de reprodução da desigualdade social e um reforço da dominação simbólica dos grupos dominantes.

Bourdieu (2007) argumentou que a educação reproduz e amplia as desigualdades sociais, uma vez que as pessoas que possuem mais capital cultural têm mais chances de obter sucesso educacional e, consequentemente, maiores oportunidades no mercado de trabalho. Ele argumentou que isso cria um círculo vicioso em que as pessoas com menos capital cultural têm menos chances de sucesso na educação e, portanto, menos oportunidades no mercado de trabalho. Assim, podemos compreender o processo de distinção, que envolve exclusão que se realiza via campo educacional, pois as elites culturais dominantes têm mais influência no sistema educacional, o que pode perpetuar as desigualdades sociais e culturais.

A análise da educação pública nacional não pode se abster de incorporar as categorias conceituais bourdieunianas aqui mencionadas incorporadas contribuem para refletirmos criticamente sobre a educação pública nacional, seus impasses e contradições e a buscar responder a questão problematizadora deste trabalho: Como garantir a inclusão social no campo educacional em um contexto de desigualdade social acentuada, em que a distribuição desigual de recursos e oportunidades educacionais reforça a exclusão de grupos historicamente marginalizados? Não temos uma resposta ainda a esta problematização, mas precisamos buscar respondê-la selecionando ferramentas teórico-metodológicas adequadas para a compreensão da relação de interdependência entre educação e desigualdade social, no âmbito de nossa realidade social.

METODOLOGIA

Como recurso metodológico adotamos a roda de conversa, na medida em que se constitui como eficaz para promover o diálogo construtivo, a participação igualitária e a troca de ideias entre os participantes, e também porque é uma forma de estimular o pensamento crítico e a reflexão coletiva sobre temas relevantes para a sociedade, especialmente para o pensar e repensar a educação nacional.

RESULTADOS

Como resultado deste trabalho espera-se reflexões-críticas sobre as desigualdades e exclusão presentes no sistema educacional nacional, a partir da perspectiva de Bourdieu e sua incorporação como ferramenta teórico-metodológica de análise científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a educação nacional na contemporaneidade, envolve a construção de ferramentas teórico-metodológicas que abarquem a materialidade da realidade e nos retire ilusões compensatórias, para que possamos em processo de investigação e análise compreender as contradições, impasses e relações de poder e força que se encontram presentes no campo educacional nacional. No contexto da educação pública nacional, a desigualdade social pode ser agravada por uma série de fatores, como a falta de recursos, a falta de investimento adequado em educação, a desvalorização dos profissionais da educação, a falta de infraestrutura adequada e a falta de políticas educacionais que levem em conta as desigualdades sociais e culturais. Isso resulta em um sistema educacional que é excludente e desigual, onde as pessoas de baixa renda, em geral, têm menos chances de sucesso na educação e menos oportunidades no mercado de trabalho. Isso contribui para a reprodução das desigualdades sociais e culturais, mantendo as elites culturais dominantes em posições de poder. Isso envolve investimento adequado em educação, valorização dos profissionais da educação, infraestrutura adequada e políticas que levem em conta as desigualdades sociais e culturais.

Assim, importante construirmos diálogos da pedagogia com outras ciências humanas para a abrangência das ferramentas existentes podermos com maior riqueza e profundidade desvendar as estruturas que fazem de nossa educação pública nacional uma educação fracassada, excludente, portanto, excluindo indivíduos e grupos do desenvolvimento da capacidade para o enfrentamento das relações de poder e força presentes no campo das relações sociais. Destacamos ainda a priorização das obras de Bourdieu "A Distinção: critica social do julgamento" e a "Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino", onde: a distinção aborda a relação entre o gosto e o status social, mostrando como as preferências estéticas e culturais podem reproduzir as desigualdades sociais. Já A reprodução analisa como o sistema de ensino reproduz as desigualdades sociais e culturais, perpetuando as diferenças de classe na sociedade.

Diante do exposto, consideramos que é essencial, buscarmos em grupos de estudos, pensar e repensar o campo educacional, diante do agravamento deste em termos de distinção e, portanto, exclusão, porque a prática discursiva de inclusão presente no campo educacional é realizada pela metade, desconsiderando-se que há excluídos pela educação e, que se necessita urgentemente tornar a prática da inclusão presente na Pedagogia

nacional, mais totalizante, pois a mesma prática discursiva da inclusão está assim como está posta, desconsiderando o processo de distinção via educação, sendo excludente. Torna-se, então essencial a busca da resposta da questão problematizadora deste trabalho em roda de conversa, abrindo nova caixa de ferramentas teóricas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.

MARZANO, M. **Dicionário Crítico de Sociologia**. Campinas. Editora, Unicamp. 2005

RESGATE DO PAULO FREIRE DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Maria Clara Ramos Nery

E-mail: maria-nery@uergs.edu.br

Resumo: A realidade da educação nacional na contemporaneidade mantém a estrutura desigual presente na sociedade historicamente, gerando opressões e retirada de direitos à educação por parte dos segmentos subalternos da sociedade. O objetivo deste trabalho é resgatar a importância da obra de Paulo Freire" A Pedagogia do Oprimido, pois seus pressupostos conceituais e análise da realidade educacional brasileira necessitam ser retomados por docentes e discentes, dada a significação deste significativo pedagogo brasileiro. Dado estas considerações a questão problematizadora envolve questionar-se: por que resgatar a obra Pedagogia do Oprimido de Freire? E para responder a essa questão vai um dado da experiencia da autora como docente, pois vivenciamos referências dia a dia de vários autores da pedagogia, Paulo Freire, não com muita frequência, mas citado, em outras obras, sendo a obra Pedagogia da Autonomia (1996), a recorrentemente citada. Os alunos quando perguntados já no avançado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, geralmente pouco se referem a leitura da obra Pedagogia do Oprimido, publicada pela Editora Paz e Terra, em 1968 e sendo reeditada no Brasil e internacionalmente. Metodologia: trabalhamos com os princípios metodológicos da roda de conversa. Resultados esperados: esperamos que possa ser lançada à reflexão aos participantes dos conceitos e preocupações fundamentais de Freire (1968), para pensar e repensar o campo educacional contemporâneo.

Palavras-chave: desigualdade, opressão, exclusão, educação.

Abstract: The reality of national education in contemporary times maintains the unequal structure historically present in society, generating oppression and withdrawal of rights to education by subordinate segments of society. The objective of this work is to rescue the importance of Paulo Freire's work "The Pedagogy of the Oppressed", because its conceptuais assumptions and analysis of the Brazilian educational reality need to be retaken by professors and students, given the significance of this significant Brazilian pedagogue. Given these considerations, the problematizing question involves questioning: why rescue Freire's Pedagogy of the Oppressed? And to answer this question, there is a data from the author's

experience as a teacher, as we experience day-to-day references from several authors of pedagogy, Paulo Freire, not very often, but cited in other works, being the work Pedagogia da Autonomia (1996), the recurrently cited. Students, when asked in the advanced level of the Pedagogy Course at the State University of Rio Grande do Sul-UERGS, generally refer little to the reading of the work Pedagogia do Oprimido, published by Editora Paz e Terra, in 1968 and being republished in Brazil and internationally. Methodology: we work with the methodological principles of the conversation circle. Expected results: we hope that it can be launched for participants to reflect on Freire's (1968) fundamental concepts and concerns, in order to think and rethink the contemporary educational field.

Keywords: inequality, oppression, exclusion, education.

Eixo temático: (5): Temas emergentes.

INTRODUÇÃO

Freire propõe em sua obra, uma nova forma de educação que objetiva libertar os indivíduos da opressão e da dominação social. Segundo Freire (1987), a educação tradicional, é uma forma de opressão, pois os alunos são concebidos como objetos passivos, onde temos um emissor e um receptor de conteúdos ministrados. Estes "objetos passivos" precisam, então ser preenchidos com conhecimentos pré-determinados, sem que haja espaço para a reflexão crítica e participativa destes. Freire (1987) também destaca a importância da alfabetização como um meio de emancipação dos oprimidos, permitindo que eles possam ler o mundo e entender as estruturas de poder que os mantêm subjugados. Ele propõe uma alfabetização crítica, na qual os alunos não apenas aprendem a ler e escrever, mas também a compreender o mundo ao seu redor e a participar ativamente na transformação da realidade. A proposta em "Pedagogia do Oprimido" é de uma educação libertadora, que valoriza a participação ativa e crítica dos alunos no processo educativo e busca promover a transformação social por meio da conscientização e da ação coletiva, ou seja, compreendemos que a proposta de freire rechaça ilusões compensatórias com relação a educação, como por exemplo essa ser a única fonte de transformação da sociedade. Para ele sem que estejam os profissionais da educação unidos com outros segmentos da sociedade também em luta contra a opressão, a educação sozinha não tem este efeito transformador.

Compreender os determinantes que nos oprimem é fundamental para que possamos transformar a realidade da opressão. Isso porque a opressão não é um fenômeno isolado, mas sim uma construção social que se sustenta em estruturas econômicas, políticas e culturais. Ao compreender os determinantes da opressão, podemos identificar as causas estruturais que geram desigualdades e injustiças sociais, e desenvolver estratégias de transformação social que ataquem essas causas de forma mais efetiva.

Compreender a opressão no campo educacional no Brasil é um exercício fundamental para que possamos enfrentar os desafios presentes na área da educação e promover uma formação mais crítica e emancipatória. O sistema educacional brasileiro é marcado por diversas formas de opressão que se manifestam em diferentes níveis. Por exemplo, a desigualdade no acesso à educação é um problema grave no país, uma vez que muitas pessoas não têm acesso à educação de qualidade, seja por falta de recursos financeiros ou por falta de infraestrutura educacional adequada em suas regiões.

Além disso, a educação brasileira é marcada pela falta de representatividade e inclusão, especialmente quando se trata de gênero, raça, etnia e orientação sexual. As desigualdades sociais e culturais presentes na sociedade brasileira são reproduzidas no ambiente escolar, o que pode perpetuar preconceitos e estereótipos e reforçar a opressão contra determinados grupos.

Outra forma de opressão presente no campo educacional no Brasil é a falta de participação democrática dos estudantes e professores na definição das políticas educacionais e nas decisões que afetam a qualidade do ensino. A falta de participação e de diálogo pode reforçar as estruturas autoritárias presentes na sociedade brasileira e perpetuar a opressão. Para enfrentar essas formas de opressão no campo educacional, é necessário promover uma formação crítica e reflexiva, que valorize a diversidade e a inclusão e que seja capaz de problematizar as estruturas sociais que geram desigualdades e injustiças. Isso pode ser feito por meio de uma educação mais humanizada, que considere as necessidades e as potencialidades dos estudantes e professores, e que promova a participação e o diálogo como elementos centrais do processo educativo.

Portanto, investigar e analisar a opressão no campo educacional no Brasil é fundamental para que possamos promover uma educação mais justa e igualitária. Isso requer uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais que geram desigualdades e injustiças, e uma disposição para agir

coletivamente na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. A pedagogia libertadora de Freire (1987), tem esta proposta e para que ela seja efetivada e eficaz no contexto da realidade do campo educacional brasileiro, educador e educando devem ser sujeitos ativos do processo educativo e, o conhecimento é construído em conjunto, colaborativamente, através da realidade da vida vivida dos alunos e de suas experiências. Assim, permite-se que os alunos se tornem conscientes da realidade social na qual estão inseridos e desenvolvam capacidades de transformá-la. Assim, num primeiro momento abordamos a necessidade do resgate da obra freiriana e, num segundo momento trabalhamos com a relação entre a concepção freiriana e bourdieuniana de educação, em suas semelhanças, para que possamos compreender a necessidade de aplicarmos os determinantes da desigualdade social exercidos via campo educacional e, por fim nossas considerações finais.

A necessidade de recobrar Freire e sua obra Pedagogia do Oprimido

A urgência de recobrar os pressupostos da pedagogia do oprimido de Freire se dá por diversos motivos. Em primeiro lugar, a educação brasileira ainda é marcada por desigualdades sociais e econômicas que impedem o acesso de muitos à educação de qualidade. Além disso, há uma tendência ao autoritarismo e à reprodução de padrões de dominação nas práticas educacionais, o que limita o potencial emancipatório da educação.

Nesse sentido, a pedagogia do oprimido de Freire se apresenta como uma alternativa transformadora para a educação brasileira, na contemporaneidade. Seus pressupostos, como a valorização da experiência dos educandos, a relação dialógica entre educador e educando, a crítica à educação bancária e a importância das práxis como elemento de transformação social, são fundamentais para busca de estratégias que visem a construção de uma educação mais democrática e igualitária, em termos reais.

Recobrar os pressupostos da pedagogia do oprimido de Freire significa resgatar uma concepção de educação que busca superar as desigualdades sociais e econômicas, que valoriza o diálogo e a participação dos educandos, e que coloca a transformação social como objetivo central da educação. Essa recuperação se faz necessária para que a educação brasileira possa se tornar mais inclusiva, crítica e emancipatória, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por que retomar Freire na análise do campo educacional hoje?

A obra de Freire (1987) é relevante para a análise do campo educacional nacional atualmente, por diversas razões. Em primeiro lugar, a educação brasileira ainda enfrenta desafios significativos no que diz respeito à qualidade e equidade. A obra de Freire traz reflexões e práticas que podem contribuir para a construção de uma educação mais crítica, participativa e democrática, que valoriza a experiência dos estudantes e busca a transformação social.

Em segundo lugar, o momento político atual no Brasil tem sido marcado por retrocessos nas políticas educacionais e pelo enfraquecimento de valores democráticos e participativos na educação. Nesse contexto, as reflexões de Freire sobre a educação libertadora e participativa podem contribuir para resistências e lutas pela construção de uma educação mais democrática. Além disso, a obra de Freire se mantém atual por sua ênfase na importância do diálogo e da práxis na construção do conhecimento e na transformação social. Em um momento de intensificação do discurso autoritário e polarizado, a perspectiva de Freire de uma educação que valoriza o diálogo e a construção coletiva do conhecimento é mais importante do que nunca.

Por fim, a obra de Freire também é relevante para a análise do campo educacional nacional hoje porque suas reflexões sobre a relação entre educação e cultura são fundamentais para a construção de uma educação que valorize a diversidade cultural brasileira e que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, retomar a obra de Paulo Freire na análise do campo educacional nacional hoje pode contribuir para a construção de uma educação mais crítica, democrática e participativa, que valoriza a experiência dos estudantes, a diversidade cultural e busca a transformação social.

Paulo Freire e Pierre Bourdieu: identidades conceituais

Consideramos pertinente fazermos a relação entre a concepção freiriana e bourdieuniana sobre a educação e a relação com a opressão no contexto da desigualdade social, porque são significativos os enfoques adotados, pois compreendemos que podem se constituir num norte para a realização de uma análise crítica-reflexiva para compreender o campo educacional nacional, com suas contradições, conflitos, desigualdades, opressões e exclusões.

Embora sejam teóricos com enfoques diferentes Pierre Bourdieu e Paulo Freire compartilham algumas identidades conceituais em suas obras, especialmente no que se refere à educação e à cultura. Algumas delas são: crítica à reprodução social: tanto Bourdieu quanto Freire criticam a reprodução social, ou seja, a perpetuação das desigualdades sociais por meio da transmissão de valores e práticas culturais de uma geração para outra. Ambos apontam a educação como um campo crucial para a transformação social; valorização da experiência; tanto Bourdieu quanto Freire valorizam a experiência dos sujeitos como elemento fundamental para a compreensão da realidade social e cultural. Para ambos, é preciso partir da realidade vivida pelos sujeitos para compreendê-la e transformá-la; importância da linguagem: tanto Bourdieu quanto Freire enfatizam a importância da linguagem na construção e reprodução da cultura e das relações sociais. Para ambos, a linguagem é um instrumento de poder, que pode ser usado para a dominação ou para a libertação; crítica à ideologia dominante: tanto Bourdieu quanto Freire criticam a ideologia dominante, ou seja, as ideias e valores que são difundidos pelas elites e que legitimam as desigualdades sociais. Ambos apontam para a importância da crítica e da reflexão crítica como formas de desvelar a ideologia dominante e de construir uma visão de mundo mais libertadora; importância da práxis: tanto Bourdieu quanto Freire valorizam a práxis como elemento fundamental para a transformação social. Para ambos, é preciso que os sujeitos se engajem na prática transformadora para que possam superar as desigualdades sociais e culturais. Essas são algumas das identidades conceituais entre Bourdieu e Freire, que demonstram que, embora tenham enfoques teóricos diferentes, ambos compartilham preocupações semelhantes em relação à educação, à cultura e à transformação social.

Assim para os dois autores, há a necessidade de constituição de capacidades via campo educacional para a realização de uma reflexão crítica sobre a educação em todas as instâncias do ensino público. Considerando o caso brasileiro podemos utilizar em nossas reflexões críticas acerca dos instrumentos de opressão e reprodução das desigualdades sociais e exclusões presentes no campo educacional na contemporaneidade em como estes autores devem estar sempre presentes nos currículos das disciplinas, realizando-se um diálogo transversal entre os campos de conhecimento curriculares.

METODOLOGIA

Como recurso metodológico adotamos a roda de conversa, na medida em que se constitui como eficaz para promover o diálogo construtivo, a participação igualitária e a troca de ideias entre os participantes, e também porque é uma forma de estimular o pensamento crítico e a reflexão coletiva, sendo uma metodologia significativamente freiriana, sobre temas relevantes para a sociedade, especialmente para o pensar e repensar a educação nacional.

RESULTADOS

Como resultados esperados, buscamos fomentar a construção coletivo de conhecimento a partir da troca de experiências, opiniões e saberes dos participantes; possibilitar a reflexão crítica sobre temas relevantes para os participantes, a partir da análise conjunta de informações, dados e opiniões baseados nas concepções de Freire acerca da desigualdade social e opressão no campo educacional nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o resgate da obra de Paulo Freire e, em especial, da Pedagogia do Oprimido é fundamental para a reflexão e a prática da educação brasileira hoje. A obra de Freire traz reflexões e práticas que podem contribuir para a construção de uma educação mais crítica, participativa e democrática, que valoriza a experiência dos estudantes e busca a transformação social. Além disso, a perspectiva de Freire sobre a educação libertadora e participativa pode contribuir para resistências e lutas pela construção de uma educação mais democrática, em um momento em que os valores democráticos e participativos na educação estão sendo ameaçados no Brasil.

