



ANAIS DA VII JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA

2º SEMESTRE DE 2023



ANAIS DA VII JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
2º SEMESTRE 2023

ANAIS DA VII JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

São Paulo - 04, 05 e 06 de dezembro de 2023

Realização LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
Instituto Singularidades

Organizadoras
Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva
Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada
Profa. Ma. Sofia de Alencastro
Profa. Dra. Tathiana Gouvêa da Silva

ANAIS DA VII JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA

2º SEMESTRE 2023

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca
Instituto Superior de Educação de São Paulo – Singularidades

Direitos Autorais 2023

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização expressa dos autores.

A revisão e normalização dos textos são de responsabilidade dos autores

VII Jornada Singular (2023: São Paulo, SP)
Anais / 2º semestre de Pedagogia, 04, 05, 06 dez.
em São Paulo,
SP. -- São Paulo, Instituto Singularidades, 2023.
183 p.: il. 3,35 MB.

ISSN: 2764-9261

1. Educação 2. Pedagogia 3. Projeto Educacional 4.
Prática de ensino 5. Didática I. Silva, Denise Rampazzo da,
org. II. Sanada, Elizabeth dos Reis, org. III. Alencastro, Sofia
de, org. IV. Silva, Tathiana Gouvêa d, org. V. Título.

CDD 370.5

Elaborado por Juliana Lourenço Correia – CRB/8: 10607

São Paulo, Brasil
04-05-06 de dezembro de 2023
Licenciatura em Pedagogia
Instituto Singularidades
Acervo Digital

Comissão organizadora da VII Jornada Singular

Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva

Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada

Profa. Ma. Sofia de Alencastro

Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva

Comissão científica

Profa. Ma. Cristina Nogueira Barelli
(Coordenação de Curso – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Fernanda Arantes
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Ivaneide Dantas
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Sofia de Alencastro
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Tathyana Gouvea da Silva
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Orientadoras:

Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori de Angelis
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Fernanda Arantes
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Ma. Sofia de Alencastro
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

Pareceristas *ad hoc*

Profa. Ma. Adriessa Santos

Profa. Ma. Alcione Piva

Profa. Ma. Aline Aparecida Perce Eugenio

Profa. Ma. Ana Tatit

Profa. Dra. Angela di Paolo

Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva

Ma. Dinah Carolina Borges Crespo

Profa. Dra. Fernanda Arantes

Profa. Ma. Franciele Busico Lima

Dr. Leandro de Oliva Costa Penha

Profa. Ma. Lucas Dantas

Profa. Dra. Marcia Pereira

Profa. Ma. Maria Estela Lacerda Ferreira

Profa. Maria Olivia Pagot

Ma. Nana Navarro Corrêa

Ma. Natacha Costa

Profa. Ma. Renata Americano

Profa. Ma. Simone Gomes

Profa. Ma. Sheila Ferreira Costa Coelho

Profa. Dra. Sonia Vidigal

Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva

Apresentação do Anais da VII Jornada

O volume dos Anais da VII Jornada reúne os trabalhos de investigação realizados pelos estudantes de Pedagogia durante o ano de 2023. Foi um período em que se acentuaram as trocas de conhecimentos entre estudantes e entre eles e suas orientadoras, culminando com as apresentações nas quais pareceristas e público reconheceram a relevância e originalidade das pesquisas.

Essa publicação está composta por dez propostas didático-pedagógicas de produção de material didático que incluem sites, e-books, propostas de formação de educadores, sugestões de estratégias didáticas e intervenções práticas tanto relacionadas à educação formal como não formal em espaços escolares em outras instituições ou contextos. Além de quinze monografias que discutem temas atuais e diversos como a questão de gênero; do letramento étnico-racial; da educação pela arte e pela cultura popular; da intencionalidade pedagógica e do espaço como educador, além de questões específicas da educação na primeira infância e da pedagogia hospitalar, entre outros. Estes trabalhos revelam o comprometimento e a postura crítica de nossos estudantes e equipe docente, ressaltando a importância de se dar visibilidade à aprendizagem em sua singularidade.

As pesquisas aqui apresentadas são resultado de um percurso formativo, vivenciado por nossos estudantes ao longo de quatro anos de graduação, que compreende a teoria e a prática de forma integrada, que ressalta o uso de metodologias ativas e valoriza a escuta e o diálogo.

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 04/12

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	Formação crítica e emancipatória no Ensino Fundamental: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade	Joana Alves Crispino	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Alcione Piva
Material didático	Arte de mulheres brasileiras: propostas artísticas para crianças	Camila Almeida Peraro Mochiutti Carla Daniela Kakuta	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Ana Tatit
Material didático	Play na mediação: brincando nas favelas	Gabriel José da Silva Gabriella Renata Muniz Larangeira Marcos Sousa Santos Samuel de Oliveira Tomaz	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Dra. Sonia Vidigal

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 04/12

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	Vou-me embora pra Pasárgada: uma perspectiva sobre a produção de jovens leitores literários	Ana Clara de Oliveira Pereira	Profa. Ma. Edna do Carmo	Prof. Dra. Marcia Pereira
Material didático	Conceitos e práticas do desenvolvimento moral: uma visão construtivista	Bárbara Alves Garcia Beatriz Calvi Olivier Moreira Eduarda Cristina de Oliveira Aranha Marina Olivier Moreira Lara Stella Maria Ferrasso Rezende	Profa. Dra. Tathiana Gouvêa	Prof. Ma. Simone Gomes

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 04/12

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	Pedagogia hospitalar: uma caracterização do trabalho de educadores que atuam em salas de aula hospitalares	Ingrit Bianca Britto Carvalho	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Profa. Ma. Aline Perce
Monografia	Pedagogias do homem: a representação e o discurso masculinista na polivalência em escolas	Pedro Henrique Stempniewski	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Profa. Ma. Lucas Dantas
Material didático	A experiência do homem como educador na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Felipe Donadelli Camila Marcondes	Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada	Profa. Ma. Lucas Dantas

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 04/12

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Material didático	Neurociência e educação: o impacto no trabalho dos educadores	Rafaela Ferreira Vitória Silva Santos	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Ma. Adriessa Santos
Monografia	Educação não violenta: a importância do educar respeitosamente	Bárbara Silva Pereira	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Ma. Dinah Carolina Borges Crespo
Material didático	Conflito escolar e condutas de mediação, em diferentes faixas etárias	Ana Paula da Silva Santos Gabriela Oppermann Teixeira Laís Lima Paschoal	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Ma. Dinah Carolina Borges Crespo

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 05/12

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	Alteridade e subjetividade no ensino de literatura	Juliana Bonini Farias	Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori De Angelis	Profa. Ma. Sheila Ferreira Costa Coelho
Monografia	Letramento étnico-racial em sala de aula: o papel da literatura indígena	Luiza Heyden Zerbinatti	Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori De Angelis	Profa. Ma. Franciele Busico Lima
Material didático	Educasamba: resgate da cultura brasileira dentro da sala de aula - o carnaval	Laura Adamo Maria Julia Braulino Dias Cordeiro	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Franciele Busico Lima

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 05/12

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Material didático	Guia digital do educador social	Carolina Leite Veríssimo Gabriel Antunes de Souza	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa	Ma. Natacha Costa

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 05/12

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	O espaço como educador: a relação entre espaço escolar e projeto político pedagógico	Suzanna Rissato	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa
Monografia	A influência dos procedimentos de rotina no desenvolvimento da autonomia dos estudantes	Fernanda Guerra Vaz de Arruda Rozo	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Ma. Maria Estela Lacerda Ferreira

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 06/12

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Material didático	Contribuindo para a formação de uma identidade positiva: site para professores da EJA	Barbara Carvalho Martins Daniela Trigo das Chagas Costa Kofi Akpaki	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Sheila Ferreira Costa Coelho

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 06/12

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	A intencionalidade pedagógica para a construção da autonomia na educação infantil	Mariana De Salvo	Profa. Dra. Angela Di Paolo	Profa. Ma Renata Americano
Material didático	O espaço como terceiro educador: organização de estações na primeira infância	Anna Clara Cestari Gomes Jessica Barros Leal da Silva Sophia Camargo Goberstein	Profa. Dra. Tathiana Gouvêa	Profa. Maria Olivia Pagot

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 06/12

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	Para além dos diagnósticos: alcances e limites das ações inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental	Mayara Franco Silveira	Profa. Dra. Fernanda Arantes	Ma. Nana Navarro Corrêa
Monografia	Prática docente na primeira infância: o trabalho com os indicadores de risco para o desenvolvimento infantil	Giovana Pissoli Padrao	Profa. Dra. Angela Di Paolo	Profa. Dra. Fernanda Arantes
Monografia	Especificidades do acompanhamento pedagógico de crianças com autismo na escola	Nicolli Kaori Yamaguti	Profa. Dra. Elizabeth Sanada	Profa. Dra. Angela Di Paolo

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 06/12

Modalidade	Nome do trabalho	Estudantes	Orientador	Parecerista responsável
Monografia	Justiça restaurativa na educação: análise de resultados e desafios	Águida Carneiro de Oliveira	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva
Monografia	Culturas Populares e educação	Silvia Fabiano Lopes	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Dr. Leandro de Oliva Costa Penha
Monografia	Circo na escola: a importância das artes do corpo como parte da educação integral	Letícia Migliorini do Amaral	Profa. Ma. Sofia de Alencastro	Dr. Leandro de Oliva Costa Penha

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PROGRAMAÇÃO

PARTE 1

PROJETOS DE MATERIAL DIDÁTICO

- 01. Arte de mulheres brasileiras: propostas artísticas para crianças**
Camila Almeida Peraro Mochiutti, Carla Daniela Kakuta 037
- 02. Conceitos e práticas do desenvolvimento moral: uma visão construtivista**
Bárbara Alves Garcia, Beatriz Calvi Olivier Moreira, Eduarda Cristina de Oliveira Aranha, Marina Olivier Moreira Lara, Stella Maria Ferrasso Rezende 069
- 03. Conflitos e condutas em diferentes faixas etárias da vida escolar**
Ana Paula da Silva Santos, Gabriela Oppermann, Lais Lima Paschoal 113
- 04. Contribuindo para a formação de uma identidade positiva: site para professores da EJA**
Bárbara Carvalho Martins, Daniela Trigo das Chagas Costa, Kofi Akpaki 141
- 05. Guia digital do educador social**
Carolina Leite Veríssimo, Gabriel Antunes de Souza 179
- 06. Homens docentes: a experiência do homem como educador na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**
Camila Marcondes Costa, Felipe Vinícius Cabral Donadelli 203
- 07. Neurociência e educação: o impacto no trabalho dos educadores**
Rafaela Ferreira, Vitória Silva Santos 227

- 08. O espaço como terceiro educador: organização de estações na primeira infância**
Anna Clara Cestari Gomes, Jessica Barros Leal da Silva, Sophia Camargo Goberstein 261
- 09. O resgate das manifestações culturais dentro da sala de aula: o carnaval**
Laura Adamo Mazziero de Souza, Maria Julia Brulino Dias Cordeiro 293
- 10. Play na mediação: brincando nas favelas**
Gabriel José da Silva, Gabriella Renata Muniz Lorangeira, Marcos Sousa Santos, Samuel Oliveira Tomaz 321

PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

01. A influência dos procedimentos pedagógicos de rotina no desenvolvimento da autonomia dos estudantes	
Fernanda Guerra Vaz de Arruda Rozo	346
02. A intencionalidade pedagógica para a construção da autonomia na Educação Infantil	
Mariana de Salvo	347
03. Alteridade e subjetividade no ensino de literatura	
Juliana Bonini Farias	348
04. Circo na escola: a importância das artes do corpo como parte da educação integral	
Letícia Migliorini do Amaral	349
05. Cultura popular na educação	
Silvia Fabiano Lopes	350
06. Educação não violenta: a importância do educar respeitosamente	
Bárbara Silva Pereira	351
07. Especificidades do acompanhamento pedagógico de crianças com autismo na escola	
Nicolli Kaori Yamaguti	352
08. Justiça restaurativa na educação: análise de resultados e desafios	
Águida Carneiro de Oliveira	353
09. Letramento étnico-racial em sala de aula: o papel da literatura indígena	
Luiza Heyden Zerbinatti	354
10. O espaço como educador: a relação entre espaço escolar e projeto político pedagógico	
Suzanna Ramalho de Rezende Rissato	355

11. Para além dos diagnósticos: alcances e limites das ações inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental	
Mayara Franco Silveira	356
12. Pedagogia hospitalar: desafios do professor dentro da classe hospitalar	
Ingrit Bianca Britto Carvalho	357
13. Pedagogias do homemacho: a representação e o discurso masculinistas na polivalência escolar	
Pedro Henrique Stempniewski	358
14. Prática docente na primeira infância: o trabalho com os indicadores de risco para o desenvolvimento infantil	
Giovana Pissoli Padrão	359
15. “Vou-me embora para Pasárgada” - Uma perspectiva sobre a produção de jovens leitores literários.	
Ana Clara de Oliveira Pereira	360

CAMILA ALMEIDA PERARO MOCHIUTTI

CARLA DANIELA KAKUTA

01. ARTE DE MULHERES BRASILEIRAS: PROPOSTAS ARTÍSTICAS PARA CRIANÇAS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais do curso de Licenciatura em Pedagogia como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

Apresentação pública realizada em 04 de dezembro de 2023 com parecer da Profa. Ma. Ana Tatit.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

A produção didático-pedagógica tem como tema a arte de mulheres brasileiras nas escolas e o objetivo de ampliar o repertório artístico de educadores e educadoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e possibilitar o desenvolvimento dos estudantes em diversas linguagens artísticas. O grupo produziu o livro Arte de Mulheres Brasileiras que apresenta uma coletânea de artistas brasileiras e propostas de atividades artísticas baseadas em suas obras. Para a coleta de dados, foi utilizado um formulário com perguntas para professores e professoras, observações de aula e aplicação de uma das atividades do livro. Como resultado, verificou-se que a aplicação de atividades de artes em sala de aula mobiliza crianças, mas é desafiadora para os educadores polivalentes, que têm o repertório limitado e tendem a priorizar objetos de conhecimento de outros componentes curriculares. A pesquisa confirma a hipótese de que um livro, com artistas mulheres brasileiras, pode ampliar o repertório de educadores e educadoras, além de possibilitar o desenvolvimento de atividades que despertam o interesse e a criatividade. As questões abordadas nessa produção contaram com as contribuições teóricas de Barbosa (1978; 1999; 2008; 2023), Lavelberg (2003), Ferraz e Fusari (2009), Marques e Brazil (2012), Tatit e Machado (2017), entre outros.

Palavras-chave: Arte. Arte-Educação. Educação Artística. Mulheres.

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos o presente trabalho apresentando o objetivo geral que nos move, que é elaborar um material didático destinado a educadores e educadoras polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das obras de artistas mulheres, que amplie os seus repertórios artísticos e possibilite o desenvolvimento das diversas linguagens artísticas nas crianças.

O material é um livro, disponível em formato digital e físico, composto por uma coletânea de artistas, cada uma apresentada com uma breve biografia ilustrada, seguida de uma proposta de atividade artística desenvolvida com base em suas obras. Tendo em vista o público-alvo, também serão indicadas as habilidades que podem ser desenvolvidas em cada atividade artística, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A produção didático-pedagógica propõe-se, de forma geral, a favorecer o respeito às diferenças e promover a desconstrução de estereótipos de gênero, aproximando as crianças de histórias femininas e ressaltando o protagonismo da mulher brasileira no universo artístico, pois como mulheres educadoras, sentimos necessidade de dar visibilidade à potência do trabalho de outras mulheres por meio deste material.

Além disso, como grupo, acreditamos que a arte e a cultura atravessam o trabalho de todo e qualquer educador e educadora. Através de nossas motivações pessoais e profissionais que, de certa maneira, nos levaram a iniciar uma nova trajetória na área da educação, enxergamos um importante caminho de diálogo entre arte e educação.

Temos por convicção que a arte engloba uma diversidade de possibilidades e deve ser compreendida como algo mais profundo e intrínseco nas práticas cotidianas do educador e da educadora e não algo complementar.

Barbosa (1999), pioneira da arte educação no Brasil, já alertava sobre a relevância deste campo ao dizer que, assim como outras áreas do conhecimento, a arte tem domínio, linguagem e história. Assim, acreditamos ser necessário investigar os modos e as possibilidades cabíveis de ensino-aprendizado da arte na educação, para conscientizar e auxiliar os profissionais, de modo que possam enxergá-la como um objeto de estudo mais aprofundado e não somente como uma atividade engessada e mecânica, sem estímulos à criatividade e à capacidade de interpretação, superando o uso e ensino das artes plásticas. Para tal, o material apresenta possibilidades envolvendo múltiplas formas de expressão artística como música, fotografia, movimentos corporais, entre outros.

Por meio do material, esperamos que as atividades possam envolver e despertar o interesse dos estudantes em criar e movimentar novos saberes e experiências dentro dos espaços educativos.

A fim de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais são os artistas mais trabalhados por professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise de livros didáticos, do Currículo da Cidade de São Paulo (São Paulo, 2019), e de informações dos próprios professores.
- Pesquisar artistas femininas brasileiras que não sejam comumente trabalhadas nas escolas.
- Pesquisar e estudar bibliografia sobre arte-educação.
- Consultar especialistas em arte-educação para orientar a pesquisa e a elaboração do material.
- Realizar a curadoria de artistas que trabalhem diferentes linguagens (Artes visuais, Dança, Música e Teatro).
- Consultar materiais relacionados a atividades artísticas.
- Planejar atividades relacionadas às obras e artistas selecionadas, articulando as habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2018).

Para orientar o percurso deste trabalho, definimos as seguintes perguntas de investigação:

- O material didático possibilita a ampliação do repertório de atividades artísticas do educador ou da educadora polivalente que atua no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental? O(a) educador(a) sente-se mobilizado a aplicar as propostas?
- É possível, por meio das propostas artísticas, articular habilidades de mais de um componente curricular?
- Quando são propostas atividades artísticas durante as aulas, as crianças se envolvem de forma criativa e interessada nas atividades propostas?

Para responder a essas inquietações, partimos das seguintes hipóteses de pesquisa:

- Atividades artísticas propostas com base em artistas brasileiras podem ser utilizadas como um meio de articulação entre os diversos componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento, possibilitando conexões multidisciplinares de ensino.
- É possível repertoriar o professor e a professora polivalente, de modo que consiga propor atividades artísticas boas e criativas, sem limitar-se a apresentar apenas artistas homens, europeus e brancos.
- Um livro com propostas de atividades artísticas, baseado em obras de artistas mulheres brasileiras, é capaz de promover experiências de aprendizagem significativas e envolventes para as crianças.

Esta produção didático-pedagógica está embasada teoricamente em Barbosa (1999; 2008; 2022), Ferraz e Fusari (2009), Iavelberg (2003), Marques e Brazil (2012), Rocha (2021) e Tatit e Machado (2017), entre outros.

A seguir passaremos a descrever o método da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o material.

2. CAMPO DE PESQUISA

Conforme já apresentado na Introdução, o objetivo geral da presente produção didático-pedagógica consiste na elaboração de um material didático destinado a educadores e educadoras polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das obras de artistas mulheres brasileiras, que amplie os seus repertórios artísticos e possibilite o desenvolvimento das diversas linguagens artísticas nas crianças.

Neste capítulo, explicitaremos o método e os instrumentos que

serão utilizados na presente investigação para alcançar o objetivo geral.

Em relação à elaboração do material, o ponto de partida do grupo foi realizar o seguinte levantamento:

- se professores e professoras polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental planejam atividades de artes e/ou linguagens artísticas;
- se há professor(a) especialista de artes na instituição;
- se há algum material didático de apoio e
- se o material contempla artistas mulheres brasileiras.

Para isso, enviamos um questionário para professores e professoras do segmento, via Google Forms (APÊNDICE A). Foram obtidas 33 respostas, abrangendo educadores e educadoras da rede pública e privada da Cidade de São Paulo, com menos de 20 até 60 anos de idade, e com menos de 5 até mais de 21 anos de experiência. No processo, foi garantido o anonimato e a privacidade dos participantes.

Como resultado, a pesquisa indicou que a maioria dos professores e das professoras (26 respostas) não utilizam material de artes para o planejamento. Os demais utilizam material de apoio e informaram que utilizam material de seu acervo pessoal, assim como o material didático adotado e/ou produzido pela instituição e materiais disponíveis na biblioteca. Além disso, identificamos que apenas 6 educadores responderam que os livros utilizados contemplam artistas mulheres, entre as quais a artista Tarsila do Amaral foi a mais citada.

Optamos por pesquisar os livros de artes porque como afirma Oliveira (2010), a análise de documentos contribui para o trabalho, na medida em que permite ao pesquisador e à pesquisadora se aprofundar no contexto em que o objetivo das suas pesquisas está inserido.

O livro Arte de Mulheres Brasileiras tem como objetivo central favorecer o respeito às diferenças e promover a desconstrução de estereótipos de gênero, aproximando as crianças de histórias femininas e dando visibilidade ao protagonismo da mulher brasileira no universo artístico, para nos certificarmos de que este objetivo é possível de ser alcançado, após elaborado o material Arte de Mulheres Brasileiras, iniciamos a segunda etapa de coleta de dados, agora com o intuito de validar o material.

A investigação didático-pedagógica consistiu em uma pesquisa qualitativa do tipo participante que, segundo Severino:

é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do

tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação. (2007, p. 120)

Entramos em contato com uma educadora polivalente que atua em um grupo multietário com estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola privada da cidade de São Paulo. Informamos o objetivo da pesquisa, o método utilizado e, com a anuência da professora e da instituição de ensino, agendamos uma data para aplicação de uma das atividades do livro.

A educadora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, e a instituição de ensino autorizou a aplicação da atividade, sendo garantido no processo o anonimato e privacidade da escola e das crianças envolvidas.

Uma semana antes da data agendada, o material didático ainda não estava concluído. Por isso, enviamos à educadora: a apresentação do livro, com texto introdutório; quatro capítulos selecionados, que estavam finalizados com as minibiografias e ilustrações das artistas, obras e a atividade proposta.

Para a coleta de dados, elaboramos os seguintes instrumentos: pauta de observação de aula e roteiro de entrevista (APÊNDICE A). Realizamos a observação da aula em que foi aplicada a atividade, bem como entrevista com a educadora que aplicou a atividade.

Com base em Marconi e Lakatos, fizemos o que o autor denomina como entrevista padronizada ou estruturada, que segue um roteiro de perguntas previamente estabelecido, e tem por objetivo obter:

informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 197)

Ainda, segundo Barbosa (s.d., p.2), a entrevista é um método flexível de obtenção de informações qualitativas sobre um projeto. A observação, por sua vez:

É uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 190).

No caso, fizemos uma observação do tipo não-participante, na qual

“o pesquisador toma contato com a comunidade. Grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece fora” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 193).

Acreditamos que tanto a entrevista quanto a observação são ferramentas adequadas para respondermos às questões de pesquisa definidas no início do processo de investigação e, assim, identificar se o objetivo da pesquisa foi alcançado.

A coleta de dados foi realizada por uma das pesquisadoras do grupo, que observou a aula em que foi aplicada a atividade e entrevistou a educadora, com base em pauta e roteiro pré-definidos pelo grupo. As respostas foram gravadas e transcritas integralmente. Além disso, foram feitos registros fotográficos de alguns momentos da aula observada, seguindo os padrões de anonimato e privacidade da pesquisa.

A seguir, passamos a uma descrição mais detalhada do material desenvolvido e do seu processo de elaboração.

2.1 Arte de mulheres brasileiras: propostas artísticas para crianças

O material está disponível em formato digital e físico, e contém onze propostas de atividades de artes, baseadas em obras de artistas brasileiras.

O público-alvo são educadores e educadoras do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Tendo isso em vista, incluímos em todas as atividades o quadro “De Olho na BNCC”, indicando algumas habilidades que podem ser desenvolvidas em cada proposta, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A fim de orientar a elaboração do livro, fizemos consulta com um especialista da área de Artes, que leu as atividades propostas e sugeriu alterações e ajustes para auxiliar o grupo a cumprir com o objetivo do trabalho: apresentar autoras pouco trabalhadas nas atividades de artes e, assim, ampliar o repertório de educadores e educadoras, possibilitando o desenvolvimento das diversas linguagens artísticas nas crianças.

O material está organizado por artista, em ordem alfabética, de acordo com as linguagens previstas na Base Nacional Comum Curricular (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Tendo em vista que as artes visuais incluem pintura, desenho, gravura, fotografia, cinema, escultura, instalação, entre outras manifestações, procuramos apresentar a maior variedade possível de artistas, considerando as limitações de tempo e espaço da presente produção.

O livro inicia com uma breve apresentação, seguido de um índice com as artistas selecionadas. Cada capítulo contém uma ilustração da artista brasileira;

uma minibiografia; uma das obras da artista; um item “Saiba Mais”, com indicações de materiais para aprofundamento; a proposta de atividade de artes inspirada na obra da artista; uma lista de materiais sugeridos; e “De Olho na BNCC”, com as habilidades da BNCC (BRASIL, 2018) que serão desenvolvidas por meio da atividade, para proporcionar uma articulação entre mais de um componente curricular.

As ilustrações do livro são todas originais, e foram elaboradas pelo artista visual Victor Braga que também se propôs como especialista em Artes, atuando como consultor na elaboração do material.

O livro contempla as seguintes artistas: Ana Matsusaki, Cláudia Jaguaribe, Jac Leirner, Lenora de Barros, Lucia Laguna, Maré de Matos, Maria Elisa Alves dos Reis, Rosângela Rennó, Kaê Guajajara, Silvana Mendes e Silvia Lopes.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

A Constituição da República Federativa de 1988 (BRASIL, 1998) prevê a educação como um direito social fundamental de todo cidadão e cidadã brasileira, nos seguintes termos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A partir dos princípios gerais previstos na Constituição (art. 205 e seguintes), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) reforça que o ensino no Brasil deve ser orientado pelo “pluralismo de ideias (...); apreço à tolerância; (...) respeito à liberdade e à diversidade humana, linguística, cultural, identitária e étnico-racial”, entre outros princípios (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, o ensino de arte é previsto na Lei de Diretrizes e Bases como um componente curricular obrigatório, que deve ser abordado ao longo de toda a Educação Básica no Brasil, principalmente nas linguagens das artes visuais, dança, música e teatro:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens

que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo.

Seguindo as determinações legais, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), definiu o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica. No documento, estão previstas as cinco áreas do conhecimento que devem ser oferecidas durante a Educação Básica: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática, Ensino Religioso e Linguagens. A Arte aparece como um dos componentes curriculares da área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa e Educação Física. A arte, portanto, é um componente curricular obrigatório durante a Educação Básica.

Segundo consta da BNCC, a Arte contribui:

para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BRASIL, 2018, p. 193)

Buscando alinhar-se às diretrizes presentes na BNCC, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo elaborou o Currículo da Cidade, com:

orientações e objetivos essenciais que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes, ao fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem aos estudantes das nossas escolas, respeitando suas realidades geográfica, socioeconômica, cultural e étnico-racial. (SÃO PAULO, 2019, p. 5)

O documento apresenta uma Matriz de Saberes que seleciona e organiza “as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica”, além de “fomentar a revitalização das práticas pedagógicas” (SÃO PAULO, 2019, p. 28). E um dos saberes que compõem a matriz consiste na abertura à diversidade, ou seja, “Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade” (SÃO PAULO, 2019, p. 34).

Nesse sentido, o documento deixa explícito que a Educação Básica deve formar estudantes para que se tornem cidadãos e cidadãs capazes de:

Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, e interagir/relacionar-se com a diversidade. (SÃO PAULO, 2019, p. 35)

Em relação ao ensino de artes, o Currículo da Cidade de São Paulo enfatiza que:

a Arte não é um tema transversal ou um acessório de outros componentes. Se existem conexões interdisciplinares de Arte com outros componentes curriculares – com a Língua Portuguesa nos textos dramáticos, por exemplo – há igual conexão deles com a Arte – como no uso que a História faz de imagens artísticas em situações de contextualização e problematização. (SÃO PAULO, 2019, p. 66)

Portanto, a Arte é concebida como um componente curricular autônomo, que lida com conhecimentos e habilidades específicas, com potencial de fomentar, facilitar e fortalecer o contato de estudantes com a cultura e com um vasto repertório artístico que está à espera para ser descoberto ou desbravado (SÃO PAULO, 2019, p. 66).

No entanto, de acordo com Barbosa (2008), educadora pioneira na arte-educação no Brasil, o fato de a Arte estar prevista nos documentos oficiais como um componente curricular obrigatório na Educação Básica não é suficiente para garantir o ensino de Artes nas escolas. Nas palavras da autora:

no Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea.

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora. (BARBOSA, 2008, p. 14)

É nesse cenário que se insere a presente produção didático-pedagógica. Tal como consolidado na legislação, e seguindo a linha teórica de Barbosa, acreditamos que a arte é conteúdo e deve ser estimulada e respeitada, assim como os demais conteúdos de outras disciplinas, sem a reduzir apenas a desenhos e rabiscos no papel.

Além disso, a Arte pode possibilitar um trabalho colaborativo entre professores e professoras polivalentes e especialistas, pois, a “Arte-Educação é uma

área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar” (BARBOSA, 2022, p. 12), ou seja, deve-se valorizar a importância de ambos os educadores no seu ensino, aliando os profissionais e demonstrando que a arte não precisa ficar restrita à aula do especialista, uma vez que ela tem força e potência para ampliação de repertório e articulação das habilidades de mais de um dos componentes curriculares.

As artistas e arte-educadoras Tatit e Machado (2017, p. 23), também defendem uma integração com outras disciplinas, que resultam em maiores aprofundamentos de ensino e aprendizagem. Assim como, “as outras linguagens artísticas, dança, teatro, música”. A interdisciplinaridade nestes casos, é incentivada pelas artistas, com a ressalva de que é importante ter cuidado ao colocar as artes visuais a serviço de outras áreas - o que acontece muito dentro das instituições escolares.

Muitos estudos e autores relatam a importância da arte na educação escolar, fundamentando que ela ocupa a vida das sociedades humanas desde os primórdios da civilização, “A arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo” (FERRAZ, 2003, p.19). Por assim dizer, a arte se torna um importante instrumento de expressão pessoal e cultural dos indivíduos e das sociedades, que, segundo Lavelberg (2003, p. 10), como direito de todo(a) estudante, cabe à escola e aos(as) educadores(as) cultivar e garantir oportunidades educativas, “para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana”.

Neste sentido, o papel da arte na educação tem a responsabilidade de influir positivamente no desenvolvimento de aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Segundo Ferraz e Siqueira:

É possível à ARTE-Educação desempenhar um papel fundamental junto aos indivíduos, visando a um processo de humanização. Possibilita desencadear o autoconhecimento, afiar a percepção, aguçar o senso estético, estimular a imaginação, respeitando o potencial criativo que existe em cada ser humano. (2003, p. 11)

Ao considerar que a arte se dá pela experiência, Ferraz (2003), defende que sua vivência deve ser estimulada desde cedo, uma vez que as crianças já demonstram nuances de uma sensibilidade estética nos primeiros contatos com o mundo exterior. Para o autor, esse estímulo pode promover uma experiência positiva, ao valorizar as expressões artísticas infantis, por meio de um trabalho colaborativo, entre a família e a instituição escolar.

Portanto, para pensarmos em um desenvolvimento integral do ensino e da aprendizagem da arte na educação, ou seja, com ênfase ao estímulo da percepção, da imaginação e da criatividade dos(as) estudantes, dentro de uma visão contemporânea, conforme Lavelberg (2003), é papel do(a) educador(a) se envolver e estimular os interesses das crianças, proporcionando atividades interessantes e compreensíveis, articuladas entre o ambiente escolar e todos(as) seus atores(as), que

dialoguem com os contextos de cada realidade social em questão.

Partindo dos estudos de Ferraz e Fusari (2009), revela-se que ao entrar em contato com a arte produzida em diversos lugares, por diferentes pessoas, classes sociais, períodos históricos e com outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, audiovisual etc.), o(a) estudante amplia a sua própria concepção de arte e aprende a atribuir-lhe sentido. Assim, além do desenvolvimento de um repertório cultural, ele se apropria de pensamento crítico, aprende a identificar, respeitar e valorizar produções artísticas e compreender o pensamento e a poética de cada autor ou artista dentro de cada modalidade, tanto erudita quanto popular.

Se autores ou artistas produzem através da sua sensibilidade, representada pela expressão do mundo interior e exterior, a partir da sua origem, história e experiências pessoais, pode-se dizer que estudantes também podem desenvolver “ações mobilizadas por suas ideias, percepções, sensações, sentimentos, emoções, que vão se concretizar nas atividades desenvolvidas com seus colegas e o professor” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.22).

Temos a convicção de que não somente nas instituições escolares os cursos de arte são e devem ser promovidos, mas é nas escolas que se oferecem boas oportunidades para que as crianças possam vivenciar e compreender de maneira mais direcionada os processos artísticos e sua história.

Para tal, só um saber consciente e informado torna possível uma aprendizagem coerente em arte. O(a) professor(a) precisa de tempo e de recursos para pesquisar e interagir com seu meio, com os inúmeros espaços culturais, precisa se conectar às redes de informação, para ampliar seu repertório e buscar junto aos estudantes a troca de conhecimento, ou seja, de todas as maneiras também precisa experimentar a arte.

Ferraz e Fusari (2009) apontam que a maior parte do trabalho escolar de arte com crianças no Brasil é desenvolvido pelo professor ou pela professora polivalente, que tem formação em Pedagogia, mas não aprofundou seus estudos nesta área específica. E, muitas vezes, os licenciados em arte não têm um aprofundamento para o trabalho com crianças.

As autoras também afirmam que os gestores de escola, diante da grande demanda de trabalho, acabam não se debruçando sobre o ensino das artes e reproduzindo muito do senso comum, ou seja, solicitam um planejamento apenas para eventos baseados no calendário ou no currículo da escola. O que para Marques e Brazil, educadores e estudiosos da arte-educação, pode ser um equívoco, pois segundo os autores:

Ao trabalharem arte com as crianças, sem assumir, contudo, o papel de professores de Arte, a maioria dos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e dos programas paralelos às escolas pouco têm se preocupado com a qualidade do repertório

a que expõem as crianças pequenas e, menos ainda, com os trabalhos que compõem a partir desse repertório. Essa ausência de preocupação e, talvez, de conhecimento e consciência, muito provavelmente acontece por se sentirem confortáveis, afinal, não são professores “de Arte”- e, sinceramente, acreditam que, em se tratando de crianças, a qualidade artística pode ser ignorada. Dois equívocos pedagógicos, numa mesma atitude, dois enganos educacionais no mesmo instante, duas afirmações irrefletidas na mesma ação. (MARQUES e BRAZIL, 2012, p. 164)

Como afirmado anteriormente, se o repertório estético e sensível se constrói e se consolida em toda experiência vivenciada, ele é capaz de se renovar a cada momento e a cada encontro com os trabalhos artísticos. Em outras palavras, a cada escolha e apresentação de trabalhos com arte na escola, os(as) educadores(as) estão colaborando para ampliação de repertório dos(as) estudantes.

O trabalho com a arte na escola tem uma amplitude limitada, mas ainda assim há possibilidades dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem-feita. Para isso, seu professor precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuamente, tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar em arte. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.19)

Silva (s/a), traz em suas pesquisas, reflexivas contribuições de Arroyo (2011) sobre a importância do ensino da arte na formação dos(as) pedagogos(as), também relatando sobre a carência de ensino por parte dos(as) especialistas, sendo assim, a aprendizagem em Arte nos cursos de graduação em Pedagogia se tornam essenciais para dar autonomia a estes futuros professores e professoras, ao contribuir com um olhar diferenciado às aplicabilidades artísticas com as crianças, contextualizando todo seu potencial de trabalho interdisciplinar e integrado com projetos e propostas curriculares.

O pedagogo pode ministrar aulas de todas as áreas de conhecimento. Desta forma, a disciplina de Arte oferecida nos cursos de Pedagogia precisa garantir ao pedagogo uma formação que lhe traga conhecimento e seus processos de ensino e aprendizagem, incluindo a formação inicial com experiência na criação artística, para que, com esta formação, possa orientar os processos criativos de seus alunos. Um dos desafios é a inserção da Arte na preparação pedagógica com a perspectiva de uma formação artística e cultural. (ARROYO, 2011, p. 151 apud SILVA, s/a, p.2).

Portanto, em concordância com Barbosa (2021), não podemos apenas considerar que os(as) pedagogas(as) aprendam a dar aulas de Arte, mas essencialmente desenvolvam suas capacidades criadoras, comunicativas, expressivas e críticas.

Conforme nossas pesquisas e leituras, considerando a forte aliança entre o trabalho da Arte, no contexto educacional, cabe ao(a) educador(a) polivalente e especialista - respeitando suas competências e formações específicas, e partindo do princípio que todos(as) conversam nas interfaces das múltiplas linguagens que compõem o currículo escolar - promover a aprendizagem da arte, a partir de um trabalho colaborativo, que discute, problematiza, oferece possibilidades, introduz conhecimentos e estimula reflexões sobre os repertórios e noções estéticas que cada estudante traz consigo.

Os educadores que atuam nas escolas também devem se planejar, com intencionalidade, para garantir que as propostas de atividades de artes sejam significativas para alunos e alunas, respeitando os tempos e espaços das produções artísticas das crianças.

Além disso, Tatit e Machado destacam a importância do conhecimento prévio e experimentação das atividades que serão propostas, a fim de nortear possíveis questionamentos e procedimentos acerca dos materiais e técnicas associados à construção dos trabalhos artísticos dos(as) estudantes, para as autoras:

um grande artista não é necessariamente um grande professor, e vice-versa. mas para ser um bom professor é muito importante vivenciar a proposta antes de trazê-la para os alunos. Assim, todas as atividades que o professor seleciona para o seu curso devem ser experimentadas, não só para perceber possíveis dificuldades técnicas, mas para sentir integralmente a emoção a que o exercício remete. (TATIT e MACHADO, 2017, p. 5)

Contudo, Tatit e Machado ainda relatam a necessidade de troca e compartilhamento, sugeridos, a partir de uma breve exposição dos trabalhos feitos pelos(as) estudantes, pois, isso se torna um fio condutor na relação de evidenciar o quanto cada estudante, partindo da mesma proposta de arte, pode chegar, individualmente, à infinitas possibilidades de produções artísticas, sem aplicar nenhum juízo de valor às criações das crianças.

Partindo de todos os apontamentos legais e teóricos apresentados até o momento, a respeito da importância de trabalhar as atividades de artes com as crianças e como ela pode contribuir para a formação integral dos indivíduos, também, ressaltamos a importância de trabalhar com mulheres no currículo escolar, por meio de atividades artísticas, promovendo o respeito à diversidade e à igualdade étnico-racial e de gêneros.

Desta forma, como recorte, nossa produção didático-pedagógica também propõe-se a ressaltar a potência e o protagonismo do trabalho das mulheres brasileiras, envolvendo múltiplas formas de expressão artística como música, fotografia, movimentos corporais, entre outros, uma vez que, "o conhecimento das diferentes linguagens artísticas permite ampliar o universo da comunicação humana, das relações interpessoais, das relações entre o pessoal e o coletivo" (MARQUES e

BRAZIL, 2012, p. 35).

Segundo Barbosa,

o contato com o código erudito, europeu e norte-americano branco, que está no topo da pretendida globalização, sozinho, não prepara o leitor multicultural, mas é necessário também o conhecimento de outros códigos, menos poderosos, mas muito significativos para o entendimento do mundo, como os códigos da cultura africana, indígena, asiática, feminina, do cotidiano, do design, dos homossexuais, do povo, etc.

Excluir o popular é apresentar um conceito classista de Arte, da mesma maneira que é sexista um professor que apresente apenas obras de artistas homens aos/às seus/suas alunos/as, pois está implicitamente dizendo a eles que o bom artista é sempre o homem. (2021, p. 4-5).

Ainda assim, Barbosa (2021, p. 5) nos conduz a reflexão que a "decolonização não significa desprezar o código europeu, mas se recusar a elegê-lo como modelo único".

Historicamente, a mulher sempre foi invisibilizada no meio acadêmico e artístico, e seu reconhecimento até os dias atuais, tem sido através de grandes enfrentamentos e muita luta.

Segundo pesquisa realizada em 2017², pelo Museu de Arte de São Paulo (MASP), apenas 6% das obras de arte em exposição são de mulheres, e 60% das pinturas são de corpos nus femininos.

Esses e outros levantamentos de dados evidenciam os reflexos da desigualdade de gênero que domina o universo artístico. Nesse sentido, Renata Rocha afirma que:

A imagem da mulher era feita à imagem do homem de modo que as construções sociais do papel da mulher eram perpetuadas e fortalecidas. Estas eram domésticas e cuidadoras sendo, assim, mantido o controle da sociedade patriarcal sobre o corpo e a representação feminina. (...) É importante salientar a necessidade de uma revisão da história da arte de forma a quebrar a dominância do olhar heteronormativo do homem branco europeu num sistema patriarcal e misógino, adotando uma abordagem interseccional e divulgando a contribuição dos grupos até aqui subalternizados como é o caso das mulheres, mas também as pessoas negras, a comunidade lgbt+, a população indígena. (ROCHA, 2021, s/p)

Com objetivo de contribuir com a desconstrução dos preconceitos e estereótipos de gêneros, ainda muito presentes nos dias atuais, e, assim, promover

uma sociedade mais igualitária, em meio à tanta desigualdade de representação, torna-se importante divulgar e valorizar os trabalhos femininos. Ao longo da história, muitas artistas foram e têm sido invisibilizadas e anonimizadas. Pintoras, escultoras, escritoras, atrizes, cantoras, fotógrafas, entre tantas outras não tiveram sua importância e valor reconhecidos, educar as crianças para esse reconhecimento e valorização pode ser um primeiro passo.

Contudo, para promover um lugar de destaque a essas mulheres, especialmente as brasileiras, tendo em vista o recorte que também explora e valoriza a cultura das integrantes do grupo, atentas e cientes da importância de garantir a autonomia docente, portanto, sem intenção de reduzir ou engessar o processo de ensino e aprendizagem com a arte e sim aproximar as crianças de histórias significativas de mulheres brasileiras no universo artístico, movimentando saberes, experiências, dentro do espaço educativo que é a instituição escolar, o material proposto também torna-se uma ferramenta que visa incentivar e mobilizar os professores e professoras a futuros aprofundamentos sobre os estudos com a arte, tornando-o mais ativo, consciente e reflexivo às práticas dentro e fora da escola, ou seja, ampliando seu repertório e intencionalmente introduzindo-o ao universo artístico.

4. ANÁLISE DE DADOS

Finalizado um protótipo do livro Arte de Mulheres Brasileiras - Propostas Artísticas para Crianças, encaminhamos para a educadora de um grupo multietário de ensino fundamental (i) a apresentação do livro, com texto introdutório; e (ii) quatro capítulos que já estavam finalizados: Ana Matsusaki, Lenora de Barros, Silvana Mendes e Sílvia Lopes.

A atividade escolhida pela professora foi "Esculpindo Pensamentos", inspirada na artista gráfica e professora Ana Matsusaki. Para auxiliar a educadora na aplicação da proposta, também indicamos a leitura de algumas páginas da obra A Colecionadora de Cabeças (2020), que está disponível no site oficial da artista. Além disso, fornecemos o exemplar físico da obra, que integrava o acervo pessoal das pesquisadoras do grupo.

A partir dos dados coletados (APÊNDICES A, B, C e D), definimos as seguintes categorias de análise, que serão analisadas à luz do referencial teórico da presente produção didático-pedagógica.

4.1 Possibilidades de interdisciplinaridade com atividade de artes

Retomando os pressupostos teóricos da presente pesquisa, é importante reforçar que pensamos a Arte como um componente curricular autônomo.

Nas palavras de Barbosa (1978), "a arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc., mas tem importância por si mesma, como assunto, como objeto de estudos" (p. 113).

Acreditamos, ainda, que a Arte é um "conhecimento universal, ao qual todos têm direito. Ou seja, "é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa interagir, experienciar e atuar no mundo» (MARQUES e BRAZIL, 2012, p. 25-26).

E tendo em vista a potência desse campo do conhecimento, que se debruça sobre a cultura em sua dimensão estética como nenhum outro componente curricular (SÃO PAULO, 2019, p. 66), elaboramos as propostas de artes a partir de uma perspectiva interdisciplinar, considerando habilidades que poderiam ser desenvolvidas em cada atividade, conforme a organização adotada na BNCC.

Ao nosso ver, a Arte é o campo em que, por excelência, se abrem possibilidades de vivenciar o mundo a partir de outro olhar:

Uma vez articuladas pelo professor, as diferentes linguagens artísticas possibilitam aos estudantes diversas leituras de mundo imbricadas entre si e em movimentos dialógicos constantes entre pessoas, tempos e espaços. As diversas leituras de mundo via diferentes linguagens - não somente a verbal - possibilitam conhecer, reconhecer, ressignificar e, sobretudo, impregnar de sentidos a vida em sociedade (MARQUES e BRAZIL, 2012, p. 27).

A BNCC, inclusive, destaca que a Arte possibilita a interlocução entre habilidades de diferentes componentes curriculares que, segundo o documento, devem ser:

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integram, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (BRASIL, 2018, p. 196).

Nesse contexto, selecionamos artistas de diversas linguagens, tais como artes visuais, música, dança e teatro, e elaboramos propostas que promovessem o diálogo com outros componentes curriculares da área de Linguagens (Língua Portuguesa e Educação Física) e com outras áreas do conhecimento (Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso).

Após submeter um protótipo do material à análise de um especialista em arte-educação, finalizamos as propostas do livro, articulando habilidades dos

diversos componentes curriculares, sempre com ênfase nos aspectos artísticos de cada atividade.

A educadora que recebeu o material e aplicou uma das atividades em sala de aula avaliou a proposta positivamente, vislumbrando inclusive a possibilidade de desenvolvimento de um projeto em Língua Portuguesa:

foi bem legal. E, por exemplo, eu já fiquei pensando em desdobramentos dessa atividade. Por exemplo, daria, quais são as coisas que estão na sua cabeça, a gente fez uma coisa bem rasa né? o objetivo era mais plástico, construir a cabeça e colocar. Mas daria super pra fazer, vou falar 'redação', mas não é assim que a gente apresenta, que é texto. Mas uma redação sobre o que está na sua cabeça.

[...] Dá pra virar super um projeto, entendeu? De uma atividade plástica, dá pra você conectar com outras mil coisas. Eu estava fazendo com o estudante que ainda não está alfabetizado, eu estava ajudando a escrever as plaquinhas das palavras com os pensamentos dele. (Entrevista com educadora, 04/10/23)

A esse respeito, Lavelberg destaca que

A articulação é possível porque o processo de conhecimento pode envolver determinados assuntos, fatos, conceitos ou determinadas técnicas e questões que englobam conteúdos de mais de uma disciplina. Em arte, podemos planejar sequências de atividades articulando diversas linguagens: artes visuais, dança, música e teatro ou ensinar os conteúdos de cada linguagem separadamente. Do mesmo modo, as linguagens de arte podem ser planejadas em articulação com as demais áreas de conhecimento do currículo em múltiplas associações. (2003, p. 68)

Além disso, a partir dos dados coletados na observação da atividade aplicada, constatamos que a proposta artística foi capaz de mobilizar a criatividade e o interesse das crianças. Nesse sentido, destacamos trechos da observação de aula:

sua aula foi muito dinâmica e participativa, uma vez que seus estudantes também demonstraram bastante interação nas aulas.
[...]

As crianças desde o início apresentaram bastante curiosidade e interesse em participar da proposta. Estavam bem participativos na apresentação da artista, um deles até mencionou já ter visto o trabalho dela em algum livro, durante a leitura, todos interagiram muito, principalmente com as ilustrações da artista, e, durante a proposta "mão na massa", eles ficaram super empolgados com suas criações, e a escrita de seus pensamentos.

[...]

Os estudantes interagiram na troca de materiais (massinha, cola, tesoura...), perguntando, pedindo opinião e ajuda dos colegas durante as etapas da proposta.

[...]

durante a apresentação da artista, os estudantes fizeram muitas perguntas, ficaram curiosos, por exemplo, com ela ser paulista como eles, com a idade dela, pela quantidade de livros que ela ilustrou. Durante a leitura, como tinham acesso ao livro, eles se interessavam bastante pelas ilustrações, achavam diferentes (Observação da aula, 04/10/23).

Na entrevista, a educadora também confirmou as percepções da pesquisadora:

[...] elas [as crianças] costumam gostar bastante de propostas artísticas, meio mão na massa mesmo. [...] Acho legal ter a parte da minibiografia da artista, [...] Tem informações importantes ali que fazem diferença pra quem é essa mulher e o que ela faz, então eles gostam de saber, você viu "nossa, ela é de São Paulo, mas a gente também é de São Paulo!", "nossa, é mais velha um ano que a Bárbara!", rola essa identificação também. E foi legal. (Entrevista com educadora, 04/10/23)

Durante a atividade, foi possível observar que as crianças apresentaram comportamento atento e concentrado, indicando que estavam mobilizadas pela proposta. Vale ressaltar, conforme apontam Marques e Brazil, que embora as atividades de artes não tenham, ou não deveriam ter, como finalidade promover o que se chama de "bom comportamento", foi possível identificar esse efeito residual na turma. Segundo os autores:

disciplina, concentração, dedicação, envolvimento, participação coletiva, aproximação e respeito com o outro, elevação da autoestima, corresponsabilidade pelos resultados são atitudes e valores passíveis de estar presentes no fazer/pensar da arte, são de fato vitais no fazer/pensar da arte. (MARQUES e BRAZIL, 2012, p. 40)

Assim, confirmando o que ensina Lavelberg (2003, p. 11), é possível criar o interesse pela arte em sala de aula, sendo que "a autonomia e a participação dos alunos são reais quando eles têm consciência da necessidade das propostas que executam ou do interesse por elas".

Ainda nas palavras da autora,

Trazer conteúdos de arte do ambiente de origem e do cotidiano dos

estudantes para a sala de aula é uma boa e motivadora escolha curricular. Essa prática valoriza o universo cultural do grupo, dos subgrupos e dos indivíduos, incentiva a preservação das culturas e cria em cada um o sentimento de orgulho da própria cultura de origem e de respeito à dos outros, o que constitui condição fundamental para a construção de uma relação não-preconceituosa com a diversidade das culturas. (IAVELBERG, 2003, p. 12)

Os dados coletados com o grupo pesquisado indicam que é possível realizar uma atividade artística em sala de aula, de forma interdisciplinar, com base em obras de mulheres brasileiras, mobilizando o interesse e a criatividade no grupo.

4.2 Os desafios do educador e da educadora polivalente na implementação de atividades de artes com crianças de 1º ao 3º ano

Ainda que garantido por lei, o ensino e aprendizagem das Artes não é suficientemente acessível e coerente, uma vez que, como aponta nosso referencial teórico, em geral, profissionais pedagogos(as) têm uma formação em artes incipiente e insatisfatória.

Conforme destacam Marques e Brazil:

Infelizmente, não são poucos os professores de Arte que só pisam em um museu quando estão levando os estudantes; ou mesmo aqueles que se satisfazem somente com o ensino superficial e linear da história da Arte em suas aulas, sem jamais aprofundar conceitos, sem jamais sugerir uma apreciação crítica de um trabalho artístico, sem jamais pegar em um pincel, mover o corpo ou apurar os ouvidos numa música; tratam a Arte, em sala de aula, como uma matéria a mais. (2012, p. 54)

Desse modo, embora professores e professoras polivalentes, em tese, estejam aptos a lecionar todas as áreas do conhecimento, é possível perceber que a Arte não desfruta do mesmo prestígio que outros componentes curriculares como Matemática e Língua Portuguesa.

Nesse sentido, ainda segundo Marques e Brazil:

[...] é papel da escola ensinar matemática e a escola cumpre satisfatoriamente esse papel. Afinal, se alguém erra contas elementares, conforme reza o senso comum, é porque “fugiu da escola”. Já com a arte, a mesma relação não acontece. [...]

Prêmio, castigo, cura, lazer, obrigação... os trabalhos de arte nas escolas muitas vezes passam por muitas dessas instâncias antes

de chegar aos estudantes. [...] Excetuando a Educação Física, acreditamos que nenhuma outra disciplina escolar possa ser tão descaracterizada na escola como área do conhecimento quanto a Arte. (2012, p. 39)

A Arte na escola pode ser uma grande aliada de educadores e educadoras, uma vez que tem o potencial de “promover o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos” (IAVELBERG, 2012, p. 9). Entretanto, a materialização dessas possibilidades depende da concepção de Arte deste profissional, e como ele/ela pensa a arte no contexto educacional.

Os autores Ferraz (2009) e Silva (s/a) também evidenciam que há uma certa carência dos(as) educadores(as) especialistas em Artes e do aprofundamento do trabalho com as crianças. Nesse sentido, além da formação, ressaltamos a importância dos trabalhos interdisciplinares, o que as arte-educadoras Barbosa (2021), Tatit e Machado (2017), defendem.

Na prática, ao propor atividades interdisciplinares de artes, verificamos que o componente curricular de Língua Portuguesa se mostrou mais relevante para a educadora do que o componente de Arte.

Foram enviadas para a educadora quatro atividades artísticas que pretendiam desenvolver, de forma interdisciplinar, habilidades dos componentes de Artes e Língua Portuguesa (“Esculpindo Pensamentos”), Artes e Matemática (“Procuram-se Formas”), Artes e História (Biografia Imagética), e Artes e Educação Física (“Brincadeiras e Brinquedos em Cena”).

No caso, a educadora selecionou a atividade da área de Linguagens - Artes e Língua Portuguesa, e aplicou a proposta durante uma aula regular de sua rotina, intitulada “Clube do Livro”, momento em que a literatura já é comumente trabalhada, o que deu sentido à interdisciplinaridade proposta.

Entretanto, para além da própria escolha da educadora, que já indica maior afinidade com o componente curricular de Língua Portuguesa, algumas práticas observadas durante a aula nos permitem constatar que os aspectos da Literatura prevaleceram sobre o fazer artístico das crianças.

Nesse sentido, consta dos registros da observação de aula:

A educadora agiu de forma muito natural e segura, pois claramente ficou evidente seu preparo para a aula, uma vez que criou slides para compartilhar com os estudantes, contando sobre a vida e obra da artista, baseando-se nas informações que retirou do nosso material. Durante a construção das esculturas, também se mostrou participativa e motivada.

[...] como já mencionado, a educadora apresentou e contextualizou

a artista, através de slides formulados a partir do nosso texto de mini biografia, conversou com os estudantes sobre ela, mas com foco na literatura, mas, a meu ver, deixou passar a importância do seu trabalho de fato como ilustradora, por exemplo, contando aos estudantes sobre suas técnicas de trabalho, como a colagem, muito presente em suas ilustrações infantis. (Observação da aula, 04/10/23).

Verificamos que a educadora, ao planejar a aula, optou por realizar a leitura integral do livro da artista Ana Matsusaki ("A Colecionadora de Cabeças"), ocupando a maior parte do tempo da atividade com a apresentação da biografia da artista e a leitura do livro. Assim, o tempo para a efetiva produção artística da turma acabou comprometido. Conforme relatado nos registros da pauta de observação (APÊNDICE B), "alguns estudantes não conseguiram escrever seus pensamentos, e, muito menos tiveram tempo para compartilharem suas obras".

As falas da educadora durante a entrevista também indicam sua concepção a respeito da Arte como um componente menos importante, principalmente quando avalia a atividade como "bem rasa", e considera possíveis aprofundamentos da atividade na área de língua portuguesa:

A gente fez uma coisa bem rasa né, objetivo era mais plástico, construir a cabeça e colocar, mas daria super para fazer, vou falar "redação", mas não é assim que a gente apresenta, que é texto. Mas uma redação sobre o que está na sua cabeça. [...] dá super pra fazer um texto sobre o que você guarda na sua cabeça. O que você escolhe guardar e o que você não escolhe guardar. Sabe, dá super pra desdobrar. (Entrevista com educadora, 04/10/23)

Desse modo, a execução da proposta corrobora as análises e questionamentos elencados em nosso referencial teórico, tais como os reflexos da falta de formação em Arte por parte dos(as) professores(as) polivalentes. Isso porque, a valorização das práticas de Língua Portuguesa em detrimento da Arte foi identificada tanto na observação da aula, quanto na entrevista com a educadora.

Cumpramos ressaltar, por outro lado, que a prática observada está inserida em um contexto específico, no qual a educadora recebeu o material em setembro, ou seja, ao final do ano letivo, de modo que precisou adaptar a atividade artística a um planejamento que já havia sido previamente elaborado. Esta circunstância pode ter influenciado nas escolhas e decisões da professora, que acabou por estabelecer relações com o componente de Língua Portuguesa.

Como ensinam Tatit e Machado:

para ser um bom professor, é muito importante vivenciar a proposta antes de trazê-las para os alunos. Assim, todas as atividades que o professor seleciona para seu curso devem ser experimentadas, não

só para perceber possíveis dificuldades técnicas, mas para sentir integralmente a emoção a que o exercício remete (2017, p. 5).

Portanto, é possível que a professora não tenha tido tempo hábil para vivenciar o exercício antes de propô-lo à turma, o que também influencia na prática observada em sala de aula.

Ainda assim, cabe destacar que a presente análise não tem o objetivo de avaliar como boas ou ruins as práticas individuais da educadora que se propôs a aplicar uma das atividades do livro. Na realidade, a pesquisa se insere em um contexto social mais amplo, no qual as escolhas da educadora em sala de aula também refletem a concepção de Arte da instituição de ensino, das famílias e do poder público.

Vale lembrar que o público-alvo de nosso material didático são professores e professoras polivalentes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e, em termos de políticas públicas, a legislação estabelece como uma das prioridades para este segmento a alfabetização das crianças. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) prevê como uma de suas diretrizes a erradicação do analfabetismo e prevê como meta "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental".

Sendo assim, a prevalência de aspectos como a escrita e produção de textos sobre questões como estética e processo de criação artística também pode ser decorrência de diretrizes da instituição de ensino, formuladas com base na legislação, que tem como foco a alfabetização de estudantes neste segmento.

Marques e Brazil acrescentam, ainda, questões relevantes sobre a responsabilidade da sociedade civil e da classe política em relação ao ensino de Arte nas escolas:

Em geral, responsáveis pela direção e avaliação das escolas - a sociedade civil e as gestões governamentais ou institucionais - também pouco foram afetados pelo ensino de Arte que eles próprios tiveram em seus anos de escolarização. Gestores públicos, gestores de ONGs, de institutos, de organizações sociais que ensinam arte, também tiveram, muitas vezes, ensino precário de Arte nas escolas formais que frequentaram. Faltam vivências significativas, faltam olhares críticos, faltam leituras consistentes, faltam critérios claros para que o ensino de Arte possa ser monitorado e avaliado pela gestão e população em geral. (2012, p. 39),

Em suma, nos questionamos o quanto as práticas de educadores e educadoras estão atreladas à falta de formação e conhecimento específico na área de Artes, ou à falta de incentivo da sociedade e das políticas públicas, resposta que não temos. Ainda assim, os dados coletados indicam que, mesmo em uma instituição considerada como construtivista e que valoriza as expressões artísticas, no momento da aplicação de uma atividade de artes, houve uma valorização do componente

curricular de Língua Portuguesa em detrimento da Arte.

4.3 O material como possibilidade de ampliação de repertório

A produção do livro Arte de Mulheres Brasileiras teve como um de seus objetivos possibilitar a ampliação do repertório de professores e professoras polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A esse respeito, Barbosa (2021, p. 203) ressalta que, embora o contato com “o código erudito, europeu e norte-americano branco” esteja “no topo da pretendida globalização”, este referencial “sozinho, não prepara o leitor multicultural”. Para isso:

é necessário também o conhecimento de outros códigos, menos poderosos, mas muito significativos para o entendimento do mundo, como os códigos da cultura africana, indígena, asiática, feminina, do cotidiano, do design, dos homossexuais, do povo, etc.

Excluir o popular é apresentar um conceito classista de Arte, da mesma maneira que é sexista um professor que apresente apenas obras de artistas homens aos/às seus/suas alunos/as, pois está implicitamente dizendo a eles que o bom artista é sempre o homem. (Ibidem)

Os dados coletados indicam que o material didático desenvolvido possibilitou a ampliação de repertório da educadora envolvida na aplicação da atividade, conforme se extrai do seguinte trecho da entrevista:

Nenhuma das artistas que estavam lá eu conhecia. Eu não sou uma mega conhecedora de artistas, mas eu acho que a grande maioria das pedagogas de 1º a 3º ano é, vejo pelas minhas colegas de ciclo, nenhuma delas tem um conhecimento vasto em artistas brasileiras, então com certeza amplia repertório, das crianças e de educadores. (Entrevista com educadora, 04/10/23)

Do mesmo modo, o formulário enviado a educadores e educadoras do ensino fundamental também apontou para uma presença pouco significativa de mulheres brasileiras nos livros de artes adotados nas escolas. Dentre os poucos professores e professoras que utilizam livros de artes em seu planejamento, menos de um terço confirmou que os materiais contemplam mulheres brasileiras.

Portanto, a produção do material didático com histórias de artistas mulheres brasileiras e propostas de artes inspiradas em suas obras possibilitou que a educadora conhecesse novas autoras e assim ampliasse o seu repertório.

Segundo Lavelberg, o contato de professores e professoras com a cultura é de extrema relevância, tendo em vista o seu papel de conhecer e apresentar conteúdos aos seus estudantes, o que pressupõe “uma atividade constante de pesquisa, de estudo e de produção escrita reflexiva” (Idem, 2003, p. 54). Nas palavras da autora:

A formação cultural é imprescindível, porque a aprendizagem ocorre a partir da assimilação ativa do aprendiz sobre os objetos de conhecimento, cuja fonte principal é a produção sócio-histórica de conhecimento nas distintas culturas, ou seja, na produção cultural contemporânea e histórica nos âmbitos regional, nacional e internacional. (Idem, p. 55)

Assim, podemos concluir que, para além das atividades propostas, o próprio contato com o livro e a biografia de artistas mulheres brasileiras é positivo para a formação de professores e professoras, uma vez que possibilita o contato com a produção artístico-cultural de nosso tempo e espaço.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente produção didático-pedagógica nos proporcionou o contato com uma vasta bibliografia em Arte-educação e com obras de diversas artistas mulheres brasileiras. Nesse sentido, o processo promoveu um grande aprendizado para o grupo, que aprofundou o conhecimento em metodologia de Arte na escola, com todas as suas especificidades e desafios.

Além disso, o desenvolvimento do trabalho em grupo também enriqueceu o processo de elaboração do material e da pesquisa. Cada integrante do grupo colaborou com suas habilidades e competências, tornando o processo mais fluido, diversificado e produtivo.

Considerando que o presente trabalho foi iniciado com o objetivo geral de elaborar um material didático destinado a educadores e educadoras polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das obras de artistas mulheres, que ampliasse seus repertórios artísticos e possibilitasse o desenvolvimento das diversas linguagens artísticas nas crianças, acreditamos que o objetivo foi alcançado. O material foi produzido, contemplando artistas mulheres brasileiras de múltiplas linguagens, com atividades artísticas interdisciplinares que articularam habilidades de diversos componentes curriculares. Além disso, foi aplicada uma das atividades propostas em uma turma multietária de 1º a 3º ano, que mobilizou o interesse e a criatividade do grupo.

Retomando as perguntas de investigação propostas no início do trabalho, verificamos que o material didático possibilitou a ampliação do repertório de ao menos uma educadora polivalente que atua no 1º a 3º anos do Ensino Fundamental

de uma instituição privada da cidade de São Paulo. No caso, o material desenvolvido apresentou biografias de artistas mulheres brasileiras que eram desconhecidas pela educadora. Também constatamos, por meio de formulário enviado a educadores e educadoras do segmento, que poucos utilizam materiais didáticos que contemplam mulheres artistas brasileiras, de modo que o livro produzido também poderia promover a ampliação no repertório de outros professores e professoras.

Observamos, ainda, que é possível articular habilidades de mais de um componente curricular por meio de propostas artísticas. Após a realização de pesquisa bibliográfica sobre o tema, vimos que a arte é um campo do conhecimento com especificidades, mas que permite um rico trabalho com articulação de habilidades de diversas outras áreas. No mesmo sentido, a aplicação de uma das atividades do livro confirmou que a proposta foi capaz de promover o desenvolvimento de habilidades de artes e língua portuguesa.

Identificamos, por fim, que propostas de atividades artísticas são capazes de mobilizar o interesse e a criatividade de crianças. A atividade aplicada e observada durante a pesquisa revelou que as crianças se envolveram e se interessaram tanto pela atividade em si, quanto pela história da artista brasileira apresentada.

Nesse contexto, confirmamos as hipóteses de pesquisa formuladas no início do presente trabalho, mas também identificamos desafios. A primeira hipótese, de que atividades artísticas propostas com base em artistas brasileiras podem ser utilizadas como um meio de articulação entre os diversos componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento, possibilitando conexões multidisciplinares de ensino, estava correta. Ainda assim, vimos que nem sempre o componente de Arte é tratado com o mesmo prestígio que outros componentes como Língua Portuguesa, por diversos fatores que influenciam a prática do educador e da educadora em sala de aula, como a falta de incentivo para formação em Arte e o foco do segmento na alfabetização.

A segunda hipótese, de que é possível repertoriar o professor e a professora polivalente, de modo que consiga propor atividades artísticas boas e criativas, sem limitar-se a apresentar artistas apenas homens, europeus e brancos, também foi confirmada. E a terceira hipótese, de que um livro com propostas de atividades artísticas, baseado em obras de artistas mulheres brasileiras, é capaz de promover experiências de aprendizagem significativas e envolventes para as crianças, estava correta.

O grupo pretende seguir pesquisando na área da didática e metodologia de artes na educação básica, mantendo o foco na cultura brasileira, que deve ser reconhecida e valorizada, principalmente quando envolve obras de mulheres. Além disso, pretendemos complementar o material com outras artistas e atividades, de forma a constituir um livro com mais variedades e possibilidades de atividades artísticas, com vistas a uma possível e futura publicação.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link: <https://drive.google.com/file/d/1wbNkYtCXTVXnhYynzumc1dDocvTS97Do/view>

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2022.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte na Pedagogia**. 206 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 200-209, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/117498>>. Acesso em: 30.out.2023.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. 2.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOISA, Camilla (org.). **Minha primeira coleção: A arte de colecionar Arte**. Nankin Edições & Arte, 2015.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30.out.2023.
- BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30.out.2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DIEGUES, Isabel, et al. **Arte brasileira para crianças**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2016.
- ELIA, Stella e SANTIAGO, Weberson. **Almanaque Arte e Mundo**. São Paulo: Moderna, 2021.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. 2 ed. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. 2.ed. **Arte-Educação, Vivência, experiência ou livro didático?** Coleção Educar 8. São Paulo: Loyola, 2003.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARGULIES, Elizabeth e FRISCH, Cari. **Art Making With MoMA. 20 Activities for kids inspired by artists at the Museum of Modern Art.** MoMA, 2018.

MARQUES, Isabel A. e BRAZIL, Fábio. **Arte em Questões.** São Paulo: Digitexto, 2012.

NICOLAV, Vanessa. Brasil de fato. **Qual o espaço das mulheres na arte?** São Paulo, 13.Dez.2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/12/13/qual-o-espaco-das-mulheres-na-arte#:~:text=Apenas%206%25%20das%20obras%20de,pinturas%20com%20nus%20são%20femininos>> Acesso em: 30.out.2023.

ROCHA, Renata. **A importância de divulgar a arte feita por mulheres.** Desacordo, Lisboa, 27.abr.2021. Disponível em: <<https://jornaldesacordo.com/2021/04/27/a-importancia-de-divulgar-a-arte-feita-por-mulheres/>>. Acesso em: 30.out.2023.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: **Ensino Fundamental: componente curricular: Arte.** 2.ed. São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/50636.pdf>>. Acesso em 30.out.2023.

SILVA, Geruza Julião da, et al. Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências. **A importância do ensino da arte na formação do pedagogo.** Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD4_SA19_ID1319_29062019113459.pdf> Acesso em: 30.out.2023.

SOUZA, Duda Porto; CARARO, Aryane. 2 ed. **Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil.** São Paulo: Seguinte, 2008.

TATIT, Ana; MACHADO, Maria Sílvia M. 7 ed. **300 Propostas de Artes Visuais.** São Paulo: Loyola, 2017.

APÊNDICE A

Instrumentos de coleta de dados

1. Roteiro para observação da aplicação da atividade

Características da Escola:

Descrição da Turma (ano, quantidade de estudantes):

Descrição do(a) Professor(a): (formação, tempo de experiência)

Habilidades indicadas no livro:

Nome da atividade:

Perguntas norteadoras:

- Em que momento da rotina a atividade foi aplicada?
- O ambiente de sala de aula favoreceu a prática da atividade?
- O professor utilizou o critério de agrupamento proposto para a prática da atividade?
- Os objetivos da atividade foram informados previamente aos estudantes?
- O professor deu orientações adequadas e acompanhou a atividade ao longo da sua produção?
- O tempo proposto para a atividade, incluindo dúvidas e ideias, foi adequado?
- Como agiu o educador durante a aplicação da proposta? Ex. motivado, protocolar, inseguro, despreparado. Indicar evidências e descrever.
- O professor apresentou a artista que inspirou a atividade? Ou apenas aplicou a atividade?
- O professor fez perguntas e permitiu que os estudantes se manifestassem?
- O professor demonstrou domínio da atividade e das habilidades propostas?
- Os conhecimentos prévios dos estudantes foram considerados no desenvolvimento das atividades?
- Ocorreu a contextualização entre a atividade e as vivências do estudante?
- Os estudantes que apresentaram dificuldades receberam atenção diferenciada?
- O professor observou a forma de registro elaborada pelo estudante e conduziu a aula no sentido de alcançar o objetivo proposto?
- Quantos estudantes participaram da atividade?
- Quem não participou, manifestou o motivo?
- Como as crianças se comportaram durante a atividade? Ex. descontraídas, interessadas, engajadas, dispersas. Indicar evidências e descrever.
- Os estudantes interagiram com os colegas no desenvolvimento da atividade?
- Os estudantes compreenderam a atividade proposta?
- Os estudantes questionaram ou alteraram a proposta?
- Os estudantes manifestaram interesse pela artista que inspirou a atividade?

2. Roteiro de entrevista

- O que você achou do livro? Você se sentiu mobilizada a aplicar as atividades?
- O material possibilitou a ampliação de seu repertório?
- Como foi a experiência de aplicar a atividade em sua sala de aula?
- Você acha que a proposta é boa para articular habilidades de mais de um componente curricular?
- Segundo a sua avaliação, as crianças se envolveram de forma criativa e interessada nas atividades propostas?
- Você tem observações, sugestões em relação ao livro?

BÁRBARA ALVES GARCIA

BEATRIZ CALVI OLIVIER MOREIRA

EDUARDA CRISTINA DE OLIVEIRA ARANHA

MARINA OLIVIER MOREIRA LARA

STELLA MARIA FERRASSO REZENDE

02. CONCEITOS E PRÁTICAS DO DESENVOLVIMENTO MORAL: UMA VISÃO CONSTRUTIVISTA

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do curso de Pedagogia como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Tathiana Gouvêa.

Apresentação pública realizada em 04 de dezembro de 2023 com parecer da Ma. Simone Gomes.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo repertoriar, por meio do baralho, educadores de escolas privadas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo conceitos, práticas e exemplos de problemas de convivência que apoiam o desenvolvimento moral dos alunos. Da pesquisa participaram, por meio de dois questionários (antes e depois da prática com o baralho), 20 educadores. A análise dos dados assim obtidos revelou que o material ampliou o repertório de conceitos e práticas sobre o desenvolvimento moral e que é possível utilizá-lo no cotidiano escolar. Como principais referenciais teóricos foram utilizados os conceitos de Vinha (2007; 2019), Tognetta (2007) e Yves de La Taille (2006).

Palavras-chave: Desenvolvimento moral. Convívio. Material Didático.

1. INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um lugar coletivo e de relacionamentos, onde se encontram pessoas de diferentes origens, culturas e valores, o que pode acarretar problemas na convivência cotidiana. Os conflitos interpessoais, em suas diferentes manifestações, também estão bastante presentes no interior das escolas.

Segundo o relatório da Fundação Lemann de 2017 citado por Vinha:

Com base nos microdados também do SAEB (INEP, 2015) as ocorrências de violência nas escolas de Ensino Fundamental, de acordo com diretores é de: 53% para as agressões verbal ou física de alunos a professores e funcionários da escola e de 74% de alunos a outros alunos; 8% de furto sem uso da violência e 2% de roubo com uso de violência; 15% de alunos frequentando a escola portando arma branca e 3% armas de fogo; mais de 10% foram ameaçados por alunos e 22% dos alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas (2019, p.88).

Outro dado relevante para o estudo é que “a indisciplina é um dos fatores que mais contribui para a insatisfação, desmotivação e o estresse dos docentes, impactando a atratividade e a permanência na carreira do magistério.” (VINHA et al., 2019, p.88).

Nesse sentido, quando falamos sobre a aprendizagem dos alunos, é importante considerar, para além do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento moral dessas crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, o trabalho dos professores e adultos atuantes no ambiente escolar pode impactar de maneira construtiva para a formação da moralidade infantil, por meio de práticas de intervenções pedagógicas efetivas (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.20).

No entanto, há intervenções pedagógicas no ambiente escolar que

nem sempre refletem na construção do desenvolvimento moral do estudante de forma positiva, especialmente quando exercidas de forma autoritária. Em algumas situações cotidianas, a depender da intervenção do educador, pode haver a promoção da obediência, comprometendo assim a construção da autonomia dos sujeitos. De acordo com Telma Vinha e Luciene Tognetta (2007), os procedimentos de regulação exterior resolvem o problema temporariamente, mas não educam para a autonomia.

2. CAMPO DE PESQUISA

Este trabalho tem como objetivo repertoriar, por meio do baralho, educadores de escolas públicas e privadas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com conceitos, práticas e problemas de convivência que apoiam o desenvolvimento moral dos alunos. A hipótese elaborada pelo grupo é que, a partir das cartas apresentadas no baralho, os educadores conseguiriam ampliar seu repertório de conceitos e práticas do desenvolvimento moral e que pudessem aplicar algumas delas em seu cotidiano escolar, seja em seu fazer pedagógico, seja em situações de conflito.

A fim de atingir o objetivo proposto e guiar a pesquisa do grupo, este trabalho respondeu à pergunta: o baralho é capaz de contribuir para a ampliação do repertório docente acerca de conceitos, práticas construtivistas e a identificação dos problemas de convivência que apoiam o desenvolvimento moral dos alunos?

Entre os autores selecionados para embasar essa pesquisa estão: Dra. Telma Vinha, pedagoga, doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora do departamento de Psicologia Educacional desta mesma instituição; Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, professora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras e do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Araraquara e pesquisadora e líder do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Unicamp/Unesp; Dr Yves de La Taille, professor titular aposentado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), especialista em Psicologia do Desenvolvimento e pesquisador na área de Psicologia Moral.

O desenvolvimento moral dos estudantes é uma preocupação central no campo da educação, uma vez que influencia não apenas a formação individual, mas também o impacto na maneira em que tais estudantes atuam na sociedade. Com base nos fundamentos teóricos sólidos apresentados a seguir, pretende-se que os professores compreendam como tais intervenções podem ser eficazes na formação de indivíduos autônomos, críticos e responsáveis. Ao explorar essa temática, o estudo busca ampliar e aprimorar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos educadores nas instituições de ensino, visando um desenvolvimento integral dos estudantes, que vai além do mero desenvolvimento cognitivo, contemplando também a dimensão moral e ética.

2.1 Protótipo

Inicialmente, o material era composto por 30 cartas (10 cartas de conceitos, quatro cartas de princípios, cinco cartas de práticas e 11 cartas de problemas de convivência) e um livro guia contendo as formas de utilização do material e aprofundamento teórico das cartas.

Este protótipo foi avaliado em setembro de 2023 pela especialista em relações interpessoais e desenvolvimento moral, Profa. Dra. Sônia Maria Pereira Vidigal, e por dois professores de uma escola particular que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tal avaliação do protótipo buscou analisar aspectos operacionais, qualidade do material, qualidade da aplicação, jogabilidade, adequação do nome e clareza das formas de utilização.

A análise da especialista, nos apontou a necessidade da elaboração de um manual de instruções, separado do livro guia; detalhamento das jogabilidades; mudanças estéticas para melhor identificação das categorias das cartas; revisão da categoria “princípios”, que foi absorvida pela categoria “conceitos” de forma a estar melhor alinhada com os autores que guiaram a pesquisa e comentários relevantes com relação a escolha das citações referentes a cada conceito e prática.

2.2 Material didático

Após ser revisado e finalizado, o material didático passou a ser composto por 30 cartas (14 cartas de conceitos, cinco cartas de práticas e 11 cartas de problemas de convivência), um livro guia que define e aprofunda o conteúdo das cartas e um manual de instruções contendo quatro jogabilidades. O livro guia aprofunda os conceitos e as práticas e apresenta a categorização dos problemas de convivência.

O material foi utilizado por professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental de três escolas particulares localizadas na cidade de São Paulo. Previamente à sua aplicação, foi enviado um formulário pré-teste para a coleta de informações diagnósticas sobre o público-alvo. O formulário (APÊNDICE A) foi composto por quatro seções: dados dos respondentes, conceitos, práticas e problemas de convivência. O bloco de conceitos foi composto por 11 perguntas quantitativas e uma qualitativa, o bloco de práticas, por cinco perguntas quantitativas e uma qualitativa e o bloco de problemas de convivência, por 11 perguntas quantitativas e uma qualitativa.

Após a aplicação, um novo formulário pós-teste foi enviado a fim de verificar a hipótese elaborada pelo grupo. Tal formulário (APÊNDICE B) foi composto por cinco seções: dados dos respondentes, conceitos, práticas, problemas de convivência e considerações finais. O bloco de conceitos foi composto por 14 perguntas quantitativas e duas qualitativas, o bloco de práticas, por cinco perguntas quantitativas e duas qualitativas, o bloco de problemas de convivência, por 11 perguntas quantitativas e uma qualitativa e o quinto bloco, por uma pergunta qualitativa.

A aplicação foi realizada nas respectivas unidades escolares, em um espaço destinado para as reuniões de formação. As sessões com o baralho tiveram uma duração de 50 minutos, possibilitando que o grupo explorasse o material e realizasse a jogabilidade número dois do manual de instruções. Estes 50 minutos foram divididos da seguinte forma: 10 minutos para exploração do material didático e 40 minutos para a jogabilidade. As autoras não realizaram intervenções ao longo do processo, permitindo que o grupo manuseasse o baralho a partir das instruções presentes no manual, de forma autônoma. Após o término da utilização, foi comunicada a data do envio do segundo formulário, que ocorreu 10 dias após a aplicação.

Originalmente, a inspiração para o material foi o jogo de cartas de origem norte-americana, “What should Miranda do?” (O que Miranda deve fazer?) (ANEXO A). Neste jogo, um grupo de crianças recebe uma carta com uma situação-problema, a partir da qual devem conversar e refletir acerca de um bom desfecho para Miranda.

Após aprofundamento das leituras para o arrazoado teórico e discussão sobre o alcance de um material que trabalhasse somente a partir de situações problema e não com o desenvolvimento moral como ponto de partida. Além disso, optou-se pela apresentação de situações-problema a partir da tabela de problemas de convivência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEN). Por este motivo, foi realizada uma mudança estrutural no material: em substituição a um jogo de 25 cartas com situações-problema e cartas pareadas com encaminhamentos possíveis, optou-se por fazer um baralho composto por 30 cartas (divididas entre conceitos, práticas e problemas de convivência), um livro guia que aprofunda cada uma dessas cartas e um manual de instruções. Neste formato, os professores que utilizam o material podem, de uma maneira mais profunda, se apropriar de conceitos e práticas construtivistas e refletir, com base nestes, os problemas de convivência do último grupo de cartas.

Quando ocorreu a mudança na estrutura do jogo para um baralho de cartas, a inspiração foi um oráculo denominado Hou-hou (ANEXO B), que traz cartas compostas por uma palavra e uma frase que se relacionam a um texto em um livro guia que compõe o material.

Ao combinar o objetivo e metodologia do jogo, o grupo pensou em dois nomes para o material. Após longa conversa sobre os impactos dos nomes na estética e na abordagem do baralho, o nome selecionado foi “Refletindo a Moral”. Além do título corresponder ao objetivo central do material, também corresponde a práticas de reflexão relacionadas à principal abordagem teórica do grupo, o construtivismo piagetiano.

2.3 Metodologia de coleta de dados

A metodologia de pesquisa utilizada foi a aplicação de dois questionários, sendo um para mensurar os conhecimentos prévios dos participantes

acerca do tema e outro enviado 10 dias após terem tido contato com o material. Tais formulários foram compostos por perguntas qualitativas e quantitativas. Ao todo, foram realizadas três aplicações do material didático em três escolas diferentes, e participaram da pesquisa 20 docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em todas as aplicações realizadas, utilizou-se a jogabilidade número dois do manual de instruções. Antes de cada aplicação, os formulários pré-teste foram enviados para os participantes. Já os formulários pós-teste foram enviados por volta de 15 dias após as aplicações.

A primeira aplicação aconteceu no dia 19 de setembro na Escola A com um grupo de dez professores da Educação Infantil. O grupo optou por não se dividir em pequenos grupos e a exploração do material, as reflexões e as discussões aconteceram envolvendo todos os participantes. O grupo explorou o livro guia, o manual de instruções, as cartas de situação-problema e fez consultas no livro guia durante a aplicação.

A segunda aplicação aconteceu na Escola B no dia 26 de setembro durante a reunião pedagógica semanal das professoras do 5º ano. A aplicação contou com seis educadoras do Ensino Fundamental. Elas se dividiram em dois grupos de três integrantes. Durante dez minutos, exploraram o material de acordo com a jogabilidade. Após a exploração, selecionaram uma situação-problema e começaram a buscar práticas e conceitos que a ela se relacionassem. Um dos grupos utilizou o livro guia para se aprofundar nos conteúdos das cartas. O outro grupo utilizou livro guia menos vezes e usou, na maior parte do tempo, as cartas. Ao final, os grupos compartilharam as cartas que selecionaram, bem como as práticas e conceitos que acreditavam que a ela se relacionavam. Uma observação que fizeram ao final da aplicação foi de que gostariam que o material apresentasse uma resposta (indicação de práticas de intervenção e conceitos relacionados) para cada problema de convivência.

