

Instituto
Singularidades



ANAIS DA
III JORNADA SINGULAR

PEDAGOGIA
2º SEMESTRE DE 2021

ANAIS DA III JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
2º SEMESTRE 2021

ANAIS DA III JORNADA SINGULAR

São Paulo, Brasil - 08, 09, 10 e 11 de dezembro de 2021

Realização LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
Instituto Singularidades

Organizadores

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

ANAIS DA III JORNADA SINGULAR PEDAGOGIA 2º SEMESTRE 2021

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

Direitos Autorais 2021

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

III Jornada Singular (2021: São Paulo, SP)
Anais / 2º semestre de Pedagogia, 17, 18, 19 jun. em
São Paulo,
SP. --- São Paulo, Instituto Singularidades, 2021.
141 p.: il. 8,51 MB.

ISBN: 978-65-995011-1-1

1. Educação – 2. Pedagogia – 3. Projeto Educacional
4. Prática de ensino – 5. Didática I. Silva, Denise
Rampazzo da, org. II. Arantes, Fernanda, org.
III. Silva, Ivaneide Dantas da, org. IV. Alencastro, Sofia
de, org. V. Título.

CDD 370.5

Elaborado por Juliana Lourenço Correia – CRB/8: 10607

Realização Instituto Singularidades,
por meio da Licenciatura em Pedagogia Acervo Digital

Comissão organizadora da III Jornada Singular

Profa. Ma. Cristina Nogueira Barelli

Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva

Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada

Profa. Ma. Sofia de Alencastro

Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva

Profa. Lucila Cortelazzi Garcia

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 Reis Sanada
(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)

Orientadores:

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

Profa. Dra. Antonieta Megale
(Docente Curso de Pedagogia Instituto Singularidades)

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

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

Profa. Me. Edna Oliveira do Carmo
(Docente Curso de Pedagogia Instituto Singularidades)

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

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

Profa. Ma. Franciele Busico Lima
(Docente - Curso de Pedagogia - Instituto Singularidades)

Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik
(Docente - Curso de Pedagogia - Instituto Singularidades)

Profa. Me. Ivaneide Dantas da Silva
(Docente Curso de Pedagogia Instituto Singularidades)

Prof. Me. Maurício Maas
(Docente Curso de Pedagogia Instituto Singularidades)

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

Profa. Dra. Sonia Maria Pereira Vidigal
(Docente – Curso de Pedagogia – Instituto Singularidades)

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

Profa. Me. Tatiana Schunck
(Docente Curso de Pedagogia Instituto Singularidades)

Pareceristas *ad hoc*

Alda Socorro Tito - Graduada Psicologia pela Universidade de Guarulhos. Pós-graduada sócio psicologia Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

Andrea Camara Monteiro - Profa. Ma. Saúde Pública Fundação Oswaldo Cruz/RJ, especialista Psicopedagogia FAE Centro Universitário/PR.

Andressa Lutian - Profa. Ma. Educação Transformadora Antioch University, pós-graduada educação bilíngue Instituto Singularidades.

Adriessa Santos - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Ciências USP, especialista Neurociência e Educação, MBA em Gestão Escolar USP.

Ana Tatit - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Artes Plásticas FASM/SP.

Antonieta Heyden Megale - Profa. Dra. Linguística Aplicada Unicamp. Ma. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUCSP.

Cristiane Mori - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Linguística UNICAMP.

Daniela Dau - Profa. Ma. Psicologia The New School, graduada Pedagogia UFPR.

Edna Oliveira do Carmo. Profa. Ma. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUCSP, especialista em Psicopedagogia Instituto Singularidades, especialista Práticas Reflexivas PUCSP, graduada Pedagogia Instituto Singularidades.

Fernanda Arantes - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Psicologia Instituto de Psicologia USP.

Fernando Frochtengarten - Prof. Dr. Psicologia Social USP.

Franciele Busico de Lima - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Programa de Interunidades Estética e História da Arte USP.

Irândi Pereira - Profa. Dra. Educação USP, graduada Letras e Pedagogia.

Janaína Alves Costa - Profa. Ma. História Pontifícia Universidad Javeriana de Bogotá, especialista História da população negra no Brasil Instituto Federal de São Paulo.

Julia Pinheiro - Profa. Ma. Educação USP. graduada Geografia USP.

Larissa Silva de Oliveira - Graduada Serviço Social Universidade Nove de Julho.

Maria Clara Araújo - Ma. Educação USP.

Maria Estela Lacerda Ferreira - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Supervisão Pedagógica pela Universidade Aberta de Portugal, especialista Educação a Distância.

Maria Silvia Brumatti Sentelhas - Profa. Ma. Educação Matemática PUCSP.

Marília Costa Dias - Profa. Dra. Educação Especial USP.

Mariana Breim - Graduação Pedagogia PUCSP.

Raizel Rechtman - Profa. Dra. Psicologia da Educação PUCSP.

Raul Cabral França. Prof. Me. Educação UNICAMP, graduado Relações Internacionais USP.