Por fim, a obra de Freire é relevante para a análise do campo educacional nacional hoje porque suas reflexões sobre a relação entre educação e cultura são fundamentais para a construção de uma educação que valorize a diversidade cultural brasileira e que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, o resgate da obra de Paulo Freire da Pedagogia do Oprimido é essencial para a construção de uma educação mais crítica, democrática e participativa, que valoriza a experiência dos estudantes, a diversidade cultural e busca

a transformação social. De outra parte, seguindo na Pedagogia a nossa cultura de transplantação, seguimos buscando transplantar para o campo educacional brasileiro concepções educacionais internacionais e, não nos atemos a riqueza que temos aqui, reconhecido no mundo inteiro, Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ENQUANTO DOCUMENTO IDENTITÁRIO E NORTEADOR DA PRÁTICA EDUCATIVA REALIZADA NA ESCOLA

Silvania Fernandes da Silva Souza, Marta Chagas, Letícia da Câmara, Maria da Graça Prediger Da Pieve·

E-mail: silvania-souza@uergs.edu.br; marta-chagas@uergs.edu.br; leticiacamara511@gmail.com;maria-pieve@uergs.edu.br

Resumo: O presente trabalho apresenta o resultado da pesquisa realizada ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Iná Caino, localizada em Cruz Alta/ RS e faz parte do Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Pedagogia da Uergs, Núcleo em Cruz Alta. Objetiva conhecer a proposta pedagógica da Escola com enfoque nos elementos que constituem a sua identidade e norteiam a prática educativa realizada. A pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa de investigação, tendo como delineamento, a pesquisa documental. Concluiu-se com a pesquisa que a escola fundamenta-se nas legislações que normatizam a educação escolar infantil e em concepções teóricas que embasam práticas centradas nas crianças e em suas experiências.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Projeto Político-Pedagógico. Documento identitário.

Abstract: The present work presents the result of the research carried out for the Political-Pedagogical Project of the Municipal School of Early Childhood Education Iná Caino, located in Cruz Alta/RS and is part of the Pedagogical Residence Program, a subproject of Pedagogy of the Uergs, Nucleus in Cruz Alta. It aims to know the pedagogical proposal of the School focusing on the elements that constitute its identity and guide the educational practice carried out. The research is part of a qualitative approach of investigation, having as design, the documental research. It was concluded from the research that the school is based on the legislation that regulates children's school education and on theoretical concepts that support practices centered on children and their experiences.

Keywords: Pedagogical Residency. Political-Pedagogical Project. Identity document.

Eixo Temático: Temas Emergentes

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa 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/RS. Objetivou conhecer o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Iná Caino, que compõe o Núcleo, com enfoque nos elementos que constituem a sua identidade e norteiam a prática educativa realizada, como também, compreender este importante documento na visão de teóricos e estudiosos da área.

Assim sendo, Vasconcellos (2002, p.169) define o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como sendo:

> [...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O PPP, como instrumento de identificação da escola, é importante que esteja voltado para resoluções de problemas da educação e também para assegurar a participação de toda a comunidade escolar na sua elaboração. Nesse sentido, é um processo contínuo de participação com objetivos e metas a serem alcançadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394/96, concede à escola, 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). A autonomia na elaboração das propostas possibilita a participação, o respeito a sua identidade e a autoria dos docentes, gestores e demais membros da comunidade escolar.

Cabe destacar que o Núcleo iniciou suas atividades em novembro de 2022 e as mesmas se estenderão por dezoito meses, ou seja, até o mês de abril de 2024. Durante os meses de novembro de 2022 a fevereiro de 2023, as atividades realizadas pelos bolsistas, preceptoras e coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica realizaram-se de forma virtual, atraves de encontros pelo Google Meet e realização de atividades através da Plataforma Moodle que envolveram o conhecimento da escola através das professoras preceptoras, pesquisas aos Projetos Políticos-Pedagógicos das

escolas-campo, bem como o conhecimento teórico e legal sobre o Projeto Político-pedagógico, na visão de pesquisadores da área e legislações federais, resultando dessa pesquisa, produções em forma de resumos expandidos realizadas pelos bolsistas e preceptoras.

Atualmente, o retorno presencial às escolas já aconteceu e estão sendo realizadas atividades de ambientação, observação e planejamento nas escolas, envolvendo as observação *in loco* do espaço físico, reuniões com gestor escolar e com preceptores e professores titulares, conhecimento da(s) turma(s) onde a residência será realizada, planejamento de propostas pedagógicas alinhadas à proposta da escola, da turma e das concepções do subprojeto bem como, estão se iniciando as atividades de docência atividades junto às turmas de alfabetização e de Educação Infantil.

Nesse sentido, o presente trabalho está organizado nos seguintes subcapítulos: metodologia, resultados e discussão, considerações finais e referências.

METODOLOGIA

A pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa de investigação por trabalhar com um universo de significados que não podem ser quantificados (MINAYO, 2002). Caracteriza-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 escola Municipal de Educação Infantil Iná Caino, localizada em Cruz Alta/RS.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa obtidos por meio do estudo e da análise ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Para a melhor compreensão o presente capítulo foi dividido em dois tópicos: contextualização da escola e elementos que compõem o plano de ação da escola: reflexões teórico-práticas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal de Educação Infantil Iná Caino, localizada no

município de Cruz Alta/RS, está situada na Rua José Garibaldi, nº 165, no Bairro São José. Iniciou suas atividades há mais de trinta anos, sem relatos em documentos, apenas de funcionários antigos. Dessa forma, sua fundação aconteceu em 1989, porém o Decreto de fundação e denominação só foi lavrado em agosto de 1998, efetivando a existência da escola. Atualmente a escola é composta por uma diretora, sete professores, sendo estes nomeados e contratados, três estagiárias, cinco auxiliares de Ensino, um educador Infantil e dois agente de serviços gerais II (cozinheiras), duas funcionárias da limpeza e um agente administrativo. O corpo discente é formado por cento e quarenta (140) crianças, de 4 meses a 5 anos e 11 meses, distribuídos em turmas de "Berçário A", "Maternal B", ambas em turno integral e "Pré-Escola", nos Níveis A e B, em turno parcial. As turmas de "Pré-escola Nível B" estão em uma extensão na Escola Estadual de Educação Básica Venâncio Aires, da rede Estadual de Educação.

O bairro em que a escola está localizada é composto por pessoas de classe social média e baixa. A estrutura da escola é boa, as salas de aula são amplas, possuem climatizadores,os banheiros são de uso coletivo no 1º piso e no 2º piso separados (masculino e feminino). O educandário também possui refeitório, porém, o espaço não é suficiente para acomodar todas as turmas. A área externa da escola é grande, arborizada e possui um parquinho para brincadeiras, porém, está impossibilitado de uso por não haver manutenção, além disso, não possui calçamento, por isso, em algumas épocas do ano, não pode ser utilizado devido à umidade que impossibilita o acesso para a realização de brincadeiras e lazer. Quanto aos recursos pedagógicos e equipamentos, possuem acervo de livros infantis e livros para os professores, uma televisão e DVD em cada sala, um computador, uma impressora, um notebook, sendo que estes últimos três são acervos do atendimento educacional especializado.

A escola realiza atividades pedagógicas que desenvolvem os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores das crianças, como também, desenvolve momentos de interação com as famílias através de projetos e comemorações que acontecem durante o ano letivo. Está direcionada para uma educação sócio- interacionista, salientando o respeito ao desenvolvimento das crianças. O papel educativo proposto pela escola é o de estimular a capacidade de descobrir, produzir e criar, e não apenas de repetir. As atividades pedagógicas são organizadas seguindo uma rotina que vai desde a chegada das crianças na escola até o momento de saída, quando seus pais ou responsáveis retornam para buscá-las.

O cotidiano da escola é composto de situações de aprendizagem

como: recepção e saída das crianças, cuidado de higiene e repouso, alimentação balanceada e adequada às diferentes faixas etárias e às necessidades da clientela, seguindo o cardápio enviado mensalmente pela nutricionista da Secretaria de Educação do Município. Inclui também atividades de recreação livre nas salas e no espaço externo, atividades educativas dirigidas e parcialmente dirigidas, tanto nos espaços internos, como externos, utilizando materiais e locais apropriados para tal fim.

ELEMENTOS QUE COMPÕEM A IDENTIDADE DA ESCOLA

O PPP como documento norteador da escola, refletindo a sua identidade, necessita ser um processo contínuo e participativo. A sua elaboração envolve uma construção coletiva que, de acordo com Veiga (2008, p. 32), "requer continuidade de ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório".

Dessa forma, não é apenas a elaboração de um documento, mas a construção de um processo contínuo com resultados a longo prazo. Nesse sentido, a missão da escola está fixada no desenvolvimento integral da criança de acordo com os direitos de aprendizagem descritos na Base Nacional Comum Curricular. Retirado do próprio Projeto Pedagógico, a Missão consiste em:

> Promover o desenvolvimento integral da criança no processo da construção do conhecimento em seu dia a dia. Através de planejamentos que garantam os seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, oportunizando o desenvolvimento global da criança em suas diferentes etapas do desenvolvimento (INÁ CAÍNO, 2020, p. 12).

Ao encontro disso e também como eixo norteador das propostas de escolas de Educação Infantil, o brincar se destaca como propulsor do desenvolvimento infntil integral da criança. Colchesqui (2015, p. 3) salienta que:

> A brincadeira infantil pode ser definida como a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Tudo isso se faz necessário ainda sobre a conscientização nos pais, educadores e sociedade em geral quanto à ludicidade que deve ser vivenciada na infância, ou seja, da extrema importância que o brincar tem em uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato com um fim em si mesmo.

Neste sentido, a brincadeira propicia o desenvolvimento físico-motor, afetivo e cognitivo, por isso ela é essencial na Educação Infantil, pois transforma o ambiente escolar tornando as atividades mais interessantes e divertidas. A criança, ao brincar, tem a possibilidade de ver e explorar o mundo, isso vem ao encontro de CRAIDY (2001, p. 104). "o brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo"

> A visão da escola, presente na sua Proposta Pedagógica, almeja uma educação de qualidade que integre a comunidade escolar visando através do cuidar e do educar, alcançar o bem-estar e o desenvolvimento nos aspectos físico, cognitivo, intelectual, lingüístico, moral e social da criança (INÁ CAÍNO, 2020).

.Sobre o "educar", o Referencial Curricular Naconal para a Educação Infantl (BRASIL, 1998, p. 23), assim esclarece:

> 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).

Assim, é de suma importância que as ações desenvolvidas com as crianças possam oferecer diversas condições de aprendizagem, seja através de brincadeiras ou de atividades pedagógicas.

Destaca-se ainda os princípios que sustentam toda a proposta pedagógica da escola e perpassam a sua prática educativa: princípios éticos, políticos e estéticos; respeito às individualidades; ética; valorização da autonomia com responsabilidade, respeito e limites; respeito ao bem comum; respeito à diversidade cultural; manifestações culturais; solidariedade; princípios democráticos; profissionalismo; autodisciplina; qualidade; consciência crítica do mundo; respeito à inclusão (INA CAÍNO, 2020).

As atividades e planejamentos são organizados de acordo com o contexto atual, cultural e histórico da escola. E, as situações de aprendizagem envolvem o cotidiano escolar e contemplam a recepção, a saída das crianças, os cuidados de higiene, a alimentação, as atividades de recreação, as atividades educativas dirigidas e livres, a hora do conto,

os passeios e as brincadeiras (INÁ CAÍNO, 2020). Nesse sentido, a importância de planejar as atividades conforme a faixa etária e também com intencionalidade pedagógica para que as crianças se sintam motivadas a aprender, em um ambiente lúdico e prazeroso.

Os planos de ação estão organizados no PPP por grupos e são: plano de ação da equipe e gestão, plano de ação do Berçário A,plano de ação do Berçário B, plano de ação do Maternal a, plano de ação do Maternal B e da Pré-Escola Nível A e B, separadamente. O plano da equipe e da gestão estabelece três metas e ações, respectivamente. Já, os planos de ação das etapas da Educação Infantil, se referem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser trabalhados em cada um dos cinco Campos de Experiência (INÁ CAÍNO, 2020).

No seu planejamento a escola tem em mente o seu público alvo, mas sempre atenta às competências e suas diferentes necessidades, conforme a faixa etária. O docente tem a Base Nacional Curricular Comum e o Referencial Curricular Gaúcho como base de seus planejamentos. O lúdico é imprescindível no fazer pedagógico, pois é possível elaborar atividades e contextos nos quais as crianças sejam protagonistas, de maneira que eles possam crescer em um ambiente, seguro, educativo e estimulador. RIZZO (2001, p. 40) afirma que "a atividade lúdica é importante, pois é um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual."

Segundo CRAIDY; KAERCHER (2001, pág. 103):

> A criança se expressa pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo fazer, incorporando-a a cada novo brincar.

Neste sentido,o educandário prioriza a infância, as brincadeiras espontâneas ou dirigidas, através de vários tipos de materiais e atividades como os jogos, a música, a dança, e as diferentes formas de expressão e comunicação que caracterizam as diferentes maneiras de estimular o desenvolvimento e as conquistas individuais e coletivas das crianças. A escola também prioriza a interação/relação das professoras com as crianças, tendo um olhar especial para cada aluno,mas respeitando as particularidades de cada um. Sobre o desenvolvimento da crança, Vygotsky (1998, p. 42) enfatiza que:

> A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha

> peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação entre professor e aluno.

Assim é de suma importância a relação professor e alunos, alunos e alunos, os momentos de interação, incluindo sempre o respeito, o afeto, o amor e a responsabilidade e, sem esquecer da singularidade de cada sujeito.

Através desses excertos retirados do Projeto Político-Pedagógico da escola, , fica claro que a escola está fundamentada de acordo com as bases legais que organizam a estrutura, o currículo e a proposta opedagogica da escola, quais sejam: a Constituição Federal; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; o Plano Nacional de Educação; a Base Nacional Comum Curricular; o Referencial Curricular Gaúcho e o Referencial Curricular Municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação escola-universidade através do Programa de Residência Pedagógica nos ensina, enquanto acadêmicos em formação, como é positiva a relação dos docentes e alunos. 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 emprestados de autores, estudiosos da área.

O Projeto Pedagógico foi elaborado no ano de 2020, após a construção do Referencial Curricular Municipal (RCM), realizada a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular e tem a validade para o triênio 2020-2022.

No estudo PPP da Escola Municipal de Educação Infantil Iná Caino ficou perceptível que a mesma está fundamentada nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também alicerçada no princípio da gestão democrática da escola pública, visto que engloba toda a comunidade escolar na elaboração do PPP.

Portanto, O PPP impulsiona e conduz o bom desempenho escolar da criança, criando momentos para que exerçam a cidadania e que aprendam sobre a importância do papel de cada cidadão diante da sociedade, dando-lhes a oportunidade de vivenciar a própria autonomia e a responsabilidade, a solidariedade para o bem comum utilizando-se de uma metodologia lúdica. O PPP é uma proposta flexível a ser concretizada

nos projetos educacionais, planejados semanalmente, mensalmente ou anualmente. Nela estão contidas as tendências pedagógicas utilizadas, bem como o sistema de estimulação, acompanhamento do crescimento e desenvolvimento das crianças. As metas propostas efetivar-se-ão em parceria com toda a comunidade escolar e com o real comprometimento de todos os profissionais que a elaboraram.

Conclui-se que, este estudo propiciou a estas bolsistas a compreensão conceitual e a efetiva relação com a prática, ampliando conhecimentos na área da educação. Acreditamos, pois, que este documento está vigente e direciona os profissionais da educação a uma educação inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96.** Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 6 de abr. De 2023.

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

COLCHESQUI, M. N. C. **A importância do ato de brincar na educação infantil**. Revista Científica Eletrônica da Pedagogia, v. 25, p. 1-15, 2015

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

INÁ CAÍNO. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Iná Caíno.** Cruz Alta: SME, 2020.

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.

RIZZO, Gilda. **Jogos inteligentes**: a construção do raciocínio na escola. Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2001.

SABINI, Maria Aparecida et.al. **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** Ed. Papirus s.d.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro:

Guanabara Koogan, 1998.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

ELEMENTOS INIBIDORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Luis Duarte Vieira, Mateus Lorenzon, Cleci Teresinha Werner da Rosa

E-mail:180216@upf.br; mateusmlorenzon@gmail.com; cwerner@upf.br

Resumo: Neste trabalho analisam-se as condições necessárias para a implementação de práticas investigativas de modo permanente no cotidiano escolar. A pesquisa aproxima-se de um estudo exploratório, no qual realizou-se uma reflexão sistemática sobre práticas pedagógicas desenvolvidas pelos autores, analisando-as a partir de referenciais teóricos que versam sobre a formação docente e a constituição da identidade escolar. A partir das reflexões realizadas, organizou-se a discussão em três categorias nas quais abordam-se, respectivamente, as condições subjetivas, os aspectos objetivos e a necessidade de coerência pedagógica nas escolhas didáticas realizadas pelos docentes. A partir da análise, ifere-se a complexidade de introduzir o Ensino por Investigação de modo permanente nos currículos escolares, fazendo com que não se possa instrumentalizar ou adotar tais propostas de modo pragmático. É fundamental que a proposição de práticas investigativas seja acompanhada pela proposição de uma política institucional e a criação de mecanismos que dêem suporte e permitam a avaliação constante e sistemática das propostas realizadas.

Palavras-chave: Ensino por Investigação. Formação de Professores. *Ethos* escolar.

Eixo Temático: Temas emergentes.

INTRODUÇÃO

Neste estudo almeja-se analisar as condições necessárias para a implementação de práticas pedagógicas de caráter investigativo no currículo escolar. Justifica-se o interesse pela temática, tendo em vista que, nas discussões pedagógicas contemporâneas, parece haver uma concordância acerca da necessidade de desenvolver situações de aprendizagem que fomentem o desenvolvimento de habilidades e competências críticas e de um pensamento científico e criativo que seriam necessários para a cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular, apesar de sua escrita marcada por interesses neoliberais e de suas profundas contradições, referenda esses discursos na medida em que estabelece como um dos objetivos da formação básica dos estudantes consistiria no "exercício da curiosidade intelectual e [a capacidade de] recorrer à abordagem própria das ciências" (BRASIL, 2018, p. 9).

No entanto, essa convergência entre os discursos oficiais com aqueles de origem oficiosa, muitas vezes, não reverbera na organização do trabalho pedagógico das instituições de ensino. Identifica-se que, hegemonicamente, ainda há uma predominância de situações didáticas que baseiam-se na transmissão de informações, no treinamento ou repetição de exercícios. Frente a isso, este estudo insere-se em um exercício exploratório de investigar a gênese dessa discrepância, identificando elementos inibidores para a inserção de práticas investigativas no cotidiano escolar.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa partindo de uma uma revisão de literatura acerca da formação docente, dando ênfase especial a autores que tratam das epistemologias práticas (TARDIF, 2012; GAUTHIER *et al.*, 2013), da constituição da identidade docente (NÓVOA, 1995a, 1995b) e da inovação curricular (CARBONELL, 2002). Articula-se alguns elementos obtidos deste estudo bibliográfico com aspectos de vivencia na prática pedagógica de um dos autores que é professor da Educação Infantil e de reflexões realizadas a partir da participação no Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica - GRUPECT, vinculado a Universidade de Passo Fundo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As discussões acerca da inserção de práticas investigativas no currículo escolar remetem à própria inserção do ensino de ciências no currículo escolar no final do século XIX (BYBBE, 2000). A partir disso, diferentes tendências teóricas, com especial ênfase ao escolanovismo e ao construtivismo, fomentaram tais discussões, ressignificando-as e dando respaldo às justificativas para sua cotidianização na escola. Contemporaneamente, associa-se o Ensino por Investigação a uma otimização da aprendizagem dos estudantes e a possibilidade de desenvolver a Alfabetização Científica dos estudantes. No entanto, conforme mencionado anteriormente, tal entendimento nem sempre reverbera nas práticas pedagógicas, tendo em vista a predominância de práticas instrutivas.