A terceira aplicação foi realizada na Escola C no dia 02 de outubro, durante uma reunião pedagógica de formação. Contou com a participação de 11 educadores do Ensino Fundamental. As professoras se dividiram em três grupos. Durante os dez primeiros minutos, exploraram o material, conforme indicado no manual de instruções. Uma delas perguntou se poderiam escolher uma situação-problema ou se precisariam sortear, pois algumas situações-problema elas não vivenciam na faixa etária em que atuam. Elas optaram por escolher uma situação-problema para trabalhar. Dois grupos utilizaram o livro guia durante toda a aplicação, consultando-o de acordo com as cartas que selecionavam. Um dos grupos utilizou o livro guia somente no começo da aplicação. Ao final, os pequenos grupos compartilharam com o grupo maior a carta que selecionaram e as práticas e conceitos que acreditavam que a ela se relacionavam. Uma observação feita pelas professoras foi de que gostariam que a marcação de cores para as categorias das cartas também estivesse presente no manual de instruções assim como no livro guia. Também sugeriram que o material apresentasse uma "resposta certa" para cada problema de convivência apresentado. Disseram que precisariam de muitos dias e horas de formação para explorar o material

e se aprofundar na teoria.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Os conceitos centrais dessa pesquisa, baseiam-se na teoria do desenvolvimento moral pela ótica dos autores Yves de La Taille (2006), Telma Vinha (2010, 2019) e Lawrence Kohlberg (apud LA TAILLE, 2006), ressaltando a importância do tema para os dias atuais, assim como para a importância de jogos cooperativos que estimulem à reflexão, sob a ótica de David W. Johnson, Roger T. Johnson e Rheta DeVries (1998).

Além de lecionar aulas, participar de reuniões de planejamento e pedagógicas, faz parte do cotidiano escolar, da prática docente, cenas de indisciplina, conflitos, violência e agressões entre alunos. Apesar de uma boa formação, muitos professores se veem exaustos e sem tempo para lidar com tais questões. O investimento no desenvolvimento cognitivo dos alunos e o pouco tempo dedicado para o desenvolvimento moral é tema relevante para ser discutido nas instituições educacionais.

Nesses cursos de formação de educadores, os programas tratam do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno como um todo, como um ser harmônico. No entanto, se são discutidas as diferentes disciplinas do currículo escolar, geralmente, pouco ou nenhum tempo sobra para a reflexão e mesmo para o conhecimento de um aspecto tão importante quanto o desenvolvimento cognitivo, alvo maior das diferentes disciplinas: o desenvolvimento moral (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.9).

A respeito do desenvolvimento moral, alguns teóricos no campo da psicologia moral debruçaram-se a desvendar por quais processos mentais um indivíduo chega a legitimar, ou não, regras, princípios e valores morais. A seguir, serão apresentadas as teorias de Yves de La Taille (2006), Jean Piaget (apud LA TAILLE, 2006), Lawrence Kohlberg (apud LA TAILLE, 2006), Telma Vinha (2010, 2017) e Luciene Tognetta (2007).

Sobre a teoria piagetiana, La Taille (2006) afirma que para compreender suas ideias a respeito da moralidade, o primeiro passo seria nos lembrar de sua epistemologia genética, sua hipótese de que as características cognitivas e psicológicas do adulto são resultado de uma gênese (de um desenvolvimento) delimitada por fases. Cada uma dessas fases representa a superação da anterior.

As estruturas lógicas e o conhecimento físico começam a ser elaborados desde o nascimento e o que faz a diferença entre uma criança e um adulto não é presença ou ausência de certas capacidades, mas sim o nível de sofisticação de cada uma delas (LA TAILLE, 2006, p.15).

Jean Piaget (apud LA TAILLE, 2006), realizou inúmeras pesquisas na área de desenvolvimento cognitivo sobre a maneira como se desenvolvem o pensamento e o conhecimento. Como mencionado acima, ele identificou estágios desse avanço, que aconteceria em uma ordem constante. Esse mesmo padrão, segundo a hipótese de Piaget (apud LA TAILLE, 2006), também acontece em relação ao desenvolvimento da moral das crianças.

A teoria desenvolvida pelo biólogo e psicólogo suíço fala em desenvolvimento moral, fruto de uma construção, de uma constante auto-organização. Segundo Piaget (apud LA TAILLE, 2006), essa construção se dá em contextos de interação social. Para tanto, é necessário que essa interação seja fruto de um convívio social que permita relações simétricas de cooperação, pois só assim a autonomia moral torna-se possível (LA TAILLE, 2006). Ele formulou a hipótese de que, se as interações com o meio forem favoráveis, os indivíduos passam por uma fase de anomia (pré-moral), para a heteronomia, atingindo a fase de autonomia.

No primeiro estágio moral, a heteronomia, o indivíduo demonstra um respeito incondicional por figuras de autoridade, pelo grupo ou sociedade. Na autonomia há a superação da obediência a algo externo, expresso pela necessidade de reciprocidade nas relações e também pelo processamento racional dos princípios e normas morais (LA TAILLE, 2007).

O desenvolvimento cognitivo como condição necessária ao desenvolvimento do juízo moral, pressupostos piagetianos, também são parte do eixo central da teoria de Lawrence Kohlberg, psicólogo estadunidense, contemporâneo de Jean Piaget. Para ele, o desenvolvimento do juízo moral se dá em estágios nos quais a sequência ocorre sempre do menor para o maior. Cada etapa desses estágios corresponde a uma forma singular de equacionar as questões morais (LA TAILLE, 2006).

Kohlberg (apud LA TAILLE, 2006), se debruçou em complementar e sofisticar a teoria moral de Piaget, enfatizando ainda mais o papel da razão. Sobre sua teoria, La Taille (2006) afirma que para Kohlberg

[...] o caminho do desenvolvimento moral vai da heteronomia para a autonomia, mas mostrou que esse caminho é bastante longo e que a maioria das pessoas para no meio dele. Com efeito, o referido caminho corresponde a seis estágios de desenvolvimento e o grosso da população não ultrapassa o quarto (chamado de convencional) (2006, p. 18).

Quadro 1 - Estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg

NÍVEL I: PRÉ-CONVENCIONAL	
Estágio 1 Moral heterônoma	Evitar quebrar normas com base na punição e na obediência e evitar danos físicos às pessoas e à propriedade.
Estágio 2 Propósito instrumental e troca	Seguir normas apenas quando for de interesse imediato de alguém; agir para satisfazer seus próprios interesses e necessidades e deixar que os outros façam o mesmo.
NÍVEL II: CONVENCIONAL	
Estágio 3 Expectativas interpessoais mútuas	Pôr em prática o que é esperado pelas pessoas próximas a você ou o que as pessoas geralmente esperam das outras em seus papéis de filho, irmão, amigo etc. "Ser bom" significa manter relações mútuas, tais como confiança, lealdade, respeito e gratidão.
Estágio 4 Ordem social	Cumprir os deveres reais com os quais você pactuou. As leis devem ser mantidas, exceto em casos extremos onde elas entrem em conflito com outros deveres sociais estabelecidos.
NÍVEL III: PÓS-CONVENCIONAL	
Estágio 5 Acordo social e consenso	Manter as normas relativas aos grupos, quando provenientes de um contrato social. Valores não-relativos e corretos, como a vida e a liberdade, entretanto, deveriam ser mantidos em qualquer sociedade indiferentemente da opinião da maioria.
Estágio 6 Princípios éticos universais	Seguir princípios éticos auto-escolhidos. Quando as leis violam estes princípios, a pessoa deste estágio age de acordo com o princípio. Os princípios são universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos como pessoas individuais.

Fonte: Galvão, 2010, p.33

A escola e a família são instituições que educam para o desenvolvimento de valores morais. De acordo com pesquisas apresentadas no livro "Da escola para a vida em sociedade" (VINHA et al., 2019) os professores acreditavam que a formação moral é de responsabilidade exclusiva da família, isentando-se de qualquer responsabilidade no desenvolvimento da moralidade dentro da instituição educacional. Porém, de acordo com Vinha et al. (2019), podemos considerar esses dois espaços, escola e família, como educativos, porém um está relacionado ao campo individual e outro ao coletivo. No campo individual está a família, no qual "a criança aprende atitudes fundamentais que aos poucos a fazem diferenciar o certo do errado, de acordo com a comunidade em que está inserida." (VINHA et al., 2019, p.34). Além disso, dentro do "seio familiar" as relações podem ser consideradas assimétricas de acordo com Vinha et al. (2019), existindo uma hierarquia entre pais e filhos, que durante as relações de conflito irá seguir esse padrão hierárquico. Já no espaço coletivo da escola, a partir do contato com o outro, é necessário o reconhecimento e o respeito.

Cabe à escola a aprendizagem da dimensão coletiva, trabalhando com a questão da igualdade (mesmas regras e princípios para todos), do respeito à dignidade de qualquer ser humano, da justiça, da responsabilidade, do diálogo como processo para resolver os conflitos, da convivência democrática (VINHA et al., 2019, p.35).

Para que a escola se torne uma instituição efetiva nesse sentido é necessário pensar na formação dos educadores. Quando pensamos em estratégias para formar os professores, tornando-os seguros, confiantes e apropriados em relação à educação moral dos estudantes, o trabalho torna-se mais efetivo. Para Vinha

A construção de uma convivência democrática requer sólida formação dos profissionais da escola, além de estudo e análises contínuas que possibilitarão a construção de um projeto bem elaborado e sustentarão as ações no dia a dia da escola (2019, p.216).

Entende-se portanto, que um material didático para formação de professores com propostas de jogabilidades cooperativas pode ser uma ferramenta efetiva para a promoção da interação social, moral e ética dos alunos, pois a cooperação, como apontada por Johnson e Johnson (2009), promove o uso de estratégias cognitivas e de raciocínio moral mais elevadas do que o individualismo ou a competição.

Segundo De Vries (2012), a cooperação é essencial para criar uma atmosfera sociomoral uma vez que demanda uma descentralização interna a favor da construção da reflexão a partir da perspectiva do outro. A cooperação possibilita também a coordenação de ajustes de pontos de vista a partir da compreensão coletiva, para além de exigir um alto nível de reciprocidade para que efetivamente aconteça. Sendo assim, essa descentralização é fundamental para a criação de um ambiente de formação sociomoral positivo.

A ênfase na reflexão e na racionalidade, presente na teoria de Piaget explicada por La Taille (2006), também justifica o uso de jogos cooperativos para a formação de professores, uma vez que o papel da racionalidade tem uma grande importância na evolução dos critérios que são empregados para julgar o certo e o errado. Piaget, segundo La Taille (2006), acredita firmemente nas virtudes da inteligência no campo moral e defende a reflexão como um elemento central para o desenvolvimento da autonomia moral, que deveria ser constante na prática dos profissionais da educação.

Conforme supramencionado, a escola é um espaço social privilegiado onde crianças e adolescentes experienciam relações horizontais e, a partir delas, “constroem entre si as regras de um bom relacionamento” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 10). Para que este espaço seja fecundo para o desenvolvimento moral dos estudantes, cabe diferenciar ambiente autocrático de ambiente democrático (cooperativo). Neste último, apesar da assimetria funcional das relações, há simetria dos princípios que regem a instituição. De acordo com Tognetta e Vinha:

[...] estão sendo propiciadas para as crianças situações em que irão vivenciar relações mais democráticas, possibilitando oportunidades para a aprendizagem desse sistema. Por trás dessa denominação subjaz a ideia de um ambiente escolar que possui características que em seu conjunto favorecem relações mais democráticas e cooperativas (o inverso vale para a autocracia). Puig (2000) afirma que é possível haver escolas democráticas desde que se consiga um equilíbrio no jogo entre assimetria funcional nas relações entre as pessoas e a simetria democrática dos princípios que devem reger essas instituições (os direitos de igualdade e de liberdade de expressão, por exemplo, devem ser extensivos a todos, independente

da idade. (2007, p.14).

Em contrapartida, em um ambiente autocrático, “as regras existentes e que são impostas pelo professor visam ao bom comportamento e ao controle” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.14). De acordo com essas autoras, as regras nascem da demanda dos professores e não precisam ser compreendidas pelos estudantes, somente obedecidas.

Para trabalhar a construção de regras, o diálogo, a convivência e a resolução de conflitos, os professores precisam estar apropriados de como se dá o desenvolvimento moral. Nesse sentido, além de conhecer os estágios de desenvolvimento moral abordados acima e os princípios que estão envolvidos nesta construção, precisam dominar ferramentas que possibilitam “um trabalho construtivo e sistematizado com as regras” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 10).

Dentre essas ferramentas, consideramos importante conceituar no presente trabalho as regras não-negociáveis (regidas por princípios morais) e as regras contratuais (os combinados que podem ser estabelecidos nas assembleias, por exemplo). Sendo as regras algo concreto, elas serão o primeiro contato das crianças com a moralidade, para posteriormente abstraírem princípios e valores.

Quando falamos sobre as regras não-negociáveis, há “a necessidade de refletir continuamente sobre os princípios que subjazem às normas, pois muitas vezes serão identificadas regras válidas e outras que visam apenas ao controle e à submissão” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.37). Uma educação para a autonomia enxerga situações de conflito como oportunidades de aprendizagem. De acordo com Tognetta e Vinha:

[...] podemos afirmar que a teoria construtivista compreende os conflitos como oportunidades para trabalhar valores e regras. Tais situações dão-nos, na verdade, “pistas” sobre o que as crianças precisam aprender. Dessa forma, as desavenças são encaradas como positivas e necessárias, mesmo que desgastantes. Surgem principalmente na troca de pontos de vista, só possível pela interação social. A visão construtivista compreende o conflito e sua resolução como partes importantes do currículo e não apenas um problema a ser administrado. A ênfase não está na resolução do conflito em si, no produto, mas sim no processo, já que o que irá fazer a diferença é a forma pela qual os problemas serão enfrentados (2007, p. 40).

As regras não-negociáveis estão pautadas em princípios norteadores e são passíveis de reflexão. De acordo com Vinha et al., (2019), os princípios que são básicos e norteadores não são debatidos, mas sim explicados.

Quando falamos em regras contratuais, a mesma autora afirma que:

[...] as regras contratuais, que se fundamentam nos princípios, são discutidas e negociadas. As regras contratuais devem preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro, ou seja,

o bem-estar de todos. São acordos feitos que devem beneficiar a todos e têm como objetivo contribuir para a organização do ambiente de trabalho, promover a justiça e a responsabilidade por aquilo que acontece na sala de aula, incentivando o comprometimento de todos com os procedimentos e decisões tomadas na classe, considerando um grupo cooperativo (VINHA et al., 2019, p. 160).

Através da análise das abordagens, teorias e estratégias mencionadas, é possível identificar que o desenvolvimento moral dos estudantes é um processo complexo e multidimensional, que requer ações intencionais e conscientes por parte dos educadores.

Diante disso, esperamos que este trabalho contribua para ampliar o entendimento sobre as práticas de intervenções pedagógicas para o desenvolvimento moral dos estudantes, fornecendo subsídios teóricos relevantes para professores. A compreensão dos fundamentos teóricos e das estratégias práticas apresentadas pode auxiliar em uma atuação pedagógica mais eficaz e abrangente, capaz de promover a formação de indivíduos autônomos, críticos e responsáveis.

4. ANÁLISE DE DADOS

Considerando que o objetivo deste trabalho é repertoriar, por meio do baralho, educadores de escolas públicas e privadas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com conceitos, práticas e problemas de convivência que apoiam o desenvolvimento moral dos alunos e partindo da hipótese que a partir das cartas apresentadas no baralho, os educadores consigam ampliar seu repertório de conceitos e práticas do desenvolvimento moral e que possam aplicar algumas delas em seu cotidiano escolar, foram elaborados dois questionários que possibilitaram a comparação do repertório docente dos 20 participantes antes e depois da leitura do material.

A partir disso, foram criadas três categorias de análise dos dados:

1. Ampliação do repertório docente acerca de conceitos que apoiam o desenvolvimento moral dos alunos;
2. Ampliação do repertório docente acerca de práticas que apoiam o desenvolvimento moral dos alunos;
3. Ampliação do repertório docente acerca de problemas de convivência que estão relacionados ao desenvolvimento moral dos alunos.

4.1 Ampliação do repertório docente acerca de conceitos que apoiam o desenvolvimento moral dos alunos

Com base nos dados apresentados no pré-teste, foi possível

identificar que os participantes estão familiarizados com a maior parte dos conceitos abordados.

O conceito com mais respostas “desconheço totalmente” foi “Sanções expiatórias e por reciprocidade” (45%). “Bullying”, “Desenvolvimento moral”, “Moral” e “Relação de cooperação” foram conceitos que todos os participantes afirmaram conhecer pelo menos um pouco.

A análise dos dados referentes ao conceito Desenvolvimento Moral revela que, antes de utilizarem o material, todos os professores que participaram da pesquisa tinham algum nível de conhecimento sobre o tema, em diferentes profundidades (Figura 1), 55% dos participantes já tinham algum repertório sobre desenvolvimento moral, dentre eles, 10% já conhecia o conceito e não aplicava na prática. 20% dos respondentes sabiam um pouco sobre o conceito e os outros 25% já ouviu falar sobre o conceito.

Figura 1 - Respostas pré-teste: desenvolvimento moral



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Os dados obtidos após a utilização do material revelam que aqueles participantes que, no questionário inicial, admitiram desconhecer completamente, possuir um conhecimento limitado ou apenas ter ouvido falar sobre o tema, obtiveram um aproveitamento pleno do material (Figura 2). Isto se deve ao fato de que todos eles afirmaram ter ampliado seu repertório em relação ao conceito de desenvolvimento moral. No entanto, é importante notar que, embora tenham adquirido esse conhecimento, dois participantes (10%) ainda não se sentem completamente confiantes em aplicá-lo em suas práticas educacionais.

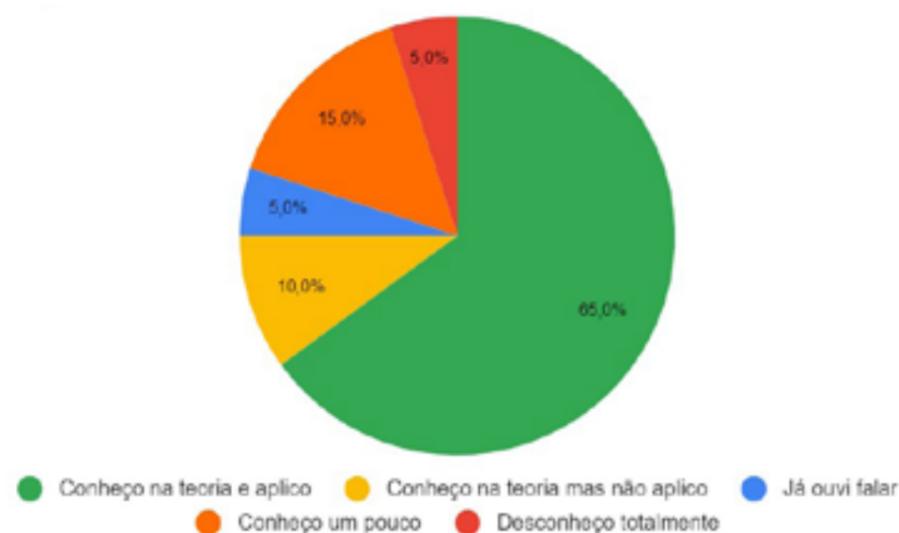
Figura 2 - Respostas pós-teste: Desenvolvimento moral.



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Quanto ao conceito de Interação social, mais da metade dos participantes (65%) demonstrou possuir conhecimento prévio e aplicá-lo em suas práticas pedagógicas (Figura 3). No questionário submetido após a utilização do baralho, 100% dos participantes (Figura 4) declararam que o material contribuiu para ampliar seu repertório em relação ao conceito. Dentre esses, 95% se sentem seguros para incorporar a temática em suas práticas educacionais, enquanto os 5% restantes se consideram repertoriados, mas ainda não se sentem confiantes para aplicá-la em suas atividades pedagógicas.

Figura 3 - Respostas pré-teste: interação.



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Figura 4 - Respostas pós-teste: interação



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

A considerável porcentagem de professores que afirmam estar aptos e confiantes na promoção da interação social em suas práticas pedagógicas assume um papel crucial na avaliação da eficácia do material didático elaborado. Isso ocorre porque fomentar a interação social entre pares e adultos é um elemento de grande relevância para o desenvolvimento moral dos estudantes. Como Vinha (2000, p. 97) destaca, "é somente a partir da efetiva vivência dessas relações de cooperação que o egocentrismo vai se transformando em personalidade autônoma".

Nesse sentido, a constatação de que uma parcela substancial dos professores se sente preparada para estimular a interação social em suas práticas é um indicativo positivo de que o material desempenha efetivamente seu propósito. Isso se deve ao fato de que as trocas sociais estabelecidas em sala de aula desempenham um papel fundamental no processo de conscientização dos alunos quanto à existência de diferentes necessidades e perspectivas entre as pessoas. Essas interações contribuem para uma melhor coordenação de pontos de vista divergentes, permitindo aos estudantes desenvolverem relações sociais baseadas na reciprocidade, de acordo com Vinha (2000, p.97). Portanto, o material não apenas solidificou o conhecimento dos educadores, mas também os auxiliou a compreender a relevância das relações colaborativas no processo de desenvolvimento moral dos alunos.

A afetividade e a inteligência são dois conceitos fundamentais no desenvolvimento moral e, segundo Piaget (apud VINHA, 2000), são considerados aspectos intrinsecamente ligados à ação. Portanto, no material didático elaborado, optou-se por agrupar esses dois conceitos, enfatizando a importância das forças motivacionais e cognitivas na conduta dos alunos. A afetividade está relacionada à

motivação e ao interesse de agir de uma determinada maneira, enquanto a inteligência se refere à competência cognitiva e ao conhecimento sobre como realizar essa ação.

A análise dos dados relativos aos conceitos de afetividade e inteligência revela que, antes de terem contato com o material, mais da metade (60%) dos participantes possuía um conhecimento sobre as temáticas (Figura 5).

Figura 5 - Respostas pré-teste: afetividade e inteligência



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

É notável que, dos 40% dos participantes que tinham conhecimento parcial ou desconheciam completamente os conceitos, todos eles ampliaram seu repertório após a utilização do material. Além disso, os participantes que já conheciam os conceitos e os aplicavam, igualmente relataram estar repertoriados (Figura 6)

Figura 6 - Respostas pós-teste: afetividade e inteligência



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Dentre os participantes que se sentem repertoriados após o uso do material, 91,6% se sentem confiantes em aplicar essas temáticas em suas práticas,

enquanto 8,4% se sentem repertoriados, mas ainda não estão seguros para incorporá-las em seu cotidiano (Figura 7).

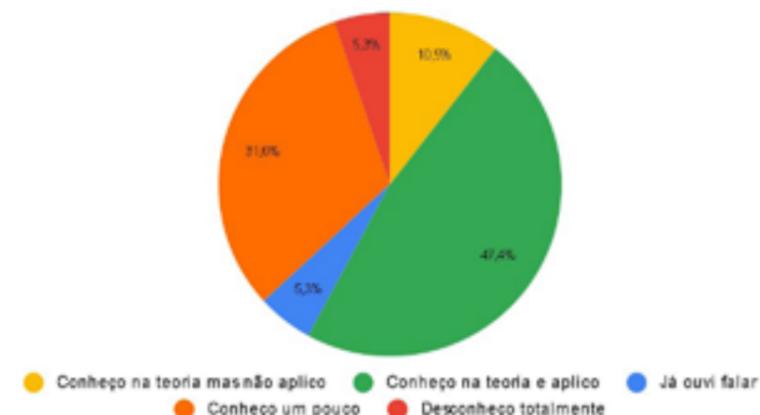
Figura 7 - Repertório



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

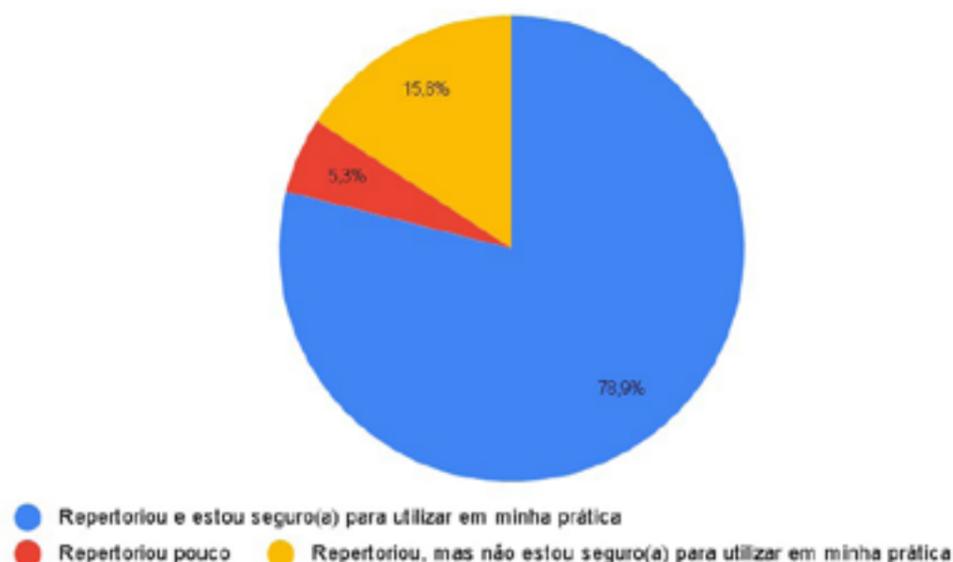
Quando observamos os dados relacionados ao conceito de autoridade x autoritarismo, 42% dos participantes conheciam pouco sobre esta temática (Figura 8). Dentre os respondentes que não possuíam repertório deste conceito em questão, 100% deles avaliou que o material foi capaz de repertoriá-los (Figura 9). Quando olhamos para os respondentes que já possuíam algum repertório sobre o tema, ou seja 58% da amostra, quase 92% destes participantes relataram que o baralho foi capaz de ampliar o repertório acerca daquele conceito. Considerando que estes conceitos podem ser erroneamente entendidos a partir do senso comum de seus significados e não a partir da visão construtivista que elabora as diferenças entre ambiente democrático e ambiente autocrático, podemos perceber que o material foi capaz de elucidar diferenças entre autoridade e autoritarismo dentro destes ambientes.

Figura 8 - Respostas pré-teste: autoridade e autoritarismo



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Figura 9 - Respostas pós-teste: autoridade e autoritarismo



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

De acordo com Tognetta e Vinha

Ao impor as regras, impedindo que os alunos tenham as experiências necessárias para a aceitação interior e, portanto, para a legitimação das normas, os educadores tornam-se exteriores ao sujeito (pois não foram construídas por intermédio da reflexão ou tiveram suas necessidades descobertas por meio de experimentações efetivas). Assim sendo, passam a ser cumpridas apenas quando a autoridade que as institui estiver presente, e isso se a pessoa que as impõe possui poder para exigir esse cumprimento, gerando uma obediência superficial e heterônoma que permanece somente enquanto há o medo de ser punido ou quando se espera uma recompensa. (2007, p. 28)

Daí a importância da construção de um ambiente sociomoral cooperativo construído por uma comunidade escolar e educadores que entendem a importância da formação sobre desenvolvimento moral, a densidade de seus conceitos, suas fases e a correta utilização de práticas que realmente o favoreçam. Por isso, não basta que um educador conheça um conceito de forma superficial ou que considere que sua sala de aula apoia o desenvolvimento moral de seus alunos se as regras e combinados são pensados somente a partir das necessidades dos adultos, por exemplo.

Nas respostas qualitativas do formulário pré-testes, duas respostas apontam o conceito de autoridade x autoritarismo como um dos conceitos que

conhecem na teoria e aplicam. Uma delas escreve o seguinte:

Com relação à autoridade e autoritarismo, eu penso na minha relação com as crianças. Eu entendo a importância de as crianças verem as professoras como autoridade. Penso que a autoridade como fruto da responsabilidade do adulto em relação à criança. Somos autoridade quando demonstramos respeito. Por isso, prezo pelo respeito e gentileza em minha sala de aula, ao mesmo tempo que vejo a firmeza como importante. Isso não significa autoritarismo: discutimos sobre os combinados, escuto a opinião e os argumentos das crianças (Professora H, formulário pré-teste, 2023).

Nesta fala, ela entende a autoridade relacionada à responsabilidade que o adulto tem em relação ao grupo de alunos. Os valores de respeito e gentileza são colocados como norteadores das relações e considera a firmeza como essencial. Ela explica que discute os combinados com os alunos e escuta suas opiniões e argumentos. Nesse sentido, ela entende que a convivência democrática é construída a partir do reconhecimento de uma desigualdade. No entanto, quando fala sobre a construção de combinados, não menciona se eles são debatidos a partir de princípios que alicerçam a convivência.

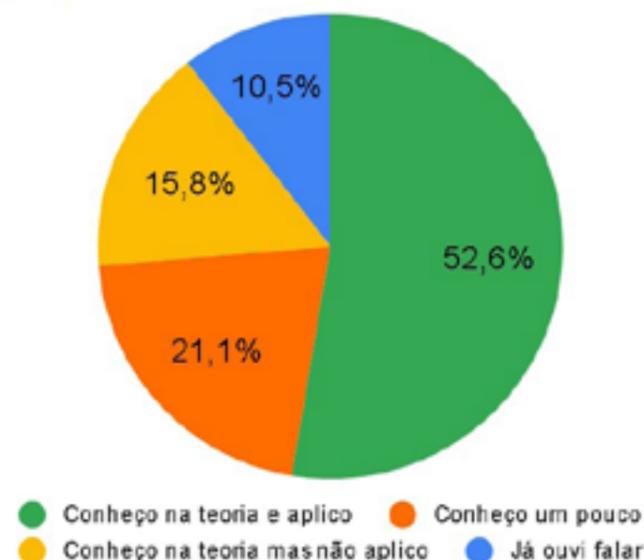
Uma outra respondente menciona o conceito de autoridade x autoritarismo da seguinte forma: "Quando temos que tomar alguma decisão da qual as crianças não puderam participar, é comum trazermos o assunto para o grupo, ainda que muitas vezes isto aconteça como uma explicação das razões." (Professora H, formulário pré-teste, 2023). Essa frase evidencia que para essa professora é importante apresentar as regras com suas razões de existência, o que está totalmente alinhado com o conceito de autoridade da perspectiva construtivista de desenvolvimento moral.

Um dos participantes que não havia mencionado o conceito de autoridade x autoritarismo, dentre aqueles que já aplicavam antes da utilização material, citou o conceito como um dos que passou a adotar na sua prática, conforme segue: "Após entrar em contato com o jogo, venho refletindo sobre as minhas práticas e interação com as crianças analisando a linguagem, assim como se estou fomentando uma relação/conversa/mediação baseada pela autoridade ou autoritarismo." (Professora Q, formulário pós-teste, 2023). Analisando esta resposta, percebemos como o respondente conseguiu fazer relações entre conceitos diferentes - linguagem do educador e autoridade x autoritarismo - ao refletir sobre sua prática a partir da perspectiva de desenvolvimento moral que o material apresenta.

Analisando os dados relativos ao conceito de relação de cooperação, menos da metade dos respondentes (31,6%) respondeu que conheciam pouco sobre o conceito em questão (Figuras 10 e 11). A grande maioria (68,4%) considerava que conhecia o conceito, ainda que nem todos o aplicassem em sua prática cotidiana. Daqueles que não conheciam o conceito ou conheciam pouco, 100% consideraram que o material foi capaz de repertoriar seus conhecimentos acerca desse tema. Já

para aqueles que já consideravam ter conhecimento sobre o conceito, quase 93% consideraram que o material foi capaz de ampliar o conhecimento sobre este assunto.

Figura 10 - Respostas pré-teste: relação de cooperação



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Figura 11 - Respostas pós-teste: relação de cooperação



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Esses dados mostram que mesmo aqueles professores que acreditavam conhecer o conceito "Relação de cooperação" ampliaram seus conhecimentos, pois o material contextualiza esse conteúdo dentro da perspectiva construtivista de desenvolvimento moral e não a partir de uma noção intuitiva ou de senso comum do que significa cooperação. Cooperação não significa a mesma

coisa que consenso ou acordo (VINHA, 2000). As oportunidades para que os sujeitos cooperem é que irão transformar o respeito unilateral em respeito mútuo e, muitas vezes, antes da cooperação, será preciso que haja discussão. Ainda de acordo com Vinha

Para isso, reafirmamos que a criança precisa vivenciar situações de interação com seus pares e com o adulto, as quais suscitam a cooperação espontânea. Essas situações contribuem para que as crianças saiam do seu egocentrismo e comecem a colaborar entre si, submetendo-se a regras comuns, elaboradas por todos os membros do grupo. (2000, p. 87)

Percebemos que nas respostas qualitativas do formulário pós-teste, um dos conceitos que apareceu descrito foi o de relação de cooperação na pergunta sobre práticas que foram adotadas após a utilização do material. Analisando este respondente específico, percebemos que já tinha algum conhecimento sobre conceitos de desenvolvimento moral quando discorre sobre autoridade e autoritarismo e construção de combinados. Apesar de seu conhecimento prévio, o material apresentou conceitos inéditos que o educador pôde aplicar em sua prática pedagógica.

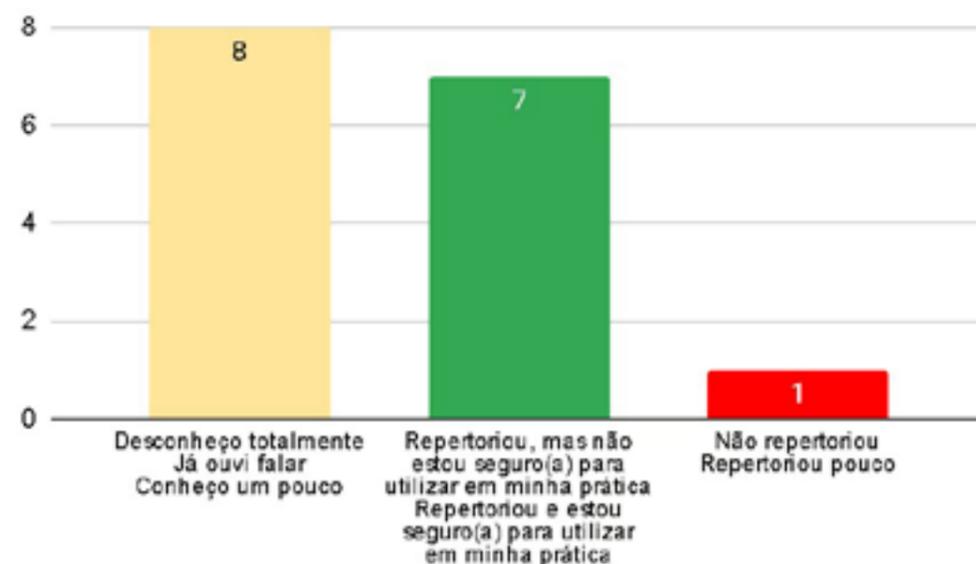
4.2 Ampliação do repertório docente acerca de práticas que promovem o desenvolvimento moral dos alunos

Com exceção do "círculo restaurativo", prática em que quase metade dos participantes desconhece totalmente e "Assembleia", prática que um dos participantes apenas ouviu falar, é possível afirmar que os participantes não só têm bastante conhecimento sobre as práticas abordadas, mas também as aplicam no seu cotidiano escolar.

As práticas "Mediação de conflito" e "Regras e combinados" apareceram como as mais conhecidas, sendo praticadas por mais de 90% dos respondentes.

Quando observamos os dados de pesquisa relacionados à categoria de práticas do desenvolvimento moral, uma das práticas chama a atenção: assembleia. Se analisarmos separadamente os participantes que tinham pouco ou nenhum repertório sobre este assunto, 42,1% da amostra, o material foi capaz de repertoriar acerca desta prática 87,5% dos respondentes (Figura 12). Quando olhamos para aqueles que já possuíam algum conhecimento sobre o assunto (Figura 13), o material ampliou o repertório de 83,3% deste grupo.

Figura 12 - Análise repertório adquirido: assembleia



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Figura 13 - Análise repertório ampliado: assembleia



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

A assembleia é uma prática muito comum nas escolas, mas muitas vezes não são seguidos os procedimentos adequados, o que pode acarretar desvio de sua função e de seus propósitos. De acordo com Puig (2000, p. 86, apud TOGNETTA e VINHA, 2007, p. 14), as assembleias são “o momento institucional da palavra

e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência.” Apesar de aparecer em algumas respostas qualitativas que citam a assembleia como prática que já adotam em seus cotidianos, uma das respostas se refere assim: “Regras e combinados de grupo, assembleias para resolução de problemas dentro e fora de sala de aula, entre outros.” (Professora D, formulário pré-teste, 2023). Essa resposta evidencia que alguns professores entendem a assembleia como um espaço para resolução de problemas, sendo que sua função não pode se resumir a isso, sendo também um espaço para celebrar conquistas e discutir projetos. Reduzir esse espaço à resolução de problemas pode indicar tanto falta de conhecimento sobre os princípios e procedimentos desta prática como uma postura autocrática do professor que usa este fórum para assuntos que sejam do seu interesse.

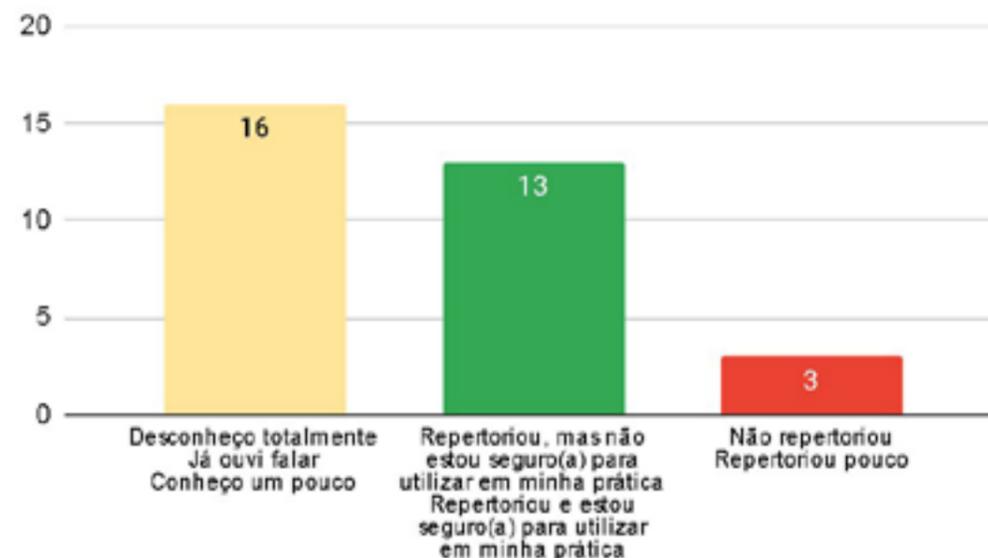
Já uma outra resposta qualitativa do formulário de conhecimentos prévios demonstra que a professora possui conhecimentos sólidos sobre a prática quando ela diz:

As demandas são escritas ao longo da semana e no dia e horário estipulados, lemos as demandas e aquilo que for considerado importante para a turma é discutido e levado a reflexões! O grupo encaminha os procedimentos e se responsabiliza por atitudes futuras (Professora B., formulário pré-teste, 2023).

Nesta frase é possível perceber que a pauta é construída pelo coletivo e não pelas demandas das professoras ou da gestão. Outro ponto que chama a atenção é de que há um dia e horário reservados para a realização das assembleias, esse espaço precisa ser visto como prioridade para que todos compartilhem a importância que ele tem. Por último, a fala aponta que o resultado das decisões da assembleia são tratados fora daquele espaço, para que sejam de fato materializadas, algo essencial para o correto funcionamento desta prática. Entendemos assim, que mesmo para professores com um conhecimento robusto sobre a prática, o material foi capaz de ampliar seu repertório.

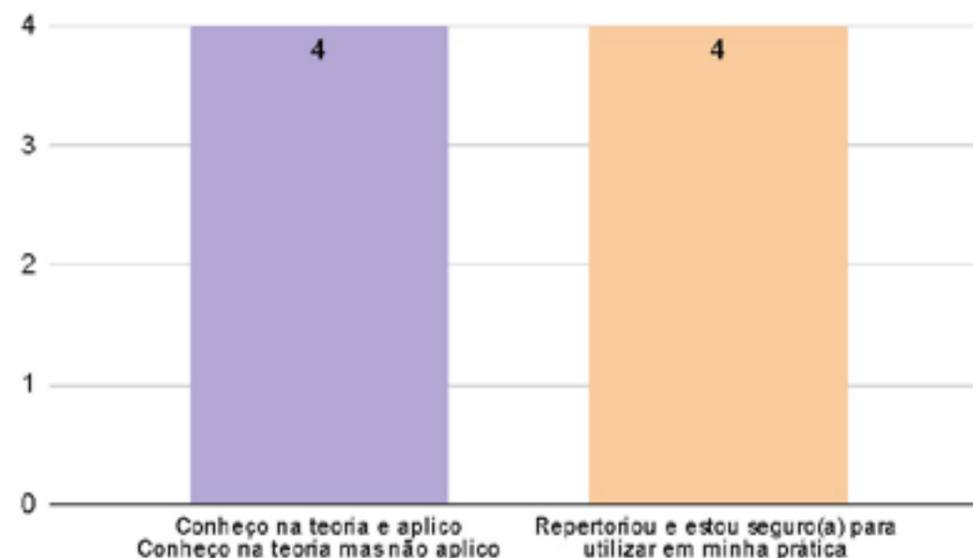
Em relação à prática de círculos restaurativos (Figura 14), ao analisar separadamente os dados dos participantes que tinham diferentes níveis de conhecimento, notamos que, dentre os respondentes que tinham pouco ou nenhum repertório (79%), o material foi capaz de repertoriar 81,25% deste grupo. Se observarmos os dados daqueles que já possuíam algum conhecimento sobre esta prática, o material ampliou seu repertório de 100% deste grupo (Figura 15).

Figura 14 - Análise repertório adquirido: círculos restaurativos



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Figura 15 - Análise repertório ampliado: círculos restaurativos



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Quando olhamos para os dados de conhecimentos prévios dos participantes, percebemos que a prática dos círculos restaurativos é pouco conhecida (Figura 16). Rodas de conversa, regras e combinados, assembleias e mediação de conflitos aparecem descritas entre práticas que os professores já utilizavam em seu cotidiano antes da aplicação do material. A prática de círculos restaurativos não é mencionada nas respostas do formulário prévio, mas aparece em algumas

respostas do formulário pós-teste. Três participantes indicaram adotar a prática após a utilização do material. Dois professores relataram que gostariam de aprofundar seus conhecimentos acerca desta prática para poderem aplicar em suas salas de aula, conforme transcrição: "Eu já utilizava muito a prática de regras e combinados e quando necessário mediação de conflitos. Ainda não tive oportunidade de usar círculos restaurativos, mas gostaria de testar." (Professora M, formulário pós-teste, 2023) e "Fiquei interessada em aprofundar meu conhecimento sobre os círculos restaurativos, pois no dia não tive tempo de ler todas as cartas com calma." (Professora I, formulário pós-teste, 2023)

Figura 16 - Conhecimentos prévios: círculos restaurativos



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

A formação dos educadores que se implicam no desenvolvimento moral de seus estudantes é essencial para que entendam com profundidade os conceitos envolvidos nesta prática, suas razões de existência, suas funções e aplicabilidade, as fases de desenvolvimento moral e os procedimentos próprios desta prática específica. De acordo com o curso "Como reduzir conflitos na escola", oferecido pelo Vivescer (s/a):

É papel dos facilitadores/mediadores projetar o processo de troca de ideias no círculo, lembrando seus passos e fazendo as perguntas planejadas anteriormente – quando se desenhou o círculo –, além de participar como todos os outros envolvidos no círculo.

4.3 Ampliação do repertório docente acerca de problemas de convivência que estão relacionados ao desenvolvimento moral dos alunos

Os problemas de convivência aparecem de forma mais distribuída

na análise: todos eles receberam as quatro classificações (desconheço, já ouvi falar, já vivenciei e já vivenciei e intervi na situação) como resposta.

Dos 11 problemas de convivência apresentados, sete nunca foram vivenciados por mais da metade dos participantes. Outro dado relevante é que apenas 20% dos respondentes afirmaram ter vivenciado situações de “Violência dura” na escola e somente 5% intervieram no problema (Figura 17).

Figura 17 – Vivência: violência dura



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

No entanto, problemas como “Transgressão”, “Indisciplina social”, “Agressão” e “Bullying” aparecem como bastante recorrentes, tendo sido vivenciados por pelo menos 50% dos participantes.

Um dos objetivos do material didático era repertoriar professores com relação aos problemas de convivência observados na escola para que pudessem classificá-los de maneira correta, fazendo a diferenciação entre os diversos tipos para que assim possam fazer as intervenções mais adequadas.

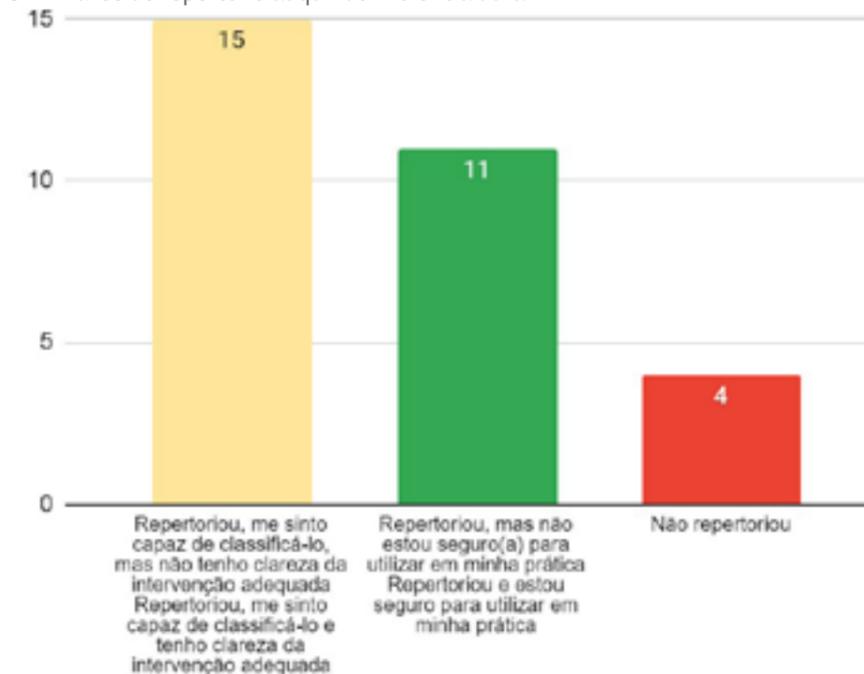
[...] professores parecem desconhecer a existência de tipos diferentes de problemas de convivência, com naturezas distintas, que requerem intervenções também diferenciadas: violência, bullying, incivilidades, indisciplina etc. Por não diferenciarem uma ação de outra, esses profissionais aplicam indistintamente os mesmos procedimentos disciplinares, geralmente de contenção ou evitamento, não vendo tais situações como pedagógicas, as quais necessitariam de intervenções distintas que resultam em aprendizagem (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.93)

Comumente, educadores e instituições escolares classificam como violência dura problemas de convivência sem uma análise minuciosa sobre as situações, aumentando tanto estatisticamente os episódios de violência na escola,

como aplicando punições severas que podem acarretar a exclusão desses alunos do convívio. Vinha (2017, p. 91). considera violência dura “ações que atacam a lei com uso da força ou ameaça usá-la [...], ou seja, aquelas que são reguladas pelo código penal”. Analisando os dados obtidos pelo pré-teste (Figura 17) da aplicação do material didático, foi constatado que 75% dos respondentes desconheciam totalmente ou somente havia ouvido falar sobre o problema de convivência “violência dura”.

O material foi capaz de repertoriar 73,3% das pessoas que não tinham conhecimentos prévios (Figura 18), o que pode ser considerado bem-sucedido. Contudo, teve alcance parcial entre os participantes que já que tinham algum conhecimento do assunto (Figura 19), ampliando o repertório de 40% deles.

Figura 18 – Análise do repertório adquirido: violência dura



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Figura 19 – Análise do repertório ampliado: violência dura



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Ao afirmar que a violência dura, muitas vezes, é classificada erroneamente, é necessário entender melhor com quais classificações ela é confundida. Situações disruptivas em sala de aula são categorizadas como incivildades. Segundo Tognetta e Vinha

As incivildades são as microviolências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, comportamentos irritantes, desordem, enfrentamento, indelicadeza, impolidez, zombarias, demonstrar indiferença. (2017, p.92)

De acordo com os dados obtidos, 55% dos respondentes que entrou em contato com o material didático não tinha conhecimentos prévios ou somente havia ouvido falar sobre o problema de convivência incivilidade (Figura 20).

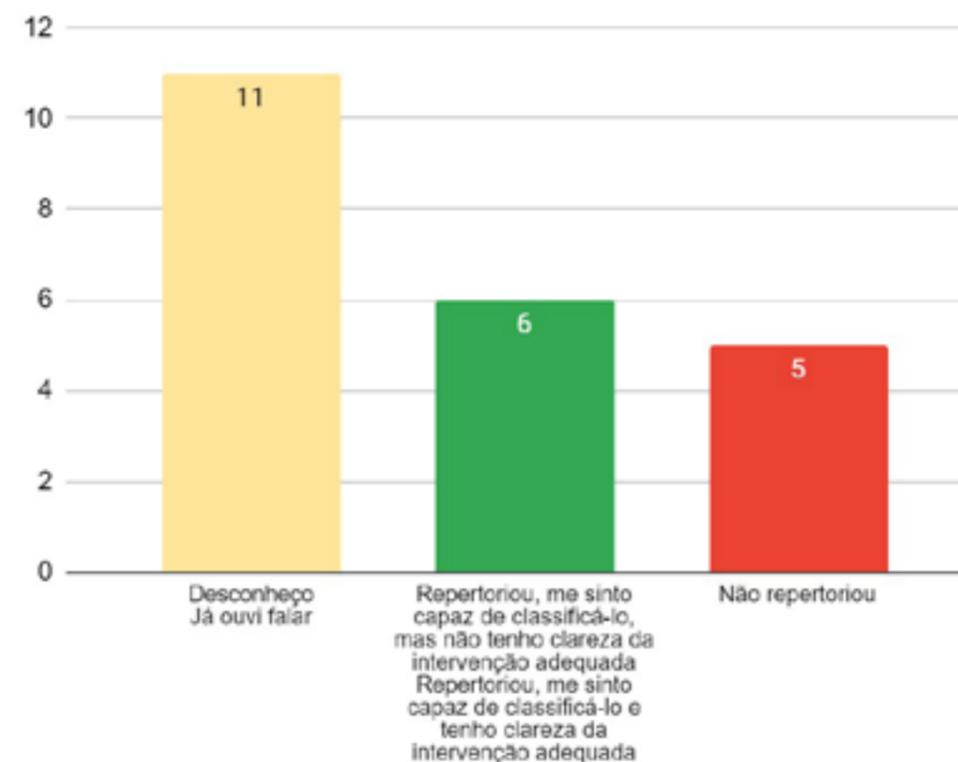
Figura 20 - Respostas pré-teste: incivilidade



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

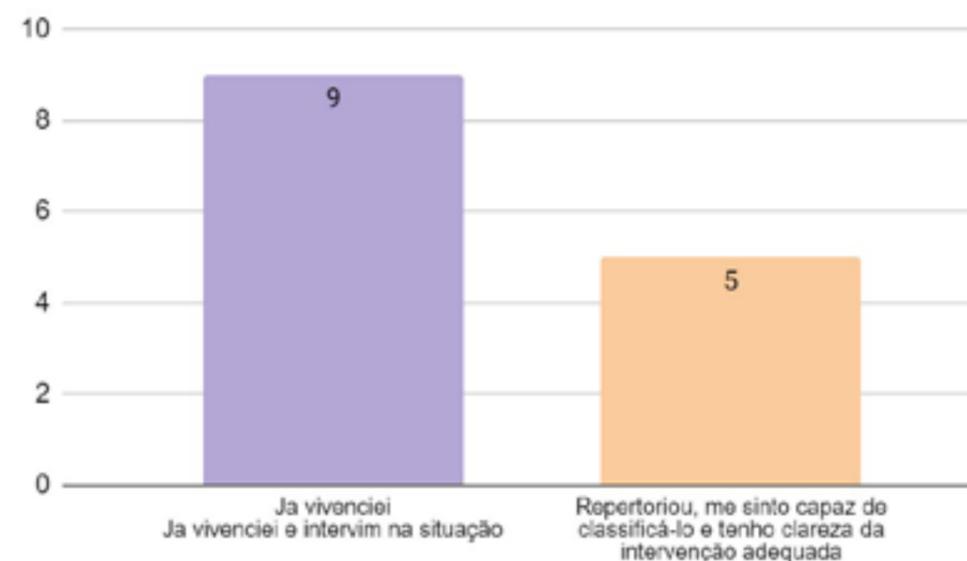
Após a utilização do material, 70% dos respondentes foram repertoriados, dentre os quais 54,5% das pessoas se consideraram capazes de classificar corretamente as incivildades, mesmo que nem todas tenham total segurança para intervir na situação (Figura 21). Sendo assim, a maioria dos respondentes adquiriu o conhecimento de que incivildades diferem de transgressões ou violências. (Figura 22)

Figura 21 – Análise do repertório adquirido: incivilidade



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Figura 22 – Análise do repertório ampliado: incivilidade



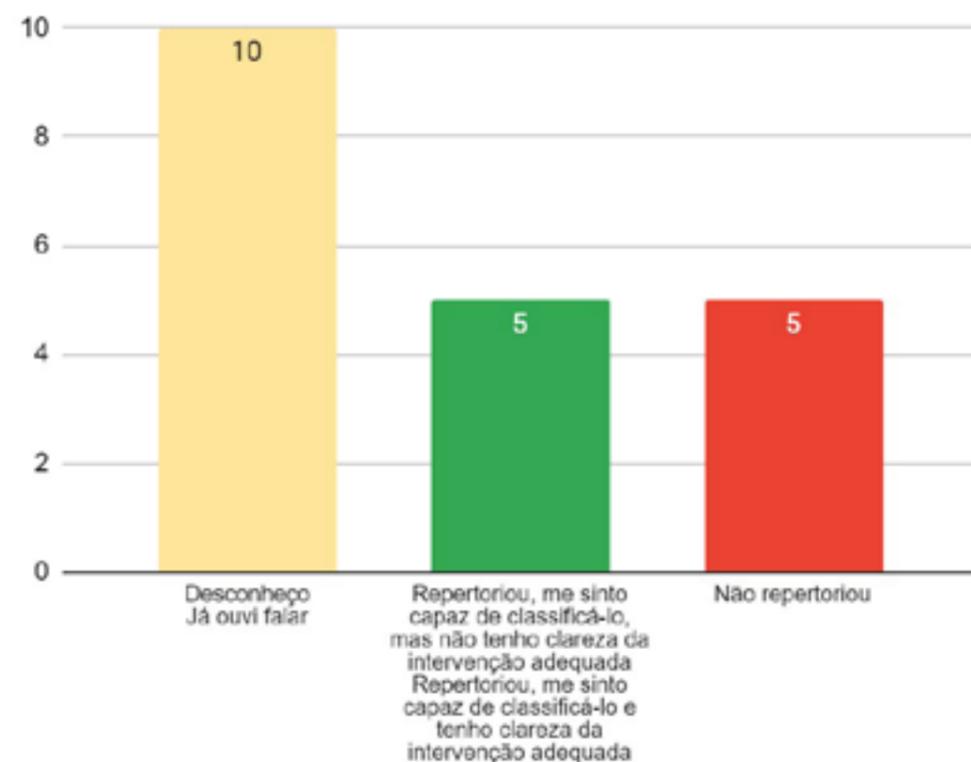
Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Outro problema de convivência comumente classificado de forma incorreta pelos professores é a transgressão. As transgressões

são comportamentos contrários ao regulamento interno da escola (mas não ilegais do ponto de vista da lei). Nessa perspectiva, as regras não são compreendidas como mecanismo de repreensão ou controle, mas como parâmetros elaborados em conjunto com alunos. (VIVESCER, s/a).

Segundo os dados obtidos, o material didático foi capaz de repertoriar 50% dos respondentes que afirmou desconhecer totalmente ou somente ter ouvido falar sobre esse problema de convivência (Figura 23).

Figura 23 – Análise do repertório adquirido: transgressão



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Da mesma forma, o material ampliou os conhecimentos de 50% da amostra dos respondentes que disse já ter vivenciado ou já ter vivenciado e intervindo em transgressões na escola (Figura 24).

Figura 24 – Análise do repertório ampliado: transgressão

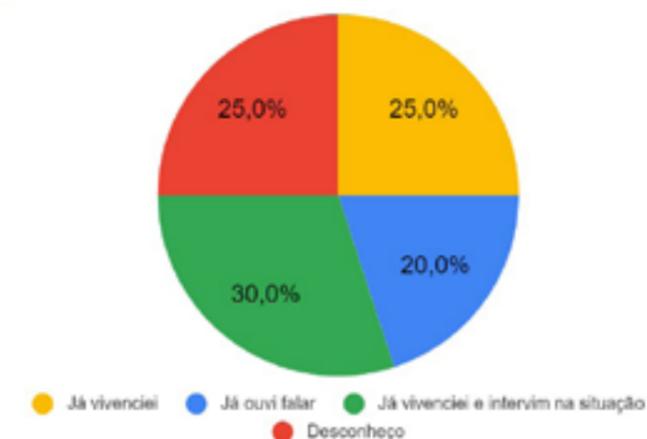


Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Além dos problemas de convivência supramencionados, alguns tipos de indisciplina também podem ser erroneamente interpretados como violência dura. Portanto, compreender quais são os tipos de indisciplina descritos pelo GEPEM pode contribuir na promoção de intervenções adequadas e eficientes para cada situação. De acordo com a pesquisa Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2009, 2013 apud TOGNETTA; VINHA, 2017, p.88), o Brasil é um dos países que apresentam maior frequência de problemas disciplinares em sala de aula, sendo que os professores utilizam por volta de 18% do tempo de aula para manter a ordem na classe.

De acordo com os dados dos formulários de conhecimento prévios, o único tipo de indisciplina que mais da metade do público afirmou já ter vivenciado é a indisciplina social, ou seja, entraram em contato com a falta de polidez ou ações que ferem os códigos de boas maneiras e rompem com o contrato social da aprendizagem da boa educação. Somente 25% dos participantes desconheciam tal problema de convivência e 20% apenas tinham ouvido falar (Figura 25).

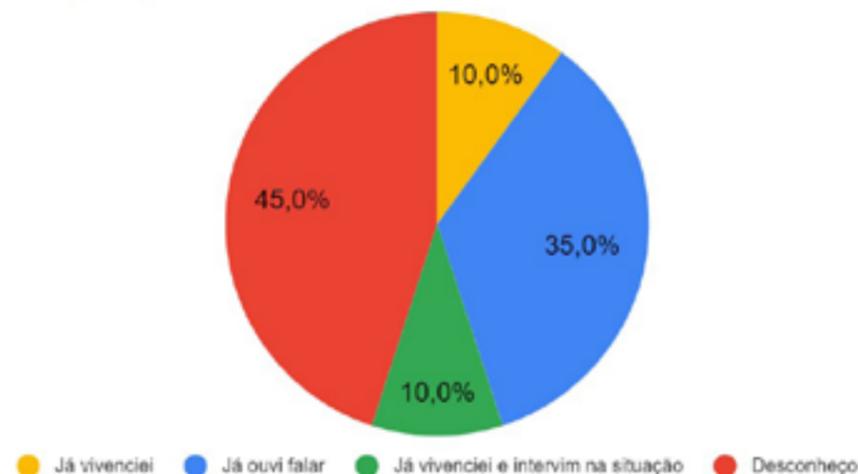
Figura 25 - Respostas pré-teste: indisciplina social



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Por outro lado, a indisciplina regimentar, que “são transgressões ou comportamentos contrários ao regulamento interno da escola, mas não ilegal do ponto de vista da lei” (VINHA et.al., 2019, p.116), foi apontada como a mais desconhecida: 45% dos participantes não conheciam o problema (Figura 26).

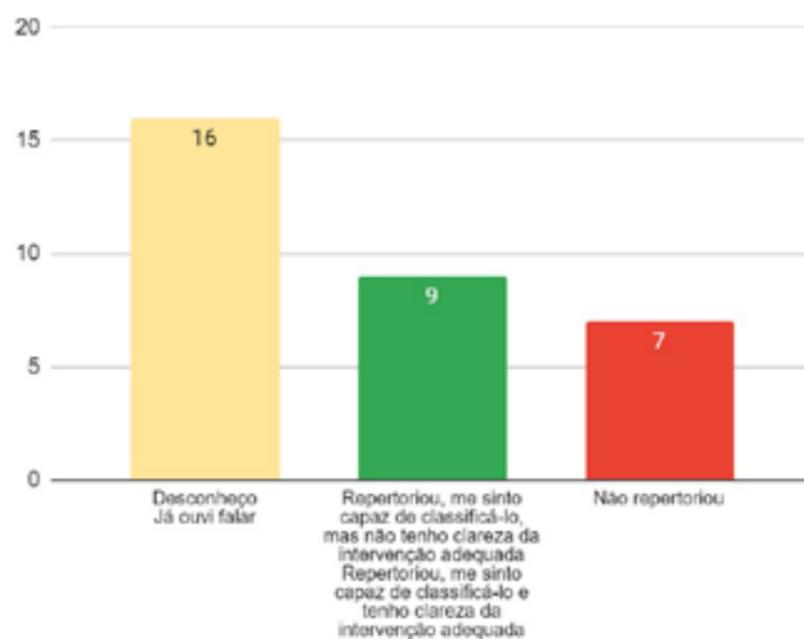
Figura 26 - Respostas pré-teste: indisciplina regimentar



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Após a manipulação do jogo, 56% deste público afirmou estar repertoriado sobre o tema (Figura 27).

Figura 27 - Análise repertório adquirido



Fonte: elaborado pelas autoras, 2023

Ainda de acordo com a pesquisa citada anteriormente, a indisciplina depende mais de fatores intra do que extraescolares e as características, atitudes

e práticas do professor podem exercer um papel fundamental na prevenção dos comportamentos de indisciplina em sala de aula.

Dado o resultado das análises obtidas conclui-se que o material didático “Refletindo a Moral” surtiu maiores efeitos no grupo que já tinha um conhecimento prévio estabelecido sobre as práticas e os conceitos que embasam o desenvolvimento moral. Já com relação aos problemas de convivência, constatou-se que o material foi mais bem sucedido com os respondentes que não detinham conhecimentos prévios, e que, entre os que já detinham algum conhecimento, não foi igualmente capaz de repertoriar suficientemente para que pudessem classificar e intervir nos problemas de maneira a promover o desenvolvimento moral.

Dessa forma, a hipótese do grupo quanto a capacidade do material didático de repertoriar, por meio do baralho, educadores de escolas privadas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, com problemas de convivência, conceitos e práticas que apoiam o desenvolvimento moral dos alunos foi comprovada, mas novos dados surgiram a partir das análises das aplicações, o que permite concluir que, dentro da proposta do baralho “Refletindo a Moral”, existem diferentes níveis de repertório serem atingidos, dependendo, principalmente, do repertório prévio de quem o estiver manuseando e do tempo de contato com o material.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho de conclusão de curso, buscou-se confirmar a hipótese de que a partir das cartas apresentadas no baralho “Refletindo a Moral”, os educadores ampliariam seu repertório de conceitos e práticas do desenvolvimento moral e aplicariam algumas delas em seu cotidiano escolar. Ao longo da pesquisa, foram empregados formulários como método de coleta e análise de dados, visando fornecer uma abordagem suficientemente abrangente e fundamentada para a pergunta em questão.

Os resultados obtidos corroboram a hipótese estabelecida, destacando a significativa contribuição deste material didático para a formação continuada de professores e professoras, para além de promover um conhecimento mais profundo sobre o desenvolvimento moral tanto para aqueles que já possuem uma noção maior sobre o assunto, quanto para aqueles que não possuem conhecimentos prévios. A análise de dados revelou padrões consistentes ao avaliarmos as diferentes categorias (conceitos, práticas e problemas de convivência), reforçando a validade das conclusões aqui apresentadas.

Ademais, é crucial destacar que a pesquisa não apenas validou a hipótese, mas também identificou nuances e complexidades adicionais que apresentam novas possibilidades de utilização para o material. As diferentes jogabilidades presentes no manual de instruções, que não foram testadas nas aplicações realizadas, podem vir a ser enriquecedoras para os futuros professores e

professoras que manusearem o baralho, pensando justamente em sua abrangência e nos diferentes níveis de repertório que o material pode atingir.

Ao longo da pesquisa, ficou visível a relevância e atualidade do tema, partindo principalmente das respostas qualitativas da sessão sobre os problemas de convivência. Além disso, o retorno dos participantes foi, em sua maioria, muito positivo, confirmando sua aplicabilidade em contextos práticos. Grande parte dos participantes, no entanto, apontou a questão do tempo. Ficou evidenciado que é um material que necessita de mais tempo de exploração e manuseio, principalmente por conter conceitos complexos e problemas de convivência que, como comprovado pela análise de dados, não são de conhecimento geral. Além disso, muitos professores relataram que gostariam de ter o material em suas salas de aula, para consulta diária.

Espera-se que, futuramente, este estudo sirva como ponto de partida para investigações dentro de diferentes escolas e instituições de ensino, pensando principalmente na formação de equipes pedagógicas, contribuindo para o enriquecimento do debate acadêmico e para a aplicação prática dos conceitos, práticas e problemas de convivência presentes no baralho "Refletindo a Moral".

CARTAS ILUSTRADAS

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1whzRLE9LQXKcrR6l3upwrBCh7Xv59SRO/view?usp=sharing>

LIVRO GUIA

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1yIF2l6aElkwAfM0lmVJRfP_vBi0AcD-r/view?usp=sharing

MANUAL DE INSTRUÇÕES

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WMINj3doRJaSUced-Dq_zPU5lGn2xwaX/view?usp=sharing

REFERÊNCIAS

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education**. 2. ed. Nova York: Teachers College Press, 2012.

FONSECA, Tania; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na Diferença: um Abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

GALVÃO, LILIAN KELLY DE SOUSA. **Desenvolvimento moral e empatia: Medidas, correlatos e intervenções educacionais**. 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7012?locale=pt_BR. Acesso em: 17/05/2023

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning**. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>. Acesso em: 07/05/2023.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VINHA, T.P. **Os conflitos entre os alunos e a aprendizagem de valores**. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 428–437. 2010.

VINHA, Telma...[et al].; Luciene Regina Paulino Tognetta; Maria Suzana de Stefano Menin (org.). **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática.** Americana: Adonis, 2017.

APÊNDICE A

Formulário pré-teste

<https://forms.office.com/r/4nSfSHSBiL>

Material Didático "Refletindo a Moral"

Este formulário tem o objetivo de prover dados de análise para o trabalho de conclusão de curso "Conceitos e práticas do desenvolvimento moral: uma visão construtivista".

Sendo assim, este questionário fornecerá informações sobre os conhecimentos prévios dos usuários a partir da perspectiva do desenvolvimento moral construtivista antes da utilização do material didático "Refletindo a Moral".

Apesar de solicitarmos alguns dados pessoais, como e-mail e nome, o grupo garante que o anonimato (de dados pessoais e institucionais) de todos aqueles que responderem aos formulários será mantido. Os dados coletados serão apenas para avaliação do trabalho.

Dados Pessoais

1. Nome
2. E-mail
3. Está trabalhando no momento?
 - a. Sim
 - b. Não
4. Em que segmento trabalha?
 - a. Educação infantil
 - b. Ensino fundamental
5. Qual é a sua função na escola?
 - a. Estagiário(a)

- b. Professor(a) assistente
- c. Professor(a) titular
- d. Coordenador(a)
- e. Diretor(a)
- f. Mantenedora(a)
- g. Outro

6. Há quanto tempo trabalha na educação?

- a. Menos de 1 ano
- b. Entre 1 e 4 anos
- c. Entre 5 e 10 anos
- d. Entre 11 e 20 anos
- e. Mais de 20 anos

Conceitos

7. Pensando em desenvolvimento moral, classifique seus conhecimentos sobre os CONCEITOS abaixo:

Categorias:

- a. Desconheço totalmente
 - b. Já ouvi falar
 - c. Conheço um pouco
 - d. Conheço na teoria mas não aplico
 - e. Conheço na teoria e aplico
- Afetividade e inteligência
 - Convivência democrática
 - Ambiente sociomoral cooperativo
 - Interação social
 - Bullying
 - Sanções expiatórias e por reciprocidade
 - Desenvolvimento moral

- Moral
 - Relação de cooperação
 - Autoridade x autoritarismo
8. Caso você tenha respondido “Conheço na teoria e aplico” para um dos conceitos citados acima, pode dar algum exemplo do cotidiano em que você aplique esse(es) conceito(s)?

Práticas

9. Pensando em desenvolvimento moral, classifique seus conhecimentos sobre as PRÁTICAS abaixo:

Categorias:

- a. Desconheço totalmente
 - b. Já ouvi falar
 - c. Conheço um pouco
 - d. Conheço na teoria mas não aplico
 - e. Conheço na teoria e aplico
- Assembleia
 - Roda de conversa
 - Círculos restaurativos - Mediações de conflito
 - Regras e combinados

10. Caso você tenha respondido “Conheço na teoria e aplico” para uma das práticas citadas acima, pode dar algum exemplo do seu cotidiano em que você aplique essa(as) prática(s)?

Problemas de convivência

11. Pensando em desenvolvimento moral, classifique seus conhecimentos e a sua relação com os PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA abaixo:

Categorias:

- a. Desconheço
- b. Já ouvi falar
- c. Já vivenciei
- d. Já vivenciei e intervi na situação

APÊNDICE B

Formulário pós-teste

<https://forms.office.com/r/u6GVntAGqZ>

Material didático “Refletindo a Moral”

Este formulário tem o objetivo de prover dados de análise para o trabalho de conclusão de curso “Conceitos e práticas do desenvolvimento moral: uma visão construtivista”.

Sendo assim, esse segundo formulário buscará fornecer informações sobre os conhecimentos teóricos e aplicação prática após utilização do baralho “Refletindo a Moral”.

Novamente, garantimos que o anonimato (de dados pessoais e institucionais) de todos aqueles que responderem aos formulários será mantido. Os dados coletados serão apenas para avaliação do trabalho.

Dados Pessoais

1. Nome
2. E-mail

Conceitos

3. A partir da vivência com o material didático, classifique o quanto seu repertório foi ampliado em relação aos CONCEITOS abaixo:

Categorias:

- a. Não repertoriou
 - b. Repertoriou pouco
 - c. Repertoriou, mas não estou seguro(a) para utilizar em minha prática
 - d. Repertoriou e estou seguro(a) para utilizar em minha prática
- Afetividade e inteligência

- Convivência democrática
- Ambiente sociomoral cooperativo
- Interação social
- Bullying
- Sanções expiatórias e por reciprocidade
- Desenvolvimento moral
- Moral
- Relação de cooperação
- Autoridade x autoritarismo
- Práticas diárias
- Disciplina e indisciplina
- A linguagem do educador

4. Após utilização do baralho, você foi capaz de identificar a presença de algum ou alguns dos CONCEITOS apresentados em sua prática atualmente? Se sim, quais?
5. Após utilização do baralho, você adotou algum ou alguns dos CONCEITOS apresentados para complementar a sua prática? Se sim, quais?

Práticas

6. A partir da vivência com o material didático, classifique o quanto seu repertório foi ampliado em relação as PRÁTICAS abaixo:

Categorias:

- e. Não repertoriou
 - f. Repertoriou pouco
 - g. Repertoriou, mas não estou seguro(a) para utilizar em minha prática
 - h. Repertoriou e estou seguro(a) para utilizar em minha prática
- Assembleia
 - Roda de conversa

- Círculos restaurativos - Mediações de conflito
- Regras e combinados

7. Após utilização do baralho, você foi capaz de identificar a presença de alguma ou algumas das PRÁTICAS apresentadas em sua sala de aula atualmente? Se sim, quais?
8. Após utilização do baralho, você adotou alguma ou algumas das PRÁTICAS que contribuem para o desenvolvimento moral em sua sala de aula? Se sim, quais?

Problemas de convivência

9. A partir da vivência com o material didático, classifique o quanto seu repertório foi ampliado em relação aos PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA abaixo:

Categorias:

- a. Não repertoriou
 - b. Repertoriou pouco
 - c. Repertoriou mas não me sinto capaz de classificá-lo
 - d. Repertoriou, me sinto capaz de classificá-lo, mas não tenho clareza da intervenção adequada
 - e. Repertoriou, me sinto capaz de classificá-lo e tenho clareza da intervenção adequada
10. Após a utilização do baralho, você aplicou alguma das práticas para mediação de conflitos ou problemas em seu cotidiano? Se sim, qual delas e quais foram as situações que levaram a aplicá-las?
 11. Após sua experiência utilizando o baralho, você gostaria de deixar algum outro comentário para o grupo?

ANEXO A

Jogo "What Should Miranda Do"



Imagem 1 - Jogo "What should Miranda do"

Disponível em: <<https://www.playtherapysupply.com/games/what-should-miranda-do-card-game>>. Acesso 15/11/2023

ANEXO B

Jogo "Oráculo Houhou"



Imagem 2 - Oráculo Houhou

Disponível em: <<https://houhou.com.br/oraculo/>>. Acesso 15/11/2023

ANA PAULA DA SILVA SANTOS

GABRIELA OPPERMANN

LAIS LIMA PASCHOAL

03. CONFLITOS ESCOLAR E CONDUTAS DE MEDIACÃO, EM DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga. Sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 04 de dezembro de 2023 com parecer da Ma. Dinah Carolina Borges Crespo.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo apresentar as especificidades de conflitos em diferentes faixas etárias, com relação às condutas e mediações mais coerentes através de uma comunicação respeitosa e adequada para adultos que mediam conflitos no ambiente escolar. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo Desenvolvimento, tendo como produto uma série de episódios de podcasts sobre o tema, a partir de depoimentos de especialistas, educadoras e gestoras de uma escola particular da cidade de São Paulo. Os episódios deram origem, também, a uma proposta formativa. A análise dos dados indica que ao mediar os conflitos na escola, o campo de valores dos educadores deve estar presente, mas não de forma judicativa, e que o papel do educador como referência é fundamental para promover a autonomia moral dos estudantes. Como referencial teórico foram utilizados os conceitos de autores como Crispino (2023), La Taille (2008), Vinha (2009), entre outros.

Palavras-chave: Resolução de conflitos. Desenvolvimento moral. Autonomia. Formação de professores. Podcast.

1. INTRODUÇÃO

Os conflitos estão presentes em diversos contextos de sociedade, pois faz parte da natureza social se deparar com isso quando há divergências de ideias e opiniões nas relações interpessoais. Dentro das escolas não é diferente. Os conflitos fazem parte do cotidiano escolar e da educação integral do ser e, portanto, é crucial para o desenvolvimento da moralidade do sujeito como participante de uma sociedade na qual está inserido.

Considerando a família como base mais forte da socialização primária, na primeira infância, ela é essencial para a constituição de si como sujeito social, pois as relações, principalmente com os parentes, contribuem para ampliar as percepções da criança, a forma como enxerga e reage consigo mesma e ao mundo, já que são exemplos de como se portar em sociedade.

No entanto, a socialização secundária, essa que a escola proporciona, também é importante. Ao pensar na constituição da escola, pensa-se em um ambiente social, que além dos conhecimentos intelectuais, trabalha com os desafios que acontecem ao conviver em sociedade. Por isso, é necessário entender o papel dos conflitos, das mediações e intervenções feitas pelos adultos no ambiente escolar como elas podem contribuir para a constituição de sujeitos das crianças. A conduta realizada pelo educador, enquanto mediador, deve ser adequada à idade dos envolvidos, da causa e da intencionalidade.

A escola é um ambiente que permite um encontro de sujeitos singulares, o que torna o ambiente propício para embates de opiniões, ideias e crenças que podem gerar conflitos que, se não forem conduzidos de forma prudente,

pode acabar tendo a violência como consequência, o que não contribui para o bom desenvolvimento da percepção ética e moral do sujeito.

Nesse sentido, o convívio que a escola proporciona, tanto com adultos educadores como entre pares, é fundamental para a formação do desenvolvimento emocional e social dos estudantes, nas relações interpessoais. Pensando nisso, os momentos de troca entre pares que a escola proporciona o olhar sob a perspectiva do outro, favorecendo a construção da empatia nas relações, ampliando a compreensão e a possibilidade do desenvolvimento do respeito mútuo, além das habilidades comunicativas das crianças.

Sendo assim, podemos considerar que foram muitos os prejuízos ocasionados pelo afastamento social e pelas limitações impostas para as atividades coletivas, provocados pelo cenário de pandemia da COVID-19 (2020/2021). Ao impedir as crianças de conviverem no ambiente escolar e fora do círculo familiar, no qual ideias e opiniões diversas, parte fundamental para o processo de construção do sujeito como cidadão, não esteve presente. Por outro lado, podemos considerar que as crianças que conviveram com outras crianças durante a pandemia tiveram mais oportunidades para lidar com conflitos no dia a dia, e dependendo do tipo de mediação recebida, desenvolveram formas positivas de lidar com os conflitos inerentes ao convívio entre pares.

Portanto, o estudo sobre a mediação de conflitos no cenário pós-pandêmico, se torna ainda mais relevante para a prática docente, já que é necessário pensar em novas ferramentas para auxiliar os estudantes na descoberta de formas de resolver os conflitos, principalmente os interpessoais que vivenciam no ambiente escolar. Isso impõe uma urgência, de que os educadores passem a refletir sobre as práticas de mediação de conflito e olhem para as consequências que os conflitos trazem aos estudantes, à dinâmica do grupo e ao próprio professor, considerando a faixa etária das crianças envolvidas. Isso sem deixar de considerar que existem conflitos de diferentes naturezas, no ambiente escolar, como os conflitos cognitivos, que não serão objeto de estudo deste documento.

Este estudo traz um breve resumo dos principais marcos de mudança na perspectiva do conflito, salientando a perspectiva da escola e apresentando como alguns professores estão atuando e lidando com os conflitos interpessoais cotidianamente em suas salas de aula. Nesse contexto, algumas perguntas motivaram esta pesquisa, sobretudo a respeito das especificidades dos conflitos das crianças com idades diferentes no ambiente escolar e quais cuidados e considerações os adultos responsáveis devem ter ao mediar um conflito em cada um desses momentos de desenvolvimento da criança. Além disso, questiona-se a respeito de como os responsáveis estão, na prática, lidando com os conflitos nas salas de aula, considerando as especificidades de cada etapa da vida escolar em relação às intervenções a fim, também, de identificar quais são as formas de lidar com a questão quando se pensa em diferentes concepções de ensino-aprendizagem como a construtivista e a transmissiva-conteudista entre outras.

Tendo isto em vista, algumas hipóteses podem ser levantadas quanto ao olhar dos adultos sobre as relações entre as crianças, principalmente ao mediar um conflito na escola, procurando entender quais são as capacidades que precisam estar presentes para que consigam enfrentar situações desafiadoras de maneira autônoma, em cada faixa etária. Por exemplo, seria imprudente esperar que uma criança de 2 anos resolvesse um embate por meio da conversa, quando ela está aprendendo como usar seu repertório linguístico para se comunicar. Ou então considerar que uma criança de 6 anos só consiga agir de forma violenta quando houver discordâncias e desafios, porque não teve uma boa referência de mediação. Considerando o adulto mediador uma referência para a construção da moralidade da criança a partir de suas intervenções, a troca sobre estratégias para resolver conflitos contribui para a construção da consciência moral das crianças.

Nesse contexto, há materiais escritos sobre mediações de conflitos que trazem referências sobre como mediá-los e suas especificidades em suas respectivas idades através da imposição de limites. Entre eles estão: Alvaro Chrispino e Raquel Chrispino (2023) sobre a mediação no conflito escolar, Lília Maria e Emanuela Cardoso (2004) sobre a mediação de conflitos escolares com uma proposta para construção de uma nova mentalidade na escola, Piaget como uma grande influência no tema conflitos e convivências, por criar as três fases do desenvolvimento moral: anomia, heteronomia e autonomia.

Sobre isso, as pesquisas de Telma Vinha (2009) traz muitas contribuições sobre a construção da moralidade e autonomia das crianças ao mediar uma situação de conflito. Esta autora tem apresentado informações e reflexões sobre a mediação e resolução de conflitos que podem ser utilizadas pelos adultos responsáveis pelas crianças dentro das escolas. Uma delas é a compreensão do conceito de conflito como sendo uma falta de entendimento ou concordância entre duas ou mais partes.

Outro autor que traz contribuições a este estudo, delimitando este conceito, é La Taille (2008), ao apresentar a questão do limite como pertencente a três dimensões: como barreira; como restrições para se garantir o desenvolvimento e aquele necessário às crianças para que os adultos garantam sua intimidade e respeito. Os conceitos trazidos pelo autor auxiliam nas diferentes percepções de como o conflito está relacionado com os limites, e como estes podem ser aproveitados pelos educadores nas escolas como potencializadores nas discussões e condutas sobre a construção de moralidade do indivíduo ativo e participativo de uma sociedade.

Portanto, o objetivo deste estudo é apresentar as especificidades de conflitos em diferentes faixas etárias na educação básica em duas escolas particulares, de concepção construtivista, nas regiões sul e oeste da capital de São Paulo, considerando que as mediações realizadas pelos adultos responsáveis nas diferentes faixas etárias são relevantes para o desenvolvimento do sujeito, destacando o papel do conflito para o desenvolvimento das crianças e as mediações e intervenções educadores. Nesse sentido, este estudo é destinado principalmente aos adultos responsáveis por mediações de conflitos entre as crianças no ambiente

escolar.

Como resultado e contribuição deste estudo para a formação dos professores, foi produzida uma série de doze episódios de podcast com a participação de professores e coordenadores de escolas construtivistas particulares em dois segmentos diferentes, Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental, e especialistas no assunto.

2. CAMPO DE PESQUISA

De acordo com o objetivo de apresentar as especificidades de conflitos em diferentes faixas etárias, com relação às condutas e mediações mais coerentes através de uma comunicação respeitosa e adequada para adultos que mediam conflitos no ambiente escolar, foi desenvolvido uma investigação do tipo Pesquisa de Desenvolvimento cuja modalidade tem como característica um produto, que nesse caso, é uma série de doze episódios de podcast que explora a problematização das mediações de conflitos nas escolas.

A pesquisa de Desenvolvimento é relevante para esta investigação porque percebeu-se que os conflitos entre as crianças no ambiente escolar após o período da pandemia do Covid-19 estavam intensas, possivelmente por causa da falta de convívio das crianças com seus pares, por intervenções e mediações despropositadas feitas pelos adultos responsáveis fora da escola. Portanto, através dos depoimentos de especialistas, educadoras e gestoras sobre mediações de conflitos escolares originou-se um produto no formato de podcast apresentando a prática associada com a teoria, com exemplos de cenas do cotidiano escolar e informações que podem auxiliar os adultos que cuidam dos momentos de mediação de conflito entre crianças em suas diferentes idades.