Rita Mendonça - Profa. Ma. Sociologia do Desenvolvimento École de Hautes Études en Sciences Sociales, especialista Planejamento Ambiental MAB (Man and Biosphere) Unesco. graduada em Ciências Biológicas USP.

Tathiana Gouvêa da Silva - Instituto Singularidades - Profa. Dra. Inovação Educacional USP, Ma. Gestão Escolar PUCSP, graduada Administração FGVSP.

Valdir Carlos da Silva - Instituto Singularidades - Prof Dr. Matemática e Pedagogia, Me. História das Ciências UNESP.

Viviane Soares Anselmo - Instituto Singularidades - Profa. Ma. Educação USP.

Waldete Tristão - Instituto Singularidades - Profa. Dra. Educação USP, graduada Letras PUCSP.

Apresentação

III JORNADA SINGULAR

2021

“A educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política. O ato de conhecer, ao mesmo tempo que cria e recria objetos, forma os estudantes que estão conhecendo. (...) A clareza com relação à natureza política e artística da educação tornará o professor um melhor político e um melhor artista. Nós fazemos arte e política quando ajudamos na formação dos estudantes, saibamos disso ou não. Saber o que nós estamos de fato fazendo nos ajuda a fazer isso melhor.” (FREIRE, 2020, p. 73)¹

A coletânea de trabalhos aqui registrada é resultante da formação de um grupo de 68 licenciandas e licenciandos do curso de Pedagogia do Instituto Singularidades, ao longo dos últimos quatro anos. Dois desses anos, não podemos deixar de citar, vividos em pandemia, que os obrigou a estudar, pesquisar e estagiar de forma remota e a interagir com seus colegas e professores mediados pela tecnologia das salas de aula virtuais. Esses foram momentos que trouxeram mais desafios aos já conhecidos ao desenvolver uma proposta de investigação da realidade, pois limitou as trocas e experiências ao modelo remoto. Apesar disso, suas produções ratificam que a construção de conhecimento sempre é possível quando se considera que a investigação impulsiona e sustenta o movimento conjunto de aprender/ensinar/aprender. Com esse grupo de professores iniciantes, inventamos inéditos viáveis, que são fruto da interlocução conosco, entre eles e com a comunidade e da reflexão própria que permite romper a barreira entre o que é individual e o que é coletivo.

Consideramos que as produções aqui apresentadas, sejam em forma de monografia, material didático ou projeto de intervenção, podem contribuir significativamente para inspirar ou para serem utilizadas em diferentes contextos. Esse é o perfil de professores que acreditamos: autor e colaborativo. Esperamos que apreciem!

¹ FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. RJ/SP: Paz e Terra, 2020.

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 08/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
20h10 às 21h10	Monografia	Profa. Ma. Franciele Busico Lima	Profª Ma. Cristiane Mori. Mestre em Linguística pelo IEL/UNICAMP e Fonoaudióloga pela PUC-SP.	O (não) lugar das juventudes na EJA: práticas pedagógicas, pertencimento e permanência	Beatriz Faleiros Alves Paschoal
21h20 às 22h20	Material didático	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Franciele Busico Lima . Doutoranda na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. Mestre em Estética e História da Arte no Programa Interunidades da FFLCH/ECA/FAU/MAC da USP. Bacharela e licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Pedagoga pela Universidade de Guarulhos. Graduada em Comunicação Social/ Rádio e Televisão pela FAAP.	Gênero na EJA: Arte e Discussões Transformadoras – Trilhas de repertório sobre questões de gênero, permeadas por Arte	Ana Clara Vergamini Luna Frussa, Mariana Bastos Garcez e Suzana Fontenelle
20h10 às 21h10	Monografia	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva	Profa. Ma. Julia Pinheiro. Mestre em Educação pela USP. Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela USP. Certificada pela Harvard Graduate School of Education/Project Zero em Teaching and learning in a maker-centered classroom e em Visible Thinking.	O papel do território educativo na relação do estudante com o saber - um estudo de caso do CIEI Serra Grande	Jamille Orrico Mascarenhas

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 08/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
21h20 às 22h20	Monografia	Prof. Dr. Guilherme Santinho Jacobik	Prof Dr. Valdir Carlos da Silva. Graduado em Matemática e Pedagogia. Mestre em História da Ciências e Doutor em Educação Matemática.	O papel das representações no ensino e aprendizagem da Matemática e suas possibilidades nos anos iniciais do EF.	Rony Dzik
20h10 às 21h10	Material didático	Profa. Ma. Sofia Magalhães Regis de Alencastro	Profª Ma. Maria Silvia Brumatti Sentelhas. Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Reconectando à Matemática	Aline Seelig e Paula Fukasawa

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 08/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
20h10 às 21h10	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada	Larissa Silva de Oliveira. Bacharel em Serviço Social na Universidade Nove de Julho.	Questões de violência familiar na escola - O acolhimento aos alunos	Déborah de Oliveira Rocha
21h20 às 22h20	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada	Alda Socorro Tito - Graduada em Psicologia pela Universidade de Guarulhos. Pós-graduada em sócio-psicologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo.	Critérios para a escolha da escola	Ana Carolina Matheus Reggi