A fim de compreender a discrepância entre o entendimento teórico e as situações práticas, organizou-se alguns fatores inibidores da cotidianização das práticas de Ensino por Investigação no currículo escolar. Optou-se por organizar as discussões em três categorias, abordando aspectos subjetivos, situações objetivas e, por fim, a discrepância entre objetivos, práticas e instrumentos avaliativos.

Os aspectos objetivos que servem como elementos inibidores para a proposição de Ensino por Investigação referem-se, principalmente, à formação docente e as expectativas dos discentes em relação aos processos de escolarização. Entende-se que o processo formativo dos profissionais da educação não ocorre por meio da acumulação de informações, mas sim, conforme Tardif (2012), da mobilização de um conjunto heterogêneo de saberes, nos quais há predominância daquelas experiências.

A este entendimento não-cumulativo de formação, acrescenta-se ainda as discussões propostas por Nóvoa (1995a, 1995b), na qual enfatiza os aspectos biográficos na composição da identidade docente. Em apertada síntese, o autor entende que as vivências escolares do professorado, ainda quando discente na educação básica, constituirá ou levará a assimilação de esquemas tipificadores do que seja a docência. Ao tornar-se professores, a identidade profissional e as práticas desenvolvidas tendem a apresentar alguns destes elementos. Assim, a primeira inferência realizada é de que se os docentes não vivenciaram, ainda quando estudantes, práticas que assumam o protagonismo na (re)construção do conhecimento, eles tendem a repetir práticas com as quais estão familiarizados, isto é, um ensino transmissivo. Por isso, a educação bancária, definida na obra de Freire (2011), é muito presente nos processos educativos.

Acrescenta-se ainda que, em relação aos aspectos subjetivos, torna-se necessário reconhecer a pertinência do imaginário social acerca dos processos de ensino e aprendizagem. As discussões promovidas por Nóvoa (1995a, 1995b) subsidiam um entendimento de que, até mesmo os indivíduos que não possuem vínculos com as atividades docentes, eles possuem suposições acerca do que seja a docência e práticas de ensino e aprendizagem. Hipotetiza-se que as expectativas da sociedade em relação à escola (ou ao que seja realizado nela) tende a servir como inibidoras de práticas inovadoras ou que proponham rupturas paradigmáticas com aquilo que era realizado até então.

As situações objetivas que agem como condicionantes para a inserção de práticas investigativas no cotidiano escolar referem-se a aspectos

institucionais. Primeiramente, reconhece-se que a escola possui um *ethos*, isto é, uma identidade historicamente constituída e que projeta-se para o público, mas também para aqueles que atuam nela. Assim, supõe-se que as práticas de instrução, dado a sua permanência histórica na escola, acabaram sendo assimiladas ao *ethos* institucional. Assim, propor uma mudança das práticas pedagógicas requer a mudança dessa identidade histórica associada às instituições de ensino.

Um outro elemento que pode ser associado aos aspectos objetivos que inibem a inserção de práticas investigativas no currículo escolar é a organização arquitetônica e gestão espacial da instituição escolar. Reconhece-se que a arquitetura escolar não é neutra, mas revela, implicitamente, referenciais epistemológicos acerca do que se entende por ensino e aprendizagem (HORN, 2004). A análise da organização arquitetônica predominante nas escolas de Educação Básica ainda revela, na gestão espacial da sala de aula, uma tendência à existência de púlpitos inobserváveis (MORAIS, 2006), evidenciado, por exemplo, pela extensão dos quadro-negros ou pela centralidade dada a classe do docente. Assim, estes espaços inibem a realização de práticas interativas, por comunicarem uma mensagem simbólica acerca da proeminência dada ao professor.

A análise poderia ser estendida a outras situações existentes na escola, tais como a compreensão da sala da aula como espaço fundante da escola e, em contrapartida, a ocasionalidade e a marginalidade dada a espaços como Laboratórios de Aprendizagem e a Biblioteca, isto é, espaços nos quais os estudantes poderiam exercer o protagonismo e a coconstrução de sua aprendizagem.

Por fim, a terceira categoria trata da incoerência entre os objetivos, as práticas e os instrumentos avaliativos (CACHAPUZ *et al.*, 2011). Entende-se que as práticas de ensino, para tornarem-se corriqueiras, precisam ser condizentes com os objetivos que são propostos para a Educação Básica. Logo, se almeja-se desenvolver uma proposta de ensino voltada à investigação é necessário que os objetivos associados à escola visem a formação de um indivíduo autônomo.

No entanto, a coerência entre objetivos e estratégias de ensino não será válida se os instrumentos avaliativos empregados não forem coerentes com os demais elementos da proposta pedagógica. Torna-se importante ressaltar que não trata-se, unicamente, das avaliações utilizadas no interior da escola, mas também das avaliações externas, tais como provas de larga escala ou, até mesmo, estratégias para ingresso no vestibular. Entende-se

que a pressão existente para obter um melhor desempenho condicionará o modo de trabalho dos docentes. Logo, caso exista uma predominância de avaliações de caráter conteudista, a escola tenderá a utilizar tais estratégias, mesmo que desejasse seguir em outra direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de caráter exploratório, buscou-se compreender alguns elementos que inibem a inserção do Ensino por Investigação no cotidiano escolar. Identificou-se que estas dificuldades podem estar relacionadas aos aspectos subjetivos, elementos objetivos e coerência entre objetivos, estratégias e instrumentos avaliativos. Diante dessa inferência, identifica-se a necessidade de compreender e abordar as propostas investigativas reconhecendo a complexidade do espaço escolar e do fazer pedagógico.

No entanto, a complexidade dos elementos inibidores não pode resultar em uma visão determinista ou fatalista da educação. Acredita-se ser necessário acrescentar um outro elemento nas discussões sobre a inserção da investigação no currículo escolar, reconhecendo a incumbência ética do docente em almejar modificar a sua prática e as possibilidades de a escola adequar seu espaço ou refletir acerca do seu *ethos*. Por fim, salienta-se que o estudo possui um caráter exploratório, sendo fundamental que investigações empíricas sejam realizadas a fim de reforçar ou refutar as categorias apresentadas.

REFERÊNCIAS

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

BYBEE, R. W. (2000) *Teaching Science as Inquiry*. Inquiry into Inquiry Learning and Teaching in Science. AAAS. Washington, DC. 20-46.

CACHAPUZ, A. *et al.* org. (2011). *A necessária renovação do Ensino de Ciências.* 3a edição. Editora Cortez: São Paulo.

CARBONELL, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Artmed Editora, Porto Alegre.

GAUTHIER, C. *et al*. (2013). *Por uma teoria da pedagogia:* Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 edição. Editora Unijuí.

FREIRE, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. 13º ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra.

HORN, M. da G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas:* a organização dos espaços na educação infantil. Artmed. Porto Alegre.

MORAIS, R. (2006). Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In.: MORAIS, R. *Sala de aula: Que espaço é esse?.* 20ª edição. Papirus, São Paulo. 17-30.

NÓVOA, A. (1995a). Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2 edição. Dom Quixote, Lda. Lisboa, 13-33.

NÓVOA, A. (1995b). Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Editora LDA, Porto. 11-30

TARDIF, M. (2012). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 13 ed. Editora Vozes, Petrópolis.

RESUMOS SIMPLES

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM PROFESSOR NO PERCURSO DO PLANEJAMENTO DO COTIDIANO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Keily Regina de Lima Giesel, Mariane de Fatima Lemos da Silva Bairros

E-mails: keily.keily@hotmail.com, marydanca2009@hotmail.com

O planejamento sempre esteve presente na rotina do professor dentro da escola. E estar neste lugar enquanto educador, vai muito além de apenas gostar de crianças, mas sim, respeitar os espaços de cada indivíduo, considerando que cada ser que está ali, possui uma história e há um caminho percorrido, trazem consigo uma bagagem histórica e cultural.

Pensando em tudo isso, investigamos o papel do professor e os desafios destes profissionais em uma escola do município de Ijuí, com o intuito de descobrir quais as maiores dificuldades neste processo desde o planejar e organizar dentro de um currículo pautado a partir do conhecimento das crianças, até a avaliação. Para depois criarmos estratégias que facilitem este planejamento.

Planejar e organizar espaços, contextos, rotinas, vivências, acolher as famílias, as crianças, cumprir prazos e formações pré-estipuladas, dentre outras atividades do cotidiano do educador neste processo requer do profissional tempo, dedicação e muito estudo. É necessário reinventar-se, pensando no que é preciso comprar, investir, construir para elaborar propostas e materiais que sejam significativos para as crianças e que tornem os ambientes de aprendizagem potentes. Exigindo um desdobramento do planejamento e também da vida do professor fora da escola, pois este tempo na instituição acaba não sendo suficiente para toda essa responsabilidade que o educador necessita contemplar.

O professor olha para a criança, mas quem está olhando para esse profissional?

Segundo Marcelo Cunha Bueno, professor é um encantador de pessoas, sua melodia são suas intenções, sua música é um convite para

aprender o mundo. Professor é cantador de um mundo melhor." (p.25, 2018). Por isso olhar para este profissional também é importante, pois é ele que por tantas vezes precisa olhar para dentro e encarar as suas fragilidades, e construir e se desconstruir a cada novo olhar, novo pensamento e encontrar-se com as potencialidades das crianças.

Esta é uma pesquisa que ainda está em andamento, mas já obtivemos alguns resultados que precisam ser pensados para melhorar a qualidade deste profissional, para que ele também possa encantar- se para encantar. Como uma maior formação das auxiliares de trabalho na educação, um aumento nos recursos pedagógicos e aumento do grupo de trabalho.

Palavras-chave: Planejamento. Educação Infantil. Criança. Educador.

Eixo Temático: Educação Infantil

Obras consultadas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, da Graça Sousa Horn. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

BUENO, M. C.; No Chão da Escola: por uma infância que voa. 1. Ed. Editora: Passarinho. 2018.

LOLOCA SAIU DA TOCA: DANDO VIDA A LITERATURA INFANTIL

Letícia Krüger De Córdova, Ana Paula De Freitas Pereira Zimpel

E-mails: leticia.cordova93@gmail.com; paulazimpel@gmail.com

Saber da importância que a literatura tem dentro de uma escola de educação infantil e assim favorecer a formação de futuros leitores. Em um retorno gradual dentro de um período pandêmico a literatura auxiliou no processo de reconstrução de laços e vínculos com as crianças. No ano de 2021 o Projeto "Loloca sai da Toca", aproximou crianças e educadoras do universo imaginário. Segundo Abramovich: "… importante para a formação de qualquer criança ouvir, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...(p.16, 1997). E então como tudo aconteceu?

Certo dia, os Maternais II na EMEI Raios de Sol, receberam uma visita! De vestido laranja e sapatos da mesma cor, braços e pernas compridas, ela apareceu. Uma boneca de pano: Loloca é seu nome, do mundo dos livros ela veio, e assim que se apresentou, um sorriso com os olhos de todos ela arrancou. Alguns já a conheciam e outros nunca ouviram falar, com um olhar curioso e muitos questionamentos foi se apresentando. Era visível a vontade de tocar e pegar no colo para sentí-la, com isso as perguntas foram aparecendo: - Que pernas longas ela tem! - Será que ela vira boneca de verdade? -Eu sou mais alta que ela! -Que fofinha ela é! -Posso pegar? E inúmeros outras foram surgindo, e a boneca Loloca foi conhecendo cada um, que na roda esperava seu abraço ganhar. Com olhos atentos cada criança a observou, e um belo retrato da Loloca com um pincel pintou. Na hora de ir embora, o pedido foi que outro dia ela pudesse nos visitar novamente, e quem sabe em uma boneca falante ela se transformar.

Os dias foram passando e novamente a boneca Loloca apareceu, mas agora dessa vez um pouco diferente: - Nossa profe, como ela cresceu! De uma forma bem gigante, a Loloca novamente as turmas veio visitar, mas ainda sem poder falar, não conseguiu nos contar uma história, mas deixou um livro para que as educadoras pudessem ler para as crianças.

E os dias foram passando e o pedido para que ela conseguisse falar eram diariamente lembrado, até que um dia na escola o saguão se transformou. E pra nossa surpresa a Loloca apareceu, mas dessa vez foi diferente, algo mágico aconteceu, e com isso muitas falas das crianças foram surgindo: - Ela está falando e caminhando também! - Ela virou Loloca de verdade! - Nosso pedido foi atendido! E que surpresa ela poderia nos fazer? Com um livro na mão...a história começou, além das professoras, teve criança que até personagem da história virou! E então ela se despediu quando sua história terminou. Outro dia, ela prometeu voltar!!!

E realmente ela retornou, e além das crianças, algumas famílias vieram até a escola para rever a Loloca e outras para conhecê-la. O saguão, novamente tudo diferente, mas agora preenchido e habitado com tudo aquilo que as crianças vivenciaram: bonecos, desenhos, escritas, fotos e construções.

Palavras-chave: Leitura. Imaginação. Fantasia. Vínculo.

Eixo Temático: Educação Infantil

Obras consultadas

ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

O BRINCAR NA NATUREZA

Silvia Maria Przylinski, Eveline Hennrichs Sartori Przylinski

E-mails: silviaprzylinski@gmail.com, eveline.h.s.przylinski@gmail.com

A natureza é uma fonte inesgotável de experiências e uma das tarefas dos professores é oferecer e enriquecer as possibilidades do brincar, desemparedando e oportunizando momentos de descobertas. Sabemos que muitas crianças não têm contato com a natureza, permanecendo trancados em apartamentos ou na frente das telas, confinados impossibilitando de se movimentar, de explorar e viver coletivamente. O pátio é um lugar cheio de desafios, de pesquisa, de compartilhar saberes, construindo memórias cheias de cores, formas e texturas onde as crianças vivenciam um mundo repleto de sensações. Pelos olhos da criança a natureza é o meio em que ela se sente livre, podendo correr, subir, escalar, saltar, escorregar, rolar e se sujar potencializando suas habilidades e oportunizando autonomia, tornando-se protagonista das suas próprias brincadeiras. Muitas vezes existe a intervenção do adulto que acaba bloqueando o investigar das crianças, não permitindo brincar na chuva, pular poças de lama, andar descalço, subir nas árvores enfim, acreditando que está a protegê-la, mas pelo contrário acaba prejudicando o seu desenvolvimento e a imunidade da mesma. Quando a criança explora, sente e observa as transformações na natureza como: o barulho da chuva, o cheiro da terra molhada, o vento, as plantas e as frutas, o cair das folhas, o voo dos insetos sobre as flores, enfim são experiências que estimulam a imaginação e desenvolvem os cinco sentidos, proporcionando interações e trazendo aprendizagens incríveis de forma lúdica e prazerosa. A criança é um ser potente e toda sua potência precisa ser aguçada, instigada e valorizada, onde cada um no seu tempo faz suas descobertas. Os educadores precisam estimular e fortalecer a sensação de pertencimento deste habitat, pois quanto mais a criança tem contato com a natureza mais ela estabelece relação de cuidado com a mesma. É necessário pensar na criação de espaços externos naturalizados para o brincar livre, oportunizando ricas e prazerosas aprendizagens.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desemparedamento. Natureza.

Eixo Temático: Educação Infantil

Obras consultadas

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos.** Porto Alegre: Penso, 2022

IJUÍ, Secretaria Municipal de Educação. **Tempo e Espaço de ser Criança**. Referencial Curricular Municipal. Caderno Smed- Ijuí RS, nº 24, volume 1,2020.

MEYER, Cybele. **Inteligências na prática educativa.** Curitiba: Ibpex, 2011.

SILVA, João Luiz. **Por infâncias vivas e vividas.** São Carlos: Pedro e João, 2022.

GRUPO DE ESTUDOS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES

Aline Aparecida Oliveira Copetti, Bruna de Amorim Jesus, Diovana Machado Silva

E-mails: alinecopetti@gmail.com, bru.90.amorim@gmail.com, diovana.machado.s@gmail.com

Há diversos relatos sobre grupos de estudos que foram essenciais para a constituição de ideias dos diferentes pensadores que até os dias atuais são utilizados na exemplificação de teorias científicas. Estes momentos organizados proporcionam leituras, reflexões e essencialmente diálogos voltados ao estudo como também ao cotidiano escolar, e estas falas são essenciais para a acolhida do professor.

Assume-se, assim, que o professor aprende e se desenvolve profissionalmente mediante participação em comunidades que adotam como prática a investigação sistemática e intencional do ensino e da aprendizagem. Nesse caso, a comunidade investigativa deve ser espaço para problematizar os múltiplos aspectos que envolvem a docência (CRECI, V. M.; FIORENTINI, D. 2018).

Por conseguinte, relatamos aqui, até então, a bem sucedida, formação do Grupo de Estudos Pensadores de Infância - GEPI que possibilita estes momentos de ressignificações desde o inverno de 2018. Momento em que percebeu-se a necessidade da formação continuada de professores e funcionários de uma escola municipal de educação infantil e que iniciou-se de maneira espontânea.

Um movimento realizado por um grupo de educadoras as quais sentiram-se inspiradas a partilhar, dialogar e qualificar suas vivências e as relações estabelecidas nos diferentes contextos em que atuam.

Estes momentos necessitam de compromisso nas práticas conjuntas de reflexão e investigação sobre as práticas realizadas em sala (CRECI; FIORENTINI, 2018) assim constroem novas significações para as suas ações e posteriormente compreensão da importância da sua prática de

modo a explanar-lá para a comunidade escolar sobre as profundidades científicas-pedagógicas presente na escola.

Palavras-chave: Educação Infantil; professores; reflexões; diálogos; ressignificações.