Para coleta de dados foram utilizados registros de áudio que apresentam os relatos educadoras e coordenadoras que trabalham com diferentes faixas etárias, em duas escolas particulares construtivistas em São Paulo, SP a partir de um roteiro de entrevista com oito perguntas (APÊNDICE A) que contemplam suas observações dos momentos de intervenção e mediação de conflitos entre as crianças em diferentes momentos da rotina, como o lanche, parque, aulas de especialistas, momento de entrada e saída etc.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo a primeira a coleta de dados com a gravação do podcast, utilizando o roteiro de entrevista. Na segunda etapa foram apresentadas novas perguntas (APÊNDICE B) com o intuito de validação da relevância dos episódios.

2.1 Produto: Podcast - Conflitos? Em qual faixa etária?

A partir da pesquisa realizada com o intuito de compreender as

especificidades e cuidados que os adultos mediadores têm ao mediar conflitos na escola em diferentes faixas etárias, tendo como base os teóricos que a respaldam, foram realizadas entrevistas com educadoras atuantes em escolas construtivistas na capital São Paulo (SP) e especialistas na área de educação, tendo como critério principal que sejam mestres ou doutores na área, foi produzido um material didático para consulta em formato de podcast.

O produto é um podcast composto por uma série de doze episódios, com aproximadamente 15 minutos cada, direcionado para adultos que lidam com situações de conflitos no cotidiano, principalmente educadores. Cada uma das pessoas entrevistadas respondeu oito perguntas (APÊNDICE A) que norteiam a conversa, expressando suas opiniões e pontos de vista e, também, contam suas experiências com resoluções de conflitos no ambiente escolar.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Atualmente o mundo está num período que La Taille (2008) chama de “mal-estar” ético, ou seja, parte da sociedade acredita estar vivendo uma anomia, uma desordem com regras e valores inexistentes ou contraditórios entre si. La Taille (2008) argumenta que a anomia pode surgir quando as normas sociais não são internalizadas pelos indivíduos ou quando há fragilidade nas normas sociais que orientam o comportamento humano. Este conceito destaca a importância das normas e da moralidade na sociedade, e sua ausência pode resultar em desordem ou violências. Portanto é necessário revisar a percepção de moral a partir do contexto violento no qual o mundo se encontra. E, como mencionado por La Taille, “os jovens são reflexos da sociedade em que vivem” (LA TAILLE, 2008, p.11); os jovens também estão vivendo como se estivessem em uma anomia. Essa ideia se reflete no ambiente escolar.

Não tendo recursos para lidar com a situação conflituosa de forma harmoniosa e moralmente justa, a criança e o jovem utilizam do recurso que lhes foi apresentado pela sociedade em que vivem quando se depararam com limites e confrontos. No caso do Brasil, a sociedade violenta apresenta meios violentos para lidar com essas situações que poderiam ser resolvidas de forma consciente, harmoniosa, respeitosa e eficaz com a mediação e intervenção de um adulto.

Pensando nisso, o ambiente escolar é excelente para oportunizar momentos de soluções de conflitos de maneira assistida e mediada por um adulto que desempenha um papel fundamental ao oferecer estratégias educacionais que incentivam a resolução não violenta de conflitos, promovendo habilidades sociais e emocionais e que saiba apresentar diversas ferramentas para o jovem ter confiança e autonomia ao protagonizar um conflito.

A escola se torna um espaço onde as crianças não apenas adquirem conhecimento acadêmico, mas também desenvolvem a capacidade de lidar construtivamente com desafios interpessoais, oferecendo oportunidades para se

tornarem indivíduos respeitosos, responsáveis e reflexivos a partir da autonomia moral. Logo, uma opção plausível para isso seria o educador olhar para a educação moral com mais cuidado, entender que para lidar com a anomia é preciso entender os limites que estão sendo ultrapassados, e oferecer estratégias e ferramentas para os estudantes considerando suas respectivas necessidades e dificuldades.

A heteronomia pode ser superada e dar lugar à autonomia moral, quando então as regras são seguidas por serem tidas como necessárias ao convívio social. Em outras palavras, a criança pode internalizar as normas, compreender o porquê da sua existência, tornando-se gradualmente capaz de se autorregular. (SANTOS; PRESTES; FREITAS, 2014, p.248)

A mediação de conflito está presente em toda a vida escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, assim como enfatizam os autores Álvaro Chrispino e Raquel Chrispino (2023), o conflito é o nosso companheiro de jornada. Isso nos lembra que os docentes encontram muitas dificuldades em encontrar linhas tênues entre acolher, impor limites, linguagens adequadas entre muitas outras dificuldades. Assim como de considerar que a natureza dos conflitos varia muito de acordo com a faixa etária.

Na Educação Infantil, especialmente com crianças de 0 a 3 anos, os conflitos assumem características particulares devido ao estágio inicial de desenvolvimento emocional, moral e social desses indivíduos. Nessa faixa etária, as crianças estão começando a entender o “eu”, o “outro” e o mundo ao seu redor. É o momento de exploração através do contato físico com toques, manifestações orais e exploração das características dos objetos, como cores, texturas e diferentes materiais. Essa exploração também acontece com seus pares ao interagir com eles no mesmo ambiente e com os objetos e materiais que este outro esteja explorando.

Contudo, por não terem desenvolvido completamente as habilidades verbais para expressar suas necessidades e emoções ainda, é comum que recorram a comportamentos mais impulsivos e agressivos para expressar suas necessidades e emoções, o que pode levar a formas não verbais de comunicação, como choros e gritos, e gestos ou reações físicas, como os empurrões, tapas, mordidas e puxões.

Para a Educação Infantil, os conflitos estão relacionados ao desenvolvimento da linguagem, e da perspectiva egocêntrica que se faz muito presente nessa faixa etária. Com isso, a perspectiva de si e do outro como sujeitos distintos está sendo construída. Como destaca Piaget

[...] sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (PIAGET, 1994, p. 155)

Nesse estágio de desenvolvimento os recursos de comunicação ainda são restritos, assim, muitas vezes, as crianças se expressam corporalmente e agindo sobre o mundo, por exemplo, revelam sua insatisfação, raiva, incômodo ou desejo de posse em uma situação de disputa por um brinquedo, por meio de mordidas e unhas, que acabam por estabelecer situações de conflito interpessoal. Assim, os conflitos com as crianças bem pequenas muitas vezes surgem de disputas simples relacionadas ao compartilhamento de objetos, espaços ou atenção dos adultos. Sendo assim, educadores desempenham um papel crucial ao interpretar essas formas de expressão, facilitar a resolução de conflitos, promovendo a empatia e o entendimento mútuo, ao mesmo tempo que colocam limites para as crianças, como é possível observar no seguinte exemplo trazido por Nogueira e Montino

Estava tudo tranquilo até que João tentou tirar o carrinho (polícia) de Gabriel, e começou a disputa, os dois puxavam o brinquedo com muita força, até que João mordeu o braço de Gabriel e o mesmo começou a chorar. A Professora até então observando a disputa, se aproxima o mais rápido possível, mesmo assim não dando tempo de impedir que João mordesse o colega. (NOGUEIRA; MONTINO, 2020, p.196)

O adulto mediador deve criar um ambiente seguro e acolhedor, proporcionando oportunidades para que as crianças explorem, compartilhem e aprendam a lidar com as interações sociais. A mediação eficaz nessa fase se dá através dos modelos de comportamentos sociais afirmativos, uma vez que o adulto mostra outras ferramentas para a criança lidar com os conflitos, assim expandindo seu repertório e incentivando a comunicação e intervindo cuidadosamente quando necessário, garantindo que as crianças se sintam apoiadas e compreendidas.

É importante destacar que, nesse estágio inicial, a mediação pedagógica não se trata apenas de resolver conflitos imediatos, mas também de criar uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades emocionais, morais e sociais da criança para que consiga futuramente lidar com conflitos com autonomia a partir da moralidade. Apesar de estabelecer limites para proporcionar harmonia nas relações, as crianças nessa idade se encontram na heteronomia.

Para Telma Vinha (2009), a heteronomia é uma etapa natural do processo de desenvolvimento moral na qual as crianças começam a perceber as limitações do que pode ser feito ou não. A autora afirma que

O bebê não sabe o que deve ou não ser feito, muito menos as regras da sociedade em que vive. Mais tarde, a criança começa a perceber a si mesma e aos outros, percebe também que há coisas que podem ou não ser feitas, ingressando no mundo da moral, das regras, tornando-se heterônoma, submetendo-se àquelas pessoas que detêm o poder. Na heteronomia, a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem (...) (VINHA, 2009, p.258).

Apesar de ainda não compreenderem o sentido das limitações, as crianças são mais propensas a obedecer às regras simplesmente porque são impostas por figuras de autoridade, como pais ou professores. Além de obedecê-las por respeito e amor, há também o medo da punição, da ausência de afeto que acreditam ser consequências pelo não cumprimento das regras. No entanto, ela enfatiza a importância de promover o questionamento, a reflexão e a internalização consciente de valores éticos, possibilitando que as crianças ultrapassem a heteronomia avançando para a uma autonomia moral à medida que internalizam princípios e amadurecem.

Portanto, ao mediar conflitos na Educação Infantil, os educadores devem se atentar às diferentes maneiras de expressão e o que elas estão representando ao serem utilizadas como uma comunicação, apesar de serem consideradas agressivas, é a forma da criança pequena expressar seus sentimentos, desconfortos e vontades. Para além deste cuidado, é preciso oferecer ferramentas para lidar com o descontentamento de forma exemplar, mostrando exemplos respeitosos que incentivem a comunicação respeitosa e assertiva.

Um conflito terá uma configuração bem diferente desta, à medida que as crianças crescem. Por exemplo, no Ensino Médio, quando os alunos estão passando pela adolescência, os conflitos têm como origem outras questões, por exemplo problemas de relacionamento com os familiares, a descoberta do uso de drogas e do consumo de bebidas, os primeiros relacionamentos amorosos, os sentimentos de depressão e de autoaceitação que acompanham o crescimento e a vida em grupo. Sendo assim, o professor precisa ter outras condutas e discurso. Ou seja, as desavenças e desafios estão presentes em todos os momentos da vida, mas são diversas as razões que os originam, os recursos afetivos e cognitivos que temos disponíveis ou desenvolvidos para lidar com essas situações, as habilidades que aprendemos ao longo do tempo e as nossas vivências, além de nossa disponibilidade para refletir sobre suas consequências em nossas vidas e na vida de outras pessoas.

Sendo assim, pensando na constante exposição das crianças aos desafios de lidar com divergências, é importante que as crianças se envolvam em situações conflitantes em um ambiente seguro, propício e estimulador como o ambiente escolar, onde encontram-se adultos que estejam dispostos a oferecer estratégias para superar essas situações. Consequentemente, discordâncias, pequenas disputas e frustrações são oportunidades para compreender os limites de si mesmo e de outras pessoas em um contexto de comunidade.

Por este motivo é importante que os educadores, dêem mais atenção a como ajudar as crianças a desenvolverem formas melhores de lidar com os conflitos do que em evitar que as situações conflituosas ocorram, pois entendê-las é parte fundamental do desenvolvimento da moralidade das crianças.

Para o professor que possui uma perspectiva construtivista, os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. São

vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados. (VINHA, 2009, p. 534)

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento no qual elas já se entendem como sujeitos socialmente participantes e possuem um repertório maior de meios não violentos para enfrentarem desafios, é fundamental ter foco no convívio e na percepção das divergências como expressão das singularidades e diversidade de opiniões que são inerentes ao viver em grupo e lembrar que estão descobrindo como ser autônomos em vários âmbitos da vida, descobrindo suas limitações e potencialidades.

Pensando nas limitações da criança, os educadores precisam estimulá-las a ultrapassarem seus limites ao protagonizar um conflito, ensinar de maneira orgânica no cotidiano da criança, as habilidades para conseguir resolver um conflito de maneira respeitosa, justa e empática, conscientemente baseada na própria moralidade, visando o bem-estar social e não o bem-estar egoísta ou apenas para seguir regras. Como nos lembra La Taille

Ora, cada vez que se restringem princípios a meras regras, a moral corre o grande risco de deixar de ser “humana”, no sentido de servir de garantia ao bem-estar da sociedade. Aliás, alguns impõe que a diferença de sentido entre as palavras “moral” e “ética” seja exatamente esta: a moralidade se referiria a um certo número de mandamentos precisos, enquanto a ética diria respeito a princípios norteadores. (LA TAILLE, 2008, p. 46)

Tendo em vista o que La Taille (2008) apresenta, o educador deve se atentar em dar sentido à situação conflituosa aos envolvidos, considerar o momento de mediação de conflito como oportunidade para impulsionar a moralidade das crianças, fazendo-as refletir sobre a causa da desavença, de qual maneira seria moralmente mais adequado a proceder à situação e quais seriam as consequências e ações consequentes ao acontecimento.

Dessa forma “Educar moralmente é levar a criança a compreender que a moral exige de cada um o melhor de si, porque conhecer e interpretar princípios não é coisa simples” (LA TAILLE, 2008, p. 47). Ao considerar as especificidades da faixa etária das crianças envolvidas na situação e estimulá-las a expandir seu repertório para superar conflitos, o adulto mediador está contribuindo para o desenvolvimento moral, para a autonomia e autoconfiança da criança, mostrando-lhe que é capaz de enfrentar obstáculos de maneira mais madura e consciente, não apenas para seguir regras. Como destaca La Taille (2008, p. 49) “Portanto, se é verdade que a moralidade restringe, é também verdade que ela eleva. Ela nos impõe limites, mas também nos aponta aqueles que devemos ultrapassar.”

Muitas vezes os estudantes, não possuem ainda as habilidades necessárias para se expressar, como ouvir ativamente os outros e buscar soluções que sejam mutuamente satisfatórias. Isso torna a mediação ainda mais desafiadora, uma vez que o mediador deve atuar como um guia para ajudar a resolver e comunicar

de forma respeitosa. Isso nos lembra que a maior dificuldade de mediar um conflito escolar é a falta de experiência dos alunos em lidar com os próprios conflitos de maneira construtiva, principalmente quando são menores. Ou seja, dependem dos adultos como referência e modelo.

Mediar um conflito escolar é algo desafiador e essencial para criar um ambiente de aprendizado, convivência respeitosa e um lugar seguro. Os conflitos quando ocorrem nas escolas, podem afetar não apenas o bem-estar emocional e psicológico dos alunos, mas o desempenho e o clima escolar como um todo. Portanto, mediar conflitos exige várias habilidades e uma grande compreensão das relações interpessoais, assim como Amaral e Ramos (2018), destacam sobre o perfil do mediador:

Desse modo, é importante enfatizar que não é qualquer pessoa que pode atuar como mediador – este deve apresentar características específicas para que a mediação seja positiva. O mediador deve saber escutar, favorecer o diálogo, apresentar equilíbrio emocional para não tomar parte no conflito e orientar o processo em clima harmônico e respeitoso entre os envolvidos. (AMARAL E RAMOS, 2018, p.33)

Outra dificuldade em mediar conflitos está em conhecer e compreender os comportamentos e emoções que permeiam as atitudes dos estudantes, pois, alguns podem encontrar dificuldades para falar abertamente sobre seus sentimentos, o que dificulta ainda mais o processo de resolução. Nos momentos de conflitos os estudantes podem experimentar diversos sentimentos e emoções, como raiva, tristeza e frustração que podem levá-los a ter atitudes que dificultam o estabelecimento de uma comunicação mais eficaz e respeitosa, como comentam Amaral e Ramos

A escola acaba representando um espaço gerador desses conflitos devido à grande concentração de jovens com diversos comportamentos e atitudes. Diante de tal diversidade cultural, mostra-se necessária profunda reflexão sobre os conflitos relacionais que cercam as juventudes e a escola. (AMARAL E RAMOS, 2018, p.28)

Portanto, conflitos estão presentes na vida de todos e, no ambiente escolar, acontecem constantemente, em grande parte causados justamente pelos estudantes, resultantes de violências físicas, psicológicas, verbais ou estruturais.

Sendo assim, o papel da escola deve ser de oferecer um ambiente de conscientização, problematização desses aspectos violentos e ressignificação da resolução de conflitos, por meio de práticas justas, respeitadas e reflexivas, a fim de diminuir gradativamente o grau de violência presente nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade, contribuindo para a autonomia e desenvolvimento moral do indivíduo.

[...] a autonomia da criança não deve acreditar nos plenos poderes de belos discursos, mas sim, levar a criança a viver situações onde sua autonomia será fatalmente exigida... (PIAGET, 1994, p. 19)

As crianças e adolescentes que estão na escola hoje serão os cidadãos adultos e idosos do futuro, que lidarão com outras gerações e a s s i m sucessivamente.

4. ANÁLISE DE DADOS

A fim de analisar e apresentar as especificidades de conflitos em diferentes faixas etárias, com relação às condutas e mediações mais coerentes através de uma comunicação respeitosa e adequada para adultos que mediam conflitos no ambiente escolar, as informações obtidas por meio das entrevistas foram organizadas em quatro categorias: Construção da moralidade e autonomia das crianças (Categoria 1), Papel do adulto como mediador de conflitos (Categoria 2), Desafios ao mediar conflitos (Categoria 3) e Formação, fontes de consulta e trocas de experiências sobre conflitos (Categoria 4).

Antes, portanto, vamos descrever os participantes dessa pesquisa que exercem a função de educadores em duas escolas particulares nas zonas sul e oeste da cidade de São Paulo, além de três especialistas da área.

4.1 Caracterização dos participantes

Para isso foram considerados os depoimentos gravados de entrevistas com professoras que trabalham com crianças bem pequenas, de 1 ano e 6 meses a 3 anos (P3E1 e P4E1) e crianças de anos iniciais do ensino fundamental (P1E1, P2E1 e P5E2), Coordenadora Pedagógica (C1E1) e especialistas, sendo o E1 especialista em Educação Infantil, a E2 e E3 especialista em Coordenação pedagógica e E4 especialista em Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Nomenclatura referente aos participantes da pesquisa

Escola	Cargo - Função	Série
Escola 1 (E1)	Professora 1 (P1E1)	3º ano, do período vespertino
Escola 1 (E1)	Professora 2 (P2E1)	4º ano, do período vespertino
Escola 1 (E1)	Professora 3 (P3E1)	Educação Infantil, com crianças de 1 ano e 6 meses à 3anos, dos período vespertino
Escola 1 (E1)	Professora 4 (P4E1)	Educação Infantil, com crianças de 1 ano e 6 meses à 3anos, dos período vespertino
Escola 2 (E2)	Professora 5 (P5E2)	1º ano, período vespertino
Escola 1 (E1)	Coordenadora 1 (C1E1)	Educação Infantil e 1º ano dos períodos matutino e vespertino

- Especialista 1 (E1)	Especialista em Educação Infantil
- Especialista 2 (E2)	Especialista em Gestão Escolar
- Especialista 3 (E3)	Especialista em Ensino Fundamental

Tabela 2 - Tempo de atuação no cargo atual.

Tempo de atuação	Sujeito/nomenclatura
Entre 0 e 5 anos	P1E1, P2E1, P3E1
Entre 5 e 10 anos	C1E1
Entre 10 e 15 anos	P4E1
Mais de 15 anos	P5E2, E1, E2, E3

4.2 Categoria 1 - Construção da moralidade e autonomia das crianças

Nessa categoria serão analisadas as questões relacionadas às situações de conflitos como oportunidades para a construção da moralidade das crianças, uma vez que, ao mediar com a intenção de potencializar a consciência moral das crianças, as educadoras estimulam seus estudantes a serem mais autônomos para resolverem seus próprios conflitos. As perguntas analisadas nesta categoria são: O que você pensa sobre a mediação e a intervenção dos adultos na resolução dos conflitos para a construção da autonomia dos alunos? e Quais deveriam ser as principais características de quem media os conflitos entre as crianças?

No que se refere ao entendimento sobre mediação e intervenção dos adultos na resolução dos conflitos infantis, as professoras P1E1 e P2E1, assim como a coordenadora C1E1 nos mostram que dão importância à escuta do que as crianças têm para contar, entendem suas necessidades e oferecem repertório para que elas consigam construir, aos poucos, sua autonomia ao lidar com conflitos, é o que vemos nas respostas:

“Mediação precisa escutar antes de falar qualquer coisa, precisa escutar as crianças, escutar o que aconteceu, ouvir os pontos de vista, legitimar os acontecidos e aí ajudando nas medidas das coisas”. (P1, E1)

“A gente precisa colher, a gente precisa separar o que é de um, o que é do outro, entender que por trás das ações de cada pessoa existe uma necessidade a ser atendida.” (P2, E1)

“Então, é fundamental que o adulto seja ali um modelo de linguagem, de possibilidade, de escuta, né? De ouvir o outro, para que a gente

possa construir soluções que acolham a todos, não é?”. (C1, E1)

“Acho que meu papel também tá muito nesse lugar de novo, nessa faixa etária, de emprestar a minha voz para essa criança é dando nome para o que ela tá fazendo e contando para ela que não é dessa forma que a gente precisa resolver a situação, que a gente pode falar que se não consegue falar que tem os adultos para ajudá-la a resolver essa situação de uma forma tranquila. Então é muito por esse caminho de entender a situação, e emprestar a nossa voz para a criança e cuidando dos sentimentos da criança como um todo e fazendo ela também enxergar a outra criança.” (P4, E1)

A professora P4E1 acredita que, por meio da mediação, incentiva a autonomia das crianças, contribuindo para a construção da moralidade ao enfrentarem situações conflituosas, já que os valores precisam partir delas para escolherem suas próprias ações.

Dessa forma, percebeu-se que as entrevistadas têm a visão compartilhada de que a mediação dos conflitos precisa ser cuidadosa para trabalhar a moralidade e a autonomia das crianças, principalmente para serem capazes de compreender as regras e respeitá-las de maneira internalizada, consciente. Afinal, quando as crianças passam a obedecer às limitações e regras motivadas pelo medo de serem advertidas, elas não desenvolvem autonomia, mas sim reforçam a heteronomia. Sobre isso, Telma Vinha (2009) diz que:

Nessa fase o controle é essencialmente externo. Há, portanto, uma aceitação de regras que são exteriores ao sujeito. O desenvolvimento moral foi bem-sucedido quando, com o tempo, esse controle vai se tornando interno, isto é, um autocontrole, uma obediência às normas que não depende mais do olhar dos adultos ou de outras pessoas. É a moral autônoma. (VINHA, 2009, p. 528)

De acordo com a autora, quando as crianças são privadas de compreender o porquê da importância dos valores e regras, elas “tendem a orientar suas ações de modo a receberem gratificações, evitarem castigos ou por mero conformismo, demonstrando que os valores morais foram pobremente interiorizados.” (VINHA, 2009, p. 533). Assim concluímos, que a escuta por parte dos adultos mediadores, principalmente nos momentos de conflito, é fundamental para a construção de repertório de ferramentas, soluções e moralidade para as crianças em todas as faixas etárias

4.3 Categoria 2 - Papel do adulto como mediador de conflitos

Nessa categoria serão analisadas as questões relacionadas aos

cuidados e intencionalidades que as educadoras consideram fundamentais ao intervir e mediar os conflitos de seus estudantes considerando as especificidades das faixas etárias. Para isso, foi analisada nesta categoria a seguinte pergunta: Você pode nos contar duas situações de conflitos e as intervenções que foram feitas por você?

Nas respostas para essa questão, nota-se que as especificidades de cada faixa etárias são estimadas e respeitadas durante as mediações. As condutas realizadas pelas educadoras que trabalham com crianças bem pequenas (P3E1 e P4E1) são cuidar da própria postura física - ao se abaixar na altura delas - demonstrando interesse e respeito, assim como o cuidado para entender as causas e consequências dos conflitos - geralmente iniciados por disputas de brinquedos e materiais, ou demonstrações de sentimentos e incômodos por meio de expressões físicas que machucam uns aos outros, como mordidas e empurrões. Isso pode ser notado nas respostas:

“E aqui é muito comum você escutar tudo é meu. Então eles resolvem alguns conflitos com mordidas, empurrões. Puxa, né? Sem pedir um por favor ou empurra sem dizer com licença.” (P3, E1)

“Uma delas, muito frequente, é quando uma criança ela quer muito um brinquedo que está com outra criança e ela não consegue verbalizar isso de forma autônoma. E ela pega esse brinquedo da mão do amigo e o amigo fica chateado, chora. E tem vezes que a criança, as crianças, elas vêm até nós apenas contando isso. E tem vezes que isso gera uma frustração a ponto das crianças chorarem. E esse conflito acaba ficando maior.” (P4, E1)

Por outro lado, as educadoras que trabalham com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (que já conseguem se comunicar pela verbalização), indicam que as crianças ainda encontram dificuldades para resolver os conflitos através do diálogo e, também, acabam partindo para agressões físicas e verbais; é o que nos contam essas professoras:

“As crianças estavam jogando bola esses dias que essa idade de sete, seis anos. Eles gostam muito de futebol, né? Os meninos então, eles estavam jogando bola e nós chamamos para entrar que o parque tinha acabado. E era. Eles entram muito nessa situação do futebol e não gostam de perder. Enfim, na hora que nós chamamos, eles falaram que eles tinham que bater um pênalti para desempatar o jogo, porque o jogo estava empatado e não podia terminar assim. E aí as crianças foram entrando e aí foi um aluno lá e acabou puxando o outro porque o outro falou que não, que tinha que acabar o jogo desse jeito, que era um empate mesmo. E nisso, esse aluno que não aceitava o jogo estar empatado e foi lá e deu um soco, puxou a camiseta, acabou dando um soco no rosto do outro, fez um, marcou o pescoço, inclusive fez um vergão no pescoço, deu um soco no olho, enfim, acabou machucando muito esse outro aluno, né?” (P5, E2)

“Enfim, mas nesse momento da entrada eles tinham o interesse em comum que era usar o mesmo objeto. É uma bola, então eles queriam dividir, só que eles não estavam encontrando um meio para poder dividir e aí eles partiram para agressão verbal e depois em agressão física. Então uma das crianças não quis emprestar a bola que não era dela. Então ela não tinha o direito de possuir a bola mais do que a outra, é, mas ela não quis é compartilhar e ela pegou a bola só para ela, escondeu a bola e a outra criança não conseguiu se expressar em palavras, só, então o primeiro xingou esse aluno, que escondeu a bola.” (P2, E1)

Outro aspecto evidenciado nas respostas sobre mediação por meio da conversa com os envolvidos é a necessidade de lembrá-los da postura de respeito, a escuta atenta, a empatia e a validação dos sentimentos, pensamentos e opiniões de forma a ajudar as crianças a darem sentido para as situações de conflitos, instigando o desenvolvimento da consciência moral, pois

A concepção sobre os conflitos do professor e, conseqüentemente, o tipo de intervenção realizada por ele ao deparar-se com desavenças entre as crianças e jovens, interfere nas interações entre os alunos e no desenvolvimento socioafetivo dos mesmos, transmitindo mensagens que dizem respeito à moralidade. (VINHA, 2009, p. 532)

Nesse contexto, nota-se que ao mediar conflitos, as educadoras se preocupam em manter-se neutras, mantendo-se distanciadas da situação, mas com uma escuta atenta, sensível e uma comunicação gentil:

“É, eu escuto todas as crianças que estão envolvidas. Eu pergunto para cada uma delas. Do ponto de vista, o que aconteceu, porque eu acho importante, enquanto mediadora, escutar todos os lados para conseguir junto com eles, entender o que que aconteceu que causou a desarmonia no mundo. Então eu escutei primeiro, na verdade, eu acolhia a criança que estava chorando, cuidei, ajudei ela a se acalmar, poder a gente poder pensar juntas, o que é que a gente poderia fazer depois que ela se acalma um pouco? Minha proposta foi escutar os outros. E como era um conflito que envolvia pouco mais da metade, na verdade, eu achei importante convocar todos para que a gente pensasse junto no que poderia ser feito.” (P1, E1)

Dessa forma, percebe-se que as educadoras dão importância ao papel de mediação ao ajudar na resolução dos conflitos sem dizer o “como fazer”, auxiliando os envolvidos a refletir sobre suas condutas e nos princípios morais, como vemos nos seguintes depoimentos:

“Acho que eles a pensarem assim, tá, mas você não queria emprestar a bola naquele momento? Então, ao invés de você esconder a bola, teria alguma outra? É um outro jeito que você poderia ter feito? E aí acho que é interessante assim, perguntar sempre devolver uma

pergunta para eles, porque pode ser que eles tenham um repertório já daquilo. Então, ah, sim, eu poderia ter dito que eu não queria que ele brincasse naquele momento, explicando o porquê, ou pode ser que ele também não tem um repertório.” (P2, E1)

“Então a gente acabou fazendo uma roda e durante a roda, as crianças que tinham participado da brincadeira de lobo foram percebendo que não foram bacanas. Percebendo que elas tinham deixado a outra criança muito magoada, que elas poderiam ter encontrado uma outra maneira para dizer porque o conflito começou. Partiu de um incômodo, quem era lobo estava incomodado com o barulho de quem era gato, então também era legitimar o incômodo, entender que isso, de fato, pode acontecer. Você pode ficar incomodado. Não é legitimar isso, mas entender que existem caminhos e formas para você se comunicar. Seu incômodo para o outro. E que sempre a gente conversando encontra uma maneira de resolver, então pode ser eu brincando junto ou de fato, escolhendo outro lugar para brincar, para não atrapalhar quem está brincando, né? Pensar como seria melhor ali para os 2 grupos que estavam envolvidos e não um grupo só. E as crianças acabaram se desculpando por conta, eu acho da mediação. Inclusive perceberam que tinham chateado e que tinham outros caminhos para resolver.” (P1, E1)

Vemos que as educadoras permitem o protagonismo das crianças, dão voz e validação aos fatos e sentimentos trazidos ao mesmo tempo que incentivam a escuta atenta por parte do(s) outro(s) envolvido(s), e oferecem estratégias e repertório para as crianças lidarem com as situações conflituosas com mais autonomia. Ao reconhecerem o protagonismo da criança na situação de conflito, as educadoras partilham da visão de Vinha (2009) a respeito da “resolução cooperativa”. Nas palavras da autora:

Uma resolução de conflito considerada como positiva implica em um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo, sendo necessário para isto operar considerando os sentimentos e perspectivas próprias e de uma outra pessoa (resolução cooperativa) (VINHA, 2009, p. 534)

Isso reflete a importância da orientação e formação que recebem na escola onde trabalham sobre mediação de conflitos. Assim como foi abordado por Vinha (2009),

O professor auxilia o autoconhecimento quando ajuda as crianças e jovens a refletirem sobre seus sentimentos e tendências de reação, todavia, ele deve evitar tomar partido, falar pelos envolvidos ou propor a resolução, estimulando-os a descreverem por si próprios seus pontos de vista e sentimentos, favorecendo a coordenação dos mesmos. (VINHA, 2009, p.535)

É importante que o adulto mediador tenha autoconhecimento para se afastar da situação de conflito, no sentido de deixar a criança como protagonista, o mediador não pode tomar partido. Ele não pode impor sua forma de resolver conflitos e nem julgar e deslegitimar as ações e sentimentos das crianças ao lidarem com os conflitos.

4.4 Categoria 3 - Desafios ao mediar conflitos

Nessa categoria serão analisadas as questões relacionadas às dificuldades encontradas pelas educadoras entrevistadas ao mediar conflitos dentro do contexto escolar, com outras prioridades e desafios acontecendo simultaneamente. Para isso, retomamos as respostas relativas à pergunta: Quais são os desafios que você encontra para mediar os conflitos na escola?

Nota-se que no Ensino Fundamental o tempo e a parceria de outros adultos nos momentos de conflito influenciam na mediação. Nas respostas abaixo, vemos o dilema entre priorizar a continuidade da aula ou a mediação dos conflitos faz parte da dificuldade:

“Tem o tempo, ele é ingrato. Eu acho que um conflito bem mediado, um conflito que leva tempo. Para ser resolvido? Vai precisar de tempo, a gente vai precisar sentar, vai precisar conversar, vai ouvir uma versão, vai ouvir outra versão. Vai contestar versões, vai colocar as crianças para pensarem juntas numa possibilidade de caminho. E, do meu ponto de vista, enquanto professora, eu acho que isso é a coisa mais. Que a gente faz? Importante, inclusive, do que a própria, às didáticas, né? (P1, E1)

“Conflitos na escola tempo, eu acho que tempo na escola é uma questão, acho que que existe há muitos anos. E eu acho que é um desafio de você conseguir. Você tem que fazer uma escolha naquele momento, quando você é quando acontece um conflito, você precisa fazer uma escolha. Que que é? Se você vai continuar, é dando a aula que você estava dando e você vai parar para resolver aquele conflito ou se é você vai deixar a outra o resto da turma toda sozinha e você vai parar para resolver aquele conflito. É só que ao mesmo tempo, quando você fala, né? Em questão de quantidade, então, Ah, eu vou resolver o conflito com 2 crianças e vou deixar 15 sozinhas ou eu vou parar de dar uma aula que é importante para 15 crianças e, enfim, vou sair com 2, né?” (P2, E1)

Sobre isso, Amaral e Jeannette afirmam que:

A escola deve cumprir o seu papel na sociedade, não só de transmissora de conhecimentos, mas realizando um trabalho em conjunto com outros setores da sociedade, possibilitando tempos

e espaços para que a comunidade fale, reflita e pense soluções, e, sobretudo, aprendendo a ouvir seus alunos e considerar suas realidades sociais e culturais. (AMARAL e JEANNETTE, 2018, p.30)

Ou seja, o tempo é uma ferramenta pedagógica quando utilizado com intencionalidade. Nesse sentido, o trabalho em equipe entre as educadoras das turmas é essencial para a parceria de apoio e confiança uma com a outra.

Entretanto, os desafios vivenciados na Educação Infantil são de uma natureza diferente quando se trata de crianças na fase da anomia. Dessa forma, a educadora P4,E1 relata sobre os desafios que reflete a diferença do problema/ mediação:

“A gente vai lidando com os desafios ali a todo momento. Por mais que a gente esteja buscando fazer o nosso melhor, sempre temos desafios. Acho que para mim, o principal é tentar ser justa nas situações, porque a justiça, ela realmente é algo que é um valor que rege a minha vida. Então, quando eu me vejo numa situação em que eu não vi o que aconteceu e eu tenho que fazer uma boa mediação e eu fico muito ali tentando equilibrar o quanto eu vou ser justa para ambas as partes, sendo que eu não tenho certeza da situação.” (P4, E1)

Assim como Amaral e Ramos, destacam sobre o processo de conciliação sem julgamentos:

“Assim, o mediador, durante o processo de conciliação, procura firmar um acordo que deriva da vontade das partes, não impondo sua opinião, ou seja, ele não julga não aconselha e não acusa, tendo a sensibilidade de solucionar o problema da maneira mais justa, sem dano ou perda para qualquer uma das partes, não trazendo a prerrogativa da relação de perda e ganho entre os envolvidos.” (AMARAL E RAMOS, 2018, p.33-34)

Portanto, os desafios se diferenciam, assim como os conflitos em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Em relação ao Ensino Fundamental quando há um dilema entre mediar um conflito com poucos envolvidos e é preciso continuar com as demandas de ensino e aprendizagem, estar com o restante da turma, a presença de outros adultos é fundamental para que a mediação seja feita com calma e respeito. Posto isso, a escola deveria considerar o tempo como um valioso recurso para trabalhar as mediações e intervenções de conflitos, tanto na relação entre pares com as crianças, quanto com os adultos da comunidade escolar, reforçando as parcerias, levar em conta as particularidades de cada faixa etária, pois, as condutas e desafios se diferem.

4.5 Categoria 4 - Formação, fontes de consulta e trocas

de experiências sobre conflitos

Nessa categoria serão analisadas as questões relacionadas à formação, fontes de consulta e trocas de experiências que as educadoras consideram relevantes para a prática docente, considerando os desafios de ser um adulto mediador. Para isso foram utilizadas as respostas às perguntas: Qual a orientação ou formação você recebe da escola para lidar com os conflitos entre estudantes? e Como materiais de aprofundamento sobre o tema conflitos na escola (como podcast, vídeos, exemplos práticos, textos) te ajudariam na sua prática de mediar conflitos?

A formação formal, a formação em serviço, as trocas entre educadores, gestores e professores e materiais como textos, podcast, discussões, reuniões, estágios e observações são ferramentas de consulta para as educadoras sobre mediação de conflitos. A importância da formação continuada é um tópico que aparece nas respostas como sendo fundamentais para atualização, aperfeiçoamento, mobilização e reflexão das educadoras para não estagnar na carreira e para lapidar sua capacitação. É o que podemos observar nas seguintes falas:

“Olha, minha formação acadêmica me ajudou bastante, então na faculdade eu entrei bastante em contato com textos, discussões para eu pensar sobre isso e o que mais me formou foram os estágios que eu fiz antes de assumir uma sala. As escolas em que eu trabalhei, onde eu fui pro auxiliar. É assistindo outras professoras resolverem conflitos, professoras, professores resolverem conflitos. Acho que foi muito formativo para mim.” (P1, E1)

“Olha, eu acho que eu sou muito privilegiada por trabalhar em uma escola em que se preocupa muito com a constituição do ser, com a convivência, com o respeito e o olhar pelo outro. Aqui a gente a todo momento volta nessa, nesse currículo, nessa escola, a gente tem um currículo mesmo, é pensado para convivência, algo que é desde o infantil um até o nono ano, que é a série que vai aqui a nossa escola.” (P4, E1)

“Então, esse ano nós tivemos uma formação para falar sobre conflitos na educação infantil, né? Como o primeiro ano faz parte da unidade da educação infantil, por mais que nós estejamos no ensino fundamental, a sala de primeiro ano está na unidade do infantil. Então, a gente participa das formações também da unidade do infantil, tá? Então a gente está usando esse livro como eixo de formação.” (P5, E2)

Telma Vinha (2009, p. 527) refletiu sobre a formação pedagógica ao apresentar que, apesar do “desenvolvimento da autonomia e de relações mais justas, respeitadas e solidárias são algumas das metas encontradas na maioria dos projetos pedagógicos das instituições escolar”, há insegurança por parte das educadoras por não terem conhecimento sobre como tornar uma mediação. Tal insegurança se reflete

na mediação pedagógica perante conflitos.

Diante das brigas e atritos, esses educadores sentem-se inseguros e desconhecem como poderiam intervir de forma construtiva. Os educadores constatam, angustiados, que as brigas estão sendo resolvidas de forma cada vez mais violenta, mas sentem-se despreparados para realizarem intervenções diferentes de conter, punir, acusar, censurar, ameaçar, excluir, ou mesmo ignorar... Assim, acabam por educar moralmente agindo de maneira intuitiva e improvisada, pautando suas intervenções principalmente no senso comum. (VINHA. 2009, p.532)

Portanto, a formação continuada, o acesso aos diversos materiais de consulta e às trocas de experiências e saberes entre educadores podem ser ferramentas potentes e eficientes para que educadoras superem suas capacidades e desafios de mediação.

4.6 Validação dos episódios de podcast

Esta pesquisa e o material didático (podcast) entendem o papel da mediação dos educadores mediadores para o desenvolvimento da moralidade das crianças considerando suas potencialidades, particularidades e desafios em cada faixa etária. Pensando nisso, há o diferencial de trazer referências que olham para as mediações de forma cuidadosa e respeitosa, na visão das escolas construtivistas, onde as crianças são protagonistas e indivíduos integrais.

Após a entrevista foi solicitado que os educadores escolhessem um episódio da série de podcast para escutar, e responder um formulário cujo as perguntas se encontram no Apêndice B, que tem como objetivo analisar o impacto do podcast para os educadores e levantar quais foram os mais ouvidos por eles.

O podcast mais escutado foi o de Especialista de Educação infantil, totalizando em 4 visualizações (no período de 15 dias, após iniciada a disponibilização dos episódios). As professoras relatam ao ouvir, que se identificam com muitas falas da especialista, mesmo em situações não levantadas na entrevista. Assim como no comentário da P4, E1:

“Acho muito bacana o quanto a especialista deixa claro a importância de não rotular as crianças como a “mordedora”, a que “sempre bate” e etc, pois acredito que ao fazer isso, não está sendo levado em consideração o momento do desenvolvimento da criança, o que ela precisa no momento e muito menos o que está por trás para ela estar agindo dessa forma. Para além disso, gostei bastante também quando ela fala sobre a banalização do pedido de desculpas, como explicitado acima.”

Os episódios 5 e 6, da especialista de Ensino Fundamental foi

visualizado 3 vezes (no período de 15 dias, após iniciada a disponibilização dos episódios), pelas professoras de Ensino Fundamental, além da visita de uma Coordenadora Pedagógica, de uma especialista em Gestão e duas especialistas de Educação infantil que visualizaram o Episódio 7.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa a respeito das especificidades das mediações e intervenções pedagógicas em situações de conflitos, principalmente neste momento pós pandemia, nota-se como os conflitos são momentos potentes que são utilizados por educadores como oportunidades para trabalhar a reflexão e internalização de valores enquanto aumenta o repertório de soluções de conflitos e estimula a autonomia e confiança das crianças simultaneamente.

Para isso, as especificidades das capacidades e desafios da faixa etária trabalhada precisam ser consideradas como ponto principal para uma mediação mais justa, responsável e estimulante. Sendo assim, ao trabalhar com crianças bem pequenas, de Educação Infantil, é preciso considerar que elas estão na fase de heteronomia, inicial de desenvolvimento da moralidade e da autonomia, e por isso ainda não conseguem compreender a importância dos limites e cumprem-nos por respeito aos adultos que as impõem. Logo, as educadoras. Alinhar as expectativas e as condições de resolução de conflitos das crianças é importante para o educador mediador saber como intervir da melhor maneira.

Considerando as escolas construtivistas, cuja visão de conflito faz parte da formação integral dos estudantes, os momentos de conflitos são oportunidades que devem ser aproveitadas para trabalhar a moralidade, autonomia e confiança das crianças, e portanto, não deveriam ser evitadas ou vistas como um problema a ser resolvido. É preciso refletir sobre as motivações e as consequências, além das capacidades sociais e emocionais das crianças envolvidas para mediar com eficiência. Sobre isso, Vinha afirma que:

A concepção sobre os conflitos do professor e, conseqüentemente, o tipo de intervenção realizada por ele ao deparar-se com desavenças entre as crianças e jovens, interfere nas interações entre os alunos e no desenvolvimento socioafetivo dos mesmos, transmitindo mensagens que dizem respeito à moralidade. (VINHA, 2009, p. 532)

Portanto, a partir desta pesquisa, das entrevistas e do questionário, confirma-se que as escolas construtivistas analisadas estão alinhadas com as hipóteses levantadas previamente, valorizando o papel fundamental dos conflitos para a construção da autonomia, do senso moral e do repertório de resolução de conflitos a partir da mediação respeitosa, intencional e cuidadosa feitas pelas educadoras para o desenvolvimento da moralidade dos estudantes considerando as especificidades das diferentes faixa etárias, seus desafios e potencialidades.

Com as entrevistas realizadas com educadoras e coordenadoras que presenciam cenas de conflitos cotidianamente e as mediam, bem como os teóricos que foram utilizados como base de estudo, conclui-se que a percepção que os adultos mediadores têm sobre Conflitos, influenciam na intencionalidade e prática mediadora.

Com esta pesquisa percebeu-se a relevância de educadores terem consciência das possibilidades educativas que as situações de conflito oportunizam, principalmente para trabalhar habilidades morais, sociais e emocionais que permitem os estudantes se expressarem de forma comunicativa assertiva, respeitosa e com harmonia sem negligenciar as desavenças, tão comuns no cotidiano das escolas com diferentes idades e contexto, porém com a mesma notoriedade.

Para além das possibilidades de incrementar as habilidades sociais dos indivíduos pensantes, reflexivos e ativos da sociedade, notou-se com as entrevistas realizadas com educadoras, coordenadora e especialistas que continuam ativas na carreira educacional, assim como a base teórica de Yves de La Taille (2008) e de Telma Vinha (2000, 2009), que proporcionaram reflexões potentes acerca dos cuidados, condutas e consequências que futuras educadoras devem se atentar ao situações conflituosas, considerando as especificidades de cada faixa etária, suas dificuldades e potencialidades ao lidar com desavenças e desafios e como os adultos mediadores, respeitosos, acolhedores e empáticos influenciam na constituição de sujeito integral.

Por meio das entrevistas notou-se que os conflitos, como mencionado anteriormente, podem ser resultados de discordâncias entre duas ou mais pessoas com ideias e opiniões diferentes em diferentes esferas. Parte principal da importância que a mediação de conflitos realizada pelas educadoras das escolas construtivistas, cujas contribuições foram fundamentais para esta pesquisa, é essencialmente a autonomia que elas proporcionam às crianças de cada turma proporcionalmente às suas capacidades e desafios. Considerando que são capazes de lidarem da melhor maneira possível ao se depararem com os conflitos entre pares no cotidiano, sejam eles motivados por disputa de brinquedos e outros objetos, discordâncias e desentendimento entre as crianças.

O fato é que, na maioria das situações expostas por elas durante as entrevistas, as preocupações ao mediar e intervir nos conflitos era permitir que a criança contextualizasse a situação, relatando o acontecimento e expressando seus sentimentos, permitindo assim, a troca entre as crianças a partir da escuta atenta, interferindo no relato apenas para auxiliar a criança a resgatar as narrativas e oferecendo-lhes melhores condições e estratégias de condutas a serem utilizadas para resolverem conflitos.

Considerando esses cuidados, as educadoras proporcionam um espaço para a reflexão das crianças sobre a situação, tentando conscientizar e desenvolver a moralidade das crianças bem como suas habilidades comunicativas, emocionais e sociais, assim como foi apresentado pelos autores Yves de La Taille

(2008) e Telma Vinha (2000, 2009) previamente nesta pesquisa, ao estimularem as crianças a superarem seus limites, proporcionando um ambiente propício para tentativas e experiências de conflitos como parte do convívio, e ao mediar.

Como continuidade desta pesquisa, um caminho possível seria continuar a analisar as especificidades dos conflitos em diferentes idades e como as mediações das educadoras podem estimular a construção da autonomia e da moralidade com crianças e jovens, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e na constituição de indivíduos respeitosos e capazes de lidar com conflitos no cotidiano na sociedade, para além do ambiente escolar. Investigando como os diferentes conflitos, causas, consequências e o desenvolvimento dos estudantes impactam nas diferentes condutas que os adultos da comunidade escolar fazem dentro das escolas.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link <https://open.spotify.com/show/5CxveN85rO25a1OnOXwF3>

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Diana.; ELIZABETTE. Lima.; RAMOS, Jeannete. FILOMENO. Pouchain. **Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz.** Conhecer: debate entre o público e o privado, 8(21), 24–44. 2018.
- GARDNER, Howard. **Cinco mentes para o futuro.** Artmed, 2007.
- LA TAILLE, Yves de. **Limites: Três Dimensões Educacionais.** São Paulo: Ática, 2008.
- LIMA do Amaral e POUCHAIN Ramos. **Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz.** in Conhecer: debate entre o público e o privado, v. 8, n. 21, p. 24–44, 6 ago. 2018.
- NOGUEIRA, Rayssa G.; MONTINO, Mariany. **A Mediação de conflitos na educação infantil entre crianças de 2 e 3 anos de idade.** A Revista Multidebates, v.4, n.6 Palmas-TO, dezembro de 2020. p. 192 - 206. ISSN: 2594-4568.
- PIAGET, Jean (1994). **O juízo moral na criança.** São Paulo. Summus.
- SANTOS, Diana L.; PRESTES, Andressa C.; FREITAS, Lia Beatriz L. **Estratégias de**

professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças.

Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.18, n.2 SP, maio/dezembro de 2014. p. 247-254.

VINHA, Telma. **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

VINHA, Telma. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

APÊNDICE A

Para a coleta de dados, foram feitas entrevistas com as seguintes perguntas:

1. Qual sua função dentro da escola?
2. Há quanto tempo?
3. Você pode nos contar duas situações de conflitos e as intervenções que foram feitas por você? *Gestão: Você poderia nos contar quais os tipos de conflitos são mais frequentes no seu segmento, enquanto gestora?
4. O que você pensa sobre a mediação e intervenção dos adultos na resolução dos conflitos, para a construção da autonomia dos alunos?
5. Quais são os desafios que você encontra para mediar os conflitos na escola?
6. Quais deveriam ser as principais características de quem media os conflitos entre as crianças?
7. Qual a orientação ou formação você recebe da escola para lidar com os conflitos entre estudantes?
8. Como materiais de aprofundamento sobre o tema conflitos na escola (como podcast, vídeos, exemplos práticos, textos) te ajudariam na sua prática de mediar conflitos?

APÊNDICE B

Após a escuta da série de podcast, as seguintes perguntas foram feitas:

1. Qual (quais) episódio(s) do podcast você ouviu?
2. Quais semelhanças ou diferenças você identifica entre as situações e mediações vivenciadas pelas outras entrevistadas e sua própria experiência?

3. De que maneira ouvir outros relatos sobre mediações e intervenções de outras educadoras te fez refletir sobre sua própria prática?

4. Traga um ponto que você gostaria de ressaltar sobre o episódio do podcast que você ouviu.

BÁRBARA CARVALHO MARTINS

DANIELA TRIGO DAS CHAGAS COSTA

KOFI AKPAK

04. CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE POSITIVA: SITE PARA PROFESSORES DA EJA

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

Apresentação pública realizada em 06/12/2023, com parecer da Profa. Ma. Sheila Ferreira Costa Coelho.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

O objetivo desta produção didático-pedagógica foi desenvolver um site com informações sobre a cultura africana que possam ser usadas por educadores na modalidade EJA para possibilitar a construção e a ressignificação étnico-racial sobre o pertencimento e a ancestralidade dos seus educandos. A pesquisa qualitativa consistiu na apreciação do site e no preenchimento de questionários por uma diretora e dois professores de um CIEJA localizado na cidade de São Paulo. Os resultados demonstraram que, para os educadores sensibilizados com a temática, o site pode ser uma boa ferramenta para ampliação de repertório e consulta de práticas. Como referenciais teóricos para a discussão e análise dos dados, foram utilizados os conceitos de Freire (1978, 1981, 1996), Nogueira (2007), Munanga (2020) e Bento (2022), entre outros.

Palavras-chave: Identidade. Diversidade cultural. Educação de Jovens e Adultos.

1. INTRODUÇÃO

A educação básica é um direito de todo cidadão brasileiro e/ou estrangeiro residente no país. O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) dispõe sobre o direito e o dever do Estado de fornecer uma educação pública que vise o desenvolvimento integral dos educandos. Consta na lei magna do país:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123)

No entanto, sabemos que a garantia de acesso à educação não é sinônimo de que os direitos serão assegurados. Em 2020, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou pesquisa sobre a evasão escolar no Brasil e constatou-se que, das 50 milhões de pessoas com idades entre 14 e 29 anos, 20% não concluíram a Educação Básica. Segundo a mesma pesquisa, 52,6% dos cidadãos dessa faixa etária que não completaram a Educação Básica são pretos e pardos.

A luta pela implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA)1 permeou as décadas de 1970 e 1980, mas a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)2 foi efetivada apenas em 1996.

De acordo com a OCDE,3 a desigualdade social e a questão racial são fatores indissociáveis que explicitam a falta do acesso à educação. “Embora a lacuna entre o Brasil e os países da OCDE tenha diminuído, o levantamento aponta que o país ainda está longe de atingir os níveis recomendados pela organização” (MORENO, 2021).

A Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, substituiu o artigo 26 da LDB e define a obrigatoriedade dos seguintes temas:

estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

Deve-se entender que o processo de construção da identidade das pessoas negras e suas implicações estão atrelados não só como uma responsabilidade da escola, mas também como tema importante a ser tratado e discutido no currículo escolar de forma crítica e reflexiva, de modo a criar possibilidades de intervenção escolar para o processo de formação identitária.

No artigo intitulado “Identidade negra entre exclusão e liberdade”, os autores Fernandes e Souza (2016) discutem a influência da escola e da representação social na construção do indivíduo. Ressaltam como o acesso à educação transforma, constrói e ressignifica o processo de construção da identidade e do sentimento de pertencimento a um território e a uma sociedade, mas também problematizam o fracasso escolar como forma de exclusão social.

Considerando que a educação se dá nas diversas instâncias da sociedade, mas é sistematizada na instituição escolar, é de fundamental importância que a valorização das identidades e ancestralidades sejam tratadas desde a Educação Infantil até a modalidade da EJA. Portanto, ter conhecimento sobre o continente africano, a história contada não só pelo ponto de vista eurocêntrico, é colocar no foco da narrativa a história do povo preto. O conhecimento sobre o continente africano pode se dar de diversas formas, possibilitando que os educandos conheçam diferentes culturas e valorizem suas ascendências.

O objetivo desta produção didático-pedagógica é desenvolver um site com informações sobre a cultura africana que possam ser usadas por educadores na modalidade EJA, para possibilitar a construção e a ressignificação étnico-racial sobre o pertencimento e a ancestralidade dos seus educandos.

Partindo do objetivo geral, apresentam-se, a seguir, os objetivos específicos dele decorrentes:

- Pesquisar informações sobre lendas, jogos e comidas típicas dos países da África ocidental e do Togo.
- Confeccionar o jogo Tsotsi.
- Estudar o país do jogo confeccionado.
- Pesquisar referências sobre jogos de origem africana que são praticados no Brasil.
- Estudar autores que pesquisam a importância do pertencimento étnico-

racial.

- Pesquisar o referencial legal que torna obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil.

A fim de orientar o percurso desta investigação e delimitar o objeto de estudo, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Os estudantes da modalidade EJA têm algum repertório/ conhecimento sobre o continente africano?
- Os estudantes pretos e pardos reconhecem sua ascendência africana?
- Depois das práticas indicadas no site, os estudantes mudaram a sua visão sobre o continente africano?
- Educadores da modalidade EJA, de posse de um material que indica propostas valorativas das culturas africana e afro-brasileira, utilizam o material para planejar suas aulas?

No site encontram-se informações sobre os jogos que os educadores podem utilizar com os educandos, além de outras informações sobre o continente africano, para auxiliar o educador na construção de novos saberes. Com base nisso, os objetivos secundários deste projeto foram pesquisar como os educadores da modalidade EJA utilizam o material elaborado nas aulas, verificando se este amplia os seus repertórios sobre a história e as culturas africana e afro-brasileira.

Para a pesquisa e a elaboração do site, foram utilizadas as contribuições teóricas de Munanga e Gomes (2016), Munanga (2020), Freire (1978, 1981, 1996), Bento (2022), Passos (2012), Chauí (2007), Gadotti (1992), Nogueira (2007), Gomes (2005) e Ribeiro (1995), dentre outros pensadores.

No próximo capítulo, serão descritos os aspectos metodológicos da pesquisa.

2. CAMPO DE PESQUISA

Essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa e teve como objetivo compreender e explicar como certos fenômenos afetam a construção da identidade dos indivíduos. A abordagem qualitativa, como o nome diz, não visa a quantidade de dados analisados, mas a sua qualidade, a partir de uma pequena amostra. Com base na apreciação do site por alguns professores que atuam na EJA, pretendeu-se identificar se as informações ali contidas contribuem para auxiliar os educadores no ambiente escolar dessa modalidade.

Os dados foram obtidos através do contato com a diretora de um CIEJA localizado na zona noroeste da cidade de São Paulo, por meio de aplicativo de mensagens, em que foi explicado o objetivo da investigação didático-pedagógica,

além de ter sido solicitada sua participação na pesquisa e a indicação de mais cinco professores que pudessem participar. Infelizmente, a análise de dados foi realizada com as respostas de apenas duas professoras e a diretora, os demais professores não puderam apreciar o site e responder ao questionário no prazo definido para esta pesquisa. Após o aceite da diretora, foram encaminhados a ela o link do site e o questionário, que foi encaminhado aos professores pela diretora.

A instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa, possui um currículo inclusivo, decolonial e antirracista. Há um grande número de estudantes imigrantes e as aulas são pensadas a contemplar todos os estudantes. O CIEJA é um Centro Educacional voltado à educação de jovens e adultos e suas práticas pedagógicas, visam uma educação dialógica e democrática.

Primeiramente, foi solicitado que a gestora e os professores explorassem o site e, posteriormente, respondessem às perguntas do questionário, disponível no APÊNDICE A, ao final deste trabalho. As respostas poderiam ser encaminhadas por áudio no mesmo aplicativo de mensagens (WhatsApp) ou por escrito, via e-mail ou pelo aplicativo de mensagens.

A opção por questionários, e não por outro instrumento, foi feita devido ao pouco tempo para realizar a coleta e às dificuldades de organizar um encontro presencial com os professores. Ainda assim, este instrumento mostrou-se adequado, pois, como afirma Barbosa:

O questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. [...] apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade. (BARBOSA, 2013, p. 1)

Para desenvolver um site com informações sobre a cultura africana que possam ser usadas por educadores na modalidade EJA, a fim de possibilitar a construção e a ressignificação étnico-racial de pertencimento e da ancestralidade dos seus educandos, que é o objetivo desta investigação, buscou-se inspiração no pensamento de Mungoi (2012). Esse pensador, citando o filósofo ganês Appiah, afirma que, quando se usa o termo "africano", é necessário compreender que esse termo não se restringe a um povo, uma cultura, um país. Cada país no continente africano tem sua própria cultura, realidade social e econômica distinta, "mas que deve ser reconstruída continuamente de forma não substancializada, de modo a evitar a reificação destes grupos" (MUNGOI, 2012, p. 128). Portanto, é preciso escolher o país do continente africano que se deseja estudar e conhecer sua história, que precisa ser descrita trazendo à tona a narrativa daquele povo. Sendo assim, escolhemos dar ênfase ao país Togo.

A seguir, descreve-se brevemente o desenvolvimento do site.

2.1 Site: reconhecendo nossa ancestralidade a partir dos jogos

Para alcançar o objetivo do trabalho, foi desenvolvido um site cujo público-alvo são os professores da modalidade EJA. O site está organizado em diferentes abas e contém informações sobre o objetivo do trabalho, a motivação para escolher o tema e sua relevância para a Educação de Jovens e Adultos. Lá se encontram os mapas do continente africano e da América do Sul; informações sobre o jogo Tsotsi, algumas lendas africanas e comidas típicas do Togo; vídeos produzidos por um dos componentes do grupo, que é natural do Togo e vive no Brasil há seis anos, sobre a história daquele país, dicas de como os educadores podem abordar a cultura africana nas aulas, uma dança de boas-vindas típica da região. Há também uma minibiografia dos componentes do grupo e uma sessão de "Saiba mais", com informações sobre sites, livros, escritores, blogs que tratam sobre o tema da negritude e da cultura africana.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Quando se fala em identidade africana, deve-se compreender que as pessoas pretas têm origem afrodescendente "provenientes do mesmo continente, [o que] não deve ser visto como um elemento homogeneizador de suas identidades" (MUNGOI, 2012, p. 136).

Discorrer sobre a história da cultura africana, compreendendo sua importância para a formação da cultura brasileira, permite ressignificar o sentimento de pertencimento e ampliar o repertório dos educandos sobre o continente africano e suas culturas.

É necessário conhecer e compreender a importância e a urgência da implementação da Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos da educação brasileira.

Reconhecer e valorizar a história e a cultura dos povos africanos e dos povos originários, o que é garantido por lei, contribui para o desenvolvimento e a ressignificação da identidade e pode combater o racismo e o preconceito, por meio da promoção de relações étnico-raciais mais igualitárias. Conforme afirma Freitas, as histórias precisam ser contadas e ressignificadas:

Importante reconhecer que a cultura de um povo está relacionada fortemente com os desafios e as soluções que encontra para sobreviver e prosperar como sociedade, portanto altamente dinâmica e dependente do meio que o cerca. Nesse sentido, a população negra que aqui chegou carregada de uma bagagem cultural relativamente heterogênea, considerando a diversidade de origens no continente

africano, se adaptou a uma realidade e condição diversa. Esta população criou um novo e particular conjunto de práticas, de crenças, de saberes que mesclaram aqueles conhecimentos trazidos de suas terras, inseridos num novo ecossistema, num outro regime econômico, num novo ambiente social, estabelecendo uma cultura particular afro-brasileira, mas carregada dos matizes ancestrais tão característicos. Através do reconhecimento dessa identidade com os povos africanos, a valorização de tais aspectos presentes nos seus saberes e fazeres tradicionais pode contribuir na desconstrução do imaginário depreciativo que está presente nas manifestações de racismo, substituindo-o pelo orgulho do passado e pelo amor-próprio que decorre de uma autoestima valorizada. (FREITAS, 2019, p.18-19)

Para esse autor, a EJA é um mecanismo voltado para a redução das consequências da exclusão social, constituindo-se como campo potente para a ressignificação das identidades dos indivíduos. A Lei nº 10.639/2003 garante que os educandos tenham acesso aos conteúdos da cultura africana para que, assim, possam desconstruir os estereótipos, o que pode contribuir com a ressignificação e a compreensão do processo de formação do povo brasileiro.

3.1 A legislação que regula a Educação de Jovens e Adultos

Vasques, Anjos e Souza (2019) discorrem sobre as três funções da EJA, segundo a LDB: qualificadora, equalizadora e reparadora, ressaltando que é preciso compreender a necessidade reparar o direito histórico, social e cultural de ingresso e de acesso aos estudos, antes negado, reconhecendo agora o sujeito como um sujeito de direito, o que possibilita sua inserção no mundo social, do trabalho e educacional, para que possa se desenvolver em toda a sua integralidade.

Pensar na educação de jovens e adultos é compreender que esses educandos são detentores de saberes, e, por isso, é importante que a instituição escolar aborde assuntos pertinentes às suas vivências, para que a construção de conhecimentos aconteça de maneira significativa e efetiva.

A EJA tem como princípio oferecer uma formação humana, social e educacional que respeite as diferenças, as culturas, as experiências e os saberes de cada educando. O ato de educar é transformar; a partir dessa transformação, é necessário que o educando reflita criticamente sobre o aprender (NASCIMENTO, 2020).

De acordo com Freire (1978), é só a partir da educação que o educando se torna crítico, reflexivo, participativo, democrático, argumentativo, pois a educação possibilita ao educando compreender a diferença entre oprimido e opressor; essa educação é libertária.

Esse autor afirma que, quando os educadores relacionam os saberes dos educandos com os conteúdos, estão propiciando uma educação dialógica. O educando não é um apenas um depositário de conhecimentos do educador; ele ali é um ser pensante, que traz em suas vivências saberes e experiências tão importantes quanto os saberes teóricos. Freire (1978) dialoga sobre a importância da troca dos saberes para a construção de um novo conhecimento, afirmando que é só a partir dessa interação que há a transformação.

Em suas obras, Freire utiliza os conceitos de Marx para elaborar sua tese sobre os conceitos de educação bancária e educação libertadora, oprimido e opressor, educação dialógica e democrática.

Quando fala sobre a educação para os estudantes da EJA, Freire (1996) afirma que, quando estes compreendem suas realidades, deixam de ocupar o lugar de oprimido e se libertam desse lugar, porque passam a enxergar a realidade em que estão inseridos e se impõem diante das situações.

O autor salienta ainda que a educação acontece e se dá em diversas instâncias, possibilitando um lugar plural, ativo, democrático, crítico e reflexivo. Uma escola que trabalha com jovens e adultos precisa contemplar as vivências, os saberes, as diferenças culturais dos educandos para que possa acolhê-los, possibilitando, assim, que vivenciem uma educação libertadora.

Segundo Mungoi, a realidade pautada pela desigualdade racial se perpetua nas relações sociais, na falta de inclusão dos alunos em situação de vulnerabilidade, na desvalorização dos professores negros e no desrespeito às culturas populares, de matrizes africanas e dos povos originários (MUNGOI, 2012, p. 137), o que é uma realidade pungente no Brasil do século XXI, mesmo tendo garantido em sua Constituição a educação básica obrigatória e gratuita como direito de todo cidadão.

A EJA contempla os saberes, as histórias, as vivências, mas, principalmente, o acesso à educação de jovens e adultos. Strelhow ressalta aspectos fundamentais para os quais é preciso atenção:

Um novo pensar sobre a educação de jovens e adultos traz para o âmbito escolar questões relativas ao processo histórico do aluno. Existem muitos motivos que levam esses adultos a estudar, como exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho. Vale destacar que outras motivações levam os jovens e adultos para a escola, por exemplo, a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz autoestima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão. (STRELHOW, 2010, p. 50)

É preciso que professores e gestores que atuam na modalidade estejam atentos às necessidades e motivações dos estudantes para que o acesso e a permanência na instituição escolar sejam garantidos de forma qualificada, o que só

é possível quando os estudantes se sentem pertencentes ao lugar que frequentam. Portanto, a escola de EJA, assim como em todos os segmentos, precisa ter um olhar atento e sensível para o perfil de estudantes que atende.

3.2 Formação do povo brasileiro e identidade negra: conceitos e contexto

“Bato tambor, logo existo”, diz o historiador Simas (ZACCARO; CARNEIRO, 2020). Mas o que isso tem a ver com a educação?

Quando se estuda sobre o descobrimento do Brasil nas escolas, não se estuda a formação do povo brasileiro e suas culturas, mas se romantiza um descobrimento que invisibiliza um povo, uma cultura, os saberes, e, assim, se introjeta uma ideia que não condiz com a realidade, com a verdade (BENTO, 2022).

De acordo com Munanga e Gomes (2016), a história do Brasil precisa ser recontada e contada sob uma outra perspectiva; é preciso sair da teoria eurocentrada, da visão de civilidade branca, que, se há de convir, nunca existiu. Trazer à tona a barbárie do descobrimento, a matança, a escravização forçada dos povos africanos e indígenas, compreender que o Brasil foi o último país na América a abolir a escravidão, que o racismo se perpetua em nossos dias, o que Carolina Maria de Jesus relatou sobre a realidade brasileira, de mulher pobre, preta e favelada, ensinando-nos a constatar os fatos reais (SANTOS, 2017), é afirmar a história. Diante de todo o massacre, a imoralidade, o negacionismo, o racismo, o preconceito, Simas ensina que há também o encantamento (ZACCARO; CARNEIRO, 2020). Esse encantamento se dá na construção e na transmissão dos saberes de um povo, que caminha na música, passa pela comida e chega à subjetividade. É o encantamento da apropriação da história, da história do povo afro-brasileiro.

Quando fala sobre encantamento, o autor afirma que a cidade também é alimentada pelo desencanto, pela domesticação dos corpos; o todo é visto como mercadoria. É preciso entender/compreender que a cultura está nos diferentes modos de vida. A produção do encantamento é constante, fazendo-se e perfazendo-se no cantar, no falar, no brincar, no terreiro, na roupa, nas histórias, nas trocas, na rua. É necessário que se possa apropriar dos saberes de todos os cantos, para neles fazer história, já que é o povo que produz e reproduz a história.

Para Simas (ZACCARO; CARNEIRO, 2020), é por meio da democratização dos espaços sociais, da discussão de ideias, de debates e, principalmente, do exercício do direito à cidadania dos sujeitos que estes constroem a história, e também a ressignificam, apropriando-se de sua identidade.

Em consonância com essas ideias, em seu livro *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária* (2007), Chauí discute sobre como as questões raciais se fundamentam e como são definidos os critérios e conceitos elaborados com base na diferenciação das formas de discriminação racial, tendo como referencial as

manifestações de preconceito e de discriminação existentes no Brasil em relação às pessoas pretas.

Nas ideologias racistas, há uma definição de como é o negro no Brasil e o que ele irá se tornar. Oracy Nogueira (2007) definiu critérios classificatórios de diferenciação da discriminação racial, estudando o preconceito racial enraizado na origem da formação do povo brasileiro.

Chauí (2007) salienta que o preconceito é o cerne das relações raciais no Brasil. A ideologia e a cultura estão intrinsecamente ligadas nas relações sociais, assim como o preconceito racial e de classes.

Corroborando a ideia da pensadora, Bento (2022) afirma que a sociedade brasileira busca o branqueamento, e caso, não se enquadrem nesse padrão, os indivíduos não são considerados sujeitos de direito e continuarão à margem da sociedade, porque isso faz parte de uma ideologia que está presente no contexto brasileiro.

Para ressignificar essa ideologia, é necessário transformar a história, conhecendo como foi o processo de formação da sociedade brasileira, em que as relações sociais se constituíram com base no preconceito e na valorização do branqueamento. As pessoas pretas nunca tiveram um espaço social valorizado e de prestígio, isso lhes foi roubado. A sociedade brasileira é organizada por meio de prestígio social, e está naturalizado que aqueles que desfrutem de maior prestígio são os que têm os tons de pele mais claros. Sendo assim, é urgente que o povo brasileiro se aproprie de sua história, reconhecendo suas origens étnicas e ocupando os espaços; lutar contra o preconceito racial é a única maneira de construir uma sociedade mais justa e equânime (BENTO, 2022).

Chauí (2007) ressalta que o mito fundador é contado através de uma ideologia e, por isso, não cessa; os elementos são reorganizados pelos que comandam e se utilizam das representações da fundação para se adequar às novas realidades. O conceito de nação brasileira diz respeito a uma sociedade unida e sem divisão de classes. Entretanto, é um sistema de crenças, já que representa o poder daqueles que detêm o controle sobre o meio social (CHAUÍ, 2007).

Para Chauí (2007), a formação da sociedade brasileira passa do caráter nacional para a identidade social. Costuma-se dizer que não há diferenciação na identidade do povo brasileiro, que todos são iguais. Porém, tanto no caráter nacional como na identidade social é roubada do negro a sua condição social e política.

Para a autora, quando se fala em identidade negra, é necessário compreender a história e como a identidade nacional neutraliza e desconsidera as pessoas pretas (CHAUÍ, 2007).

O conceito de identidade das pessoas pretas se dá a partir da construção social, histórica e cultural. Munanga (2020) afirma que, em um país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil ter essa construção da identidade,

já que o ideal social e étnico-racial é o branqueamento. O desenvolvimento das culturas depende de que os dominantes submetam a sociedade a uma ideia imaginária de pureza da raça. Segundo o autor:

sem acesso ao poder e aos órgãos de informações e a despeito das diferentes formas de resistência, a população negra não tinha outra alternativa senão dobrar-se às exigências da mistura que suponha o abandono das tradições e pertencimento de origem. (MUNANGA, 2020, p. 84)

Citando a obra de Oracy Nogueira (2007), Munanga (2020) explica que a ideologia racial foi construída com base na racionalização do esquema biológico para, então, racionalizar a escravidão. Disso advém a construção do branqueamento, para ocupar espaços sociais, culturais, econômicos, profissionais e educacionais incorporados ao grupo branco dominante. O autor discorre que:

A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o "passing" que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indistiguíveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e identidade coletivas. Tanto os mulatos quanto os chamados negros "puros" caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso, abrindo mão da formação de sua identidade de excluídos. (MUNANGA, 2020, p. 89)

A ideologia do branqueamento causa o efeito da alienação da identidade negra e a destruição das culturas negras. Essa ambiguidade racial, social e étnica faz com que as pessoas pretas se sintam inferiores "perante sua identidade cultural de origem africana" (MUNANGA, 2020, p. 98).

Toda essa construção advém do "descobrimento" e da colonização. Para Munanga (2020), a formação do povo brasileiro se dá a partir da miscigenação entre brancos, pretos e povos originários. A colonização no Brasil originou-se da exploração. O Brasil só se forma e se constitui a partir do sistema escravocrata:

Se durante a escravidão os mulatos puderam receber alguns tratamentos privilegiados em relação aos negros, por terem sido filhos dos senhores de engenho, hoje eles são, na sua grande maioria, filhos e filhas de pais e mães de classe pobre, e, portanto, constituem-se na maior vítima da discriminação racial, devido à ambiguidade cor/classe, além de serem mais numerosos que os "negros". (MUNANGA, 2020, p. 100)

Com isso, segundo Ribeiro (1995), a miscigenação faz com que

surja “uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes fundadoras” (RIBEIRO, 1995, p. 19). Citando e corroborando a teoria de Ribeiro (1995), Munanga (2020) acrescenta que:

o surgimento de uma etnia brasileira, capaz de envolver e acolher a gente variada que no País se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus quanto pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem. (MUNANGA, 2020, p. 100)

O autor explicita que é preciso compreender que a formação de uma nova identidade do povo brasileiro se dá a partir de uma pretensa identidade nacional, que acarreta a alienação e a inadequação da realidade do país; essa nova identidade advém também da repressão. É preciso uma reflexão crítica sobre a construção do Brasil, mas realizando, necessariamente, um resgate do passado histórico e cultural, apropriando-se das causas e dos efeitos, para compreender a importância e o papel das pessoas pretas na construção do Brasil, tendo em vista que:

Confundir o fato biológico da mestiçagem brasileira (a miscigenação) e o fato transcultural dos povos envolvidos nessa miscigenação com o processo de identificação e de identidade, cuja essência é fundamentalmente políticoideológica, é cometer um erro epistemológico notável. Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológicos- políticos e as relações de poder. (MUNANGA, 2020, p. 109)

Para o pensador, a identidade só se dá a partir da racionalidade intelectual sobre o todo. O Brasil é mestiço, e apropriar-se de como se deu essa construção, como se constituiu a pluralidade étnica brasileira, essa identificação com a origem negra, africana, coloca-nos em lugar de pertencimento social, político e educacional como uma identidade brasileira negra.

Como ressignificar as identidades culturais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos a partir da sua identificação com histórias comuns

A razão que mobilizou os integrantes do grupo para a realização desta pesquisa foi o fato de as desigualdades sociais e étnico-raciais estarem presentes na sociedade, estendendo-se e perpetuando-se no processo de escolarização.

De acordo com Freire (1981), a escola precisa compreender, contemplar, conhecer e reconhecer a história e a individualidade de cada educando. Reconhecer sua história, sua cultura e sua origem é valorizar a diversidade cultural com suas múltiplas e diversas identidades, para se sentir pertencente a um lugar e sair das relações de exclusão.

Os educadores Oliveira e Marques (2018) salientam que trazer à tona

as questões de diversidade cultural é compreender os contextos sociais e culturais que permeiam nossas existências. Para esses autores,

A Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (Unesco, 2001), resultado da Conferência de Estocolmo, realizada em 1998, sinaliza a relevância do assunto, sendo colocada no mesmo patamar dos direitos econômicos e sociais. Portanto, quando nos referimos a essa diversidade em sala de aula, é importante que nosso aluno entenda as inúmeras culturas e atividades culturais presentes em seu grupo, assim como as de grupos diferentes. (OLIVEIRA; MARQUES, 2018, p. 2)

Freire (1981) afirma que reconhecer a diversidade cultural é reconhecer a existência do eu e do outro e também das diferentes culturas. Para ele, “A cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (FREIRE, 1981, p. 38).

Assim como Freire (1981), o pesquisador e educador Gadotti (1992) ressalta a importância de uma educação multicultural, em especial na modalidade de EJA. A escola precisa reconhecer e valorizar as diversidades das múltiplas identidades étnicas, além de desenvolver em seus educandos um lugar de pertencimento, e, para isso, é preciso conhecer e compreender o perfil do educando da EJA.

Quando se busca o conceito de cultura no dicionário, encontra-se o seguinte significado: “7. complexo de atividades, instituições, padrões sociais ligados à criação e difusão das belas-arts, ciências humanas e afins” (DICIONÁRIO HOUAISS, 2009). Se cultura for entendida como algo que é oriundo de crenças, costumes e tradições de um grupo social e é perpassado de geração para geração através da comunicação e de práticas aprendidas, isso significa que a cultura é intrínseca ao campo da educação.

A escola é um espaço que reflete a sociedade, e não apenas um espaço de alfabetização, mas também de formação de cidadãos. Por se tratar de um espaço democrático e plural, o educador precisa desenvolver em seus alunos uma aprendizagem significativa, reflexiva, ética e crítica diante das situações que permeiam a sociedade em que estão inseridos (FREIRE, 1981).

De acordo com Gadotti (1992), a educação necessita valorizar e respeitar as diferenças socioculturais. Deve-se refletir não só sobre qual é o papel da escola na sociedade, mas também sobre as práticas pedagógicas do educador com os educandos e como essas práticas estão atreladas à sua formação e refletem na sociedade. A cultura permeia todos os espaços que nos constituem. Portanto, dissociar a cultura dos espaços escolares é cercar os educandos de se formarem integralmente, de se sentirem pertencentes a um lugar, a uma sociedade. E vai além, pois não é apenas lidar com uma educação diversa e plural, é segmentar a história e coibir o educando de compreender e entender a sua própria história, seu processo de formação de identidade.

De acordo com Passos (2012), a história não é linear; há na história uma bifurcação, pois ela está imbricada na cultura. É preciso compreender que a cultura se dá em todos os espaços sociais, e que a apropriação da história por meio da imersão na cultura deve se dar também na escola.

As desigualdades sociais afetam diretamente a população negra em todas as esferas da sociedade, e na educação não seria diferente. Segundo Passos:

As desigualdades acumuladas na experiência social da população negra nos processos de escolarização têm sido denunciadas há muitos anos pelo movimento social negro, por estudiosos das relações raciais e, mais recentemente, também pelas análises no âmbito de órgãos governamentais no Brasil. São desigualdades graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos. (PASSOS, 2012, p. 138)

No artigo intitulado “As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos”, publicado em 2012, Passos traz um panorama da educação e de como era ofertada à população preta. A autora afirma que as leis sobre a educação dispostas nos dispositivos legais e na Constituição Federal desde o período de 1894 deixam explícito que o acesso à educação não era destinado à população preta. O acesso à cultura e ao título de cidadania não pertencia a essas pessoas. Dessa forma, percebe-se que a educação passa a ser, assim, um elemento de controle, exclusão e dominação.

A partir da análise histórica, Passos afirma que, depois da abolição, a inserção das crianças pretas nas escolas foi um processo bastante complexo. As crianças sofriam sem uma estrutura pedagógica adequada, situação que não se transformou substancialmente nos dias atuais:

Estudos atuais que analisam as condições estruturais e pedagógicas das escolas públicas constatam que, dentre essas, aquelas situadas nas periferias urbanas apresentam piores condições, com estrutura pedagógica e material deficiente, reproduzindo a máxima: escola pobre para pobres e pretos. Importante pesquisa de Rosemberg (1987) identificou, na década de 1980, que os alunos negros estavam em piores escolas: a jornada era mais curta, a rotatividade dos professores mais frequente, o prédio escolar era deficiente! Tais elementos autorizam a afirmar a continuidade de uma lógica da oferta da educação institucionalizada na qual, seja pela interdição ou pela exclusão no processo de instrução/escolarização, os negros são o grupo social mais vulnerável. (PASSOS, 2012, p. 140)

Gadotti (1992) salienta que a função da escola não é apenas valorizar a cultura, mas é também possibilitar aos estudantes o pensar crítico sobre o mito da democracia racial, no qual os educandos estão inseridos como iguais em uma

sociedade tão pautada na discriminação, na divisão de classes e no racismo. Entender as diferenças culturais é também entender o direito à igualdade.

Segundo Passos (2012), a exclusão das pessoas pretas no processo de escolarização foi construída ao longo da história da educação brasileira. As mais recentes leis tentam diminuir essa desigualdade, mas é preciso que os dispositivos legais relacionados ao acesso à educação de pessoas pretas sejam contemplados em todas as esferas da educação. Para a autora:

A recente implementação de políticas de promoção da igualdade racial no Brasil tem provocado debates calorosos na sociedade brasileira, que, tanto revelam as múltiplas formas discursivas de manifestação do preconceito racial, como também ampliam a discussão acerca dos limites da abrangência das políticas (pretensamente) universalistas. E ainda, instigam militantes e gestores públicos ao diálogo na tentativa de consolidar políticas que beneficiem a população negra. (PASSOS, 2012, p. 155)

Gadotti (1992) salienta que a cultura é necessária para a construção dos sujeitos, possibilitando e garantindo o diálogo com outras culturas, outras histórias, outras identidades, outras sociedades. A cultura e a educação são fenômenos intrínsecos, modificando não só a forma de pensar e de olhar, mas também da atuação social. A cultura faz parte do processo de ensino-aprendizagem, e a escola é um lugar cultural.

Para a pesquisadora Passos (2012), a educação precisa trazer as questões étnico-raciais para o debate, para que os educandos tenham um lugar de pertencimento:

É sabido que a educação não é suficiente para reparar as desigualdades. E as ações em andamento, que atendem a uma agenda histórica das desigualdades raciais na educação brasileira, ainda estão distantes de apresentarem resultados definitivos. Mas, ao se examinar a Educação de Jovens e Adultos, identifica-se um canal propício para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de significativa parcela da população negra. Para isso, entende-se que há necessidade de a EJA estar articulada com outras políticas públicas que tenham como objetivo reduzir as disparidades sócio-raciais na sociedade brasileira. (PASSOS, 2012, p. 155)

Portanto, oferecer aos educandos um espaço escolar plural, diverso e cultural é garantir que tenham acesso a uma aprendizagem significativa. Oferecer meios para que desenvolvam o multiculturalismo é contemplar e garantir não só os seus direitos como cidadãos, mas também desenvolver uma visão crítica diante de toda a história que os permeia, compreendendo, assim, que os saberes se constroem nas práticas sociais e culturais. Para isso, é necessário questionar-se: por que abordar

questões identitárias referentes às relações étnico-raciais na EJA?

3.3 Educação de Jovens e Adultos: um breve panorama histórico

A Constituição Brasileira de 1988 dispõe, em seu artigo 208, a obrigatoriedade e a garantia do acesso à educação para todo cidadão brasileiro ou imigrante que não teve a oportunidade do acesso à educação na idade própria (BRASIL, 1988).

Há outras leis que garantem a efetivação da EJA, como a LDB (BRASIL, 1996), em seus artigos 37 e 38. O Conselho Nacional de Educação (CNE) deixa explícitas em suas diretrizes curriculares nacionais que os estados e municípios devem contemplar a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a EJA é reconhecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e consta em outros dispositivos legais internacionais e tratados dos quais o Brasil é signatário.

Foi a partir da década de 1930 que a EJA começou a ter uma relevância nacional, devido ao elevado índice de analfabetismo. Nas décadas seguintes foram criados vários programas de governo para a erradicação e diminuição do analfabetismo, como o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA), com a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), o Movimento da Educação de Base (MEB), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o surgimento do supletivo, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova Bem Querer), o Programa Brasil Alfabetizado, Educação para Todos da Unesco, dentre outros (MIRANDA; SOUZA; PEREIRA, 2016).