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 09/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
19h00 às 20h00	Material didático	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Adriessa Santos - Mestre em Ciências pela USP. Especialista em Neurociência e Educação. MBA em Gestão Escolar pela USP. Especialista na Moderna Educação pela PUC. Bióloga pela UMC e graduanda em Pedagogia pelo Mackenzie.	Guia prático para o desenvolvimento das múltiplas inteligências	Heloísa Almeida Prado e Veronika Suto
20h10 às 21h10	Monografia	Profa. Dra. Sonia Vidigal	Profa. Ma. Maria Estela Lacerda Ferreira. Mestre em Supervisão Pedagógica - Universidade Aberta de Portugal. Certifies in PCC - Professional Coach certification The international Association of Coaching. IAC and Sociedade Latino Americana de Coaching. SLAC HEREBY. Especialista em Educação a Distância. Pedagoga.	Diário de reflexões: uma ferramenta contemporânea na prática avaliativa	Caroline Agostinho dos Santos
19h00 às 20h00	Material Didático	Profa. Dra. Tathiana Gouvêa da Silva	Profa. Ma. Andressa Lutiano. Graduada em Letras pela USP, pós-graduada em educação bilíngue pelo Instituto Singularidades e mestre em Educação Transformadora pela Antioch University (EUA).	Hora da Conversa: material didático para estimular uma gestão democrática e colaborativa na equipe escolar	Christina de Carvalho Pacheco e Silva, Lucas Velloso Roos Farkouh e Roberta Votto Melkan

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 09/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
20h10 às 21h10	Material Didático	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva	Mariana Breim. Pedagoga. Diretora de Desenvolvimento Integral do Instituto Península	"Jornadas Afetivas": curso online para educadores - O papel do afeto no processo de desenvolvimento de crianças da Educação Infantil	Barbara da Mata Tanabe, Leticia de Oliveira Martins Costa e Marcela Guzovsky
21h20 às 22h20	Material Didático	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva	Profa. Ma. Rita Mendonça. Mestre em Sociologia do Desenvolvimento pela École de Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris (França). Especialista em Planejamento Ambiental pelo programa MAB (Man and Biosphere) da Unesco. Graduada em Ciências Biológicas pela USP.	"Livro-vivo - eternaé: uma andança pela teia da vida"	Cazul Cordeiro, Giulia Spina, Isadora Godoi e Lucia Razera
19h às 20h	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada	Profa. Dra. Antonieta Heyden Megale - Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP	Formando para a prática social: a importância do exercício da agência para a constituição do sujeito social	Leonardo Muniz Zanetti

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 09/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
20h10 às 21h10	Material didático	Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada	Profa Dra Raizel Rechtman - Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação na PUC - SP, Psicóloga	Perspectivas da Formação Integral e Projeto de Vida em Movimentos Juvenis Judaicos em São Paulo	Felipe Pogrebinschi Nemetz, Felipe Sister e Patrícia Weissmann
21h20 às 22h20	Material didático	Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada	Profa. Ma. Viviane Soares Anselmo – Mestre em Educação pela USP. Pedagoga.	Educação sexual: precisamos falar nas escolas	Helith Flavia Moreno Pompeu e Michele Jesus Lima

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 10/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
19h00 às 20h00	Material didático	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Ana Tatit - Mestre em Artes Plásticas pela FASM/SP. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela FAAP.	Cartas para brincar	"Alehandra Machado Pinel, Elaine Girardi, Paloma Rocha Silva, Raquel Raposo, Rosélia Alves e Stela Queiroz"
20h10 às 21h10	Material didático	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Dra. Waldete Tristão - Doutora em Educação pela USP. Mestre em Educação pela PUC-SP. Pedagoga. Graduada em Letras	"Baralho Escurecer": cartas de reflexão sob uma perspectiva antirracista	Beatriz Peres Rios e Giovanna Amabile
21h20 às 22h20	Material didático	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori - Mestra em Linguística pelo IEL/ UNICAMP. Fonoaudióloga pela PUC-SP	Caminhos: O livro infantil como ferramenta de construção da identidade na primeiríssima infância	Andrea Aparecida da Silva Queiroz , Anna Luisa de Oliveira Ramires Gomes, Brayan Aguiara Xavier, Jennifer Rodrigues Lopes e Roberta Lima Tavares da Silva