Eixo Temático: 1. Educação Infantil

Obras consultadas

CRECI, M. V.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. Educação em Revista. Belo Horizonte, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172761

O USO DE TINTAS NATURAIS EM ATIVIDADES COM BEBÊS

Simone Lindner Fuhrmann, Edite Simon Sebastiany, Marlize Cristina Heck Uhde

Emails:simone.l@prof.smed.ijui.rs.gov,edite.s@smed.ijui.rs.gov.brmarlize.u@prof.smed.ijui.rs.gov

O uso de tintas permite uma experiência sensorial significativa na educação infantil, especialmente com bebês, em virtude da interação com o lúdico. Com este estudo, busca-se compreender a relevância do uso de tintas naturais em atividades escolares com bebês. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica, utilizando-se de materiais disponíveis na internet. As tintas naturais (ou orgânicas) são resultado da mistura de extratos de cascas, raízes, folhas e alimentos (como espinafre, beterraba, açaí, entre outros) com outros elementos (como aglutinantes, fixadores e conservadores, por exemplo). Podem ser obtidas através dos processos de cocção, maceração, infusão, fricção e liquidificação; a escolha do processo depende da matéria prima e dos elementos adicionais utilizados. O papel do educador, neste contexto, consiste na escolha dos melhores elementos e pigmentos, em conformidade com as disponibilidades existentes e, ainda, o espaço adequado para a realização das atividades com tinta, permitindo o máximo aproveitamento do trabalho proposto. Antes de se expressar através da fala, crianças da mais tenra idade se comunicam de outras formas, sendo o desenho e a pintura uma das principais. O uso de tintas naturais revela-se um excelente instrumento para permitir a exploração de sensações nos bebês, uma vez que promove a interação através de momentos prazerosos e ricos em gestos e movimentos, proporcionando a brincadeira, a traquinagem. A atividade com tintas naturais auxilia na percepção visual e induz o bebê a se expressar e comunicar a partir de sensações no corpo inteiro, através da liberdade no contato com as tintas naturais, explorando pés, dedos, braços, barriga, rosto etc. e colaborando sobremaneira no desenvolvimento infantil. Muitas vezes, esta liberdade de utilização de tintas não existe ou é limitada no ambiente familiar, sendo de significativa relevância no contexto escolar, permitindo que os bebês se manifestem

conforme sua imaginação desejar. Este tipo de atividade favorece, ainda, a redução de poluentes ambientais (existentes nas tintas sintéticas), sendo uma atividade sustentável, contribuindo para a preservação ambiental.

Palavras-chave: Bebês. Educação infantil. Tintas naturais.

Eixo Temático: Educação infantil

Obras consultadas

ARIMATEIA, P. T. S.; BRITO, S. M. F. E na magia dos pigmentos naturais surge uma proposta para as artes visuais na Educação Infantil. **Revista Cidade Nuvens**, v. 2, n. 4. p. 42-49, 2021.

BAPTISTA, S. **Arte na educação infantil:** experimentações sensoriais através da pintura. Trabalho de Conclusão de curso (Artes Visuais), Novo Hamburgo, Feevale, 2019.

BARBOSA, M. C. S.; VIEIRA, D. M. V.; KAUTZMANN, L. K. **Buriti mirim:** creche / Manual do professor. São Paulo: Moderna, 2020.

MARCELINO, L. R. **A arte com bebês.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

STEFANUTO, V. A. **Brincando com as cores:** como fabricar tintas atóxicas a partir da matéria orgânica presente em nosso dia a dia? Telêmaco Borba: IFPR, 2020.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR: OS JOGOS COMO FORMA DE CONCENTRAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Carla Leonice Rech Mathioni, Denise Coppetti, Sônia Dos Santos Sakis

E-mails: carla.m@prof.smed.ijui.rs.gov.br;denise.c@prof.smed.ijui.rs.gov.br;
sonia@prof.smed.ijui.rs.gov.br

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, servindo de base para o desenvolvimento integral da criança. É neste momento que a criança se apropria da realidade que existe para além de seu ambiente familiar. Deste modo, toda a sorte de instrumentos de aprendizagem capaz de promover a plenitude deste desenvolvimento deve ser empregada, mediante a adequada capacitação e utilização por parte dos profissionais de educação envolvidos. Neste contexto, merece destaque o uso de jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Têm-se como objetivos esclarecer a importância da brincadeira, no contexto da Educação Infantil, enquanto instrumento de aprendizagem e, ainda, compreender o papel dos jogos, enquanto brincadeira, neste mesmo contexto. Adotou-se como procedimento metodológico a realização de pesquisa bibliográfica, buscando referências em livros e artigos científicos. Reconhece-se o brincar, nas suas mais diversas formas, como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da autonomia e identidade das crianças. O brincar é entendido como atividade de divertimento, enquanto o jogo é definido como uma atividade organizada, por um sistema de regras, geralmente classificados em perda ou ganho. As publicações do Ministério da Educação, frutos de debates entre estudiosos do tema, trazem os jogos e brincadeiras como essenciais na evolução das capacidades infantis corporais, motoras e cognitivas, além de auxiliar no estabelecimento de relações sociais. A brincadeira amplia o universo infantil, facilitando a flexibilização do pensamento e a habilidade de adaptação em meio ao contexto escolar, explorando tanto o ambiente lúdico quanto a realidade. As funções lúdicas e educativas estão presentes, ao mesmo tempo, nos jogos e brincadeiras, promovendo a aprendizagem tanto individual quanto coletiva e social. Os jogos e brincadeiras permitem que a criança construa o seu próprio mundo,

facilitando o seu desenvolvimento e, ainda, desenvolvendo habilidades de concentração e aprendizagem. O uso destes instrumentos didáticos influencia diretamente em diversas áreas de desenvolvimento da criança (como a inteligência, criatividade e motricidade, por exemplo). O uso de jogos potencializa a aprendizagem, sendo considerando um elemento de significativa relevância para a Educação Infantil, tornando-se essencial o papel do educador, enquanto mediador entre o real e o imaginário.

Palavras-chave: Aprendizagem. Brincadeiras. Educação Infantil. Jogos.

Eixo Temático: Educação infantil.

Obras consultadas

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARINS, B. G. **O jogo como recurso pedagógico na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Sul de Santa Catarina, 2018.

ROSA, S. **Brincar, conhecer, ensinar.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, L. C. **O brincar na educação infantil:** enunciações docentes em um contexto de formação continuada. Vitória: Edifes, 2021.

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1 (1): 76-88, 2014.

NATUREZA X EDUCAÇÂO INFANTIL

Tiane Räder Corrêa, Caroline Dos Santos Sakis Peluffe, Tamires Karlinski Dos Santos Pias

E-mails:tiane.r@prof.smed.ijui.rs.gov.br; caroline.p@prof.smed.ijui.rs.gov.br; tamires.p@prof.smed.ijui.rs.gov.br

O cotidiano pautado em vivências na natureza desperta a curiosidade e a imaginação nas crianças, as possibilidades que a natureza oferece são inúmeras e desenvolvem sentimento de bem estar, brincando do lado de fora cada indivíduo pode escolher com quem e com o que deseja brincar, desenvolvendo a autonomia e fortalecendo relações entre seus pares, além do fortalecimento da saúde física e mental. Este estudo tem como pressuposto entender qual a contribuição da relação das crianças de Educação Infantil com a natureza, esclarecendo a importância da natureza na vida diária das crianças. Como metodologia de pesquisa foram realizados estudos bibliográficos de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. As experiências com os elementos da natureza aguçam os sentidos e detalhes, as texturas, os aromas e sabores, sons, combinações que despertam a imaginação das crianças no brincar, "quando a imaginação da criança encontra a natureza, ela se potencializa e se torna imaginação criadora. A natureza tem a força necessária para despertar um campo simbólico criador na criança" (PIORSKI, 2016. p. 09). Estes conhecimentos por parte dos educadores são imprescindíveis, pois deve haver uma mudança transformadora no jeito de pensar sobre a infância, repensando os espaços e os materiais, dando o tempo necessário para que as brincadeiras ocorram, rompendo com o paradigma de que é somente na sala de aula que ocorre as aprendizagens. Concluímos com esta pesquisa que a relação entre natureza e as crianças da etapa da educação infantil realmente traz muitos benefícios, o processo de ensino e aprendizagem fica mais prazeroso e criativo. Manter um vínculo afetivo com a natureza traz aprendizagens para a vida e é a melhor maneira de ensinar sobre a preservação e o cuidado com os recursos naturais. Uma vez onde o desenvolvimento deve ser integral e a escolarização deve contribuir para formar cidadãos críticos e atuantes no mundo, se faz necessário o desemparedamento desde a educação infantil para que as experiências com

o mundo possam ser vivenciadas.

Palavras-chave: Natureza. Desemparedamento. Imaginação. Educação Infantil

Eixo Temático: Educação Infantil

Obras consultadas

BARROS, Maria Isabel Amando de (org). **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza.** Criança e Natureza, Rio de Janeiro. Julho/2018. 2ª edição. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 28/03/2023.

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

IJUÍ, Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal. Educação Infantil-Tempo e espaço de ser criança**. Cadernos SMED - Ijuí/RS nº 24 vol.1, 2020.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. SP: Petrópolis, 2016

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option= com_docman & view= download & alias=6679-criancasdanatureza & Itemid=30192. Acesso em: 27/03/2023.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**.2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file. Acesso em: 25/03/2023.

DESAFIOS DA DIVERSIDADE NA ESCOLA: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eleane Aparecida de Souza Callegaro, Sônia Raquel Padilha Prestes Mokan, Cibele Regina Nunes Bonfada Pereira

E-mails: eleanescallegaro@gmail.com, soninhamokan@gmail.com, cibelebonfada9@gmail.com

Na perspectiva da Educação Inclusiva, o Ministério da Educação (MEC) criou a Política Nacional de Educação Especial, cujo propósito é orientar e promover nas escolas, a participação, o acesso e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Para tanto, o objetivo deste resumo concentra-se em investigar os desafios dos profissionais da Educação Infantil em relação à Educação Inclusiva. A metodologia se caracteriza por ser qualitativa de natureza bibliográfica, esta pesquisa foi realizada a partir de trabalhos acadêmicos que abordam a temática. A análise ocorreu a partir do aprofundamento da leitura dos materiais. Como resultado, tem-se que a inclusão escolar deve iniciar na Educação Infantil, pois, é o começo do desenvolvimento, é a base necessária para a construção do conhecimento, é nessa fase que a criança tem o acesso às distintas maneiras de comunicação, estímulos físicos, cognitivos, emocionais, sociais, lúdico e de convivência e, que é os psicomotores que contribuem para o fortalecimento das relações interpessoais, valorizando e respeitando a criança. Por isso, para ocorrer a aprendizagem e socialização de qualidade entre os alunos com deficiências na Educação Infantil, os professores, monitores e todos envolvidos no processo educacional, precisam fortalecer, por meio de formações continuadas, parcerias com as famílias, comunidade, órgãos de saúde, assistência social, esporte e lazer, ações para maiores esclarecimentos e direcionamento de como atender com qualidade essas crianças em sala de aula. Também, o compromisso Político, tanto do Estado quanto do município, para auxiliar nos processos de inclusão, amparar os profissionais e desencadear práticas e condutas que de fato façam a diferença em sala de aula. Assim, possibilitar ações pedagógicas com planejamentos, problematizações, debates e avaliações para que

toda criança possa ser atendida em suas necessidades, compreendida e preservada em sua singularidade para estabelecer novos desafios em suas relações e percepções que, por intermédio da convivência, se estabeleçam as mudanças conceituais necessárias. Por fim, conclui-se que a Educação Inclusiva é um desafio, pois há muito a ser investigado e compreendido para concretizar um ambiente que respeite cada um dentro de suas diferenças e necessidades, é preciso uma reavaliação das condições de trabalho e também de acessibilidade para tornar essa educação realmente inclusiva. A escola precisa abrir para a diversidade, acolher e respeitar, valorizar a criança, buscar concepções e caminhos para se organizar de maneira que seja capaz de atender todos os alunos, inclusive os que possuem alguma deficiência, e assim, cumpra o seu papel social e que consiga desenvolver os processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, é preciso acima de tudo persistência, tempo, suporte, recursos e pesquisas para atender estes alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Diversidade na escola. Alunos com deficiência.

Eixo Temático: Educação Infantil.

Obras consultadas

BARBOSA, M. C. S. Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. **Ministério da Educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília. 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC\SEESP, 2008.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, v.8, n.12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

ESPORTES AQUÁTICOS NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniel Casarotto, Áurea Bigolin

E-mail: casarotto.d.79@gmail.com,aurea@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Com o objetivo de conhecer diferentes esportes aquáticos, o 8º ano da EMEF Rocha Pombo, do município de Augusto Pestana/RS, desenvolveu, no ano de 2018, o projeto "Esportes Aquáticos". Dentre as ações desenvolvidas, destaca-se:

Estudo das possibilidades de práticas corporais desenvolvidas em ambiente aquático, bem como discussão sobre práticas de mínimo impacto à natureza que devem ser observadas durante estas atividades, de acordo com o proposto por Franco, Cavasini e Darido (2014); elaboração de pesquisas sobre os diferentes tipos de esportes aquáticos, considerando a classificação proposta por González (2004)

Participação no evento "10 Horas de Natação", desenvolvido pelo Curso de Educação Física da Unijuí, em piscina térmica, ocasião onde puderam visualizar diferentes modalidades de nado e, ainda realizaram atividades no meio aquático;

Vivência de esportes aquáticos de aventura, realizada no rio Ijuí, na Usina Passo de Ajuricaba. Neste dia os alunos puderam conhecer e praticar o stand up paddle, atividade que gerou grandes emoções e aprendizagens aos educandos, tendo em vista que o percurso tinha aproximadamente 8,5 km, exigindo grande esforço físico e trabalho em equipe.

Construção de jangadas com a utilização de materiais alternativos que foram utilizadas pelos alunos para navegação no arroio Leal, na divisa dos municípios de Augusto Pestana e Boa Vista do Cadeado, passando por corredeiras, remansos, pedras e galhos, num trajeto de aproximadamente 250 metros.

Ao final do projeto, os alunos puderam adquirir novos conhecimentos, tanto teóricos como práticos, acerca dos esportes aquáticos, sendo possível ainda a identificação de outros espaços para atividades aquáticas em nossa região. Acredita-se que a realização de vivências

significativas proporcionadas na escola, implica em um aprendizado concreto, que auxiliará o sujeito na construção de uma autonomia para a prática de atividades físicas e esportivas fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, práticas corporais de aventura, esportes aquáticos

Eixo temático: Ensino Fundamental

Obras consultadas

FRANCO, Laercio Claro Pereira; CAVASINI, Rodrigo; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org). **Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura.** Maringá: Eduem, 2014. p 101-135.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação.** Revista Digital de Educación Física y Deportes. Buenos Aires, ano 10, número 71, abril de 2004. Disponível em https://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm. Acesso em 25 de março de 2018.

O JARDIM DE INFÂNCIA DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: VOLTANDO O OLHAR PARA SUA HISTÓRIA

Kelli Teixeira Penello, Nailda Marinho da Costa

E-mails:kelliteixeirapenello@ibc.gov.br,nailda.costa@unirio.br

O presente trabalho de abordagem qualitativa, histórico-documental, integra uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, que busca investigar a trajetória histórica do Jardim de Infância - JI do Instituto Benjamin Constant - IBC, sua estrutura e funcionamento, analisando as disposições institucionais que promoveram a escolarização de crianças com deficiência visual nas décadas de 1940-1960.

Parte da pesquisa foi realizada nos documentos históricos do Institut National des Jeunes Aveugles-INJA (Instituto Nacional de Jovens Cegos) de Paris, instituição fundada no ano de 1784 e que

inspirou a criação no Brasil do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, hoje denominado Instituto Benjamin Constant. Marco inicial da educação de pessoas com deficiência na América Latina, o IBC apresenta grande relevância histórica para a educação brasileira. Atualmente, configura-se como uma instituição multifacetada, que atende pessoas com deficiência visual - cegas e com baixa visão, surdocegas e com outras deficiências associadas à deficiência visual. Conta com todas as etapas da Educação Básica, com Ensino Médio profissionalizante, também oferece Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual, cursos de especialização e de formação continuada. Sendo o setor denominado de "Educação Infantil", anteriormente denominado de "Jardim de Infância", a porta de entrada de crianças pequenas para a escolaridade na Pré-escola.

O trançado teórico-metodológico do estudo tem como procedimentos a pesquisa bibliográfica e o mapeamento e análise dos acervos do IBC e do INJA, o diário de pesquisa e também, entrevistas semiestruturadas, ancoradas nos pressupostos da história oral, com quatro

ex-alunos do JI do IBC no período entre 1945-1962, que, por uma questão de biossegurança, ocorreram remotamente, devido a pandemia do Coronavírus.

A partir das análises realizadas até então e das interrogações formuladas, foram constituídos pistas e vestígios sobre a história do JI do IBC que nos fazem defender a hipótese de que as primeiras iniciativas de sua organização no âmbito do Instituto Benjamin Constant ocorreram no final da década de 1920 e início da década de 1930, não sendo possível, até o momento, afirmar sua data de fundação.

Palavras-chave: Instituto Benjamin Constant. Instituto Nacional de Jovens Cegos. Jardim de Infância. Educação Infantil. Deficiência Visual.

Eixo Temático: Educação Infantil (História da Educação)

Obras consultadas

GINZBURG, Carlo (1990). Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. 150 Anos do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro:

Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI - 3. ed. Rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MAZZOTTA. Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. Cortez, 2011.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento/ Paul Ricoeur-tradução: Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

TEMPO PARA LER: A LEITURA DELEITE NO PROCESSO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

Bruna Barboza Trasel Schönwald, Eliane Holzlechner Taube, Dinara Simão Ribeiro

E-mail: bruna.b@prof.smed.ijui.rs.gov.br,eliane.t@prof.smed.ijui.rs.gov.br;dinara.r@prof.smed.ijui.rs.gov.br.

O processo inicial de Alfabetização é permeado pela aprendizagem e pelo desenvolvimento do encantamento pela leitura. A leitura deleite, aquela que realizamos pelo simples prazer em ler, objetiva ampliar o repertório linguístico das crianças, desenvolver sua criatividade e imaginação. As histórias em diferentes suportes, contadas oralmente, transmitidas pelos mais velhos, de cunho literário ou cultural são importantes recursos nessa etapa do desenvolvimento linguístico, que vem sofrendo muito com a utilização das telas (principalmente dos smartphones) que capturam a atenção das crianças e, com frequência, ofertam experiências de linguagem empobrecidas. O trabalho desenvolvido diariamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Deolinda Barufaldi, nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental evidenciam essa concepção. Todo dia é dia de leitura deleite. Esses momentos são planejados de tal forma que as crianças percebam a magia contida desde os singelos sinais gráficos que denominamos alfabeto, até diferentes suportes de leitura, como placas, listas de compra, folders, propagandas, notas fiscais; sem esquecer de clássicos infantis e textos literários de bons autores e livros com imagens de boa estética. As visitas semanais à Sala de leitura, onde ocorre contação de histórias e empréstimo de livros literários para ler com a família, também são importantes ações pedagógicas que visam o desenvolvimento da ideia de que a Leitura é um exercício fascinante de descoberta e compreensão do Mundo. Diante do referido trabalho desenvolvido, o tempo investido na leitura deleite proporciona ganhos no processo de alfabetização das crianças de seis anos, que inseridas no primeiro ano do ensino fundamental aprendem de maneira lúdica e ampliam suas capacidades de literacia. Por fim, cabe ressaltar que pesquisas demonstram que o aluno que aprecia ler apresenta melhores desempenhos em avaliações externas. A leitura

deleite amplia as capacidades interpretativas e imaginativas tornando-se imprescindível no processo de Alfabetização.

Palavras-chave: Leitura, leitura deleite, Alfabetização.