A EJA surgiu como uma forma de diminuir o analfabetismo no Brasil. Com o passar do tempo, exerceu a função de diminuição das desigualdades sociais através do acesso à educação de pessoas que não conseguiram estudar na idade apropriada, mas é importante salientar que o público da EJA é, majoritariamente, periférico e, em sua grande maioria, negro e pobre:

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria”, e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural. (GADOTTI, 2013, p. 19)

Gadotti (2013) afirma que, a partir do momento que se compreende o público da EJA, faz-se necessário não apenas alfabetizar, mas desenvolver uma educação e uma aprendizagem significativa, crítica e reflexiva:

No meu entender, quando falamos de centralidade da questão da

aprendizagem, queremos realçar a importância da aprendizagem, sobretudo num país como o Brasil, que se preocupou pouco com o direito do aluno aprender na escola. O direito à educação não se limita ao acesso. Mas, é verdade, a aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado “conhecimento útil” e os aspectos individualistas e competitivos da aprendizagem. Não se trata de deslocar a tônica da educação para a aprendizagem. Trata-se de garantir, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs, que deve ser “sociocultural” e “socioambiental”. (GADOTTI, 2013, p. 18)

Gadotti (2013) explicita que a responsabilidade pela educação deve ser do Estado, não pode recair sobre o indivíduo, que já enfrenta mazelas sociais, econômicas, raciais e culturais.

O pensador ressalta que a educação como um direito social precisa também contemplar as múltiplas culturas e diversidades étnicas, pois, após alfabetizar-se, tendo acesso a uma educação que visa desenvolvê-lo crítica e reflexivamente, esses indivíduos terão melhores condições de trabalho e poderão atuar efetivamente na sociedade, apropriando-se de seus direitos. Portanto, o acesso à educação diminui a pobreza e as diferenças sociais.

Desse modo, Gadotti corrobora as ideias de Freire, que integrou o Plano Nacional de Alfabetização, em 1963, e teve uma grande relevância na Educação de Jovens e Adultos. Em seus escritos, Freire ressalta a importância de uma educação acessível, para que o educando possa se identificar com o seu processo de aprendizagem. Para ele, “Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo” (FREIRE, 2000, p. 140).

Em sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996), Freire disserta sobre a importância de os educandos se apropriarem e se verem como seres históricos e produtores de conhecimentos:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 1996, p. 31)

Nesse contexto, Gadotti afirma que a EJA precisa não só erradicar o analfabetismo, como também proporcionar uma educação de qualidade para combater as desigualdades sociais, econômicas e raciais:

A alfabetização de adultos deve deixar de ser um gueto, para tornar-se uma política pública, uma “modalidade da educação básica”, como está escrito no Plano Nacional de Educação. Precisamos tornar a alfabetização de adultos parte integrante do sistema educativo e superar a atual falta de profissionalização da área. Os analfabetos tiveram uma experiência negativa da escola, e reincluí-los nela exige a adoção de metodologias e práticas educacionais e culturais que não reproduzam os erros cometidos antes, na escola que frequentaram e da qual foram expulsos. (GADOTTI, 2013, p. 21)

Como já foi mencionado anteriormente, a EJA é um direito garantido em muitos dispositivos legais nacionais e internacionais e precisa cumprir seu papel de erradicar o analfabetismo, além de formar cidadãos críticos, independentemente da idade ou do seu país de origem, para, assim, diminuir as desigualdades sociais (FREIRE, 2000). Freire (1978) ressalta ainda a importância de uma educação libertária, igualitária, democrática e ética.

Gadotti (2013) afirma que há inúmeros desafios para isso, principalmente por questões ideológicas e políticas, assim, é muito importante considerar as vivências e os saberes dos educandos da EJA, para que possam construir novos saberes.

A Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da diversidade está também a desigualdade que atinge a todos, sobretudo num país injusto como o nosso: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem-terra, sem teto, sem emprego... das periferias urbanas e dos campos. A diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior. (GADOTTI, 2013, p. 25)

Portanto, a educação precisa considerar e contemplar as vivências, mas também a realidade social dos educandos, para que estes possam perceber a opressão do sistema e transformar sua realidade em libertação (FREIRE, 1978).

Em seus estudos Freire afirma também que “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (FREIRE, 1981, p. 38). Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos pode ser entendida como um elemento essencial e necessário para acabar com as desigualdades sociais e raciais, pois é através da cultura que o educando se sente pertencente, por meio da identificação e da valorização que ressignifica os seus saberes, possibilitando que adquira novos conhecimentos.

3.4 Porque abordar questões identitárias relacionadas às relações étnicoraciais na EJA

O significado de multiculturalismo, de acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss é “coexistência de várias culturas num mesmo território, país etc.” Entretanto, é preciso compreender não só o significado da palavra, mas a origem do multiculturalismo.

De acordo com Gomes e Silva (2006), o multiculturalismo surge como um princípio ético da negação de um grupo dominante em relação ao grupo dominado, a “que foi negado o direito de preservarem suas características culturais” (GOMES; SILVA, 2006, p. 17).

No livro Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões, as autoras Caprini e Becalli (2018), citando o estudioso McLaren (1997), afirmam que o multiculturalismo compreende as questões de raça, etnia, gênero e classe, fazendo-se necessário que as questões étnicas e raciais sejam debatidas no ambiente escolar:

Por décadas, o sistema escolar ignorou a diversidade e o racismo na escola. Um pensamento hegemônico dominou propostas pedagógicas, fazendo com que ideologias e interesses, estabelecidos a partir de relações de poder de determinados grupos ou instituições, reforçassem ideias e imagens preconceituosas. (MCLAREN, 1997 APUD CAPRINI; BECALLI, 2018, p. 8)

De acordo com Freire (1981), a educação é transformadora, mas, para que isso ocorra, é necessário desenvolver uma consciência crítica dos educandos e dos educadores. O educando precisa ser um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem para se transformar. Compreender a pluralidade cultural no ambiente escolar pode promover a formação e a construção de sua identidade de forma positiva e o sentimento de pertencimento.

Santos afirma que o perfil dos estudantes da EJA é diverso, caracterizado por jovens, adultos, idosos, trabalhadores, adolescentes, pessoas com deficiência, quilombolas, estrangeiros, migrantes, dentre outros. “Em sua quase totalidade, os estudantes da EJA são pessoas marcadas pela exclusão social, dada a condição imposta pelo modelo social e econômico vigente, que impede o acesso a bens e serviços necessários a uma vida digna” (SANTOS, 2014, p. 17).

O espaço educacional compreende a diversidade, as discussões e as vivências que também estão relacionadas às questões étnicas. As questões relacionadas à identidade se dão a partir do pensar crítico e reflexivo, das relações com o outro e com o meio. As identidades são múltiplas e diversas, estão em constante transformação, já que a cultura e a linguagem também são mutáveis (SANTOS, 2014, p. 27).

De acordo com Bento (2022), entre os séculos XVI e XIX, chegaram

cerca de cinco milhões de escravizados no Brasil. Por mais que tenha ocorrido a abolição da escravidão, a população preta continuou a ser marginalizada e excluída pela sociedade dominante, formada pelos brancos. Essa população sempre ocupou lugares mais baixos na hierarquia social, de modo que o racismo é histórico, social e cultural.

Bento (2022) afirma que o racismo não se perpetua por um pensamento racional, mas sim por impressões e assimilações construídas e passadas pelo senso comum. Portanto, a escola, por ser um espaço plural e de formação de cidadãos, tem o dever de debater este assunto e educar os alunos para que não perpetuem a discriminação e ressignifiquem suas identidades e seus lugares de pertencimento.

Munanga e Gomes (2016) ressaltam que os negros brasileiros são descendentes de africanos escravizados. Há uma miscigenação entre negros, brancos e indígenas, mas isso não fez com que a sociedade se constituísse de maneira igualitária. Os estudiosos ressaltam que “O tráfico negreiro é considerado, por sua amplitude e duração, como uma das maiores tragédias da história da humanidade” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 17).

Segundo Passos, o Estado brasileiro tem responsabilidade na produção e reprodução das desigualdades étnico-raciais e pelas desigualdades na escolarização da população negra, pois “Utilizando-se de uma retórica científica, técnica, meritocrática e médica, os intelectuais da época e os gestores públicos influenciaram as políticas educacionais com base em ideias racistas” (PASSOS, 2012, p. 150).

Um dos papéis da escola é formar cidadãos, e a cidadania tem como pressuposto básico a igualdade de direitos e de acesso aos bens e serviços públicos. Sendo assim, a escola tem um papel fundamental na desconstrução do racismo. Durante todo o processo educacional, os indivíduos passam por um processo formativo de construção e reconstrução. A questão racial está presente na sociedade brasileira, de modo que é importante o aprofundamento nesse tema, para que se possa reconhecer e compreender a luta de todos, para assim chegar a uma equidade (PASSOS, 2012).

Entretanto, a autora destaca que há desvalorização e exclusão de diferentes culturas no ambiente escolar, ressaltando que é preciso conhecer efetivamente as diferentes culturas para podermos nos apropriar de nossa identidade (PASSOS, 2012). Ela afirma ainda que estabelecer uma educação multicultural possibilita uma aprendizagem significativa, já que os educandos se identificarão com outras culturas e poderão transformar seus conhecimentos, não só do que é estudado, mas também de sua própria história e origem.

Passos salienta que as pessoas pretas não tinham acesso à educação, nem tinham seus direitos garantidos. O Estado sempre se ausentou, além de sempre excluir as pessoas pretas, e, ao eximir-se de sua responsabilidade, outros entes, como organizações e associações formadas por negros, procuraram ocupar esses espaços,

assumindo diversas iniciativas educacionais (PASSOS, 2012):

Criada na década de 30, em São Paulo, a Frente Negra Brasileira teve como propósito a construção de uma articulação política nacional e chegou a transformar-se, em 1936, em partido político. Editou, de 1936 a 1938, o jornal “A Voz da Raça” e, em 1937, dissolveu seu partido político juntamente com os demais partidos existentes, com o golpe que instaurou o Estado Novo. A Frente Negra Brasileira chegou a criar uma escola, cuja proposta tinha como lema: Congregar, Educar e Orientar. Ainda que essa experiência tenha sido interrompida com o fechamento da Frente Negra pela ditadura Vargas, ela iniciou um debate sobre a educação dos negros no Brasil, com repercussão nos anos subsequentes. (PASSOS, 2012, p. 153-154)

Foi preciso que a organização de uma frente de diversos movimentos atuasse no processo educacional de pessoas pretas, ainda que com sucesso bastante restrito, para suprir a lacuna deixada pelo Estado brasileiro.

De acordo com Munanga (2020), as instituições de ensino estão pautadas na pretensão de igualdade e equidade, mas não levam em consideração todo o contexto histórico, apenas reproduzem um conhecimento universal de uma identidade estereotipada. Além disso, as pessoas pretas ainda não conseguem ocupar os mesmos lugares sociais, políticos e educacionais dos demais cidadãos.

É preciso que ocorra uma mudança não só das leis, mas principalmente do acesso à educação das pessoas pretas. É preciso compreender que a maioria dos educandos da EJA são pessoas pretas advindas da mestiçagem, periféricas e pobres, para auxiliá-las a desenvolver suas construções de pertencimento e identidade.

Onde o preconceito é de marca, como no Brasil, o limiar entre o tipo que se atribui ao grupo discriminador e o que se atribui ao grupo discriminado é indefinido, variando subjetivamente, tanto em função das características de quem observa como das de quem está sendo julgado, bem como, ainda, em função da atitude (relações de amizade, deferência etc.) de quem observa em relação a quem está sendo identificado, estando, porém, a amplitude de variação dos julgamentos, em qualquer caso, limitada pela impressão de ridículo ou de absurdo que implicará uma insofismável discrepância entre a aparência de um indivíduo e a identificação que ele próprio faz de si ou que outros lhe atribuem. Assim, a concepção de branco e não branco varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região. (NOGUEIRA, 2007, p. 293-294)

De acordo com Gomes (2005), a EJA tem sua história pautada na exclusão e na opressão, já que o seu público é composto de negros, pobres e trabalhadores.

Em geral, o homem de cor, no Brasil, toma consciência aguda da própria cor nos momentos de conflito, quando o adversário procura humilhá-lo, lembrando-lhe a aparência racial, ou por ocasião do contato com pessoas estranhas, podendo passar longos períodos sem se envolver em qualquer situação humilhante, relacionada com a identificação racial. Isto é verdade, principalmente, para o homem de cor que vive numa pequena comunidade, onde predominam os contatos primários e onde, portanto, os indivíduos se conhecem pessoalmente uns aos outros. À medida que aumenta a frequência dos contatos secundários, se torna mais constante, para o indivíduo de cor, o risco de ser tratado em função dos traços raciais – e, portanto, de um estereótipo – pelo menos nas situações de contato categórico. (NOGUEIRA, 2007, p. 300)

Segundo a pensadora Gomes (2005), o público da EJA é formado, em sua grande maioria, por pessoas pretas, entretanto, isso não garante que o educador desenvolva uma identidade étnica racial. Tratar as questões raciais é oportunizar e propiciar que os educandos desenvolvam reflexões críticas sobre sua própria origem. É preciso que os educandos se apropriem de sua “ancestralidade negra, da presença do negro na sua história familiar e na sua conformação como sujeitos” (GOMES, 2005, p. 95), pois só assim poderão desenvolver suas identidades e sentir-se pertencentes. Os pensadores Munanga e Gomes (2016) ressaltam que é preciso ter ações afirmativas para que pessoas pretas se sintam pertencentes e ocupem todos os espaços sociais:

Essas ações afirmativas constituem-se em políticas que visam a promoção ativa da igualdade de oportunidade para todos, criando meios para que pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade. Elas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não obrigatório) ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnicos/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou. Essas ações podem ser estabelecidas na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 123-124)

De acordo com os autores, as desigualdades perpetuam-se nos grupos historicamente discriminados e excluídos. Nesse sentido, é preciso que a educação não só contemple ações afirmativas, mas também reconheça e valorize a diversidade cultural. Contemplar a diversidade cultural é ressignificar o processo de identificação, desenvolvimento e aquisição de uma identidade.

A EJA precisa promover espaços de reflexão sobre as múltiplas

identidades e a diversidade cultural que permeiam nossa sociedade, para que os educandos ressignifiquem e se apropriem de suas identidades.

3.5 O papel do educador na EJA

Sabendo-se que a grande maioria dos educandos da EJA são pessoas pretas, mestiças, migrantes, imigrantes, pobres e periféricas, é preciso que o educador tenha ciência da diversidade que contempla o seu grupo escolar para que possa ter uma ação pedagógica orientada para o desenvolvimento crítico dos educandos, como também para o respeito, a valorização da multiculturalidade e o desenvolvimento da identidade dos mesmos.

No artigo intitulado: “A questão étnico-racial e a educação de jovens e adultos”, Oliveira e Ferreira (2012) apresentam um panorama de como a EJA precisa contemplar as diferentes culturas para, assim, construir e desenvolver a identidade dos educandos. As autoras salientam que:

Historicamente, a EJA é composta por sujeitos excluídos social e economicamente e pelo sistema educacional. Essa história é compartilhada pelos afrodescendentes que passaram e ainda passam, ao longo de sua trajetória histórica, por múltiplas formas de exclusão. O lugar da questão étnico-racial, que, pelo exposto ao longo do trabalho, deveria ter espaço privilegiado nesse contexto, é relegado à periferia da modalidade, apesar da grande presença dos afrodescendentes em seu quadro de alunos. (OLIVEIRA; FERREIRA, 2012, p. 85)

A educação étnico-racial na EJA precisa estar presente no currículo e nas ações pedagógicas, para que o educador fomente e desenvolva a construção de novos saberes (OLIVEIRA; FERREIRA, 2012).

Para Freire (1981), a educação deve ser pautada no desenvolvimento do sujeito para que cultive um lugar de pertencimento. Trabalhar com os educandos a identidade negra e as relações étnico-raciais possibilita que construam uma consciência crítica.

As estudiosas Caprini e Becalli (2018) entendem que uma prática pedagógica multiculturalmente orientada no âmbito escolar da EJA promove uma transformação a partir da aquisição de novos saberes relacionados a uma reflexão crítica dos processos históricos, sociais e raciais.

O entendimento da escola como reprodutora de desigualdades socioeconômicas e culturais [...], demonstraram como instituições de ensino reproduzem interesses das elites econômicas e políticas em sociedades capitalistas a partir das mensagens e práticas educativas expressas na organização e estrutura dessas instituições escolares [...]. Escolas tornam-se espaços para reprodução das desigualdades

socioeconômicas e culturais [...] permeiam práticas educacionais e imprimem saberes universais a contextos particulares que envolvem trabalho, autoridade, regras sociais e convenções que marcam a vida em sociedade. (CAPRINI; BECALLI, 2018, p. 20)

De acordo com as autoras, é preciso que o professor propicie um espaço que engloba o multiculturalismo.

O professor deve proporcionar a discussão sobre a diferença e dar voz ao oprimido, revertendo a visão tradicional da sociedade em que o modelo europeu-ocidental é apresentado como uma referência cultural a ser seguida. Pensar sobre multiculturalismo e educação pressupõe analisar concepções e experiências pedagógicas baseadas nesse movimento teórico. (CAPRINI; BECALLI, 2018, p. 30)

Segundo Freire (1981), quando o educando não se reconhece, ele se aliena e se torna depositário da classe dominante. Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Do mesmo modo, a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo (FREIRE, 1981, p. 35).

Para que os educandos possam desenvolver sua identidade étnica e racial, é essencial que o educador cultive neles o reconhecimento de seu pertencimento como sujeitos e produtores de cultura (FREIRE, 1981).

De acordo com Passos (2012), além de promover a educação, é preciso que o educador tenha ações que desenvolvam a reflexão crítica dos educandos. Para isso, essas ações devem

atender a uma agenda histórica das desigualdades raciais na educação brasileira, [que] ainda estão distantes de apresentarem resultados definitivos. Mas, ao se examinar a Educação de Jovens e Adultos identifica-se um canal propício para o enfrentamento dos históricos índices de desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de significativa parcela da população negra. Para isso, entende-se que há necessidade de a EJA estar articulada com outras políticas públicas que tenham como objetivo reduzir as disparidades sócio raciais na sociedade brasileira. (PASSOS, 2012, p. 155)

Freire (1981) salienta que o educador deve propiciar elementos para que o educando se desenvolva a partir de suas próprias vivências. A escola não pode perpetuar a discriminação, ela precisa ser um local de debate, de reconstrução e de construção e assimilação de cultura. Corroborando a ideia de Freire (1981), Caprini e Becalli (2018) pontuam que:

Para termos uma Educação Multicultural, tanto o professor que já atua, quanto os futuros docentes, não podem desenvolver uma prática pedagógica que reforce e legitime a discriminação e

o preconceito. Daí a necessidade de uma formação de docentes pautados numa concepção crítica e reflexiva, condizente para uma prática comprometida multiculturalmente. Salienta-se, nessa concepção, o profissional pensante, reflexivo e intelectual, capaz de considerar as questões sociais que envolvem sua profissão como elemento dinamizador. As questões multiculturais, especialmente a diversidade étnico-racial, impõem à Educação desafios que não podem ser respondidos com modelos tradicionais de práticas pedagógicas. (CAPRINI; BECALLI, 2018, p. 11)

Portanto, a prática pedagógica precisa ser baseada na promoção e no desenvolvimento crítico dos educandos. Segundo Caprini e Becalli,

Pensamos, portanto, uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, como capaz de promover a transformação social a partir da reflexão crítica dos processos históricos e sociais de dominação e por meio da desconstrução, da articulação, do resgate e da promoção de ações significativas e contextualizadas. (CAPRINI; BECALLI, 2018, p. 17)

Faz-se necessário que as práticas pedagógicas dos educadores promovam uma educação libertadora, crítica e reflexiva.

Ao (re)pensarmos essa prática pedagógica, nas formações de professores e nas reorganizações curriculares, a discussão teórica do multiculturalismo crítico seja suporte teórico, para assim haver a implantação de um ensino capaz de promover uma educação diferenciada. Educação essa que supere a discriminação e o preconceito, conforme demonstrado nas reflexões acima, não reproduzindo o multicultural de forma equivocada, e sim na perspectiva crítica. (CAPRINI; BECALLI, 2018, p. 17)

Além disso, é necessário que os educadores provem diversas formas para oportunizar o desenvolvimento de novos conhecimentos. A escola e os educadores precisam desenvolver cidadãos críticos e reflexivos, e, para propiciar uma educação de qualidade aos educandos, é necessário que os educadores estejam constantemente em formação.

4. ANÁLISE DE DADOS

Conforme foi mencionado no capítulo 2. Campo de pesquisa, após finalizado o estudo foram encaminhados a cinco professores e à diretora do CIEJA - localizado na zona sudoeste da cidade de São Paulo - o link do site e um questionário com perguntas abertas para serem respondidas após a sua apreciação. Os dados coletados correspondem à devolução do questionário respondido por apenas duas professoras para quem o questionário foi encaminhado e pela diretora, que afirmaram ter explorado

o site. As respostas e algumas sugestões feitas encontram-se nos APÊNDICES B, C e D e no ANEXO 1, ao final deste trabalho.

Após a leitura das respostas e sugestões, foram definidas duas categorias de análise para discutir os dados coletados:

- Currículo e autoidentificação positiva dos estudantes
- Possibilidades de ampliação de repertório sobre a cultura africana com o site "Ressignificando saberes".

4.1 Currículo e autoidentificação positiva dos estudantes

De acordo com Silva (1996), o currículo orienta a prática pedagógica e deve abarcar as necessidades dos educandos. O currículo é um lugar privilegiado, e não só norteia e orienta as práticas pedagógicas, como também reflete as questões sociais, culturais e as relações de poder das classes dominantes que permeiam a sociedade. "O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais" (SILVA, 1996, p. 23).

Para esse estudioso, a cultura está diretamente relacionada com as questões educacionais e sociais, e é através do currículo que a escola reproduz o pensamento dominante ou desenvolve o pensamento crítico e reflexivo de seus educandos. Em suma, o currículo compreende as questões culturais e, assim, corporifica as relações sociais.

Essa visão corrobora as ideias de Freire (1986), que afirma que os saberes se constroem nas práticas sociais e culturais. Quando os educandos se identificam com as diferentes culturas africanas e compreendem que elas estão atreladas à sua própria cultura, eles podem resignificar suas aprendizagens e sua identidade.

Como já foi mencionado, de acordo com a Lei nº 10.639/2003, o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira deve ser inserido no currículo escolar das instituições de ensino básico. Freire (1981) ressalta que as questões oriundas de outras culturas nos permeiam e fazem parte do nosso cotidiano, portanto, precisam ser trazidas em diferentes vivências para o cotidiano escolar.

Outro estudioso que ratifica as teorias de Freire e Silva é Munanga. Ele afirma que a escola deve proporcionar uma aprendizagem participativa e significativa, resignificando o processo de ensino-aprendizagem e de pertencimento. Reconhecer e valorizar a história e a cultura dos povos africanos, como é garantido por lei, contribui para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos educandos (MUNANGA, 2020).

De acordo com Munanga (2020), a cultura permeia todos os espaços que nos constroem. Portanto, dissociar a cultura dos espaços escolares é impedir os

educandos de se formarem integralmente, de se sentirem pertencentes a um lugar, a uma sociedade.

O estudioso ressalta que a história está intrinsecamente ligada à cultura; sendo assim, para se apropriar da história, é preciso compreender que a cultura acontece e se dá em todos os espaços sociais, inclusive na escola.

Partindo da ideia de que os saberes se constroem nas práticas sociais e culturais, foi desenvolvido o site "Ressignificando saberes", para ser utilizado pelos educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como foi mencionado, o link do site foi encaminhado com um questionário para educadores de um CIEJA, localizado na região sudoeste da cidade de São Paulo, para analisarem o conteúdo e dizerem se contribui para a utilização em suas aulas.

A instituição de ensino pesquisada tem muitos educandos imigrantes do Haiti. Além disso, a escola tem um compromisso com a educação antirracista e com as práticas decoloniais em seu currículo pedagógico. A Professora 2 afirma:

Nós trabalhamos vários temas sobre africanidades, afro-brasileiros, as lutas nos quilombos, durante o escravismo e as lutas atuais da população negra e periférica, revolta da vacina, revolta da chibata. [...] O espaço físico do CIEJA é construído pedagogicamente para educar integralmente toda a comunidade escolar, nas questões: étnico-racial, gênero e direitos humanos, ou seja, educar para a diversidade. (Professora 2)

Corporificando essa ideia, uma das educadoras entrevistadas afirma que procura trazer aspectos da cultura dos imigrantes para serem trabalhados em sala, como a culinária, além de apresentar importantes pensadores negros como protagonistas:

Há muito preconceito linguístico ainda e muito racismo. Nosso currículo discute justamente essa valorização de território, cultura e língua [...] Apresentando outras narrativas negras, outros heróis nacionais, colocando a colonização sempre em pauta nas aulas, problematizando diariamente o racismo e o abismo social da desigualdade social. (Professora 3)

Freire (1981) afirma que, quando se ampliam os conhecimentos sobre diferentes culturas, entende-se como elas estão atreladas à sua própria cultura e, portanto, relacionadas com a construção de sua identidade.

O objetivo do site é auxiliar o educador a relacionar suas práticas com outras culturas, para que os educandos possam desenvolver um pensamento crítico e reflexivo de pertencimento e se identificar com outras culturas para construir suas identidades.

Ainda que o site possa ser útil por trazer informações sobre o continente africano, no caso da instituição pesquisada, os dados mostram que o

currículo já está adequado à realidade do território em que está localizada. Em seu livro *Currículo, cultura e sociedade* (1997), Moreira e Silva afirmam que “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 23).

Sendo assim, o currículo precisa estar em sintonia com as mudanças na sociedade para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, ressignificando os saberes e desconstruindo estereótipos. De acordo com Silva,

sobretudo, na teorização crítica sobre currículo. Ainda temos muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. Nesse sentido, falar de currículo implica necessariamente levantar a questão da ideologia. (SILVA, 1996, p. 23)

Ainda que a instituição de ensino pesquisada tenha um trabalho voltado para a temática racial e étnica e os imigrantes haitianos se reconheçam como negros, observa-se a necessidade de formação contínua, considerando que, segundo o relato de uma professora, os estudantes brasileiros não se reconhecem como negros, em sua maioria:

Há uma maior dificuldade de pardos se entenderem como negros e isso não apenas entre os estudantes. Há professores também que ainda não possuem letramento racial. O letramento racial é um processo de entendimento, infelizmente lento ainda. (Professora 3)

A diretora compreende que, apesar de a maioria dos estudantes se identificar como pretos e/ou pardos no momento da matrícula, há um longo caminho até que se sintam efetivamente negros e se reconheçam:

Na ficha de matrícula temos essa pergunta e vemos que a maioria se identifica como pardo ou preto. Mas a autodeclaração não é necessariamente o reconhecimento do que significa ser negro em um país racista. [...] Avalio que nosso projeto político pedagógico e ações que dele decorrem auxiliam as/os estudantes a valorizarem positivamente suas culturas de origem e trajetórias de vida, conforme vão acessando os conhecimentos. Infelizmente não chegam assim na escola, muitas vezes até desvalorizam, tão marcados que estão pelas mazelas do racismo estrutural. (Professora 5)

Portanto, mesmo que a instituição de ensino realize um trabalho sério, contemplando em seu currículo questões sociais e raciais para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos educandos, é preciso compreender o racismo estrutural presente nas raízes da formação da sociedade brasileira. Por mais que haja ações antirracistas, é necessário desaprender ideologias e histórias que colocam

pessoas negras em um lugar abaixo dos valores morais e éticos (BENTO, 2022, p.125).

A seguir, procede-se à segunda categoria de análise, que trata das considerações feitas sobre o site.

4.2 Possibilidades de ampliação de repertório sobre a cultura africana com o site “Ressignificando saberes”.

Os três respondentes fizeram elogios ao material. Entretanto, também deram contribuições e sugestões para o seu aprimoramento.

Quanto aos aspectos positivos do material, foi ressaltado que, do ponto de vista estético, é bonito e apresenta boas sugestões de conteúdo didático.

Quanto aos aspectos que precisam ser aprimorados, em linhas gerais, foi apontado que é preciso: incluir mais informações sobre o Togo (localização, dados geográficos e históricos, dizer se existe a modalidade EJA naquele país, quais materiais didáticos são usados); apresentar mais informações sobre o continente, abordando, inclusive, outros países além do Togo; apresentar contextos atuais para o debate de algumas lendas africanas; explorar mais a parte de jogos e rever a formatação, pois há algumas partes dos textos cortadas; disponibilizar o vídeo do jogo original.

Um ponto que vale ser ressaltado é o fato de que, mesmo em se tratando de profissionais da educação comprometidos com a questão antirracista e práticas decoloniais, os três respondentes relataram ter aprendido coisas novas no site, como o jogo Tsotsi e a origem dos nomes no Togo.

É importante ressaltar, uma vez mais, que é necessário compreender a diversidade e a influência da cultura africana na formação do povo e da cultura brasileira. Bento (2022) salienta que é preciso falar da origem escravocrata da cultura brasileira, origem que é silenciada ou romantizada. Quando esse tema é trazido para um debate crítico e reflexivo nos ambientes sociais e educacionais, as novas gerações têm a possibilidade de reconhecer o que herdaram e o que vivem na atualidade para poder construir uma outra história, estabelecendo novos pactos civilizatórios para se apropriar e ressignificar suas identidades.

Freire chama a atenção para o fato de que

O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes: “O negro é geneticamente inferior ao branco, é uma pena, mas é isso que a ciência nos diz”. (FREIRE, 2000, P. 149).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação didático-pedagógica foi iniciada com o intuito de aprofundar os estudos e refletir não só sobre o papel da escola na sociedade, mas também sobre as práticas pedagógicas do educador e como essas práticas estão atreladas à formação integral do educando e refletem na sociedade.

Essa convicção inicial foi reforçada pela compreensão de que o educador precisa desenvolver em suas práticas ações que contemplem as diversas culturas e, mais do que isso, deslocar a história do povo africano da exclusão para o centro, trazendo o protagonismo das pessoas negras para o centro da história.

A partir do momento que se entende a universalização de como se construiu e se constituiu a noção de raça, através de uma ideologia da classe dominante, é possível sair do lugar de depreciação, desconsideração e anulação da existência de um povo para construir novas narrativas sobre o pertencimento, a diversidade cultural, a identificação identitária.

Ao oportunizar vivências e experiências de forma que os educandos possam se identificar como pertencentes a uma cultura, permite-se que coexistam e, sobretudo, que reconstruam sua identidade racial e cultural.

O objetivo dessa investigação didático-pedagógica foi a construção de um site ("Ressignificando saberes") que os educadores da EJA pudessem utilizar nos planejamentos de suas aulas para ampliar o repertório dos educandos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Durante a pesquisa, não foi possível apurar se os educadores utilizaram o site com os educandos e como foi sua aplicação nas aulas ou nos planejamentos. Sendo assim, apesar de o site ter sido desenvolvido, não se pode afirmar que ele alcançou o objetivo a que se propôs no início do processo de pesquisa.

Ainda que o material não tenha ficado como se desejava inicialmente e que o processo de pesquisa não tenha possibilitado alcançar o objetivo, não se podem excluir a importância e a validade dos conteúdos trazidos e desenvolvidos no site; os próprios educadores entrevistados apontaram sua importância e a necessidade de conteúdos específicos para trabalhar as questões culturais africanas e afro-brasileiras.

O grupo reconhece que, ao deixar de lado uma etapa importante no desenvolvimento do material, qual seja, a submissão do site a um especialista, prejudicou sobremaneira o processo de investigação didático-pedagógica. Por não ter sido submetido ao parecer de um especialista, o material foi apresentado aos professores e à gestora do CIEJA com informações e organização insatisfatórias. Isso ocorreu por desorganização do grupo e por diversos problemas de relacionamento já mencionados.

As perguntas de pesquisa eram: Os estudantes da modalidade EJA têm algum repertório/ conhecimento sobre o continente africano? Os estudantes pretos e pardos reconhecem sua ascendência africana? Depois das práticas indicadas

no site, os estudantes mudaram a sua visão sobre o continente africano? Educadores da modalidade EJA, de posse de um material que indica propostas valorativas da cultura africana e afro-brasileira, utilizam o material para planejar suas aulas?

Só foi possível respondê-las parcialmente, porque os professores e a gestora que participaram da pesquisa não tiveram tempo hábil para utilizar as informações do site no planejamento de alguma atividade, considerando que, ainda que o site não tenha ficado da maneira que se desejava, os próprios educadores reconheceram que havia alguns conteúdos interessantes, que poderiam ser inspiradores.

Quanto às duas primeiras perguntas, os dois professores e a gestora informaram que os estudantes do CIEJA pesquisado, em que há muitos imigrantes, podem ser divididos em dois tipos: aqueles que reconhecem sua ascendência africana e têm um bom repertório sobre o continente africano (os imigrantes) e aqueles que, na sua maioria, não se reconhecem como negros e não têm muitas informações sobre o continente africano (os brasileiros). Cabe ressaltar que, para obter uma resposta adequada às duas perguntas, o grupo deveria ter previsto uma coleta de dados com os próprios estudantes, o que não foi feito, indicativo de que o método de pesquisa escolhido não foi o mais adequado.

A terceira pergunta também não pôde ser respondida, pelos motivos já indicados.

A quarta e última pergunta pôde ser respondida e, de acordo com a coleta de dados, pode-se afirmar que sim, de posse de um material que indique propostas valorativas da cultura africana e afro-brasileira, os professores o utilizariam para planejar suas aulas.

Os ajustes no site sugeridos pelos sujeitos pesquisados já foram iniciados, o que poderia ter sido feito previamente, se tivesse sido submetido ao parecer de um especialista.

É inegável a importância de contar e recontar a história da contribuição negra para a construção deste país, a formação e o desenvolvimento cultural do povo brasileiro. Quando se tira a história dos negros da invisibilidade, colocando-a no centro, permite-se que pessoas pretas e pardas se identifiquem como pertencentes a uma história, a uma ancestralidade, podendo desenvolver suas identidades através das relações culturais.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link: <https://ressignificandosaberes.stackoverbug.com/>

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F. Ser professor universitário. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. 2013. Disponível em: https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a Base**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003. p. 1. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 16 nov. 2023..

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial

da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 11 maio 2023.

CAPRINI, A. B. A.; BECALLI, F. Z. **Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões**. Vitória: Edifes, 2018.

CHAUÍ, M. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

CHAUÍ, M. **Ideologia e educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bfgGBY7PNds/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. de. **Identidade negra entre exclusão e liberdade**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros [Internet], n. 63, p. 103-120, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i63p103-120>. Acesso em: 9 nov. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

FREITAS, E. L. V. de. **Os valores civilizatórios afro-brasileiros e o jogo Mancala**. 2019. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como direito humano**. EJA em Debate, Florianópolis, v. 2, n. 2, jul. 2013. Disponível em <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA12>. Acesso em: 16 nov. 2023.

GOMES, N. L. **Educação de Jovens e Adultos e questão racial: Algumas reflexões iniciais**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação**

de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIRANDA, L. C. de P.; SOUZA, L. T. de; PEREIRA, I. R. D. **A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade.** In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 5., 2016, Montes Claros. Anais. Montes Claros: Eventos do IFNMG, 2016. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cbhttps://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf8189-46e3a70afa64.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1997.

MORENO, S. **Apenas 60% dos jovens negros concluem Ensino Médio no Brasil, diz OCDE.** Brasília, Rádio Nacional, Agência Brasil, 8 jul. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-07/apenas-60-dos-jovens-negros-concluem-ensino-medio-no-brasil-diz-ocde07/apenas-60-dos-jovens-negros-concluem-ensino-medio-no-brasil-diz-ocde>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** São Paulo: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil hoje: História, realidades, problemas e caminhos.** Educação de Jovens e Adultos – Livro do estudante. São Paulo: Global, 2016. (Coleção Viver Aprender).

MUNGOI, D. M. D. C. J. **Ressignificando identidades: um estudo antropológico sobre experiências migratórias dos estudantes africanos no Brasil.** REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, v. 20, n. 38, jun. 2012. (Dossiê: “Conviver com o diferente”).

NASCIMENTO, L. F. do. **A EJA e seu ensino na Educação Básica: primeiras aproximações.** Revista Educação Pública, v. 20, n. 41, 27 out. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/a-eja-e-seu-ensino-nahttps://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/a-eja-e-seu-ensino-na-educacao-basica-primeiras-aproximacoeseducacao-basica-primeiras-aproximacoes>. Acesso em: 30 mar. 2023.

NOGUEIRA, O. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil.** Tempo Social, v. 19, n. 1, p. 287-308, jun. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545>. Acesso em: 16 nov. 2023.

OLIVEIRA, L.; FERREIRA, M. J. de R. **A questão étnico-racial e a educação de jovens e adultos.** Debates em Educação Científica e Tecnológica, v. 2, n. 2, p. 77-86, 2012.

OLIVEIRA, M.; MARQUES, A. J. **Cultura e diversidade cultural no processo formativo**

educacional. Revista Educação Pública, 22 maio 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/10/cultura-e-diversidade-cultural-nohttps://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/10/cultura-e-diversidade-cultural-no-processo-formativo-educacionalprocesso-formativo-educacional>. Acesso em: 10 out. 2023.

PASSOS, J. C. dos. **As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos.** EJA em Debate, Florianópolis, v. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998>. Acesso em: 2 nov. 2023.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, S. B. **Minha história, nossa história: ressignificando as identidades na EJA.** 2014. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7787/7/2014_SuhelemBrasilSantos.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS, D. P. G. dos. **Exclusão social: Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos a partir das obras de Carolina Maria de Jesus e Paulo Freire.** 2017. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14035/1/DPGS08012019.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

STRELHOW, T. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330896/mod_resource/content/1/BREVE%20HIST%20C3%93RIA%20SOBRE%20A%20EDUCA%20C3%87%20C3%83%20DE%20JOVENS%20%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

VASQUES, C. C.; ANJOS, M. B. dos; SOUZA, V. L. G. de. **Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).** Revista Educação Pública, v. 19, n. 16, 13 ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-ahttps://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagemeducacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagemrealizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ZACCARO, N.; CARNEIRO, D. Luiz Antônio Simas: **Bato tambor, logo existo.** Revista

Trip, 2 dez. 2020. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/luiz-antonio-simashttps://revistatrip.uol.com.br/trip/luiz-antonio-simas-bato-tambor-logo-existobato-tambor-logo-existo>. Acesso em: 20 out. 2023.

APÊNDICE A

Roteiro de perguntas para os professores do CIEJA

Após analisarem o site “Ressignificando saberes”, disponível em <https://reassignificandosaberes.stackoverbug.com/brasil-2/>, pedimos a gentileza de responderem às questões que seguem:

1. Gênero com o qual o(a) professor(a) se reconhece.
2. Raça-cor com a qual o(a) educador(a) se identifica.
3. Idade
4. Formação
5. Há quanto tempo atua na EJA?
6. Por que foi atuar na EJA?
7. Os seus estudantes costumam reconhecer de maneira valorativa suas ascendências?
8. Quando chegam na EJA, os estudantes se identificam como negros (pretos e pardos)?
9. Você realiza atividades ou práticas com seus estudantes de EJA que favorecem a autoidentificação positiva deles? Exemplifique.
10. Você considera que o site que elaboramos poderia ser uma boa ferramenta para educadores de EJA ampliarem seu repertório para o trabalho com os estudantes?
11. Você considera que o site está bem-organizado e com informações relevantes?
12. Há algo no site que você não sabia ou que aprendeu?
13. Gostaria de dar alguma sugestão ou fazer alguma consideração sobre o site?

CAROLINA LEITE VERÍSSIMO

GABRIEL ANTUNES DE SOUZA

05. GUIA DIGITAL DO EDUCADOR SOCIAL

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo(a), sob orientação da Profa. Dra. Tathyana Gouvêa.

Apresentação pública realizada em 05 de dezembro de 2023 com parecer da Profa. Ma. Natacha Costa.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

Este material didático digital objetiva trazer à tona a educação social, com enfoque na Pedagogia Social, enquanto possibilidade de atuação pedagógica para além dos ambientes escolares. O Guia busca repertoriar nossos interlocutores com conhecimentos construídos coletivamente acerca dessa área, a partir dos teóricos como José Carlos Libâneo e Valdilene Cardoso de Barros. O site traz também pesquisas e dados da realidade de profissionais da educação que atuam no terceiro setor, oferecendo uma melhor possibilidade de entrada do(a) pedagogo(a) na educação social, além do reconhecimento de sua relevância e urgência. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos três formulários: o primeiro para 16 estudantes do ISESP - Instituto Superior de Educação de São Paulo que cursam o 4º semestre da graduação de Pedagogia, o segundo formulário mandamos para 200 OSCs, onde obtivemos 40 respostas, e o terceiro pedimos para que 60 pessoas utilizassem o material didático (site) e dessem seus feedbacks. Nossas principais conclusões foram que a formação oferecida pelos atuais currículos do curso de Pedagogia não abrangem a educação não formal como possibilidade de atuação profissional, e que o material demonstra efetividade em agir nessas lacunas formativas como uma ferramenta de apoio.

Palavras-chave: Educador Social. Material Didático. Terceiro Setor.

1. INTRODUÇÃO

Considerando a baixa frequência e a superficialidade com que a formação dos pedagogos aborda os campos de atuação fora do ambiente escolar, este material didático digital objetiva trazer à tona a educação social, com enfoque na Pedagogia Social, enquanto possibilidade de atuação pedagógica para além da realidade e ambientes escolares. A partir daí, repertoriar nossos interlocutores com conhecimentos construídos coletivamente acerca dessa área, a partir dos teóricos utilizados como fundamentação, pesquisas e realidade de profissionais da educação que atuam no terceiro setor, oferecendo uma melhor possibilidade de entrada do(a) pedagogo(a) na educação social, além do reconhecimento do teor político e urgente que o terceiro setor carrega e de sua relevância.

Acreditamos que a educação no contexto formal estará determinada por duas características distintivas: seu âmbito social e seu caráter pedagógico. Nossa intenção com esse trabalho é suprir a falta de informação sobre a função de um educador social, já que essa não é suficientemente abordada na graduação de Pedagogia. Um exemplo disso é uma faculdade referência em educação localizada em São Paulo no bairro da Bela Vista, que tem uma única disciplina que aborda o papel da educação no 3º setor somente no penúltimo semestre da formação inicial em Pedagogia, de forma ampla, em apenas 76h. Essa área que é tão diversa e que, ao mesmo tempo, traz várias possibilidades profissionais para os pedagogos. Mesmo em outras instituições como a Pontifícia Universidade Católica (PUC), no Instituto Superior

de Educação de São Paulo (ISESP) - Singularidades e na Universidade de São Paulo (USP), ao longo da matriz curricular, não se encontram disciplinas nominalmente sobre o campo social e o terceiro setor (consulta realizada nas matrizes curriculares do 2º semestre de 2023). Por outro lado, em uma variedade de instituições como o Centro Universitário Internacional (UNINTER), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), encontra-se cursos de extensão, pós-graduação, tecnólogos e até cursos livres, tanto em modalidades presenciais, como em híbridas e de ensino à distância (EAD).

Nosso ímpeto para realizar um trabalho com esse tema vem de um lugar de invisibilidade e falta de informação; sentimos que a possibilidade de exercer a função de educador social quando falamos sobre pedagogos e pedagogas, não é algo explorado ou explicado na maioria das formações, visto que o objetivo das instituições formadoras parece sempre ser a atuação na sala de aula do ensino regular. Usamos como base nossas próprias vivências, já que ambos trabalhamos no 3º setor e trilhamos esse caminho por nós mesmos, já que desde o início da graduação nada foi falado sobre. Como um todo, buscamos responder: “A educação social pode ser uma boa oportunidade para Pedagogos seguirem sua carreira? Um site é capaz de ampliar o repertório de pessoas de dentro e fora da educação acerca do terceiro setor educacional e aumentar a possibilidade desses educadores atuarem na área?”

A partir desses questionamentos, a hipótese apresentada é de que sim: através de um site didático e inclusivo podemos ampliar esse conceito enquanto possibilidade de atuação e mostrar que a educação social carrega uma ampla participação e relevância social.

Utilizaremos os relatos de Tião Rocha (1984) e de Paulo Freire (1996) para ilustrar o trabalho no contexto da educação social, assim como de educadores que tiveram uma atuação significativa nesse campo como Helena Singer, Flaviano Ferreira e Luciano Diniz. A intencionalidade desse material didático digital, é fundamentar o que é pedagogia social e embasar de uma forma mais profunda pedagogos e pedagogas em formação sobre essa área possível de campo de atuação. Para isso, faremos, através de um formulário digital, perguntas diagnósticas acerca do tema e construiremos, a partir dos resultados obtidos, a base teórica de conteúdos do material didático digital.

O projeto é elaborado e apresentado através do site “exemplo.exemplo.com”, que concentra, sintetiza e divide os resultados obtidos com o processo de pesquisa, entrevistas com os participantes e referencial teórico sobre a pedagogia social. Uma vez que objetivamos proporcionar uma melhor possibilidade de acesso do(a) pedagogo(a) ao 3º setor, também encontra-se no material relatos de vivências dos educadores consultados, comentando acerca de suas práticas, experiências e do mercado de trabalho do terceiro setor, considerando suas múltiplas formas de atuação e variedade de remunerações e públicos atendidos.

2. CAMPO DE PESQUISA

Considerando essa diagnosticada ausência da pedagogia social e da atuação no 3º setor como tema formativo relevante nos currículos formais de graduação, e a amplitude de potencialidades e possibilidades de atuação na educação não formal, nos apropriamos dos conceitos teóricos e relatos da prática de educadores e educadoras do 3º setor na elaboração de um material didático digital, um site. Para tanto, é necessário primeiramente realizar uma pesquisa de caráter diagnóstico dentre o público-alvo do projeto: pedagogos e pedagogas em formação ou recém formados, com a intencionalidade de entender suas percepções sobre a pedagogia social.

Trazendo à tona o questionamento principal do projeto: “A educação social pode ser uma boa oportunidade para Pedagogos seguirem sua carreira? Um site é capaz de ampliar o repertório dos licenciandos e recém-formados, aumentando seu interesse em atuar na área?”, e sob a hipótese de que “através de um site didático e inclusivo é sim possível ampliar esse conceito enquanto possibilidade de atuação e mostrar que a educação social carrega uma ampla participação e relevância social”. Buscamos auxiliar, através do material didático, a possibilidade de criação de um repertório embasado tanto em experiências de profissionais da pedagogia social quanto nos teóricos da educação do 3º setor.

Nosso primeiro passo será divulgar o questionário disponível no apêndice B para realizar uma pesquisa de sondagem com o intuito de ser o alicerce temático do desenvolvimento dos conteúdos introduzidos no material, o conhecimento prévio de 04 estudantes de pedagogia do Instituto Superior de Educação de São Paulo (ISESP) - Singularidades acerca dos temas educação não formal, educação social e

terceiro setor. Com base nas respostas obtidas e informações recolhidas sobre o repertório do público a quem esse material se destina, são obtidos tópicos relevantes para o material e estrutura para a justificativa do projeto enquanto possível ferramenta de formação. É relevante ressaltar que os estudantes escolhidos para responder o formulário ainda não haviam cursado a disciplina da instituição que se relaciona com o 3º setor - Conteúdos para a formação do educador do 3º setor.

Para podermos basear em fatos concretos nossas hipóteses, utilizamos três formulários como instrumentos de pesquisa, o primeiro, para 16 estudantes do ISESP - Instituto Superior de Educação de São Paulo que cursam o 4º semestre da graduação de Pedagogia, o segundo formulário mandamos para 200 OSCs, onde obtivemos 40 respostas, e o terceiro pedimos para que 60 pessoas utilizassem o material didático (site) e dessem seus feedbacks. Nosso intuito com esses três formulários é comprovar se nossas hipóteses iniciais estão corretas ou não e se atingimos o esperado com o site em funcionamento.

Contamos também com três entrevistas que serão inseridas em nosso site “Guia do Educador Social”, uma delas com Luciano Diniz, Diretor da Associação Gente de Bem, Flaviano Ferreira, Coordenador Geral do Centro de Educação em Cultural da Fundação Julita e por último com Helena Singer, Vice-presidente da

ASHOKA América Latina. Nossa intenção com essas entrevistas é ouvir e aprender com pessoas inseridas no terceiro setor e na educação que já geraram e ainda geram impactos positivos com suas atuações.

2.1 Material didático digital

O material didático, enquanto mídia digital educacional, carrega a preocupação de ser acessível para todos os tipos de pessoas, considerando Pessoas com Deficiência (PCDs) através de plugins e softwares que garantam a acessibilidade, bem como a possibilidade de download de todo o conteúdo disponível na plataforma para consulta offline. Através de todo esse processo, buscamos responder a questão motriz proposta anteriormente, enquanto material didático formativo digital e acessível, um site pode possibilitar um novo olhar para com o terceiro setor em suas múltiplas possibilidades de atuação, bem como as práticas e valores que permeiam e estruturam esse campo para além do senso comum. Mostrando através de vivências, exemplos de instituições e conhecimento teórico, de que não somente trata-se de doação e assistencialismo, mas sim de uma atuação efetiva e importante para a sociedade como um todo.

O site estrutura-se em páginas e subpáginas que abordam a proposta e propósito do projeto, apresentam a equipe e apresentam os conteúdos e conhecimentos construídos acerca da atuação de pedagogos(as) no terceiro setor, especificamente no campo da educação social. Ao longo das páginas digitais do material, o pedagogo(a) recém-formado ou em formação terá acesso à definições e explicações sobre conceitos do campo da pedagogia social como terceiro setor, educação social, pedagogia de rua, etc. Além da apresentação do contexto histórico do campo social no Brasil, e vivências e relatos de profissionais da educação que atuam ou atuaram nesse campo. Além disso, todo o material do site estará disponível para download em formato PDF.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Composto por organizações sem fins lucrativos que atuam em prol do bem-estar social e da melhoria da qualidade de vida da comunidade, as organizações do 3º setor não são governamentais, nem têm fins lucrativos, mas são instituições independentes que prestam serviços de desenvolvimento social e de interesse público. Elas se financiam por meio de subsídios, parcerias e convênios com o setor privado e o Estado, ou mesmo atividades lucrativas para manutenção. Promovendo um desempenho fundamental no combate à desigualdade social, na promoção da cidadania e na defesa dos direitos humanos, essas organizações podem existir de diversas maneiras. Exemplos: Organizações Não Governamentais (ONGs), associações, fundações, entre outras. Dentro do campo educacional, as múltiplas formas de ação e demandas que acompanham o 3º setor são direcionadas

à uma parcela da população que têm seu direito a múltiplos acessos negados ou negligenciados e, por meio de suas práticas pedagógicas, objetivam, dentre várias possibilidades de ação, o desenvolvimento da autonomia, o cumprimento de políticas públicas, o empoderamento político e social desses grupos, valorização de seus territórios etc.

É importante que esteja clara a diferença entre Pedagogia Social e Educação Social e onde se encontram, uma vez que ao longo deste e dos demais capítulos, o uso desses termos é recorrente e encaixados conforme suas características.

- Pedagogia Social: campo de estudo científico, que aborda o processo de ensino e aprendizagem dentro dos contextos não escolares.
- Educação Social: prática utilizando conceitos da pedagogia social. (BRAVIN, 2020)

A atuação dos grupos, instituições e profissionais da chamada Educação Social reside em um campo de reparação e acolhimento, distanciando-se estruturalmente do ambiente escolar e das práticas tidas comumente da educação formal, atendendo demandas para além da formação curricular como saúde, cultura, lazer, empregabilidade, autoconhecimento, identidade e participação social.

É possível enxergar essa distância de atuação e estrutura ainda na graduação de pedagogos, uma vez que os currículos de formação desses profissionais pressupõem, em sua quase totalidade, que esses profissionais se direcionam para a educação formal. Trazendo ao longo da graduação exemplos de metodologias, atividades, avaliações e formações continuadas somente para esse profissional da educação formal, a atuação no ambiente escolar como base fundamental da prática educativa, como se a adaptação dessas mesmas práticas e metodologias para educação não formal fosse uma transposição possível, e não como se a atuação dentro desses espaços fosse carregada de suas próprias características, estratégias, demandas, conceitos e necessidades.

Dessa forma, não estamos desfazendo a importância da escola e da própria docência, mas ressaltamos a necessidade urgente de que o pedagogo possa encontrar na sua matriz curricular os embasamentos mínimos que o preparem para atuar nos múltiplos espaços, contribuindo para as aprendizagens que se fazem necessárias. Nesse sentido, colaborar no processo de aprendizagem é a base da sua expertise, adquirida pelo conhecimento, pela experiência prática e pela busca de aprimoramento constante sobre o que faz. (TOLEDO, 2019, p.19)

Enquanto a educação formal carrega muito de seu valor e relevância, tanto historicamente quanto na atualidade, no desenvolvimento de competências e habilidades e na apropriação de conhecimentos empíricos e práticos organizados na estrutura curricular, buscando garantir o acesso dos indivíduos e da sociedade a esses

saberes considerados essenciais, a educação social traz uma abordagem que objetiva atingir o desenvolvimento para além desses saberes, uma vez que toda sua base parte, essencialmente, da realidade, território, vivências e saberes dos próprios grupos atendidos. Como descreve Silva (2011), esses grupos considerados minorizados se caracterizam por indivíduos que não dispõem do mesmo aparato e condições de poder que outras pessoas em condições econômicas, fisiológicas, cognitivas, culturais e históricas.

O Brasil é um país regido pelo sistema capitalista, no qual, uma minoria rica detentora da propriedade privada dos meios de produção (capitalistas), promove a acumulação do capital por meio do processo de exploração da classe trabalhadora que representa a maioria da população. Isso origina uma divisão social de classes que condiciona os 10% da população mais pobre a sobreviverem com apenas 0,7% da renda total do País, enquanto 11,2% da renda é distribuída entre a minoria rica. Em função disso, crianças e adolescentes de classe baixa são obrigados a trabalhar informalmente na rua para complementar a renda familiar, sendo muitas vezes excluídos da escola e, conseqüentemente, do processo regular de formação profissional. Portanto, observa-se que a estrutura social a qual é submetida essa população excluída, juntamente com a política social e econômica do país, condicionam o modo de vida desta população e consolida a diferenciação de padrões sociais originado, sobretudo pelo sistema capitalista.. (SILVA, 2011, p.752)

Compreendendo as características dessa parcela da população, a educação formal é passível de promover uma condição instável, por comumente não abranger necessidades pulsantes desses indivíduos, desde o processo da elaboração curricular, formas de acesso e permanência, até as formas de avaliação não inclusivas, que muito resulta na evasão escolar, praticada principalmente pelos grupos aqui descritos como minorizados. A Educação Social vem na contramão dessa ideia, atuando nas lacunas que, pela forma como é estruturada a educação escolar, comumente são negligenciadas, principalmente nos moldes como é oferecida a esses mesmos grupos. Assim, quando abordamos a forma como o próprio processo de formação da graduação em pedagogia deixa de abordar essa possibilidade de atuação, evidenciamos como a educação social como um todo é, em um senso comum, colocada em local de assistencialismo, solidariedade, caridade ou doação, e não abordando-a com seriedade, profundidade e campo de estudo da pedagogia e atuação profissional de pedagogos.

A educação, ao desejar ser patrimônio da escola e da pedagogia, deixou de reconhecer que, para além da necessidade de desenvolver competências voltadas para o mundo do trabalho, também precisa voltar-se à formação da cidadania e à participação social. Portanto, não é possível atribuir à educação caráter exclusivamente escolar diante de sua essência político-social. (PETRUS, 2003, p.109)

A prática da Pedagogia Social parte, essencialmente, do diagnóstico obtido ao observar, estudar e interagir com o contexto social, histórico, econômico e cultural do grupo atendido, uma vez que, ao não dispor de uma estrutura específica de funcionamento, molda-se à realidade em que é desenvolvida. Ela carrega como objetivo estimular a inclusão nos espaços de ensino-aprendizagem e ajudar os estudantes a enfrentarem os desafios das diferenças sociais, através de abordagens que vão desde formação reparatória de conteúdos e saberes curriculares não contemplados no tempo esperado pela educação formal até as práticas culturais, artísticas, recreativas entre outros. Esses contextos educacionais são comumente promovidos por OSCs (Organizações da Sociedade Civil), associações e fundações, projetos sociais e coletivos.

3.1 OSCs e ONGs

As Organizações da Sociedade Civil (OSCs) são entidades sem fins lucrativos que atuam em causas sociais, como ONGs e associações. O Marco Regulatório das OSCs de 2014 é uma lei brasileira que estabeleceu regras para o relacionamento entre essas organizações e o governo, especialmente quando recebem recursos públicos. Essa regulamentação trouxe transformações significativas no setor social, incluindo:

- **Maior Transparência:** Tornou obrigatória a seleção pública de OSCs para parcerias com o governo, promovendo transparência e concorrência.
- **Documentação Formal:** Estabeleceu a necessidade de formalizar parcerias por meio de Termos de Colaboração ou Termos de Fomento, clarificando responsabilidades e metas.
- **Prestação de Contas:** Exigiu prestação de contas detalhada sobre o uso dos recursos públicos, garantindo a aplicação correta e eficaz dos recursos.
- **Controle Social:** Incentivou a participação da sociedade na fiscalização das parcerias, fortalecendo o envolvimento da comunidade nas ações sociais.

Essas mudanças visam melhorar a gestão e a qualidade das ações sociais, equilibrando a necessidade de controle dos recursos públicos com o fortalecimento do terceiro setor na execução de políticas públicas e no avanço das causas sociais.

Há 323 mil OSCs no Brasil, entre fundações e associações sem fins lucrativos, segundo dados da pesquisa Organizações da Sociedade Civil e suas Parcerias com o Governo Federal, que originou o Mapa das Organizações da Sociedade Civil. Essas organizações têm possibilitado a reflexão sobre os padrões sociais brasileiros e o alargamento dos valores democráticos. (MROSC, 2014, p.15)

As instituições do terceiro setor podem ser geridas e financiadas a partir de diversas fontes e meios de incentivo, como os programas estatais, empresas privadas, instituições de filantropia etc, além de se apresentarem no mercado de atuação com os nomes de fundação, instituto, associação, dentre outros.

Em primeiro lugar, é necessário saber quais requisitos uma organização precisa atender para fazer parte do terceiro setor. De forma geral, uma organização de terceiro setor busca gerar mudanças e benefícios no âmbito socioambiental, além de, necessariamente, não pertencerem ao setor público (governo) ou ao setor privado (empresas).

Uma OSC, sigla para Organização da Sociedade Civil, segundo o glossário do IPEA é definida como um grupo de pessoas, legalmente constituído, que organizam uma entidade sem fins lucrativos e que exerçam atividades de interesse público sem visarem o lucro. A denominação OSC é um sinônimo para o que conhecemos ONG, Organizações Não-Governamentais. A nova denominação veio de um desejo de descrevê-las a partir daquilo que elas são de fato, e não a partir de uma negação – ‘não governamental’. O termo OSC foi designado oficialmente pela Lei nº 13.019/2014, o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), principal legislação que define e regulariza a atuação das OSCs no Brasil. Segundo a Lei, uma OSC pode ser definida em três possíveis estruturas:

– Entidade privada sem fins lucrativos: recebem esta denominação as organizações nas quais não há distribuição entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros de eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, devendo aplicá-los integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva

– Sociedades cooperativas: são organizações integradas por pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social; alcançadas por programas e ações de combate à pobreza e de geração de trabalho e renda; voltadas para fomento, educação e capacitação de trabalhadores rurais ou capacitação de agentes de assistência técnica e extensão rural; e as capacitadas para execução de atividades ou de projetos de interesse público e de cunho social

– Organizações Religiosas: refere-se a instituições ligadas a uma religião que se dedicam a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos; (IDIS, 2023);

3.2 Educador social

Consideramos importante falar sobre o que de fato é ser um Educador Social, quais são as demandas desse cargo e deixar explícito quais são as diferenças desse cargo para um Educador de um espaço formal. Ser um Educador Social é atuar e trabalhar com educação diretamente com indivíduos em situação de vulnerabilidade social, sejam esses indivíduos jovens, crianças ou adultos.

Espera-se que essa atuação impacte de maneira positiva na formação desses indivíduos e proporcione acessos que lhes foram tirados por algum fator de suas vidas, ou seja, faz parte do cargo carregar consigo a missão de assegurar direitos civis desses indivíduos. Contando com o uso de ferramentas pedagógicas, esses profissionais buscam interferir de maneira positiva nos problemas sociais que atravessam esses indivíduos, visando a emancipação e a inserção dessas pessoas na sociedade com direitos garantidos.

Assim, o educador social é aquele que procura, utilizando as suas habilidades de comunicação e interação com os grupos de pessoas, animá-las para que possam continuar lutando pelas suas causas, desafiando-as a resistir às situações de exclusão que possam estar vivendo, empoderando-se. Nesse sentido, está sempre propondo novas ações que façam com que se elevem a consciência cidadã e a participação democrática junto aos aprendizes. (TOLEDO, 2019, p.86)

Partindo de todo esse contexto, o educador atuará nessa prática de entrar em realidades diversas e trabalhar práticas pedagógicas que promovam trabalhar de forma essencialmente política. Entretanto, nessas práticas pedagógicas em si surgem posicionamentos diferentes entre o educador formal e o educador social. Toledo (2019) também ressalta as características e posturas necessárias na prática da pedagogia social, como sendo: animador, desafiador; dialógico; propositivo; interativo; sensível; democrático; cidadão; solidário; transformador, problematizador; libertador, aprendente. Como um todo, o educador social atua sempre a partir de uma postura democrática e horizontal, uma vez que não se posiciona como um detentor empírico do conhecimento ou como educador tradicional, mas como mediador e mentor no processo de ensino-aprendizagem. A partir dessas práticas, ao invés de necessariamente desenvolver projetos curriculares com metodologias avaliativas e objetivos formais, essa prática educacional voltada ao social busca o desenvolvimento, dentre outros, da criticidade e autonomia.

3.3 Pedagogia social e pedagogia formal

Importante pontuar que a Pedagogia Social e a Pedagogia Formal atuam de formas diferentes, com focos diferentes e objetivos diferentes. Essa relação não é uma relação hierarquizada, pelo contrário, consideramos depois de muito

estudo e vivências pessoais, que ambas se complementam. Acreditamos que seja essencial deixar explícito que quando falamos sobre uma “Pedagogia Formal”, falamos sobre escolas estritamente tradicionais que não visam uma educação integral e transformadora. Ou seja, ao abordar a educação formal, em nossa dissertação, como alvo de crítica, nos referimos à prática educativa puramente curricular, que não se preocupa em abranger o desenvolvimento de campos que estruturam um ser humano social como um todo.

Seguir o currículo da cidade ou a BNCC para atingir certos objetivos é tão importante quanto focar em garantir direitos sociais, reiteramos então, a crítica feita a parágrafos atrás, se as duas pedagogias são complementares e importante, por direito, o estudante de pedagogia deveria ter acesso às duas da mesma maneira, para que assim, pudesse ter uma formação 100% completa sem possíveis lacunas abertas. A própria forma de estruturar o conceito de “pedagogia social” implica em recolher todo esse campo à uma modalidade à parte do formal, como repetido em práticas como a EJA e a educação inclusiva. Sabendo que a aqui chamada de “pedagogia formal” tece uma vivência curricular essencial para a construção de múltiplos conhecimentos e desenvolvimento pleno de competências essenciais para a vida, é errôneo recolher uma modalidade que, a partir de suas próprias complexidades e diferentes realidades que atende, mobiliza sua própria estrutura para tornar-se ativa e eficaz no desenvolvimento de um outro leque de competências e potências.

Nesses espaços de educação não-formal o pedagogo tem como meta principal, a de propiciar ao sujeito a construção da sua identidade, comprometido com a formação humana. Atuando com projetos sociais e de promoção de cidadania, defendendo o meio ambiente e os direitos das minorias, além de desenvolver trabalhos contra a discriminação. Na educação não-formal o pedagogo amplia as possibilidades de ensino ao oferecer outros espaços para aprendizagem, tendo assim maior flexibilidade com relação a tempo, espaços e métodos. (BARROS, 2003, p.6)

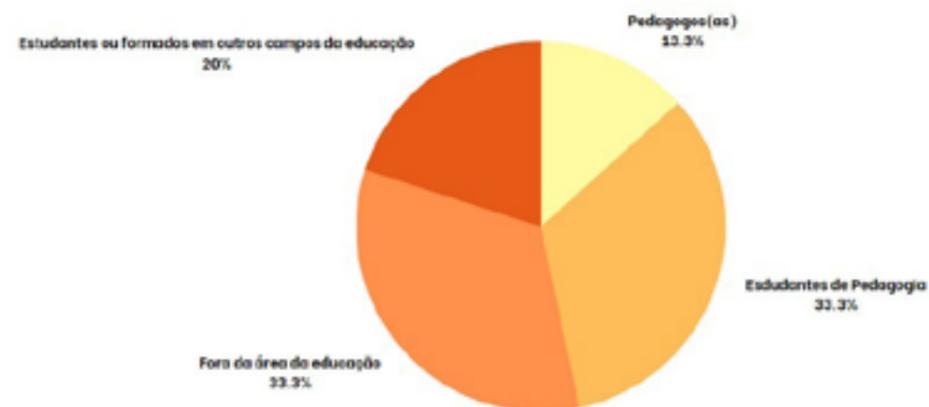
4. ANÁLISE DE DADOS

O “Guia do Educador Social” foi publicado no dia 02/10/2023. Para ser possível alcançar o objetivo dessa investigação, disponibilizamos juntamente com o site o formulário de perguntas que avaliavam a experiência, clareza, construção de repertório e utilidade do Guia. Este formulário (APÊNDICE G) ficou aberto para acesso do dia 02/10/2023 ao dia 11/10/2023, totalizando 60 respostas sobre os critérios citados acerca do material didático. A ideia da pesquisa era que tanto o público para qual é direcionada a pesquisa do TCC (pedagogos e pedagogas recém formados(as) ou em formação), quanto educadores formados e em formação de outros campos da educação, ou seja, com formações em outras licenciaturas fossem consultados. Além disso, também foram recolhidas respostas do público não envolvido profissional ou academicamente com a educação, uma vez que o Guia disponibiliza conceitos básicos

sobre o terceiro setor educacional que consideramos úteis à população como um todo. A porcentagem de participação de cada público é apresentada no gráfico 1. Dado o período do recolhimento de respostas, foi realizada uma tabulação dos dados e a construção dos gráficos resultantes das respostas.

A população utilizada na pesquisa, apesar de composta por um terço (33,3%) de pedagogos em formação, um terço de pedagogos formados e licenciados em outras áreas da educação, e um terço de público de outras áreas de atuação, não objetivou abranger um público específico, mas geral. Ou seja, o intuito é que a amostra considerasse a efetividade do Guia com um público aberto.

Gráfico 1 – Formação e área profissional dos participantes.

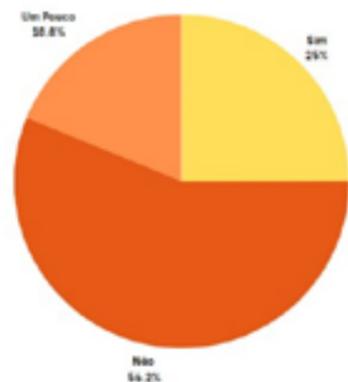


Fonte: dos autores.

4.1 Conhecimentos e conceitos

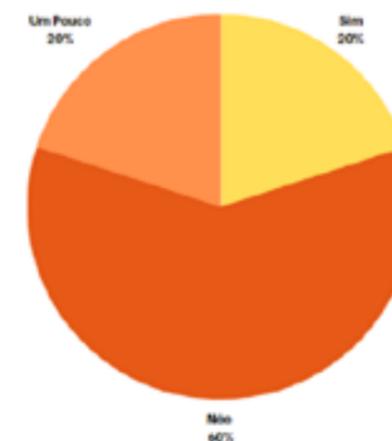
Os gráficos a seguir, 2, 3 e 4, representam tanto o formulário de perguntas diagnósticas quanto o formulário de feedback após o uso do site. Indica-se no título quando o gráfico pertence ao formulário diagnóstico (disponível no apêndice G e respondido por 16 pessoas). Nos três primeiros gráficos procuramos investigar os conhecimentos prévios dos pedagogos e pedagogas em formação do ISESP -Singularidades.

Gráfico 2 – Diagnóstico: quantidade de entrevistados que conheciam o conceito de educação não formal.



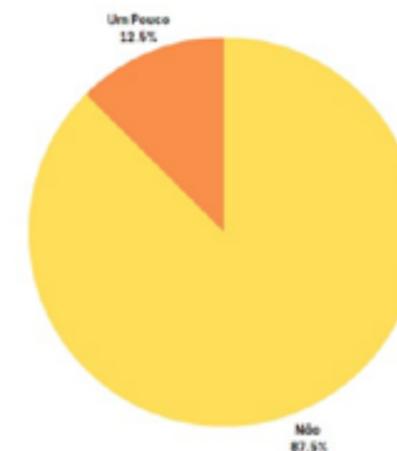
Fonte: dos autores.

Gráfico 3 – Diagnóstico: quantidade de entrevistados que conheciam o conceito de pedagogia social.



Fonte: dos autores.

Gráfico 4 – Diagnóstico: quantidade de entrevistados tiveram contato, no curso de Pedagogia, com conceitos de educação social e educação não formal

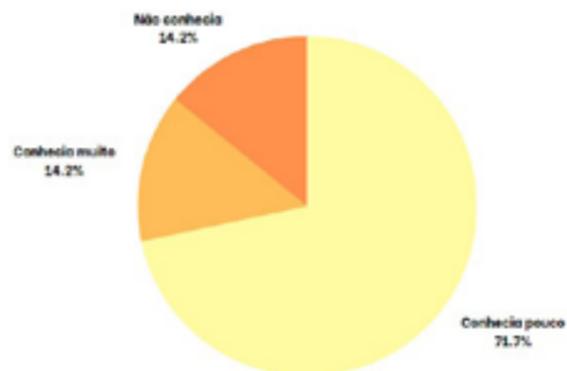


Fonte: dos autores.

Podemos observar no gráfico 4, que 71.7% das 60 pessoas não detinham conhecimentos consideráveis sobre os tópicos apresentados, o que legitima, por si só, muito da questão norteadora do trabalho e dos objetivos propostos pelo Guia do Educador Social enquanto material didático, ou seja, ferramenta informativa e formativa. Como cita Petrus (2003), a educação, ao desejar ser patrimônio da escola e da pedagogia, deixou de reconhecer que, para além da necessidade de desenvolver competências voltadas para o mundo do trabalho, também precisa voltar-se à formação da cidadania e à participação social. Portanto, não é possível atribuir à educação caráter exclusivamente escolar diante de sua essência político-social.

Já o segundo formulário, foi respondido por pedagogos(as) formados e em formação, por pessoas da área da educação e pessoas atuantes em outras áreas. Como todo o trabalho de pesquisa e da elaboração do site se baseia na hipótese de que estudantes de pedagogia e pedagogos não têm, ao longo de suas formações, um contato sólido e suficientemente formativo acerca das formas e educação não formal, os participantes da pesquisa foram questionados quanto ao seu conhecimento prévio acerca dos temas apresentados no material: pedagogia social, terceiro setor educacional e ONGs/OSCs. Tanto a parcela dos respondentes que afirmou conhecer profundamente os tópicos (composta majoritariamente pelos pedagogos formados e atuantes de outras áreas da educação) quanto a que representa aqueles que não conheciam nenhum dos assuntos (composta, essa, majoritariamente pelos participantes de fora da área) se resumiram a 14.2% dos integrantes, cada uma. A grande maioria das pessoas consultadas detinha conhecimentos superficiais ou considerados por elas mesmas como “pouco”.

Grafico 5 – Conhecimento prévios dos participantes acerca dos conceitos apresentados no Guia.



Fonte: dos autores.

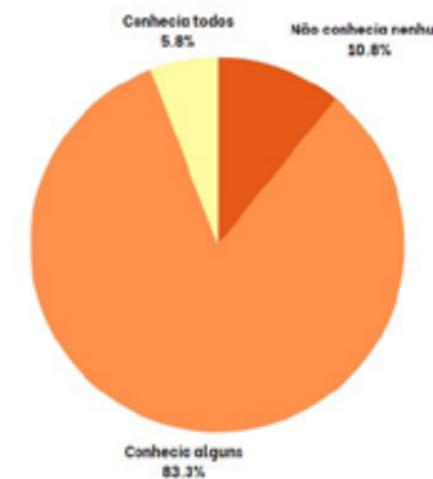
4.2 Formação

A partir desses dados acerca do conhecimento prévio, uma vez que um dos objetivos do site era aumentar o repertório das possibilidades de atuação de pedagogos no terceiro setor, obtivemos 98,3% de respostas positivas sobre a ampliação de repertório, ficando claro que esse objetivo foi atingido. Apenas 2 desses participantes relataram que responderam que não porque já sabiam sobre esses cargos, o que nos ajuda a concluir que a ampliação não foi feita por causa de um saber prévio e não porque o site estava raso enquanto meio de comunicação. No gráfico 5 há uma comprovação direta da atuação do site dentro do âmbito profissional, já que juntamente à descrição dos cargos, o material disponibiliza a pesquisa realizada com 40 OSCs no Brasil, oferecendo assim uma visão ampla sobre o mercado de trabalho dentro do terceiro setor educacional.

Nas últimas décadas, o Terceiro Setor vem ganhando cada vez mais espaço no país. Segundo um estudo realizado pelo IPEA – Instituto

de Pesquisas Econômicas Aplicadas, o Brasil fechou o ano de 2017 com 820 mil organizações da sociedade civil. (OBSERVATÓRIO, 20223. s/p)

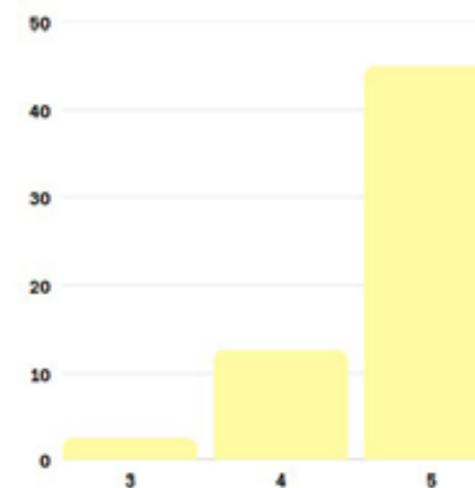
Grafico 6 – Conhecimento dos participantes a respeito dos cargos apresentados no Guia do Educador.



Fonte: dos autores.

Após entender os conhecimentos prévios dos participantes, consideramos relevante entender pela pergunta 6 a expansão dos conhecimentos sobre os conceitos abordados após acessar o material didático (site). Pudemos perceber que para a maioria dos participantes o uso do site foi satisfatório, pois expandiu seus conhecimentos. Além disso, foi observado também que a minoria das pessoas que teve seus conhecimentos menos ampliados era de não formados ou profissionais de fora da educação, que pode indicar uma especificidade da comunicação do site acerca dos tópicos tratados, não ao ponto de torná-lo inacessível, mas demonstrando que sua forma de conexão é mais potente para com pedagogos e pedagogas.

Grafico 7 – Relação entre o Guia do Educador e a ampliação do repertório sobre os conceitos apresentados no site.

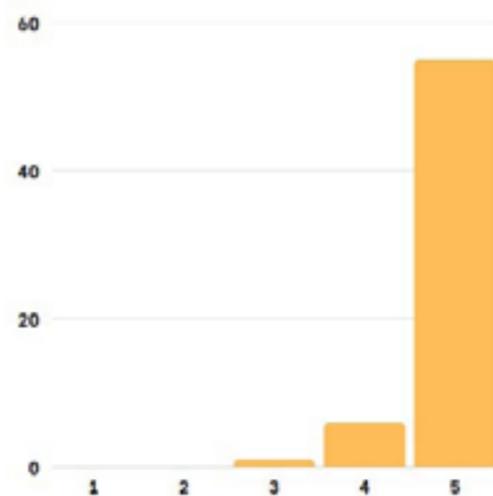


Fonte: dos autores.

Apesar da variedade de graus de formação e áreas de atuação acadêmica e profissional dos participantes da pesquisa, quando questionados sobre a clareza do objetivo do site, as respostas foram integralmente positivas, conforme uma das perguntas iniciais do formulário de feedback, que resultou em 93.8% dos consultados marcando a opção 5, que indicava máxima clareza acerca do objetivo do site. Podemos analisar que, quanto aos cargos do terceiro setor possíveis para pedagogos, o público que não conhecia nenhuma das possibilidades era composto principalmente por pessoas de fora da área da educação, enquanto a maioria dos outros participantes envolvidos com educação em algum nível, conheciam ao menos um dos cargos. Entretanto, apesar da maioria dos participantes terem algum repertório sobre as possibilidades de atuação apresentadas, apenas uma minoria de 5.8%, composta principalmente por pedagogos formados e pessoas que trabalham com educação sabiam da existência de todos os cargos, como indica o gráfico 5. Portanto, partindo do critério e objetivo do material de aumentar o repertório e horizonte de possibilidades de pedagogos, o Guia do Educador Social foi certeiro enquanto ferramenta de exploração de diferentes formas de trabalho docente e suas funções e relevância. Compreende-se, portanto, que "(...) em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia" (LIBÂNEO, 2001, p.116).

Temos o demonstrativo de que todos os participantes consideram válido indicar o site para pedagogos(as) formados(as) ou em formação. Já no gráfico 8, perguntamos sobre o quão útil os participantes consideram o site para estudantes de pedagogia que desejam atuar no terceiro setor, consideramos que as respostas foram positivas já que os maiores percentuais estão entre 4 e 5. Após este momento de coleta, paramos para analisar e refletir sobre o que as devolutivas dos 60 participantes nos mostram, para isso, utilizamos os formulários que foram capazes de gerar gráficos com porcentagens exatas sobre as respostas, demonstrando para além de qualquer julgamento pessoal o que de fato foi entendido e aproveitado pelos participantes ao utilizarem o material didático.

Gráfico 8 – Percepção da utilidade do site para estudantes que queiram atuar na educação não formal



Fonte: dos autores.

Falando sobre a utilidade do Guia em si, percebemos que não só pessoas da área da educação consideraram o site de grande utilidade, já que no campo das sugestões, críticas ou elogios (pergunta 9) foi citado que o site ampliou o repertório e fez com que essas pessoas descobrissem cargos de atuações possíveis, como era nossa intenção inicial. Para além disso, foi citado por alguns participantes também (já formados) o quanto ter tido contato com essas outras atuações teria feito diferença na sua formação e carreira. Consideramos importante dizer que mesmo o nosso material didático digital aborda apenas algumas das frentes de possibilidades de atuação para pedagogos(as), como podemos observar nessa tabela 1 construída a partir de seis autores:

Tabela 1 - Espaços de atuação do pedagogo.

Espaços de Formação e atuação do Pedagogo	Ações Desenvolvidas	Objetivos
Escola	Participação na organização e gestão da escola, através de atividades que englobam a seleção e organização dos conteúdos, das formas de estimulação e motivação, do espaço físico e ambiental, dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, reduzindo as dificuldades de aprendizagem.	Favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em seu aspecto social e cognitivo. Coordenar, implantar e implementar no estabelecimento de ensino, as diretrizes definidas no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar; auxiliar o corpo docente, gerenciar e supervisionar o sistema de ensino favorecendo a melhoria da aprendizagem dentro da escola de forma integral.
Instituição Hospitalar	Através de uma triagem sobre a situação do paciente, o pedagogo por meio de ações e intervenções busca desenvolver atividades lúdicas e recreativas que ajudem a criança hospitalizada a construir um percurso cognitivo, emocional e social para manter uma ligação com a vida familiar e a realidade no hospital.	Favorecer o processo de socialização da criança; dar continuidade aos estudos daquelas que se encontram afastadas da escola; oferecer atendimento emocional e humanístico para a criança e para o familiar que o acompanha, a fim de ajudá-los no processo de adaptação ao ambiente hospitalar e motivá-los no processo de recuperação do paciente.
Empresas	Planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa; elaborar e desenvolver projetos; coordenar a atuação em serviço dos profissionais da empresa; planejar e ajudar no desempenho profissional dos funcionários da empresa.	Preparar os profissionais que atuam na empresa e qualificá-los para lidar com várias demandas com incertezas, com várias culturas ao mesmo tempo, motivando-os a crescer e a produzir mais dentro da própria empresa.

Meios de Comunicação	Assessorar na difusão cultural e na comunicação de massa.	Elaborar estratégias, atividades e instrumentos que permitam o aprendizado através dos meios de comunicação.
Sindicatos	Atuar fazendo o planejamento, coordenação e execução de projetos de educação formal de qualificação e requalificação.	Qualificar e requalificar o trabalho, habilidades e competências dos seus associados no mercado de trabalho.
Turismo	Desenvolver atividades educativas que visem ao conhecimento de uma localidade, acompanhada de sua história e cultura.	Contribuir no aprendizado sobre o multiculturalismo, valorizando as diversidades culturais e favorecendo a construção de uma consciência de preservação ecológica.
Museus	Desenvolver atividades educativas dentro desse espaço, juntamente com uma equipe interdisciplinar.	Proporcionar aos visitantes a compreensão da importância da memória cultural e da sua relação com a atualidade.

Fonte: Castanho et al. (2004), FIREMAN (2006), JACOBUCCI (2008), LIBÂNEO (1999), MATOS (2007) e SÁ (2000)

Ao retornarmos à pergunta norteadora do trabalho de conclusão de curso: “a educação social pode ser uma boa oportunidade para Pedagogos seguirem sua carreira? Um site é capaz de ampliar o repertório dos licenciandos e recém-formados, aumentando sua possibilidade de atuar na área?”, percebemos, através de toda a análise dos dados coletados, que podemos validar nossa hipótese, considerando a eficácia de um material didático digital para a ampliação desse repertório e ampliação das possibilidades de pedagogos atuarem nesse campo. O Guia do Educador Social se dispõe como um meio de explorar, desde um nível inicial até um mais profundo, tanto conceitos que não são popularmente conhecidos - mesmo dentro da comunidade educadora, possíveis atuações e indicações de material, até entrevistas e coleta de relatos e vivências de educadores que são referência e/ou desenvolvem trabalhos relevantes na área atualmente no Brasil. Ao disponibilizar esse material ao público, além das devolutivas tabuladas nos gráficos apresentados, foram recebidas devolutivas dentro e fora do formulário que validam, através de vários pontos e olhares, a relevância de um material como esse existir.

Na nossa problematização inicial uma das nossas maiores críticas é sobre a lacuna existente nas grades curriculares nos cursos de graduação em licenciatura em Pedagogia, de acordo com Tardif (2007), é no início da carreira que as bases dos saberes profissionais se constroem, representando esse início, uma fase crítica para os docentes, “em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho” (p.82). No início da carreira, quando há a transição da vida de estudante para a vida do trabalho, os docentes se confrontam com a complexa realidade do exercício da profissão, sendo esta marcada muitas vezes pelo desencanto com a mesma.