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 10/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
19h00 às 20h00	Monografia	Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori	Profa. Ma Edna Oliveira do Carmo. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Especialista em Psicopedagogia, Instituto Singularidades, e em Práticas Reflexivas - PUC-SP. Possui graduação em Letras, Inglês-Português, PUC-SP e em Pedagogia, Instituto Singularidades.	Defasagem de alunos que ainda não são alfabetizados nos anos que sucedem o ciclo de alfabetização	Jessica Regina Gomes da Graça
21h20 às 22h20	Material Didático	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva	Profa. Ma. Maria Estela Lacerda Ferreira. Mestre em Supervisão Pedagógica pela Universidade Aberta de Portugal. Certifies in PCC - Professional Coach certification The international Association of Coaching, IAC and Sociedade Latino-Americana de Coaching, SLAC HEREBY. Especialista em Educação a Distância. Graduação em Pedagogia pela PUC-SP.	Ressignificando o erro no processo escolar: documentário para famílias e educadores	Anne Cristine Bonasssi, Gabriella Lacerda Papa, Nathália Tateyama Tominaga e Thaynara Ytsudami Natale Botelho de Magalhães Soussumi
20h10 às 21h10	Monografia	Profa. Ma. Sofia Magalhães Regis de Alencastro	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva. Doutora em Inovação Educacional pela USP. Mestre em Gestão Escolar pela PUC-SP. Graduada em Pedagogia/USP e Administração/ FGV-SP.	Educar para a cidadania: princípios da sociocracia para a Educação em Direitos Humanos.	Letícia Mota de Queiroz

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 10/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
20h10 às 21h10	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada	Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo - Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem LAEL-PUC-SP, Graduada em Letras PUC-SP e Pedagogia Singularidades.	Enlaces entre subjetividade e cognição nos processos de aprendizagem	Aline Bucci Mauro
21h20 às 22h20	Material didático	Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada	Profa. Ma. Edna Oliveira do Carmo - Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem LAEL-PUC-SP, Graduada em Letras PUC-SP e Pedagogia Singularidades.	Impactos da afetividade na transição das crianças da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Isabela de Carvalho Ferraz, Lara Sabbatini Mazza Ribeiro de Lara e Talita de Moraes Barcellos

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 11/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
9h às 10h OK	Monografia	Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva	Profa. Dra. Irandi Pereira - Doutora e Mestra em Educação (USP), graduada em Letras e Pedagogia, pesquisadora em assuntos sobre a infância, adolescência, juventude e políticas públicas.	Educação, Direitos e Liberdade Assistida: Um estudo de caso	Isabella Moreira de Avelar Alchorne
9h às 10h	Material Didático	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva	Maria Clara Araújo, pedagoga, mestranda em Educação pela USP, certificada em Estudos Afrolatinoamericanos do Instituto de Investigaciones Afrolatinoamericanas da Harvard University.	Sankofa Educação: plataforma para práticas pedagógicas decoloniais	Fabíola Pereira Lemos Cano de Haro, Marcos Bezerra Silva Lopes e Marina Yohara Freitas
10h10 às 11h10 OK	Monografia	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva	Prof. Me. Raul Cabral França. Doutorando da Universidade Estadual de Campinas. Mestre em educação pela UNICAMP. Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade de São Paulo.	Processo de transformação e inovação em escolas públicas da cidade de São Paulo	Laura da Silva Pedroso

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 11/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
11h20 às 12h20	Material Didático	Profa. Dra. Tathyana Gouvêa da Silva	Profa. Ma. Andrea Camara Monteiro - Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, especialista em Psicopedagogia pela FAE Centro Universitário/PR e Mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública – Fundação Oswaldo Cruz/RJ.	Jornada de desenvolvimento de competências socioemocionais: guia prático para educadores	Giovanna Giullien Barbosa de Oliveira , Letícia Feche de Arruda Juliano, Lidiane Araújo Dias e Nathalia da Costa Lisboa Silva
10h10 às 11h10	Monografia	Profa. Ma. Sofia Magalhães Regis de Alencastro	"Prof. Dr. Fernando Frochtengarten. Doutor e Mestre em Psicologia Social pela USP. Graduação em Psicologia pela USP. Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas pela USP. "	Letramento e empoderamento digital na Educação de Jovens e Adultos.	Bárbara Cristina da Silva Matos e Carolina Maria Giantalia Nanni
9h às 10h	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada	Profa. Ma. Fernanda Ferrari Arantes. Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP. Doutoranda em Educação, Linguagem e Psicologia pela FEUSP. Psicanalista especialista em psicanálise com crianças pelo Instituto Sedes Sapientiae.	Contribuições da educação integral para a inclusão	Talita Santos de Souza

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 11/12

Horário	Modalidade	Orientador	Parecerista responsável	Nome do trabalho	Componentes do Grupo/Monografia
10h10 às 11h10	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada	Profa. Janaína Alves Costa. Mestranda em História pela Pontifícia Universidad Javeriana de Bogotá. Especialista em História da população negra no Brasil pelo Instituto Federal de São Paulo. Graduada em História pela FMU.	"Ela é só babá" – a educação informal no ambiente doméstico	Rosana Teixeira de Oliveira
11h20 às 12h20	Material didático	Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada	Profa. Dra. Marília Costa Dias - Doutora e mestre em Educação Especial pela USP. Psicóloga	Sinergia: olhares para a diferença	Deborah Monteiro Silva e Karina Wonmi Koo
12h30 às 13h30	Monografia	Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada	Profa. Ma. Daniela Dau - Mestre em Psicologia pela The New School (NY). Psicóloga e Pedagoga.	Afetividade e Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Débora Gimenes Leal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PROGRAMAÇÃO