Eixo Temático: Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Obras consultadas

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** Trad. Claudia Berliner. 4ºed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emilia. PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas.** Trad. Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MATEMÁTICA COM PIZZA: O ENSINO DE FRAÇÕES NOS ANOS INICIAIS.

Jamile Vieira Goi

E-mail: jamilegoi@yahoo.com.br

Considerando a importância do aprendizado de matemática na vida das crianças, torna-se indispensável utilizar materiais concretos, vivências práticas, para a construção/compreensão dos conceitos estudados, pois é através de situações que passam pelos sentidos dos nossos alunos que a aprendizagem se concretiza. Assim, o presente trabalho tem como principal objetivo descrever uma proposta de atividade realizada com uma turma de 5º ano da EMETI Eugênio Ernesto Storch, através da prática de produção de pizzas. Primeiramente os alunos foram instigados a pensar sobre o que significava fração, onde eles identificavam ela no seu dia a dia, seguidamente exploramos sobre a sua história, que vem do antigo Egito (3000a. C.) e traduz a necessidade da importância para o ser humano acerca dos números fracionários. Dando continuidade à ideia de fração, iniciamos a produção das pizzas, os alunos foram divididos em grupos, os quais produziram suas pizzas salgadas e doces. Na hora de assar as pizzas que havíamos preparado utilizamos o sistema de temperatura e tempo relacionando os minutos necessários e a temperatura do forno. Depois de assadas, foi o momento de fazer a divisão do inteiro em partes iguais, reconhecendo a equivalência das frações e suas diferentes maneiras de representar as quantidades, por exemplo, que 1/2 de pizza é a mesma quantidade que 2/4 da mesma pizza. Com uma ampla discussão, os alunos perceberam que frações são representações numéricas de partes de um todo, na forma de números inteiros ou operações com os mesmos e que o denominador é sempre o número que indica a divisão das pizzas e o numerador é o número de partes exatas que degustamos, além disso, construímos os demais conceitos referentes aos tipos de frações. Também exploramos os conteúdos de unidades e medidas, sistema monetário, calculando o valor gasto para a produção e estipulando um valor que poderia ser feita a venda da pizza inteira e de cada pedaço. Foi possível perceber o entusiasmo e a participação ativa da turma nesta prática,

produzindo conhecimentos, relacionando com seu cotidiano.
Palavras-chave: Fração. Matemática. Pizza. Prática.

Eixo Temático: Ensino Fundamental: Anos Iniciais

O BEM E O MAL-ESTAR DOCENTE: CONQUISTAS E TENSÕES DA PROFISSIONALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Naiana Ortiz Boeno, Adriana Elisa Endruweit, Glaucia Regina Bieger

Email:naianaboeno1@gmail.com;adriana.elisa@prof.smed.ijui.rs.gov.br;glaucia.b@prof.smed.ijui.rs.gov.br.

Este trabalho consiste na explicação e reflexão do projeto de estudos e aprendizagem do novo Componente Curricular Processos Criativos através de sua implementação na Escola Municipal Fundamental Dona Leopoldina, no Município de Ijuí, de forma lúdica e divertida, com as crianças do Ensino Fundamental, ao longo do ano letivo de 2.022.

O foco principal foi a busca pela ampliação de saberes acerca das fragilidades das crianças diante da pandemia e outros fatores que dificultaram seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional, biopsicossocial, e outros que necessitaram de uma atenção especial para que as habilidades e competências pudessem ser melhor desenvolvidas na escola.

A escola, juntamente com os professores, buscou aliar o novo componente curricular às diferentes maneiras lúdicas de ensinar e aprender; em que as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver-se brincando, unindo, assim, a interdisciplinaridade e ludicidade com interesse e curiosidade infantil. Práticas envolvendo as mais variadas brincadeiras através do português e da matemática proporcionaram o pensar lógico e a ampliação do aprendizado de forma coesa e bem articulada. Charadas, desafios, circuitos de atividades, jogos, pescarias, fantasias, contações... tudo para entreter, envolver e aprender ainda mais.

Os resultados quanto à aprendizagem e envolvimento superaram o esperado pela efetiva participação das crianças e das famílias. Constatou-se que os estudos através de novo método de ensino, juntamente com as mais variadas formas criativas de abordagem possibilitam que as crianças percebam a importância de estudar na escola e em casa; e que a brincadeira e o estudo se fundem; fazendo com que elas tenham prazer em aprender.

Desenvolver outras possibilidades de aprendizagem por meio de pequenos projetos, que envolvem interdisciplinaridade, buscando intensificar saberes e aliar o novo componente curricular se tornou desafio para todos. Aprender com ludicidade, pesquisa, diálogo e participação faz da criança protagonista, um sujeito de valores e possibilita realçar sua potencialidade e criatividade; e foi dessa forma que a escola alcançou seus objetivos em 2.022 através do projeto de estudos voltados para a ludicidade permeados pelo fazer pedagógico junto aos Processos Criativos; proposta da nossa Rede Municipal de Ensino de Ijuí.

Palavras-chave: Escola. Processos Criativos. Crianças. Ensinar e Aprender.

Eixo Temático: Ensino Fundamental: Anos Iniciais

Obras consultadas

MUNICÍPIO DE IJUÍ. Secretaria Municipal de Educação de Ijuí. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Novos Passos**. Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Município de Ijuí. Ijuí: GD, 2004.

MUNICÍPIO DE IJUÍ. Secretaria Municipal de Educação de Ijuí. **Referencial Curricular Municipal. Ensino Fundamental I.** Cadernos SMEd – Ijuí-RS; Nª24 – Volume 2, 2020.

MUNICÍPIO DE IJUÍ. Secretaria Municipal de Educação de Ijuí. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Fundamental Dona Leopoldina;** Ijuí-RS;2022.

OS RECURSOS LÚDICOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Maísa Tatiana Baumkarten Lukaszewski, Marluci Heck Schimanoski de Souza

E-mails: maisa.l@prof.smed.ijui.rs.gov.br, marluci.s@prof.smed.ijui.rs.gov.br.

Cada vez mais percebe-se a necessidade de o professor organizar e proporcionar momentos que permitam ao estudante expressar-se e significar suas aprendizagens a fim de alcançar os objetivos educacionais. Deste modo, entende-se, que além de o professor buscar suas metas pedagógicas para com os estudantes, ele também pode tornar este momento feliz. Com o estudo buscou-se refletir acerca dos momentos de ludicidade, os brinquedos, brincadeiras e, em especial, os jogos pedagógicos, entendendo que estes fazem parte da vida do ser humano e trazem muitas referências e significados aos sujeitos, assim assumindo papel importante na aprendizagem. A metodologia utilizada para tal reflexão foi a pesquisa bibliográfica. Considerando o perfil dos alunos de hoje, ativos, questionadores, o professor observa a demanda de utilizar recursos com aplicabilidade prática para trabalhar os objetos de conhecimento referentes ao ano que leciona, especialmente se tratando do ciclo de alfabetização. O jogo, como recurso, consegue contemplar a necessidade da criança, de simbolizar, de movimento, de vivenciar, atrelado a função educativa, onde irá aplicar seus saberes, conhecimentos, sua visão de mundo. Nem sempre todas as crianças estarão preparadas para tal prática, provocando assim a necessidade de superação, evocando as trocas mediante interação com seus pares, superando suas dificuldades, não apenas cognitivas, mas sociais, afetivas, algumas vezes motoras, desenvolvendo o sujeito na sua integralidade. Os recursos lúdicos, proporcionam a utilização de diferentes linguagens, superando a mera transmissão da informação e permitindo ao estudante identificar e escolher os caminhos compatíveis a sua forma de aprender. Pois quando tratamos do ciclo de alfabetização, sabemos que não é suficiente a decodificação dos códigos de escrita, mas a compreensão de sua função social, ou seja, a alfabetização está atrelada ao letramento, o que faz com que a criança compreenda onde irá fazer uso destas aprendizagens

que lhe vem sendo oportunizadas, os momentos de exploração dos jogos são um exemplo disso, onde o estudante sentirá a necessidade de colocar em prática os conhecimentos construídos, tendo um envolvimento ativo, de forma divertida, interativa e com intencionalidade pedagógica.

Palavras-chave: Ludicidade. Jogos. Alfabetização. Letramento.

Eixo Temático: Ensino Fundamental: Anos Iniciais.

Obras Consultadas:

FARIAS, Antonio Carlos de. **Brincar para aprender: A Neurociência e a Psicopedagogia no Processo de Aprendizagem.** Curitiba: Associação Hospitalar de Proteção à Infância Dr. Raul carneiro, 2015.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever.** São Paulo: Contexto, 2021.

DESAFIOS DO REFORÇO ESCOLAR PÓS PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fabiane Smaniotto Pinno, Carla Lisiane Paz da Ros

E-mails: fabianepinno03@gmail.com ; carlapazros@hotmail.com

Introdução: A Educação é um direito social fundamental garantido pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sabemos que, com a pandemia, muitos problemas que já existiam foram intensificados, entre vários, podemos citar a evasão escolar e o retrocesso da aprendizagem. A desigualdade do ensino foi alargada, uma vez que muitas de nossas crianças e jovens não tinham acesso à computadores, celulares, tablets e, tampouco, internet. Entretanto, com o retorno das aulas presenciais, em nossa escola, desenvolvemos o Programa Reforçando Saberes, proposto em nosso município. **Objetivo Geral:** O programa tem por finalidade auxiliar o educando no seu processo de ensino e aprendizagem, com ações de reforço escolar, considerando a Matriz Curricular vigente, para superar as lacunas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, intensificadas pela pandemia. **Metodologia**: Os estudantes do 2º ao 5º ano que apresentam defasagem no conhecimento ou dificuldades em acompanhar o conteúdo trabalhado em sala de aula, são encaminhados às aulas de reforço pela professora regente da turma. As atividades são planejadas de maneira diferenciada, contemplando também atividades lúdicas e estimulantes. Em diferentes momentos de sala de aula são utilizados recursos metodológicos como: uso do sussurro fone para desenvolvimento da consciência fonológica, dicção e leitura; confecção de materiais para pesquisas, estudos em sala de aula e em casa; leitura deleite como parte da rotina e estímulo à prática da leitura; construção da rotina de estudos com os alunos; uso dos recursos audiovisuais para dinamizar o encaminhamento e desenvolvimento das atividades propostas, portanto, reforça-se que a preocupação principal é oferecer um ensino individualizado, trabalhando dificuldades específicas. **Resultados**: O apoio pedagógico se torna tão importante quanto as aulas regulares, principalmente neste período pós pandêmico, onde precisamos lançar mão de diferentes estratégias de ensino para contemplar a singularidade de cada

sujeito. Além disso, sendo um método de complemento aos estudos, que vem ao encontro das especificidades de cada um, auxiliando o professor regente a desenvolver as competências e habilidades necessárias para o ano. Nesse viés, podemos a partir da prática do programa, constatar crianças mais confiantes e estimuladas em aprender e participar das aulas; alfabetização de alunos; redução significativa do número de possíveis reprovações; melhora do desempenho dos alunos em sala de aula; construção de uma memória positiva; desenvolvimento da autoestima de cada um, criando estratégias de elogio e considerando cada pequeno avanço conquistado por eles; melhora da atenção/concentração na realização das atividades propostas. **Conclusão:** Em suma, é importante salientar que todos os alunos participantes das aulas do Programa Reforçando Saberes tiveram avanços significativos em sua aprendizagem. E isto, avaliamos ser uma das nossas maiores conquistas: reacender em nossas crianças a vontade de aprender e a alegria de vir, estar e permanecer na escola. Corrobora-se, o apoio pedagógico busca contribuir no desenvolvimento de uma nova metodologia de aprendizagem, com dinâmicas instigantes e divertidas, para que o aluno possa encontrar caminhos diversos no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Pandemia. Reforço Escolar. Aluno. Aprendizagem**.**

Eixo Temático: 2. Ensino Fundamental: Anos Iniciais

UM OLHAR SOBRE A EXECUÇÃO DO PEE DO RIO GRANDE DO SUL

Matheus Venquiaruti, Maiume Ortiz Batista, Arisa Araujo da Luz

E-mail: matheus-venquiaruti@uergs.edu.br, maiume-batista@uergs.edu.br, arisaluz@uergs.edu.br

O presente estudo visa investigar qual a situação do Plano Estadual de Educação (PEE) do Rio Grande do sul, instituído pela Lei nº 14.705/2015, partindo da análise do documento, suas metas, consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a situação em que se encontra atualmente, pois é um documento importantíssimo que trata do projeto educacional que se almeja ao longo do período de dez anos, seja no estado, mas em todo o território nacional. Foram utilizados para o presente estudo o PNE, presente na Lei nº 13.005/2014; o PEE, presente na Lei nº 14,705/2015; e o relatório final de monitoramento realizado pela Comissão Especial para Monitorar o Plano Estadual de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, em outubro de 2022. Constata-se as dificuldades de realização do PEE apontadas pelo relatório final, assim como as suas recomendações para a efetividade da implementação da política pública no Estado. Desta maneira, tem o intuito de trazer a discussão sobre a importância do documento e principalmente a necessidade dos profissionais da educação de estarem envolvidos na discussão e acompanhá-la, mas não somente, como toda a sociedade civil, pois a realização de suas metas é uma demanda, seja da sociedade gaúcha, como de toda a sociedade brasileira também.

Palavras-chave: Educação. PEE. PNE.

Eixo Temático: Temas emergentes (formação de professores, políticas educacionais e outros assuntos relevantes na área educacional)

Obras consultadas

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano

Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Nº 14.705, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Estadual de Educação. Porto Alegre, RS: Diário Oficial do Estado, 2015. Comissão Especial Para Monitorar O Plano Estadual De Educação Da Assembleia Legislativa Do Estado Do Rio Grande Do Sul. Relatório Final. Porto Alegre, 2022.

GESTÃO ESCOLAR E RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Linéia Kromberg Denes, Maristela Maurer Mühlbeier, Michele Daiana Klinger Braz

E-mails: lineiadenes2020@gmail.com; maristelammuhlbeier@hotmail.com; mi.braz@bol.com.br

A família é o primeiro ambiente de desenvolvimento do indivíduo, sendo a principal transmissora de valores e princípios da criança que, em seguida, conhece o ambiente escolar, responsável pelo seu desenvolvimento intelectual. Entretanto, o desenvolvimento humano e intelectual não se dissocia; ao contrário, são faces de uma mesma moeda, onde escola e família exercem papéis significativos. Objetiva-se, com este estudo, analisar a relação das famílias no contexto escolar, buscando compreender os benefícios e desafios desta relação. Para a realização do presente estudo, optou-se pela utilização de metodologia do tipo pesquisa bibliográfica, entendida como aquela realizada a partir de materiais já tratados cientificamente. A participação familiar no ambiente escolar permite um envolvimento ativo dos responsáveis pelas crianças, a partir de uma gestão escolar democrática. Neste sentido, cumpre destacar que a gestão escolar não se encontra centrada apenas nos diretores de escola, mas em toda a equipe de profissionais e funcionários envolvidos, direta ou indiretamente, no processo pedagógico. A estruturação da escola deve se dar em valores éticos e morais, respeitando as heterogeneidades existentes e complementando, desta forma, a formação oriunda da família do indivíduo. Familiares e comunidade escolar possuem a responsabilidade compartilhada de promover o desenvolvimento e a socialização das crianças. Entretanto, na prática, percebem-se dificuldades relacionadas ao papel da família que, em muitos casos, se exime de seus deveres, atribuindo à escola a responsabilidade integral pela educação de seus filhos. Esta situação leva a conflitos escolares, prejudicando o desenvolvimento pleno do indivíduo. A dicotomia escola e família se demonstra de significativa relevância para o respeito e responsabilização sobre o crescimento das crianças. Os pais ou responsáveis pela criança devem se aproximar do ambiente

escolar, participando de maneira ativa no processo ensino-aprendizagem. Importa destacar, portanto, que a escola deve estar preparada para este compartilhamento de responsabilidades, instrumentalizando a participação de pais e familiares. Um exemplo disto são os órgãos colegiados, onde se torna possível a participação ativa da família, colaborando com a instituição de ensino. O acompanhamento familiar permite um melhor desempenho escolar, auxiliando na formação e desenvolvimento de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Família na escola. Gestão escolar. Participação escolar.

Eixo Temático: Temas emergentes.

Obras consultadas

FOLETTO, Bruna Aparecida. **Gestão escolar e o processo participativo da família no processo ensino/aprendizagem.** Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria. Sobradinho, 2015.

MACÊDO, Janete Paes. **Gestão escolar e a participação da família na escola.** V CONEDU - Congresso Nacional de Educação, Recife, 2018.

OLIVEIRA, Aline; MARIOTINI, Sergio Donizete. **Gestão escolar: caminhos para integração escola-família-comunidade.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 287-301, 2016.

PROJETO GRITOS DE PAZ

Vanessa Falconi Bastolla, Alessandra Bertão Ribas, Elza Elisabeth Maran Queiroz da Silva

E-mails: vanessa-fbastolla@educar.rs.gov.br;alessandrab-ribas@educar.rs.gov.br,elza-esilva@educar.rs.gov.br

A construção do conhecimento em sala de aula pode percorrer vários caminhos e nestes ter implicações profundas e duradouras que irão refletir-se no ensino-aprendizagem. Para tanto, a educação vem conquistando uma nova identidade, que se constitui em um espaço vivo e democrático, evidenciando as experiências trazidas pelos alunos, considerados como o ponto de partida para a dimensão educativa do conhecimento. Sendo assim, buscou-se trabalhar através de projeto, com o propósito de oportunizar aos educandos a vivência de valores para a construção de uma cultura de paz na comunidade. Ainda, procurou-se ressignificar a educação, a fim de que o grupo educacional, engajado à proposta, compreendesse que para alcançar metas de vida faz-se mister que todos compreendam a natureza pluralista da sociedade, ao colaborar com respostas que, em âmbito sociocultural, propiciem o entendimento dos direitos humanos. Ao todo, 109 alunos dos segundos anos do Ensino Médio, da Escola Estadual de Educação Básica Margarida Pardelhas participaram do projeto, o qual teve como produto final curtas-metragens, bem como produção de seu cartaz de lançamento da exibição cinematográfica e trailer. O mesmo iniciou com a leitura do livro "Layla, a menina Síria", bem como algumas reflexões, discussões e atividades a partir da obra com os educandos. Foi também oferecido aos mesmos oficinas de teatro, para a melhor atuação e postura dos alunos frente às câmeras. Além disso, foi ofertado, em conjunto com a Universidade de Ijuí – UNIJUÍ oficinas de vídeo, áudio e foto como suporte para a melhor produção do curta-metragem, culminância do projeto. Após realizado todo trabalho, mediado pelas professoras responsáveis pelo mesmo, foi organizado um evento com o título Festival de Cinema Escolar, onde as turmas apresentaram suas produções para disputa do melhor curta-metragem sobre o tema Refugiados. Observou-se que, quanto mais o tempo passava mais os alunos motivaram-se para a realização do trabalho, o que ficou

constatado, através do envolvimento dos mesmos na apresentação final de seus curtas.