Após a construção e experimentação do site por pessoas distintas,

consideramos que nossa hipótese dessa lacuna curricular foi legitimada por meio de relatos dissertativos e por meio de respostas das perguntas quantitativa, já que essas demonstraram que um grande número de estudantes de pedagogia não tinha contato com quase nenhuma das possibilidades de atuação apresentadas no material didático. Ou seja, bem como o terceiro setor atua em problemas e questões sociais que são frequentemente negligenciados pelo estado, dentro e fora do campo educacional, o Guia atua como um potencializador na formação tanto de pedagogos e pedagogas, mas não substitui uma ideal reestruturação curricular desse curso nos centros de educação superior brasileiros na intencionalidade de reconhecer, valorizar e promover o trabalho realizado nesse campo.

As posições favoráveis argumentam que a ação docente é o elemento catalisador de todo o processo de formação do profissional da educação e é por meio dela que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores (SÁ, 2000; AGUIAR, 2006). Desde a emergência da reformulação do currículo do curso de Pedagogia até os dias atuais, a profissão do pedagogo vem assumindo historicamente várias configurações, seja como especialista em educação com habilitações técnicas diversas, como docente, assumindo a postura de professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em espaços formais de educação, ou até mesmo como Educador social, atuando em espaços não formais de educação. Questionamos, ainda hoje, a base do curso de Pedagogia, já que a mesma não inclui a diversidade que a profissão traz.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo inicial era desenvolver um material didático para pedagogos(as) em formação ou já formados, com a intenção de que estes possam ter consciência da amplitude das possibilidades de cargos da profissão dentro do terceiro setor e dentro da educação não formal como um todo. Nossa primeira ideia foi criar um material didático online, o “Guia do Educador Social”, já que este foi o

cargo que escolhemos dar enfoque, e assim fizemos. O site foi dividido em algumas partes, falamos sobre cargos possíveis, terceiro setor, entrevistamos pessoas relevantes dentro desse setor, compartilhamos vídeos sobre o assunto etc.

A motivação para o desenvolvimento do Guia, entretanto, vem de uma percepção em comum dos autores e desenvolvedores a respeito do currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia; especificamente, sobre a superficialidade ou mesmo ausência de disciplinas e conteúdo sobre a educação não formal e o terceiro setor. Partindo dessa percepção e dessa falta, foi realizada toda a coleta de dados inicial para validar a sua relevância e utilidade, e então, comprovar com a pesquisa a hipótese “através de um site didático e inclusivo é sim possível ampliar esse conceito enquanto possibilidade de atuação e mostrar que a educação social carrega uma ampla participação e relevância social”. Após um total de 60 pessoas experienciarem o site e responder a um questionário sob o qual foram desenvolvidos os resultados,

foi plenamente possível representar a validade do Guia enquanto uma ferramenta didática relevante e útil para pessoas atuantes dentro e fora da educação.

O trabalho atingiu um lugar de democratizar um conjunto de informações e saberes que, mesmo pertencentes quase exclusivamente ao campo acadêmico, mesmo ali são, de certa forma, deixados de lado. Apresentamos conceitos básicos pertencentes ao terceiro setor educacional para pessoas de fora da educação, e disponibilizamos informações atualizadas sobre o mercado de trabalho através de uma pesquisa com 40 OSCs a nível Brasil. O site, de acordo com os resultados analisados no capítulo 3, foi capaz de atingir positivamente a grande maioria dos usuários. Todo esse saldo é de uma grande satisfação, uma vez que consideramos a educação não formal relevante e urgente à realidade brasileira, e qualquer ação direcionada em visibilizar o trabalho incrível que é realizado em diferentes frentes da sociedade civil é uma vitória e uma forma de posicionamento político enquanto educadores. Pretendemos não só dar continuidade ao Guia do Educador Social após a graduação, atualizando-o com possíveis entrevistas, artigos e conteúdo adicional, mas também utilizá-lo como um portfólio em nossas carreiras profissionais, em nossos futuros projetos individuais e conjuntos.

Os processos de criação e desenvolvimento, tanto da pesquisa acadêmica quanto do site utilizado para sua realização, foram realizados quase integralmente de forma conjunta, uma vez que prezamos por utilizar de uma divisão equitativa das demandas, mas sempre realizando-as em dupla, tornando toda essa trajetória possível e saudável, apesar de desafiadora. Portanto, deixamos um agradecimento sincero e especial aos quatro entrevistados que possibilitaram a construção do Guia, bem como os representantes das OSCs consultadas, ao time de professores contribuintes do ISESP - Singularidades, à Natacha Costa pela a participação como avaliadora da banca do trabalho e a todos os participantes das pesquisas realizadas que dedicaram seu tempo à construção desse projeto.

“Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente.”
(FREIRE, 1996, p. 94)

“Sonho que se sonha só é só um sonho, mas o sonho que se sonha junto é realidade.” (SEIXAS, 1974)

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link: <https://sites.google.com/view/guiadoeducadorsocial/in%C3%ADcio?authuser=0>

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil:** disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.96, out. 2006. Disponível em: . Acesso em: 11 mar. 2012.
- BARROS, Valdilene Cardoso de. SANTOS, Isabela Macena dos. **Além dos muros da escola:** a educação não formal como espaço de prática do pedagogo. UFAL. Disponível em: <<<https://docs.favenorte.edu.br/files/biblioteca/publicacoes-online/ALEM-DOS-MUROS-DA-ESCOLA-A-EDUCACAO-NAO-FORMAL-COMO-ESPACO-DE-ATUACAO-D-A-PRATICA-DO-PEDAGOGO.pdf>>>. Acesso em: 17/05/2023.
- BES, Pablo; TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. **Gestão de processos educacionais não escolares.** Porto Alegre: SAGAH, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.019/2014.** 31 de julho de 2014. Secretaria Geral: Subsecretaria para assuntos políticos. Brasília, DF, 2014.
- BRAVIN, Rodrigo et al. **As relações entre pedagogia social, educação social e educação popular no Brasil:** saberes e fazeres de resistência, produzindo subjetividades resilientes. Uberlândia, rev. Educação Popular, 2020. Disponível em <<<https://docs.google.com/document/d/118aT1IVS1X7sfCLbvoJMT2Q16aXoAuPsVtYHGygmTKI/edit>>>. Acesso em: 05/06/2023.
- CASTANHO, M. I. S.; ARIMA, T. T. **O espaço da educação não formal e os processos de desenvolvimento e aprendizagem: estudo de uma realidade.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 12 a 15 set. 2004.
- FIREMAN, M. D. **O trabalho do pedagogo na instituição não escolar.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 148p.
- JACOBUCCI, D. F. C. **Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica.** Em Extensão, Uberlândia, v.7, 2008.
- IDIS. **OSC, OSCIP e OS:** Como se diferenciam. 2023. Disponível em: <<<https://www.idis.org.br/oscs-oscip-e-os-o-que-sao-e-como-se-diferenciam/>>>. Acesso em: 18/12/2023
- LIBÄNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia:** um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p.213-242.

LIBÂNEO, J. C. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** In: PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia, Ciência da Educação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos:** para quê? São Paulo: Loyola, 1999.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão:** Educador Social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SÁ, Ricardo Antunes de. **Pedagogia – Identidade e formação:** o trabalho pedagógico nos processos educativos não escolares. Educar, Curitiba, n.16, p.171-180, 2000.

SILVA, K. N. da. GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social de rua:** análise e sistematização de uma experiência vivida. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005. Coleção Prospectiva. v. 4. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 749–756, 2011. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v25n50a2011-16. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13376>. Acesso em: 11 maio. 2023

SEIXAS, Raul. **Prelúdio.** Rio de Janeiro: Phillips Records, 1984.

SETOR, Observatório do 3ª. **Observatório do Terceiro Setor.** Disponível em: <<<https://observatorio3setor.org.br/carrossel/o-trabalho-do-terceiro-setor-no-brasil/>>>. Acesso em 04/11/2023

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

APÊNDICE F - link de acesso ao roteiro da entrevista com Flaviano Ferreira: <<https://docs.google.com/document/d/1UN4n1F3lc9Ad7n5nEJUOuMIXMmqKeUjx0Rub_Sd3UNQ/edit?usp=sharing>>

APÊNDICE G - link de acesso ao formulário de feedback do site:

<<<https://forms.gle/CtHmEbTW965TRtRc8>>>

APÊNDICES

APÊNDICE B - Instrumento para coleta de dados diagnóstica: alunos

<<<https://docs.google.com/forms/d/1be3lcbEQYdrXKJtfrLlBM2-i30s-Tdd3P-hfbcHTWYE/edit>>>

APÊNDICE C - Instrumento para coleta de dados diagnóstica: OSCs

<<https://docs.google.com/forms/d/1eToneWP4v2yKwLuW68RjXF7kDReg-2mcpCt1HyDPf_Y/viewform?edit_requested=true>>

APÊNDICE D - link de acesso ao roteiro da entrevista com Helena Singer:

<<<https://docs.google.com/document/d/13q48rJZf5URKVBXj4WBJBR3JF9p1eEOayzHoEPYAP-U/edit?usp=sharing>>>

APÊNDICE E - link de acesso ao roteiro da entrevista com Luciano Diniz:

<<<https://docs.google.com/document/d/1J4i4zbtKMciwiqWcqt7Qazs9rb5u2j4W0evIILWhLgU/edit?usp=sharing>>>

CAMILA MARCONDES COSTA

FELIPE VINÍCIUS CABRAL DONADELLI

06. HOMENS DOCENTES: A EXPERIÊNCIA DO HOMEM COMO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação, apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da(o) Profª Dra. Elizabeth dos Reis Sanada.

Apresentação pública realizada em 4 de Dezembro de 2023 com o parecer da Profa. Ma. Lucas Silva Dantas.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo problematizar e discutir o conceito de masculinidade, criado ao longo dos períodos históricos, que define, em linhas claras e rígidas, como deve ser um indivíduo, de acordo com seu gênero sexual e verificar como isso se reflete no olhar para professores homens na polivalência. Para isso, produzimos um material didático, acompanhado de um Guia de Professor como apoio aos docentes para o trabalho em sala de aula sobre a temática, trazendo a relevância de problematizar o lugar do masculino no âmbito escolar. Nosso referencial teórico inclui autores como Freire (2004), Bola (2020), Trevisan (2021), Pereira (2016) e Santos (2020). Os dados coletados revelam a atuação predominante do homem em disciplinas, como especialista, e menos como polivalente, destacando a relevância de um material didático capaz de problematizar e ressignificar o papel do masculino na Educação.

Palavras-chave: Masculinidade. Docência. Polivalência. Gênero.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo problematizar e discutir o conceito de masculinidade, criado ao longo dos períodos históricos, que define, em linhas claras e rígidas, como deve ser um indivíduo, de acordo com seu gênero sexual. Esse conceito está expresso, na educação, em comportamentos, zombarias, brincadeiras, falas e até outras linguagens que emanam, não só dos meninos, mas também de meninas, uma vez que certas significações estão tão fortemente enraizadas na nossa cultura. Brinquedos de meninos, esportes de meninos, roupas de meninas, penteados de meninas. Essa dicotomia é fruto das marcas temporais e históricas que traçam um caminho nefasto e cruel, divisor da integralidade do ser humano. Assim, a masculinidade é berço do ser ou não ser, acolhe tanto o que um homem deve fazer, quanto o que um homem não deve fazer, caso queira estar circunscrito dentro da masculinidade.

Esse estudo tem como hipóteses que as evidências de que os homens podem, e querem, ocupar vagas de professor polivalentes em escolas de Educação Infantil (E.I.) e anos iniciais do Ensino Fundamental (E.F.), assim como esse estudo tematiza a presença de empecilhos que desviam esses futuros educadores dessa escolha profissional. Um deles é o baixo prestígio social que eles podem vir a ter, uma vez que estão optando por uma carreira estigmatizada pelo feminino, o que abarca um ambiente de trabalho majoritariamente ocupado por mulheres e sua histórica baixa remuneração e o outro, que concerne ao preconceito e à discriminação com que são tratados os homens pedagogos na sua busca por vagas em escolas dos anos iniciais da Educação Básica, principalmente da Educação Infantil.

Nesse sentido, cabe questionar: Por que homens não ocupam figuras de referência nos berçários e na Educação Infantil? Como poderíamos ampliar a presença masculina na Educação Infantil? Como a educação é beneficiada com a

compreensão do lugar do masculino na escola?

O tema foi desenvolvido com base em dois aspectos relacionados ao masculino, ou seja, dois traços básicos na representação social do masculino. Um deles concerne ao fato de termos uma visão bem específica de qual é o papel do homem na sociedade. O homem está sempre associado ao controle, ao poder, ao domínio. Na maioria dos lares, temos essa divisão e essa representação muito bem fundadas e cristalizadas, pois o homem sai para trabalhar e a mulher cuida do lar e da criação dos filhos. O homem descansa ao chegar do trabalho, e a mulher continua dando conta dos filhos ou acolhe o marido e suas vontades, quando este chega em casa. Outro traço está mais ligado ao caráter sexual, uma vez que o homem é estigmatizado por uma cultura patriarcal milenar violenta e abusiva. Tendo ele esse controle da organização da sociedade, também válida ou prescinde de determinados valores morais, sempre ao seu favor. Assim, foi-se criando uma imagem geral do homem: um indivíduo que, em posse de sua masculinidade, usa-a para justificar seus atos de abuso e desrespeito aos direitos humanos.

Contudo, entendemos que defender esse tipo de quebra de conceito não se restringe apenas à educação, mas também ao lugar que os homens ocupam no cuidado com seus dependentes e com o próprio lar. Essa construção do papel do homem dentro do lar passa pela infância, atravessa a adolescência e culmina em dois caminhos diversos: o homem que cuida e constrói em coletivo e o homem que delega e opera na perversidade.

Fizemos uma revisão literária de alguns autores que estão abordando o tema, e dentre os que encontramos, gostaríamos de destacar Muszkat (2018), Bola (2020) e Trevisan (2021). Todos eles trazem importantes reflexões para compreendermos por que homens se mantêm em determinados campos de trabalho, quais construções sociais estão operando no estabelecimento do estereótipo masculino, e outras questões que nos permitem entender esse tema.

Sabendo da profundidade do assunto, faremos alguns paralelos com referências teóricas como Freire (2004), Santos (2003), Morais (1969) e Pfeiffer; Salvagni (2005). Verificamos que estes autores fazem um estudo aprofundado sobre a Feminilidade e a Masculinidade, desde uma perspectiva de atribuições e prevalências até as experiências de casos que envolvem questões de gênero.

2. CAMPO DE PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos os procedimentos de coleta de dados, assim como alguns recursos e fontes utilizados para obtenção das respostas às nossas questões.

2.1 Meios para as coletas de dados

Nosso trabalho tem como objetivo a problematização do conceito de masculinidade, socialmente construído ao longo dos períodos históricos, bem como a produção de um material didático que vise à desconstrução de estereótipos por meio de um material didático pensado para refletir a atuação do homem nos primeiros anos da Educação Básica (E. B.). Para tal, nos pautamos em alguns questionamentos, são eles: Por que a imagem dos professores da educação básica é sempre a feminina? Por que homens não ocupam figuras de referência nos berçários e escolas de Educação Infantil? Como podemos ampliar a presença masculina nos berçários? Quais são os empecilhos na contratação de homens para a polivalência? Como é entendido o termo representação masculina entre os indivíduos: alunos, familiares e corpo docente?

Essas reflexões e objetivos levaram-nos a pensar em determinadas hipóteses. Acreditamos que existe o estereótipo de que o homem tem de lidar com aprendizagens mais formais e conceituais (ou seja, aprendizagens dos anos finais da Educação Básica), que nos primeiros anos da Educação Básica e Ensino Fundamental, os homens lecionam aulas de especialistas (como Música, Educação Física, Capoeira, Artes, etc.), delegando, assim, o cuidado fisiológico, referência e construção de grupo às mulheres. Pela experiência de um dos integrantes do grupo a indicação do profissional, em muitos casos, é definitiva para a entrada do homem na instituição e os estagiários também garantem algum tipo de credibilidade nas instituições por terem sua atuação acompanhada, ou seja, em algumas ocasiões, acreditamos que um homem que entrega seu currículo de graduado em Pedagogia pode ter menos facilidade de entrar do que o universitário que busca uma vaga de estágio (curricular ou remunerado). Acreditamos que há, sim, um grande muro que separa gêneros no campo da educação, uma vez que esse campo ainda é carregado de muito simbolismo e dogmas.

Para nosso levantamento de dados, escolhemos trabalhar com a pesquisa qualitativa com uma entrevista semi-estruturada, que segundo Máximo-Esteves (2008), “está orientada para a intervenção mútua. O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos.” (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008, p. 96).

Essa escolha tem seu fundamento no fato de que queríamos ouvir, dos entrevistados, traços e evidências de como se sentem atravessados pela cultura do estereótipo e da binaridade de gênero. Outro fator que nos levou a essa escolha foi o fato de que, ao longo da entrevista, a pesquisa seria beneficiada por tal modelo, com perguntas que nos permitissem nos aprofundar nas experiências singulares de cada um dos entrevistados. A pesquisa feita com o Professor M. do Colégio 1 e do Colégio 2 foi feita por Google Meet, gravada em um aparelho celular, transcrita na íntegra e inserida no apêndice. Este professor está no início de sua carreira. A pesquisa com o Professor F. do Colégio 3, foi feita presencialmente, gravada em um aparelho celular, transcrita na íntegra e inserida no apêndice. Já este outro professor possui mais de vinte anos de carreira e vive uma fase profissional estável. Em ambas as entrevistas Camila Costa e Felipe Donadelli estavam presentes.

A aplicação do Material Didático foi feita em uma sala de aula, do

Colégio 1. Na sala havia 18 crianças e as duas professoras da turma, a Polivalente M. e a Auxiliar K., além disso, Camila Costa e Felipe Donadelli também estavam presentes. Felipe fez o contato com a instituição, pedindo autorização à gestão do colégio, marcando horário com M. e combinando como seria a aplicação desse material. Os pesquisadores comprometeram-se com o sigilo dos dados coletados. Foram feitas duas conversas prévias, uma para apresentação do material e outra para falarem sobre o modo como iriam trabalhar com o Guia de Professores que o livro disponibiliza. Escolheram a sala dessa turma para a leitura. Felipe leu o livro para as crianças utilizando o projetor e o telão disponíveis na sala. A sala estava com as mesas e cadeiras dos estudantes em formação de “U”, para que todos pudessem ver o livro no telão e ao longo da conversa terem a oportunidade de olharem-se. Felipe e Camila gravaram as falas de todos em dois pontos diferentes da sala. A aplicação da entrevista foi transcrita na íntegra e inserida no apêndice.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Para discutir a questão da representação masculina partimos daquilo que está circunscrito pelo conceito de masculinidade. Na sequência buscamos alguns autores que demarcam o papel do masculino na sala de aula.

3.2 O Masculino e seus dois traços de representação

O homem possui dois grandes traços provenientes de sua construção ao longo dos milênios. O primeiro traço está ligado ao fato histórico de haver uma divisão entre as funções dos gêneros na sociedade. Em sua dissertação de mestrado, o recifense Valdonilson Barbosa dos Santos conta com o resgate da etimologia da palavra homem, para entender um pouco dessa construção da subjetividade do homem enquanto figura hegemônica, assim entende que “tanto em português, como em Latim, o antônimo de mulher não era homem, e sim varão (de vir), termo hoje quase obsoleto” (SANTOS, 2003, p. 26). Ainda conta com o apoio de Morais (1969), para fortalecer seu argumento quanto à eloquência hegemônica que envolve a representatividade do que é ser homem:

(...) o sexo masculino como que arrogou a si, anexou, o sentido geral do termo que significa ‘humano’. Isto é, não há uma simples dicotomia entre o ser humano masculino e o ser humano feminino, mas homem acumula os sentidos de humano e masculino. (MORAIS, 1969, p. 20)

Diante dessa perspectiva de homem, podemos entender o masculino como elemento hegemônico, ou seja, aquele que escolhe, aquele que ordena, que faz isso de modo contundente, que em posse da função paterna dá limites, para o bem e para o mal. Historicamente falando, mais para o mal do que para o bem. O patriarcado é fruto disso, ou seja, um conjunto de valores morais que não dizem respeito aos

direitos humanos, mas sim às mais diversas formas pelas quais um homem pode se sobrepor a uma mulher de maneira bruta, violenta ou desigual. As raízes do patriarcado são profundas e institucionais, as sociedades as moldaram com o tempo e incrustam a violência e a intolerância como seus vetores.

Entretanto, esse mesmo caráter hegemônico que coloca o homem em um lugar de poder também estigmatiza seu modo de ser e estar na sociedade. Homens que não podem chorar, que não podem vestir rosa, homens que não sabem cuidar do lar, homens que não sabem cuidar de criança. Será? Absolutamente não, assim como o termo homem abarca o termo humanidade (ou seja, masculino e feminino), sabe-se que é próprio de parte da humanidade o instinto de se envolver na formação dos indivíduos, independentemente de sua fase de desenvolvimento. Desse modo, torna-se extremamente fundamental uma reflexão a respeito de como se dão essas representações, para agir na desconstrução das cristalizações consolidadas ao longo dos milênios.

Se isto está sendo desconstruído com a inserção de muitas mulheres no mercado de trabalho (ao longo das últimas décadas) e com os novos meios de constituição familiar, não quer dizer que tais construções sociais não estejam latentes na sociedade, assim sendo, do homem continua-se esperando o sustento e o alto salário provedor dos recursos familiares. Mesmo quando, entre os responsáveis pelo lar, há um combinado claro de quebrar essa estrutura tradicional, a família, os amigos e demais indivíduos próximos a esses responsáveis retomam a estigma do homem como provedor principal do lar, por meio de conselhos e gracejos direcionados ao problema que pode ser transgredir essa estrutura social cristalizada.

O segundo traço está, propriamente, inserido no contexto sexual, ou seja, como os homens se construíram ao longo dos milênios e como são vistos na atualidade. Esse contexto problematiza a presença do homem em cargos nos quais ele tem fácil acesso à vulnerabilidade de possíveis vítimas de abuso, como se estes ocupassem tais espaços com intenções promíscuas. Isso está associado ao lugar do homem como gênero predominante na autoria dos abusos de menores e mulheres, uma vez que o “suspeito é do sexo masculino em 87% dos registros”, segundo dados coletados no site do Governo, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Porém, o que se evidencia em outros artigos é que esses abusos ocorrem, principalmente, dentro do lar. Essa informação mostra-nos que o abuso também possui uma prerrogativa: o fácil acesso à vítima, bem como a um nível de intimidade muito grande, que é o nível de familiar, pondo em xeque a ideia de que, por exemplo, um homem poderia dedicar-se aos quatro anos de graduação em Pedagogia, para, a partir daí, praticar atos de violência sexual infantil na ocupação de seu cargo de professor ou cuidador. Segundo um artigo de 2005, podemos notar que os abusos ocorrem principalmente dentro de casa:

A violência sexual apresentou a maior prevalência como forma de violência doméstica, com 75,2% dos casos. Em 24,8% das notificações, o abuso aconteceu fora da residência da vítima. (...) Isso demonstra a distorção que a sociedade mantém nesse tipo de violência, quando

remete habitualmente a imagem do agressor ao estranho, marginal ou psicopata de rua. (PFEIFFER; SALVAGNI, 2005, p. 3)

Assim, estigmatizar o educador do sexo masculino como abusador natural não é o caminho para combater e prevenir essas situações. É preciso que o assunto ocupe as conversas familiares, pois se a precaução de abuso infantil reside apenas no distanciamento do homem dos cuidados escolares com crianças pequenas, minimizamos a reflexão e a atenção ao fato de que a criança não precisa sair de casa para ser abusada. Do contrário, colocaremos uma régua na personalidade e juízo moral de todos os homens, e generalizamos um potencial violador dentro de todo e cada homem. Então, seguindo por essa lógica absurda e equivocada, quando uma coordenadora de Educação Infantil recebe um homem para uma vaga de docente, ela encontra-se diante de um violentador natural. Fica claro, que esse tipo de perspectiva não contribui para a criação de oportunidades que nos permitam pensar por outros vieses. Ainda assim, é fundamental olhar para o passado e entendermos o que justifica o preconceito contra homens na ocupação do cuidado com crianças e bebês no âmbito escolar.

3.3 Patriarcado e medo: chaves para compreensão

O patriarcado remonta às Eras mais primitivas da humanidade, mas seus efeitos são sentidos e vivenciados até os dias de hoje. Trevisan (2021) traz uma definição bem clara e direta do conceito de patriarcado, “o patriarcado constitui um sistema de inter-relações masculinas que, apesar de uma base material hierárquica, estabelece ou cria interdependência e solidariedade entre os homens, o que os habilita a dominar as mulheres” (grifo do autor) (TREVISAN, 2021, p. 32). Essa forma de conluio teceu, ao longo dos milênios, horrores como guerras, relações predatórias, normas morais e estruturas familiares abusivas ainda vigentes nos dias de hoje. O mesmo autor traz uma linha temporal em seu livro que justifica a diferença que os próprios homens construíram entre os gêneros. Nossos ancestrais (de diversas culturas) criam que as mulheres eram seres inferiores devido à ausência do falo. Essa ausência passou a justificar a incompetência das mulheres para determinadas tarefas fundantes como a captação de recursos, assim os homens as mantinham presas em domicílios cuidando do lar; além disso, não residia apenas nessa esfera da relação hierárquica familiar, há muitos indícios histórico-culturais que apontam para o fato de que os homens também criam que as mulheres eram incapazes de sentir prazer sexual. Na Grécia Antiga, berço da civilidade e da democracia, a relação heterossexual entre jovens era mal vista, assim:

(...) o adolescente impúbere (eromenos), próximo do padrão feminino, era sexualmente possuído por um homem mais velho (erastes), a quem devia ser fiel e dedicado (...) a família de um menino feio, que não tivesse um amante mais velho, corria o risco de merecer vergonha social. (TREVISAN, 2021, p. 33).

O que se constata diante dessa evidência da construção do patriarcado é o preconceito diante da ignorância vigente da época. De modo geral, a mulher carregou o fardo de lidar com as tarefas do lar, “destinadas exclusivamente à maternidade, as mulheres seriam insensíveis do ponto de vista erótico, assexuadas por natureza e incapazes do prazer sexual.” (TREVISAN, 2021, p. 35), ou seja, vivendo como mero instrumento provedor de prazer sexual para o homem. Ademais, fica evidente que essa divisão primitiva alimenta, até os dias de hoje, os medos e angústias relacionados à ocupação de um cargo de referência de crianças pequenas por um homem e seu arquétipo carrasco e inescrupuloso. O corpo do homem, sua história e sua constituição milenar quase que não ornaram com o que se deseja, socialmente falando, para as primeiras aprendizagens dos bebês e os cuidados a eles destinados em fase de dependência do adulto. Daremos, agora, uma atenção especial à concepção de preconceito, uma vez que, serve de vetor para a compreensão de nossas inquietações, já estabelecidas e descritas ao longo do texto.

3.4 As vivências e o preconceito

Primeiramente decidimos refletir quanto às vivências expostas pela realidade quando nos deparamos com as contratações de educadores nas escolas, ou seja, queríamos evidenciar o preconceito que uma grande parcela de pessoas enfrenta por seus corpos fora do padrão desejável para determinada função. É preciso deixar muito claro que a “prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (FREIRE, 2004, p. 37), desse modo, enquanto educadores temos que ter essa premissa muito clara, do contrário, não estamos fazendo educação, ou seja, estaremos apenas mantendo as representações cristalizadas por anos de barbárie e ausência de reflexão no campo da gestão de escolas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Devido às experiências vivenciadas por um dos participantes do grupo, escolhemos trazer à tona a dificuldade de contratação dos homens para a educação básica, bem como o que se espera de um homem atuando numa escola. Estima-se que um homem não é capaz de cuidar de uma criança com o mesmo desempenho que uma mulher, transferindo a isso o preconceito de que a mulher possui muito mais credibilidade nesse ponto e que o homem não é afeito aos cuidados do lar e das crianças, uma vez que “toda percepção do corpo, da diferença sexual e da sexualidade, é socialmente construída.” (PEREIRA, 2016, p. 34). Assim sendo, a sociedade na qual estamos imersos construiu essa forma de ver a atuação do masculino nas escolas, dentro dos lares, dentro das famílias. Em contraponto com essa cristalização, queremos evidenciar que há uma nova geração de profissionais na educação, indivíduos desejantes de viver a utopia de um mundo sem preconceito e discriminação, pautado pela igualdade entre homens e mulheres independentemente de sua idade, etnia, cor, religião ou orientação sexual.

A etimologia da palavra preconceito deriva da junção do prefixo pré - que significa anteriormente; e do conceito - que é o ato de conter ou pensamento.

Consolidando o substantivo masculino Preconceito, que significa: opiniões formadas antes de ter os conhecimentos necessários sobre um determinado assunto. Com isso, conseguimos construir uma essência para a elaboração de um material didático que problematize um assunto da atualidade perpetuado para nós, futuros educadores. A opção de trabalhar com um material didático está na capacidade que a educação tem de transformar os sujeitos, e estes de transformar sociedade e de incorporar novos valores às culturas, uma vez que “Não há por isso mesmo pensar sem entendimento, e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado.” (FREIRE, 2004, p. 38), ou seja, produzir uma monografia a respeito do assunto teria um papel puramente teórico, enquanto o material didático terá a oportunidade de problematizar o lugar do homem nos primeiros anos da educação básica, etapa repleta de leituras e fruição em diversas linguagens.

Passamos a explorar o que é a representatividade, a questão da reivindicação dos espaços para a conscientização, a qualidade de reconhecimento pelas pessoas, a desconstrução de estereótipos, o respeito às diferenças, o combate à discriminação e, ao mesmo tempo, a busca da garantia da promoção de representatividade e empoderamento das pessoas. Paulo Freire é cirúrgico nesse ponto, pois com o que chama de pensar certo nos dá uma pílula que funde a reflexão à apropriação letrada do mundo. Nessa perspectiva, o autor entende que “Todo entendimento, se não se acha trabalhado mecanicamente, se não vem sendo submetido aos cuidados alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando burocratizada, implica, necessariamente, comunicabilidade.” (FREIRE, 2004, p. 38), o que significa dizer que o preconceito que habita as cabeças menos reflexivas é a fonte da discriminação e, desse modo, é o que mantém as péssimas dinâmicas entre a contratante mulher das instituições de educação dos anos iniciais da Educação Básica e o homem aventureiro e sonhador que tenta ocupar um lugar de referência para bebês e crianças, como polivalente. Esse mesmo preconceito define ao senso comum que escola é âmbito de transferência de conhecimento, e não de partilha.

Ao final desse processo, entendemos que, em nome de uma maior eficácia desse trabalho, seria necessário focar em um objetivo. Em um primeiro momento, elegemos o lugar da masculinidade na docência dos primeiros anos da educação básica, para fins de promover uma reflexão de como é negado ao homem ocupar esse lugar, assim como quais seriam os meios para modificar esse preconceito e atenuar os processos de discriminação de gênero nesse campo. Entretanto, nossas entrevistas apontaram para outro fato, ainda mais interessante: O que o homem faz quando ocupa um lugar de referência para crianças e bebês. Notamos, por meio das conversas que fizemos com dois professores (o ex-professor F. e o Auxiliar de Ensino M.), que há uma gana por ser diferente, uma vez que o homem já se sente como um corpo estranho diante da equipe ocupada, majoritariamente, por mulheres. Assim, em posse da aceitação desse fato, o homem se implica de um modo diverso com relação às mulheres que o rodeiam, seja por sentir-se observado, seja por ser portador de um corpo diferenciado.

3.5 A importância da reciclagem dos modos de pensar

O presente trabalho justifica-se frente à defasagem das diversas representações humanas dentro do corpo docente das escolas, seja de gênero, etnia ou estética. Possui relevância enquanto quebra de paradigma, trazendo mais representatividade para dentro da sala de aula ou berçários (polivalência). O que as histórias de vida de polivalente e auxiliares homens podem revelar sobre o masculino na educação? O que os homens fazem, de fato, diante da possibilidade de ser o adulto de referência para crianças e bebês? Por ser um corpo estranho nesse lugar, como atua e quais escolhas definem sua marca na escola?

Enquanto relevância social, acreditamos que o presente trabalho poderá apoiar um olhar mais crítico para as cristalizações de determinados padrões e estereótipos no campo das representações sociais. Enquanto relevância científica, temos a clareza de que a interação entre as entrevistas e estudos teóricos de diferentes autores possa ser de grande utilidade em formações e graduações na área da Pedagogia. Nesse sentido, a teoria fundamenta a importância da diversidade e da quebra de paradigmas limitantes e institucionalizados.

O documento Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determina que a temática voltada à diversidade sexual e de gênero seja pauta de debates nas escolas, por meio de instituir, eliminar e prevenir qualquer categoria de discriminação. Além disso, a LDBEN tem o objetivo de trazer a criança como cidadão de direitos que também produz cultura e faz história junto dos adultos que acompanham sua formação escolar. Dessa forma, os debates sobre educadores homens tornam-se imprescindíveis para que estereótipos de gêneros não continuem a ser propagados.

3.6 Quebrando conceitos

O maior debate que se instala sobre a atuação do homem na E.I. se pauta nos cuidados com os bebês. Como o homem poderá dar banho em uma criança? Como vai trocar fraldas? Considera-se, por senso comum, que os homens não são capazes de cuidar de crianças, nem dos seus filhos, que são cuidados, majoritariamente por suas companheiras. Mas será que o senso comum pode sobrepor a capacidade que os homens têm de cuidar de um outro corpo? Veremos.

O educar e cuidar estão intimamente relacionados, uma atividade está circunscrita pela outra e vice e versa. Na E.I. e Polivalência, as oportunidades de formação da subjetividade do sujeito são mais numerosas do que nos anos seguintes. Assim, nota-se a necessidade de um olhar atento para esse período da formação do ser humano, uma tarefa que a sociedade civil não dá conta, mas vem acenando interesse por fazer adequações nesse sentido. Nossa pesquisa evidencia como a diversidade cultural dos países apresenta diferentes dados quanto à representação dos homens no referido segmento, uma vez que "em diferentes culturas as noções de corpo, identidade, sujeito, maternidade, masculinidade, feminilidade, entre outras,

podem ser totalmente diferentes da "ocidental" (PEREIRA, 2016, p. 33). Isso nos leva a duas hipóteses: a primeira é a de que os homens não desejam atuar na Polivalência ou como adulto de referência para bebês e recém-nascidos; a segunda é a de que existem pouquíssimos homens desejantes de assumir a docência e o ambiente escolar, os quais são discriminados e rejeitados para vagas de emprego, apenas por serem homens. Essa forma de exclusão empobrece as possibilidades de troca durante essa fase do desenvolvimento. Assim, as crianças e bebês vão tendo raras oportunidades de possuir um homem como adulto de referência, uma vez que homens não estão ocupando a polivalência, e sim as vagas de professor especialista. Como professor especialista, há uma redução da função de adulto de referência que, por tradição, entra na sala, transfere os conteúdos e deixa a turma para o outro professor que repete o procedimento. Acreditamos que isso não é sobre formar grupo.

A prática educativa consiste em construir um ambiente favorável aos desenvolvimentos das crianças e sua faixa etária, além de envolver ações que visam à qualidade da higienização, alimentação, afetividade e outros. Assim, entende-se que há uma ruptura no lugar do adulto de referência do quinto ao sexto ano do Ensino Fundamental, coincidentemente ou não, a partir dessa etapa os homens passam a ocupar maior representatividade, e de forma progressiva, rumo à graduação.

É fato que para nossa sociedade um homem atuando com crianças pequenas gera um certo estranhamento, mas é possível dizer que o homem tem plenas condições de ser um pedagogo, ter a formação acadêmica necessária e estar apto para desenvolver todas as funções necessárias para o desenvolvimento das crianças. O fato de o cuidado estar relacionado à mulher pode ser explicado partindo dos aspectos biológicos, como a maternidade e questões culturais, quando a mulher está associada ao lado maternal, ligada ao cuidar, ao trato com sutilezas e fragilidades.

Neste sentido, Bola (2020) aponta dados desse processo quanto às perspectivas da força do homem, ele cita:

É claro que existem diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas as abordagens absolutistas sobre o que essas diferenças significam e como elas se manifestam no mundo real são muitas vezes equivocadas e inflexíveis. Os homens não são programados pela natureza para serem mais fortes do que as mulheres. A força é uma característica heterogênea, muitas vezes baseada na situação, e não em quem consegue fazer mais flexões (...) Até porque, sem dúvida nenhuma, pode-se argumentar que a maior força de todas é a emocional, e não a física: ter a resiliência para suportar e superar, a capacidade de se recuperar rapidamente das adversidades. (BOLA, 2020, p. 30)

Com isso, queremos dizer que como Therezita Pagani, da Te-Arte, já previa, é de suma importância a prevalência equânime de ambos os gêneros como adulto de referência. Da mesma forma que as mulheres possuem um ponto central e primordial no desenvolvimento e cuidado aos bebês e crianças, têm os homens,

também, direitos e deveres quanto à educação e formação destes, formando grupo, trazendo ações diferenciadas e quebrando preconceitos e paradigmas.

4. ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados optou-se por dividir as categorias em análise das entrevistas e análise da aplicação do material didático. A partir dos dados coletados, entendemos que as categorias de análise se resumem em: espaço da masculinidade na escola; percurso formativo e exclusão do masculino na escola; o homem como figura de poder; visão dos entrevistados e das crianças a respeito da qualidade do material didático. As categorias serão descritas abaixo.

4.1 Análise de dados das entrevistas - desconstrução dos estereótipos de gênero.

Partimos da hipótese inicial deste trabalho, de que os homens podem, e querem, ocupar vagas de professor polivalentes em escolas de Educação Infantil (E.I.) e anos iniciais do Ensino Fundamental (E.F.). Baseamo-nos na coleta dos dados, para compreender o fato de que para o homem atuar na polivalência da Educação Básica com crianças pequenas, ainda é muito desafiador, mas altamente desejável. Isso se dá porque ainda há uma ideia de que a mulher está relacionada ao cuidado, além disso, associa-se o homem aos abusos sexuais por um lado e, por outro, associa-se o homem ao provedor dos recursos financeiros do lar, da família. Por outro lado, ficou evidente que tanto os entrevistados, quanto às crianças que participaram da aplicação, possuem interesses em comum com relação à diversidade no espaço escolar. Ao entrevistar dois profissionais, um no início de carreira e outro com carreira estabelecida, essa hipótese se concretizou, porque apesar dos desafios, ambos apostam no masculino como um diferencial dentro das escolas de E. I. e anos iniciais do E. F..

As entrevistas foram realizadas com dois professores. F. é Coordenador do Período Integral do Colégio 3, possui 51 anos e atuou por 15 anos com crianças de G4. M. é estagiário no Colégio 1 e no Colégio 2, possui 35 anos e está iniciando sua carreira na educação. Pois bem, a entrevista semiestruturada nos revelou um ótimo instrumento de coleta nesse sentido, pois foi possível aprofundarmos em questões que eram mais pertinentes à nossa pesquisa e que não haviam sido concebidas previamente. Nesse sentido, vimos que uma característica sentida por ambos foi a lida com a equipe escolar. Fica evidente quando perguntamos a M. quanto a sua entrada no Colégio 1 e as impressões que ficaram desse primeiro contato. Assim, ele diz:

Eu senti um movimento principalmente no Colégio 1 de algumas professoras incomodadas comigo assim eu sinto até hoje. Eu acho que é por eu ser homem e eu também ocupo espaço ali, acabo

fazendo algumas atividades que foge do protocolo e às vezes eu sinto que algumas pessoas que sentem incomodadas comigo e como a pedagogia é só mulheres e então não sei se o fato de ser homem influencia, é bem complexo(...) algumas pessoas específicas que eu sinto evidente incômodo comigo e eu acho que a questão do gênero pode ter alguma influência assim. (Entrevista com M., 17/05/2023)

M. nota que muitas companheiras, incomodam-se com o fato de terem de dividir o espaço de trabalho com um homem que quer fazer a diferença. Acreditamos que o professor auxiliar M. com seu gênero oposto ao que se espera de uma pessoa que estuda para atuar como docente, desperta pensamentos como os que são trazidos por Pereira (2016) quando levanta a questão da falta de lugar do homem na escola, do questionamento sobre a presença da figura masculina na escola, ou mesmo quando diante da presença dessa figura masculina na escola, esta pessoa teria sua masculinidade questionada, quase que apontando para o fato de que essa figura não poderia estar no âmbito da escola do segmento supracitado, enquanto um homem. A Prof^a Dra. Cristiane Cagnoto Mori foi nossa parecerista e contribui para nosso trabalho apontando a relevância da temática, uma vez que, acredita que é importante comprometer-se com a acolhida, tanto dos homens pedagogos, quanto dos homens que optam por cursar pedagogia. Mesmo assim, nossa coleta de dados aponta evidências de que os Anos Iniciais da Educação Básica ainda é um ambiente desafiador para os homens. Vemos que o professor F. enfrentou situações, igualmente, desafiadoras com famílias:

Reunião, "ah, eu não quero que minha filha vá no banheiro com você". "Tá bom, a gente dá um jeito, a gente vai se conhecer..." Eu acho que sempre ter essa paciência pra lidar com isso (...)"É, eu comprei uma escola e a escola tá me dando um professor, que vai cuidar dela e se ela fizer xixi?". Pai com ciúmes até, depois começa a ficar uma coisa do Fábio, Fábio, Fábio, Fábio. Meu, vai, na hora de embora a criança fala assim, "Tchau, Fábio". Ah, até segunda, no fim de semana vou fazer um desenho pra você. Aí o pai falava assim, "é, né". Sabe essa coisa de ficar meio incomodado? Que não acontece às vezes com a professora mulher, com o pai, né? (Entrevista com F., 19/05/2023)

Tanto F., quanto M. sentiram e sentem o peso de estarem circunscritos na subjetividade social masculina consolidada ao longo dos milênios e devidamente supracitada neste trabalho. Desse modo, entendemos que por meio das entrevistas ficou muito evidente que a desconstrução dos estereótipos de gênero deve ser um trabalho diário e constante. Ora, não seria um trabalho de nossa geração atual, como educadores, darmos conta das novas tendências e pontos de vista que estão sendo levados em consideração nesse momento histórico pelo qual passamos? Acreditamos que sim, a educação é um campo de desenvolvimento sociocultural e a formação de grupo (elemento constituinte da cultura da Educação Infantil e Anos Iniciais) é atribuição do polivalente que envolve a gestão das relações estabelecidas neste grupo. Há lugar melhor para investirmos em tal trabalho educativo? Acreditamos

que não, uma vez que, é no chão da escola que poderemos estar formando os futuros opressores e as futuras oprimidas.

A escolha de dar uma boneca a uma menina, é um ato que envolve muito mais do que presentear uma criança. A escolha de dar um carrinho a um menino, é um ato que envolve muito mais do que presentear uma criança. Envolve uma cultura dos corpos e suas diferenças biológicas a despeito da constituição subjetiva do sujeito, Muszkat (2018) aponta para essa questão quando defende a ideia de que vivemos uma estrutura de exclusão hierárquica que define os limites entre feminino e masculino de forma coercitiva, estigmatizando o papéis e as funções dos gêneros. O que foi socialmente construído a respeito da diferença entre meninas e meninos? Sabemos, de modo geral, o que foi construído. Entretanto, o que temos que buscar saber é como iremos desconstruir tais estereótipos tão arcaicos que, ainda hoje, determinam as relações sociais vigentes. Freire (2004), nos apoia nessa difícil tarefa quando nos lembra que somos seres condicionados, porém inacabados. É preciso que nos alimentemos dessa ideia de inacabamento pois ela sustentará o potencial de desconstrução de estereótipos que possuímos dentro de cada um de nós, educadores e estudantes.

Freire (2004) é cirúrgico no que concerne à nossa fonte de esperança na educação. Somos inacabados, enquanto coletivo. Somos inacabados, enquanto sociedade. Enquanto sociedade, podemos nutrir-nos de vínculo, afeto, reflexão, respeito e coletividade, buscando tolerância nas relações. Acreditamos que o trabalho com as crianças, na aplicação do material, revela grandes potencialidades que o trabalho com o livro alcançou, passemos a análise dessa categoria.

4.2 Análise de dados do material didático - livro "Um Bigode na minha escola"

O objetivo deste trabalho foi, desde o começo, contribuir com a desconstrução dos estereótipos de gênero e trazer a figura masculina para os espaços escolares da Educação Infantil e Anos Iniciais. Para isso, elaboramos o material didático "Um Bigode na minha escola", um livro que conta com poucas frases, mas com muito investimento imagético de nossa parte. Após a consolidação do material didático, enviamos o mesmo para os professores entrevistados, que de modo geral, tiveram boas impressões do que foi produzido, localizando pontos de reflexão, detalhes estéticos e a intencionalidade de nossas escolhas. M. levantou pontos importantes sobre as escolhas estéticas como é possível acompanhar nessa fala:

Só traria a questão de, se possível numa nova edição, ter cabelos diferentes, né, que aparentemente só tem cabelos lisos e curtos, né? Então, talvez, ter um cabelo comprido, ter um cabelo crespo, cacheado. Seria interessante. (Entrevista com M., 17/05/2023)

M. nos oferece uma rica oportunidade de crescimento para nosso material didático, que nas próximas edições pode ganhar mais variedade e

representatividade. F. enxerga outro aspecto de estereotipagem no livro, nesse caso, um aspecto desejável, uma vez que queríamos representar nas páginas os professores que tivemos como referência masculina em nossa vida escolar. É possível conferir a forma como F. também se percebe nessa reflexão de como somos atravessados pelos professores que passaram por nós em nossa vida:

Aqui (página 12 do material didático), deu uma estereotipada né, mas tá tudo bem. Eu não vejo um problema não. Aqui também (página 13 do material didático). Aqui também (página 14 do material didático). É o cara de cabelinho de lado, gravatinha, bigodinho. Ilustra muito do que é isso, "a visão que eu tinha do professor". Pô, é isso mesmo. É o que eu via também no (Colégio) D. (página 14 do material didático), ainda com a varinha. No (Colégio) D. (toc toc toc), "Silêncio!"; é o professor dos anos oitenta, noventa, né? Show de bola. (Entrevista com F., 19/05/2023)

F. também trouxe considerações muito oportunas para entendermos ainda mais qual é o público desse livro:

No terceiro ano aí já vai falar "ah, nem tem nada escrito aqui..." é aquela coisa. E aí na base do achismo o cara do terceiro ano vai pegar, "nosso esse livro num tem nada pra ler", nem leu, nem entendeu e aí passou. Mas um cara do primeiro ano vai ler, vai virar a página, "meu o que vai acontecer na próxima página", sabe assim? (Entrevista com F., 19/05/2023)

Aqui F. nos orienta quanto ao público apontando os caminhos pelos quais as crianças seguirão na fruição do material e como diferentes faixas etárias possuem diferentes interesses e necessidades quando buscam um livro para fruição estética e artística. Entretanto, a Prof^a Dra. Cristiane Cagnoto Mori, enquanto parecerista, acredita que a sensibilidade e contemporaneidade da temática pode atrair os olhares de estudantes de todos os segmentos da Educação Básica ao livro. Ela entende que o projeto possui, sim, aderência e potencial para mobilizar o público-alvo. No que concerne a relevância do material didático, tanto a parecerista, quanto os entrevistados acreditam que a falta de livros com esse tipo de temática representa uma questão muito séria, e que o fato de termos apostado nessa empreitada representa uma potência muito grande para este trabalho. M. diz de sua dificuldade pessoal na busca de um livro com essa temática:

Muito bom, porque eu nunca tinha visto um livro que tivesse essa temática específica. Uma que eu não procurei, tem outros livros com diversas temáticas que a gente não precisa nem procurar, a gente tem fácil acesso. (Entrevista com M., 17/05/2023)

M. partilha conosco o fato de livros infanto-juvenis que lemos cotidianamente para as crianças não tratarem dessa temática, e ainda que não tenha saído a procura de tal material, acredita que não é de fácil acesso, ou seja, nos lugares onde trabalha, esse tema não é explorado por meio de livros. F. traz sua expectativa

quando questionado quanto à potência formativa do livro:

É que eu não sei o quanto que a gente consegue mensurar o quanto que isso vai... vai falar assim, "é só mais um livro". Não é uma coisa que eu vou te falar assim "putz, meu, daqui pra frente, pessoas que vão ler isso vão...", num sei, mas é legal. Eu acho que é uma coisa que não tem e isso é que é o importante. (Entrevista com F., 19/05/2023)

É importante salientar que tanto F. quanto M. são pessoas que enxergam-se nos livros e se sentiram representados, uma vez que possuem uma entrega muito singular à formação de crianças e adolescentes, ou seja, mesmo que F. tenha se visto como professor de Educação Física estereotipado em uma das páginas se viu como indivíduo utópico nas imagens que idealizam uma nova perspectiva de docência por meio de um professor do sexo masculino que executa tarefas socialmente endereçadas a educadores do sexo feminino.

Agora vamos trazer a parte que mais nos demonstrou a potência e relevância do material que produzimos. Crianças do Terceiro Ano do Ensino Fundamental foram convidadas para apreciação do livro enquanto falavam abertamente sobre as questões que lhes saltavam aos olhos. Fizemos uma conversa prévia com a gestão do colégio e combinamos com M. e K. quais seriam os caminhos para a conduzirmos a dinâmica. As crianças repararam em cada minúcia que o livro carrega e, certamente, viram-se naquelas páginas. Chegamos a essa conclusão pela carga afetiva que suas contribuições nos demonstram. Para que suas identidades fossem mantidas em sigilo, vamos identificar as crianças pela primeira letra de seu nome.

Quando fizemos o material didático estávamos certos que apenas o assunto da masculinidade no espaço escolar seria abordado, porém logo no início da leitura passamos a compreender que o livro, por tocar a temática Questão de Gênero, rapidamente poderia servir a outros propósitos e desconstrução de estereótipos cristalizados pelo senso comum. J. traz uma importante evidência de que um livro com roteiro aberto, pode tornar-se um suporte para que as crianças reconstruam coletivamente os valores e perspectivas que alimentam o senso comum do grupo:

Primeiro, eu acho que aquele filhinho poderia ser adotado por um pai, porque tipo às vezes uma família, quando nasce um bebê, não pode cuidar e vai pra adoção. As vezes foi um homem que quis adotar, ou às vezes dois homens adotaram. Às vezes uma pessoa só adota. (Fala de criança J. na aplicação de Material Didático, 06/09/2023)

É de suma importância mantermos esse clima de desconstrução em nossa contemporaneidade. As crianças mostram-se muito mais abertas às mudanças que nossa sociedade precisa e busca consolidar do que muitos adultos conservadores. Fica muito evidente, nessa fala, que as crianças estão abertas e compreensivas com relação aos caminhos de liberdade e tolerância que temos visto brotar nas últimas décadas. Tais falas carregam, ainda, uma percepção destes processos sociais, como na fala a seguir, em que B. retoma seus conhecimentos prévios quanto ao tema:

"Era obrigação das mulheres, os homens podiam trabalhar e eles podiam fazer o que quiser. E mesmo assim, as mulheres eram desvalorizadas. E hoje em dia, ainda muitas mulheres são donas de casa, mas isso tá mudando" (Fala da criança B. na aplicação de Material Didático, 06/09/2023).

B. é uma criança atenta às falas dos adultos que a circundam, atenta aos sinais que o dia a dia lhe provém, sinais que brotam das brincadeiras, jogos, manifestações e expressões que emergem das relações sociais. Muszkat (2018) contribui, novamente, para esse diálogo quando aponta a raiz da questão de gênero, uma vez que, é conceito socialmente construído sobre o corpo físico do ser humano, desconsiderando sua subjetividade. O autor tem uma visão clara do que é que está em jogo quando entramos no campo da questão de gênero, sabe que não é uma escolha científica e sim ideológica. Trevisan (2021) segue a discussão e avança um pouco mais na busca de evidências que expliquem tais construções, quando constata que culturas patriarcais antigas temiam a força da sexualidade feminina, justificando a necessidade de dominação das mulheres pelos homens. Neste sentido, fica claro que há uma intenção milenar em manter as mulheres responsáveis por atividades consideradas de segunda ordem, assim os homens seguiram com seus privilégios justificados por crenças que não podem ser explicadas pela razão e pela ética. B. avança em sua linha de raciocínio quando perguntamos a ela se um homem seria professor de crianças muito pequenas nessa época (ou seja, a época que ela considerava ter passado, na qual os homens possuíam direitos diferentes das mulheres), essa criança salta para uma postura muito madura e traz uma resposta consistente e autoral:

Não, eu acho que não. Porque, por exemplo, eles iam pra um trabalho como, por exemplo, ser um coordenador da escola. Por que a mulher, ela faz tudo, antigamente, praticamente. ela cuidava da casa, das crianças, tinham que brincar com as crianças e ainda ela é desvalorizada. Antigamente os homens que podiam fazer esses trabalhos mais superiores. Tipo como o dono de uma escola, diretor de uma escola, coordenador de uma escola. As mulheres não podiam ser desses cargos mais altos. Já, por exemplo, é... ser um monitor de pátio, ser professor, já normalmente são mulheres. (Fala da criança B. na aplicação de Material Didático, 06/09/2023)

Essa fala evidencia a relevância do livro didático. Elucida a temática e apoia nossa pesquisa que busca entender o espaço do masculino dentro da Educação Infantil e Anos Iniciais. Se esse livro cria um espaço coletivo de trocas no qual se pode conversar sobre assuntos complexos na busca de desconstruir estereótipos, ou mesmo, nos situar em qual momento da história vivemos e quais direitos conquistamos enquanto sociedade civil, acredito que alcançamos resultados honestamente positivos com nosso trabalho. Foi um deleite acompanhar o lugar de fala que essas crianças ocupavam enquanto viam-se ali, construindo novos modos de pensar junto de seus colegas de turma.

A página 18 do livro também possui uma força de desconstrução de

estereótipos, e além disso, o convite para pensar em quem seria a personagem que está varrendo a sala de aula, feito pelo enunciado “E este, quem é?” transforma esse momento num lugar de busca de sentido coletivo. Obtivemos duas histórias variadas sobre a cena, mas o fato de que o personagem era um faxineiro, foi unânime, o que evidencia a crença de que o homem só ocupa essa função de limpeza se estiver sendo devidamente recompensado por isso. Quanto às histórias, são elas:

Parece ser um faxineiro que tá limpando a escola, a sala, enquanto as crianças tão no recreio. E os dois meninos, parece que tão ajudando porque, sei lá... de alguma maneira eles levaram uma bronca. (Fala da criança B. na aplicação de Material Didático, 06/09/2023)

Enquanto outra criança, contraponto essa história, num movimento de questionar essa associação dos elementos, busca uma nova versão do que as imagens querem dizer:

Parece que, deve ser, tipo, o faxineiro limpando... deve ser o faxineiro limpando a... a... a sala. Aí dois meninos, eles tão no recreio brincando. Aí eles encontram o faxineiro com esse negócio, e querem ajudar. Então pra eles... eles falam, assim, eles tão na escola e primeiro ele passa cheio de coisa. Aí eles falam, “eu acho melhor a gente ajudar o faxineiro né? é muito lixo”. Aí eles podem ter pegado o lixo, é... e tá, tipo, dando pro faxineiro, falando “ó, a gente viu que tem muito lixo, então a gente queria te ajudar”. ajudando a pegar o lixo. (Fala da criança C. na aplicação de Material Didático, 06/09/2023)

Ambas as histórias, consideram que aquele personagem (ainda que ele seja o mesmo em todas as imagens, desde o berçário da página 15 até a leitura compartilhada na página 19) é o faxineiro, e não o professor. Porém, em uma percebe-se a limpeza como um ato de punição, enquanto a segunda versão oferece a limpeza como ato no qual todos devem estar implicados, uma vez que oferece bem-estar a todos os que usufruem do espaço coletivo. O livro começa a ganhar vida para além do controle de quem o escreveu. Os personagens, as interações não são mais dos autores, quando oferecemos aos leitores essa oportunidade de interação com o sentido que as páginas podem produzir. O professor M. também faz uma importante consideração sobre essa passagem quando diz que, “Isso tira a questão da limpeza associado à figura feminina da mãe, das meninas da limpeza, né, então isso é meio interessante” (Entrevista com M., 17/05/2023). Ainda em tempo, trazemos essa contribuição, uma vez que a página colabora para a desconstrução do estereótipo de masculinidade. Durante o processo, refletimos muito sobre como o livro não carrega uma única imagem de mulheres atuando na escola, e nesse momento a contribuição de M. nos apoia no entendimento dessa escolha. Um Bigode na minha escola é um livro que busca manter seu foco no fato de que suas páginas querem abordar a presença do homem nas escolas, e o que esse homem faz, e o quanto ele é ou não um professor quando exerce uma ou outra função dentro do espaço escolar.

Quanto à estética do livro, acreditamos que obtivemos êxito. Por

mais que a fala de F. quanto a um possível desinteresse do terceiro ano pelo livro seja de ordem empírica, tivemos motivos para crer que houve muito engajamento e atenção de qualidade por parte da turma, uma vez que a criação de sentido coletivo foi amplamente percebida pelos educadores ali presentes. B. nos presenteou com suas observações e qualificou as nossas páginas com a seguinte contribuição: “eu gostei do estilo que o Eduardo Gaya usou, que é, pelo que eu vi, esse estilo chama linha contínua, tá tudo interligado!” (Fala da criança B. na aplicação de Material Didático, 06/09/2023). Isso nos mostra o quanto acertamos num estilo de desenho que nos mobiliza na busca da construção de significados, uma vez que a linha contínua possui um caráter imagético abstrato, sua condição expressiva oferece ao ilustrador um modo desafiador de lidar com as imagens a serem criadas, pois, como é visto na página 19, a mesma linha que desenha o braço do professor, segue sem pausa ilustração do braço da criança que lê o aponta para o livro. Isso é unidade.

A parecerista do trabalho, a Prof^a Dra. Cristiane Cagnoto Mori, também trouxe importantes reflexões nesse sentido, apontando à estética do livro. Entende que o uso da linha contínua traz unidade à pauta e pretende entrelaçar e integrar significados e sentidos. Desse modo, a parecerista aponta ao fato de que o material tem profunda relevância e colabora na mitigação da sustentação de preconceitos entre os estudantes.

4.3 Guia de Professores

Traremos agora as impressões que os professores disseram sobre o Guia de Professores. Na elaboração do livro percebemos que ele poderia fazer muito mais sentido na cabeça dos autores do que no pensamento daqueles que iriam se entregar a fruição das páginas. Assim, tivemos o receio de que se o livro não possuísse um Guia, sua potência de desconstrução de estereótipos seria entregue ao acaso. Desse modo, implicam-nos em desenvolver um guia que colaborasse para que o objetivo do Material Didático fosse alcançado. Pensamos em perguntas norteadoras, trouxemos um pequeno texto de apresentação ao tema e propusemos uma atividade de culminância que tem como objetivo a divulgação do debate promovido pelo contato com a leitura do livro.

Ambos fizeram considerações muito positivas no que concerne a esse guia, M. deixa claro seu ponto de vista quanto a sua relevância nessas palavras:

Eu acho que, aqui, o manual que contribui muito porque dá uma orientação pra como utilizar esse trabalho. Achei muito bom que, aí várias coisas que eu tinha pensado, tá em sintonia. Tem essa explicação aqui (...) eu acho que tem que se tornar, um livro desse, de fácil acesso em toda instituição que tenha esse Fund. um, porque é um tema que precisa ser tratado. E as perguntas, eu acho que dá muito uma ideia pros professores, né? Eu acho que cada professor dentro do seu grupo, pode pensar em uma proposta de acordo com

a história daquele grupo, mas se o professor tiver perdido, essas perguntas dá um direcionamento que vai deixar rica a experiência. Então acho que esse guia, sim, contribui. (Entrevista com M. - 17/05/2023)

M. acredita que o Guia de Professores pode ser útil para as pessoas que têm dificuldade com a temática, que apesar de tratar de um tema emergente, ainda levanta muitas dúvidas e carrega muitos preconceitos, os quais o livro busca questionar e problematizar. F. também partilha da opinião de M. quando diz que:

Como esse livro vai soar numa escola pública, em que a professora tá ali com trinta alunos, de saco cheio? Pode ser que ela pegue o livro e fale "o que que eu faço?". E aí vai seguir, vai ter... vai precisar daquele guia pra seguir o livro. Eu acho que tem uma potência aí? Tem! (Entrevista com F. - 19/05/2023)

F. levanta as dificuldades que enfrentam as professoras da Rede Pública de Ensino, uma área de atuação que não exploramos muito, mas que também nos provoca questionamentos no que concerne a aplicação do livro e sua utilidade pública. Desse modo, concluímos que as contribuições de F. e M. validam nossos esforços em produzir esse apoio pedagógico.

Ao final da aplicação, foi pedido às crianças que fizessem cartazes sobre o que compreenderam a respeito da leitura do livro, resultando em interessantes frases. Tais frases sintetizam o que elas pensam a respeito do assunto e fazem uma amarração com nossa pesquisa. Uma das crianças escreveu, "com o livro 'Um Bigode na minha escola' aprendemos que todo mundo pode ser a pessoa que tem lá... lá no fundo você é." (Escrita dos cartazes na aplicação de Material Didático, 06/09/2023). Essa escrita carrega a potência que o livro demonstrou ter, enquanto material que promove a discussão de questões de gênero, algo que ficou explícito nessa outra frase, "uma pessoa se veste como quiser" (Escrita dos cartazes na aplicação de Material Didático, 06/09/2023). Vemos que, nesse momento, as crianças estão livres para colocarem o que ficou em suas cabeças ao terem passado pela leitura do livro e discussão dos aspectos que elas consideraram mais importantes. Outro aspecto que ficou expresso nesses cartazes foi o poder de diálogo que o caráter comunicativo do livro possui, essa frase diz muito sobre isso: "o livro trouxe uma conversa muito longa numa página que, simplesmente, falava: 'quem é esse?' (Escrita dos cartazes na aplicação de Material Didático, 06/09/2023). Aqui fica evidente que o convite evocado por meio de perguntas, despertam nas crianças o interesse por falarem de coisas que foram consideradas tabus ao longo da história. Houve outras escritas que poderiam ter sido trazidas para essa análise, porém as escolhidas refletem com maior ênfase nossos objetivos quanto a pesquisa desse tema. Passaremos agora para as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi problematizar o conceito de masculinidade, criado ao longo dos períodos históricos, que define, em linhas claras e rígidas, como deve ser um indivíduo, de acordo com seu gênero sexual. Almejamos, também, alcançar a desconstrução de estereótipos de gênero com a produção de um material didático que pudesse problematizar o lugar do homem no ambiente escolar. Consideramos que os objetivos foram parcialmente alcançados, uma vez que o período de pesquisa foi curto e o modelo de TCC restringe as possibilidades de atuação.

As perguntas de pesquisa que nortearam esse trabalho foram fundamentais para alcançarmos os resultados obtidos. São elas:

- Por que a imagem dos professores da educação básica é sempre a feminina?
- Por que homens não ocupam figuras de referência nos berçários e escolas de educação infantil?
- Como podemos ampliar a presença masculina nos berçários?

Concluímos que a imagem feminina é, historicamente, associada ao cuidado e isso fundamenta a lógica do senso comum de que os Anos Iniciais da Educação Básica devem ser um campo ocupado, majoritariamente, por mulheres. Em contraponto a isso, a presença de homens nos berçários e nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode e deve ser alcançada por meio da desconstrução do estereótipo de gênero.

As entrevistas e aplicação do material didático revelaram que problematizar o lugar do masculino na educação é extremamente importante, pois acabamos por problematizar, também, o lugar do homem na própria sociedade civil e nas famílias. Os homens entrevistados revelaram uma enorme realização por terem a oportunidade de ocuparem o espaço escolar no segmento supracitado. Apesar do movimento contrário a sua ocupação nesse espaço, seja por fatores sexuais ou econômicos, seguem insistindo em seu ímpeto de atuarem como formadores de grupo de crianças pequenas. Transpõem as barreiras subjetivas que lhes são impostas e transgridem o senso comum, dando tudo de si em seu fazer pedagógico.

O processo de escrita coletiva desse Trabalho de Conclusão de Curso foi muito enriquecedor para nossa formação acadêmica. Desde a busca por referenciais teóricos, passando pela escolha dos entrevistados, culminando na produção final do material didático e alcançando a análise dos dados obtidos, a equipe envolvida pôde vivenciar momentos de muita satisfação. Houve respeito ao tempo de produção e de pesquisa. Não negamos que houve um trabalho massivo e desgastante, mas sempre tivemos muita confiança no processo e na orientadora Prof.^a Dr.^a Elizabeth dos Reis Sanada, que nos apoiou com sua experiência quanto à temática. Outras professoras também contribuíram de forma significativa para que esse trabalho se consolidasse, trazendo seu olhar e sua opinião a respeito do caminho que estávamos seguindo; isso fez toda a diferença e, assim sendo, fizemos questão de citá-las nos nossos agradecimentos.

Mantivemos a ética nas relações e tratamento de dados, mantendo o sigilo daqueles que não mediram palavras para expressar suas colaborações de modo livre e espontâneo. As crianças tiveram também sua liberdade de expressão garantida e buscamos uma mediação que oferecesse um ambiente favorável à desconstrução de estereótipos e criação coletiva de novos significados. O processo de produção do livro foi árduo, mas o apoio do ilustrador Eduardo Gaia tornou a confecção possível, dando às nossas ideias um resultado muito adequado.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link: <https://drive.google.com/file/d/1TYgkXQ9pL4UM02JhBiiyrvnqr8CFL0nE/view>

REFERÊNCIAS

BOLA, JJ. **Seja homem:** a masculinidade desmascarada. Dublinense, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MÁXIMO-ESTEVEVES, Lídia. **Visão Panorâmica da investigação-ação.** Portugal: Porto Editora, 2008.

MORAIS, Vamberto. **A Emancipação da Mulher:** As raízes do preconceito antifeminino e seu declínio. 2ª Edição. Editorial Cital. 1969 In: SANTOS, Valdonilson Barbosa dos. A construção social da masculinidade sob o foco das atividades lúdicas infantis. Orientador: Russel Parry Scott. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/741/1/arquivo4679_1.pdf. Acesso em 25 Mar. 2023.

MUSZKAT, Malvina E. **O homem subjugado:** O dilema das masculinidades no mundo contemporâneo. Summus Editorial, 2018.

PFEIFFER, Luci e SALVAGNI, Edila Pizzato. **Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência.** Scielo.br, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/xSpbpyzxKKqQWDBm3Nr6H6s/?lang=pt>. Acesso em 25 Mar. 2023.

RAFAELA FERREIRA
VITÓRIA SILVA SANTOS

07. NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: O IMPACTO NO TRABALHO DOS EDUCADORES

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública em 04 de dezembro de 2023 com parecer da Profa. Ma. Adriessa Santos.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

Este trabalho aborda os conceitos da neurociência no contexto escolar com o objetivo de explicitar como isso pode oferecer ferramentas e contribuições para a prática didática com o intuito de potencializar a aprendizagem dos alunos. Este estudo teve como resultado a elaboração de um e-book, acompanhado de um material audiovisual de formação para educadores. O estudo parte do levantamento dos conhecimentos prévios e equívocos dos educadores sobre o tema e analisa a eficácia de um planejamento de formação que busca esclarecer essa questão e trazer novos conhecimentos que possam ser utilizados na prática cotidiana e para uma melhor compreensão das dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Esta pesquisa teve como embasamento teórico, as ideias e conceitos apresentados por Cosenza (2011), Guerra (2011), Ekuni (2015), Zeggio (2015), Bueno (2015), Santos (2023), Tieppo (2023).

Palavras-chave: Neurociência. Educação. Dificuldades de aprendizagem. Formação de professores. Funções executivas.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo explicitar como os conceitos da neurociência podem oferecer ferramentas e contribuições para a prática didática dos educadores, com o intuito de potencializar a aprendizagem dos alunos.

Atualmente, os educadores se deparam com a falta de tempo para dar conta das inúmeras expectativas do trabalho pedagógico, com o despreparo para lidar com a diversidade nos processos de aprendizagem, com as condições de ensino nas quais estão inseridos, com a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos e, até mesmo, com a falta de conhecimento do impacto dessas questões na aprendizagem. Os desafios que os educadores enfrentam em sala de aula não são iguais para uns e outros, pois cada turma é única e cada educando é singular, com suas respectivas características. Soma-se a isso, a crescente quantidade de crianças e adolescentes que apresentam transtornos afetivos, orgânicos e/ou cognitivos que afetam a aprendizagem. Sendo assim, o educador enfrenta muitos desafios como a falta de habilidades específicas de ensino, as dificuldades de adaptabilidade com diferentes materiais ou propostas, a grande diversidade de conflitos relacionados ao comportamento dos educandos, a falta de conhecimento sobre as melhores práticas, a falta de confiança profissional, entre outros.

De acordo com Guerra (2011), a prática do pedagogo é complexa e multifacetada, requerendo uma combinação de teoria e prática para ser totalmente eficaz. Então, não basta o educador elaborar o planejamento e executá-lo em sala de aula, pois será um conjunto de ações que levará o profissional a uma boa prática. Portanto, enquanto educadores, precisamos de formações e momentos de troca e conversa sobre a prática docente e a realidade educacional atual, para ampliar e

aprofundar nosso conhecimento a respeito da aprendizagem e para que seja possível respeitar e enfrentar as singularidades. Por isso, requer que os comportamentos dos estudantes sejam compreendidos e que tomemos algumas iniciativas de mudança em nossa forma de ensinar, antes de pensar que a solução está em encaminhar os que não seguem o caminho padrão da aprendizagem para especialistas que, por vezes, realizaram ações que poderiam, e deveriam, ser realizadas pelo educador na escola.

Um bom profissional, precisa sempre carregar consigo a certeza do seu trabalho, mas não a certeza que chegará na sala de aula e o planejamento sairá como pensou, mas sim da sua capacidade, confiar no seu potencial e sempre ir em busca de melhorias para sua aprendizagem. Além disso, é necessário que o educador reconheça as características de sua turma, consiga identificar as necessidades dos alunos, suas singularidades, e acima de tudo, respeitá-las.

Este contexto nos leva a pensar nas seguintes questões: Como os conceitos da neurociência poderiam ajudar os professores a compreenderem as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e adequar suas propostas para dar conta da singularidade? O que deveria ser feito antes de pedir ajuda aos especialistas externos à escola? De que forma o professor poderia contemplar, nas propostas pedagógicas, as emoções, a atenção e a memória dos educandos que estão presentes no trabalho de sala de aula?

Uma das hipóteses desta investigação, é a de que, com a correria do dia a dia, alguns professores se preocupam mais em cumprir as expectativas de ensino colocadas no currículo formal e no material didático do que tornar o aprendizado significativo para seus alunos, muitas vezes, por receio de desagradar a coordenação e gestão pedagógica da escola e, até, aos pais de seus alunos deixando de lado o principal, que é a aprendizagem e a vivência significativa dos alunos com os objetos de conhecimento. Como consequência, temos alunos mais apáticos, que aguardam as respostas dos professores para copiarem o que está escrito na lousa, que não expõem suas dúvidas, o que mostra que muitas vezes estão acomodados com a situação em que foram colocados.

Além disso, esse trabalho parte da hipótese de que há educadores que não conseguem identificar o grau de gravidade ou a natureza das dificuldades de aprendizagem de seus alunos, lendo-as, muitas vezes, como transtornos ou distúrbios de aprendizagem e que, portanto, procuram encaminhar seus alunos para que sejam atendidos pelos mais variados especialistas. Nesse sentido, é importante questionar quais seriam as causas desse desentendimento, por exemplo, se seriam devido a não criarem laços afetivos com seus alunos que permitiriam uma leitura mais acurada dos problemas que enfrentam, pela falta de repertório ou de conhecimento acerca dos processos de aprendizagem etc.

E, por fim, trazemos a hipótese de que atualmente, com a pressão dos conteúdos a serem cumpridos no dia a dia, os professores estão sobrecarregados e isso os impacta em relação às formações continuadas. Podemos perceber também que existe uma falta de conhecimento e compreensão sobre os conceitos da

neurociência e sobre a sua relação com a educação.

Nesse contexto, esse trabalho tem como pressuposto que os conhecimentos da neurociência poderiam servir para ampliar o entendimento dos educadores acerca do aprendizado e do desenvolvimento dos alunos, além de promover mudanças na prática docente, principalmente por explicitar, de maneira direta, aspectos relacionados à memória, atenção e às emoções. Além disso, apresenta como as funções executivas impactam no desenvolvimento dos educandos e como, aprender sobre as mesmas, pode auxiliar o professor a estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas dentro de sala de aula.

O artigo “Neurociências e formação de professores: reflexos na educação e economia” de Diego de Carvalho e Cyrus Antônio Villas Boas traz uma discussão relevante sobre como a aplicação dos conhecimentos neurocientíficos pode influenciar na formação de professores e, conseqüentemente, na melhoria da educação e na economia. Os autores abordam a importância da formação continuada para os professores, a fim de que eles estejam atualizados e capacitados a lidar com as novas descobertas da neurociência. Além disso, o artigo destaca que a melhoria da educação é um fator importante para o desenvolvimento econômico de um país. Nesse sentido, os autores propõem o investimento em políticas públicas que visem a inclusão das neurociências na formação de professores e na prática pedagógica. O texto apresenta uma abordagem clara e objetiva sobre um tema atual e relevante para o contexto educacional.

Outro artigo de muita valia para esse trabalho é o artigo “Neurociência e Aprendizagem” de Raquel Lima Silva Costa (2023) que aborda, de forma clara e objetiva, a relação entre a neurociência e a aprendizagem, evidenciando como o estudo do funcionamento do cérebro pode ser utilizado para aprimorar diversos meios de ensino. A autora apresenta conceitos fundamentais da neurociência, como a plasticidade neural e a importância da memória, e discute como esses processos podem ser aplicados para otimizar o aprendizado. Com uma linguagem acessível e exemplos práticos, o artigo cumpre com êxito seu papel de esclarecer o leitor sobre como a neurociência pode ser uma ferramenta valiosa para aprimorar as práticas pedagógicas.

E, por fim, o artigo “Segura sua mão na minha: uma conexão entre neurociência e Educação”, escrito por Adriana Batista de Souza Koide e Jussara Cristina Barboza Tortella (2023), busca explorar a relação entre as descobertas recentes da neurociência e o processo de aprendizagem na educação. As autoras propõem que é necessário entender como o cérebro funciona a fim de criar meios de se pensar sobre o ensino, que possam ajudar os estudantes a desenvolver habilidades como a atenção, a memória e o raciocínio. Dessa forma, o texto destaca a importância de conectar a ciência com a prática da educação, de modo a promover um ensino mais personalizado e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Considera-se, portanto, que conhecer os aspectos da neurociência relacionados a aprendizagem vem se tornando cada vez mais importante para o campo

da educação, uma vez que seu conhecimento pode ajudar a compreender melhor os processos de ensino e identificar quais são as melhores práticas pedagógicas, adequadas às características de cada aluno, respeitando e considerando suas singularidades para que ele aprenda mais e melhor.

A Neurociência pode informar a educação, mas não fornecer prescrições e receitas que garantam resultados. Os estudos baseados nos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem podem inspirar objetivos e estratégias educacionais, o que pode tornar o trabalho do educador mais significativo e eficiente, possibilitando e inspirando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas.

Nesse sentido, Paul Ekman (1999), psicólogo americano que dirigiu o filme “Divertidamente” (2015), focou as suas pesquisas nas emoções primárias, concluindo que são divididas em seis (raiva, medo, surpresa, alegria, tristeza e nojo) e que podem ser percebidas nitidamente, através de nossas expressões faciais. Esse dado pode ser muito útil aos educadores, pois auxiliam a compreensão das dinâmicas de sala de aula e a percepção das emoções que fazem parte do processo de aprendizagem.

Um outro estudo feito por Brown e Kulik (1997), nos trouxe o conceito de “memória flash”, mostrando que, quando as pessoas vivenciam um evento muito significativo para elas, elas lembram-se disso vividamente, até mesmo o que estavam fazendo no momento exato, pelo estado emocional delas. Esse conceito fortalece a intencionalidade pedagógica, pois pode indicar ao educador o quanto atividades que são atreladas a emoções de valência positiva fortalecem uma aprendizagem significativa.

Já os autores Ekuni, Zeggio e Bueno (2018), que escreveram o livro “Caçadores de Neuromitos”, trazem os neuromitos, que são afirmações sobre a neurociência e seus conceitos que são falsas e procuram sanar as dúvidas sobre o que se entende e conhece sobre os neurônios, como uma forma de esclarecer as informações verdadeiras das que se tornaram mitos que impactam na nossa maneira de compreender a educação. Assim como estes, os autores Guerra e Cosenza (2011), além de explorarem os conhecimentos sobre os neurônios, esclarecem, em seu livro “Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende”, não só os conceitos da neurociência, como o modo que esses conceitos podem auxiliar a aprendizagem, por meio de estímulos e atividades feitas com intencionalidade. Dessa forma, auxiliam os educadores a refletir e a compreender os processos neurológicos que envolvem a aprendizagem de uma forma correta. Esses aspectos são relevantes, pois trazem a compreensão da importância das funções executivas, que foi bastante ressaltada pela neurociência, valorizando estratégias didáticas que favorecem a diversificação das dinâmicas das aulas e a adaptação de atividades para o melhor aprendizado dos educandos, considerando as suas singularidades.

Dialogar a Neurociência com a educação é um caminho possível, mas também requer cautela, já que não podemos colocar, apenas, nessa ciência

as nossas expectativas de solução para os desafios que encontramos na escola. Mas, certamente, os estudos da Neurociência com a educação são promissores e acreditamos que os conceitos dessa ciência podem ser uma importante ferramenta de trabalho do educador para a melhoria da aprendizagem.

Considerando o contexto, os conceitos e fundamentos apresentados acima e, entendendo as necessidades de lidar com o currículo e com materiais didáticos entre outros elementos da prática e rotina escolar foi desenvolvida um estudo do tipo Pesquisa de Desenvolvimento, que abarcou o estudo do tema e o desenvolvimento de uma formação teórico-prática para educadores, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a neurociência e instrumentalizá-los em relação a diferenciação das ações pedagógicas no ambiente escolar.

Esta pesquisa teve como embasamento teórico, as ideias e conceitos apresentados por Cosenza (2011), Guerra (2011), Ekuni (2015), Zeggio (2015), Bueno (2015), Santos (2023).

2. CAMPO DE PESQUISA

Como esta pesquisa teve por objetivo explicitar como os conceitos da neurociência poderiam oferecer ferramentas para os educadores refletirem sobre as suas práticas didáticas em sala de aula e sobre como auxiliar, na escola, os alunos com dificuldades de aprendizagem, com o intuito de potencializar a aprendizagem dos educandos, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa do tipo Pesquisa de Desenvolvimento, que abarca o estudo do tema e o esboço, desenvolvimento, aplicação e avaliação de produtos, que, nesse caso, é uma formação para docentes com o tema “Neurociência e Educação”, com a finalidade de trazer indicações para a demanda deste público de mais informações a esse respeito. Na pesquisa participaram 7 professores de uma escola privada, através de um documento Google Forms. Nesse tipo de pesquisa foi importante, também, compreender se as características do produto e sua funcionalidade têm impactos na aprendizagem dos professores.

Como ferramenta de coleta de dados, foi elaborado um questionário na plataforma “Google Forms” com o objetivo de fazer um levantamento das demandas formativas dos professores, ou seja, do que gostariam de saber ao participar de uma formação sobre “Neurociência e Educação”. Também foi feita uma coleta posterior de dados com o objetivo de fazer um levantamento sobre os conhecimentos construídos durante a formação.

Outra pesquisa em forma de questionário que realizamos através da plataforma Google Forms, como coleta de dados para o nosso material didático, com o objetivo de entender a respeito dos problemas enfrentados dentro da sala de aula, a qual procuramos entender quais são eles e de que forma os educadores agem com estes. (Todas as perguntas das pesquisas estão presentes no apêndice do trabalho).

2.1 O material didático: NeuroEduca - Formação para professores

O material didático para a formação de educadores, foi elaborado a partir dos princípios e conceitos da neurociência que correspondem a demanda dos professores participantes da pesquisa, além da inclusão de exemplos práticos, apresentação de pesquisas e realização de dinâmicas. Dentre os conceitos da Neurociência que foram abordados na formação estão os neuromitos, as características e funcionamento dos neurônios, o conceito de sinapse e neurotransmissores, de podas neuronais, entre outros, buscando abranger grande parte da neurociência que se relaciona com a educação.

O desenvolvimento da formação de educadores foi pensado para ser realizado junto aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como parte do projeto, a formação foi realizada para validação, em uma escola da rede privada do bairro de São Mateus, na cidade de São Paulo.

A formação foi organizada em dois encontros síncronos virtuais com três horas e trinta minutos de duração, durante duas semanas para 6 pessoas. Além de também ter sido postada no drive para exibição pública do conteúdo.

Antes de implementada a formação de professores, o produto foi enviado para análise de especialistas e, a partir de suas considerações, o material foi ajustado e validado com base nas pesquisas realizadas com os professores da escola particular Colégio Santa Bárbara.

Após a elaboração da formação e sua implementação em encontros presenciais para professores de todas as faixas etárias, desde o infantil até os professores de matemática, português e história, foi realizada uma nova coleta de dados, a fim de analisar a eficiência da formação na opinião dos professores que dela participaram.

Salienta-se que a identidade dos participantes do estudo foi preservada, assim como a privacidade das instituições participantes.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Sendo o objetivo analisar e questionar a importância de conceitos da neurociência para a área da educação e suas contribuições para a formação de educadores para repensar sua atuação em sala de aula. É importante ressaltar que a maioria dos autores que foram abordados neste trabalho afirmam que cada cérebro é único e que, portanto, não há como compará-los ou afirmar que são possíveis formas moldadas de aprender. Neste trabalho apresentamos os conceitos da neurociência na educação por meio dos seguintes itens: “Conceitos da neurociência na área da educação”, “O impacto da emoção, atenção e memória na aprendizagem”, “Funções executivas”, “Papel do educador” e “Dificuldades de aprendizagem e ações do

professor”.

3.1 Papel do educador

O educador precisa, além de conhecer bem o conteúdo do material didático e as formas de apresentá-lo e trabalhá-lo com os alunos, estar sempre atualizado dos assuntos atuais e que se fazem presente de alguma forma dentro da sala de aula como a neuroeducação, que é a área da neurociência na educação, onde são estudados os seus conceitos e as suas funcionalidades. Esta é a área interdisciplinar que busca relacionar os conhecimentos da neurociência e da educação, com o objetivo de compreender o funcionamento mental dos educandos. Nesse caso, ele precisa compreender os princípios básicos da neurociência, para que não esse conhecimento não se torne um procedimento, uma receita para lidar de forma automática com os problemas que encontra. Então, se faz necessário que ele entenda os princípios básicos dos processos de aprendizagem, articulando-os a outros como a importância do ambiente em que o aluno está inserido, que acabam por relacionar-se com a questão da plasticidade cerebral. Ou seja, as informações básicas da neurociência, podem ser utilizadas pelo educador para rever, mudar ou aperfeiçoar as suas metodologias de ensino às características individuais dos alunos e também ao grupo, mas sempre considerando as singularidades para promover assim, uma aprendizagem mais significativa.