PARTE 1

PROJETOS DE MATERIAL DIDÁTICO

1. **Baralho Escurecer: cartas de reflexão sob uma perspectiva antirracista**
Beatriz Peres Rios e Giovanna Amabile 35
2. **Caminhos: o livro infantil como ferramenta de construção da identidade na primeiríssima infância**
Andrea Aparecida da Silva Queiroz, Anna Luisa de Oliveira Ramires Gomes, Brayan Aguiara Xavier, Jennifer Rodrigues Lopes e Roberta Lima Tavares da Silva 49
3. **Cartas para brincar**
Alehandra Machado Pinel, Elaine Girardi, Paloma Rocha Silva, Raquel Raposo, Rosélia Alves e Stela Queiroz 77
4. **Educação sexual: precisamos falar nas escolas**
Helith Flavia Moreno Pompeu e Michele Jesus Lima 109
5. **Gênero na EJA: arte e discussões transformadoras – trilhas de repertório sobre questões de gênero, permeadas por arte**
Ana Clara Vergamini Luna Frussa, Mariana Bastos Garcez e Suzana Fontenelle 147
6. **Guia prático para o desenvolvimento das múltiplas inteligências**
Heloísa Almeida Prado e Veronika Suto 177
7. **Hora da Conversa: material didático para estimular uma gestão democrática e colaborativa na equipe escolar**
Christina de Carvalho Pacheco e Silva, Lucas Velloso Roos Farkouh e Roberta Votto Melkan 203
8. **Impactos da afetividade na transição das crianças da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental**
Isabela de Carvalho Ferraz, Lara Sabbatini Mazza Ribeiro de Lara e Talita de Moraes Barcellos 231
9. **Jornada de desenvolvimento de competências socioemocionais: guia prático para educadores**
Giovanna Giullien Barbosa de Oliveira, Letícia Feche de Arruda Juliano, Lidiane Araújo Dias e Nathalia da Costa Lisboa Silva 255
10. **Jornadas Afetivas: curso online para educadores - O papel do afeto no processo de desenvolvimento de crianças da Educação Infantil**
Barbara da Mata Tanabe, Leticia de Oliveira Martins Costa e Marcela Guzovsky 283
11. **Livro-vivo - èternaé: uma andança pela teia da vida**
Cazul Cordeiro, Giulia Spina, Isadora Godoi e Lucia Razera 307
12. **Letramento e empoderamento digital na Educação de Jovens e Adultos**
Bárbara Cristina da Silva Matos e Carolina Maria Giantalia Nanni 341
13. **Perspectivas da formação integral e projeto de vida em movimentos juvenis judaicos em São Paulo**
Felipe Pogrebinschi Nemetz, Felipe Sister e Patrícia Weissmann 377
14. **Reconectando à Matemática**
Aline Seelig e Paula Fukasawa 409

- 15. Ressignificando o erro no processo escolar:
documentário para famílias e educadores**
Anne Cristine Bonasssi, Gabriella Lacerda Papa, Nathália Tateyama
Tominaga e Thaynara Ytsudami Natale Botelho de Magalhães Soussumi 445
- 16. Sankofa Educação: plataforma para práticas
pedagógicas decoloniais**
Fabíola Pereira Lemos Cano de Haro, Marcos Bezerra Silva Lopes e
Marina Yohara Freitas 475
- 17. Sinergia: olhares para a diferença**
Deborah Monteiro Silva e Karina Wonmi Koo 499

PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

1. Afetividade e Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
Débora Gimenes Leal	526
2. Contribuições da educação integral para a inclusão	
Talita Santos de Souza	527
3. Critérios para a escolha da escola	
Ana Carolina Matheus Reggi	528
4. Defasagem de alunos que ainda não são alfabetizados nos anos que sucedem o ciclo de alfabetização	
Jessica Regina Gomes da Graça	529
5. Diário de reflexões: uma ferramenta contemporânea na prática avaliativa	
Caroline Agostinho dos Santos	530
6. Educação, Direitos e Liberdade Assistida: um estudo de caso	
Isabella Moreira de Avelar Alchorne	531
7. Educar para a cidadania: princípios da sociocracia para a Educação em Direitos Humanos	
Letícia Mota de Queiroz	532
8. Ela é só babá: a educação informal no ambiente doméstico	
Rosana Teixeira de Oliveira	533
9. Enlaces entre subjetividade e cognição nos processos de aprendizagem	
Aline Bucci Mauro	534

10. Formando para a prática social: a importância do exercício da agência para a constituição do sujeito social	
Leonardo Muniz Zanetti	535
11. O (não) lugar das juventudes na EJA: práticas pedagógicas, pertencimento e permanência	
Beatriz Faleiros Alves Paschoal	536
12. O papel das representações no ensino e aprendizagem da Matemática e suas possibilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental	
Rony Dzik	537
13. O papel do território educativo na relação do estudante com o saber: um estudo de caso do CIEI Serra Grande	
Jamille Orrico Mascarenhas	538
14. Processo de transformação e inovação em escolas públicas da cidade de São Paulo	
Laura da Silva Pedroso	539
15. Questões de violência familiar na escola: acolhimento aos alunos	
Déborah de Oliveira Rocha	540