Palavras-chave: cultura, curta-metragem, direitos humanos, leitura, refugiados.

CAMINHOS PARA A SALUTOGÊNESE NOS ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES: EDUCADOR COMO POTENCIALIZADOR E FORTALECEDOR DE BEM-ESTAR E SAÚDE

Camile Pasqualotto Lewczynski, Liése Gomes Serpa, Malu Müller Luft, Maicon Vieira, Armgard Lutz

E-mails: cacalegria@terra.com.br;liesegomesserpa@gmail.com;maluluft@yahoo.com.br; vieira.educacao@gmail.com;armgard-lutz@uergs.edu.br

O grupo de estudos, atualmente composto por cinco membros, aderiu ao aprofundamento teórico sobre o tema da Pedagogia de Emergência. No contexto desta perspectiva estuda-se, semanalmente, sobre as possibilidades preventivas e terapêuticas dos conflitos internos vivenciados e em processo de elaboração. O objetivo geral é aproximar as pessoas de um novo paradigma por meio da introdução da visão de oportunidades em meio a situações de conflitos ou desesperadoras, como desastres naturais. Os anos de estudos sobre obras relativas à Pedagogia de Emergência, de acompanhamento das ações concretas de outros grupos brasileiros e internacionais, instigaram o grupo a atuações efetivas junto a realidades desafiadoras. As experiências concretas empreendidas junto a comunidades escolares e não escolares; as assessorias individuais e as participativas em formações e seminários, oportunizaram o mergulho em temas específicos da salutogênese e por conseguinte, na organização de respostas participativas aos anseios pela saúde integral do ser humano, nos seus âmbitos bio-psico-socio-espiritual. As práticas da Pedagogia de Emergência são regidas pela flexibilidade a partir do princípio do respeito às biografias, às culturas, às crenças, aos caminhos da escolaridade e das condições profissionais. As práticas de salutogênese remetem a vivências à conquista de relações interativas negociadas e equilibradas; ao olhar e escuta sensíveis do outro a fim de construir repertórios à compreensão e acolhimento do outro; à busca do amor próprio e bem-estar para estar bem com outros; a inspirar o reerguer-se tal como diz a letra da música "levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima". Em lugar da necessidade de controle

das situações consideradas destrutivas, instalam-se as práticas preventivas, de cuidados fortalecedores e que se antecipam, evitando tragédias; práticas de reorganizações do corpo, da mente, dos ambientes, das relações, acionando recursos por meio do planejamento e do improviso, da ciência e da arte andando juntos na educação (LANZ, 1998) A metodologia da salutogênese é introduzida num grupo a começar pela identificação das características dos seus membros e de suas necessidades reconhecidas e externadas. À medida que o grupo vai manifestando aderências e confiança, as necessidades mais profundas se manifestam. Nesse ponto, constrói-se o mapa da ausência de vivências em áreas fundantes do bem-estar ao interrogar: o que faz sentir faz sentido? Onde pode-se buscar elementos para o bem-estar? Onde está o reconhecimento ao direito de estar bem? Proporciona-se então, a busca da leveza em momentos de jogos.... de artes... de contatos com a natureza... um voltar à infância, vivendo a alegria de estar juntos... a fim de romper com a rigidez e deixar fluir as múltiplas linguagens expressivas e criativas que somente os verdadeiros "encontros" podem proporcionar.

Palavras chave: Salutogênese. Pedagogia de Emergência. Prevenção. Bem-estar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IJUÍ/RS

Cheila Suliane Schirmer Viecili, Áurea Bigolin

E-mails: cheila@prof.smed.ijui.rs.gov.br, aureabigolin40@gmail.com

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tem como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Seguindo a regulamentação da política nacional, a Secretaria Municipal de Ijuí- SMEd, desenvolve ações no campo da Educação Especial por meio do "Programa Incluir" instituído em todas as escolas da rede pública municipal. O programa visa enfrentar e solucionar os desafios da educação inclusiva num processo de (re) construção e quebra de paradigmas educacionais, proporcionar formação continuada aos profissionais envolvidos com esta modalidade, acompanhar o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar, ouvir e acolher as demandas das famílias dos alunos incluídos e suporte de uma equipe multidisciplinar da SMEd às escolas. **Objetivo Geral:** Promover uma verdadeira inclusão de alunos com deficiência nas escolas da rede municipal em todas as etapas e modalidades, garantindo o acesso à educação, preconizando um trabalho pedagógico de qualidade mediante a adoção de práticas efetivas e inclusivas. **Dados estatísticos sobre os alunos matriculados nas escolas municipais:** Total de alunos incluídos: 198. Alunos incluídos na Educação Infantil: 37 alunos. Alunos incluídos no Ensino Fundamental: 156 alunos. Alunos incluídos no Ensino Médio: 05 alunos. Tipos de deficiências: Autismo: 122; Síndrome de Down: 11; Deficiência Física: 03; Deficiência Intelectual: 51; Deficiência Visual: 02; Deficiência Auditiva: 07. A inclusão é um desafio permanente. Trabalhar na perspectiva da inclusão de forma ampla, significa oferecer múltiplas e singulares condições para o crescimento e aprendizagem de cada aluno participante deste processo. Assim, a SMEd, juntamente com as escolas,

considera as diferenças dos sujeitos e as especificidades de suas culturas e aprendizagens, garantindo a equiparação de oportunidades a todos os alunos da rede pública municipal de ensino.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Alunos. Escolas.

Eixo Temático: Temas Emergentes- educação Inclusiva

Obras consultadas:

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Janeiro de 2008.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE IJUÍ: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESPAÇO FORMATIVO COMPARTILHADO

Cíntia Fogliatto Kronbauer

E-mails: kronbauerc@gmail.com

Esta escrita tem o intuito de relatar a organização do espaço de formação continuada com professores que ensinam matemática na educação básica, em especial, os anos finais do ensino fundamental. As reflexões têm por base os princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski quando ao tratar sobre a atividade pedagógica, compreende que o professor em sua atividade de ensino tem como objeto o ensino de matemática e, portanto, organizar o ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento do pensamento nos estudantes para a apropriação do conhecimento teórico matemático, elaborado a partir da necessidade de sobrevivência da espécie humana e aprimorados conforme o contexto histórico e cultural do ser humano e, portanto, carrega traços da cultura passada de geração em geração. Assim, ao organizar o ensino, por meio do planejamento, é o que possibilita ao professor pensar e estruturar os objetos do conhecimento com foco no desenvolvimento das máximas capacidades dos estudantes. (MOURA, 2000)

Na organização do ensino, o professor tem como função principal criar condições para o ensino e a aprendizagem dos conceitos matemáticos que fazem parte do currículo escolar. Por sua vez, o currículo escolar está em processo de implementação conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e do Referencial Curricular Municipal (RCM, 2020) iniciado no ano de 2022, anteriormente suspensa, em decorrência do contexto pandêmico.

Nesse âmbito, os encontros de formação continuada da rede municipal de Ijuí contam com aproximadamente 18 professores de matemática. A necessidade do Espaço Formativo Compartilhado (EFC), é organizado intencionalmente pela professora e assessora pedagógica da

Secretaria Municipal de Educação de Ijuí (SMEd), pois com o retorno presencial foram identificados grandes desafios com relação aos ensino e aprendizagem, devido as dificuldades de aprendizagem que emergiram após a pandemia.

A organização da formação continuada na perspectiva do EFC tem como objetivo promover aos professores da área da matemática um espaço de diálogo, estudo e formação, visando a organização do ensino de matemática com base nas habilidades conforme o RCM, além de temáticas de âmbito geral que permeiam o contexto escolar. O EFC é compreendido, conforme Kronbauer (2022) como uma possiblidade para que os professores possam compartilhar suas experiências, aprendam uns com os outros de forma coletiva, fortalecendo a ação pedagógica por meio de aulas que evidenciem o desenvolvimento integral do estudante como ser humano e, por consequência, uma aprendizagem de melhor qualidade.

O EFC premissa e produto da prática pedagógica, pois através dos estudos é possível compreender questões relacionadas ao cotidiano escolar, essencialmente, ao como ensinar os objetos do conhecimento, possibilitando aos professores reelaborar sua ação pedagógica, ampliando o conhecimento teórico-prático em matemática, incentivando as atividades e projetos interdisciplinares e o uso de recursos tecnológicos.

Nesse sentido, durante o processo formativo os professores demonstram-se a importância da constituição desse espaço de formação de grande relevância para subsidiar a organização e o planejamento de ensino através dos estudos e compartilhamento de experiências. Isso porque, o contexto escolar é permeado por diversos fatores, sendo de ordem social, política, econômica, emocional e ética. Essas questões influenciam na dinâmica da sala de aula, pois é um espaço de interação social da cultura humana, e por assim dizer, os modos de ensinar os objetos do conhecimento aos estudantes precisam ser constantemente repensados.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino e a aprendizagem de matemática. Teoria Histórico-Cultural.

Eixo Temático: 5 – **Temas emergentes**

Obras consultadas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

KRONBAUER, C. F. **O planejamento como orientador da organização do ensino de matemática.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

MOURA, M. O. de. **O educador matemático na coletividade de formação:** uma experiência com a escola pública. Tese (Livre

Docência em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO CURSO NORMAL: OFICINAS TEMÁTICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Alexandra Cristiana Ribas, Maria Da Graça Prediger Da Pieve

E-mails: alexandra-ribas@uergs.edu.br; maria-pieve@uergs.edu.br

Esta oficina temática resulta de um projeto interventivo decorrente das atividades de ensino do Componente Curricular "Ensino Médio: Docência e Processos Pedagógicos" e foi realizada pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia. As atividades ocorreram com as alunas do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias, no mês de abril, deste ano. Teve como objetivos contribuir com a formação do educador para o Ensino Médio, no campo das matérias pedagógicas, construindo situações didático-metodológicas envolvendo a literatura infantil e, juntamente, às alunas do curso, incentivar a exploração de obras literárias, de forma lúdica e criativa, para que desenvolvam em sala de aula, com crianças. Os fundamentos sobre a importância e o uso da literatura infantil encontram-se em diversos autores como Abramovich (2004), Coelho (1997), BNCC (BRASIL, 2017), que pontuam a literatura como fundamental para a formação do leitor, descoberta do mundo, desenvolvimento da imaginação, da dimensão cognitiva e afetiva e, como uma forma específica de linguagem. Metodologicamente, a oficina organizou-se em forma de círculos literários, explorando a contação e realizando atividades práticas, envolvendo as seguintes obras e temas: "Alice no País da inclusão, um conto de fadas inclusivo"; "João e os cinco sentidos"; "O plano de Emília em o Sítio do Pica-Pau Amarelo"; e, "Magia das cores". Como resultados e conclusão, aprendizagens da docência foram construídas pelos futuros pedagogos, houve envolvimento e participação efetiva das normalistas e a efetiva compreensão do uso da literatura em sala de aula, para muito além da didatização.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação docente. Curso Normal. Literatura Infantil.

Eixo Temático: Temas emergentes (formação de professores).

Obras consultadas

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em 12 abr. 2023.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática, 1997.

BOMFIM E VYGOTSKY: PENSAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO

Maiume Ortiz Batista, Matheus Venquiaruti, Arisa Araujo da Luz

E-mails: maiume-batista@uergs.edu.br, matheus-venquiaruti@uergs.edu.br, arisa-luz@uergs.edu.br.

Com investigação em suas teorias, o presente trabalho, originário do projeto de pesquisa "Investigações Pedagógicas: o pioneirismo de Manoel Bomfim na constituição da Pedagogia no Brasil", junto ao Grupo de Pesquisa Docência e Educação Inclusiva – GruDEI, possui base e estudo no pensamento pedagógico de Manoel Bomfim (1886-1932), médico, psicólogo e pedagogo, responsável pela primeira sistematização da pedagogia como teoria e prática no Brasil. Constituiu-se como um importante intelectual e político brasileiro no período da primeira república e exerceu suas atividades em vários campos do conhecimento, tendo a medicina como primeira formação, porém caracterizou-se em suas diversas obras como célebre pensador da história e cultura brasileira, assim como um precursor da pedagogia e psicologia no país no início do XX. Por estarmos na escola e ainda hoje percebemos que as práticas docentes são embasadas no pensamento de Vygotsky (1896-1934), deliberamos por estudar as proximidades de suas teorias, visto serem contemporâneos, mas com estudos culturalmente diferentes, inclusive em suas trajetórias de vida. Vygotsky, psicólogo de formação, foi pioneiro em teoria do desenvolvimento intelectual das crianças, de modo que ocorrem em função das interações sociais e condições de vida. De origem bielo-russa, mesmo centralizando suas pesquisas na compreensão dos processos mentais humanos, fomentou uma das mais importantes teorias utilizadas atualmente na Pedagogia: a Teoria da Aprendizagem. Assim, é considerado um dos percursores no estudo da criança e da escola. Procuramos nos atentar naquilo que os autores trazem sobre a área educacional e a psicologia, levando em conta suas respectivas realidades. Deste modo, Bomfim traz em suas obras seu pensamento acerca da educação e os processos educativos escolares, de maneira que fora utilizado como amparo do trabalho a obra Lições de Pedagogia (1926) e Pensar e Dizer (1923) que, no geral, tratam-se de um

compêndio do espaço escolar ao fato que ela se propõem levantar questões que tratam tanto da explicitação do conceito de pedagogia e educação, até o cotidiano da escola ao tratar do currículo, conteúdos e organização do âmbito escolar, de maneira que seja alicerçada em princípios da psicologia, pedagogia e filosofia da educação, até então disciplinas incipientes no país mas que ao redor do mundo já se iniciava um movimento de reformulação dos conceitos acerca dos processos educativos. De Vygotsky, com os livros A Formação Social da Mente (2007) e Pensamento e Linguagem (1989), podemos analisar que, no que diz respeito à interação de aprendizagem e ensino, a aprendizagem é considerada como um processo puramente externo. Ou seja, para ele não há melhor maneira de descrever a educação do que como uma organização de hábitos comportamentais aprendidos. Portanto, todas as atividades cognitivas básicas de um indivíduo ocorrem de acordo com sua história social, se constituem o produto do desenvolvimento social e histórico de sua comunidade. Obtém-se dos estudos feitos até agora o vínculo entre Bomfim e Vygotsky, de maneira que em ambos os autores podem-se encontrar os elementos que põe história e a transformação social como princípios basilares para a formulação de suas teorias do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Educação. Pesquisa.

Eixo Temático: Temas emergentes (formação de professores, políticas educacionais e outros assuntos relevantes na área educacional)

Obras consultadas

BOMFIM, Manoel. Lições de Pedagogia: Theoria e Prática da Educação, 1926, Minas Gerais.

BOMFIM, Manoel. Pensar e dizer: estudo do symbolo no pensamento e na linguagem. Rio de Janeiro: Casa Electros, 1923.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Edilania Reginaldo Alves, Jussara Navarini, Maria da Graça Prediger Da Pieve

Emails: edilania-alves@uergs.edu.br, jussara-navarini@uergs.edu.br, maria-pieve@uergs.edu.br

As políticas de inclusão vêm se destacando no Brasil e apontam para a necessidade da reestruturação do sistema de ensino, o que incluí a gestão da escola, a qual deve articular ações com base em uma perspectiva inclusiva. Ropoli et al. (2010) destacam que as ações direcionadas a Educação Inclusiva (EI) estão relacionadas a uma gestão democrática, posto que esta prevê a efetiva participação da comunidade escolar (professores, funcionários, família, alunos, etc.) no processo de tomada de decisões. A concepção de gestão democrática viabiliza uma organização escolar no qual a equipe se relacione de modo mais humano e coletivo, se opondo a ações pautadas em hierarquias e decisões unilaterais, o que vem ao encontro da perspectiva inclusiva, posto que esta aponta para um trabalho realizado de forma articulada com todos os profissionais do contexto escolar. Nesse viés, o gestor tem um papel basilar, pois é o responsável em abrir espaço e promover condições e suporte para que as transformações no cotidiano escolar se efetivem. Sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), se configura como um serviço de apoio e a gestão deve buscar garantir parcerias, oportunizar tempos e espaços de planejamento cooperativo entre o corpo docente e o AEE, haja vista que para o cumprimento dos seus objetivos, é necessário práticas embasadas nessa proposta. Desse modo, este estudo teve como objetivo, analisar em documentos nacionais e internacionais, as ações articuladas entre Gestão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado, verificando o papel da gestão para a promoção da EI. Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa documental de natureza qualitativa tendo como objeto de estudo, os seguintes documentos normativos da educação: Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,

1996); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto nº 7611(BRASIL, 2011); Nota Técnica Nº 20 (BRASIL, 2015). A exposição do estudo revelou que o direcionamento de ações que consideram o desenvolvimento da cultura colaborativa dentro dos espaços escolares proporciona um ambiente mais promissor para a inclusão. Na análise dos documentos apresentados, verificou-se que apenas dois deles se referem em seus excertos sobre o papel da gestão escolar na promoção da EI, a Declaração de Salamanca datada do ano de 1994 e a Nota Técnica Nº 20/ 2015 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), estabelecendo aos diretores de escolas um papel significativo quanto a fazer com que as escolas adotem procedimentos mais flexíveis, diversifiquem opções de aprendizagem, mobilizem auxílio individual e promovam atitudes positivas e de cooperação entre professores de classe e pessoal de apoio, como também, estabelecem multa aos gestores caso recusem a matrícula. Os demais documentos apresentam a forma de gestão, que deve ser realizada nas escolas públicas, as competências dos sistemas de ensino e, ainda, a obrigatoriedade de contemplar o AEE na Proposta Pedagógica da escola. A pesquisa sinalizou, dessa forma, a importância da articulação da gestão escolar e do AEE, para o sucesso deste trabalho, onde se faz necessário o envolvimento da gestão em todas ações que perpassam as atividades escolares.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

Eixo Temático: 5- Temas Emergentes (Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais e outros assuntos relevantes na área educacional).

Obras consultadas

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca**, Brasília. 1994. Disponível em:https://pnl2027.gov.pt/p4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394/1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivi l_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação

Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n° 7.611,** de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 20 /2015/ME / SECADI/ DPEE.** Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7° da Lei n° 12764/2012 regulamentada pelo Decreto n° 8368/2014. 2015.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva**. In: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010, p. 1-52. Disponível em: Marcos Seesp-Mec Fasciculo I.qxd. Acesso em: 08 dez. 2022.

A PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janine Capa Soares Noronha, Vanessa Mastella Lena, Aline Schmidtke Makoski Ramos

E-mails: janine.n@prof.smed.ijui.rs.gov.br;vanessa.m@prof.smed.ijui.rs.gov.br; aline.r@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Compreender a multiplicidade que envolve a infância, demanda pensar no quanto precisam ser qualificadas as práticas pedagógicas para contemplar a complexidade da aprendizagem e desenvolvimento das crianças na escola de Educação Infantil.