Para Martins (2002), o desejo de participar das pessoas é o que impulsiona a ação. Nesse sentido, é possível identificar duas formas de participação: uma positiva e outra negativa. A participação positiva é caracterizada pelo desejo de se envolver, agir e comprometer-se com a resolução de problemas. Já a participação negativa é evidenciada pela obrigação imposta por autoridades superiores ou regras institucionais.

Dessa forma, não é possível alcançar uma participação positiva quando existem processos coercitivos ou limitadores que decorrem de relações hierárquicas entre aqueles que buscam soluções para os problemas a serem superados. A hierarquia dificulta um engajamento mais intenso do participante, uma vez que ele se encontra limitado por normas institucionais e não se sente à vontade para expressar sua opinião sobre assuntos que, de acordo com a hierarquia, não são de sua competência.

Atualmente, outro papel do educador dentro da área da educação é a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem e o encaminhamento para avaliações e intervenções com especialistas. Claro, não é qualquer dificuldade que necessariamente estará atrelada a algum transtorno ou déficit, mas é importante que o educador tenha liberdade com os alunos para conseguir entender se realmente é ou não uma dificuldade de aprendizagem.

O educador sempre irá desempenhar um papel crucial na aplicação dos princípios da neurociência dentro da sala de aula, devendo fazer com que a sala

de aula seja um local acolhedor, aconchegante e possível de identificar, precocemente, as dificuldades de aprendizagem para poder encaminhá-las conforme necessidades.

Podemos dizer que a escola sempre foi um local com foco no conhecimento, mesmo que ao princípio coubesse ao aluno adquiri-lo de forma passiva, pois o ensino era primordialmente transmissivo e diretivo, seguindo um programa formal padrão rígido e enciclopédico, que muitas vezes não era utilizado no decorrer da vida. Atualmente, pode-se dizer que a escola passou a ser vista como responsável por ajudar o aluno a construir seu conhecimento de forma ativa, preocupando-se com seu desenvolvimento integral. Segundo Pestana (2014), a educação integral busca oferecer aos educandos uma formação mais ampla, a qual não se limite apenas aos aspectos cognitivos e acadêmicos, mas também que possa contemplar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, artísticas, culturais e físicas. Sendo assim, o objetivo da educação integral é formar indivíduos mais completos, capazes de lidar com os desafios da vida de forma autônoma e consciente. Para isso, é necessário que a escola promova atividades que ofereça oportunidades de aprendizagem por meio de diferentes práticas, como esportivas, artísticas, culturais e, também, de lazer.

No contexto atual, Moreira (1999) diz que, os educadores entendem a aprendizagem de uma forma diferentemente dos educandos, uma vez que este processo é complexo e contínuo. Os educandos adquirem diversos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, entre outros de forma integrada e complexa. Com isso, muitos educadores compreendem que a aprendizagem vai além da transmissão e aquisição de conteúdos formais, pois ela é uma construção ativa, por parte dos alunos.

Segundo esse mesmo autor, assim como os educandos são únicos, a visão dos educadores pode variar de acordo com os valores que acreditam. Nesse sentido, relacionam algumas crenças sobre a aprendizagem que podem ser classificadas como:

- Significativa: o conhecimento não basta ser transferido de educador para educando ou vice-versa, mas precisa fazer sentido para aquele sujeito, levando em consideração o território, classe, cultura, nação, entre outros aspectos a qual está inserido. Não basta o professor transmitir um conteúdo que não faça sentido ou que o educando não se envolva, por isso é tão importante que o educador conheça seus alunos para desenvolver uma boa aula, com foco nos interesses dos alunos;
- Social e colaborativa: dentro da sala de aula é muito comum alguns professores exigirem silêncio o tempo todo, carteiras enfileiradas, a qual os alunos só veem as costas do colega. Um ambiente que precisa promover o processo de ensino-aprendizagem necessita ser colaborativo, para isso, o educador precisa planejar momentos de trabalho em grupos, não somente individuais, para que os alunos consigam dialogar e aprendam por meio deste, a respeitar o tempo e espaço do outro;

- Ativa e construtiva: o educador, que antigamente era visto como o único detentor do saber dentro da sala de aula, compartilha seu papel de educador com os educandos que também podem ensinar muito aos professores, sendo presente uma troca de aprendizagem dentro da sala. O educador precisa encorajar o educando a construir seu próprio conhecimento, para que este seja capaz de opinar no mundo de forma crítica e civilizada;
- Ajustada e diferenciada: visto que cada pessoa é única e singular, o educador precisa planejar sua aula pensando em um contexto geral com foco na necessidade da turma específica, porém lembrando que este planejamento deve ser flexível. Além de olhar a necessidade da turma como um todo, se faz necessário que o educador entenda as necessidades dos alunos nas suas individualidades, fornecendo todo e qualquer suporte quando necessitado;
- Contínua: a aprendizagem não é algo que começa no período do dia e termina durante a noite. Uma aprendizagem tem começo, mas não possui fim. O exemplo claro disso é que o professor, mesmo com sua formação contínua, tem necessidade da prática para se aperfeiçoar.

Dessa forma, podemos concluir que a escola moderna tem se atualizado e transformado seu papel no processo de aprendizagem dos alunos. A educação integral tem como objetivo formar indivíduos completos, capazes de lidar com os desafios da vida de forma autônoma e consciente, contemplando não apenas os aspectos cognitivos, mas também as habilidades socioemocionais, artísticas, culturais e físicas.

Os educadores compreendem que a aprendizagem vai além da transmissão e aquisição de conteúdos, sendo uma construção ativa por parte dos alunos. Para isso, é necessário que o ensino seja significativo, social e colaborativo, ativo e construtivo, ajustado e diferenciado, e contínuo. Assim, a escola se torna um ambiente mais propício para o desenvolvimento integral dos indivíduos, possibilitando que eles se tornem cidadãos críticos e participativos.

3.2 Dificuldades de aprendizagem

Os educadores lidam com diversos desafios dentro da sala de aula, como dificuldades de aprendizagem que os alunos enfrentam por diversos fatores decorrentes de questões emocionais, orgânicas, comportamentais, cognitivas, entre outras. Portanto, o professor precisa estar capacitado para dar suporte aos alunos, de acordo com Costa (2011). Dentro destas dificuldades de aprendizagem mais comuns estão:

- Dificuldade de leitura e escrita. Os alunos podem enfrentar dificuldades na decodificação de palavras, habilidades de leitura, compreensão

de textos, problemas com ortografia, expressão de suas ideias por escrita;

- Dificuldade de atenção e concentração: Alunos com esta dificuldade podem apresentar problemas de manter foco, seguir regras, rotinas, entre outros, podendo atrapalhar outros colegas da sala;
- Dificuldades de aprendizagem específicas. Alguns alunos podem ser diagnosticados apresentando laudo ou não com condições específicas, como transtorno do espectro autista (TEA), transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), discalculia, dislexia, transtorno de oposição desafiante (TOD), entre outros;
- Dificuldades socioemocionais. Assim como os adultos possuem problemas, as crianças também e muitos não conseguem explicar estes, ou até mesmo por não confiar em ninguém, acabam guardando para si mesmos. Por isso, é necessário que o educador possua um laço afetivo com seus alunos, sabendo diferenciar quando o aluno não está bem por algo que aconteceu, ou se realmente é algum transtorno que precise de um especialista;

Por este motivo, é importante que os educadores adotem diversas abordagens de aprendizagem, estratégias de ensino e suporte individualizado. E, quando necessário, trabalhem em colaboração com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos, mas sempre tendo em mente que o foco é o aluno, desenvolver um trabalho em equipe no qual todos precisam ajudar e oferecer suporte a ele no que for necessário.

Segundo Wallon (1995), quando o educador se coloca mediante a situação de sala de aula precisa desenvolver vários papéis que são de sua responsabilidade, não apenas apresentar as informações e dirigir a apresentação do que está presente no material didático, mas planejar aulas adequadas para abordar os conteúdos de várias disciplinas ou de sua própria área de forma integrada, utilizando didáticas diversas e coerentes com a natureza dos objetos de conhecimento, criar um ambiente propício, positivo e estimulante à aprendizagem, oferecer suporte pedagógico e afetivo aos alunos etc.

Quando o suporte disponibilizado pela escola ou pelo professor não é suficiente, há necessidade de um atendimento externo, na forma de diversas práticas e serviços que são oferecidos pelos profissionais especialistas, com o objetivo de fornecer um suporte adequado e necessário aos alunos, sejam eles educacionais, emocionais, sociais ou de saúde. Estas atividades nunca devem ser vistas como uma barreira entre o aluno e o professor ou entre ele e a pessoa que faz o atendimento, compreendendo que este é um trabalho em equipe em prol de um objetivo em comum, que é a aprendizagem do aluno.

É nesse contexto, pensando como o professor pode potencializar o entendimento e o desenvolvimento dos alunos, que levamos em consideração as

contribuições da neurociência, lembrando que, como diz Cosenza e Guerra (2009), o educador, além de conhecer e dominar o conteúdo, precisa entender como o cérebro de seus alunos funciona ao aprender e, também, como oportunidade para refletir sobre seu próprio percurso de aprendizagem. Ou seja, deve considerar que nem todos os alunos aprendem da mesma forma, alguns levarão mais ou menos tempo, podendo encontrar dificuldades no meio do processo. Essas dificuldades precisam ser consideradas no momento de escolher as estratégias didáticas.

Dentre o amplo campo de conhecimento da neurociência da educação, optamos por apresentar alguns conceitos que nos parecem essenciais para a melhoria do trabalho do educador, conscientes de que representam uma pequena, mas significativa parte dessa grande área.

3.3 Contribuições conceituais da neurociência para a área da educação

A interseção entre neurociência e educação tem se revelado uma fonte rica de insights e inovações, oferecendo contribuições conceituais fundamentais para aprimorar práticas pedagógicas. A compreensão aprofundada do funcionamento do cérebro humano proporcionada pela neurociência tem permitido aos educadores desenvolver abordagens mais eficazes e personalizadas para o processo de ensino-aprendizagem. Desde a identificação de padrões de desenvolvimento cerebral em diferentes faixas etárias até a análise dos mecanismos neurais subjacentes à memória e atenção, as descobertas neurocientíficas têm informado estratégias pedagógicas que promovem um aprendizado mais significativo e duradouro. Este diálogo entre a neurociência e a educação não apenas enriquece a teoria educacional, mas também abre caminho para práticas educativas mais informadas e adaptadas às nuances da cognição humana.

A neurociência parte do estudo do sistema nervoso, que se organiza em dois sistemas: o central e o periférico. O sistema nervoso central tem como foco principal de estudo, o encéfalo, que é o conjunto do cérebro, cerebelo, tronco encefálico e medula espinhal. Já o sistema nervoso periférico é composto por nossos nervos e gânglios.

Os educadores que conhecem o funcionamento dos processos que ocorrem nessas regiões, mesmo que de maneira básica, entendem melhor os mecanismos biológicos relacionados à aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, existem vários estudos voltados para a aprendizagem que podem ajudar o educador a trabalhar de forma mais significativa e eficiente, a compreender o comportamento das crianças e adolescentes, entendendo que as emoções reforçam os caminhos neurais, refletindo também no sono, na aprendizagem, na atenção e na memória.

O conhecimento sobre essa área é atravessado por vários conhecimentos prévios ou equívocos que podemos chamar de neuromitos. A própria palavra neuromito já define o seu significado, neuro vem de neurociência, e mito

de mitologia, coisas fantasiosas, inventadas, com o objetivo de justificar, trazer explicações para uma determinada coisa. Eles são crenças populares e equivocadas que envolvem o funcionamento do cérebro e sua relação com o comportamento humano. Essas crenças muitas vezes são difundidas por meios de comunicação e propagandas, o que pode levar a um entendimento inadequado sobre o cérebro e suas funções.

Entre os principais neuromitos que envolvem o cérebro humano estão a crença de que utilizamos apenas 10% da capacidade cerebral; de que existem padrões orgânicos que definem diferentes estilos de aprendizagem; de que os hemisférios têm diferentes funções de acordo com sua lateralidade sendo o direito responsável pela criatividade e o esquerdo pela lógica; de que o cérebro adulto não é capaz de gerar novos neurônios; de que a música clássica aumenta a inteligência etc. No entanto, estudos científicos têm mostrado que essas crenças são falsas ou ao menos exageradas. Por exemplo, sabemos que utilizamos todo o nosso cérebro para realizar tarefas cotidianas e que o cérebro adulto é capaz de gerar novos neurônios ao longo da vida. Além disso, não há evidências científicas consistentes que comprovem a existência de diferentes estilos de aprendizagem ou que a música clássica aumente a inteligência. Portanto, é importante difundir informações corretas e baseadas em evidências para evitar a propagação de neuromitos que podem levar a práticas inadequadas e preconceituosas.

No que se refere à estrutura dos neurônios e do encéfalo, primeiramente vamos analisar a relação entre a estrutura neuronal, o ambiente e os processos educacionais. De acordo com Cosenza e Guerra (2009), os neurônios são responsáveis por receber, processar e transmitir informações e as sinapses, por regular a passagem de informações, assim como os neurotransmissores são responsáveis por disparar e inibir os impulsos nervosos, tendo uma grande importância na aprendizagem. Além disso, é preciso considerar que o corpo do neurônio possui a bainha de mielina, por isso pode conduzir os estímulos em uma velocidade 100 vezes maior do que uma fibra não mielinizada. Devemos recordar, também, que o córtex cerebral, também chamado de encéfalo, é dividido em grandes regiões, chamadas de lobos cerebrais (parietal, frontal, temporal, occipital e insular) que são responsáveis por diferentes funções.

Cosenza e Guerra (2009) esclarecem que para que a sinapse seja realizada entre os neurônios, eles não podem estar grudados (não há uma continuidade celular), pelo contrário, entre eles está a fenda sináptica onde ocorre a sinapse, ou seja, uma região de proximidade entre a extremidade de um neurônio ao outro, por onde os impulsos nervosos são transformados em impulsos químicos, permitindo a comunicação entre as células nervosas. O neurotransmissor é liberado do terminal do axônio de um neurônio, após o impulso elétrico ter alcançado essa região, quando o impulso elétrico chega ao final de um neurônio, ele dispara a liberação de pequenos sacos chamados vesículas que liberam o seu conteúdo na fenda sináptica que se move em direção aos neurônios vizinhos, que contêm receptores específicos onde os neurotransmissores podem se ligar e desencadear mudanças nas células, estimulando

ou inibindo o neurônio receptor dependendo do tipo de neurotransmissor. As sinapses ocorrem, entre os neurônios, sendo transmitidas pelo botão sináptico e recebidas pelos dendritos do neurônio vizinho.

Os neurotransmissores, portanto, podem afetar uma ampla variedade de funções, incluindo frequência cardíaca, sono, apetite, humor, medo etc. Ou seja, são bilhões de moléculas que trabalham constantemente para manter o funcionamento do nosso sistema nervoso, gerenciando desde a respiração, o batimento cardíaco, até o aprendizado e a concentração.

O aumento de sinapses nas fases da vida ocorre pela quantidade de estímulos que são recebidos. Quanto mais tempo, mais conexões, ou seja, as sinapses e as conexões aumentam, no decorrer das fases da vida, e não a quantidade de neurônios. A poda neural (fenômeno que deixa inoperante alguns neurônios em detrimento de outros de maior eficácia) é influenciada por fatores ambientais, ambientes enriquecidos, com variedade de estímulos e desafios, que a estimulam, diferente do que ocorre em ambientes pobres em estímulos. Quanto mais estímulos são recebidos, mais sinapses são feitas, e quanto mais sinapses, mais chances de aprendizado. Cosenza e Guerra (2009) afirmam que existem dois tipos de podas neuronais, sendo elas: a espinhal e a cortical.

A primeira é a espinhal, que acontece durante o desenvolvimento do sistema nervoso periférico. Ela elimina sinapses desnecessárias ou inibitórias, e fortalece as sinapses que permitem a atividade muscular.

A segunda é a poda cortical, que acontece no cérebro durante a infância e adolescência. Ela permite que o cérebro se adapte às novas informações e reorganize as conexões neurais, aprimorando as habilidades cognitivas. As podas sinápticas acontecem por volta das seguintes idades: 3 anos, 7 anos, 12 anos e 15 anos.

Além disso, é importante saber que as sinapses são consolidadas durante o sono, pois esse é um aspecto que impacta diretamente na aprendizagem, sendo este um aspecto relacionado ao conceito de neuroplasticidade. Até meados do século passado acreditava-se que as sinapses feitas na infância seriam as mesmas para sempre, eram imutáveis. No entanto, chegou-se à conclusão de que continuavam ativas na fase adulta, mesmo que o sistema nervoso da criança tenha maior neuroplasticidade do que o do adulto, o que faz ser ainda mais importante que a criança receba uma grande variedade de estímulos, pois eles favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social.

Cosenza e Guerra (2009) também afirmam que a “remodelagem do nosso cérebro” ocorre por meio das novas vivências, emoções, comportamentos, impulsionados pelas necessidades pessoais e pelo ambiente no qual o indivíduo está inserido. Aprende-se o que se é considerado significativo e necessário para vivermos bem e esquecermos aquilo que não tem mais relevância, ou seja, aprendemos o que é mais estimulado e deixamos de lado o que não é ativado constantemente. No entanto, devemos lembrar que não somos o resultado, apenas, de nossa constituição

biológica, mas da integração dela ao meio no qual estamos inseridos. Por conta desses fatores é que a neuroplasticidade é um aspecto a ser levado em conta, pois permite que sejam realizadas novas ligações entre os neurônios, alterando a rede de sinapses em função do meio e de seus estímulos. Enfim, a neuroplasticidade é imprescindível para o aprendizado e, nesse sentido, o professor se torna um grande facilitador ao oferecer contato com diferentes estímulos, informações e estratégias de construção do conhecimento, ou pode-se dizer, que seu trabalho amplia as chances de que sejam consolidadas as sinapses.

Outro aspecto a ser levado em conta quando falamos sobre as contribuições da neurociência para a educação, é o papel da emoção, da atenção e da memória (que são interligadas) para o desenvolvimento e para a aprendizagem. De acordo com Cosenza e Guerra (2009) as emoções são processadas pelo nosso cérebro impactando o aprendizado. Segundo os autores, a emoção é um programa de ação em resposta a um estímulo, sendo biologicamente coordenada, mas que possibilita um controle intencional. Ou seja, existem características das emoções que não são visíveis a olho nu, como o suor na mão, alteração da pupila, sendo assim, podemos identificar algumas dessas emoções e aprender a como lidar com elas.

Segundo Paul Ekman (1999), existem três tipos de emoções: as primárias, as secundárias e as de fundo. As emoções primárias podem ser classificadas como alegria, tristeza, raiva, surpresa, nojo e medo, sendo percebidas pelos outros por meio de nossas expressões. As emoções secundárias são aquelas herdadas biologicamente, que são ativadas e expressadas através de sua cultura como o nervosismo, a culpa e a vergonha. Estas não são tão fáceis de serem percebidas como as primárias. Além destas, estão as emoções de fundo que não são tão perceptíveis, porque estão relacionadas à subjetividade ou ao “mundo interno” do indivíduo, como a calma e a fadiga.

Estas emoções foram representadas por Paul Ekman (2015) no filme “Divertidamente”, no qual ele traz a reflexão de como as emoções são importantes para a nossa sobrevivência, todas tendo suas valências e influências positivas e negativas. Por exemplo, ele retrata o medo, que pode tanto nos influenciar negativamente, paralisando nossas ações como ser positivo ao promover a reflexão sobre uma emoção, antes de tomar uma atitude. A tristeza é retratada como necessária, sendo preciso que ela seja entendida e valorizada e não seja condenada ou aliada a culpa. A raiva é apresentada como útil para nos fazer perceber as injustiças e trabalhar contra elas, sendo prejudicial quando a usamos de forma reativa. O nojo está presente, também, como algo que pode nos proteger, mas que, também, pode nos privar de vivências, trazendo o receio e a insegurança. E, por último, a alegria que pode ser muito positiva, mas nem sempre está disponível. Em suma, as emoções interagem com a atenção, influenciam a motivação para aprender, modificam a escolha de estratégias e impactam na autorregulação da aprendizagem. Além disso, fazem parte da constituição da identidade, da personalidade, da saúde psicológica e da física.

Por fim, as emoções são, primordialmente, importantes para nossa sobrevivência e podem ser compreendidas em dois eixos de acordo com seu valor, ou

seja, elas são classificadas em valências positivas e negativas. As emoções positivas são aquelas que ajudam a criar padrões de ativação cerebral que facilitam a formação de novas conexões neurais que são importantes para estabelecer memórias e aprendizado. Por outro lado, as emoções negativas são aquelas que podem levar a disrupções nas conexões neurais, prejudicando a criação de novas memórias e dificultando o aprendizado.

Santos⁴ (2023), apresenta quatro tipos de emoções que estão presentes na sala de aula: de realização; epistêmicas; de tópicos e sociais. Para a autora, as emoções de realização estão diretamente relacionadas com as atividades e os seus resultados, ou seja, ao prazer da criança em aprender, ao sentimento de orgulho atrelado aos resultados e, por outro lado, relacionam-se à ansiedade e à vergonha decorrentes do medo de uma situação de fracasso, por exemplo. As emoções epistêmicas seriam desencadeadas por questões cognitivas, como o sentimento de surpresa e a curiosidade e, também, decorrentes do sentimento de insatisfação diante da dificuldade de resolução para um determinado problema. As emoções de tópicos estão relacionadas com os conteúdos e temas apresentados em sala, aos objetos de conhecimento que serão estudados, sendo expressas por empolgação, felicidade e motivação, mas, também como reações de nojo, desinteresse e ansiedade. E, por último, estariam presentes em sala de aula, as emoções sociais que são inerentes ao relacionamento com os professores e colegas, podendo envolver sentimentos como, por exemplo: amor, simpatia, compaixão, admiração etc. e por outro lado, ao desprezo, inveja, raiva ou ansiedade.

Dessa forma, a autora ressalta que as emoções podem ter uma grande influência na aprendizagem, pois se relacionam com a motivação intrínseca para aprender, ou seja, no interesse e no vínculo com as propostas pedagógicas. Em contrapartida, quando a motivação não está presente pode ser necessário muito investimento na relação professor aluno e com as propostas para garantir o desenvolvimento do aluno e a autorregulação da aprendizagem, fazendo-se necessário ter um planejamento flexível e um monitoramento da eficiência das atividades realizadas.

Esse diálogo entre as emoções positivas e as estratégias de aprendizagem promovem o pensamento crítico e a responsabilidade. Em um ambiente no qual o aluno se sente seguro e bem aceito, pode levar a um melhor desempenho acadêmico. Já um ambiente com situações de estresse ou hostilidade pode prejudicar esse desempenho. Assim, um ambiente educacional propício ao desenvolvimento das emoções positivas é aquele que prioriza a empatia, a colaboração, a resolução de conflitos e o autoconhecimento. Ou seja, essas competências socioemocionais são essenciais para o sucesso acadêmico e para o bem-estar emocional dos alunos. Dessa forma, podemos considerar que as emoções no ambiente educacional podem ter um grande impacto na aprendizagem.

Vale ressaltar que o sentimento não é o mesmo que a emoção, pois ele é definido como o valor cognitivo que damos para as emoções o que, em grande parte, é consciente. Apesar de não ser possível controlar as emoções, é possível decidir

o que eu farei com elas, ou seja, tomar consciência de nossos sentimentos. Sendo assim, podemos considerar que a sala de aula é um ambiente no qual tanto emoções como sentimentos estão presentes e manifestos. Por exemplo, alguns estudantes se animam para realizar as atividades, outros se orgulham de suas conquistas, alguns sentem medo dos desafios, tristeza com os objetivos não atingidos etc.

Silva, Ramose Garcia (2021), afirmam que a autorregulação emocional está relacionada com esforços conscientes no controle dos comportamentos, dos sentimentos e das emoções para que algum objetivo seja atingido. Ela possui duas propriedades básicas, como já foi dito anteriormente, sendo a primeira a relação com o desenvolvimento e a implementação dos objetivos, a análise de seus resultados atingidos e a revisão de metas e estratégias, envolvendo o sistema motivacional. E a segunda relacionada ao controle das respostas emocionais e representando uma espécie de proteção para as pessoas, já que auxilia no controle da impulsividade. Já, a relação entre a impulsividade e o controle emocional é inversa, ou seja, quanto mais controle emocional se tem, menos impulsivo você é. Por esse motivo, a autorregulação emocional tem sido considerada como um importante componente da inteligência emocional, que está relacionado às habilidades que as pessoas possuem de identificar, nomear e agir em relação aos seus sentimentos e aos de outras pessoas.

O termo inteligência emocional ganhou destaque na época de 1990, quando dois pesquisadores, Peter Salovey e John Mayer (1990), publicaram artigos sobre esse tema. A princípio, os autores definiram inicialmente a inteligência emocional como “a habilidade para controlar sentimentos e emoções em si mesmo e nos demais, discriminar entre elas e usar essa informação para guiar as ações e os pensamentos”. Posteriormente, eles trouxeram demonstrações de como a inteligência emocional poderia ser considerada uma habilidade mental, mas o termo foi popularizado pelo psicólogo e jornalista Daniel Goleman (1997), depois de publicar seu livro intitulado “Inteligência Emocional”. De acordo com Goleman (1997), a inteligência emocional inclui características como ter a capacidade de se motivar, preservar no empenho apesar de suas frustrações, controlar os seus impulsos, adiar as gratificações, regular seus estados de ânimo, evitar a interferência da angústia nas faculdades racionais, sentir empatia e confiar nas pessoas. Considerando todos esses componentes, podemos dizer que a inteligência emocional acolhe cinco áreas principais, sendo elas, a autoconsciência, a automotivação, a empatia, o controle emocional e as habilidades de relacionamento.

Essas habilidades, quando desenvolvidas nos anos de formação escolar, podem oferecer uma boa base emocional para o enfrentamento dos desafios da vida adulta.

Goleman (1997) traz três conceitos que podem estimular a inteligência emocional: desenvolvimento da autoconsciência, empatia e escuta ativa. Quando se tem uma baixa autoconsciência, o conhecimento sobre si mesmo é pouco, assim como é maior a dificuldade de perceber-se semelhante aos outros, principalmente no que se refere às características que não gostamos em nós mesmos. Infelizmente, é frequente que os estudantes subestimem as suas habilidades e não

se sintam preparados para lidar com os desafios ou resolver situações conflituosas. Nesse momento, as estratégias metacognitivas que promovam uma postura auto reflexiva ou situações de autoavaliação, podem ajudá-los a entender suas habilidades interpessoais.

A empatia, como a capacidade de assumir a perspectiva de uma outra pessoa sem a julgar, reconhecendo as emoções que ela está sentindo e tendo a capacidade de transmitir a sua própria perspectiva ao outro, pode ser incentivada, por exemplo, pela leitura de livros literários que despertam o interesse por compreender a perspectiva de outras pessoas, aumentando a probabilidade de colaboração e de apoio. As crianças geralmente desenvolvem empatia observando como os outros demonstram empatia, incluindo professores e colegas.

A escuta ativa é a habilidade de ouvir de maneira atenta de forma a criar uma comunicação bidirecional, além do simples “prestar atenção”, ou seja, trata-se de ter um diálogo genuíno com as pessoas. Dentro da sala de aula isso pode afetar a maneira como os educandos recebem um feedback, por exemplo quando não se dá atenção ao que é dito reagindo a isso com justificativas que afetam diretamente a compreensão das sugestões de melhoria.

Santos⁴ (2023) diz que o feedback é um modo de tornar visível o que os alunos estão aprendendo para que criem consciência sobre como estão aprendendo e como melhorar a própria aprendizagem ao longo do processo, refletindo sobre suas ações e buscando melhores estratégias para si. Sendo assim, é importante que frases ameaçadoras sobre os resultados de desempenho não sejam feitas e que se crie uma cultura que aumente a confiança dos alunos em sua capacidade de solucionar problemas, focar esforços em seus objetivos na aprendizagem, considerando os erros como oportunidades para aprender e não como falhas de personalidade. Quando se tem um feedback repetido sobre as conquistas, ele pode fortalecer a autoavaliação e confiança ao longo do tempo e aumentar as emoções positivas de realização, como por exemplo, o orgulho. Em contraste, o feedback repetido sobre os erros pode afetar a autoconfiança e aumentar as emoções de realização negativa, como a ansiedade. Portanto, é necessário planejar uma boa avaliação, com objetivos bem definidos, com critérios claros de correção, e com feedbacks, que possam proporcionar orientações para melhoria.

Outra contribuição valiosa da neurociência para o trabalho pedagógico são as descobertas do que fazer com os conceitos da memória, que envolve a capacidade de preservar e de recuperar as informações que foram aprendidas ou experimentadas, a aquisição, o armazenamento e a evocação das mesmas. Aprender o significado de palavras e fatos sobre o mundo, desenvolver habilidades, e relembrar, e até mesmo “reviver”, eventos pessoais ou episódios de nosso passado são coisas que acontecem em nossa vida por conta da memória. Alguns elementos importantes para que tenhamos um bom funcionamento da memória são a prática de atividade física, a curadoria de informações diárias, descanso atrelado a um sono de qualidade e uma boa alimentação. Mas, mesmo tendo todos esses cuidados, o esquecimento faz parte dos processos cognitivos. Esquecer não significa perder ou apagar as informações de

memória de longo prazo, mas falhar na sua recuperação, ou seja, tornar consciente da sua presença.

Como vimos, as emoções têm um grande impacto em nossas vidas, e isso impacta também na memória, pois o estado emocional pode afetar a capacidade de memorizar quando vivenciamos situações que possuem grandes cargas emocionais. Um estudo feito por Brown e Kulik (1997), observou que, quando um evento é muito significativo, as pessoas tendem a se lembrar disso vividamente, tanto da situação, como do que estavam fazendo no dado momento, como por exemplo, a morte de um ente querido. Essas memórias são chamadas de “memórias flash” e ocorrem apenas quando a situação em si é considerada de uma importância particular para a pessoa ou quando causa um estado de surpresa. Além disso, o humor interfere na forma de acessar as memórias, por exemplo, é mais frequente lembrar-se de aspectos positivos quando estamos felizes.

A memória também tem relação direta com a aprendizagem. Segundo Puskar (2022), aprender significa adquirir habilidades que modificam um comportamento subsequente, enquanto a memória se relaciona com a forma como armazenamos e recuperamos as informações. Ou seja, a memória é um registro de um processo de aprendizagem. Sendo assim, crianças e adolescentes podem apresentar dificuldades na escola tanto para compreender como para lembrar, portanto, é eficiente estudar utilizando diferentes linguagens, como assistir um vídeo, ler um texto, ouvir um podcast para ampliar a compreensão e os registros de memória.

Uma parte muito importante na consolidação de memórias é o sono, pois além de colaborar para a consolidação das memórias e em sua “organização”, cria condições para que uma pessoa consiga focar a sua atenção e aprender de maneira eficiente. Tanto a qualidade como a quantidade do sono estão relacionadas com a capacidade do aprendizado e do desempenho acadêmico dos estudantes, estando associadas com a dificuldade de aprendizagem dos estudantes. Sendo facilmente revertida quando se adotam hábitos saudáveis, como horários fixos para dormir e acordar, assim como redução das pressões psicossociais e ambientais.

3.4 Contribuições de Santos para os aspectos da neurociência para a educação

A partir do curso: Trilha completa sobre neurociências (2023), ministrado pela Professora Doutora Adriessa Santos, destacamos as seguintes informações sobre o papel da atenção para a aprendizagem. A capacidade para processar ativamente informações específicas no ambiente enquanto outros detalhes são ignorados é limitada em termos de capacidade e duração, por isso exige um bom gerenciamento dos recursos disponíveis e dos objetivos específicos de aprendizagem. Nesse sentido, salientamos o papel da interação entre novos conhecimentos e o conhecimento prévio do estudante que estão conectados em uma aprendizagem significativa. Nessa interação, os novos conhecimentos passam a ter significado para

o sujeito e, com isso, os conhecimentos prévios são ressignificados ou adquirem uma estabilidade cognitiva maior.

Existem duas dimensões do processo de aprendizagem que são importantes para uma aprendizagem significativa: a forma como são apresentados os objetos de conhecimento e a forma como eles são incorporados nas estruturas cognitivas já existentes. Por exemplo, assim como a sala de aula que trabalha com a aprendizagem ativa, oferecem mais oportunidades de interação social entre os educandos, o que pode ampliar suas redes sociais, proporcionando mais aprendizagens significativas, por estarem afetivamente investidas. Além disso, existem algumas ferramentas que podem ser usadas em sala de aula que podem auxiliar na aprendizagem e na atenção dos alunos, sendo elas: mapa conceitual e mindfulness.

O mapa conceitual é uma estratégia pedagógica que tem se destacado por possuir uma versatilidade ao promover transformações nas estruturas cognitivas por meio de estímulos que são adequados à aprendizagem. Ele é um recurso que usa palavras-chaves de forma estratégica e cronológica, podendo ajudar os estudantes a compreenderem as suas aprendizagens sobre um determinado conteúdo, oferecendo também a autonomia na escolha e na revisão dos conceitos aprendidos. Além disso, ele pode auxiliar na construção e na sistematização de conceitos, nos questionamentos, na solução de problemas e na organização de aprendizagem dos conceitos que foram aprendidos.

Neste capítulo procuramos levantar algumas das contribuições da neurociência da educação para a sala de aula, mas falta ainda explorar a questão das funções executivas, já que temos como objetivo uma melhor aprendizagem no ambiente escolar. Dessa forma, vamos abordar de forma sucinta os conceitos relacionados às funções executivas.

As funções executivas são um conjunto de habilidades cognitivas que permitem o planejamento, organização, monitoramento, controle do nosso comportamento para alcançar metas e/ou resolver problemas. Sendo assim, estão relacionadas aos processos cognitivos superiores, desempenhando papéis fundamentais para nossa adaptação por meio do controle inibitório, da memória de trabalho e da flexibilidade cognitiva.

O controle inibitório está relacionado à capacidade do ser humano de controlar um impulso em função de outros comportamentos, pensamentos e emoções. A memória de trabalho, por sua vez, refere-se à habilidade do ser humano de manter a informação na mente para que possa ser utilizada, ou seja, a manutenção da informação em mente ao mesmo tempo que realizamos outros trabalhos. A flexibilidade cognitiva relaciona-se à habilidade de flexibilizar o objetivo e comportamentos que traçamos, nos possibilitando mudar a forma de agir e pensar. Essas capacidades não estão disponíveis assim que nascemos, é preciso desenvolver as habilidades de manter e trabalhar as informações, focar pensamentos e filtrar distrações, amadurecendo-as no decorrer da vida. Por serem suportadas por uma rede neural muito complexa, a qual envolve áreas corticais e subcorticais, a plasticidade

dessas regiões pode ser afetada por fatores ambientais e também genéticos. Como estão presentes em praticamente todas as atividades diárias, a disfunção de suas funções está associada com diversos transtornos neurológicos e psiquiátricos, como o déficit de atenção e hiperatividade, a doença de Alzheimer, entre outros.

Como foi possível notar, são inúmeras as contribuições da neurociência para ampliar o conhecimento dos processos de aprendizagem e para repensar os processos de ensino e de constituição do ambiente escolar, incluindo as ofertas de interação entre alunos e professores. Nesse sentido, vale ressaltar que os aspectos abordados também podem ser úteis quando refletimos sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos que nós, professores, encontramos no dia a dia da sala de aula. Todo educador deve enfrentar os desafios da vida pedagógica, procurando identificar e trabalhar com as dificuldades dos educandos, tendo sempre em mente que nenhum aluno é igual ao outro e que precisamos tornar o ambiente receptivo para todos, considerando suas singularidades.

4. ANÁLISE DE DADOS

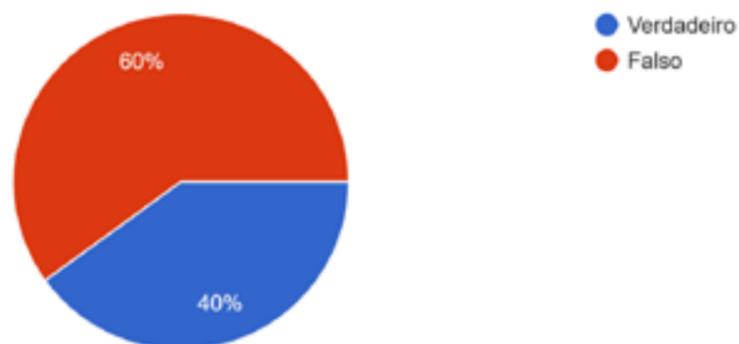
Com o objetivo de fazer um levantamento sobre os conhecimentos construídos anteriormente, durante e após a formação, foram realizadas duas etapas de coleta de dados, sendo a primeira uma sondagem das crenças e os conhecimentos prévios relacionados a neurociência e uma pergunta de interesse em aderir a formação que seria oferecida sobre esse tema. A segunda etapa teve como foco conhecer a percepção dos professores sobre a validade da formação continuada (NeuroEduca), oferecida pelas pesquisadoras, frente às dificuldades de aprendizagem encontradas em sala de aula.

4.1 Etapa 1 - Crenças e conhecimentos prévios sobre neurociência.

A sondagem sobre os conhecimentos prévios e crenças dos participantes sobre a neurociência foi feita por meio de uma estratégia chamada Caçadores de neuromitos, retirada do livro "Caçadores de Neuromitos. O que Você Sabe Sobre o Seu Cérebro É Verdade?" escrito por Ekuni, Zeggio e Bueno (2015), na qual foram apresentadas aos participantes 10 afirmações sobre o tema (constituição, funções e desenvolvimento do sistema cerebral) para que verificassem se estavam corretas ou não. Desta primeira fase da pesquisa participaram 14 educadores.

Para verificar o conhecimento sobre a questão da constituição do sistema cerebral, foram oferecidas as seguintes afirmações: Temos mais de 100 bilhões de neurônios, com foco na quantidade de neurônios (Gráfico 1); Os meninos são melhores em matemática do que as meninas, com foco na diferenças e semelhanças de constituição nos diferentes sexos (Gráfico 2); O neurônio é a única célula importante no sistema nervoso, que considerou a constituição orgânica (Gráfico 3).

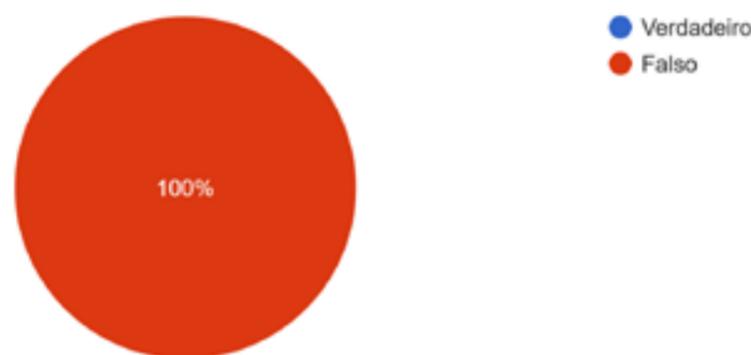
Gráfico 1 - Crenças sobre a quantidade de neurônios.



Fonte: elaboração das autoras

Quanto ao conhecimento sobre a quantidade de neurônios que constitui o sistema nervoso do ser humano, 40% das pessoas que responderam ao questionário disseram que era a afirmação verdadeira, errando portanto, pois o ser humano possui 86 bilhões de neurônios. Nesse caso, 60% indicaram que a afirmação estaria errada, acertando portanto a quantidade de neurônios de um ser humano. Isoladamente esse resultado não parece ser relevante, mas se torna, na medida que informa que vários educadores têm conhecimento restrito sobre a constituição orgânica de nosso sistema nervoso e cerebral e que, portanto, podem não ter conhecimentos sobre o funcionamento de nossa mente que poderiam ser importantes para se pensar a aprendizagem.

Gráfico 2 - Crenças sobre a diferença da constituição cerebral entre meninos e meninas.

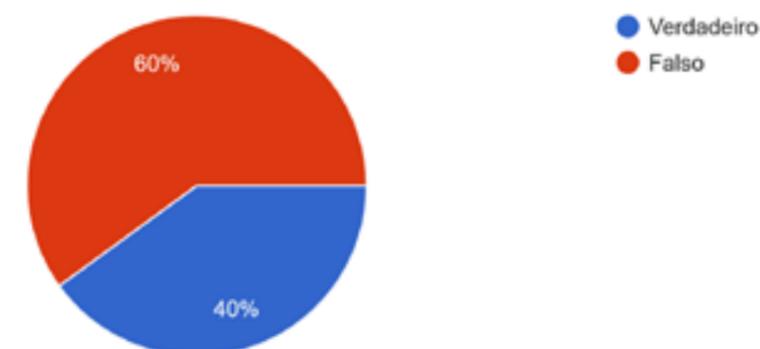


Fonte: elaboração das autoras

Quanto ao conhecimento sobre a diferença da constituição cerebral entre meninos e meninas, a qual os meninos são melhores em matemática do que as meninas, obtivemos 100% das pessoas respondendo que esta afirmação é falsa, pois ambos possuem a mesma capacidade de aprendizagem. Consideramos que esse resultado é significativo, já que não fortalece preconceitos relacionados às diferenças sexuais ou de gênero em relação às capacidades intelectuais, entre outras. Uma

posição mais consciente perante o grupo de estudantes pode ser pensada nesse caso.

Gráfico 3 - Crenças sobre a variedade de células que constituem o cérebro.



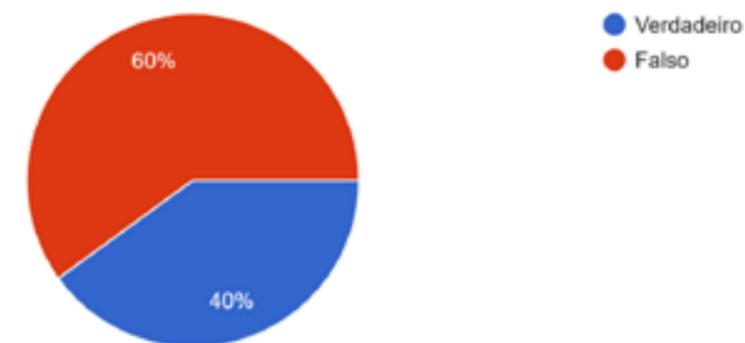
Fonte: elaboração das autoras

Por fim, na questão sobre a variedade de células que constituem o cérebro, a qual o neurônio é a única célula importante no sistema nervoso, obtivemos 60% das pessoas respondendo que essa afirmação é falsa, e 40% respondendo que essa afirmação é verdadeira.

A partir dos dados acima é possível considerar que 66,6% dos participantes da pesquisa têm conhecimentos corretos sobre a neurociência, enquanto 33,3% tiveram falsas crenças sobre a constituição cerebral.

As próximas situações apresentadas aos participantes se referem aos mitos relacionados às funções do sistema cerebral, para isso foram oferecidas as seguintes afirmações: Usamos 10% do nosso cérebro (Gráfico 4) com foco no funcionamento do cérebro, Durante o sono não utilizamos o nosso cérebro, assim ele descansa e se prepara para as próximas atividades (Gráfico 5) com foco no sono e a sua importância na aprendizagem, Existem medicamentos que melhoram a inteligência (Gráfico 6) e Os hemisférios cerebrais estão relacionados a aptidões específicas: pessoas criativas usam mais o hemisfério direito, enquanto pessoas lógicas usam mais o hemisfério esquerdo (Gráfico 7) com foco no funcionamento do cérebro.

Gráfico 4 - Crenças sobre a porcentagem de uso do cérebro



Fonte: elaboração das autoras

Quanto ao conhecimento sobre a porcentagem corresponde a utilização do nosso cérebro, 20% dos participantes da pesquisa têm uma crença equivocada sobre o tema, afirmando que utilizamos apenas 10% do nosso cérebro, enquanto 80% negam esta afirmação, ao responderem corretamente, que utilizamos 100% do nosso cérebro. Como ocorreu em outras questões, esse resultado é significativo já que pode indicar que os professores o consideram para pensar nas possibilidades de desenvolvimento de seus alunos, de forma a planejar atividades que potencializem as aprendizagens.

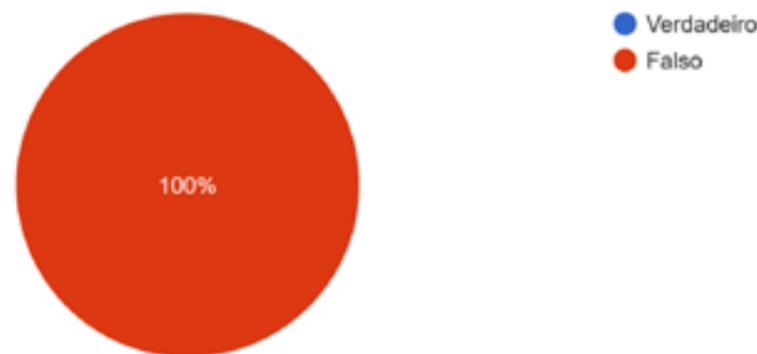
Gráfico 5 - Crenças sobre a relação do sono com o funcionamento cerebral.



Fonte: elaboração das autoras

Quanto ao conhecimento sobre a utilização do cérebro em que o mesmo para de funcionar enquanto estamos dormindo para se preparar para outras atividades, todos os participantes concordam com a afirmativa verdadeira de que nosso cérebro não para de funcionar quando estamos dormindo, o que novamente pode ser compreendido com um conhecimento prévio valioso para pensar atividades de ensino-aprendizagem. Estes resultados positivos se somam aos do resultado do Gráfico 6, sobre as crenças da inexistência de medicamentos que melhoram a inteligência, já que todos os participantes concordam com essa ideia. Isso é válido, mesmo quando consideramos que existem medicamentos que podem auxiliar o foco como os indicados aos transtornos de déficit de atenção e hiperatividade com (TDAH) que colaboram com a consolidação da aprendizagem.

Gráfico 6 - Crenças sobre a relação entre medicamentos e inteligência.

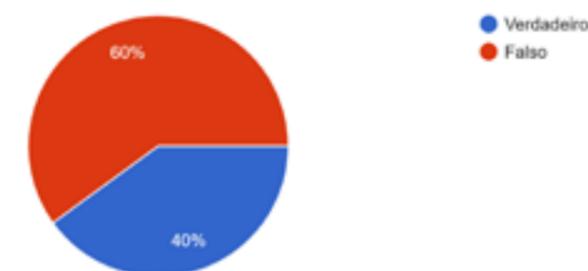


Fonte: elaborado pelas autoras.

Quanto a relação dos hemisférios cerebrais com o desenvolvimento

de aptidões específicas (Gráfico 7), 20% dos participantes, concordaram com o equívoco de que pessoas criativas usam mais o hemisfério direito, enquanto pessoas lógicas usam mais o hemisfério esquerdo. Sendo assim, 80% dos participantes acreditam que os dois lobos cerebrais são utilizados, geralmente, de uma maneira conjunta e que, portanto, não há necessidade de planejar atividades com a intencionalidade de promover uma aprendizagem específica e sim de considerar que sempre aprendemos de forma integrada.

Gráfico 7 - Crenças sobre a relação entre os hemisférios cerebrais e as aptidões.

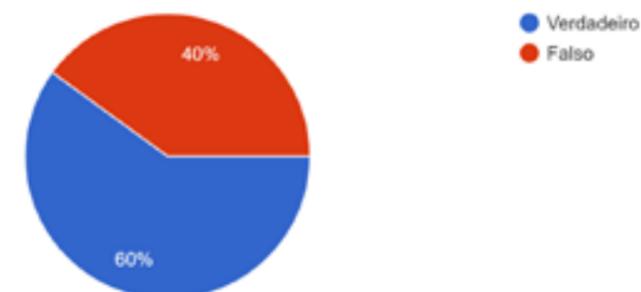


Fonte: elaboração das autoras

Nesse caso, quando se trata do conhecimento sobre as funções do sistema cerebral, 80% dos participantes demonstraram ter conhecimentos corretos, enquanto 20% apresentaram falsas crenças. Sendo assim, ao abordar o tema sobre as funções do sistema cerebral foram apresentadas informações sobre os neurônios, as sinapses, os neurotransmissores, a poda neural, a neuroplasticidade e a maturação cerebral, a fim de sanar os equívocos sobre esse aspecto.

Quanto às crenças e conhecimentos prévios relativos ao desenvolvimento do sistema cerebral, foram oferecidas as seguintes afirmações: Bebês que ouvem música clássica, como as de Mozart, desenvolvem mais a inteligência (Gráfico 9) com foco na maturação cerebral; Existem períodos críticos de desenvolvimento durante a infância. Se a criança não aprender uma habilidade durante essa "janela de oportunidade", não aprenderá mais (Gráfico 10) com foco na maturação cerebral e na neuroplasticidade; e Deve-se aprender um novo idioma na infância para que possamos ser, de fato, proficientes (Gráfico 11) com foco também na neuroplasticidade.

Gráfico 8 - Crenças sobre a relação entre música e desenvolvimento da inteligência.

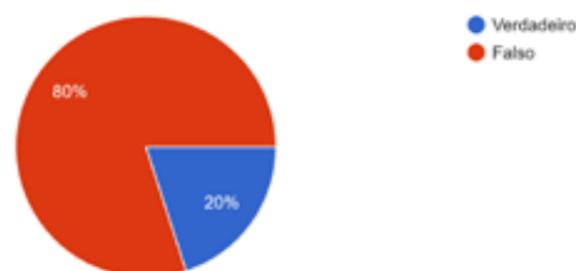


Fonte: elaborado pelas autoras.

Quanto ao conhecimento sobre a maturação cerebral, 66,6% dos participantes compreendem que ouvir música quando somos bebês não pode ser considerado um fator de melhora da capacidade intelectual ou de inteligência, resultado esse um bom indicador de cuidado com as escolhas de estímulos para a aprendizagem, por parte dos educadores.

Esta questão relaciona-se com a seguinte que avalia a crença sobre os períodos críticos de desenvolvimento cerebral (Gráfico 9) para o qual tivemos o resultado de 80% dos participantes que não concordam que a criança não aprenderá mais alguma habilidade se “passar” a “janela de oportunidade”. Portanto, estão parcialmente corretas, pois existem períodos de desenvolvimento durante a infância que priorizam algumas aprendizagens em detrimento de outras, mas não há impedimentos no desenvolvimento, ou seja, há momentos nos quais pode ser mais difícil consolidar determinados aprendizados, mas isso não significa que será impossível aprender.

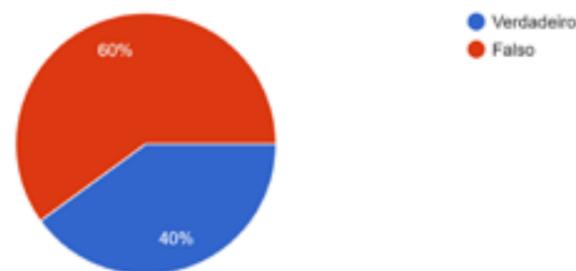
Gráfico 9 - Crenças sobre o período crítico do desenvolvimento cerebral.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Por fim, para avaliar as crenças sobre neuroplasticidade, foi apresentada a questão sobre o aprendizado de um novo idioma (Gráfico 10). Nesse caso, 60% dos participantes afirmam que há momentos especialmente propícios para determinadas aprendizagens, o que nos leva a pensar que os aspectos do funcionamento cerebral, com foco em conceitos como neuroplasticidade, poda neural e maturação cerebral, precisam ser trabalhados com os educadores a fim de evitar equívocos no planejamento e práticas didáticas.

Gráfico 10 - Crenças sobre o aprendizado de um novo idioma.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Concluindo, no que se refere às crenças sobre o funcionamento do sistema cerebral, a maioria dos participantes (62,2%) apresentaram um bom conhecimento prévio sobre a neurociência em relação aos 37,8% dos participantes que apresentam falsas crenças sobre o funcionamento do sistema cerebral, justificando a necessidade de formações específicas nesse campo de conhecimento.

Ou seja, os resultados acima descritos nos indicaram caminhos para o planejamento de uma formação continuada com o tema da neurociência na educação com foco tanto no conhecimento sobre o desenvolvimento cerebral, pelo impacto significativo deste na identificação de problemas de desenvolvimento, para a reflexão sobre estratégias educacionais, em intervenções junto aos problemas cognitivos e emocionais.

4.2 Etapa 2 - Percepção dos professores sobre a validade da formação continuada (NeuroEduca)

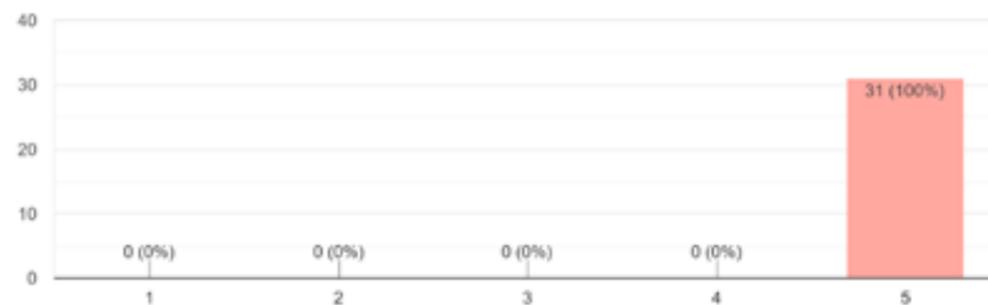
A partir do resultado da Etapa 1, foi elaborado um e-book (NeuroEduca) e desenvolvida uma proposta de formação de professores, acompanhada de orientação audiovisuais para formadores (coordenadores e gestores). Este material foi disponibilizado de forma pública (versão digital e física).

O material e a formação foram validados pelos professores que participaram do processo e pela professora Dr. Elizabeth Reis Sanada, e os resultados dessa ação são aqui analisados.

A formação continuada, NeuroEduca, foi oferecida a 31 educadores em dois encontros síncronos, por meio da plataforma Zoom. Aceitaram participar da formação síncrona, 6 professores e da formação online pela plataforma “drive” no google, com os conteúdos gravados, outros 25 participantes. Na formação, o material didático disponibilizado e criado por nós foi dividido em quatro capítulos, envolvendo os conceitos da neurociência, as emoções, a atenção, a memória, o papel do educador e as funções executivas. Após a formação foi requisitado que os participantes realizassem uma avaliação da formação, por meio de um questionário online (Google Forms) contendo perguntas sobre a relevância da formação, a qualidade dos slides, da oralidade e dos conteúdos estudados.

Quanto à percepção dos participantes sobre a relevância da formação (Gráfico 11) obteve-se 100% de aprovação como pode ser observado a seguir.

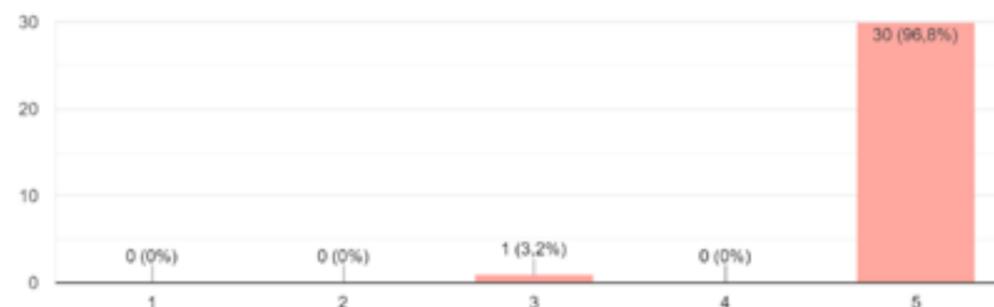
Gráfico 11 - Percepção do participante sobre a relevância da formação.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Quanto à qualidade dos slides usados na formação (Gráfico 13) obteve-se 96,8% de aprovação, indicando que os slides estavam excelentes e 3,2% como mediano, indicando que ainda é necessário realizar ajustes nesse sentido, futuramente, mesmo que sejam atingidas as metas de eficácia do material apresentado.

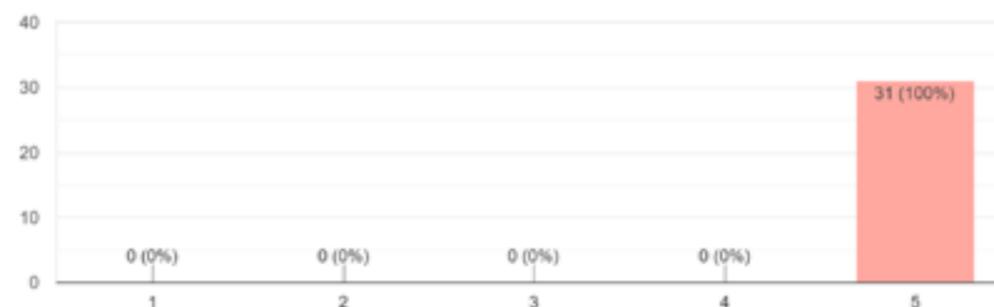
Gráfico 12 - Percepção do participante sobre a qualidade dos slides de apresentação.



Fonte: elaborado pelas autoras.

A performance das formadoras foi percebida como excelente por todos os participantes como podemos observar no Gráfico 14, confirmando a validade do material disponível online, já que foram registradas as aulas e disponibilizadas para cursos assíncronos.

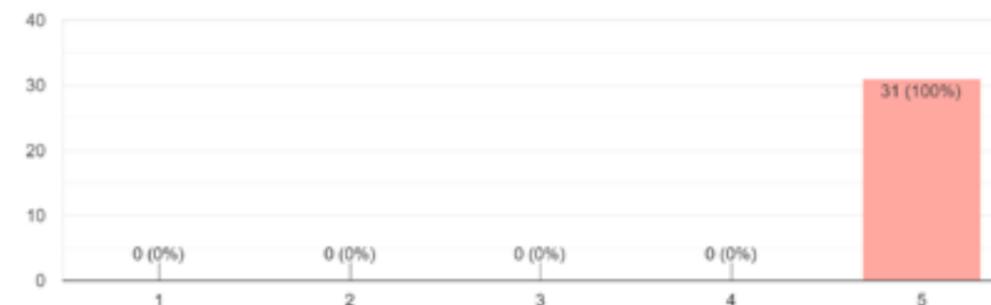
Gráfico 13 - Percepção do participante sobre a performance das formadoras.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Quanto à relevância dos conteúdos abordados na formação (Gráfico 15) obteve-se 100% de aprovação, indicando que os conteúdos selecionados contemplaram a demanda de conhecimentos indicada na Etapa 1, confirmando a eficácia e eficiência do planejamento da formação de educadores nessa temática.

Gráfico 14 - Percepção do participante sobre a relevância do conteúdo apresentado.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Com isso, analisando os dados dos gráficos acima, conclui-se que a formação para professores, NeuroEduca, teve uma grande relevância em todos os aspectos, cumprindo com o objetivo principal deste estudo e indicando caminhos a seguir no sentido de ampliar ainda mais os conhecimentos dos educadores nesse tema, considerando o impacto que isso pode representar na prática de sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que este estudo teve como objetivo explicitar como os conhecimentos da neurociência podem ser considerados ferramentas e contribuições para potencializar a prática didática em função da melhoria da aprendizagem dos alunos, apresentou aspectos desse campo por meio de ideias e conceitos apresentados por Cosenza e Guerra (2011), Ekuni, Zeggio e Bueno (2015), Santos (2023). A exposição dos conceitos procurou articular respostas para as questões colocadas inicialmente sobre como os conceitos da neurociência poderiam ajudar os professores a compreenderem as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e adequar suas propostas para dar conta da singularidade.

Nesse sentido, as principais ideias do campo conceitual abordaram os conceitos da neurociência na área da educação; o impacto da emoção, atenção e memória na aprendizagem; as funções executivas e o papel do educador, contemplando a reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem e ações do professor. A partir dessa exposição foi possível produzir o e-book e a formação NeuroEduca, salientando uma abordagem da neurociência que busca compreender como o funcionamento do cérebro no âmbito dos processos de aprendizagem, a fim de auxiliar os professores a entender que aspectos específicos como a emoção, a atenção e a memória estão diretamente relacionados com o desenvolvimento de seus alunos. Sem deixar de considerar outro importante conceito, que são as funções executivas, que incluem

habilidades como o planejamento, a organização e o controle inibitório, também são fundamentais para o processo educacional, e permitem que o aluno organize suas atividades, defina objetivos e tome decisões.

Este estudo procurou, também, verificar se estavam corretas as hipóteses iniciais desta investigação de que alguns professores deixam de se preocupar com o que envolve o processo de aprendizagem, em detrimento das demandas de ensino estipuladas pelo currículo formal e pelo material didático deixando de considerar que a aprendizagem e a vivência escolar precisa ser significativa para de fato permitir a construção de conhecimentos pelos alunos. Assim como de que a consequência desse posicionamento pode ser a presença de alunos mais apáticos, que aguardam as respostas dos professores para copiarem o que está escrito na lousa, que não expõem suas dúvidas, expressando que muitas vezes estão acomodados com a situação em que foram colocados. Nesse sentido, foi possível verificar que alguns conhecimentos sobre a área da neurociência em educação, por parte dos educadores, poderiam esclarecer processos que envolvem a disponibilidade para a aprendizagem que, de certa forma, estão relacionados ao comportamento descrito.

Além disso, esse trabalho também partiu da hipótese de que há educadores que não conseguem identificar o grau de gravidade ou a natureza das dificuldades de aprendizagem de seus alunos, lendo-as, muitas vezes, como transtornos ou distúrbios de aprendizagem e que, portanto, procuram encaminhar seus alunos para que sejam atendidos pelos mais variados especialistas, considerando que as dificuldades têm origem no organismo ou no mal funcionamento da mente. Nesse sentido, foi importante refletir sobre as causas desse desentendimento identificadas no levantamento dos conhecimentos prévios dos professores, utilizando os neuromitos, assim como pela vivência formativa oferecida.

Nesse contexto, concluímos que o papel do educador como facilitador, atuando no desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais dos alunos foi fortalecido ao oferecer um material de consulta: e-book NeuroEduca e aulas assíncronas, assim como oferecendo aos formadores, orientações de uso desses materiais.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar do alerta para que a postura dos professores não seja de patologizar as dificuldades dos alunos, alguns podem de fato apresentar dificuldades de aprendizagem de origem orgânica ou sistêmica e que, nessas situações, é papel do professor, além de identificar e buscar estratégias de intervenção e adaptação de ensino para atender as necessidades individuais dos alunos encaminhá-los para diagnósticos especializados externos à escola.

Por fim, não como uma solução, mas como uma hipótese ou um caminho, este estudo procurou trazer conceitos básicos sobre a neurociência aos educadores para que pudessem entender um pouco mais seus alunos e tornar a sala de aula um ambiente pleno de intencionalidade que seja propício para uma melhor aprendizagem, ou seja, ambiente seguro, positivo, encorajador. E, claro, o educador

precisa deixar com que os educandos solucionem conflitos cognitivos “sozinhos”, pois assim, criaram uma base de um ser crítico e autônomo.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link: https://www.canva.com/design/DAFse5PDDcM/iHBxmgsl-ZR1bWsxigg2aQ/edit?utm_content=DAFse5PDDcM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Diego de; BOAS, Cyrus Antônio Villas. **Neurociências e formação de professores: reflexos na educação e economia**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 231-247, jan./mar. 2018.
- COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**. Artmed Editora, 2011.
- COSTA, Raquel Lima Silva. **Neurociência e Aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 28, p. 1-22, Jul.2021/Maio.2022.
- COSTA, Simone Freitas Pereira. **Dificuldades de Aprendizagem**. Revista Profissão Docente, v. 11, n. 23, p. 155-158, 2011.
- DA SILVA, Jamille Gabriela Cunha; GARCIA, Luciana Amaral; RAMOS, Maély Ferreira Holanda. **Autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva: uma revisão integrativa**. Comunicações, v. 28, n. 2, p. 21-41, 2021.
- EKMAN, Paul et al. **Basic emotions**. Handbook of cognition and emotion, v. 98, n. 45-60, p. 16, 1999.
- EKUNI, Roberta; ZEGGIO, Larissa; BUENO, Orlando Francisco Amadeo. **Caçadores de neuromitos: o que você sabe sobre seu cérebro é verdade?**. São Paulo: Memnon. 2015.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Barcelona: Kairós, 1997.
- GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. Revista Interlocução, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011.
- KOIDE, Adriana Batista de Souza; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. **Segura sua mão na minha: uma conexão entre neurociência e Educação**. Ensaio: aval. pol. públ.

educ. 31 (119). Apr/Jun de 2023.

MARTINS, A. M. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito.** In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, 2002, p. 207-232.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 1999.

PESTANA, Simone Freire Paes. **Afinal, o que é educação integral?** Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em: AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL?. Acesso em: 26/04/2023.

PUSKAR, Michael. **The Relationship Between Learning and Memory.** Better Help, 2 fev. 2022. Disponível em: <https://www.betterhelp.com/advice/memory/the-relationship-between-learning-and-memory/>.

SALOVEY, Peter; MAYER, John. **Inteligência emocional.** Imaginación, conocimiento y personalidad, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SANTOS¹, Adriessa. **As bases biológicas do aprendizado.** 2023, online. Disponível em: <https://loja.isesp.edu.br/produto/neurociencias-as-bases-biologicas-de-aprendizado/>

SANTOS², Adriessa. **Atenção e suas implicações na aprendizagem.** 2023, online. Disponível em: <https://loja.isesp.edu.br/produto/neurociencias-atencao-e-suas-implicacoes-na-aprendizagem/>

SANTOS³, Adriessa. **Do cérebro infantil ao adolescente.** 2023, online. Disponível em: <https://loja.isesp.edu.br/produto/neurociencias-do-cerebro-infantil-ao-adolescente%e2%80>

SANTOS⁴, Adriessa. **Emoção e aprendizagem.** 2023, online. Disponível em: <https://loja.isesp.edu.br/produto/neurociencias-emocao-e-aprendizagem/>

SANTOS⁵, Adriessa. **Funções executivas na sala de aula.** 2023, online. Disponível em: <https://loja.isesp.edu.br/produto/neurociencia-funcoes-executivas-na-sala-de-aula/>

SANTOS⁶, Adriessa. **Memória e aprendizagem.** 2023, online. Disponível em: <https://loja.isesp.edu.br/produto/neurociencias-atencao-memoria-e-aprendizagem/> Trilha completa sobre neurociências. SANTOS, Adriessa. 2023, Curso disponível no link: <https://loja.isesp.edu.br/produto/trilha-de-cursos-neurociencias/>

APÊNDICE 1

Pesquisa 1: Neurociência e Educação

1. O que você gostaria de aprender ou de se aprofundar em neurociência?
2. Você teria interesse em participar dessa formação?

3. Qual horário seria bom, considerando que a formação seria em um sábado?
4. Você nos autoriza a te colocar em um grupo no WhatsApp onde mandaremos informações sobre a nossa formação?
5. Qual o seu nome?
6. Qual o seu telefone?
7. Qual o seu e-mail?

APÊNDICE 2

Pesquisa 2: Caçadores de Neuromitos

1. Bebês que ouvem música clássica, como as de Mozart, desenvolvem mais a inteligência.
2. Usamos 10% do nosso cérebro.
3. Existem períodos críticos de desenvolvimento durante a infância. Se a criança não aprender uma habilidade durante essa "janela de oportunidade", não aprenderá mais.
4. Temos mais de 100 bilhões de neurônios.
5. Durante o sono não utilizamos o nosso cérebro, assim ele descansa e se prepara para as próximas atividades.
6. Deve-se aprender um novo idioma na infância para que possamos ser, de fato, proficientes.
7. Existem medicamentos que melhoram a inteligência.
8. Os meninos são melhores em matemática do que as meninas.
9. Os hemisférios cerebrais estão relacionados a aptidões específicas: pessoas criativas usam mais o hemisfério direito, enquanto pessoas lógicas usam mais o hemisfério esquerdo.
10. O neurônio é a única célula importante no sistema nervoso.

APÊNDICE 3

Pesquisa 3: Pesquisa de feedback

1. Relevância da formação; Qualidade dos slides; Oralidade das apresentadoras; Relevância do conteúdo abordado.

ANNA CLARA CESTARI GOMES

JESSICA BARROS LEAL DA SILVA

SOPHIA CAMARGO GOBERSTEIN

08. O ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR: ORGANIZAÇÃO DE ESTAÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Tathiana Gouvêa.

Apresentação pública realizada em 04 de dezembro de 2023 com parecer da Profa. Maria Olívia Pagot.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

A produção didático-pedagógica teve como objetivo contextualizar e repertoriar professores sobre a organização do espaço durante o uso das estações pedagógicas. Foram explorados, como referências teóricas, Viñao Frago, Malaguzzi, Horn e Kishimoto. Para este trabalho, foi desenvolvido um e-book com conceitos e práticas para a montagem de estações com crianças de 2 a 4 anos. O material foi implementado por professoras de diferentes escolas. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas on-line antes e após o contato com o material. Concluiu-se que, mesmo entre educadores que já adotam essa prática, o e-book serviu como ferramenta de ampliação de repertório e autoavaliação. As professoras consideraram o material acessível e enriquecedor para suas rotinas.

Palavras-chave: Espaço escolar. Educação infantil. Didática. Estratégias pedagógicas. Educação.

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema “organização de estações pedagógicas como uma ferramenta da educação infantil”, surge por meio de uma reflexão do grupo quando paramos para pensar sobre nossas vivências em escolas durante nossa graduação.

Começamos a reflexão por meio da pergunta “O que gostamos de fazer dentro da escola?”. Dentre as diversas respostas que surgiram, encontramos uma em comum: “Montar estações!”. Apesar de gostarmos muito e a montagem das estações ser uma prática cotidiana, era unânime que sentíamos falta de repertório, opções e referências. Identificamos que essa lacuna advém de uma formação inicial e continuada que não se aprofunda sobre a importância e, por conseguinte, a relevância desse tema.

Nossas experiências nos motivaram a trazer propostas que beneficiarão os educadores no que diz respeito à organização do espaço. Acreditamos que as estações são uma ferramenta que permite o trabalho com a ludicidade, interação e partilha.

Pensando que a intencionalidade é elemento chave, proporcionar que o professor se aproprie desta estratégia pedagógica traz conforto e segurança, refletindo, também, na experiência de aprendizagem das crianças.

A escola é o primeiro ambiente social em que a criança interage fora do âmbito familiar. Portanto, é importante que o espaço reflita a intencionalidade pedagógica do professor, sendo acolhedor, instigante e esteticamente preparado. Segundo a abordagem Reggio Emilia, desenvolvida por Loris Malaguzzi, o lugar Reggio é muito mais do que “apenas útil e seguro”, (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p. 138), a partir disso, é preciso também pensar em como as crianças, de maneira individual, irão interagir com o lugar, seus pares e os adultos de referência.

Visando o dinamismo da rotina do educador, priorizamos a elaboração de um material didático acessível em formato de livro virtual (e-book). Elaborar um material virtual possibilita que mais profissionais tenham acesso a ele, ampliando a possibilidade de circulação do mesmo.

Acreditamos que nosso material irá provocar os professores a refletir sobre as práticas de estações pedagógicas, convidando-os a modificar e, possivelmente, reelaborar suas atuais formas de trabalho.

Nossa proposta se consolida em um material didático-formativo tendo como público-alvo os professores da educação infantil que trabalham com crianças de 1 a 5 anos. Ressaltamos que nossa pesquisa será realizada com o recorte de escolas da cidade de São Paulo, portanto, neste momento, o material será validado apenas neste contexto.

A partir dessa perspectiva, temos como objetivo geral contextualizar e repertoriar professores sobre a organização do espaço durante o uso das estações pedagógicas. Os objetivos específicos do trabalho se focam em: (a) explicitar a importância das estações pedagógicas para a promoção do brincar (autônomo e coletivo) e o envolvimento das crianças na brincadeira, bem como, (b) sensibilizar o educador sobre a importância da estética no momento da organização do espaço e, a partir daí, (c) ampliar o repertório da qualidade e diversidade das estações pedagógicas na educação infantil.

Para isso, teremos como pergunta geral de pesquisa: organizar os espaços com estações é uma proposta significativa de trabalho na educação infantil? Um material didático pode colaborar com esta prática?

Com base nas perguntas acima, nossa hipótese de pesquisa é que a professora perceberá que houve um aumento em relação ao tempo de permanência das crianças nas estações propostas após o seu contato com o material, evidenciando que a proposta por estações é significativa para o trabalho com as crianças na educação infantil.

Além do citado acima, a professora irá também documentar uma diversidade maior de estações, bem como, uma maior riqueza de elementos na elaboração destes, percebendo a redução da sua necessidade de intervenção nas propostas.

A pergunta geral de pesquisa se desdobrou nas seguintes perguntas específicas:

1. Houve alguma mudança na prática das professoras (caso, sim, que tipos de mudança) ao entrar em contato com o material?
2. As educadoras reconhecem a necessidade de um material para subsidiar a prática com estações?
3. O e-book é um formato adequado, intuitivo e atrativo para as

professoras?

2. CAMPO DE PESQUISA

Neste capítulo iremos descrever como foi elaborado nosso método de pesquisa, detalhando e justificando nossas escolhas, assim como, o planejamento do percurso que foi tomado para que chegássemos ao resultado esperado.

2.1 Protótipo

O protótipo é uma prévia do e-book. Todos os capítulos são divididos em possíveis temáticas, escolhidas por nós, e constituídos por 5 principais elementos:

- Uma breve explicação da ideia geral sobre aquela estação;
- Imagens de inspiração e referência;
- Materiais de referência;
- Relações com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Adaptações e expectativas para as diferentes faixas etárias.

Todas as propostas são pensadas para a primeira infância, com foco nas crianças entre 2 e 4 anos.

2.2 Análise do protótipo

Para analisar nosso o protótipo, com intenção de aprimorá-lo e torná-lo mais esclarecedor, iremos contar com a assessoria de três pesquisadoras da infância.

- A) Juliana Lichy, graduada e mestre em educação pela Universidade de São Paulo (USP), foi professora no Colégio Vera Cruz e, atualmente, é consultora pedagógica da educação infantil da Escola Educare, em São Roque.
- B) Camila Pires, graduada em pedagogia pela Universidade de São Paulo - USP e psicologia pelo Instituto Presbiteriana Mackenzie, atualmente atua como docente no Colégio Dante Alighieri e atende como psicóloga.
- C) Maria Olivia, graduada em pedagogia e pós-graduada em Educação Transformadora, Arteterapia e Psicopedagogia, atua como diretora na escola Lumiar Morumbi, em São Paulo.

As educadoras irão receber o protótipo do e-book e responderão

a um Google Forms com perguntas direcionadas ao material e sua aplicabilidade. (Apêndice B)

2.3 Análise do material

Após enviarmos o protótipo para diferentes educadoras, fizemos algumas alterações em nosso e-book conforme sugerido pelas mesmas. Inserimos números nas páginas, incluímos um QR code de um Padlet para que as professoras possam compartilhar suas estações e também repensamos o que havíamos trazido inicialmente do(a) professor(a) como somente observador, para observador-mediador. Após essas alterações, enviamos o material para teste.

Em nossa etapa de testagem do material didático, realizaremos uma pesquisa qualitativa em escolas particulares e públicas de educação infantil que possuem ou não a prática de estações. Temos como objetivo procurar as respostas para as seguintes perguntas:

- Os professores da educação infantil (que trabalham com crianças de 3, 4 e 5 anos) da rede particular e pública possuem repertório para a elaboração de estações enquanto prática pedagógica?
- Em sua formação básica ou continuada, foi trabalhada a importância de estações como prática pedagógica e a melhor forma de desenvolvê-las?
- Antes de entrar em contato com o e-book, os professores já possuíam repertório para a organização de estações relevantes para cada faixa etária?
- Os professores notam maior envolvimento das crianças quando há intencionalidade na preparação do espaço?
- Durante o uso do nosso material, o educador percebeu alguma diferença na abordagem das estações pedagógicas mais estruturadas?

As perguntas elaboradas se relacionam de maneira direta aos objetivos do trabalho e buscamos esclarecer como era a prática dos professores antes de ter contato com o material didático produzido e, se após o contato, algo mudou.

Antes do contato com o e-book realizaremos uma entrevista (Apêndice C) com as professoras das escolas selecionadas, buscando identificar conhecimentos prévios sobre o assunto, como é a dinâmica na sala de aula e suas expectativas acerca do material.

A fim de documentar o processo de maneira mais ilustrativa, usaremos, também, de recursos de imagem para documentar a organização do espaço. É importante pontuar que as imagens utilizadas serão autorizadas pelas escolas e professoras e a identidade das crianças serão preservadas, sendo uma

documentação com foco no espaço.

Após a entrevista inicial convidaremos as professoras a montarem estações, conforme as sugestões do e-book, e observar se houve uma mudança dentro da sua rotina e no brincar das crianças.

Durante a pesquisa, manteremos contato com as professoras e, iremos observar de que maneira aquele espaço estará se constituindo por meio de imagens capturadas pela professora.

É importante ressaltar que antes de iniciarmos a testagem do material, disponibilizaremos para as professoras um roteiro de auto-observação, buscando guiar seu olhar para pontos relevantes à pauta, descrito no apêndice D.

Como forma de avaliar as mudanças ocorridas, após o contato com o material as professoras serão convidadas a participarem de uma segunda entrevista, visando responder às perguntas encontradas no apêndice E.

A fim de analisar os dados obtidos, após a realização das entrevistas, retomaremos nossa hipótese inicial de que a professora perceberá que houve um aumento em relação ao tempo de permanência das crianças nas estações propostos após o seu contato com o material; acreditamos que a professora irá também documentar uma diversidade maior de estações; bem como, uma maior riqueza de elementos na elaboração destes, percebendo a redução da sua necessidade de intervenção nas propostas.

Como conclusão deste processo, acreditamos que nosso objetivo de contextualizar e repertoriar professores sobre a organização do espaço durante o uso das estações pedagógicas terá sido alcançado.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Neste capítulo traremos referências teóricas que fundamentam nosso trabalho. Iremos definir e problematizar as escolhas de nomenclaturas, conceitos sobre subjetividade do espaço escolar e contribuições pedagógicas na implementação do trabalho com estações na educação infantil.

3.1 Espaço e lugar

Somos moldados e estamos nos constituindo pelo espaço que ocupamos, por isso, ser e estar presente nesses espaços é o que faz com que este deixe de ser espaço, e se torne lugar.

O espaço, segundo Viñao Frago e Escolano (2001), se constitui como um território que se projeta ou imagina, enquanto um lugar é algo construído pelos sujeitos que o ocupam. Dentro desta perspectiva, a instituição escolar se constitui

enquanto ambos – espaço e lugar. Espaço, pois é um ambiente físico e lugar, pois está dentro de uma construção social.

O espaço, assim como a escola, jamais se coloca em uma situação de neutralidade perante o indivíduo e grupo que o constitui. O espaço é um local de relações, em que o indivíduo descobre sua singularidade e se coloca como parte de um grupo. Ambos, espaço e lugar, são colocados como um potente educador, portanto, é preciso que tenhamos consciência que, “todo educador, se quiser sê-lo, tem de ser arquiteto.” (Viñao Frago e Escolano, 2001, p. 62-63)

Para que o território escolar se transforme em um lugar, é preciso que seja um espaço carregado de significado, histórias e memórias, somente assim, na memória, desprendido da noção de tempo, será transformado em um lugar.

Viñao e Escolano sugerem que,

[...] A memória não registra a duração concreta... É pelo espaço, é no espaço que encontramos esses belos fósseis de duração concretados por longos tempos... [...] De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história. (2001, p. 62-63)

O espaço, como lugar que se constrói, atravessará as crianças não pela sua duração, mas pelo significado atribuído a este, por meio da consolidação do Lugar. Quando a criança se apropria de um espaço organizado de forma intencional e pedagógica, este transforma-se em lugar.

3.2 O Espaço como terceiro Educador

Além dos autores previamente citados, existem também outros pensadores que abordam o conceito de espaço e lugar e contribuem para o desenvolvimento deste trabalho.

Primeiramente, traremos Loris Malaguzzi para aprofundarmos nossa pesquisa acerca da importância do espaço como um elemento pedagógico. O educador, pedagogo e psicólogo italiano, também conhecido pela abordagem educacional Reggio Emilia, cita em diversos trabalhos ao longo de sua vida a importância do ambiente físico, social e emocional no processo de aprendizagem das crianças.

Criador do conceito de espaço como terceiro educador, Malaguzzi (1984 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) amplia esse olhar para a educação infantil e ressalta que tudo o que cerca as crianças, seja os objetos, materiais ou até estruturas, são vistas como algo além de elementos passivos, mas que condicionam e, por conseguinte, são condicionados pelas ações dos sujeitos que agem nela.

No livro “As cem linguagens das crianças” de 1999, os autores, por meio da abordagem de Reggio Emilia, enfatizam o espaço como terceiro educador

e sua importância na promoção do desenvolvimento infantil. O ambiente pode ser capaz de estimular a imaginação e a fantasia das crianças, incentivando a exploração e a descoberta de novas possibilidades de aprendizado. Contudo, o espaço em que ocupamos deve ser pensado de forma cuidadosa e intencional, a fim de estimular a curiosidade, a experimentação e a criatividade das crianças.

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. (MALAGUZZI, 1984 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999. p. 157)

Destacamos a subjetividade do território como instrumento que comunica, sua configuração e ordenação espacial reflete propostas que abrem a escola para a vida, de fonte inesgotável, sendo flexível e sensível na construção de conhecimento dos educandos.

Maria da Graça Souza Horn, em sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil, traz conceitos importantes sobre a organização do espaço na educação infantil, dialogando com conceitos estabelecidos por Malaguzzi.

Em sua obra, a autora afirma que a maneira que o espaço é organizado revela uma concepção pedagógica por parte do professor, que assume um olhar sensível e atento aos elementos postos em sala de aula. Sendo assim, “a beleza do ambiente e o desafio dos objetos, por si só, deveriam estimular as crianças a agir.” (HORN, 2004, p. 32)

Ela destaca, também, sobre a descentralização da figura do educador na prática cotidiana, colocando as crianças como autônomas e explicitando momentos de brincar livre como estruturantes para a construção de relação entre pares.

Utilizamos também o trabalho da autora Tizuko M. Kishimoto, docente e pesquisadora na área da Educação Infantil, e coordenadora do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da USP.

Esta aborda em Brinquedos e brincadeiras na educação infantil, a intencionalidade por trás do desenvolvimento da autonomia das crianças, sugerindo que a fim de desenvolver a autonomia dos estudantes, precisamos auxiliá-los e observar o resultado de suas escolhas, pois este é um momento que as crianças se encontram ativas.