BEATRIZ PERES RIOS

GIOVANNA AMABILE PINTON PEDRO

01. BARALHO ESCURECER: CARTAS DE REFLEXÃO DOCENTE SOB UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

O Baralho Escurecer traz a proposta de um material didático a ser utilizado em formações continuadas cujos objetivos sejam a autorreflexão do educador com enfoque no antirracismo. Os diferentes tipos de cartas que compõem o jogo têm como objetivo único a construção de um pensamento antirracista que possa de alguma forma permear as práticas educacionais de quem o discute. Cada carta apresenta uma forma de debate distinta, o acesso a leituras ou projetos de autoria negra ou a análise de estudos de caso. Inspiradas nas obras de Sílvia de Almeida (2019) e Djamila Ribeiro (2019), as cartas devem ser debatidas coletivamente, permitindo que a troca com o outro possibilitem um debate mais amplo do combate ao racismo estrutural na nossa sociedade. A coleta de dados foi feita com a apresentação do material para um grupo de professores e educadores cujas reflexões acerca da viabilidade prática destas cartas em formações continuadas. O grupo pesquisado fez sugestões de aprimoramento e consideraram que o material pode alcançar os objetivos propostos.

Palavras-chave: Antirracismo. Formação continuada. Reflexão. Letramento racial. Material Didático.

INTRODUÇÃO

O contexto brasileiro é e foi construído com base em uma estrutura racista (ALMEIDA, 2019). Esse racismo, enraizado na nossa sociedade, é nomeado pelo autor como racismo estrutural. A consciência de que estamos neste sistema revela o primeiro passo no combate ao preconceito racial e suas múltiplas formas discriminatórias.

Em um país no qual 75,7%¹ das vítimas de homicídios tem cor definida, urge a necessidade de um projeto de nação mais justo e com equidade na garantia dos direitos humanos e nos acessos à justiça e bens culturais e materiais. Acreditamos que, como defendido por Cidinha da Silva (apud CAVALLEIRO, 2001), apesar da transformação na sociedade manifestar-se através de medidas políticas, a educação é o locus privilegiado de formação de cidadãos capazes de atuar politicamente na sociedade para essa transformação.

A questão é: como formar cidadãos críticos enquanto o próprio educador não reflete criticamente a respeito de suas posturas e ações? O problema estrutural não é facilmente superado. Como denunciado por Adichie (2019), basta refletir sobre quantos autores ou autoras negras² são citados ao longo de um curso de licenciatura. O estudo das relações étnico-raciais em ambientes educativos deve considerar o argumento levantado por Djamila Ribeiro (2019) no qual a criação da nossa sociedade foi feita a partir de ideias coloniais, brancas e ocidentais. E, assim

¹ Dados do *Atlas da Violência 2020*.

² Utilizamos o termo *negro* como a somatória de pretos e pardos, categoria adotada pelo IBGE na autodeclaração do censo populacional.

como descrito pela autora, os processos de escolarização reproduzem, perpetuam e reforçam a distinção por raça. A ação educadora não escapa dessa lógica da exclusão.

Entendendo que padrões opressores são reproduzidos por todos e permeiam o inconsciente coletivo da sociedade, de acordo com Cidinha da Silva (apud CAVALLEIRO, 2001), estar em ambientes educacionais exige uma postura de reflexão crítica diária. Acreditamos que as formações continuadas precisam voltar seu olhar para o protagonismo da população negra enxergando além dos contextos usuais de opressão, como é o caso da temática da escravidão. A consciência negra precisa transbordar as comemorações do 20 de novembro em prol da percepção das discriminações estruturais enraizadas na nossa sociedade.

Segundo Cavalleiro (2001), para tornar escolas e ambientes formadores menos hostis à população negra, a formação de educadores sensíveis à temática do racismo se faz urgente para que sua prática cotidiana seja consciente da necessidade de ser antirracista.

Embora algumas medidas, como a Lei 10.639/03, caminhem para um despertar da necessidade de incluir o negro nos currículos de todos os segmentos escolares, elas não podem ser interpretadas como ações pontuais ou passageiras. A história e cultura afro-brasileira e africana caminham com a construção da nossa sociedade.

Segundo o Atlas da Violência (2019) publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a exposição à violência no Brasil é preferencialmente da população negra. De acordo com a pesquisa, 55,8% da população brasileira é negra. De acordo com os dados da Anistia Internacional (2017), a cada 23 minutos morre um jovem negro no Brasil e Cidinha da Silva (apud CAVALLEIRO, 2001) afirma que o ensino que forma crianças antirracistas tem a capacidade e a intencionalidade de transformar esses dados.