Entendemos que aprender através da pesquisa, é possibilitar que as crianças possam pensar, sentir, criar, agir, questionar e serem ouvidas, com o propósito de ampliar seu desenvolvimento pleno como seres humanos capazes de modificar realidades. Segundo CANÁRIO (2007), a pesquisa na Educação Infantil se constrói de forma colaborativa quando a criança discute e transforma os saberes significativos para sua aprendizagem. Dessa forma, se permite indagar seus contextos, identificar problemas e emaranhar-se nas curiosidades para desenvolver e ampliar suas formas de ver o mundo, adquirindo conhecimentos, autonomia e criticidade.

Partindo desse pensamento, o grupo de crianças do Maternal II da Escola Municipal de Educação em Tempo Integral Eugênio Ernesto Storch foi desafiado a buscar informações externas em diferentes fontes sobre uma questão que havia lhe causado curiosidade: O que tem no jardim? O presente resumo apresenta a pesquisa como recurso pedagógico na Educação Infantil e evidencia sua importância para as experiências das crianças da referida instituição.

O objetivo do trabalho realizado, foi comprovar a relevância da pesquisa como prática pedagógica na Educação Infantil, reconhecendo as crianças como protagonistas de suas aprendizagens. Para deliberarmos sobre como chegaríamos às descobertas que nos aguardavam e responder à questão que emergiu, optamos pela elaboração de um projeto de pesquisa como metodologia, favorecendo o diálogo, a diversidade de opiniões e a escuta sensível. O desafio de dispor a pesquisa como processo educativo na Educação Infantil oportuniza à criança a inclusão de momentos de criação,

descobertas e inovação, sendo incentivadas à investigação, participação, discussão e renovação da construção dos conhecimentos.

Atualmente, as crianças têm acesso a uma rede de informações alcançadas por meios cada vez mais complexos, são linguagens, comportamentos e conhecimentos que, cada vez mais, distanciam-se daquelas esperadas para sua faixa etária, assim gradativamente alguns valores vão sendo transformados. Por isso, é preciso ampliar os locais em que se realizam pesquisas com as crianças na escola e é preciso permitir que tanto os professores quanto as crianças reflitam, em seu cotidiano, sobre as formas pelas quais aprendem e constroem saberes. (RINALDI, 2016, p. 184).

Os momentos de pesquisa oportunizados, instigaram as crianças ao questionamento sobre o que visualizavam em cada etapa das situações vivenciadas. A curiosidade se fez presente nas ações do grupo e colaborou para a diversidade de perguntas e busca por respostas, demonstrando a importância da pesquisa no processo de aprendizagem.

Entendemos que aprender por meio da pesquisa na Educação Infantil, considerando o trabalho permeado pelas interações e brincadeiras, eixos das práticas pedagógicas, é gerar possibilidades para que elas possam falar e serem escutadas, que possam vivenciar, experienciar, construir hipóteses, encontrar respostas, a fim de promover o seu desenvolvimento pleno como sujeitos capazes de modificar o modo como percebem o que veem em seu entorno, como organizam o seu presente e projetam seu futuro.

Palavras-chave: Pesquisa. Educação Infantil. Aprendizagem.

Eixo Temático: Temas Emergentes (Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais e outros assuntos relevantes na área educacional)

Obras consultadas

CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

Marcos Leandro Goettems, Helenara Machado de Souza

E-mails: marcos-goettems@uergs.edu.br, helenara-souza@uegs.edu.br

A formação do pedagogo, a partir da Licenciatura em Pedagogia, vem sendo modificada ao longo dos anos. Atualmente considera-se que a partir destes cursos, o licenciando deverá ser preparado não apenas para atuar em sala de aula, mas também deverá ter acesso a uma formação que o possibilite o desenvolvimento de pesquisas. Acredita-se que realizar pesquisas no meio em que está inserido, possibilitará ao docente não apenas conhecer seu contexto, mas também refletir sobre sua prática. Neste sentido, torna-se relevante desenvolver um estudo que vise "Investigar como a formação do pedagogo para a pesquisa é proposta nas Licenciaturas em Pedagogia, ofertadas por universidades públicas localizadas no estado do Rio Grande do Sul, a partir de seus Projetos Pedagógico de Curso – PPCs". Para tal, será realizada uma pesquisa documental, tendo como objeto de estudo os PPCs de cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados por universidades públicas localizadas no estado do Rio Grande do Sul e como instrumento de coleta de dados será utilizado um quadro que possibilitará identificar nestes documentos indícios de como estas instituições compreendem o papel da formação por elas ofertadas na formação do pedagogo como professor pesquisador. Quanto a análise dos dados coletados, será utilizada a metodologia qualitativa, uma vez que o foco será as características/ qualidades das informações identificadas. O referencial teórico será elaborado a partir de autores/pesquisadores que pesquisam sobre o percurso histórico que resultou na Formação do Pedagogo na atualidade, o papel da Pesquisa para a Educação e sobre a formação do Professor Pesquisador nos Cursos de Pedagogia. Acredita-se que realizar este estudo possibilitará a reflexão não apenas sobre a formação do pedagogo para a pesquisa, mas também investigar sobre o papel da pesquisa para a Educação.

Palavras-chave: Pesquisa. Documentos pedagógicos. Pedagogos.

Obras consultadas

ARAUJO, Rafaela dos Santos da Silva. ARAUJO, Edmar da Silva. **A pedagogia, a pesquisa e suas articulações na formação do pedagogo**. In: Revista Sítio Novo. Instituto Federal do Tocantins. Palmas v. 3 n. 1 p. 20-29 jan./jun. 2019.

LUCINDO, Nilzilene Imaculada. ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **O papel da Pesquisa na Formação Inicial Dos Pedagogos: Desafios e Avanços nas Discussões Atuais.** In: Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista. Bahia. Brasil. v.14. n. 28. p. 151-172. abr./jun. 2018.

NEHRING, Cátia Maria. SOUZA, Helenara Machado de. ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. PIEVE, Maria da Graça Prediger da. FELIX, Rosane Rodrigues. A extensão universitária: uma análise em PPCS de cursos de pedagogia de universidades públicas do RS. In: NERY, Maria Clara Ramos. PIEVE, Maria da Graça Prediger da**. Pedagogias em Diálogo**. São Paulo: LiberArs, 2021. p. 49 - 67.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA E A PREVENÇÃO À DENGUE

Denise Dos Santos Miron, Rose Meri dos Santos, Janine Capa Soares Noronha

Emails: dsmiron@yahoo.com.br;rose.m@prof.smed.ijui.rs.gov.br; janine.n@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Todos os anos, muitas pessoas são vítimas da dengue transmitida pelas fêmeas de mosquitos Aedes aegypti (o mosquito-da-dengue), que ao picar uma pessoa com dengue é infectada e transmite o vírus. A água é foco desses mosquitos vetores e a melhor opção é controlar o seu aumento, o qual necessita de água no ciclo de vida (ovo- pupa- larva). Dessa forma, a maneira mais eficaz de prevenir essa doença é impedir o acúmulo de água em espaços abertos, diminuindo os criadouros dos mosquitos. A escola é promotora de aprendizagem e informações que influenciam no bem-estar da população (BEUREN, 2009). Portanto, este trabalho teve como objetivo geral o desenvolvimento de práticas pedagógicas na E.M.F. Soares de Barros, que oportunizaram aprendizagem dos conteúdos em ciências através de vivências que promoveram ações dinâmicas para mobilizar a prevenção à dengue e promover a saúde. Neste contexto, de acordo com a Unidade Temática Vida e Evolução para o 7º ano, "Programas e indicadores de saúde pública", a metodologia propôs desenvolver a temática "A saúde e qualidade de vida", compreender os conceitos científicos, buscar interpretar as condições de saúde da comunidade, conhecer métodos de prevenção das doenças e relacionar a função das campanhas no desenvolvimento de condições propícias à saúde. Os alunos foram orientados a realizarem pesquisas (livros, sites, jornais, revistas, etc.) para buscar respostas às perguntas formuladas dos conteúdos trabalhados, tais como: Como você define saúde? Qual a relação entre os fatores que influenciam a saúde x qualidade de vida? Defina agente etiológico e vetor de uma doença? O que são vírus? etc. Foi sugerido aos alunos que procurassem notícias sobre as doenças e as campanhas de prevenção que tem a água como foco de mosquitos vetores (cuja reprodução necessita de água). Depois, buscou-se a socialização das informações para colaborar

na promoção da saúde individualmente e em sociedade para evitar a proliferação de doenças, como a dengue. Os alunos foram desafiados a promover um teatro de fantoches e elaborar um folder com dicas para prevenir a dengue, que proporcionou o envolvimento na divulgação e a conscientização das atitudes profiláticas da dengue no cotidiano. Os vários recursos de aprendizagem utilizados, permitiram a sistematização de conhecimentos e a sua significação com as teorias ensinadas associando-as com a saúde. Entre as práticas foram complementados os termos relacionados à saúde considerando os diversos fatores que o influenciam, ampliando este conceito e associando-o às atitudes para a qualidade de vida das pessoas. Entre as abordagens, verificou-se interesse nas notícias sobre a dengue, com destaque a sua forma de contágio, ao ciclo de vida do mosquito vetor e as formas de prevenção (profilaxia). Nestes processos, foi oportunizado na escola transformar as informações em conhecimento, confirmando a importância do trabalho prático no ensino (SMITH, 1975). Segundo Hoernig & Pereira (2004, p. 19), "o aluno, ao observar o objeto de seu estudo, entende melhor o assunto […]". Ao término desse trabalho, ficaram evidentes os méritos da coletividade e a cooperação da comunidade escolar, para prevenir a doença da dengue através das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Aprendizagem. Escola. Saúde. Dengue.

Eixo Temático: Temas Emergentes (Formação de Professores, Políticas Públicas Educacionais e outros assuntos relevantes na área educacional)

Referências

BEUREN, J., et al. A importância do Laboratório de ciências no processo de ensino-aprendizagem. Anais do I Seminário Institucional do PIBID Univates: Formação de professores: compromissos e desafios da Educação em Ciências nas Séries Iniciais, 2009.

HOERNIG, A.M.; PEREIRA A.B. As aulas de Ciências Iniciando pela Prática: O que Pensam os Alunos. Revista da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 4, n. 3, set/dez 2004, pp. 19-22.

SMITH, K.A. Experimentação nas Aulas de Ciências. In: CARVALHO, A.M.P.; 1975.

BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL: AÇÕES PEDAGÓGICAS E REFLEXIVAS

Ângela Casalini, Micheli Andreia Maier Modesto

E-mails: angela.c@prof.smed.ijui.rs.gov.br; michimodesto@gmail.com

O presente trabalho teve como ponto de partida a Independência do Brasil, que completou 200 anos no dia 07 de setembro de 2022. Para marcar a data com uma nova forma de celebração desse momento, pelo qual o Brasil passou até se tornar uma pátria livre e independente, os Professores do Ensino Fundamental I da E.M.F. João Goulart decidiram desenvolver atividades relacionadas ao tema de formas diferenciadas, para uma melhor compreensão em torno do assunto, bem como ser algo prazeroso para a aprendizagem dos educandos.

A iniciativa em realizar as ações pedagógicas referentes ao tema surgiu da necessidade de resgatar materiais para mobilizar as crianças, professores e a comunidade escolar em geral, para uma reflexão crítica sobre os duzentos anos de nossa vida como nação independente.

Foram desenvolvidas algumas ações como forma de resgatar valores e fatos históricos: conhecer a letra do Hino da Independência e do Hino Nacional Brasileiro, bem como a postura diante dos símbolos, pois se trata da expressão do sentimento da nacionalidade em torno da mais importante data do calendário histórico-cívico brasileiro, nesta primeira metade do século XXI, que é a passagem do Bicentenário da Independência do Brasil.

As várias formas que a bandeira teve até chegar no modelo atual também receberam uma atenção especial das crianças; os vídeos educacionais e as literaturas também fizeram parte desse resgate histórico. Proporcionar o contato com as diferentes tecnologias possibilitou fazer uma visita virtual ao Museu do Ipiranga, no espaço cedido pela Estação Cultural Parque da Pedreira, momento este no qual os alunos tiveram a possibilidade de explorar espaços diferentes, bem como o plantio de árvores.

Ações planejadas de forma intencional, mesmo com imprevistos, acabam fazendo com que o professor se reinvente na forma de organizar suas práticas pedagógicas. Após a pandemia, tivemos que reformular e,

buscar novas estratégias para chamar a atenção de nossos alunos e resgatar o gosto pelos estudos. Nada melhor que conciliar as tecnologias que foram utilizadas no ano de 2020/2021 com atividades lúdicas. O tema do Bicentenário do Brasil no ano de 2022, fica visível que, as atividades interligadas dão resultados, alunos interessados e relatos sobre o assunto, com qualidade e argumentos.

O trabalho com temas transversais é necessário e urgente. Práticas dissociadas das questões historicamente vivenciadas pelo povo brasileiro e da reflexão das consequências históricas não possibilitam a formação de um cidadão autônomo e agente transformador. Sem conhecer o passado não há como modificar o futuro.

Palavras-chave: Bicentenário. Brasil. Ações Pedagógicas.

Eixo Temático: Ensino Fundamental: Anos Iniciais

Obras consultadas

site:https://museudoipirangavirtual.com.br

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad,2010.

Literaturas infantis: Faz muito tempo- Ruth Rocha

Se Criança Governasse o Mundo - Marcelo Xavier

AUTONOMIA SOCIAL E INTELECTUAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA COMO SE DESENVOLVE SEGUNDO A BNCC

Jaicele Fernandes Silvacky, Helenara de Souza Machado

E-mails: jaicelesilvacky@uergs.edu.br; helenara-souza@uergs.edu.br

A autonomia na primeira infância é muito importante ela prepara a criança para a vida. É delegar a ela responsabilidades e consciência dos próprios atos levando sempre em consideração seus limites e capacidades. Permitir que a criança faça suas próprias escolhas é o passo inicial para estimular a autonomia, oferecer oportunidades para a criança desenvolver algumas tarefas imitando ou auxiliando os adultos, favorece que em pouco tempo realize as atividades sozinha. Contribuir com a desenvoltura da criança em diferentes situações da vida favorece o desenvolvimento social e intelectual, com isso a criança exercita a capacidade de tomar algumas iniciativas, decisões e enfrentar alguns desafios assumindo seus próprios erros, desenvolvendo o autoconhecimento e por consequência, reconhecendo seus medos, seus anseios e suas emoções. Ao desenvolver uma capacidade maior de independência ocasionando sua própria autonomia. Isso precisa acontecer desde a primeira infância quando a criança já começa a ter convívio social. Julgar, xingar, brigar não é uma forma de resolver problemas dentro da primeira infância é preciso entender o que se passa na mente da criança e então explicar a ela como deve prosseguir. É preciso encorajá-la incentivá-la e orientá la sempre que necessário, estimulando então coragem, autoconfiança para que possa reconhecer as dificuldades que possui, isso faz parte do processo de aprendizagem da autonomia. A criança precisa de espaço de clareza e principalmente de confiança em si mesmo para que possa atingir o autoconhecimento. A criança precisa desde cedo aprender a desenvolver sua autonomia e isso pode ser lhe oferecido de tal forma que a criança realize algumas tarefas sozinhas como vestir a roupa sozinha, escovar os dentes, servir seu próprio prato, arrumar sua própria cama, amarrar os cadarços de seus sapatos, ter a escolha do que brincar. É com base nessas experiências, através da tomada de decisões, que a criança desenvolve sua autonomia intelectual e consequentemente

social pois é através dessa ação pedagógica que desenvolvemos adultos conscientes. Será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema da constituição da autonomia na 1ª. Infância segundo a BNCC onde se pretende contribuir com os planejamentos dos professores visando o desenvolvimento da autonomia infantil. Por complemento, pretende-se analisar comparavelmente o documento BNCC, o cotidiano escolar e o PPP de uma escola de educacao infantil e anos iniciais do municipio de Ijuí-RS , e pesquisas expostas por pesquisadores. Considerando a relevância da constituição de crianças com autonomia social e intelectual justifica-se essa pesquisa. Os aportes teóricos serão buscados em autores como Kamii (1990); Helmet al. (2005); Edwards et al. (1999) e Dahlberg et al. (2003) Infância, BNCC e PPP escolar. Espera se através dessa análise e pesquisa contribuir de forma positiva com docentes da area para articular interesses e promover de forma civilizada a socialização social, cultural e intelectual a autonomia, através de estímulos e ambientes favoráveis para que haja desenvolvimento dessa habilidade.

Palavras-chave: Autonomia. BNCC. Infância.

Eixo Temático: Autonomia da Criança na Primeira Infância.

Obras consultadas

KAMII, Constance. Apêndice: A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. In: KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de

Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Tradução: Regina A. de Assis. 11ª. Ed. Campinas, SP: Papirus,1990.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

PPP – Plano Político Pedagógico.

Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A SEGURANÇA EMOCIONAL DOCENTE ATRAVÉS DE UMA POLÍTICA DE SUPERVISÃO

Mariléia Azeredo dos Santos, Armgard Lutz

E-mail: mariléia-santos@uergs.edu.br; armgard-lutz@uergs.edu.br

A pesquisa intitulada "A segurança emocional docente através de uma política de supervisão", teve como objetivo averiguar de que forma o supervisor auxilia os professores frente às suas necessidades emocionais no exercício da docência. Justificou-se pela necessidade de buscar alternativas que ampliem as ações voltadas ao trato coletivo das emoções dentro da escola. A pesquisa de cunho bibliográfico respondeu às seguintes questões: Qual a função do supervisor escolar diante das fragilidades da comunidade escolar? Como a colegialidade entre professores pode contribuir para a segurança emocional docente? De que maneira o supervisor pode organizar a segurança emocional dos professores? Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com fundamentação teórica nas ideias de Bauman (2004), Goleman (2001), Rosenberg (2006) e Delors (1999). Pode-se concluir que o supervisor escolar é a ponte entre o bem-estar docente e a prática pedagógica sensível e dialógica. A política de supervisão baseada na oferta de espaços dialógicos e de escutas; nas intervenções de fortalecimento do autoconhecimento, da confiança e coragem junto aos professores, define perspectivas humanizadoras. Os espaços físicos e temporais alimentam as interrelações pessoais em todos os níveis atuando de forma preventiva diante de situações de intolerância e violência(s) que possam surgir. A promoção de momentos em que os professores possam ser ouvidos, na perspectiva da coletividade em torno de intencionalidades comuns, alimenta o projeto grandioso de constituir pessoas mais empáticas, gentis, felizes e sensíveis; é saber que a escola, assim como a sociedade constitui se daqueles diferentes que ali convivem.

Palavras-chave: Supervisor.Segurança Emocional.Professor.