A autora destaca também o protagonismo da criança, indicando que esta gosta de tomar decisões durante as brincadeiras. Isso acontece quando o espaço é convidativo e estimulante para aquele sujeito. A observação por parte da professora é fundamental para ilustrar a individualidade dos sujeitos em um contexto coletivo.

Portanto, acreditamos ser fundamental que os espaços da sala

de aula sejam intencionalmente planejados conforme os objetivos do professor, promovendo a interação com o local, seus pares e os adultos de referência. Assim, criaremos espaços que irão extrapolar o tempo, tornando-se lugares, guardados na memória, partes da nossa história.

3.3 Perspectiva Histórica

Para entendermos a importância do espaço como terceiro educador e, por conseguinte, o uso das estações, é necessário compreendermos como chegamos à concepção atual do que é a infância e o lugar que a criança ocupa em nossa sociedade.

Na idade média, como sugere Philippe Ariès em A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime (1988), as crianças eram tratadas meramente como adultos em miniatura, sem que suas particularidades fossem devidamente compreendidas. Somente a partir do século XVIII é que as crianças vão começar a ser compreendidas como sujeitos portadores de experiências e singularidades que não pertencem ao mundo adulto.

Com a valorização da infância, emerge também a valorização da escolarização e educação infantil, embora de forma gradual, as instituições passaram a abrir-se cada vez mais para os pequenos, buscando proporcionar formação integral aos sujeitos. As crianças, então, deixam de ser consideradas como pequenos adultos e passam a ser reconhecidas por quem realmente são – crianças.

Maria Montessori, nascida em 1870 e falecida em 1952, foi a criadora do Método Montessori. A educadora acreditava que as crianças são seres ativos e curiosos, defendia que tanto o ambiente quanto os materiais pedagógicos deveriam ser adaptados para atender às suas necessidades individuais, indo ao encontro da visão da criança-sujeito, com particularidades. Em seus trabalhos e pesquisas, era constantemente enfatizado a importância do aprendizado prático e sensorial por meio de materiais manipulativos e de exploração independente.

Em seu método, defende-se que as crianças aprendem melhor quando têm liberdade para escolher atividades das quais desejam participar e trabalhar em seu próprio ritmo, respeitando seu tempo e requerendo uma atenção cuidadosa do professor em relação às suas necessidades individuais.

As salas de aula das casas de Bambini de Maria Montessori eram então organizadas em torno de práticas da vida diária, proporcionando às crianças a oportunidade de aprender habilidades práticas para a vida, como varrer o chão e manusear ferramentas.

Essa organização proposta por Montessori dialoga com conceitos trazidos na prática com estações: a liberdade de escolha por parte da criança, considerando-a sujeito ativo em seu processo de ensino-aprendizagem, a importância da organização do espaço e curadoria dos materiais de maneira intencional por parte

do professor e seu papel mediador/observador.

3.4 Nomenclaturas: cantos, cantinhos, estações, contexto

Ao longo da pesquisa deste trabalho, nos deparamos com diversas nomenclaturas que abordam o mesmo assunto, tais como cantos, cantinhos, contextos, estações, cantos temáticos, entre outros.

Com o intuito de decidir qual terminologia adotar, conversamos com educadores que utilizam desta abordagem, incluindo Gisela Wajskop, socióloga e doutora em educação pela Universidade de São Paulo - USP, além de idealizadora da Escola do Bairro.

A escola brasileira ainda é muito adultocêntrica. O lugar das crianças terem a própria vida é nos cantos e esses cantos eles ficam nos ângulos da sala porque no centro da sala continuam as mesinhas, continuam as atividades didáticas centradas no adulto. Joga tudo pro canto e o importante está aqui [adulto no centro]. (WAJSKOP, 2023)

Em sua atual instituição de ensino, a Escola do Bairro, Gisela utiliza e defende o uso do termo “estações” em seu dia-a-dia. Buscando valorizar o protagonismo das crianças, ocupando os espaços da sala e planejando estes momentos com intencionalidade.

Quando eu abri a escola, por exemplo, eu estava muito impactada pela experiência canadense que chamava de station então eu pensei “pô, estação é uma estação de trabalho”. Porque não é uma oficina exatamente, mas é uma estação de trabalho que pode ter uma estação de leitura, pode ter uma estação de jogos e quebra com o conceito do canto. (WAJSKOP, 2023)

Portanto, neste trabalho, defenderemos o uso do termo “estações”, pois essa terminologia relaciona-se de maneira mais assertiva com a nossa concepção de que a criança é protagonista dentro do seu processo de investigação do mundo e, por conseguinte, do seu processo de aprendizagem. Considerando isto, sugerimos, então, uma abordagem criançaocêntrica.

3.5 Reflexões e contribuições sobre o uso de estações na organização dos espaços

Ao problematizarmos o uso das estações dentro das salas de aulas, nos deparamos com diversas propostas que não geram uma experiência significativa e acabam perdendo-se na falta de intencionalidade pedagógica. Acreditamos, portanto, que elas devem estar alinhadas com a proposta do educador, não sendo algo só para preencher o tempo.

É comum vermos educadores recorrerem a essa abordagem quando precisam se concentrar em outras tarefas que não envolvem diretamente as crianças, ou criarem espaços específicos sem compreenderem o propósito por trás dessas práticas.

Enxergamos as estações como um ambiente de estímulos para que as crianças interajam entre si, viabilizando o desenvolvimento criativo, lúdico, cognitivo, emocional e/ou social. Gisela, em sua entrevista, pontua que é preciso incentivar a interação, a descoberta e a personalização do processo de aprendizagem, tanto para as crianças quanto para os professores,

Ah então a questão da organização do espaço é importante? É importante! Agora todo mundo não precisa por a pazinha igual e a panelinha igual e não sei o que. Porque então o que era uma coisa viva, vira uma prática de rotina pra ocupar o tempo. Algo que não significa nem nada pras crianças, nem nada pros professores, nem nada pras aprendizagens de ninguém. (WAJSKOP, 2023)

Diante disso, buscamos romper com a ideia de que as estações são desprovidas de direcionamento e de implementação adequada, e passar a vê-las como lugar de vivacidade e espontaneidade no contexto do brincar. Ressaltamos que essa prática requer preparo e formação adequada, para estruturá-las é preciso selecionar materiais apropriados e incentivar os alunos em suas explorações. A padronização de atividades e materiais, por exemplo, onde todos os alunos têm os mesmos brinquedos ou utensílios, pode resultar em uma prática monótona e carente de significado, como mencionado por Gisela.

Reconhecemos as estações como prática lúdica repleta de significados e contextos que ocupam um espaço e um lugar na memória, desvinculada do tempo ou da obrigatoriedade, que considera a criança em sua totalidade e que a respeita como sujeito, oferecendo um espaço vivo, cuidadoso e sensível, de forma plena e diversa

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo trataremos a análise de dados após teste do material por parte das professoras. Definimos duas categorias de análise, explicaremos a importância de cada uma e, também, trataremos uma análise qualitativa dos dados trazidos pelas professoras entrevistadas articulando com a bibliografia indicada no arrazoado teórico.

As categorias foram divididas em: “Impacto das estações em sala de aula” e “Perspectiva e impressões do educador em relação à organização do e-book”. Uma categoria relaciona-se à prática com as estações em sala de aula desenvolvida pela professora, mudanças no espaço, dinâmica da sala, dentre outros, enquanto a outra irá se debruçar em entender de que maneira a organização do e-book impactou

as professoras.

Para a testagem do nosso material entramos em contato com três professoras que concordaram em explorá-lo e colocá-lo em prática nas suas salas de aula. A seguir iremos traçar um perfil de cada profissional, juntamente com uma síntese das entrevistas realizadas, que podem ser encontradas na íntegra no apêndice H.

4.1 Professora A

Pedagoga em formação, trabalha com 5 turmas de idades diferentes (entre 3 e 6 anos) em uma escola particular em São Caetano do Sul, São Paulo. A Professora A está em sua segunda graduação e atua em sala de aula há 3 anos.

Em sua entrevista inicial, antes do contato com o material desenvolvido, a professora pontuou que já elaborava estações em sua sala, mas que não se sentia segura para tal prática, além de pontuar a falta de tempo para dedicar-se a montá-las.

Ela pontuou, também, que suas turmas possuíam um perfil de muitos conflitos entre pares e, por isso, dividia as crianças no momento de rotação. Usava as estações como uma oportunidade de trabalhar em pequenos grupos com as crianças.

Ela acredita que o material irá ajudá-la em ideias de estações para diferentes faixas-etárias, e pensar em adaptações e focos de interesse.

Na segunda entrevista, após o contato com o material, a Professora A citou algumas mudanças percebidas dentro da dinâmica da sala e, também, mudanças em sua postura docente.

Como principal mudança, ela pontuou que, ao tirar as estações dos cantos da sala e as posicionar no centro, as crianças deixaram de perguntar “Para onde eu vou?” ao entrarem e começaram a se dividir de maneira autônoma. Ela também pontuou que deixou de dividi-los e respeitou esse processo da turma e que, para sua surpresa, não surgiram novos conflitos.

Foi ressaltado também a dificuldade em se colocar no papel de observador da turma e interferir somente em situações de conflito, porém, aos poucos está se adaptando e concorda com o papel de observador ativo do professor.

A professora A disse que o material colaborou com o aumento de repertório e novas ideias para as estações e despertou o interesse de outros profissionais da escola.

Durante a entrevista, ela relatou como a diversidade de estações colaborou para que as crianças circulassem mais de acordo com seus interesses, despertando novas parcerias. Os conflitos se transformaram e hoje em dia aparecem mais por disputa de lugar nas propostas.

4.2 Professora B

Pedagoga em formação, trabalha com crianças de 1 e 2 anos em uma escola particular em São Paulo. A professora B está em sua primeira graduação e já trabalhou em outras duas escolas particulares em São Paulo.

Em sua entrevista inicial, antes do contato com o material desenvolvido, a professora B pontuou que conhecia o trabalho com estações e que se sentia confortável em planejá-las, mas que às vezes sentia dificuldade em diversificar seus temas.

Em sua entrevista após o contato com o material desenvolvido, a professora B se mostrou satisfeita com a usabilidade do material, mencionou como o fato dele ser acessado de forma digital tornou a experiência mais prática dentro da sala de aula.

Durante a entrevista, a professora mencionou que as fotos serviram para aumentar seu repertório e permitiu que ela olhasse com novos olhos para diversos materiais ao seu entorno.

Foi pontuado, também, que a página de “resumo” do capítulo teve a função de provocar reflexão sobre o que aquela determinada estação iria desenvolver e a importância de ofertar uma gama de propostas.

Utilizando de uma das inspirações, ela comentou como o tempo de engajamento das crianças para estações de faz de conta aumentou e pontuou que não notou nenhum conflito relacionado à forma com que o espaço foi disposto.

Em síntese, o guia serviu como novas formas de organizar os materiais que ela possuía e expandiu seu repertório nesse sentido.

4.3 Professora C

Pedagoga formada na Universidade de São Paulo - USP, trabalha na rede municipal de São Paulo e na de São Caetano do Sul há 10 anos e atua com crianças de 5 anos. Durante sua entrevista inicial, a professora já trabalha com estações no município de São Caetano e comenta que toda a rede já implementa essa prática, ela fala que esses espaços são pensados para a chegada das crianças e que tem ajuda da auxiliar para organizar cada estação. A expectativa da professora com relação ao material é sobre a questão da criatividade e da diversidade das estações, pois encontra desafios ao pensá-los e elaborá-los.

Em sua devolutiva, a professora apontou que a prática com as estações exige muita criatividade do professor e que, nesse sentido, o e-book ajudou na ampliação de repertório, considerando a organização do mesmo.

Foi dito que os conflitos diminuíram, a professora teve mais oportunidade de observar a dinâmica do brincar entre os pares, intervindo no momento

de organização final.

Por fim, a professora também comentou que não havia tido nenhuma formação sobre o assunto, mesmo sendo uma prática da rede em que trabalha. Como síntese, considerou o material relevante para a prática do professor.

Para a análise dos dados obtidos após a testagem do nosso material iremos seguir as duas categorias apresentadas abaixo.

4.4 Impacto das estações em sala de aula

Nesta categoria, iremos analisar de que maneira a proposta com estações impactou a prática pedagógica das docentes em suas escolas.

As estações propostas no guia são um espaço projetado para o brincar de forma intencional, explorando a ludicidade no espaço organizado previamente e intencionalmente para o brincar.

Não há certo ou errado, há apenas uma brincadeira que pode ser destrinchada em diversos temas, apoiados por uma observação atenta às crianças, sempre direcionando nosso olhar para podermos aprimorar tal prática conforme as características únicas de cada turma. Horn (2004), ressalta em seu trabalho a importância da observação diária como uma ferramenta para a organização dos espaços, pois estes devem ser planejados sempre levando em consideração o sujeito que o ocupará,

É pela observação diária dos interesses e da evolução do brincar de cada criança que se pode acompanhar a qualidade do trabalho pedagógico. Os espaços sempre são diferentes de uma escola para outra, pois há de se considerar a cultura de cada grupo, sua história e sua trajetória. (HORN, 2004, p. 19)

Ao pensar na organização do espaço, deparamo-nos com uma sala de aula que se transforma em um cenário versátil. Podemos criar e recriar estações de maneiras distintas, explorando diferentes lugares da sala de aula ou até mesmo em espaços externos da escola, como em jardins e pátios.

Durante a entrevista, a professora C citou o caráter criativo do trabalho do professor

Eu acho que [o e-book] pode ser bem interessante para a minha prática por conta dessa criatividade que a gente tem que ter. Às vezes no meu semanário, por exemplo, a coordenadora faz sim algumas anotações dizendo tipo, “você está repetindo muito o canto de massinha” ou alguma coisa do tipo. Então o guia de vocês é muito bom para a gente repensar a prática da gente. Tudo que puder ajudar é bem-vindo. (Entrevista inicial, professora C)

A partir disso, é inevitável reconhecer a importância da criatividade e imaginação, habilidades que devem ser exercitadas diariamente a fim de que se refinem. Nesse sentido, o e-book colabora com imagens para despertar ideias na elaboração das estações.

Por meio das estações convidativas, o professor é capaz de envolver as crianças de maneira significativa. Elas não apenas participam das atividades, mas são engajadas por experiências que despertam a curiosidade e alimentam o desejo de explorar o mundo ao seu redor.

É fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores. (HORN, 2004, p. 19)

Na entrevista realizada com a professora A, ela destaca como o e-book despertou uma reflexão sobre sua prática. Após a reflexão, mudou as estações, que antes ficavam nos cantos, para o centro da sala, transferindo o protagonismo que antes caía sobre si, para as crianças.

Algumas coisas do guia de vocês me fizeram refletir um pouco. Primeiro foi a questão de que eu realmente fazia naquele esquema de deixar nos cantos. Então, eu fui tentando trazer os contextos mais para o centro, como se a proposta fosse a coisa central [...] e eu percebi que as crianças já chegavam [e iam para as estações] Sem as coisas estarem no canto, elas não me perguntavam para onde elas iam, porque geralmente elas me perguntam, “Teacher, em qual que eu vou?” [...] Eu vi que elas começaram a se organizar até em agrupamentos diferentes do que elas normalmente trabalhavam, mais pelos interesses mesmo. [...] E eu pude sair um pouco desse protagonismo. Elas se dividiram de forma mais autônoma. (Entrevista final, professora A)

Os educadores, acomodados em uma perspectiva adultocêntrica, com as estações ocupando lugar nos cantos da sala, deixam de questionar o porquê da organização espacial. Por outro lado, considerando o protagonismo da criança em seu processo de ensino-aprendizagem e interação com o ambiente – em uma perspectiva criançaocêntrica – nada mais coerente do que trazer as estações para o centro da sala.

A professora entrevistada relata que até se surpreendeu, pois como consequência, seus alunos deixaram de perguntar onde deveriam ir. Kishimoto (2010) afirma que o desenvolvimento da autonomia não se faz sem ações intencionais. Nesse caso, a professora deixou as crianças escolherem as estações de maneira autônoma intencionalmente, provocando-os a estarem ativos neste momento.

A ação das crianças, de deixarem de perguntar para onde deveriam ir, está diretamente relacionada à organização do espaço. A fala da professora reafirma que quando organizado de forma intencional, o espaço desafia e estimula a criança, as

fazendo agir sobre aquele lugar, o transformando de espaço para lugar, como sugere Viñao Frago (2001).

Como consequência da organização intencional do espaço e observado pela professora A, "a criança é agente: gosta de tomar a iniciativa, de escolher a modalidade de expressão lúdica, de ter amigos para brincar. E é ativa, porque faz várias coisas ao mesmo tempo." (KISHIMOTO, 2010, p. 12)

Também na entrevista com a professora A, ela relatou que o material a fez questionar sua própria prática, por meio de uma reflexão pessoal que fez sobre a escola de seu filho. Ao perguntá-lo o que ele menos gostava em sua escola, ele respondeu "as propostas"¹.

Isso me fez refletir um pouco, mesmo com propostas que para a gente podem parecer tão convidativas... ele falou, "eu não aguento mais estar pintando flor". E aí eu fiquei pensando também o quanto um contexto tão repetitivo enche um saco mesmo pra eles, né? Ele falou, "eu quero pintar um robô e eu não posso, eu não quero mais estar pintando flor". Então, fiquei pensando na minha prática também, nesse negócio de fundo do mar, acho que eles estão cansados. Aí eu falei, não, então tá bom, mesmo sem ser sobre o fundo do mar, eu vou trazer jogos, vou trazer construção que não tenha a ver com fundo do mar, porque senão também enche um saco, sabe? (Entrevista final, professora A)

Nessa perspectiva, a educadora pôde refletir sobre a importância de diversificar as estações, considerando o perfil da turma e suas preferências.

Já na entrevista com a professora B ela comenta brevemente sobre o perfil da sua sala e cita a sua turma de crianças de 3 anos, destacando a relutância de seus alunos em participar de atividades fora da sala de aula, considerando isso um desafio significativo. É crucial que ela reconheça essa característica única de seus alunos e ajuste suas propostas em conformidade.

Eles não gostam de ficar fora da sala. A minha missão desse ano era levar eles para os espaços abertos. Eles não gostam, eles querem ficar dentro da sala o tempo inteiro. [...] É porque acho que é uma criança de pandemia, né? Então, eles acabaram de começar a se reconhecer como grupo. Então, eles estão muito ainda nesse útero que é a sala, sabe? (Entrevista inicial, professora B)

Na entrevista final, a educadora retoma a discussão sobre o perfil de sua turma, destacando que as propostas dentro da sala de aula foram mais apreciadas do que as atividades externas. Ela observou uma organização mais fluida do espaço, com uma maior rotatividade entre as estações, embora não tenha descartado a possibilidade de explorar a área externa de maneiras diferentes no futuro.

¹ Maria da Graça de Souza Horn (2004), afirma que o modo de organizar o termo utilizado na escola em questão que se refere a estações

as estações possibilita à criança sentir-se segura ao explorar o ambiente, alternando entre momentos sociais e momentos de privacidade, descentralizando-se da figura do adulto. A escolha por essa abordagem pedagógica é relevante para instigar esses alunos a explorarem novos espaços da escola.

É fundamental ressaltarmos a importância do envolvimento ativo das crianças nas propostas pedagógicas. Às vezes, os professores criam estações que não despertam o interesse ou que não são tão atrativos quanto outros próximos. Cada criança tem suas preferências de brincadeira, e conciliar temas que envolvam a todos é um desafio observado em todas as entrevistas realizadas.

A falta de consenso do grupo na escolha pelas estações disponíveis demonstram que "as brincadeiras, como formas de expressão, são também oportunidades para a manifestação da individualidade de cada criança, de sua identidade, porque cada uma tem uma singularidade que deve ser respeitada." (KISHIMOTO, 2010, p. 3)

Portanto, acreditamos que a interação dos alunos, seja com os materiais disponíveis ou com seus colegas, merece atenção especial. Ao longo do tempo, conseguimos mapear gradualmente o perfil do grupo, e, com o decorrer das experiências, identificamos as brincadeiras que se encaixarão melhor no dia a dia da turma.

O processo contínuo de observação e adaptação nos permite ajustar as propostas para garantir um ambiente de aprendizado mais envolvente e alinhado às preferências e interesses das crianças. O envolvimento da criança pode, também, servir como forma de reflexão sobre a prática pedagógica do educador, uma vez que avaliar a qualidade do trabalho pedagógico pelo envolvimento do adulto e da criança no brincar é relevante para o planejamento destes momentos e revelador de uma abordagem pedagógica por parte da escola. (KISHIMOTO, 2010)

Quando questionamos as educadoras sobre a permanência e engajamento dos alunos nas estações, elas relatam que, além do engajamento, puderam observar gostos e necessidades diferentes da turma na qual não tinha identificado até então.

Eles curtiram muito [as estações]. Inclusive, várias propostas que eu achei que eles não fossem gostar, tipo essa primeira que aparece que é a do meio do rio, assim, sabe? Os animais, tal. Eles normalmente não curtem esse tipo de proposta. Eles gostaram muito, muito. Super se engajaram ali. (Entrevista final, professora B)

Conseguir relacionar essas mudanças e esses interesses, são uma das coisas que podemos analisar no engajamento das crianças durante as estações, podendo adaptar materiais e observando onde há uma maior permanência: o grupo rotaciona ou se mantém em uma única estação? Os materiais escolhidos foram suficientes, havia material para todos? Houve disputa por estações? Observações tais como essas, são importantes para tornar essa prática ainda mais significativa.

[...] Comecei a pedir alguns jogos emprestados, comecei a trazer para a minha sala algumas coisas que engajou bastante. Era um contexto que eu não montava muito, o de jogos. E eu vi que eles acabam ficando, principalmente os maiores, eles ficam num tempo de concentração grande. Eles ficaram trabalhando bastante, tanto que acabou sendo um dos contextos mais disputados, o de jogos. (Entrevista final, professora A)

Nesse relato da professora A, vemos como há necessidade de ampliar essas estações, podendo disponibilizar jogos com diferentes propostas, respeitando a diversidade de seus interesses e, ao mesmo tempo dispondo um tempo mais longo em uma variedade de brinquedos que atende o ritmo das crianças. (KISHIMOTO, 2010)

Seguindo nessa mesma linha nos deparamos com a fala das professoras A e B, que relatam sobre os conflitos e disputas de materiais que vieram a intervir:

[...] lembro que na proposta que eu usei os blocos, elementos naturais e os animais, os animais são sempre muito disputados. Então, é, toda vez tem disputa pelos animais e assim, não tem como tirar mais animais do lugar inexistente, sabe? Se tivessem mais dinossauros todos iguais, eu colocava só dinossauros igual, que eles amam, mas não tem. (Entrevista final, professora B)

Os conflitos são uma parte inevitável do convívio, portanto, não podemos descartar a intervenção da professora nessa proposta; afinal, a educadora desempenha um papel crucial como mediadora. Conforme Kishimoto (2010) destaca, esses momentos de conflito são essenciais para que as crianças aprendam a lidar com desafios durante suas brincadeiras.

Contudo, é fundamental direcionar o foco da brincadeira para as crianças. Quanto menor for a intervenção da educadora nesse momento, mais a prática se torna viva e espontânea. Como sugere Horn (2004), quando o educador organiza sua prática junto às crianças, dispensa-se o uso de disciplinamento ou coerções, pois estes se dedicam às relações do grupo, sem a necessidade do professor-mediador.

A fim de evitar conflitos, o professor desempenha papel fundamental no momento da organização do espaço. Kishimoto (2010) afirma que é necessário avaliar não somente sobre a diversidade, mas sobre a quantidade de materiais disponíveis, para que todos possam ser contemplados e participar da proposta.

Durante o período de teste do e-book, entre a entrevista inicial e a entrevista final com as professoras, foi feito um acompanhamento destas por meio de imagens. As participantes enviaram fotos das estações que montavam antes do contato com o material e depois, para que pudéssemos observar as possíveis mudanças resultantes do contato com o material.

Foi encontrada uma dificuldade no levantamento de imagens prévias ao uso do material, pois notamos que as professoras não possuíam o costume de

fotografar suas estações.

(...) o espaço como um elemento curricular, o qual estrutura oportunidades de aprendizagens através das interações possíveis entre crianças e objetos e entre elas. Assim sendo, o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa. (HORN, 2004, p. 37)

A ausência de documentação dificulta que o professor reflita sobre sua prática, nesse caso, a organização das estações. Esse fato demonstra a informalidade que esse momento é tratado dentro das instituições, ignorando o fato de que ele é um elemento curricular e estruturante do fazer pedagógico, mesmo em ambientes que as adotam como prática diária.

Durante a nossa entrevista com a professora C, a mesma indicou que sua auxiliar fotografava os “cantos” para olhar posteriormente e colocar no relatório informações sobre as crianças. Essa prática não demonstra uma reflexão sobre a organização do espaço ou ainda de que maneira isso poderia ser refinado, porém, nos proporcionou acompanhar a transformação dos mesmos. Horn (2004, p.9), sugere que “o espaço não é algo dado, mas deve ser construído como uma dimensão do trabalho pedagógico”.

Imagem 1 - Estação de leitura antes do contato com o material.



Fonte: das autoras

Imagem 2 - Estação de leitura após o contato com o material.



Fonte: das autoras

Na Imagem 1, antes do contato com o material, a professora não preparava de fato o espaço para a estação de leitura. Era apenas colocada uma cadeira ao lado da cesta de livros que já estava na sala.

Por exemplo, antes eu não prestava tanta atenção no canto de leitura, eu meio que colocava uma cadeira, alguns livros e deixava as crianças lendo. Depois que eu vi o livrinho de vocês, eu vi que vocês montavam várias coisas no chão, né? Ai eu mudei, fiz um cantinho, quer dizer, estação que vocês chamam, né? Fiz uma estação no chão com almofadas e tentei deixar mais aconchegante. Percebi que eles gostaram. Eles adoraram poder deitar e ler e também explorar outros jeitos de ler ao invés de só sentado. (Entrevista final, professora C)

Já na Imagem 2, após o contato com o e-book, a professora dedicou-se a organizar essa estação de forma diferente. Preocupando-se em selecionar os títulos, explorar a área externa da escola e mudar a perspectiva durante a leitura, oferecendo o tapete e almofadas como apoio.

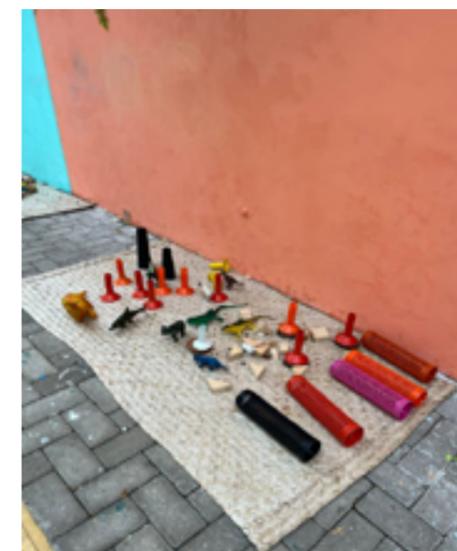
É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um plano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente. (HORN, 2004, p.28)

Imagem 3 - Estação de construção antes do contato com o material.



Fonte: das autoras

Imagem 4 - Estação de construção após o contato com o material.



Fonte: das autoras

Em um segundo exemplo, agora explorando as estações de construção, é possível observar a mudança de perspectiva - da mesa para o chão, de ambiente - do interno para o externo e presença de novos elementos. Os dinossauros, nesse contexto, podem ser um potencializador da brincadeira, a oferta de novos materiais convida as crianças a ter contato com novas possibilidades, ampliando seu repertório.

Além de novos elementos, como os dinossauros e os bobs, é possível

notar a maior quantidade na oferta, fato que contribui para a redução de conflitos, por exemplo.

Podemos notar, também, que há uma tentativa de classificação por material e cor, demonstrando uma preocupação estética da educadora na elaboração deste espaço,

Musatti (2002) diz que esse tipo de ambiente é chamado generoso, o qual resulta não somente da riqueza e da variedade dos materiais oferecidos, mas também das atitudes dos professores, implícitas no cuidado com que os materiais foram procurados, escolhidos e oferecidos às crianças. (HORN, 2004, p. 58).

4.5 Perspectiva e impressões do educador em relação à organização do e-book

Nesta categoria, iremos nos dedicar em analisar o e-book como ferramenta de ampliação de repertório, de que maneira impactou na postura das docentes ao refletir e pensar em suas próprias práticas com estações.

O primeiro ponto de atenção quando iniciamos nossas pesquisas sobre o tema da organização do espaço no formato de estações, foi a divergência de nomenclaturas usadas entre os profissionais da área. Há aqueles que chamam de cantos, já outros utilizam do diminutivo cantinhos e ainda ouvimos o termo “contextos” para denominar esta prática.

A disparidade entre os nomes é um fator que afasta os educadores de conteúdos relevantes ao tema, possibilitando pouco estudo acerca da prática, resultando em uma ação não refletida. Durante nossas entrevistas, nenhuma das professoras conhecia o termo “estações”,

P. A: Eu ouvi agora você falando que alguns lugares é cantinhos, mas se você me falasse só estações, eu pensaria em rotação por estações. Pensaria só nisso, eu não faria esse link.

E: Então você conhece, você sabe do que a gente está falando, mas você conhece então outro nome?

P. A: Sim, ou contextos, ou contextos de aprendizagem, contextos de investigação, cantos, né? Lá na escola que eu trabalho, eles fazem os cantos. (Entrevista inicial, professora A)

Acreditamos que a falta de conhecimento com relação às diferentes nomenclaturas, está relacionada a uma falta de questionamento somada a situações corriqueiras e cotidianas de uso constante de uma determinada nomenclatura, nesse caso, cantos e cantinhos, sem compreender do porquê usamos essas palavras.

O que eu sinto hoje? Que hoje assim [...], as pessoas fazem coisas que

elas não sabem da onde vem, por que que elas fazem e o que elas querem com aquilo. [...] A ideia de cantos e cantinhos vem da ideia de um nova concepção de educação infantil, que se passou a olhar para essa possibilidade mais protagonista, mais experimental, mais experiencial, mais lúdica das crianças [...] que foram transformadas no Brasil por “cantinhos” e que impactam não só o que se propunha pras crianças, mas impactava na reorganização do ambiente de aprendizagem, ou seja, do espaço (WAJSKOP, 2023).

Considerando a perspectiva adultocêntrica que permeia o uso de palavras como cantinhos e cantos, trazida por Gisela Wajskop, optamos por utilizar o termo estações, assim como usa a educadora e pesquisadora em sua escola.

A organização dos espaços internos das instituições nos denominados “cantos” é hoje uma realidade em muitas escolas de educação infantil em diferentes partes do mundo. Em alguns países europeus, como a Itália, na Região da Reggio Emilia, e a Espanha, nas Escolas Municipais de Barcelona, houve uma mudança significativa na forma de conceber os espaços internos, desenvolvendo-se uma proposta pedagógica que visou a descentração da figura do adulto na prática cotidiana, o que possibilitou mais autonomia por parte das crianças. (HORN, 2004, p. 32 -33)

O uso do termo “estações” escolhido pelo grupo está diretamente relacionado à concepção pedagógica adotada por nós e que será adotada pelo professor. A relação entre teoria e prática revela a prática intencional, como sugere Horn (2004) em sua observação cuidadosa, que considera todos os componentes presentes em uma sala de aula, incluindo a disposição dos materiais e móveis, bem como a forma como as crianças e os adultos utilizam esse ambiente e interagem com ele.

Como estratégia para aumentar o repertório do educador, utilizamos de recursos visuais, com fotos para inspirar os professores, mas também de recursos organizacionais.

Cada capítulo foi responsável por explorar uma das estações e todos eram organizados da mesma maneira, contextualizando o professor acerca do tema e tornando a experiência mais dinâmica e rica, mesmo para aqueles que já conheciam a temática.

Eu já conhecia muitas das propostas que tinham no e-book de vocês, só que eu senti que ter essa organização e a explicação de cada canto, dos blocos, pra que que serve, não sei o que lá, essa outra proposta, a divisão que vocês fizeram ajudou muito. Eu consegui ter um banco de dados de cantos, me ajudou demais. Tudo já existia na minha cabeça, mas eu não conseguia lembrar na hora, não conseguia produzir e de ficar no celular, assim, em formato de e-book é muito fácil porque eu trabalho com o celular perto, por causa das fotos, da

documentação. (Entrevista final, professora B)

As professoras A, B e C, em suas entrevistas finais, comentam sobre a praticidade, qualidade do e-book, assim como a escolha das imagens e materiais de referência. As educadoras compartilharam também sobre a escolha das fotos, ressaltando que pelo fato de se tratarem de arquivos pessoais, essas se apresentavam mais acessíveis.

As imagens são super acessíveis, por serem estações que, pelo o que entendi, são de vocês mesmas, trouxe uma familiaridade muito grande, sabe? Vocês conseguiram separar e organizar certinho, por faixas etárias, com temas diversos, as adaptações e expectativas são super necessárias, então pude sentir um trabalho bem completo. (Entrevista final, professora C)

Ter o e-book em seus celulares, faz com que este seja de fácil acesso, pois nos dias de hoje, sempre temos nossos celulares por perto. Foi comentado também sobre os objetivos da BNCC dentro de cada capítulo.

Eu acho que as fotos são uma coisa muito boa. As fotos e os objetivos da BNCC. Porque eu acho que ajuda muito. A gente sabe que o mundo do professor não é perfeito. A gente tem pouquíssimo tempo para planejar. [...] Eu acabo fazendo muitas vezes um copy paste, sabe? Porque eu não tenho tempo. [...] Então, eu acho que uma foto assim, você pensa no material que você tem na sala. Às vezes eu não vou ter aquela mesma coisa. Mas, por exemplo, o barco foi uma coisa que precisava, aquele barquinho que está montado, as estações de construção, até as estações de corpo e movimento. Você pensa, meu, tenho uns bambolês, vou fazer isso, vou fazer aquilo. Ajuda demais assim nesse planejamento e aí você vai adaptando com o que você tem de material. (Entrevista final, professora A)

A curadoria das imagens e dos materiais foram pensadas com muito cuidado, trouxemos estações da nossa própria prática para que pudéssemos potencializar o e-book e deixá-lo, de certa forma, mais pessoal e real. Sabemos que pode haver escassez de materiais nas escolas, principalmente aquelas que não praticam dessa abordagem, recomendamos materiais recicláveis, por exemplo. É muito importante que essas imagens sirvam de inspiração para as educadoras de forma adaptável e acessível.

O e-book traz uma concepção de educador para com as crianças na qual não se limita a simples mediação, mas o coloca como observador, que exige um olhar atento para cada troca entre pares, aos materiais, ao espaço, dentre outros. É importante destacar que a criança aqui, está em seu brincar espontâneo e que não podemos ter expectativas para a estação que imaginamos. A professora C relata como essa observação do educador, às vezes é esquecida e até direcionada a outros focos.

Sim, percebi bem isso. Quando as crianças estão envolvidas no

brincar, com certeza os conflitos diminuem, e o professor consegue observar melhor a interação entre eles, no e-book vocês falam sobre isso, o professor como observador, e querendo ou não, é importante estarmos presentes nesse momento só olhando, né? Mas o que quero dizer é que muitas vezes quando colocamos os cantos, nós professores focamos em outra coisa. (Entrevista final, professora C)

Nessa mesma linha, a educadora A também relata que o e-book a fez refletir sobre o uso dos espaços da sala de aula e de como essa mudança impactou na organização de seus alunos, os vendo mais como autônomos e protagonistas de seu próprio brincar.

Acreditamos nessa criança ativa, que gosta de investigar, de explorar e de criar, portanto, é muito importante que o e-book transpareça essas concepções e que os educadores as enxerguem nas estações.

Nas páginas finais do e-book, são introduzidos autores que foram utilizados para a elaboração deste, assim como materiais de referência para os professores que desejam ir além. Durante a entrevista com a professora C, ela menciona o quanto a presença deste conteúdo foi relevante para ela,

Outra coisa que gostei muito, foram aquelas páginas perto do final, com materiais de referência. Gostei de ver aquilo porque pra falar bem a verdade eu nem sei direito por onde começar a pesquisar. Quando a gente procura no Google, parece que a gente nunca encontra direito um cantinho, então achei bem legal ver que vocês colocaram pessoas que também falam sobre isso. Ainda não consegui ler nenhum dos materiais que vocês colocaram, mas já fiquei com vontade de comprar pra ter, sabe? (Entrevista final, professora C)

As professoras relataram nas entrevistas a dificuldade de pesquisar sobre um determinado assunto, principalmente quando se trata de temas mais recentes, como o presente discutido aqui. Às vezes por uma questão de divergência de nomenclatura, ou até mesmo falta de conhecimento, somos afastados daquilo que estamos buscando.

Nessa perspectiva, o e-book colaborou e incentivou para que as professoras entrevistadas seguissem seu percurso formativo, em uma conversa entre a prática já vivida por essas profissionais, os conteúdos trazidos no e-book e a contribuição de outros pesquisadores. Reafirmando em nosso material, o compromisso e a defesa pela formação continuada e constante do professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocando o espaço como terceiro educador, elevamos significativamente o potencial de nossa sala de aula e por conseguinte corroboramos a prática de estações como abordagem dinâmica e necessária.

Nossa proposta não se reduz a uma prática isolada do ensino, mas trabalha para que possamos direcionar nosso olhar ao brincar, percebendo a interação entre pares, valorizando a criatividade das crianças e apreciando suas pequenas narrativas extraordinárias.

Iniciamos essa trajetória com o questionamento de se organizar estações é uma proposta significativa de trabalho na educação infantil e se um material didático poderia colaborar com essa prática.

Já, em nossa hipótese de pesquisa, nos questionamos se após o uso do e-book produzido, a professora seria capaz de perceber um aumento em relação ao tempo de permanência das crianças nas estações, evidenciando a relevância para o trabalho com as crianças na educação infantil.

Após a testagem do material, podemos comprovar nossa hipótese de que o contato com o e-book não só auxilia no tempo de permanência das crianças nas estações, mas, também, no repertório das professoras, convidando-as a refletir e reelaborar suas atuais formas de trabalho.

Nosso principal objetivo com o material é que ele sirva como apoio para a prática diária dos professores, circule o máximo possível e torne-se cada dia mais rico com as contribuições de novas estações pelos seus leitores. Acreditamos que a troca entre educadores(as) é uma ferramenta rica e possui caráter formativo, portanto para torná-lo mais democrático, disponibilizamos no final de nosso material um QRcode em que os professores(as) poderão compartilhar as estações que elaborarem, criando um acervo vivo.

Acreditamos, também, que o e-book e seu conteúdo são materiais potentes a serem explorados para a formação continuada do professor, portanto, vemos que a elaboração de um curso acerca do tema é um caminho possível para continuar explorando-o de forma mais aprofundada.

O material foi idealizado como um respiro – criado de forma afetiva e cuidadosa – convida o professor a percorrer múltiplos caminhos, voltando a enxergar a beleza em sua prática, prestando atenção nas miudezas do seu cotidiano e não se esquecendo de se encantar com as crianças.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link: <https://heyzine.com/flip-book/e28d9df6d7.html>

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1988.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens das crianças: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**. Volume 1: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Penso, 2015.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Mochida Tizuko. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil 1**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte: novembro de 2010.

VINAÑO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Do Espaço Escolar e da Escola como Lugar: Propostas e Questões**. In: VINAÑO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como Programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 61-139.

WAJSKOP, Gisela. **Entrevista I**. [05. 2023]. Entrevistadoras: J. Barros e S. Goberstein. 1 arquivo .mp3 (72 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice G deste trabalho.

APÊNDICE A

Protótipo e detalhamento do material

O e-book foi, inicialmente, organizado da seguinte maneira:

- A. Introdução ao tema;
- B. Conceituação sobre o uso das estações na educação infantil;
- C. Capítulos separados em: estações de faz de conta, estações de construção, estações de exploração sensorial, estações de corpo e movimento, estações de jogos, estações de práticas expressivas e estações de leitura.
 - a. Nos capítulos iremos apresentar ideias relacionadas a cada temática de cada estação, utilizando de textos e imagens para explicitar nossos exemplos.
 - b. Iremos indicar possíveis adaptações, expectativas e campos de experiências

e habilidades da BNCC de acordo com as faixas etárias propostas (2 a 4 anos).

D. Para finalizar colocaremos um capítulo com referências bibliográficas e inspirações.

O e-book foi elaborado na plataforma Canva, com coletânea de imagens produzidas pelas próprias autoras.

APÊNDICE B

Questionário protótipo

Este formulário tem como objetivo sistematizar críticas, sugestões e comentários sobre o e-book produzido por Anna Clara Cestari, Jessica Barros e Sophia Goberstein como material final para o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia no Instituto Singularidades.

1. Nome

2. Você considera que o material é visualmente atrativo?

3. Sem explicação extras, fica claro sobre o que se trata o e-book?

4. Você acredita que o material é relevante para professoras que trabalham com a faixa etária indicada?

5. Você considera que as adaptações e ressalvas foram pertinentes?

6. Críticas, sugestões e comentários.

Link do forms: <https://forms.gle/wSB2JEmRvNQQv29e7>

Link das respostas: https://drive.google.com/file/d/1Zwsa_D2hW9YwZmYOk93xRAhgXnmOiGik/view?usp=sharing

APÊNDICE C

Roteiro da entrevista inicial com professora

Esta entrevista tem como objetivo identificar os conhecimentos prévios das professoras participantes na pesquisa acerca do tema "estações". Buscaremos também, por meio das perguntas a seguir, traçar um perfil de sala, assim como realizar um levantamento das expectativas das professoras com relação ao contato com o material.

- 1) Primeiramente, para o nosso trabalho, é essencial que possamos de alguma forma, acompanhar a mudança do espaço, antes, durante e após o contato com o material. Seria possível você realizar esta documentação através de fotos e/ou outros registros pessoais?
- 2) Você já ouviu falar de estações? Caso sim, o que conhece sobre?
- 3) Montar espaços convidativos para brincar ou realizar atividades faz parte da sua rotina? Você se sente confiante em montá-los?
- 4) Quais são suas expectativas com relação ao conteúdo do nosso material?
- 5) Iremos tentar traçar um perfil de turma. Quantos alunos você tem? Como é o perfil dessas crianças? Como elas interagem entre si? Há conflitos?

APÊNDICE D

Roteiro de auto-observação durante a utilização do guia

Este roteiro tem como objetivo guiar o olhar para a observação de sala de aula em pontos relevantes à prática com estações. O roteiro de auto-observação é um material de pesquisa para a testagem de um e-book produzido por Anna Clara Cestari, Jessica Barros e Sophia Goberstein como material final para o Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia no Instituto Singularidades.

1. Houve alguma mudança percebida por você? Caso, sim, que tipos de mudanças aconteceram após entrar em contato com o material?
2. As crianças se interessaram pelas estações propostas?
3. Houve um aumento no tempo de permanência (engajamento) das crianças nas brincadeiras? Quanto tempo, em média, ficaram as crianças nas estações?
4. Quais os tipos de brincadeira que as crianças realizaram nas estações? Estavam coerentes com os tipos de propostas?
5. Houve necessidade de intervenção nas estações?

6. Sobre a montagem das estações, você sentiu que o guia facilitou esse momento? As imagens do guia serviram de inspiração?
7. No futuro, você utilizaria estações novamente em sua prática? Por quê?

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista após o contato com o material

Esta entrevista tem como objetivo sistematizar as mudanças ocorridas na sala de aula após o contato da professora com o e-book e a aplicação do mesmo na rotina.

1. Você sentiu que houve um maior envolvimento das crianças nas práticas propostas?
2. Houve alguma mudança na dinâmica do brincar dentro da sala? Por exemplo, diminuição da quantidade de conflitos, menor necessidade de intervenção da professora, etc.
3. Houve alguma diferença entre as práticas prévias e a dinâmica de estações com relação ao envolvimento dos alunos?
4. Registre com fotos as estações
5. Em que momentos você precisou fazer uma intervenção?
6. Você acredita que possuía repertório para a elaboração de estações enquanto prática pedagógica? Você já havia tido contato com algo sobre o assunto? Cursos, palestras, reuniões, formações, etc.
7. A organização do e-book favoreceu seu entendimento sobre o assunto? Divisão dos capítulos, introdução ao tema, imagens e materiais de referência, etc.

APÊNDICE F

Roteiro da entrevista semiestruturada com a especialista Gisela Wajskop

O roteiro de entrevista a seguir tem como principal objetivo repertoriar as integrantes do grupo acerca do tema (trabalho com estações), assim como auxiliar na compreensão das diferentes nomenclaturas (cantos, estações, etc). Este foi utilizado no dia 5 de maio de 2023 e conta com total consentimento da entrevistada para a divulgação da entrevista neste trabalho, assim como a publicação de seu nome como

uma de nossas pareceristas.

1. O que você entende como estações na sua prática pedagógica? E porque ela é fundamental na sua metodologia?
2. Outras abordagens usam o termo canto, cantinho, contexto... como você entende essa diferença terminológica?
3. Você tem referências bibliográficas que poderiam nos auxiliar nessas definições?
4. Quais seriam informações importantes que os educadores precisariam ter para criar boas estações?
5. Quais informações você dá para os educadores para eles construírem essas estações?
6. O que precisamos considerar na construção de estações para diferentes faixas-etárias?

LAURA ADAMO MAZZIERO DE SOUZA

MARIA JULIA BRAULINO DIAS CORDEIRO

09. O RESGATE DA MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DENTRO DA SALA DE AULA: O CARNAVAL

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profª Mª Denise Rampazzo da Silva.

Apresentação pública realizada em 05/12/2023 com parecer da Ma. Franciele Busico de Lima.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

Esta produção didático-pedagógica tem como objetivo destacar a relevância da inclusão das expressões culturais populares brasileiras, com ênfase no carnaval, nos currículos de Educação Básica. Para atingir esse propósito, desenvolvemos um videocast com a participação de indivíduos que têm experiência direta com o carnaval e as escolas de samba. Dessa forma, buscamos enriquecer o conhecimento dos professores do Ensino Fundamental sobre esse tema, promovendo a recuperação e a valorização das tradições e práticas culturais no ambiente escolar. A pesquisa qualitativa utilizou-se de entrevistas com professores do Ensino Fundamental em dois momentos: antes e depois da apreciação do videocast. Constatamos que o material produzido é uma ferramenta potente e que pode sensibilizar os professores e mobilizar para a introdução dessas práticas nos currículos e planos de aula. No entanto, identificamos que a implementação da temática nas salas de aula encontra desafios relacionados à gestão escolar e à complexidade de conceber um currículo que reflita princípios decoloniais. A pesquisa utilizou as contribuições teóricas de Simas (2023), Lapicciarella (1996) e Rocha (2017), entre outros.

Palavras-chave: Educação. Festas Populares. Carnaval. Escolas de Samba.

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema originou-se por motivos pessoais. Uma das pesquisadoras sempre teve contato próximo com o carnaval, desde que seus avós e seu pai criaram uma escola de samba na cidade de Jaú, interior de São Paulo. Ao se tornar jovem adulta participava da bateria de sua faculdade e era fascinada pelos instrumentos, breques e bossas típicas dos sambas enredos. Acompanha de forma remota e presencial todos os carnavais que acontecem ao redor do Brasil e se sente mais viva neste período do ano. A outra pesquisadora, nasceu durante o período das comemorações de carnaval e, desde então, entende que essa manifestação cultural faz parte de sua vida e história. Esta relação se tornou mais evidente, ao se aproximar do carnaval de avenida, ainda criança, por influência de seus familiares que sempre amaram os desfiles das escolas de samba. Durante muito tempo de sua vida, por questões religiosas, se manteve distante do âmbito carnavalesco, mas recentemente se reconectou com sua história e essência, e passou a frequentar ensaios, apresentações, desfiles e tudo o que envolve essa manifestação cultural.

Sobre as manifestações culturais, muitas questões nos atravessam e a principal delas é tentar compreender se os carnavais ao redor do Brasil retratam a diversidade da nossa sociedade e se isso pode influenciar a área de educação. Entretanto, para além do âmbito pessoal, a escolha do tema passa também pelo aspecto profissional, visto que, além da identificação e paixão que nutrimos pela cultura brasileira, especialmente no que diz respeito ao carnaval, também existe a convicção da relevância e importância do tema. Acreditamos que ao trazermos

para a formação escolar temas relacionados às manifestações culturais populares podemos impactar positivamente crianças e jovens que podem se reconhecer como pertencentes a determinadas histórias e grupos, conforme já pesquisado por diversos autores (SIMAS, 2023; ROCHA, 2014) e as orientações oficiais que tornaram as manifestações culturais brasileiras como parte integrante dos currículos da Educação Básica (BRASIL, 2017). Consideramos que olhar para a nossa história e formação cultural de maneira valorativa pode ser transformador no sentido de possibilitar que as pessoas não se sintam excluídas ou “sem cultura”.

Durante nossas vivências nos estágios da educação básica e como educadoras em algumas instituições privadas, constatamos que o aprendizado e a apropriação da cultura brasileira são, na maioria dos lugares, marginalizados em detrimento de outras vivências, principalmente por influências europeias e norte-americanas.

Vários pesquisadores e educadores reconhecem a importância de trazer os temas da cultura popular e suas manifestações para a sala de aula. Para Simas (2023), historiador, escritor e pesquisador brasileiro que se dedica ao estudo da cultura popular, incluindo o carnaval, o cenário carnavalesco dentro da sala de aula é fundamental, pois interliga-se com diversos saberes como a sociologia, a filosofia, a arte entre outros. Como o próprio estudioso afirma:

Quando se pensa no Carnaval, ele é um tema que traz essa transversalidade que passa pela história, pela filosofia, pela sociologia, geografia – porque está muito ligado à questão do território e à maneira como o território é praticado. Ele tem essa multiplicidade pela língua portuguesa, pela literatura, de poder perfeitamente utilizar o samba de enredo para trabalhar português. Eu diria que, nesses aspectos, o Carnaval tem um papel absolutamente fascinante que pode ser trabalhado pela educação. (SIMAS, 2023, s/p.)

A própria legislação educacional brasileira ressalta essa importância para a formação das crianças, como indicado no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Afirma o documento que:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004)

Partindo desses pressupostos e convicções, esta produção didático-pedagógica tem como objetivo geral produzir um videocast sobre o carnaval para que os educadores aprofundem o reconhecimento e resgate das manifestações culturais brasileiras no ambiente escolar.

A partir deste objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Realizar entrevistas com jovens adultos formados em escolas de samba para compreender se o seu senso de pertencimento e consciência da sua ancestralidade impactou na sua educação escolar.
- Pesquisar o carnaval como manifestação cultural brasileira.
- Investigar de que maneira as manifestações culturais brasileiras podem contribuir com a formação das crianças e jovens.
- Pesquisar as escolas de samba e como se constroem os sambas enredos para comunicar suas narrativas.
- Pesquisar videocasts de referência sobre manifestações culturais como fonte de inspiração.

Para alcançar os objetivos definidos para esta pesquisa e orientar o percurso que seguiremos, definimos as seguintes perguntas:

- O que os professores do Ensino Fundamental, de escolas públicas e privadas, pensam sobre o carnaval e as escolas de samba em particular?
- Os professores consideram que as manifestações culturais brasileiras são relevantes para a formação dos estudantes?
- Por meio de videocast é possível sensibilizar os professores e ampliar sua visão sobre a importância do carnaval e as escolas de samba em particular nos currículos do Ensino Fundamental?

Nossa hipótese inicial é que a maior parte dos professores acredita que essas celebrações são importantes para a cultura brasileira e podem ser uma oportunidade para explorar diferentes aspectos da história, entretanto, acreditamos que a depender da instituição em que o professor atua, seus planos de aula podem não tratar da temática para atender ao que é definido pela escola.

Também pensamos que dois episódios de um videocast pode ser uma ferramenta poderosa para sensibilizar educadores que não são sensíveis à temática, visto que demonstra como essas celebrações podem ser uma oportunidade para promover a inclusão, a diversidade e o senso de pertencimento, o que favorece a autoestima positiva. Além disso, destacar como o carnaval e as escolas de samba podem ser integrados ao currículo escolar, em atividades educacionais que envolvam língua portuguesa, música, dança, história, geografia entre outras disciplinas.

O material didático abordará a relação entre a educação básica e as escolas de samba, inspirado por Tião Rocha (2015), em especial, quando este dá depoimento à série documental Educação.doc. Pretendemos contribuir com a formação dos professores fazendo com que apropriem-se da ideia de como a imersão na cultura pode contribuir positivamente para formar as crianças, e todos os brasileiros, possibilitando uma reflexão sobre como algumas estratégias podem contemplar o

universo das manifestações culturais populares. O videocast trará relatos, experiências e opiniões de pessoas envolvidas com o ambiente carnavalesco: a comunidade como um todo, diretores, baluartes, ritmistas, componentes, carnavalesco (aquele que idealiza a vertente criativa e evolutiva do desfile), entre outros. Nossa intenção é que o educador, ao assistir, compreenda a fórmula e a didática que está presente nessa manifestação cultural, e permita-se reconectar o seu “eu” com esses saberes que nos formam para além dos muros da escola.

Embasam teoricamente esta produção pensadores como Simas (2023), Arantes (1981), Lapicciarella (1996), Rocha (2014) que pesquisam as questões do pertencimento étnico racial e as manifestações culturais brasileiras e apresentam dados que corroboram a relevância desta produção didático-pedagógica.

2. CAMPO DE PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos o processo da pesquisa, considerando a necessidade de alcançar plenamente o objetivo definido para esta investigação didático-pedagógica que é produzir um videocast de dois episódios sobre o carnaval para que os professores aprofundem o reconhecimento e resgate das manifestações culturais no ambiente escolar.

Para alcançar este objetivo, conforme já apresentado no capítulo Introdução deste texto, foram estabelecidas as seguintes perguntas de pesquisa:

- O que os professores pensam sobre o carnaval e as escolas de samba em particular?
- Os professores consideram que as manifestações culturais brasileiras são relevantes para a formação dos estudantes?
- Por meio de dois episódios de um videocast é possível sensibilizar os professores e mudar sua visão sobre o carnaval e as escolas de samba em particular?

Optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica que para Severino:

Visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho microsocial, olhando com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. Utiliza-se do método etnográfico, descritivo por excelência. (2007, p. 119)

Na primeira etapa da investigação, iniciamos a coleta de depoimentos, por meio de entrevistas (entrevistas disponíveis no APÊNDICE A) feitas virtualmente em plataforma on-line, com três jovens que vivenciaram desde criança o chão de escolas de samba. Iniciamos as entrevistas com as jovens com cinco perguntas norteadoras, presentes no APÊNDICE B.

Nossa intenção era entender de maneira mais aprofundada o contexto e ambiente carnavalesco e como a imersão neste mundo pode contribuir com a valorização da autoestima e do sentimento de pertencimento de crianças e jovens e se isso impacta de alguma forma o contexto escolar destas pessoas. Para tal, escolhemos como recurso de investigação a entrevista que, segundo Máximo-Esteves, é:

Uma das estratégias mais utilizadas, é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. (2008, p. 94)

Optamos, assim, por uma entrevista em profundidade, que, ainda segundo o mesmo autor:

Também denominada informal, conversacional, não-estruturada, etnográfica. - tem um propósito explícito, fornece algumas informações aos entrevistados, as questões são abertas e descritivas. É pouco estruturada e procura obter uma informação profunda, ou seja, cheia de descrições e rica em comentários. (MÁXIMO-ESTEVES, 2008, p. 94)

Foram também realizadas entrevistas, por meio de plataforma on-line, com seis professores, sendo quatro mulheres e dois homens, que atuam nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Três educadores atuam em escolas públicas, municipais e estaduais, na cidade de São Paulo e os outros três atuam em escolas da rede privada da cidade de São Paulo. Os três professores de escolas particulares foram contatados em nossas próprias escolas de atuação e os três professores de escola pública fazem parte de nossos contatos pessoais, são amigos ou conhecidos das famílias. Optamos por realizar nossa pesquisa tanto na rede pública de ensino quanto na rede privada, pois acreditamos que existe uma diferença de currículo quando se trata de manifestações culturais, além das práticas pedagógicas. Apesar de todas as instituições escolares do país estarem submetidas às legislações oficiais, em especial a BNCC (BRASIL, 2017), entendemos que a diferenciação dos currículos, práticas pedagógicas e planejamentos são questões que podem apresentar informações importantes para a nossa pesquisa.

Por meio destas entrevistas, tínhamos como intuito entender o que os educadores pensam sobre o carnaval e suas manifestações, e como isso influencia na presença dessas manifestações dentro da grade curricular e nos planejamentos das aulas.

Após a elaboração dos dois episódios do videocast, os seis professores foram convidados a assistir aos vídeos (disponíveis no YouTube, cujo link foi encaminhado a cada um dos sujeitos) a apreciação pôde ser feita no momento que os professores consideraram mais conveniente, desta forma, permitimos que eles pudessem ter suas percepções pessoais e reflexões sobre elas. Posteriormente, na semana subsequente ao envio do link de acesso aos vídeos, convidamos os seis

professores selecionados para participarem de uma conversa virtual, por meio de plataforma on-line, para discutir as impressões a respeito dos vídeos e conversarmos sobre os impactos gerados pelo material e a possibilidade do mesmo como formativo aos professores e professoras da educação básica.

Foi preservada a privacidade e anonimato dos sujeitos que participaram da pesquisa, todos foram informados que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para a elaboração deste trabalho e deram a autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A conversa virtual realizada após assistirem aos videocasts foi transcrita e encaminhada aos participantes para que pudessem realizar ajustes ou inclusão de pontos que consideraram necessários. Os vídeos com as entrevistas virtuais encontram-se disponíveis no APÊNDICE C (antes da apreciação do videocast) e APÊNDICE D (após a apreciação do videocast) ao final deste documento.

2.1. O videocast: EDUCASAMBA

O videocast está organizado em dois episódios com duração de 44 minutos e 01 segundos o primeiro episódio, intitulado como "Se há na avenida alguém mais feliz que eu" com Sophia Ferro, e de 50 minutos e 18 segundos o segundo episódio intitulado como "Educação: o maior show da terra" com Rapha Maslioni. O projeto apresenta o carnaval como foco principal, perpassando por suas características, dificuldades e histórias. Nossa intenção é que este recurso dialogue com as escolas brasileiras e possibilite a identificação com o espectador, o videocast também mostra algumas práticas e abordagens relacionadas à ampliação de repertório cultural de crianças e jovens, principalmente no que diz respeito às escolhas pedagógicas dos educadores, tais como conteúdos formativos, datas comemorativas, atividades e dinâmicas. O roteiro do videocast está disponível no APÊNDICE E, e ele finalizado encontra-se no APÊNDICE F ao final deste trabalho.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Neste capítulo, apresentaremos alguns conceitos e autores que estudam e pesquisam questões referentes ao resgate e reconhecimento da cultura popular brasileira nas escolas a partir de cujas contribuições foram realizadas as análises dos dados e a elaboração do material. Importante mencionar a relevância do ambiente escolar para a sociedade como um todo e, indubitavelmente para a manutenção social, visto que:

a escola é o mais apropriado sistema aberto da estrutura social, pois fazem parte dela crianças, jovens e adultos pertencentes aos diversos grupos e classes sociais de distintos aspectos físicos, costumes e práticas sociais. (GOMES, 2019, s/p.)

Por isso, fica clara a função política e a possibilidade de transformação social e identitária da escola, entendendo que:

Essa instituição está incumbida de disseminar meios que propiciem a diminuição do preconceito ou da discriminação cultural, já que a discriminação e o preconceito excluem as pessoas da sociedade, privando-as dos direitos que lhes são devidos, despersonalizando o cidadão. (GOMES, 2019, s/p.)

Ainda nesse sentido, de acordo com Moreira (2001, s/p), “a educação multicultural deve estar inserida no currículo pedagógico em todas as instituições de ensino, inclusive nas universidades”. Esse conceito de educação que seja multicultural e condizente com a realidade dos diversos grupos sociais também se relaciona com a necessidade de que as escolas incluam no currículo festividades e manifestações tipicamente brasileiras, tanto quanto ou em maior quantidade do que estrangeiras, o que não acontece hoje em dia, em muitas instituições de ensino. Segundo Gomes faz-se necessário:

Compreender que nenhuma cultura é melhor ou pior que a outra, é apenas diferente, e essa diferença tem que ser respeitada, de maneira que todos possam aprender a lidar com a diversidade de culturas existentes, respeitando e procurando conviver com essa diversidade. (2019, s/p.)

Ao reconhecer tamanha influência da educação nesse cenário, deve-se ter um olhar atento para o educador e sua formação acadêmica e repertorial. Para Gomes,

os professores devem ser formados por meio de currículos atuais tanto na formação inicial quanto na continuada, porque a educação multicultural oferece ao professor um melhor desempenho em sua tarefa pedagógica, valorizando a perspectiva do aluno e possibilitando a construção de um currículo mais próximo da realidade. Entretanto, somente por meio de uma formação sólida é que se pode desenvolver um espaço de novas identidades, novas posturas, novos saberes e renovadas estratégias para o reconhecimento do multiculturalismo, uma formação que possibilite ao professor um questionamento capaz de reformular a sua prática docente, incluindo no seu currículo a fusão de culturas com vistas à minimização da marginalização dos grupos subalternos, possibilitando ao professor a intermediação entre a cultura do aluno e os conhecimentos hibridizados no espaço escolar. (2019, s/p.)

Em se tratando de educação multicultural, é imprescindível entender que essa educação também deve contemplar a cultura popular, cujas definições são polissêmicas, e na qual nos aprofundaremos ao longo dessa produção didático-pedagógica. É importante mencionar, todavia, a dificuldade em colocar isso em prática, na medida em que essas produções culturais têm sua credibilidade e valor diminuídos

e questionados, sendo muitas vezes consideradas como inferiores às demais. Isso ocorre porque:

Ela remete, na verdade, a um amplo espectro de concepções e pontos de vista que vão desde a negação (implícita ou explícita) de que os fatos por ela identificados contêm alguma forma de “saber”, até o extremo de atribuir-lhes o papel de resistência contra a dominação de classe. (ARANTES, 2010, p. 1)

Essa visão de que a cultura popular não é uma forma válida e rica em diversos saberes vai de encontro a um pensamento enraizado na sociedade sobre os conceitos de “cultura”, do que é considerado ser “culto” e do que é esperado dos indivíduos para que eles sejam respeitados e reconhecidos. Acreditamos que isso precisa mudar, visto que o povo brasileiro é plural e muito rico em manifestações culturais e tradições e que existem diversas realidades a serem consideradas, tanto no que diz respeito aos seus costumes e hábitos, quanto ao vocabulário, às festividades, entre muitos outros aspectos que permeiam a vida da população brasileira, como nos alerta Arantes:

Embora nos ensinam a ter um modo de vida refinado, civilizado e eficiente - numa palavra, “culto” - não conseguimos evitar que muitos objetos e práticas que qualificamos de “populares” pontilhem nosso cotidiano. Samba, frevo, maracatu, vatapá, tutu de feijão e cuscuz. Seresta, repente e folheto de cordel. Congada, reisado, bumba-meu-boi, boneca de pano, talha, mamulengo e colher de pau. Moringa e peneira. Carnaval e procissão. Benzimento, quebrante, simpatia e chá de ervas. (2010, p 12-13)

Nesse sentido, é necessário não apenas incluir os saberes populares nas escolas de ensino básico - saberes estes que já fazem parte do nosso cotidiano - como se apropriar deles de forma autêntica, amalgamando as tradições e manifestações como elas são de fato, com suas nuances, diferenças e particularidades, ou seja, promover uma aprendizagem integral, que perpassa não apenas o compreendido pelo senso comum como cultura popular, mas as diversas culturas populares, sem restringir tudo que existe a uma cultura única, a um saber único. Para Arantes:

a “cultura popular” surge como uma “outra” cultura que, por contraste ao saber culto dominante, apresenta-se como “totalidade” embora sendo, na verdade, construída através da justaposição de elementos residuais e fragmentários considerados resistentes a um processo “natural” de deterioração. Justificam-se, portanto, aos olhos desses teóricos, as tarefas de seleção, organização e reconstrução da “cultura popular” que os ocupantes dos lugares de poder da sociedade atribuem a si próprios. Como que num exorcismo, esses fragmentos que teimam em emergir aqui e ali, em momentos cruciais de nossa vida, são deslocados para o passado e para outros lugares. O que é

identificado e escolhido como elemento constitutivo das tradições nacionais é recriado segundo os moldes ditados pelas elites cultas e, com nova roupagem, desenvolvido, digerido e devolvido a todos os cidadãos. (2010, p 18).

A marginalização, a adequação e em alguns casos até o apagamento dessas manifestações por meio da elite dominante - elite esta que interfere na dinâmica social e dita muitas das regras de quase todos os âmbitos da sociedade, inclusive no que tange os ambientes escolares - faz com que os brasileiros não se reconheçam e não se orgulhem de si mesmos, de sua ancestralidade, de suas características, crenças e linguagens, o que pode causar muitos problemas identitários no âmbito individual, mas principalmente - e conseqüentemente - no âmbito coletivo, de comunidade, país e sociedade. Esse processo de transformação e adaptação de algumas manifestações culturais e das práticas de alguns grupos sociais acabam por:

“higienizar” esses eventos, ocultando os seus aspectos de pobreza, seu caráter tosco e, aos olhos de muitos, grosseiros. Essas são reconstituições que o “saber” e o “gosto culto” das elites podem abarcar. Mas, ao mesmo tempo, elas deixam de ser algo em que o seu “outro”, indomesticável, possa reconhecer-se. Ao se produzir o espetáculo, cortam-se as raízes do que, na verdade, é festa, é expressão de vida, sonho e liberdade. Vida que recusa identificar-se com as imagens fixas que o espelho “culto” permite refletir e que grande maioria dos museus cultua. (ARANTES, 2010, p 20).

Dentre estas múltiplas manifestações culturais, tidas como não fazendo parte do universo elitista e culto, sem sombra de dúvida, se impõe o carnaval, talvez, a mais brasileira das manifestações culturais e sobre a qual discorreremos no próximo capítulo.

3.1. O carnaval e suas brasilidades

Ao pensar no carnaval como conhecemos hoje em dia, precisamos voltar no tempo para compreender que essa festividade é uma manifestação cultural bastante antiga. Apesar de se achar que o Carnaval teve origem aqui no Brasil, estudiosos como Lapicciarella (1996) apontam a festa como uma manifestação comemorada por diversos povos. Já aqui no Brasil, foi trazida pelos colonizadores portugueses entre os séculos XVI e XVII, manifestando-se inicialmente por meio do “entrudo”, festividade que marcava o início da Quaresma. O estudioso informa que:

Era uma brincadeira de rua muitas vezes violenta, onde se cometia todo tipo de abusos e atrocidades. Era comum os escravos molharem-se uns aos outros, usando ovos, farinha de trigo, polvilho, cal, goma, laranja podre, restos de comida, enquanto as famílias brancas divertiam-se em suas casas derramando baldes de água suja em passantes desavisados, num clima de quebra consentida da

extrema rigidez da família patriarcal. (LAPICCIARELLA, 1996, p. 07)

A chegada do carnaval ao Brasil evidencia pontos interessantes sobre as camadas sociais que se desenharam e como isso reflete o carnaval que conhecemos hoje. Outros elementos foram sendo introduzidos à festividade, como o baile de máscaras (comemoração carnavalesca da Itália renascentista). É possível afirmar que existe uma nítida separação na maneira de se comemorar o carnaval entre as classes altas e baixas da população. Neste período, surgem as “sociedades”, clubes que predominavam no carnaval carioca. As sociedades contribuíram para que a classe média entrasse para a comemoração e inovaram trazendo o desfile de carros alegóricos. Segundo estudiosos um fato interessante desses clubes é que eles competiam entre si com “suas alegorias e sátiras ao governo” (LAPICCIARELLA, 1996, p. 8).

O surgimento da figura Zé Pereira, podendo se referir a uma pessoa fictícia, como a um personagem histórico, dependendo do contexto e da tradição local, trouxe uma nova cara para as comemorações carnavalescas. A figura costumava animar as ruas ao som de bumbos, zabumbas e tambores, e a ideia geral é que Zé Pereira, um homem comum, se torna o “Rei do Carnaval” com seu espírito brincalhão e desinibido. E apesar da sua rota ter se iniciado na Europa, é na popularização que a comemoração carnavalesca começa a tomar formas brasileiras, juntando elementos africanos às suas práticas. Lapicciarella nos conta que:

Com a constante repressão ao entrudo, o povo viu-se obrigado a disciplinar as brincadeiras de rua, passando a utilizar a organização das procissões religiosas para a comemoração do carnaval: apareciam então os blocos e cordões, grupos que originariam mais tarde as escolas de samba. Formados por negros, mulatos e brancos de origem humilde, os cordões animavam as ruas ao som dos instrumentos de percussão. Sofreram forte influência dos rituais festivos e religiosos trazidos da África, legando para as gerações seguintes o costume de se fantasiar no carnaval. (1996, p. 08-09).

Com o surgimento dos cordões, ranchos e marchinhas, o carnaval brasileiro ganhou uma nova faceta, muito semelhante ao que conhecemos hoje em dia. Termos relacionados à música e às formas de organização das festividades foram surgindo, conforme apresentamos a seguir:

Os ranchos

Agremiações carnavalescas, elaboradas e organizadas, apresentando enredos temáticos e fantasias trabalhadas. Os ranchos eram conhecidos por suas apresentações teatrais durante o carnaval, muitas vezes, contando histórias e cenas cômicas. Tinham uma estrutura hierárquica e eram organizados em categorias, competindo entre si em desfiles e concursos de carnaval.

As marchinhas

Gênero musical característico do carnaval brasileiro. São músicas curtas e animadas, geralmente com letras engraçadas, satíricas ou com temas

festivos. Elas eram muito populares durante as décadas de 1920 a 1950 e eram frequentemente usadas como trilha sonora para os desfiles de cordões, ranchos e outras agremiações carnavalescas.

Os cordões

Agremiações carnavalescas que se tornaram populares durante as primeiras décadas do século XX. Eles tinham como características o uso de fantasias, grupos que desfilavam em ruas com músicas próprias, mestre com apito organizando o desfile e estandartes. Qualquer semelhança não é mera coincidência, visto que diversas Escolas de Samba tradicionais, tanto do Rio de Janeiro como de São Paulo, tiveram sua origem como cordões carnavalescos antes de se tornarem agremiações mais estruturadas. O Vai-Vai, por exemplo, começou como o “Cordão dos Africanos”; a Nenê de Vila Matilde, uma das agremiações mais importantes da história do carnaval paulista, também iniciou sua jornada como o “Bloco Carnavalesco Vila Matilde e com a Camisa Verde e Branco não foi diferente, suas raízes vieram do “Bloco Carnavalesco Camisa Verde”. Já no Rio de Janeiro a Estação Primeira de Mangueira se deu pelo “Bloco dos Arengueiros” e Portela teve sua origem no “Conjunto Carnavalesco Osvaldo Cruz”.

Esses são apenas alguns exemplos das muitas escolas de samba que tiveram suas origens como cordões carnavalescos. Essa transformação ocorreu ao longo do tempo, à medida que os grupos cresceram em tamanho e organização, resultando no que conhecemos com o desfile de carnaval de avenida.

Os desfiles de carnaval

Os desfiles são a mistura de todas as manifestações detalhadas anteriormente. Apresentam as Escolas de Samba que criam enredo complexos, elaboram fantasias e alegorias exuberantes e se preparam imensamente durante o ano para oferecer um espetáculo emocionante ao público.

Cada agremiação é composta por diferentes alas, que representam aspectos específicos do enredo. As alegorias são carros decorados e as fantasias são usadas pelos membros das alas para contar a história. O evento é grandioso e altamente competitivo, com escolas de samba disputando títulos e reconhecimento.

3.2. As escolas de samba

As primeiras escolas de samba surgem também a partir do cenário social e político em que o Brasil se encontrava, como os autores afirmam no trecho a seguir:

Podemos afirmar que a década de 20 foi marcada por um dilema que envolveu as camadas populares urbanas, notadamente as comunidades negras, e o Estado Republicano. De um lado, os negros buscavam pavimentar caminhos de aceitação social. O Estado, por sua vez, procurava disciplinar as manifestações culturais das camadas populares; forma eficaz, diga-se de passagem, de

controlá-las. Dessa dupla intenção - o interesse regulador do Estado e o desejo de aceitação social das camadas populares urbanas do Rio de Janeiro - surgirão as primeiras escolas de samba. (SIMAS E MUSSA, 2023, p. 14)

Apesar do desejo controlador do Estado, os temas de enredo que as escolas de samba escolhiam ficavam a critério dos fundadores, diretores, sambistas, entre outros membros participantes. Partindo do fato de que essa festividade foi prioritariamente formada pelas camadas populares do Brasil, especialmente pelos negros, precisamos compreender que o formato de desfile que conhecemos hoje não é o mesmo de antigamente e sofreu muitas mudanças no decorrer do tempo, mas que existe um elemento que sempre esteve presente e se mantém na maioria das escolas de samba até hoje: a utilização do enredo como recurso para retratar o Brasil e para fazer com que a população se aproprie de sua própria história. Simas e Mussa explicitam esse conceito ao afirmar que:

A exigência do enredo como critério de julgamento das escolas, uma novidade de 1933, é certamente inspirada no desfile dos ranchos. Essas agremiações já desfilavam, desde pelo menos o início dos anos 20, com enredos de valorização de temas nacionais, personagens marcantes do Brasil e a exuberância da natureza brasileira. Já havia, portanto, uma tendência de usar os cortejos carnavalescos para promover certa pedagogia do amor ao Brasil. (SIMAS E MUSSA, 2023, p. 17)

Essa valorização do Brasil dialoga com o que foi dito anteriormente sobre a importância da cultura popular para a sociedade como um todo e sobre o carnaval como grande potencializador e catalisador dessa cultura. Para os autores, “as escolas de samba pretendiam funcionar como “núcleos onde se cultivava a verdadeira música nacional, imprimindo em suas diretrizes o cunho essencial da brasilidade”. (SIMAS e MUSSA, 2023, p. 17)

O Carnaval é uma das festas mais populares do Brasil atualmente, no entanto, é diferente do que era no passado. A festa mais simples e espontânea, hoje em dia, se tornou mais comercial e espetacularizada, atraindo turistas e gerando grande movimentação financeira. As escolas de samba, antes compostas apenas por pessoas da comunidade, hoje em dia são empresas que contam com patrocínios e altos investimentos. Apesar disso, se tornou uma festa mais inclusiva, com a participação de pessoas de todas as idades, gêneros e classes sociais.

Além dos desfiles, o carnaval de avenida é marcado por festas, música, dança e celebração nas ruas configurando-se como uma tradição que celebra a diversidade cultural brasileira, destacando o talento artístico e a criatividade das escolas de samba que a cada ano trazem novos enredos, histórias e emoções, continuando a evolução desta festa icônica.

Sendo o Brasil um país de proporções continentais, não é estranho o carnaval ter se desenvolvido de maneira diversa em diferentes locais. Cabe mencionar,

por exemplo, que em Olinda e Recife, no estado de Pernambuco, o frevo é conhecido por sua energia contagiante, ritmo acelerado e passos de dança característicos, além do maracatu, surgido nas “senzalas, quando os negros prestavam homenagem aos seus antigos reis africanos” (LAPICCIRELLA, 1996, p. 09). Na Bahia, especificamente no carnaval de Salvador, tudo começa “efetivamente em dezembro, com a abertura dos festejos pela festa da Conceição da Praia” (LAPICCIRELLA, 1996, p. 09), e nos dias de hoje a grande atração são os trios elétricos que percorrem um circuito no qual os foliões vão atrás dos carros de som curtindo a festa.

De modo geral, além de ser uma manifestação popular inclusiva e da qual participam todos os tipos de brasileiros e estrangeiros, o Carnaval tem um significado profundo para o povo preto no Brasil, pois representa uma forma de expressão cultural, identidade e celebração da história, além de uma forma de resistência cultural. Durante o período da escravidão e em momentos de discriminação racial, o Carnaval proporcionava um espaço no qual a comunidade negra podia se expressar e se unir. O uso de máscaras e fantasias, muitas vezes, permitia que as pessoas desafiassem as normas sociais e se libertassem temporariamente das restrições impostas pela sociedade.

4. ANÁLISE DE DADOS

Conforme já apresentado no capítulo Campo de pesquisa, nossa coleta de dados foi organizada em três etapas. Inicialmente, realizamos entrevistas com três jovens que cresceram imersos no universo do carnaval com o objetivo de aprofundar nosso entendimento sobre essa experiência singular, explorar as potencialidades e particularidades desse contexto carnavalesco e investigar o impacto, ou a ausência dele, dessa vivência na trajetória educacional de cada uma das entrevistadas.

Na segunda etapa, conduzimos entrevistas com seis professores, sendo três de escolas públicas (duas mulheres e um homem) e três de instituições privadas (duas mulheres e um homem), com a intenção de mapear a visão que esses educadores têm sobre o carnaval, avaliar seus conhecimentos prévios acerca do tema e compreender em que medida abordavam essa temática em suas práticas pedagógicas. Adicionalmente, buscamos provocá-los com a possibilidade de um material didático sobre carnaval e educação, para identificar seu interesse por esse recurso.

A terceira e última etapa ocorreu após os seis professores terem tido a oportunidade de explorar o videocast EDUCASAMBA para entendermos se o material estabelece um diálogo eficaz com os educadores, se lhes proporciona inspirações e oferece informações relevantes e, fundamentalmente, se tem potencial de ampliar o repertório desses profissionais, podendo ser utilizado como recurso formativo.

Após a realização e sistematização dessas entrevistas, emergiram três categorias de análise que se destacaram, alinhadas aos nossos questionamentos de pesquisa e objetivos. Assim, definimos três categorias de análise dos resultados da pesquisa que são:

1. Carnaval como experiência formativa
2. Desafios para trabalhar com as culturas populares na instituição escolar e
3. Videocast EDUCASAMBA como recurso de formação e ampliação de repertório.

Notamos que essas categorias estão intrinsecamente relacionadas, visto que nosso objetivo é avaliar se, de fato, um videocast pode funcionar como uma ferramenta formativa eficaz, capaz de auxiliar os educadores na incorporação de abordagens sobre a cultura popular brasileira, especificamente o carnaval, nos currículos escolares.

4.1 Carnaval como experiência formativa

Segundo Arantes (1981) a ideia de “cultura popular” perpassa uma dimensão social, sobre o que é do povo e o que é da elite (culto), entretanto, ele afirma que é necessária uma luta constante para uma constituição de identidade social de forma que as expressões culturais populares desempenhem um papel central como a essência de qualquer comunidade.

Consideramos que no contexto brasileiro, a riqueza e diversidade dessas manifestações possuem um potencial significativo para promover a identificação mútua entre as pessoas, proporcionando um senso de pertencimento e capacitando-las a se reconhecerem como indivíduos potentes e repertoriados. Por isso, a importância do carnaval como parte dessas manifestações e, conseqüentemente, a relevância de compreender mais sobre esse universo, sobre como as pessoas que dele fazem parte se formaram como seres humanos e como as experiências no ambiente carnavalesco se relacionam ou não com as experiências nos ambientes escolares.

Ao analisarmos as entrevistas com as jovens, fica evidente que a relação das três entrevistadas com o carnaval remonta às suas infâncias, e em alguns casos, até mesmo antecede esse período (A entrevistada 2 estreou no desfile da avenida quando ainda estava no ventre de sua mãe). Isso deixa claro que essa paixão e envolvimento são heranças familiares, já que suas mães, avós e bisavós também eram participantes ativas no carnaval, demonstrando um legado de longa data. Todas as jovens continuam a se envolver ativamente no carnaval até os dias de hoje, e ele desempenha um papel fundamental em suas vidas

As entrevistadas 1, 2 e 3 afirmam de forma inequívoca que o impacto do carnaval em suas vidas escolares foi extremamente positivo, ressaltando que muitos dos aprendizados significativos ocorreram no ambiente da escola de samba, superando o que experimentaram na escola tradicional. As três entrevistadas destacaram que sua participação no universo carnavalesco ampliou horizontes, proporcionando acesso à arte, ao teatro, à dança e ao conhecimento, além de possibilitar a compreensão e a apropriação de eventos históricos não apenas do

Brasil, mas também de todo o mundo, uma vez que os enredos abordam uma ampla gama de temas. A jovem 3 até mesmo mencionou que, sem o carnaval, provavelmente não teria tido a oportunidade de adquirir o conhecimento que obteve por meio dessa manifestação, especialmente porque as pessoas negras e provenientes de comunidades periféricas ainda enfrentam barreiras de acesso aos equipamentos culturais e formativos, como podemos observar em sua declaração a seguir:

A gente da periferia, né, pessoas pretas e tudo mais, a gente tem um bloqueio em ter acesso à cultura e à arte, mesmo que seja tão presente assim, hoje em dia, mas eu acho que a gente ainda tem esse impasse sabe, de conhecer novas áreas, novos lugares, enfim, e eu acho que o carnaval expande isso pra gente. (APÊNDICE A - Jovem 3, Entrevista em 30/08/2023, 02:19 min - 02:50 min.)

Além dos aprendizados de natureza mais ampla, as três jovens destacaram que o carnaval desempenhou um papel fundamental nas suas jornadas de autodescoberta, empoderamento e conexão com suas raízes ancestrais. Todas as jovens ressaltaram que adquiriram um entendimento mais profundo da história dos afrodescendentes e dos povos originários, abordando temas cruciais como a escravização e a invasão dos portugueses em 1500, por meio dos enredos das escolas de samba, uma vez que as instituições de ensino tradicionais frequentemente negligenciavam ou distorciam essas informações essenciais. Nesse contexto, uma das entrevistadas expressou que, por frequentar uma escola particular com uma maioria de alunos brancos, sentia a falta de uma representatividade negra adequada, dado o escasso número de referências negras nesse ambiente. Muitas figuras históricas importantes da comunidade negra no Brasil só foram conhecidas por ela por meio dos enredos das escolas de samba, como fica evidente nas declarações a seguir:

Como eu estudava em escola particular, como já dito, e na mesma época eu fazia balé e onde eu fiz balé é uma das maiores companhias de balé de SP, do Brasil, com um método europeu, por muitas vezes eu não me reconhecia e eu lembro que durante essa época foi quando eu pedi pra minha mãe pra eu poder alisar o meu cabelo. (APÊNDICE A - Jovem 2, Entrevista realizada 17/09/2023, 03:12 min - 03:41 min)

Por muitas vezes as escolas falam, né, tem como enredo, personalidades negras e momentos históricos, onde a História não conta. (APÊNDICE A - Jovem 2, Entrevista realizada 17/09/2023, 05:55 min - 06:07 min)

Tem até um samba da Mangueira de 2019 que fala a história que a História não conta, desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento. (APÊNDICE A - Jovem 2, Entrevista realizada

17/09/2023, 06:27 min - 06:38 min)

De maneira abrangente, as três entrevistadas enfatizaram que a inclusão do carnaval e de expressões culturais brasileiras nos currículos escolares seria de extrema importância para que as crianças negras e vindas de comunidades periféricas pudessem desenvolver um entendimento mais profundo de suas origens e, igualmente importante, perceber as vastas oportunidades que têm à disposição. O carnaval desempenhou um papel fundamental que, à princípio, deveria ser desempenhado pela escola: explorar e nutrir o conhecimento e os talentos das crianças e jovens, proporcionando-lhes uma ampla gama de aprendizados. Em entrevista Rocha aponta a importância da escola ser um lugar de escuta e trocas:

Todos os meninos brasileiros poderiam encontrar na escola um espaço para levar, discutir e trocar a cultura apreendida em casa, na rua e no bairro. Trabalhar com as tradições que ainda se mantêm. Pode ser na avenida Paulista, na favela, no Morumbi ou no campo, no centro ou na periferia. O que as pessoas daquela rua, daquele prédio têm de tradições? Veríamos muitas coisas: regras, cantigas de ninar, provérbios, pensamentos, linguagem oral. E é isso que os meninos carregam consigo quando chegam à escola, essa cultura caseira - em qualquer família, não importa o nível econômico. Isso deveria ser usado para facilitar a entrada na escolaridade. As histórias que ouviam da avó, da mãe, as cantigas de ninar, os ritos de passagem - como a família comemora aniversários, casamentos, batizados -, os brinquedos, as brincadeiras. (ROCHA, 2009, s/p.)