Engajar-se na luta antirracista pode ser assustador devido ao tamanho do problema, mas é um tema urgente e precisa ser tratado dia após dia. O racismo está em nós, nas pessoas que amamos e em tudo que configura a nossa sociedade. A luta começa em reconhecê-lo, para assim combatê-lo. Pensando nisso, o objetivo do nosso trabalho é elaborar um material de apoio para educadores no formato de cartas que promovam a reflexão docente com uma perspectiva antirracista, para provocar uma autocrítica da prática educadora cotidiana, principalmente, quanto às temáticas raciais. As cartas de reflexão são, portanto, um material de formação continuada composto tanto por cartas de embasamento e ampliação de repertório teórico sobre práticas antirracistas, quanto cartas propositivas de dinâmicas reflexivas a partir de situações problema que remetem a problemas da vida real relacionados ao racismo em ambientes educativos.

Nosso objetivo é que as cartas indiquem a necessidade da busca constante de uma reflexão crítica e de um olhar sensível ao funcionamento do racismo e suas atualizações ao longo do tempo. Por esse fato, almejamos que elas tenham um caráter atemporal, propondo novos olhares a cada reflexão.

Para tornar este material possível e palpável, realizamos uma pesquisa vasta que priorizou autores e autoras negros com o ímpeto de colocar em prática nossa defesa em prol ao letramento racial entre educadores. O eixo central da investigação deu-se com base no Pequeno Manual Antirracista, de Djamila Ribeiro. A partir desta leitura inicial, tão contemporânea e pulsante das discussões atuais acerca do assunto, pudemos selecionar outras produções e outros intelectuais como Silvio de Almeida que dessem conta de justificar a necessidade latente do debate do antirracismo.

A hipótese inicial era a de que precisávamos criar um material formativo e dinâmico a ser trabalhado dentro de ambientes educadores. A fim de responder à pergunta: É possível, por meio de uma experiência de troca reflexiva em uma perspectiva antirracista, possibilitar aos professores uma crítica às suas próprias práticas docentes?

Tendo em vista que o contexto que precisávamos para o nascer do projeto já estava consolidado a partir dos dados e conceitos fornecidos por Djamila e Silvio, rumamos em busca de artigos e obras escritos nos auxiliassem na elaboração da melhor forma possível de inserir estes conceitos à sala de aula, confirmando nossas suposições primárias. Neste sentido, estreitamos a busca para autores e autoras negros e negras que escrevessem, não só do lugar de intelectuais, mas do lugar de fala de quem combate ao racismo na educação. Encontramos, portanto Cidinha da Silva e Eliane Cavalleiro para nos amparar, fornecendo um rico acervo de ideias em defesa da educação antirracista, da aprendizagem enquanto mecanismo de luta e da formação continuada como ferramenta de transformação.

1. CAMPO DE PESQUISA

Conforme apresentado na Introdução, o objetivo deste trabalho é elaborar um material de apoio para educadores no formato de cartas que promovam a reflexão docente com uma perspectiva antirracista, para provocar uma autocrítica da prática educadora cotidiana, principalmente, quanto às temáticas raciais. Essas cartas propõem a reflexão a respeito do racismo na sociedade brasileira e a possibilidade de sensibilizar educadores a refletirem sobre suas práticas e mobilizarem-se para mudar atitudes comprometidos com uma educação antirracista.

O problema da pesquisa que se apresenta pode ser delimitado nos números e informações apresentadas a seguir que indicam o processo discriminatório e excludente ao qual são submetidos negros e negras no dia a dia da nossa sociedade que, como nos ensina Sílvia Almeida (2020), é estruturalmente racista e a educação é uma possibilidade de contribuir para alterar essa situação, mas para tal, professores precisam estar engajados e conscientes do seu papel.

As cartas de reflexão docente com uma perspectiva antirracista têm como público-alvo educadores, gestores e formadores de professores de ambientes educacionais. Para alcançarmos nosso propósito e o objetivo definido, buscaremos

responder à seguinte questão:

É possível, por meio de uma experiência de troca reflexiva em uma perspectiva antirracista, possibilitar aos professores uma crítica às suas próprias práticas docentes?

O método de pesquisa escolhido foi o qualitativo e de observação participante. Para termos um panorama mais amplo sobre o impacto que as cartas formativas podem promover, convidamos educadores (as) e gestores (as) de distintos segmentos da educação do setor público e privado. Dos convidados, participaram do encontro virtual - que durou em torno de uma hora - cinco educadoras, sendo duas professoras dos anos iniciais da Educação Infantil, uma professora especialista do Ensino Médio, uma professora auxiliar dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e um gestora de uma escola pública. Esta nos pareceu a forma mais adequada para coletar os dados, considerando a pandemia de Covid-19 pela qual estamos passando, desta maneira foi possível respeitar as medidas de distanciamento social.