Obras consultadas

ARAÚJO, C. **Individualismo e Colegialidade no trabalho dos**

professores de Educação Física: Dois estudos de caso em escolas do Grande Porto. Dissertação da Tese de Mestrado de desporto de Crianças e Jovens. FCDEF. Porto Universidade do Porto - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Disponível em: https://zahar.com.br/sites/default/files/arquivos/trecho_BAUMAN_ModernidadeLiquida.pdf. Acesso em: 22/10/2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 3 ed. São Paulo: Cortez. 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ROSENBERG. Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** Marshall B. Rosenberg. [tradução Mário Vilela]. São Paulo: Ágora, 2006.

A POÉTICA GRÁFICA DAS CRIANÇAS: COMO ELAS SE EXPRESSAM ATRAVÉS DA LINGUAGEM DO DESENHO

Juliani Padilha, Simone Dal Molin Ribeiro

E-mails: juliani@prof.smed.ijui.rs.gov.br; simone.r@prof.smed.ijui.rs.gov.br

O presente trabalho descreve um pouco do fazer pedagógico, das teorias e das práticas vivenciadas por duas educadoras da Rede Municipal de Ensino de Ijuí, junto com um grupo de crianças pequenas da Pré-Escola II. Tem como objetivo, desvelar a poética gráfica das crianças, entendendo como elas se expressam através da linguagem do desenho, os tipos de desenhos que fazem, e refletir sobre as teorias transitórias e as hipóteses que as crianças vão criando para entender o mundo, os fenômenos naturais, as relações e seu próprio grafismo.

Para compreender esse universo gráfico das crianças pequenas é necessário observar atentamente como elas se relacionam com seu desenho. Para isso, se faz necessário uma sala referência que seja potencializadora e organizada com espaços circunscritos, onde as possibilidades do pensar gráfico não sejam restritas ao lápis e ao papel, mas que desperte as investigações com diferentes suportes, com tamanhos e formatos variados, com texturas distintas, assim como, riscantes com pontas grossas, finas e médias, com tintas, lápis, giz pastel, giz carvão, giz de cera, fitas, fios, tecidos, etc. Uma sala que possibilite a pesquisa, as boas perguntas, com materiais e espaços provocativos para aprendizagens e investigações individuais e do grupo de crianças.

A criança desenha para se divertir, para ela é uma grande brincadeira, um jogo lúdico, onde é dona de suas regras. No seu traço mora a verdade e a liberdade. O desenho é a sua primeira escrita, o traço é marca individual e autoral, é a identidade de cada sujeito. Ela desenha com o corpo inteiro, enquanto registra, canta, fala, explica, narra histórias e muda os enredos, um diálogo visual com o corpo em movimento. Assim, como a brincadeira, o desenho é coisa séria, importante e real, carregado de sentidos e emoções, favorece os modos de pensar, as percepções tornando

visíveis ideias. A imagem mental se materializa na imagem gráfica, o ato de desenhar envolve o raciocínio do que se aprendeu com os conhecimentos já adquiridos anteriormente. A criança explica a vida e as suas experiências utilizando teorias transitórias e hipóteses, conexões entre o real e o imaginário, ao adulto cabe respeitar suas teorias, seus pensamentos e como elas dão sentidos às coisas.

Sendo assim, o desenho é linguagem visual, a mais antiga e permanente da humanidade, pois antes mesmo de escrever o homem desenhou. Uma das linguagens da arte, mais utilizadas na escola, veículo de criação e investigação, expressão artística, que deve conversar com outras linguagens como: pintura, colagem, recorte, fotografia, instalações, vídeos e etc. Desenhar não é coisa só de lápis e papel, não se restringe ao universo bidimensional, pode ganhar a tridimensionalidade, para isso, podemos nos inspirar na natureza e suas infinitas formas, cores, volumes, texturas, nos objetos, nos artistas, nas diferentes culturas. O educador precisa estar aberto, disponível, para o novo, para o extraordinário presente no cotidiano, e a escola da infância ser lugar de dar direito às crianças articularem suas experiências, produzindo cultura, sentido sobre si os outros e o mundo.

Palavras-chave: Criança. Grafismo. Poética. Linguagem. Desenho

Eixo Temático: Educação Infantil.

Obras consultadas

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. /** Edith Derdyk. - 3. ed. - São Paulo: Panda Educação, 2020.160 pp.

Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos / organizado por Susana Rangel Vieira da Cunha, Rodrigo Saballa de Carvalho. - Porto Alegre : Zouk, 2021. 200 p. ; 16cm x 23cm.

As artes do universo infantil / Susana Rangel Vieira da Cunha (Org.) ; Dulcimarta Lemos Limo … [et al.]. - Porto Alegre : Mediação, 2012.

Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando / Susana Rangel Vieira da Cunha, Rodrigo Saballa de Carvalho (organizadores). Porto Alegre : Mediação, 2017. 28 p.; 25cm.

Linguagens da arte: percursos da docência com crianças / organizado por Susana Rangel Vieira da Cunha, Rodrigo Saballa de Carvalho. - Porto Alegre : Zouk, 2022. 230 p. ; 16cm x 23cm.

VECCHI, Vea, **Arte e criatividade em Reggio Emilia : explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância /** Vea Vecchi ; tradução Thais Helena Bonini ; revisão técnica Tais Romero Gonçalves. São Paulo : Phorte, 2017.

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Denise Pianesso Gubert, Daniela Brissow Fruet, Nara Lúcia Fensterseifer Kommers

E-mail: daniela.f@prof.smed.ijui.rs.gov.br; denise.gu@prof.smed.ijui.rs.gov.br; nara.f@prof.smed.ijui.rs.gov.br

O Projeto de Práticas Ambientais Sustentáveis foi aplicado com os alunos do Ensino Fundamental II, Anos Finais - nas aulas de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa e na Oficina Vivências Sustentáveis na E. M. F. Joaquim Porto Villanova, de Ijuí. O trabalho visa retomar e promover a Educação Ambiental na escola, a qual historicamente busca incorporar nas suas práticas ações sustentáveis. Nesse sentido, destacamos as atividades a seguir: Alface autoirrigável; Forno Solar; Oficina Vivências Sustentáveis. A realização da prática de plantio e manejo da alface autoirrigável possibilitou aprendizagens sobre componentes Abióticos e Bióticos do Meio, Medidas de Volume e Massa, Alimentação Saudável, Nutrição dos Seres Vivos bem como desenvolvimento de capacidades socioemocionais. Na confecção do fogão solar, tratamos de conceitos como calor, energia, propagação do calor, transformações de energia, incidência da Luz Solar, que proporciona o melhor aproveitamento do forno e gera energia limpa e de baixo custo. Estes Projetos foram despertando o espírito investigativo dos alunos, consolidando uma série de conhecimentos e dando aplicabilidade para conceitos abstratos. Mas, acima de tudo, as relações entre os alunos e com os professores se fortaleceram nesse processo. Esse projeto foi apresentado para o Ensino Fundamental I, da escola.

Palavras-chave: Práticas Sustentáveis. Interdisciplinaridade. Espírito Investigativo. Energia. Calor. Medidas.

Eixo Temático: Ensino Fundamental II, Anos Finais.

Obras consultadas

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1988.

ESPORTES AQUÁTICOS NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniel Casarotto, Áurea Bigolin

E-mail: casarotto.d.79@gmail.com;aurea@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Com o objetivo de conhecer diferentes esportes aquáticos, o 8º ano da EMEF Rocha Pombo, do município de Augusto Pestana/RS, desenvolveu, no ano de 2018, o projeto "Esportes Aquáticos". Dentre as ações desenvolvidas, destaca-se:

Estudo das possibilidades de práticas corporais desenvolvidas em ambiente aquático, bem como discussão sobre práticas de mínimo impacto à natureza que devem ser observadas durante estas atividades, de acordo com o proposto por Franco, Cavasini e Darido (2014); elaboração de pesquisas sobre os diferentes tipos de esportes aquáticos, considerando a classificação proposta por González (2004)

Participação no evento "10 Horas de Natação", desenvolvido pelo Curso de Educação Física da Unijuí, em piscina térmica, ocasião onde puderam visualizar diferentes modalidades de nado e, ainda realizaram atividades no meio aquático;

Vivência de esportes aquáticos de aventura, realizada no rio Ijuí, na Usina Passo de Ajuricaba. Neste dia os alunos puderam conhecer e praticar o stand up paddle, atividade que gerou grandes emoções e aprendizagens aos educandos, tendo em vista que o percurso tinha aproximadamente 8,5 km, exigindo grande esforço físico e trabalho em equipe.

Construção de jangadas com a utilização de materiais alternativos que foram utilizadas pelos alunos para navegação no arroio Leal, na divisa dos municípios de Augusto Pestana e Boa Vista do Cadeado, passando por corredeiras, remansos, pedras e galhos, num trajeto de aproximadamente 250 metros.

Ao final do projeto, os alunos puderam adquirir novos conhecimentos, tanto teóricos como práticos, acerca dos esportes aquáticos, sendo possível ainda a identificação de outros espaços para atividades aquáticas em nossa região. Acredita-se que a realização de vivências

significativas proporcionadas na escola, implica em um aprendizado concreto, que auxiliará o sujeito na construção de uma autonomia para a prática de atividades físicas e esportivas fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, práticas corporais de aventura, esportes aquáticos

Eixo temático: Ensino Fundamental

Obras consultadas

FRANCO, Laercio Claro Pereira; CAVASINI, Rodrigo; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org). **Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura.** Maringá: Eduem, 2014. p 101-135.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação.** Revista Digital de Educación Física y Deportes. Buenos Aires, ano 10, número 71, abril de 2004. Disponível em https://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm. Acesso em 25 de março de 2018.

O JARDIM DE INFÂNCIA DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: VOLTANDO O OLHAR PARA SUA HISTÓRIA

Kelli Teixeira Penello, Nailda Marinho da Costa

E-mails: kelliteixeirapenello@ibc.gov.br; nailda.costa@unirio.br.

O presente trabalho de abordagem qualitativa, histórico-documental, integra uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, que busca investigar a trajetória histórica do Jardim de Infância - JI do Instituto Benjamin Constant - IBC, sua estrutura e funcionamento, analisando as disposições institucionais que promoveram a escolarização de crianças com deficiência visual nas décadas de 1940-1960.

Parte da pesquisa foi realizada nos documentos históricos do Institut National des Jeunes Aveugles-INJA (Instituto Nacional de Jovens Cegos) de Paris, instituição fundada no ano de 1784 e que inspirou a criação no Brasil do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, hoje denominado Instituto Benjamin Constant. Marco inicial da educação de pessoas com deficiência na América Latina, o IBC apresenta grande relevância histórica para a educação brasileira. Atualmente, configura-se como uma instituição multifacetada, que atende pessoas com deficiência visual - cegas e com baixa visão, surdocegas e com outras deficiências associadas à deficiência visual. Conta com todas as etapas da Educação Básica, com Ensino Médio profissionalizante, também oferece Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual, cursos de especialização e de formação continuada. Sendo o setor denominado de "Educação Infantil", anteriormente denominado de "Jardim de Infância", a porta de entrada de crianças pequenas para a escolaridade na Pré-escola.

O trançado teórico-metodológico do estudo tem como procedimentos a pesquisa bibliográfica e o mapeamento e análise dos acervos do IBC e do INJA, o diário de pesquisa e também, entrevistas semiestruturadas, ancoradas nos pressupostos da história oral, com quatro

ex-alunos do JI do IBC no período entre 1945-1962, que, por uma questão de biossegurança, ocorreram remotamente, devido a pandemia do Coronavírus.

A partir das análises realizadas até então e das interrogações formuladas, foram constituídas pistas e vestígios sobre a história do JI do IBC que nos fazem defender a hipótese de que as primeiras iniciativas de sua organização no âmbito do Instituto Benjamin Constant ocorreram no final da década de 1920 e início da década de 1930, não sendo possível, até o momento, afirmar sua data de fundação.

Palavras-chave: Instituto Benjamin Constant. Instituto Nacional de Jovens Cegos. Jardim de Infância. Educação Infantil. Deficiência Visual.

Eixo Temático: Educação Infantil (História da Educação)

Obras consultadas

GINZBURG, Carlo (1990). *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.* São Paulo: Companhia das Letras.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. *150 Anos do Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI* - 3. ed. Rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*- 7 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

MAZZOTTA. Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. Editora Cortez, 2011.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*/ Paul Ricoeur-tradução: Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PROCESSOS CRIATIVOS NA ESCOLA MUNICIPAL FUNDAMENTAL DONA LEOPOLDINA: O NOVO COMPONENTE CURRICULAR PARA COMPLEMENTAR A APRENDIZAGEM DISCENTE

Naiana Ortiz Boeno, Adriana Elisa Endruweit, Glaucia Regina Bieger

E-mail: naianaboeno1@gmail.com;adriana.elisa@prof.smed.ijui.rs.gov.br; glaucia.b@prof.smed.ijui.rs.gov.br

Este trabalho consiste na explicação e reflexão do projeto de estudos e aprendizagem do novo Componente Curricular Processos Criativos através de sua implementação na Escola Municipal Fundamental Dona Leopoldina, no Município de Ijuí, de forma lúdica e divertida, com as crianças do Ensino Fundamental, ao longo do ano letivo de 2.022.

O foco principal foi a busca pela ampliação de saberes acerca das fragilidades das crianças diante da pandemia e outros fatores que dificultaram seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional, biopsicossocial, e outros que necessitaram de uma atenção especial para que as habilidades e competências pudessem ser melhor desenvolvidas na escola.

A escola, juntamente com os professores, buscou aliar o novo componente curricular às diferentes maneiras lúdicas de ensinar e aprender; em que as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver-se brincando, unindo, assim, a interdisciplinaridade e ludicidade com interesse e curiosidade infantil. Práticas envolvendo as mais variadas brincadeiras através do português e da matemática proporcionaram o pensar lógico e a ampliação do aprendizado de forma coesa e bem articulada. Charadas, desafios, circuitos de atividades, jogos, pescarias, fantasias, contações... tudo para entreter, envolver e aprender ainda mais.

Os resultados quanto à aprendizagem e envolvimento superaram o esperado pela efetiva participação das crianças e das famílias. Constatou-se que os estudos através de novo método de ensino, juntamente com as

mais variadas formas criativas de abordagem possibilitam que as crianças percebam a importância de estudar na escola e em casa; e que a brincadeira e o estudo se fundem; fazendo com que elas tenham prazer em aprender.

Desenvolver outras possibilidades de aprendizagem por meio de pequenos projetos, que envolvem interdisciplinaridade, buscando intensificar saberes e aliar o novo componente curricular se tornou desafio para todos. Aprender com ludicidade, pesquisa, diálogo e participação faz da criança protagonista, um sujeito de valores e possibilita realçar sua potencialidade e criatividade; e foi dessa forma que a escola alcançou seus objetivos em 2.022 através do projeto de estudos voltados para a ludicidade permeados pelo fazer pedagógico junto aos Processos Criativos; proposta da nossa Rede Municipal de Ensino de Ijuí.

Palavras-chave: Escola. Processos Criativos. Crianças. Ensinar e Aprender.

Eixo Temático: Ensino Fundamental: Anos Iniciais

Obras consultadas

MUNICÍPIO DE IJUÍ, Secretaria Municipal de Educação de Ijuí. Ensino Fundamental de Nove Anos: Novos Passos. Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental do Município de Ijuí. Ijuí: GD, 2004.

MUNICÍPIO DE IJUÍ, Secretaria Municipal de Educação de Ijuí. **Referencial Curricular Municipal. Ensino Fundamental I.** Cadernos SMEd – Ijuí-RS; Nª24 – Volume 2, 2020.

MUNICÍPIO DE IJUÍ, Secretaria Municipal de Educação de Ijuí. . **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Fundamental Dona Leopoldina;** Ijuí-RS;2022.

GESTÃO ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO OLHAR, ACOMPANHAMENTO, PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DO GRUPO DOCENTE

Viviane da Silva Dias Ceratti; Deise Iara Mensch, Rosa Maria Wisniewki

E-mails: viviane.ceratti@gmail.com, deise.mensch@gmail.com, rosawisniewski45@gmail.com

O presente estudo tem o objetivo de versar a acerca do olhar da Gestão Escolar em relação ao processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O sujeito alfabetizado é aquele que compreende o sistema alfabético de escrita, tem capacidade de ler e escrever de forma autônoma textos de prática social, ou seja, alfabetização é, portanto, a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, pois para Cagliari (1989, p. 85), "aprender a ler e a escrever é apropriar-se do código linguístico-gráfico, é tornar-se de fato um usuário da leitura e da escrita". Diante disso, é que propomos ações enquanto gestores da instituição pública escolar, a partir da escuta, fala, acompanhamento, planejamento e orientação pedagógica do grupo de docentes, no intuito de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos desta etapa de ensino, bem como, propor e organizar estratégias, e disponibilizar recursos que favoreçam a minimização destas dificuldades e gradativos avanços no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita, em prol a uma educação de qualidade (Almeida et al., 2016). A proposição se deu através da pesquisa qualitativa, utilizando como instrumento de pesquisa a observação participante natural, e documentação pedagógica dos processos de planejamento com os docentes de uma escola pública municipal de Ijuí/RS. Os resultados obtidos demonstraram que a orientação e acompanhamento do planejamento docente, aproximações/encontros com as turmas de crianças para conhecer acerca de suas singularidades, é crucial para conduzir o trabalho pedagógico cotidiano, já que as dificuldades de aprendizagem podem ter influência escolar no que tange a proposta metodológica, organização das atividades,

mobilidade do ambiente da sala referência, questões socioafetivas, aspectos individuais e familiares dos alunos em relação ao seu

Anais Seminário Educação, Cruz Alta, v.7, n.1, 2019. ISSN 2318-6194 (impresso) e 2595-1386 (*online*) desenvolvimento e aprendizagem, entre outras causas. Enfim, o olhar sensível e atento da gestão escolar no cotidiano da escola, é fundamental para que, caso for necessário, possa auxiliar e nortear o docente responsável pela alfabetização. Neste sentido, consideramos que a gestão escolar deve trabalhar continuamente de forma participativa e cooperativa com os docentes, atuando de forma acolhedora, criativa, investigativa, fomentando leituras, pesquisas, diagnósticos da realidade de cada grupo quanto aos fases/níveis de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos (CARDOSO & WITTMANN, 1993), construindo coletivamente estratégias, recursos e ações pedagógicas que auxiliem e favoreçam o docente a realizar o seu trabalho com êxito, contribuindo para a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização, respeitando-se suas singularidades, diferenças e diversidades.

Palavras-chave: Gestão escolar. Alfabetização. Acompanhamento, planejamento e orientação pedagógica.

Eixo Temático: Ensino Fundamental: Anos Iniciais.

Obras consultadas

ALMEIDA, Roselaine Pontes de et al. **Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem:** adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. *Rev. Bras. Educ.*, v. 21, nº 66, p. 611-630, 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O ensino e a aprendizagem: os dois métodos. In: **Alfabetização sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo. Scipione, 1999.

CARDOSO, Jarbas José & WITTMANN, Lauro Carlos. **A gestão Compartilhada na Escola Pública:** o especialista na construção do fazer saber fazer.

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



uergs