A sugestão de Rocha é clara: esse rico repertório cultural deveria ser utilizado como uma ponte facilitadora para o processo educacional. Ao incorporar esses elementos nas práticas escolares, seria possível criar uma conexão mais profunda entre o aprendizado formal e as experiências cotidianas das crianças.

4.2 Desafios para trabalhar com as culturas populares na instituição escolar

Sabemos que as culturas populares representam a essência de qualquer povo e no Brasil, em particular, sua riqueza e diversidade possuem o potencial de estabelecer conexões entre as pessoas, permitindo que se identifiquem umas com as outras, se reconheçam como indivíduos potentes e parte de um todo, fomentando um ambiente propício ao desenvolvimento de adultos confiantes e que valorizam suas ascendências e cultura. Portanto, é crucial compreender como essas manifestações culturais devem estar presentes no contexto escolar e os educadores precisam reconhecer essa importância e a relevância destes temas, como explicitado abaixo:

compreende-se que não se faz educação de qualidade sem uma educação cidadã, uma educação que valorize a diversidade.

Reconheça-se, porém, que a escola tem uma antiga trajetória normatizadora e homogeneizadora que precisa ser revista. (GOMES, 2019, s/p.)

A pesquisa qualitativa incluiu entrevistas realizadas com professores do Ensino Fundamental em dois momentos distintos: antes e após a apreciação do videocast EDUCASAMBA.

As entrevistas iniciais tinham como objetivo avaliar o conhecimento dos educadores a respeito do carnaval, bem como compreender o nível de envolvimento de cada um com essa expressão cultural brasileira e a presença, ou ausência, desse conteúdo em suas práticas de ensino. Durante o processo dessas entrevistas, constatamos que todos os professores, com variações de intensidade, mantinham alguma relação com o carnaval (dois deles através de participação nas festividades de rua durante a infância e os outros quatro professores pelo acompanhamento dos desfiles de escolas de samba pela televisão e pela participação em blocos de carnaval). Além disso, todos compartilharam a visão de que o carnaval desempenha um papel significativo na formação das crianças e jovens.

Três professores ressaltaram a distinção entre o carnaval como um feriado e o carnaval como uma experiência mais profunda. Portanto, parte dos entrevistados não havia vivenciado o carnaval de forma completa, mas sim como um evento que faz parte das tradições culturais do Brasil. Dois professores também expressaram apreço pelos conhecimentos destacados e explorados nos desfiles de carnaval, como as habilidades manuais e artísticas envolvidas na confecção de fantasias, as competências musicais exigidas na composição dos sambas-enredo e na percussão da bateria. Além disso, todos valorizaram o caráter educativo dos desfiles, que frequentemente apresentam narrativas históricas e ensinam aspectos da História, tornando tais informações acessíveis a um público que, de outra forma, talvez não o tivesse de maneira leve e envolvente, como evidenciado na fala de um dos entrevistados:

Tem que ter uma cultura geral tão ampla para pensar no enredo relacionado nas diversas partes relacionadas ao tema central... tem enredos que contam histórias que falam de assuntos desconhecidos do público geral e que aquele carnavalesco pesquisou e traz, e torna aquilo palpável para a população que está assistindo de graça pela televisão. (APÊNDICE C - Entrevista 2, Entrevista realizada 25/07/2023, 01:39 min - 02:14 min)

Os seis professores entrevistados destacaram a riqueza cultural intrínseca ao universo carnavalesco, enfatizando que a maioria das pessoas que verdadeiramente dão vida a toda essa beleza, arte e capricho, os que formam de fato o “chão de fábrica”, são, em grande maioria, pessoas pretas e periféricas. Tornou-se evidente que, para os professores que participaram da pesquisa, o carnaval desempenha um papel crucial no contexto social e racial, pois ressalta a força e a

vitalidade desse segmento da população. Apesar disso, dois professores expressaram pesar em relação à perda da representatividade racial nesse contexto, uma vez que, nos últimos tempos, o carnaval vem passando por um processo de embranquecimento (seja no corpo de jurados das escolas de samba, nos membros das diretorias, e outros aspectos). Esses mesmos professores, inclusive, estabeleceram uma conexão direta entre esse processo de embranquecimento e a diluição da essência do carnaval, percebendo que a festa, nos dias atuais, também se tornou uma competição, especialmente no contexto das escolas de samba, e um empreendimento comercial, como demonstrado nas declarações a seguir:

Eu sinto essa transição do tradicional da tradição pro comercial pro vendável: “o que dá para vender?”. É óbvio que a liberdade criativa que tem ali dentro ainda se mantém, a produção artística ainda se mantém ali dentro. São centenas de figurinos, tem coreografias, tem roteiros, tem enredos dentro de um enredo só... então é um marco da nossa cultura” (APÊNDICE C, Entrevista 3, Entrevista realizada 13/09/2023, 01:14 min - 01:40 min)

Um dos professores enfatizou a importância inerente à profissão de educador, que consiste em buscar a ampliação contínua de repertório e referências, a fim de proporcionar às crianças uma vasta exposição a cultura e informação, incluindo perspectivas divergentes, com o objetivo de formar cidadãos críticos e bem-informados. Nesse contexto, o carnaval, em suas múltiplas manifestações, não pode ser negligenciado, pois pode servir como um agente catalisador na integração de todas essas diversidades. Seja o carnaval de São Paulo, seja o carnaval no Acre, seja em qualquer outro estado, cabe ao professor buscar conhecimento histórico e cultural, como evidenciado nas citações a seguir:

A gente vai ter, a gente vai encontrar diferenças, a gente vai encontrar diversidades, a gente vai encontrar opostos dentro da escola e a gente vai ter que saber viver, a gente vai ter que saber conectar e como a gente consegue conectar realidades tão opostas?, eu acho que captando o que é comum para todo mundo e o que é comum para todo mundo são esses elementos culturais que a gente está em contato desde quando a gente nasce. (APÊNDICE C - Entrevista 3, Entrevista realizada 27/07/2023, 03:49 min - 04:09 min)

Embora os professores entrevistados sejam unânimes em reconhecer a importância do trabalho com a cultura popular nas instituições escolares, durante as entrevistas, diversos desafios foram identificados, indicando que as escolas e seus professores frequentemente não implementam as práticas preconizadas por especialistas na área. Através das declarações dos educadores, é possível constatar a vitalidade da perpetuação da cultura popular para a identidade de um povo e de uma nação. No entanto, também se torna evidente que existem inúmeros obstáculos que dificultam a manutenção dessas manifestações culturais, e, muitas vezes, elas não são devidamente integradas ao currículo das escolas, como ilustrado a seguir:

Cultura popular se a gente não incentiva, não dá voz, não dá luz, elas, algumas acabam... não sei se morrem, mas ficam dormindo. (APÊNDICE C - Entrevista 5, Entrevista realizada 20/10/2023, 10:07 min - 10:16 min)

Todos os entrevistados expressaram suas preocupações acerca da complexidade de incorporar de maneira mais abrangente essas expressões culturais no currículo escolar, especialmente devido à resistência enfrentada por parte da gestão das escolas. Essa resistência muitas vezes se traduz na priorização de conhecimentos eurocêntricos e eruditos em detrimento das contribuições dos povos originários, africanos e da cultura popular em geral. Todos os professores, de maneira unânime, lamentaram a existência dessa barreira, pois acreditam que não apenas a cultura brasileira deve ser valorizada, e que o carnaval desempenha um papel central na definição da identidade nacional, mas também reconhecem que esse tipo de manifestação cultural pode se tornar uma ferramenta educacional excepcional. Ela tem a capacidade de tornar o conhecimento erudito muito mais acessível, como demonstrado nas seguintes declarações:

Agora o carnaval traz o erudito para o pé no chão, torna palpável, torna compreensível, torna popular o que antes ficava dentro da pequena sala para poucas pessoas. (APÊNDICE C - Entrevista 2, Entrevista realizada 25/07/2023, 05:10 min - 05:30 min)

No entanto, uma das professoras demonstrou um otimismo notável e expressou sua visão de que está surgindo um início de transformação nessa mentalidade, especialmente entre as gerações mais jovens, como exemplificado na transcrição da sua fala:

Assim como as gerações têm vindo muito mais abertas, entender a importância de se respeitar as minorias sociologicamente falando, eu acredito que, eles estejam mais abertos a tudo o que se diga respeito à cultura popular nesse sentido mais amplo. (APÊNDICE C - Entrevista 2, Entrevista realizada 25/07/2023, 08:48 min - 09:12 min)

Com base nisso, um dos educadores expressou sua crença de que o videocast EDUCASAMBA poderia ter o potencial de resgatar um grupo marginalizado da sociedade, proporcionando voz a muitos brasileiros que não se sentem incluídos ou empoderados.

4.3 Videocast EDUCASAMBA como recurso de formação e ampliação de repertório.

As entrevistas realizadas após a visualização do videocast EDUCASAMBA tinham como objetivo avaliar a eficácia desse conteúdo como recurso formativo para os professores, bem como sua capacidade de conscientizá-los sobre

a relevância desses temas no currículo escolar. Durante esse processo, ficou evidente que, de fato, o videocast desempenhou um papel relevante e formativo para esses educadores. Todos elogiaram o trabalho, destacando sua abordagem acessível, porém, ao mesmo tempo, rica em discussões e questionamentos profundos. Ainda nesse sentido, uma das professoras acredita que, após assistir os episódios, seu entendimento sobre o carnaval foi ampliado e essa nova visão, mais próxima, fez com que ela refletisse sobre as possibilidades que as escolas têm de extrair conhecimento dessa festividade, como mostra a citação a seguir:

Realmente o porquê do nome escola de samba, porque é um lugar onde você pode aprender sobre sua própria história, sobre disciplina, a organização que tem essa escola de samba né, o quanto nós educadores, o quanto a escola formal pode aprender com eles sobre um monte de áreas de conhecimento. (APÊNDICE D - Entrevista 5, Entrevista realizada 03/11/2023, 01:20 min - 01:46 min)

Dois dos professores manifestaram um grande entusiasmo e expressaram o desejo de iniciar projetos relacionados ao carnaval, pois se sentiram inspirados pelas possibilidades abertas por esse conteúdo. Duas professoras destacaram que o videocast é particularmente transformador, pois dá voz a pessoas frequentemente marginalizadas na sociedade e oferece oportunidades a outros indivíduos, como demonstrado na seguinte declaração:

Eu senti que ele abriu portas, trouxe novos conhecimentos de pessoas com lugar de fala mesmo que atuam e vivem do carnaval. (APÊNDICE D - Entrevista 5, Entrevista realizada 03/11/2023, 00:05 s - 00:19 s)

Vocês dão voz para pessoas que não tem voz. Vocês visibilizam, acho que esse é verbo... pessoas fora daqueles quatro dias de carnaval. (APÊNDICE D - Entrevista 2, Entrevista realizada 25/10/2023, 03:19 min - 03:41 min)

Além disso, os educadores enfatizaram que essas são as pessoas que, por experiência própria, têm o direito e a capacidade de abordar esse tema, uma vez que vivenciam o carnaval em sua essência e têm vivências escolares, permitindo-lhes identificar problemas e deficiências no atual sistema escolar no que diz respeito à promoção da cultura e ao desenvolvimento de uma sensação de pertencimento e identidade. Um professor também afirmou ter percebido, por meio do videocast, que o carnaval é uma ferramenta intrinsecamente relacionada à brincadeira, que é a linguagem primordial das crianças, tornando-se, assim, uma excelente forma de aprendizado. Duas professoras expressaram surpresa ao constatar que o carnaval teve um papel mais influente na formação de uma das jovens entrevistadas do que na própria escola. Isso suscitou preocupações, uma vez que perceberam que a escola pode não estar cumprindo seu papel de estimular o desenvolvimento dos saberes das crianças e dos jovens, questionando se a prática docente pode estar sendo restritiva,

em vez de construtiva como fica claro no trecho abaixo:

Quando a Sophia fala sobre não gostar de escola, de não se envolver. Ela fala muitas vezes né, e repete de formas diferentes este lugar da instituição tradicional, de não contar nada do que chamou atenção, assim da formação dela não ser esse lugar. A formação dela como ser humano é na escola de samba é pela família dela, pela comunidade em si, então isso me chama muita atenção que escola é essa que a gente tá reproduzindo a séculos e isso é muito sério e muito grave. (APÊNDICE D - Entrevista 5, Entrevista realizada 25/10/2023, 02:00 min - 02:47 min)

No entanto, um dos educadores trouxe uma reflexão relevante ao questionar se todas as escolas são iguais nesse contexto, ponderando que as preocupações se devem a problemas de gestão que variam de uma escola para outra. Além disso, levantou a questão de como o currículo brasileiro como um todo precisa ser revisto, se as escolas estão respeitando o currículo, se esse currículo privilegia alguns saberes em detrimento de outros e como as escolas religiosas podem estar influenciando na abordagem do carnaval, dado que essa festividade é considerada pagã por uma parte significativa da sociedade. No encerramento das entrevistas, todos os educadores afirmaram que, individualmente, poderiam abordar o tema do carnaval em suas salas de aula, mas ainda demonstraram preocupação com as barreiras que poderiam surgir por parte da gestão escolar ao tentar incluir o carnaval de forma mais abrangente no currículo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa foi extremamente enriquecedor para nós, especialmente no contexto de nossa formação como educadoras. Nos proporcionou a oportunidade de interagir com diversos profissionais da área da educação, os quais compartilharam uma variedade de experiências e perspectivas sobre um tema que consideramos de extrema importância e que nos propomos a defender ao longo de nossas trajetórias acadêmicas. Essa troca de ideias não apenas expandiu nossas mentes, mas também nos fez refletir profundamente, renovando nossa esperança no futuro e fortalecendo nosso compromisso em promover o que acreditamos ser o melhor para a educação das crianças e jovens brasileiros.

Além disso, tivemos o privilégio de entrevistar três jovens que cresceram imersas no ambiente carnavalesco. Suas histórias validaram as teorias que inicialmente sustentamos, conferindo uma dimensão real e relevância ao nosso tema de pesquisa. Ouvir suas experiências foi impactante e aprofundou nossa conexão com a paixão pelo carnaval.

A elaboração do material didático foi uma verdadeira honra, pois nos permitiu dar voz a pessoas que muitas vezes são silenciadas, proporcionando uma plataforma para que brilhassem. No final das contas, nos tornamos uma ponte,

facilitando a transmissão das experiências dessas pessoas para um público mais amplo, incluindo grupos que talvez nunca tivessem refletido profundamente sobre o tema. Inicialmente concebido como um documentário, o projeto evoluiu para um videocast, enriquecendo ainda mais a proposta em termos de atualidade e impacto.

Ao longo do processo, enfrentamos desafios como a escolha dos professores a serem entrevistados, a definição da data de gravação do videocast, preocupações com os prazos e as restrições decorrentes a uma integrante ter contido COVID-19. No entanto, esses detalhes não comprometeram significativamente o planejado, e a jornada transcorreu de maneira fluida e prazerosa. Assim como uma bateria de escola de samba, mantivemos uma cadência constante, um ritmo vibrante, impulsionadas pela alegria e pelo borogodó. Unidas por uma paixão compartilhada, transformamos essa paixão em ideias, produção e orgulho, alimentando ainda mais nosso entusiasmo. O objetivo geral da produção didático-pedagógica era criar um videocast sobre o carnaval, incentivando educadores a aprofundar o reconhecimento e resgate da cultura brasileira no ambiente escolar. Ao concluir o processo, podemos afirmar que esse objetivo foi plenamente alcançado. O material foi entregue dentro do prazo, segundo os professores que participaram da pesquisa o material apresenta alta qualidade e aborda o tema do carnaval e das manifestações culturais brasileiras de maneira impactante. O formato escolhido facilitou a interação com os professores, sendo considerado formativo em relação ao reconhecimento e resgate da cultura brasileira, fornecendo uma possibilidade de ampliação do repertório para suas práticas docentes.

Retomando as perguntas de pesquisa elaboradas no início do projeto:

1. O que os professores pensam sobre o carnaval e as escolas de samba em particular? Esta pergunta foi respondida de forma abrangente ao longo da produção didático-pedagógica, revelando que todos os professores entrevistados possuíam alguma relação direta ou indireta com o carnaval e as escolas de samba, reconhecendo a importância dessa festividade para a cultura popular brasileira.
2. Os professores consideram que as manifestações culturais brasileiras são relevantes para a formação dos estudantes? Da mesma forma, esta questão foi completamente esclarecida durante as entrevistas, evidenciando que todos os professores acreditam na importância de cultivar a cultura popular brasileira nas escolas. Essa abordagem é considerada essencial para promover o senso de pertencimento e identidade nas crianças e jovens, contribuindo para uma educação verdadeiramente decolonial.
3. Por meio de dois episódios de um videocast, é possível sensibilizar os professores e mudar sua visão sobre o carnaval e as escolas de samba? A última pergunta de pesquisa também foi respondida durante as entrevistas, demonstrando que o videocast EDUCASAMBA teve um impacto positivo nas vidas acadêmicas dos professores. Embora tenha

sensibilizado ainda mais os educadores, não observamos uma mudança substancial em suas opiniões, uma vez que já compartilhavam da admirável visão sobre o carnaval, como previsto pela hipótese inicial.

A hipótese original, indicando que a maioria dos professores valoriza as celebrações carnavalescas como importantes para a cultura brasileira, foi confirmada. No entanto, notamos que a implementação desses temas no currículo escolar é desafiadora devido às restrições impostas pelas gestões escolares e ao foco predominante em abordagens eruditas e eurocêntricas.

Acreditávamos que o videocast poderia ser uma ferramenta poderosa para sensibilizar educadores menos familiarizados com a temática, destacando como o carnaval e as escolas de samba podem promover inclusão, diversidade e pertencimento. Esta hipótese não pode ser confirmada e tão pouco refutada pelos seis professores que participaram da pesquisa, já que afirmaram que valorizavam o carnaval e as manifestações culturais brasileiras, o que os torna um grupo já familiarizado com a temática. Ainda assim, o videocast EDUCASAMBA atendeu nossas expectativas, por ter sido considerado uma fonte de inspiração para os professores integrem esses elementos ao currículo escolar em diversas disciplinas.

Em conclusão, esta produção didático-pedagógica destaca a necessidade de dar atenção cuidadosa às manifestações culturais populares brasileiras, reconhecendo seu valor na formação de crianças e jovens. Ao incorporar temas como o carnaval e outras expressões culturais nas escolas, podemos impactar positivamente os estudantes, promovendo a compreensão de sua própria história e ancestralidade. Agradecemos a oportunidade de abordar um assunto tão relevante e poderoso, e pretendemos continuar esse processo, almejando que as manifestações culturais se tornem parte integral da vida escolar, celebrando as riquezas deste país diverso chamado Brasil.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link para os videocasts editados e finalizados:

EPISÓDIO 1 - "Se há na avenida alguém mais feliz que eu."

Convidada: Sophia Ferro - Rainha de Bateria da Associação Cultural e Social Escola de Samba Mocidade Camisa Verde e Branco

Link para acesso: <https://www.youtube.com/>

[watch?v=0s24c6u2IOM&t=80s](https://www.youtube.com/watch?v=0s24c6u2IOM&t=80s)

EPISÓDIO 2 - Educação: o maior show da terra.

Convidado: Especialista na área da educação: Rapha

Link para acesso: https://www.youtube.com/watch?v=iQ3n_FyRBWU

FyRBWU

LINK DE ACESSO AOS VIDEOCASTS (CANAL DO YOUTUBE)

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



EP1: <https://www.youtube.com/watch?v=0s24c6u2IOM>

EP2: https://www.youtube.com/watch?v=iQ3n_FyRBWU

REFERÊNCIAS

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1981

BASTOS, Manoel de Jesus. **Multiculturalismo e Educação** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp.110 - 118 Janeiro 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/a-diversidade-de-culturas-no-brasil-como-valoriza-las-na-pratica-educativa-da-sala-de-aula>. Acesso em: 18 abr. 2023

BRASIL. MEC/SEPP/IR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Brasília: 2004. https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf Acesso em: 03 abr.2023

EDUCAÇÃO.doc - **Direto de Harmonia** | Episódio 2. Produção Buriti Filmes. São Paulo: 2014. vídeo Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=5X8n-rYo_W0&list=PLPrFX65xJWXUy7T2irLuXD4VB336tL_&index=3&t=893s. Acesso em: 25 mar. 2023

GOMES, Manoel Messias. **A diversidade de culturas no Brasil:** como valorizá-las na prática educativa da sala de aula? Revista Educação Pública, v. 19, nº 30, 19 de novembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/a-diversidade-de-culturas-no-brasil-como-valoriza-las-na-pratica-educativa-da-sala-de-aula>. Acesso em: 03 abr.2023

LAPICCIRELLA, Roberto. **Antologia musical popular brasileira:** As marchinhas de carnaval. São Paulo: Musa Editora, 1996.

MUSSA, Alberto e SIMAS, Luiz Antonio. **Samba de enredo:** história e arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

OLIVEIRA, Ruam. "Escolas de samba têm um perfil pedagógico fundamental" diz o historiador. **Porvir**, 2023. <https://porvir.org/escolas-de-samba-tem-um-perfil-pedagogico-fundamental-diz-historiador/>. Acesso em: 16 mar.2023

APÊNDICE A

Entrevistas com as jovens que cresceram no ambiente de escola de samba.

Link para acesso: <https://drive.google.com/drive/folders/1FHwYpRbI5-z1nuvzi7lcZPOh5yq2UE9C?usp=sharing>

APÊNDICE B

Perguntas norteadoras para as entrevistas com os jovens.

Link para acesso: https://drive.google.com/drive/folders/1ndfk7mkViRXbAtayyOJ_ldhXNITt3gJv?usp=drive_link

APÊNDICE C

Entrevista prévia à contemplação do videocast.

Link de acesso: <https://drive.google.com/drive/folders/1HSwLrqA->

[Lq3JVkaAHNdUOXBN9JqrngM2?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1U4iqWKAybKFunTTYfY0J36ne3tCxeGkG?usp=sharing)

APÊNDICE D

Entrevista após a contemplação do videocast.

Link de acesso: <https://drive.google.com/drive/folders/1U4iqWKAybKFunTTYfY0J36ne3tCxeGkG?usp=sharing>

APÊNDICE E

Roteiro de produção do videocast.

Link de acesso: <https://drive.google.com/drive/folders/1J2-TKS5gE8PIkg2K0wJQXqTrZwSXSfq9?usp=sharing>

GABRIEL JOSÉ DA SILVA

GABRIELLA RENATA MUNIZ LARANGEIRA

MARCOS SOUSA SANTOS

SAMUEL OLIVEIRA TOMAZ

10. PLAY NA MEDIAÇÃO: BRINCANDO NAS FAVELAS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga(o), sob orientação da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

Apresentação pública realizada em 4 de dezembro de 2023 com parecer da Dra. Sonia Maria Pereira Vidigal.

SÃO PAULO
2023

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo desenvolver um material didático - em forma de website - para a formação de educadores que atuam nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, a fim de que estes possam realizar a mediação das brincadeiras de maneira mais adequada e, por meio da ampliação dos seus repertórios, possam favorecer o brincar das crianças e jovens. Coletamos os dados por meio de um formulário online, para assegurar que o material didático pode qualificar a prática de educadores que atuam em favelas e se pode ser utilizado com educadores de outros territórios, o que se mostrou positivo. Usamos como referencial teórico Meirelles (2015), Leite (2015) e Friedmann (2015, 2020), ressaltando a importância do brincar e a natureza múltipla das infâncias.

Palavras-chave: Favela. Mediação. Material didático. Brincar. Brincadeira.

1. INTRODUÇÃO

Esta produção didático-pedagógica parte da premissa de que o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças em todas as localidades, incluindo as favelas de São Paulo. Segundo Rodrigues (2009), a brincadeira ocupa um papel importante para as crianças, seja no quesito social - como estabelecimento de vínculos, interação com a natureza, com crianças e adultos -, como também como forma de reproduzir, adentrar e conhecer o mundo à sua volta. Relacionado a isso, Friedmann também nos lembra a reconstrução do brincar a depender de cada grupo infantil, ao decorrer da história da humanidade:

São fenômenos arquetípicos, culturais, de transmissão oral e inter e intrageracional. Brincadeiras e jogos são universais, mas, no instante da vida de uma criança, naquele parêntese, esse brincar é único, porque é praticado por um determinado grupo, em um dado contexto, em tempo e espaço específico. (2020, p. 79-80)

É sabido que nas favelas, as crianças enfrentam uma série de desafios e adversidades, como nos mostra a pesquisa² com mães de crianças na primeira infância realizada pelo Instituto Data Favela (2020), apenas 29% das mães contavam com parquinhos em sua comunidade, o que torna mais difícil que as crianças brinquem em espaços abertos. Ainda segundo a pesquisa, além da pobreza e acesso limitado aos recursos educacionais e culturais, as crianças também estão expostas a situações de violência, 64% das mães relatam que a violência no bairro/comunidade é um fator que traz medo em relação ao brincar fora de casa. Entendemos que é urgente e necessário superar esses obstáculos, fornecendo uma oportunidade para as crianças se expressarem, explorarem o mundo ao seu redor, desenvolverem novas habilidades e construir relacionamentos afetivos saudáveis, mas esta situação

² Publicada no site da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Disponível em <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/pesquisa-brincar-nas-favelas-brasileiras/>

parece que não se resolverá tão rápido.

O geógrafo Milton Santos, em sua obra *A natureza do Espaço: técnica e tempo* diz que:

As existências sociais são culturalmente construídas, as demarcações espaço-temporais emergem como forças vitais que fundam as diferenças de gostos, estilos, hábitos, crenças e costumes. Nesse percurso, estamos estabelecendo uma nítida relação entre o fazer da cultura em sua expressão territorial, uma vez que o território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (2002, p. 10)

O autor destaca que o território não é apenas um espaço físico, mas que também influencia nos quesitos econômicos, culturais, crenças e interações sociais. Entendemos que com a brincadeira e a mediação não é diferente, uma criança de Paraisópolis não tem a mesma realidade de uma criança que vive nas regiões mais ricas da cidade de São Paulo e, portanto, a maneira como brinca e a mediação a ser realizada devem ser diferentes.

Além disso, o brincar também pode ser uma forma de resistência cultural. A especialista em infância Ana Claudia Leite (2015) destaca o brincar como linguagem universal das crianças, defendendo que, independentemente de sua posição social, a criança brinca como forma de apropriação do mundo, dos outros e de si mesma. Isso permite que as crianças se conectem com suas raízes e tradições, criem novas formas de arte e cultura e afirmem sua identidade.

Na maioria das favelas há uma forte cultura de brincar ao ar livre e a prática de jogos de rua, o que pode ajudar as crianças a desenvolverem habilidades sociais e cognitivas que estão em amadurecimento, além do brincar proporcionar avanços no desenvolvimento e na aprendizagem infantil (VYGOTSKY, 1991).

Temos a convicção de que políticas públicas e programas que apoiem o brincar nas favelas de São Paulo podem possibilitar um desenvolvimento mais adequado para as crianças que vivem nestes espaços e para isso são necessárias iniciativas que requerem investimentos, o que dificulta o processo por nem sempre este tipo de política ser considerada como prioridade, mas além de um ambiente seguro e adequado, também consideramos que a mediação de brincadeiras e jogos feitas por adultos pode contribuir de maneira substancial para o processo de formação das crianças e jovens, em especial, nos espaços em que existe um adulto de referência, em instituições escolares ou do terceiro setor.

Nossa experiência como grupo explicita que nem todos os educadores sociais ou de ensino formal possuem conhecimento sobre a importância da mediação durante os momentos de brincadeira. Pensando nisso, definimos como objetivo desenvolver um material didático para a formação de educadores que atuam nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, a fim de que estes possam realizar a mediação das brincadeiras de maneira mais adequada e, por meio da ampliação dos

seus repertórios, possam favorecer o brincar das crianças e jovens.

Para alcançar este objetivo geral, realizamos os seguintes objetivos específicos:

Pesquisar educadores que atuam em favelas para identificar os seus repertórios de brincadeiras.

Selecionar brincadeiras que possam ser realizadas nos ambientes de favela.

Estudar sobre mediação de brincadeiras.

Pesquisar a relação entre brincadeira e território.

Explorar sites de brincadeiras para inspirar a produção do nosso material didático.

Definimos as seguintes perguntas de pesquisa para nortear o percurso de elaboração da nossa produção didático-pedagógica, a saber:

O educador que atua em territórios de favela tem um repertório de brincadeiras amplo?

O educador que atua em territórios de favela sabe mediar as brincadeiras e mitigar conflitos?

Quando o educador tem um repertório restrito, ele tem interesse em ampliar esse repertório?

De posse de um material que informe sobre como mediar e ampliando o repertório, o educador faz uso dele?

Considerando o objetivo e as perguntas que guiaram nosso processo de pesquisa, partimos da seguinte hipótese: os educadores que atuam em favelas não têm um repertório amplo de brincadeiras e não sabem fazer a mediação das brincadeiras e mitigar conflitos porque não entendem a importância da mediação durante os momentos de brincadeira, se colocando em um lugar de mediador-observador.

Dão embasamento teórico para esta produção didático-pedagógica Meirelles (2015), Leite (2015) e Friedmann (2015, 2020).

No próximo capítulo discorreremos sobre o método e os instrumentos de coleta utilizados nesta investigação didático-pedagógica.

2. CAMPO DE PESQUISA

A fim de descrevermos o método utilizado nesta investigação didático-pedagógica retomamos o nosso objetivo, que é desenvolver um material didático para a formação de educadores que atuam nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, a fim de que estes possam realizar a mediação das brincadeiras de

maneira mais adequada e, por meio da ampliação dos seus repertórios, possam favorecer o brincar das crianças e jovens.

Para alcançar este objetivo foram definidas as seguintes perguntas de pesquisa que nortearam o processo de investigação, a saber:

O educador que atua em territórios de favela tem um repertório de brincadeiras amplo?

O educador que atua em territórios de favela sabe mediar as brincadeiras e mitigar conflitos?

Quando o educador tem um repertório restrito, ele tem interesse em ampliar esse repertório?

De posse de um material que informe sobre como mediar e ampliando o repertório, o educador faz uso dele?

Partimos da hipótese de que os educadores que atuam em favelas não têm um repertório amplo de brincadeiras e não sabem fazer a mediação das brincadeiras e mitigar conflitos porque não entendem a importância da mediação durante os momentos de brincadeira, se colocando em um lugar de mediador-observador.

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa considerando a qualidade dos dados obtidos e não a quantidade, o que consideramos mais adequado para uma investigação da área de educação com o nosso objetivo. Utilizamos a pesquisa de tipo etnográfico que segundo Severino:

Visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho microssocial, olhando com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. Utiliza-se do método etnográfico, descritivo por excelência. (2007, p. 119)

Para identificar se os educadores possuem um vasto repertório de brincadeiras ou não, enviamos um Google Forms para cinco educadores com perguntas diagnósticas que se encontram no APÊNDICE A deste documento.

Como dissemos, desenvolvemos um material em formato de site destinado a educadores sociais e de escolas públicas que se situam no território das favelas, acreditamos que o material também poderá ser útil a outros educadores que atuam em ambientes que não sejam favelas e que desejem se apropriar dos processos de mediação de brincadeiras, bem como, ampliar os seus repertórios de brincadeiras que podem ser direcionadas a um público determinado. No entanto, ele foi desenvolvido para atender às demandas que julgamos presentes em um público específico: educadores que atuam em territórios de favela.

O material finalizado foi encaminhado para seis educadores - incluindo educadores sociais que atuam em organizações do terceiro setor e também

professores que atuam em escola pública - situados em bairros periféricos da cidade de São Paulo para que estes pudessem explorar o material, fizessem uma análise e, em seguida, estes educadores foram convidados a responder um questionário on-line em um link do Google Forms sobre o material e sua aplicabilidade, com perguntas abertas e de múltipla escolha. Segundo Barbosa, o questionário é

(...) um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade. Podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões. Quanto à aplicação, os questionários fazem uso de materiais simples como lápis, papel, formulários, etc. Podem ser aplicados individualmente ou em grupos, por telefone, ou mesmo pelo correio. Pode incluir questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, de resposta numérica, ou do tipo sim ou não. (2008, p. 1)

Nos propusemos também a realizar ao menos uma observação do tipo participante de um momento de aplicação da mediação segundo o site, feita por um dos educadores participantes da pesquisa, o roteiro de observação se encontra no APÊNDICE D.

O questionário com as respostas após o recebimento do material encontra-se no APÊNDICE B, ao final deste documento. A observação participante feita por dois componentes do grupo que realizaram os registros em diário de campo e fotografias que preservam a privacidade e anonimato das crianças e adolescentes que participaram da atividade. Todos os sujeitos pesquisados deram sua autorização expressa no Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido (TCLE) e foram informados dos objetivos da investigação e que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica, garantindo a privacidade e anonimato dos participantes.

Consideramos que a observação é um instrumento adequado para o tipo de pesquisa que realizamos de acordo com o que diz Máximo-Esteves, para ele:

A observação permite o conhecimento direto dos fenômenos tal como eles acontecem num determinado contexto. A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações. (2008, p. 87)

A escolha por registrar em um diário de campo também está de acordo com o autor que explica que os diários:

são coletâneas de registros acerca do que ocorre nas aulas. Devem reproduzir com a maior exatidão possível o que acontece. Representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que incluem

os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor investigador. (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008, p. 88)

Após a coleta dos dados, realizaremos a análise à luz do referencial teórico apresentado no Arrazoado teórico.

2.1. O site Play na mediação

Nossa produção didático-pedagógica tem como foco os mediadores que atuam em favelas, e temos a convicção de que os seus repertórios fazem grande diferença nessa situação, uma vez que as crianças estão inseridas em uma cultura marginalizada e, por vezes, violenta.

As escolhas realizadas pelo mediador precisam ter um olhar atento às brincadeiras oferecidas para que, mesmo sem intenção, ele não acabe incentivando e fomentando mais violência. É preciso pensar, e visitar as histórias das brincadeiras apresentadas para não cair no erro de reproduzir uma brincadeira racista ou violenta de qualquer instância.

O site Play na mediação está organizado em seções, conforme indicado a seguir:

Seção Guia do brincar - com subseções:

- A importância do brincar: página com um breve texto sobre a importância de brincar para o desenvolvimento das crianças.
- A importância da mediação: página com um texto explicando o que é a mediação de brincadeiras.
- Mediação de Brincadeiras: página com vídeos dos integrantes do grupo ensinando/mediando brincadeiras e repertoriando.

Seção Sobre nós - breve apresentação dos membros do grupo.

Seção Nossa Pesquisa - será disponibilizado o documento completo com a investigação didático-pedagógica.

Passamos a seguir para a apresentação dos principais conceitos e autores que compõem o arrazoado teórico desta pesquisa.

3. ARRAZOADO TEÓRICO

Sabemos que a mediação de brincadeiras é algo importante, mas temos a convicção de que a mediação nas favelas pode ter um papel ainda mais relevante no desenvolvimento e bem-estar das crianças e jovens que vivem nessas áreas, conforme já apresentamos anteriormente.

Entretanto, para uma mediação eficaz, é valioso lembrar que o educador precisa levar em consideração o contexto dos educandos, deixando de lado a crença de que há um único jeito de educar/mediar. Brougère (1998) explica que o brincar não pode ser separado e isolado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, possui uma representação social. Segundo o autor, a escola não está separada da cultura em que a criança está inserida, por isso, uma atenção especial deve ser dada à mediação de brincadeiras em ambientes como as favelas.

De acordo com Castro (2001a), conforme citado por Pérez e Jardim (2015), no que diz respeito à psicologia da infância, o objetivo da brincadeira é construir “narrativas do presente”, isto é, retratos e compreensão do presente, sem a generalização e noção universal da infância, entendendo as complexidades das experiências das crianças, levando em conta seu contexto e suas trajetórias pessoais. Vygotsky (1991) também nos ensina que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, entendendo que brincar ocupa um lugar de representação e simbologia para as crianças, possibilitando-lhes avançarem um nível a mais no seu desenvolvimento.

Ainda sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil, Kishimoto argumenta que:

Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança (2005, p. 17).

As brincadeiras e os jogos ocupam um lugar importante na vida das crianças pois servem como reflexo do cotidiano que as crianças vivenciam. O brincar insere a criança na vida e nas relações sociais, fazendo com que ela compreenda o funcionamento do mundo à sua volta, além de ter a chance de manifestar-se através da brincadeira, como Vygotsky pontua:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (1991, p. 37).

Além da importância no desenvolvimento infantil, a brincadeira também pode ser ferramenta importante no ambiente escolar em momentos de aprendizagem, como aponta Moyles:

O brincar em situações educacionais proporciona não só o meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e

competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo. (2002, p.12)

Enquanto brinca, a aprendizagem está sendo efetivada, a criança aprende brincando. Por isso, para potencializar as aprendizagens, entendemos ser de suma importância a presença de um adulto nos momentos das brincadeiras. Em função disso temos como objetivo desenvolver um material didático para a formação de educadores que atuam nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, a fim de que estes possam realizar a mediação das brincadeiras de maneira mais adequada e, por meio da ampliação dos seus repertórios, possam favorecer o brincar das crianças e jovens.

Não é só na perspectiva da psicologia que o brincar é considerado como algo relevante na formação das crianças, na Convenção sobre os Direitos das Crianças - documento de direitos humanos ratificado em 196 países - o Artigo 31 reconhece como direito de toda criança ter acesso a atividades e brincadeiras adequadas próprias para cada idade, e também ressalta que é o Estado e toda a sociedade:

Devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativas e de lazer, em condições de igualdade. (ONU, 1989)

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, mediação é “ato de servir como intermediário entre pessoas, grupos, partidos, noções etc., com o objetivo de eliminar divergências ou disputas”. Em consonância com esta definição, entendemos que o adulto educador desempenha um papel norteador, responsável por facilitar os processos entre as crianças e não há como isso acontecer satisfatoriamente sem o planejamento prévio. Assim como nos demais objetos de conhecimento, o planejamento de uma proposta de brincadeira ocupa um lugar de destaque e segundo Ayoub é necessário:

Compreender as crianças inseridas na sociedade e na cultura, significa pensar numa organização do trabalho pedagógico que contemple essas diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão (sem cair nas armadilhas das hierarquizações que insistem em valorizar algumas linguagens em detrimento de outras), sempre levando em consideração o papel dos adultos como mediadores no processo de apropriação do acervo de formas de representação do mundo. (2005, p. 152)

Essa afirmação destaca a importância de considerar as diversas maneiras pelas quais as crianças se expressam e interagem com o mundo, valorizando

todas as formas de linguagem, e também como os adultos desempenham um papel central em mediar essa exploração e aprendizado, criando um ambiente educacional mais inclusivo, respeitoso e enriquecedor para as crianças.

A abordagem pedagógica da brincadeira deve incluir contextos em que as crianças possam interagir com seus pares e com adultos, dando oportunidade para que estas possam, à medida que avançam, adquirir uma consciência crescente de sua própria corporeidade, explorando diversas linguagens e movimentos (BRASIL, 2018), através de brincadeiras e jogos.

Como Brougère (1998), entendemos a mediação como um processo ativo, com múltiplas camadas de entendimentos. As responsabilidades do mediador de brincadeiras não está apenas em fortalecer as brincadeiras que estão nos aspectos lúdicos, mas ofertar e garantir que os educandos tenham acesso a uma variedade de tipos de brincadeiras que possibilitem ampliar e diversificar “seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2018, p. 38).

O educador-mediador precisa entender que mediar brincadeiras é estar de muitas maneiras entre o educando e a atividade que está sendo aplicada, não como obstáculo, mas como seu facilitador. A educadora Renata Meirelles nos ensina que:

A criança não brinca para se tornar algo, ela é na brincadeira uma conexão com ela mesma. E para o adulto, ao brincar ele entra em contato com o próprio eu. A brincadeira pode conectar o adulto com sua própria expressão. (2016, p. 1)

Cabe ressaltar que o papel importante do mediador em uma brincadeira, é não a controlar, mas facilitar o seu entendimento e fomentar o engajamento nas propostas definidas, fazendo parte daquele momento. Outro ponto a ser destacado é o entendimento que a mediação vai para além das intervenções no brincar com as crianças, como nos alerta Brougère (1998), que traz o papel do educador como peça importante na brincadeira, para que a mediação ocorra de maneira satisfatória, é preciso pensar no antes, durante e depois da brincadeira, independente da atividade proposta.

Antes de começar a brincadeira, o mediador precisa planejar suas ações. Planejar envolve múltiplos fatores, é preciso que o mediador antes de tudo saiba quais brincadeiras mediará no dia, e colocar a criança e/ou estudante como o centro do projeto (NAVARRO e PRODÓCIMO, 2012). O local da brincadeira, a maneira como os materiais - se for preciso - serão colocados, a postura do educador como organizador do ambiente, contribuem para um contexto bem planejado que pode estimular quem está brincando (NAVARRO e PRODÓCIMO, 2012). Essas ações fazem parte do processo educativo e, quando o adulto abre mão de seu papel como mediador, pode ser chamado de abandono pedagógico (AYOUB, 2001).

Depois das atividades terem sido mediadas pelo educador, cabe a ele sua avaliação. Mesmo uma simples brincadeira precisa ser avaliada e repensada, quais pontos da mediação deram certo, quais não deram, o que pode ser melhorado para próxima vez que for aplicar essa atividade, e o ponto mais importante: quais serão os próximos passos. Toda brincadeira tem um certo nível de dificuldade e de complexidade e cabe ao mediador elevar o nível das brincadeiras para que os educandos possam se deparar com níveis de dificuldade maiores e possam ir se apropriando cada vez mais de novas habilidades.

Como afirmam as autoras Navarro e Prodócimo (2012, p. 644) “a participação do mediador, mesmo que sutil, deve ser sempre construtiva e estimulante, inclusive em forma de planejamento”, isso ajuda a constituir uma mediação de brincadeira - um bom planejamento, uma execução ativa das propostas e uma avaliação honesta das atividades aplicadas.

Alguns outros pontos também merecem destaque, como a importância de um repertório amplo e diversificado de brincadeiras. Um educador-mediador de brincadeiras precisa, além de saber mediar de forma positiva as brincadeiras propostas, ter um repertório amplo para oferecer aos educandos, diferentes e diversificadas categorias de brincadeiras, brincadeiras de outros países, brincadeiras tradicionais, o bom repertório fará muita diferença, como Navarro e Prodócimo ressaltam:

Ao invés de trabalhar com conceitos e brincadeiras que as crianças já conhecem, a professora abriria o caminho para novas aprendizagens, se adiantaria ao desenvolvimento, por isso é tão importante a sua mediação. (2012, p. 645)

Para ampliar o repertório ou até mesmo para não cair no erro de reproduzir uma brincadeira que será de alguma forma violenta, o educador precisa investir em sua formação. Muito além de só conhecer brincadeiras, é preciso entender suas histórias e saber como colocar em prática, por isso informar e formar os educadores é fundamental, para que eles entendam a importância da mediação. Como aponta Brougère (1998, p. 100) “a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica”, preocupando-se não somente com a importância do brincar, mas também com a importância de estar junto com os educandos, trazendo implicância e significado para suas práticas.

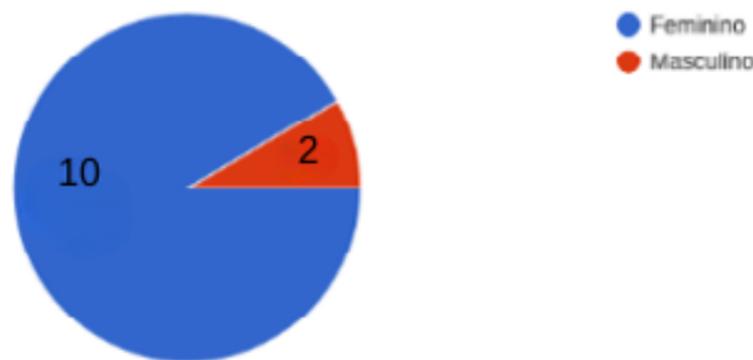
4. ANÁLISE DE DADOS

Para ser possível alcançar o objetivo desta investigação didático-pedagógica, encaminhamos para educadores que atuam diretamente com crianças/jovens de escolas regulares e OSCs em diferentes bairros de São Paulo, o link de um formulário on-line, com o total de 13 perguntas abertas e fechadas que se encontram no APÊNDICE B deste documento. Além do formulário com as perguntas, enviamos o

link de acesso ao nosso site, com o objetivo de, por meio do questionário, entendermos se o material didático foi considerado útil e eficaz para a prática de mediação de brincadeiras.

Obtivemos o total de 12 respondentes que além de preencherem o questionário, visitaram o site. A maior parte dos respondentes é do sexo feminino, como pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Caracterização dos participantes: gênero.



Fonte: dos autores.

Em relação à idade dos sujeitos pesquisados, todos os participantes têm entre 18 e 55 anos conforme pode ser visto no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Caracterização dos participantes: idade.



Fonte: dos autores.

Dos doze respondentes, oito responderam que sua formação era em Pedagogia ou ainda estavam concluindo o curso, um respondeu que é educador social, um possui ensino médio completo, outro respondente cursa Psicologia e uma das respostas foi “estudante de ensino superior”, sem especificar o curso.

Os educadores que responderam à nossa pesquisa atuam em diferentes bairros de São Paulo, como: Jardim Rochdale em Osasco, Alto de Pinheiros,

Morumbi, Campo Belo, Santana, Freguesia do Ó, Paraisópolis, Vila Olímpia, Vila Madalena, e Zona Oeste, sem especificar o bairro.

Após a leitura, organização e sistematização dos dados obtidos, definimos as seguintes categorias de análise:

1. Play na mediação e a mediação de brincadeiras e
2. Play na mediação e as práticas dos educadores.

Passaremos a seguir à análise dos dados coletados.

4.1. Play na mediação e a mediação de brincadeiras

Depois de ter visitado o site Play na mediação, os respondentes afirmaram que perceberam a importância da mediação e sua relevância no momento do brincar. Na pergunta “você mudou ou qualificou a sua percepção sobre a importância da mediação das brincadeiras após explorar o site?” trazemos a resposta de um respondente como um exemplo:

Sim [...] não tinha parado pra pensar nesse recorte, achei interessante, acho que aprendi mais. (Questionário 2)

acho que as informações do site me deram mais embasamento a dizer algo que eu já pensava. (Questionário 5)

Sim, pois o brincar é muito importante tanto para crianças quanto para jovens, e a forma de você mediar interfere muito na aprendizagem do ser. (Questionário 9)

Quando perguntado se o site melhorou a maneira de mediar brincadeiras, um dos sujeitos pesquisados nos afirma que:

Sim, conheci novas brincadeiras e pude refletir sobre o conceito e a importância da mediação como ferramenta para ampliar o repertório cultural das crianças. (Questionário 12)

De acordo com a coleta de dados obtida, entendemos que nosso material-didático pode contribuir com os educadores a terem um olhar mais atento para a importância da mediação, levando em conta que o educador-mediador precisa entender que mediar brincadeiras é estar de muitas maneiras entre o educando e a atividade que está sendo aplicada, não como obstáculo, mas como seu facilitador, estar presente no momento, como Navarro e Prodócimo nos ensinam:

O valor que determinadas brincadeiras terão para as crianças na escola dependerá muito de como elas serão encaradas, nesse

contexto, pelos adultos que o frequentam. As formas de mediação realizadas pelo professor, a organização dos espaços e tempos da escola e dos materiais que se encontram ao alcance das crianças nos momentos de brincadeiras, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola. (2012, p. 634)

Ainda sobre o educador estar presente no contexto da brincadeira, de acordo com Wajskop (2005, p. 38, WAJSKOP apud Navarro e Prodócimo, 2012, p. 643) o adulto é um elemento que pode se colocar “ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama”, que se confirma com algumas respostas que obtivemos ao perguntar se consideram importante a avaliação depois de uma brincadeira:

Sim, eu acredito que quando convidamos a uma brincadeira com mediação fica implícita a intencionalidade. Refletir a maneira como uma brincadeira é sugerida e como se realiza pode levar o professor a buscar novas propostas que façam sentido para o grupo de crianças, que ampliem seu repertório cultural, experiências... Bem alinhado com o que está descrito no site. E claro, para saber a opinião das crianças e suas eventuais sugestões, então considero que essa reflexão também deva envolvê-las. (Questionário 11)

Sim, pois é necessário avaliar como a turma reagiu a isso, se se sentiram confortáveis e engajados. Além disso[,] se cumpriu com o objetivo proposto, por exemplo, se um energizer realmente energizou e preparou para outra brincadeira ou se cansou, desanimou, etc. (Questionário 5)

Uma conversa depois da brincadeira com intenção avaliativa tem o professor presente, muitas vezes mediando a conversa, mas também conta com a participação dos alunos, de suas opiniões. Percebe-se que há a mediação do momento, mas também existe liberdade para as crianças serem autênticas e manifestarem-se livremente. O papel da mediação é justamente onde e como o educador se coloca entre a criança e a brincadeira (NAVARRO e PRODÓCIMO, 2012).

Por fim, podemos dizer que o Play na mediação qualificou ou mudou a percepção de mediação em diferentes educadores, que atuam não somente no contexto da favela, com base no retorno que obtivemos por meio das respostas quando perguntamos aos educadores se eles tiveram essa percepção:

Apenas reforcei já q o brincar tem papel importante no desenvolvimento de uma pessoa. (Questionário 8)

ampliei meu repertório de brincadeiras. (Questionário 4)

Quando perguntados se o site melhorou a maneira de mediar brincadeiras dos educadores, os mesmos respondem:

sim, vou refletir mais sobre o assunto quando for aplicar alguma brincadeira. (Questionário 1)

sim, tive uma visão mais ampla sobre o papel do educador nas propostas guiadas. (Questionário 6)

acredito que pensarei mais sobre o papel da mediação depois de ver as informações do site. (Questionário 7)

O professor precisa estar o tempo todo estudando e buscando novos conhecimentos para ampliar o repertório das crianças e qualificar o seu trabalho. E o site é uma ótima ferramenta. (Questionário 11)

A seguir iremos apurar nossa segunda categoria de análise de dados.

4.2 Play na mediação e as práticas dos educadores

O objetivo do site Play na mediação é desde o início desta pesquisa que pudesse contribuir para o aprimoramento da prática dos educadores e para a mediação de brincadeiras em seu contexto profissional com crianças e jovens. Segundo as respostas obtidas nos questionários, consideramos ser possível afirmar que nosso objetivo foi alcançado. Ao perguntamos se o site melhorou a mediação dos respectivos educadores e de que maneira, obtivemos diversas respostas positivas e elogiosas, dentre as quais trazemos algumas:

sim, tive uma visão mais ampla sobre o papel do educador nas propostas guiadas. (Questionário 5)

Simplificando e ao mesmo tempo mostrando o quão delicada deve ser essa mediação para que o brincar possa exercer toda sua riqueza. (Questionário 6)

Sim, conheci novas brincadeiras e pude refletir sobre o conceito e a importância da mediação como ferramenta para ampliar o repertório cultural das crianças. (Questionário 12)

O professor precisa estar o tempo todo estudando e buscando novos conhecimentos para ampliar o repertório das crianças e qualificar o seu trabalho. E o site é uma ótima ferramenta. (Questionário 11)

Os educadores que participaram da pesquisa afirmaram que além de possibilitar novas aprendizagens sobre o papel da mediação no contexto com as crianças e jovens, o site também ampliou seus repertórios de brincadeiras. Como afirmam os estudiosos da temática, possibilitar novas aprendizagens para as crianças por meio de brincadeiras novas e que não conhecem é função importante do mediador (NAVARRO e PRODÓCIMO, 2012). Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também aponta que:

a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2018, p. 41)

As brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes habilidades que vão além do brincar, por isso a importância do educador de buscar ampliar seu repertório, através de formações ou materiais didáticos como o site Play na mediação.

4.3 *Play na mediação e as práticas de mediação de brincadeiras*

A fim de verificar se o site pode de fato influenciar na prática dos educadores, realizamos uma observação do tipo participante em uma instituição localizada em uma favela situada no sul da cidade de São Paulo. A instituição atende crianças e jovens no período de contraturno.

Iniciamos a observação procurando saber se os professores tinham se preparado para aquele momento, ou seja, se tinham planejado as brincadeiras. E assim como indicamos a importância em nosso site, eles não só tinham preparado um planejamento de brincadeiras, como colocaram-no em um lugar visível da instituição para que todos os professores pudessem saber qual o planejamento do dia.

Seguindo as nossas observações, focando na mediação de brincadeira em si, notamos que as professoras estavam utilizando o repertório do site e, conseqüentemente, ampliando seus repertórios e das crianças também, abrindo "caminho para novas aprendizagens" (NAVARRO e PRODÓCIMO, 2012, p.

645). Porém, notamos que as professoras ainda estavam participando pouco da brincadeira, ainda um pouco distantes.

É possível notar que embora as professoras não estejam brincando com as crianças, elas se mantêm o tempo todo presentes, dando instruções, com a intenção de melhorar a experiência das crianças e manter o controle da situação.

É importante ressaltar que o brincar precisa ser motivado, precisa de engajamento, e o educador é capaz de exercer esse papel, além do de observador (WAJSKOP, 2005, p. 38 apud NAVARRO e PRODÓCIMO, 2012, p. 643).

Notamos também algumas intervenções que consideramos adequadas por parte da educadora. Em dado momento, as crianças se perderam na brincadeira, o que é normal, mas a mediadora fez uma roda e retomou rapidamente a regra que os brincantes não estavam entendendo, e voltaram para brincar, sem perder muito tempo. A postura do educador como organizador do ambiente é fundamental para que o andamento da brincadeira dê certo (NAVARRO e PRODÓCIMO, 2012).

Durante a mediação foi possível notar que as brincadeiras estavam bem planejadas e adequadas aos alunos. Foi possível ver que os alunos estavam engajados com a brincadeira e empolgados com as propostas que a professora trazia. No fim da brincadeira a professora finalizou com uma roda e uma conversa rápida com os alunos, pedindo a ajuda deles para recolher o material que ficou na quadra. Como afirmam as autoras Navarro e Prodócimo, o brincar de qualidade vai além do momento da brincadeira em si:

A escola deve preocupar-se com todo o contexto para favorecer o brincar das crianças. O autor afirma que favorecer o jogo livre é permitir que as crianças se organizem de forma autônoma e em conjunto com os colegas. A criança desenvolve seu jogo de acordo com o que o meio lhe oferece (2012, p. 643).

No fim da brincadeira percebemos que a professora fez algumas anotações no planejamento, anotações que podem auxiliá-la na próxima mediação dessas brincadeiras. Esse ato pode ser considerado uma avaliação do momento, e é um exemplo de como o educador se faz como ponte entre o brincar e a criança (NAVARRO e PRODÓCIMO, 2012).

Apesar de sentirmos falta de uma participação maior da educadora no decorrer da brincadeira, podemos dizer que vários pontos do nosso site foram contemplados na observação e que o material didático pode contribuir positivamente para a prática dos professores.

A seguir, faremos as considerações finais desta investigação didático-pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo desde o início era desenvolver um material didático para a formação de educadores que atuam nas regiões periféricas da cidade de São Paulo, a fim de que estes possam realizar a mediação das brincadeiras de maneira mais adequada e, por meio da ampliação dos seus repertórios, possam favorecer o brincar das crianças e jovens. Muitas ideias foram surgindo: criar um guia de mediação offline, um documentário, até que chegamos na ideia do site Play na mediação. O site se mostrou a melhor opção por ser algo de fácil acesso e possível de ser compartilhado com muitas pessoas. Segundo as respostas coletadas em nosso formulário, acreditamos ter conseguido alcançar o objetivo desta produção didático-pedagógica, mesmo considerando o pequeno número de participantes, consideramos que nossa amostra é qualificada por ser diversa e poder ser generalizada para públicos com características semelhantes aos pesquisados.

Nossa hipótese inicial era que os educadores que atuam em favelas não têm um repertório amplo de brincadeiras e não sabem fazer a mediação das brincadeiras e mitigar conflitos porque não entendem a importância da mediação durante os momentos de brincadeira. Esta hipótese não pode ser confirmada ou refutada completamente devido ao pequeno número de respondentes e porque por um erro na metodologia escolhida, não aprofundamos este tipo de questionamento no questionário encaminhado aos educadores no início do processo, sobre como é feita a mediação e também não pudemos observar a prática de mediação feita antes da apreciação do site.

Retomamos a seguir nossas perguntas de pesquisa e as considerações a respeito:

- O educador que atua em territórios de favela tem um repertório de brincadeiras amplo?
- O educador que atua em territórios de favela sabe mediar as brincadeiras e mitigar conflitos?
- Quando o educador tem um repertório restrito, ele tem interesse em ampliar esse repertório?
- De posse de um material que informe sobre como mediar e ampliando o repertório, o educador faz uso dele?

Ao decorrer de nossa pesquisa e com base em nosso primeiro questionário - APÊNDICE A - e em nossa experiência nos estágios e no trabalho nestes territórios, consideramos de forma empírica que o educador em territórios de favela tem sim um repertório amplo de brincadeiras, o educador que atua em territórios de favela sabe razoavelmente mediar brincadeiras, mitigar conflitos e possui interesse em ampliar o repertório, caso haja um material que informe isso.

Não foi possível responder à pergunta sobre o interesse em ampliar

o repertório dos educadores cujos repertórios são restritos, estes educadores não foram pesquisados. Entretanto, julgamos que o site pode ser útil para ampliar os conhecimentos e repertórios, ou seja, educadores que possuem conhecimento sobre o assunto e os que não o possuem, poderiam se beneficiar deste material. Ampliando também nosso público-alvo, que poderiam ser educadores de diferentes bairros - não considerados favelas - favorecendo suas práticas por meio das informações no Play na mediação.

Pretendemos manter o site no ar para que outros educadores acessem e tenham a chance de aproveitar o material que construímos, mas ainda não decidimos se iremos continuar alimentando-o, já que estaremos seguindo outros caminhos que acreditamos surgirão nesse início de carreira após o término da faculdade.

Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



Link: <https://playmediacao.stackoverbug.com/>

REFERÊNCIAS

- AYOUB, E. **Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 2001.
- AYOUB, E. **Narrando experiências com a Educação Física na educação infantil**. Rev. Bras. Cienc. Esporte. Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.
- BARBOSA, Eduardo F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. São Paulo, 2008. Disponível em <https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf>
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. Panda Educação, 2020.
- KISHIMOTO, Tizuko M (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**; 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- LEITE, Ana Claudia Arruda. MEIRELLES, Renata (org). **Território do Brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.
- MEIRELLES, Renata. **Importância do brincar**: Entrevista com Renata Meirelles e

a essência da brincadeira. [Entrevista concedida a] Patrícia Camargo. Território do Brincar, Território do Brincar na Mídia, p. 1, dezembro de 2016. Disponível em <<https://territoriodobrincar.com.br/territorio-do-brincar-na-midia/importancia-do-brincar-entrevista-com-renata-meirelles-e-a-essencia-da-brincadeira/>>.

MOYLES, J. (2002). **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A

NAVARRO, Mariana. PRODÓCIMO, Elaine. **Brincar e mediação na escola**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, setembro de 2012. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000300008>>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, de 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

PELO BRINCAR, UNIDOS; FAVELA, DATA; PESQUISA & ESTRATÉGIA, LOCOMOTIVA. **O Brincar nas Favelas Brasileiras**: Relatório Executivo de Pesquisa, 2020. Disponível em: <<http://aliancapelainfancia.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pesquisa-Brincar-nas-Favelas-Brasileiras-deck-Webinar-Direito-do-Brincar.pptx-2.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

PÉREZ, Beatriz. JARDIM, Marina. **Os lugares da infância na favela**: da brincadeira à participação. Rio de Janeiro, 2015.

RODRIGUES, Luzia. **A criança e o brincar**. Orientador: Carlos Roberto Carvalho. Decanato De Pesquisa e Pós-Graduação - DPPG, Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro - UFRRJ, Mesquita, 2009. Disponível em <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf>.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICE A

- Roteiro da entrevista

Levantamento de informações para a produção do site.

1- Em qual bairro periférico você atua?

2- O que é brincar para você? E qual sua importância?

3- Que tipo de brincadeira você mais utiliza com os seus alunos?

4- Você tem o costume de fazer o planejamento das brincadeiras que aplica para os seus alunos?

() Sim () Não

5- Cite três ou mais brincadeiras que você usa na sua rotina no pátio ou sala de aula?

6- Qual brincadeira os seus alunos mais gostam e/ou trazem de sugestão?

7- Você costuma brincar junto com os seus alunos nos momentos de brincadeira?

() Sempre

() Eventualmente

() Apenas aplicando

() Não consigo

8- Você costuma pesquisar brincadeiras para adicionar o seu repertório? Onde?

9- Acha que há diferença entre mediação e monitoria? Se sim, qual?

10- Você já mediou alguma brincadeira? Relate como foi.

APÊNDICE B

Coleta de dados

Perguntas com o objetivo de coletar dados após apresentarmos nosso material didático.

1. Qual gênero você se identifica?

2. Qual a sua idade?

3. Qual sua formação?

4. Em qual bairro de São Paulo você atua?

5. Você mudou ou qualificou a sua percepção sobre a importância da mediação das brincadeiras após explorar o site?

6. O site melhorou sua maneira de mediar as brincadeiras? Como?
7. Depois de ter visitado o site você teve alguma dificuldade na mediação de brincadeira?
8. Você aplicou alguma das brincadeiras que conheceu no site? Se sim, como foi a reação das crianças? Considera que as orientações sobre a mediação contribuíram com o engajamento das crianças?
9. Você considera importante realizar uma avaliação/reflexão depois de aplicar uma brincadeira?
10. O site contribui para a elaboração do planejamento das atividades?
11. Das informações presentes no site, o que mais te agradou? Comente
12. Você sentiu alguma insegurança em sua prática após visualizar nosso site?
13. Alguma dúvida ou sugestão?

APÊNDICE C

Roteiro de observação

A seguir, pautas a serem consideradas durante uma observação do tipo participante de um momento de aplicação da mediação segundo o site.

Como o professor inicia a brincadeira.

Quais orientações e comandos o educador dá às crianças no ambiente.

Observar se o educador participa da brincadeira.

Como o professor se comporta durante a brincadeira das crianças?

Como as crianças interagem durante a brincadeira?

O professor realiza intervenções?

As crianças solicitam a participação ou intervenção do professor?

Como a brincadeira é encerrada?

Ao final, o professor faz algum tipo de conversa com as crianças? Como finaliza a prática?

PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

01. A INFLUÊNCIA DOS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS DE ROTINA NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES

Fernanda Guerra Vaz de Arruda Rozo

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Prof. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 05 de dezembro de 2023 com parecer da Profa. Ma. Maria Estela Lacerda Ferreira.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar a potência e influência dos procedimentos pedagógicos de rotina para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de São Paulo. Para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com o olhar direcionado às diferentes práticas que ocorrem em sala de aula. A análise de dados obtidos por meio de questionário dirigido aos educadores e da observação dos registros de sala e de caderno indicou que o desenvolvimento da autonomia dos estudantes tem relação com a presença ou não de procedimentos de rotina. Estas dependem de como são construídas, presentes e fundamentadas com o coletivo, influenciando diretamente os aspectos atitudinais que permeiam os processos de aprendizagem dos alunos. Como referenciais teóricos foram utilizados, principalmente, os conceitos de Piaget interpretados por La Taille (2007) e Paulo Freire (2020).

Palavras-chave: Procedimentos pedagógicos. Rotina. Autonomia. Epistemologia Genética. Ensino Fundamental.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://bit.ly/3VuNfRx>

02. A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana de Salvo

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota.

Apresentação pública realizada em 06 de dezembro de 2023 com parecer da Profa. Ma. Renata Americano.

RESUMO

Esse estudo, realizado com um grupo de crianças da Educação Infantil, é uma pesquisa-ação que investiga a intencionalidade do professor por trás de propostas que visam a autonomia das crianças. Desenvolvido na modalidade monografia, a coleta de dados foi feita a partir de uma entrevista com uma professora referência no assunto, elaboração e prática de planejamento pedagógico, além de diário de campo com cenas observadas durante o experimento. O estudo teve como base teórica os conceitos e ideias de Emmi Pikler, Paulo Fochi, Loris Malaguzzi e Maria Carmen Barbosa. Ao final do experimento, concluiu-se que ao dedicar tempo para a execução das práticas, tendo respeito pelo processo individual de cada um, identificando seus desafios, necessidades e proporcionando oportunidades e estímulos, são possíveis inúmeras conquistas para a construção da autonomia das crianças.

Palavras-chave: Autonomia. Planejamento pedagógico. Intencionalidade. Respeito. Educação Infantil.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://bit.ly/496Zd72>

03. ALTERIDADE E SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE LITERATURA

Juliana Bonini Farias

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori de Angelis.

Apresentação pública realizada em 05 de dezembro de 2023 com parecer da Profa. Ma. Sheila Ferreira Costa Coelho.

RESUMO

A produção didático-pedagógica teve como objetivo identificar os critérios de escolha dos livros de literatura por professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e verificar se existe preocupação com alteridade no momento da escolha do acervo de livros de literatura. Foi desenvolvida na modalidade monografia, por meio da coleta de dados em formulário online com perguntas abertas e dirigidas. Os dados obtidos indicaram que, além de considerarem importante ler literatura com os alunos, os professores pesquisados são leitores literários. Por outro lado, descobriu-se que o conceito de alteridade não é conhecido pela ampla maioria que ou não o conhece ou o confunde com empatia. Como referenciais teóricos para a discussão e análise dos dados, foram utilizados os conceitos de Candido (1989), Cavalcante (2021), Colomer (2007), Gubert (2018) e Zanella (2005).

Palavras-chave: Literatura. Alteridade. Ensino Fundamental. Leitores literários.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://bit.ly/4ctIM7z>

04. CIRCO NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DAS ARTES DO CORPO COMO PARTE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Letícia Migliorini do Amaral

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 06 de dezembro de 2023 com parecer do Dr. Leandro de Oliva Costa Penha.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar as tensões, relações e distensões da atividade circense dentro de uma escola particular por meio de sua presença ou não na proposta curricular da escola, considerando as diretrizes de trabalho da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o contexto das atividades extracurriculares, na perspectiva de coordenadores e professores. Dessa forma, discute-se quais seriam as contribuições das atividades circenses no desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, como se dá a formação dos profissionais da escola em relação às artes do corpo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário eletrônico dirigido aos(as) professores(as), coordenadores(as) e especialistas. O trabalho evidencia o espaço secundário a qual as artes circenses estão delegadas, ou seja, um lugar no qual as propostas se encontram desvinculadas do projeto político pedagógico das escolas. Como base para essa investigação foram abordados conceitos e ideias de diversos autores como Costa Tiaen e Sambugari (2008), Bortoleto (2011), Bortoleto, Barragán e Silva (2016), entre outros.

Palavras-chave: Circo. Artes do Corpo. Educação Integral. Educação não formal. Desenvolvimento Infantil.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://bit.ly/3Ty7SIY>

05. CULTURA POPULAR NA EDUCAÇÃO

Silvia Fabiano Lopes

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Singularidades – Curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 06 de dezembro de 2023 com parecer do Dr. Leandro de Oliva Costa Penha.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo apresentar como tem sido realizado o trabalho com a temática das culturas populares em algumas escolas privadas da cidade de São Paulo, das regiões Sul, Leste e Oeste, ressaltando a importância da presença desta questão no currículo e na prática cotidiana dos professores. Desta forma, num primeiro momento, apresenta um panorama histórico da cultura, ressaltando as visões de cada época sobre a produção humana do ponto de vista das teorias que tentaram explicar a diversidade cultural, bem como caracterizar a cultura popular neste universo. Tem ainda, como pano de fundo, os conceitos de alteridade e etnocentrismo. A análise de dados revelou, em linhas gerais, uma fragilidade de conhecimentos dos educadores sobre as culturas populares que, somada à pouca frequência com que é abordada nos currículos e nos planejamentos didáticos, perpetua um trabalho restrito que reduz a cultura a realização de festas e eventos tradicionais do calendário escolar (carnaval, festa junina etc.) sem considerar o repertório popular como aspecto importante para construção da cidadania. Para discutir essas questões foram utilizados conceitos e ideias de diversos autores, dentre eles: Brandão (1982), Laplantine (1988), Geertz (1989), Zabala (1998), Laraia (2001), Burke (2003), Silva (2003), Oliveira (2008), Pessoa (2018), Freitas (2019), Silva e Campos (2019).

Palavras-chave: Cultura. Cultura popular. Educação. Currículo. Alteridade.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://bit.ly/3TRprG5>

06. EDUCAÇÃO NÃO VIOLENTA: A IMPORTÂNCIA DO EDUCAR RESPEITOSAMENTE

Bárbara Silva Pereira

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Singularidades – Curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 04 de dezembro de 2023 com parecer da Ma. Dinah Carolina Borges Crespo.

RESUMO

Com o objetivo de evidenciar como as práticas pedagógicas com foco na abordagem de educação não violenta, quando utilizadas na resolução de conflitos escolares, podem trazer impactos positivos e benefícios para a relação professor-aluno foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, utilizando um questionário dirigido a educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, de escolas de diferentes regiões do Brasil. A análise dos dados indicou que, quando colocada em prática, a educação não violenta traz benefícios para a saúde mental dos estudantes, contribuindo para uma melhor relação com os educadores e também melhoras significativas na aprendizagem. O estudo teve como base teórica autores como Miller (1997), La Taille (2000), Rosenberg (2021) e Eigenmann (2022).

Palavras-chave: Educação não violenta. Resolução de conflitos. Conflito. Educação. Formação de professores.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://bit.ly/4978n3v>

07. ESPECIFICIDADES DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA ESCOLA

Nicolli Kaori Yamaguti

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada.

Apresentação pública realizada em 06 de dezembro de 2023, com parecer da Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as especificidades da inclusão de crianças autistas no ambiente escolar, buscando entender como a autovisão do aluno autista de oito anos se percebe nesse contexto e como se estabelece sua relação com o grupo, além das intervenções pedagógicas necessárias para a sua inclusão. Utiliza como referencial teórico estudos dos autores de base psicanalítica, como Jerusalinsky (1988); Vorcaro (2017); Kupfer (1999), entre outros. Os dados coletados apontam para um grande desafio a ser transposto no processo de inclusão de crianças autistas, uma vez que se observa a falta de ações efetivas que incluam, de fato, esses sujeitos nas atividades e interações em grupo. As intervenções ainda se dão com foco na criança, não considerando o contexto ao seu redor e nem propondo estratégias que garantam a todos os estudantes se beneficiarem desse processo, pautando-se portanto, mais numa perspectiva de integração e menos na inclusão em si.

Palavras-chave: Autismo. Autovisão. Desenvolvimento Humano. Docência. Inclusão.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://bit.ly/4acQv8K>

08. JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE RESULTADOS E DESAFIOS

Águida Carneiro de Oliveria

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Sofia Magalhães Regis de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 06 de dezembro de 2023 com parecer da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo discutir a presença e analisar as práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar, com foco na Justiça Restaurativa na Educação (JRE). Para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, a partir da observação e análise das experiências e práticas de mediação de conflitos realizadas em uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo. O delineamento da questão abrange aspectos como as potencialidades do conflito, propostas de mediação no cotidiano escolar e a análise do impacto da abordagem da JRE no cotidiano escolar. De maneira integrada, o estudo compreende os espaços de escuta como parte essencial do processo educativo, reconhecendo a importância de dar voz às experiências dos envolvidos, contribuindo para a compreensão e aprimoramento das práticas de mediação de conflitos e para um ambiente escolar inclusivo e participativo. Esta investigação ofereça insights para cultivar um ambiente escolar harmonioso e centrado na construção de relações saudáveis. Como fundamentos teóricos e para a análise dos dados, foram utilizados conceitos de Piaget (1932/1994), DeVries e Zan (1998), Vinha e Tognetta (2009), Araújo (2008), Zehr (2008), Evans e Vaandering (2018), Perrenoud (2001), Paulo Freire, entre outros.

Palavras-chave: Mediação de Conflitos. Justiça Restaurativa. Conflito. Escuta. Construtivismo.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://bit.ly/3xdH5ev>

09. LETRAMENTO ÉTNICO-RACIAL EM SALA DE AULA: O PAPEL DA LITERATURA INDÍGENA

Luiza Heyden Zerbinatti

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Cristiane Mori de Angelis.

Apresentação pública realizada em 05 de dezembro de 2023 com parecer da Profa. Ma. Franciele Busico Lima.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo explicitar de que maneira a literatura indígena pode promover o letramento para as relações étnico-raciais e legitimar saberes indígenas no ensino básico, partindo da Lei 11.645/08 e do trabalho intencional em uma turma de 3º ano de uma escola particular do município de São Paulo. A análise dos dados apresenta como as representações infantis dos povos indígenas, que são produzidas na escola, revelam estereótipos apesar do trabalho com a temática em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa é destinada a professores, bibliotecários e coordenadores pedagógicos, uma vez que pode apontar caminhos para um trabalho educacional mais reflexivo e crítico sobre a questão.

Palavras-chave: Letramento étnico-racial. Multiletramentos. Literatura indígena. Práticas Educativas.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://bit.ly/3xbpNi5>

10. O ESPAÇO COMO EDUCADOR: A RELAÇÃO ENTRE ESPAÇO ESCOLAR E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Suzanna Ramalho de Rezende Rissato

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

Apresentação pública realizada em 05 de dezembro de 2023 com parecer da Profa. Dra. Tathiana Gouvêa.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a relação entre as concepções de ensino na Educação Infantil e os espaços construídos. Assim, pretendeu-se compreender se o espaço escolar reflete os valores, a visão sobre o ensino-aprendizagem e os princípios norteadores apresentados nos documentos institucionais, visto que estes impactam diretamente no desenvolvimento das atividades pedagógicas e na aprendizagem dos alunos. Na análise de dados foram considerados os Projetos Políticos Pedagógicos e sites de cinco escolas particulares da cidade de São Paulo com diferentes abordagens pedagógicas e os resultados de entrevistas com educadoras destas instituições. Concluindo que a visão sobre ensino tem especificidades que só podem ser implementadas com um projeto arquitetônico adequado. Como apoio para a discussão dessa questão foram abordados os conceitos de Mizukami (1986), Kowaltowski (2011), Carbonel (2016) e Escolano (2018).

Palavras-chave: Arquitetura Escolar. Concepções de Ensino. Prática Didática. Espaço Escolar. Projeto Político Pedagógico.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://bit.ly/3PAOhHG>

11. PARA ALÉM DOS DIAGNÓSTICOS: ALCANCES E LIMITES DAS AÇÕES INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mayara Franco Silveira

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Ferrari Arantes.

Apresentação pública realizada em 06 de dezembro de 2023 com parecer da Ma. Nana Navarro Corrêa.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar como as ações inclusivas na sala de aula são determinantes para o processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos estudantes, principalmente dos alunos com deficiência e/ou transtornos da aprendizagem. Para tanto, foi realizada uma Pesquisa Participante em uma escola da rede privada de São Paulo, do tipo qualitativa, com o olhar direcionado às práticas pedagógicas inclusivas e integradoras que ocorrem na sala de aula, tendo como referência os autores Mantoan (2003), Pacheco (2007) e Farrell (2008), entre outros. A pesquisa indicou que o diagnóstico não é fundamental para a implementação de ações inclusivas nas escolas. No entanto, ele desempenha um papel significativo, pois possibilita à escola uma compreensão mais profunda da singularidade do estudante, assim como viabiliza o desenvolvimento de estratégias mais assertivas e adaptadas. A formação de qualidade dos professores também se mostrou um aspecto fundamental para o desenvolvimento das práticas inclusivas, permitindo que os profissionais desenvolvam um olhar mais atento à diversidade da sala de aula, assim como sintam-se aptos para elaborar estratégias mais inclusivas e individualizadas.

Palavras-chave: Inclusão. Integração. Necessidades. Diversidade. Diagnóstico. Transtornos.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://bit.ly/3vpqcwT>

12. PEDAGOGIA HOSPITALAR: DESAFIOS DO PROFESSOR DENTRO DA CLASSE HOSPITALAR

Ingrit Bianca Britto Carvalho

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada.

Apresentação pública realizada em 04 de dezembro de 2023, com o parecer da Ma. Aline Aparecida Perce Eugênio.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender o funcionamento, a importância e os desafios desta profissão para garantir os direitos da criança e jovens à educação mesmo no ambiente hospitalar. Nesse contexto, é analisada a regulamentação desse atendimento, verificando como se dá a formação continuada dos profissionais, seu desenvolvimento pessoal, além de investigar como estes estudos são atribuídos à instituição hospitalar, discutindo as práticas pedagógicas; o desenvolvimento dessas crianças em diferentes aspectos; e, os pontos negativos e positivos do funcionamento das classes hospitalares. As referências utilizadas incluem Mutti (2016), Oliveira (2018) e Ferreira (2016). Os dados coletados indicam pouco investimento na formação continuada dos profissionais que atuam nas classes hospitalares, impactando negativamente nas práticas pedagógicas e no acolhimento às necessidades dos alunos. Identifica-se, ainda, pouca consciência dos direitos das crianças à Educação, por parte da instituição hospitalar, o que reforça a necessidade de ampliar as discussões sobre esse campo de atuação pelos pedagogos, bem como de fomentar políticas públicas que invistam na formação desses profissionais.

Palavras-chave: Classe Hospitalar. Docência. Inclusão. Educação.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://bit.ly/3xct6FG>

13. PEDAGOGIAS DO HOMIMACHO: A REPRESENTAÇÃO E O DISCURSO MASCULINISTAS NA POLIVALÊNCIA ESCOLAR

Pedro Henrique Stempniewski

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada.

Apresentação pública realizada em 04 de dezembro 2023 com parecer da Profa. Ma. Lucas Dantas.

RESUMO

Este trabalho investiga como a discursividade masculinista, o patriarcalismo e as políticas de gênero impactam nas práticas escolares, sobretudo no período de polivalência - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os dados revelam a preponderância do binarismo de gênero, operando as pedagogias de forma social e historicamente compulsórias, formatando constructos, subjetividades e performatividades de meninos e homens no ambiente escolar. Entre as/os autoras/es estudadas/os, destacam-se Louro (2014), Connel (2016), hooks (2022), Butler (2022) e Araújo (2022).

Palavras-chave: Masculinidade. Gênero. Docência. Polivalência. Patriarcalismo. Pedagogia.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://x.gd/pxM5k>

14. PRÁTICA DOCENTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O TRABALHO COM OS INDICADORES DE RISCO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Giovana Pissoli Padrão

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Angela Di Paolo Mota.

Apresentação pública realizada em 06 de dezembro de 2023 com parecer da Profa. Dra. Fernanda Arantes.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é oferecer subsídios para auxiliar profissionais da educação na promoção da saúde mental, que se estabelece nos primeiros anos de vida, por meio do protocolo IRDI (Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil), que é uma metodologia utilizada para identificação de sinais de sofrimento e risco psíquico na primeiríssima infância. Desta forma buscando capacitar os professores para detectar, prevenir e intervir precocemente, atuando como promotores da saúde mental, favorecendo a estruturação psíquica do bebê que ainda não está definida. A fim de coletar informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, registros no diário de campo e observações da prática em um Colégio particular. Para ampliar conceitos, as principais referências utilizadas foram: Winnicott (1971/1975), Kupfer; Bernardino; Mariotto (2014), Jerusalinsky; Melo (2020) e Kupfer; Lerner (2008). Com essa pesquisa foi possível identificar práticas adequadas ao desenvolvimento das crianças, porém torna-se evidente que os educadores devem ser orientados a respeito da metodologia IRDI, considerando a lacuna existente na formação dos professores em relação à constituição psíquica dos bebês.

Palavras-chave: Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil. Sofrimento Psíquico. Intervenção. Prevenção. Infância.

Versão completa do trabalho disponível em:



Link: <https://x.gd/nxiOU>

14. "VOU-ME EMBORA PARA PASÁRGADA"- UMA PERSPECTIVA SOBRE A PRODUÇÃO DE JOVENS LEITORES LITERÁRIOS

Ana Clara de Oliveira Pereira

Monografia apresentada à disciplina de Projetos em didáticas aplicadas e práticas educacionais do Instituto Singularidades – curso de Pedagogia – como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo.

Apresentação pública realizada em 04 de dezembro de 2023 com parecer da Prof. Dra. Marcia Pereira.

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar a relação entre docentes e o texto literário, para assim, compreender qual seria a "pásargada" quando pensamos em práticas e rotinas ideais para formamos uma comunidade literária. Dessa forma, foi preciso considerar as discussões a respeito da importância da literatura com base em autores como Candido (1995), Cosson (2006) e Failla (2021). Os dados - coletados por meio de questionários enviados 5.000 professores do Brasil, com 68 respostas – revelaram que os professores, provavelmente, não tiveram uma formação literária adequada, o que, conseqüentemente, pode dificultar a formação de novos leitores dessa natureza. Por fim, é urgente repensarmos a forma em que trabalhamos leitura literária na sala de aula.

Palavras-chave: Literatura. Professores. Texto literário. Formação literária.

Pesquisa não autorizada para publicação.

**ANAIS DA VII JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
2º SEMESTRE 2023**

Dezembro - 2023
São Paulo - SP

diagramação/editoraçã
Nina de Alencastro Varela