Por meio desse método testamos nossa hipótese de pesquisa a fim de entendermos se o objetivo do material foi alcançado. Nossa suposição pressupunha que o material formativo fosse dinâmico e fizesse sentido no cotidiano docente, sendo capaz de gerar reflexão sobre a prática e influenciar os fazeres cotidianos. Tudo isso considerando a necessidade de uma educação antirracista.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Iniciaremos esta reflexão a partir do conceito de racismo estrutural levantado pela obra de Sílvia de Almeida (2020). Em seguida, discutiremos a necessidade do antirracismo nos ambientes escolares e nas práticas dentro de sala de aula. Neste sentido, discorreremos sobre a importância de uma formação docente que abarque esses conceitos, capacitando o docente em sua ação educadora. Por fim, explicaremos de que forma as cartas podem se configurar como instrumento pedagógico capaz de produzir uma experiência antirracista, a partir da visão proposta de Jorge Larrosa (2002).

2.1 O que é o racismo estrutural?

Em um país como o Brasil, cuja fundação é pautada em um sistema escravocrata, falar sobre racismo é, fundamentalmente, falar sobre estrutura social (ALMEIDA, 2018). A escravidão representa não só grande parte da memória nacional como a base de um sistema que, ano após ano, embora se modifique em sua forma econômica, socialmente contribui para a manutenção da lógica da opressão. Isso significa que, independentemente do regime político ou econômico brasileiro, institucionalmente, os esforços seguiram rumo ao estrangulamento

das oportunidades e dos acessos da população negra ao longo da história, como é o caso das leis segregacionistas (RIBEIRO, 2019).

Na Constituição de 1824, surge a ideia da expansão do acesso à educação como parte do processo de cidadania, ou seja, torna-se um direito de todos. Todos, sendo estes, quaisquer homens lusitanos ou nascidos livres em terras brasileiras. Segundo Djamila Ribeiro (2019), o termo, além de não abranger negros escravizados, ao utilizar o critério da propriedade como um condicionante da cidadania, excluía também qualquer negro mesmo que livre. Esse é apenas um exemplo de como o sistema escravocrata construiu e permite construir até hoje toda a organização de uma sociedade que poda estrutural e culturalmente as possibilidades de acesso à cidadania. O racismo é um sistema de opressão que nega direitos e, conseqüentemente, indivíduos.

Mesmo com o fim da escravidão em 1888, a ideia da inferioridade do negro permaneceu intrínseca nas dinâmicas sociais (RIBEIRO, 2019). Ainda hoje, em 2021, o Brasil é um país cuja história nacional contabiliza mais tempo com negros escravizados do que com negros libertos. A conta é simples, se de 1500 a 1888 foram 388 anos de negros escravizados, entre 1888 e 2021 são apenas 133 anos com a população negra liberta.

Esta simples matemática revela o tamanho do monstro que é preciso enfrentar. Quando pensamos no racismo estrutural devemos entender como algo que permeia as relações sociais históricas e que foi capaz de perdurar os modos de viver e agir coletivamente até os dias de hoje. Está enraizado na cultura e nos costumes da sociedade brasileira. Entendê-lo consiste em estudá-lo, percebê-lo e criticá-lo. Somente assim o venceremos.

Em outras palavras, é uma estrutura social enraizada no contexto em que vivemos. Mas o que são práticas antirracistas? Quais estratégias usar? Estas são perguntas que precisam atravessar o imaginário de toda a sociedade se de fato quisermos construir uma sociedade mais justa, democrática e equânime.

2.2. Necessidade de ser antirracista

A partir da famosa frase de Angela Davis, Não basta não ser racista. É preciso ser

antirracista, podemos levantar uma série de reflexões. A primeira, e mais evidente delas, é a ideia de que é impossível combater o racismo com omissão ou, segundo a interpretação de Djamila Ribeiro (2019), a inação, para a autora o primeiro passo para o antirracismo é a autocrítica. Sílvia Almeida é capaz apresenta a seguinte reflexão sobre o tema, consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não tem necessidade de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou

juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (2019, p. 52).

É preciso, portanto, entender em que lugares estão os racismos. Se não há necessariamente intencionalidade em se ser racista é porque ele está na estrutura, invisível. Ele passa de geração em geração, nos costumes, no modo de falar, de tratar o outro, de fazer piada. Aprender a enxergar essas opressões cotidianas é ler autores negros, estudar sobre o racismo e se informar sobre a opressão e desigualdade vivida pela população negra do Brasil e do mundo.

A partir do momento em que se reconhece essas violências, manter-se calado, passivo, já não se configura como uma opção de prática cidadã anti-opressiva. Permitir que elas ocorram, por menos envolvido que o sujeito crítico esteja, significa ser conivente com essas práticas. Para enxergá-las é preciso criticar as práticas alheias e as práticas de si mesmo. Para combatê-las é necessário expor e refletir quando as enxergar.

2.3. Prática antirracista na sala de aula

A estudiosa Eliane Cavalleiro (2001) nos convida a um diálogo reflexivo sobre o enfrentamento do racismo no ambiente escolar para a efetivação de uma educação antirracista. Entendendo, assim, os educadores como fortes aliados nessa luta.

A responsabilidade docente em formar cidadãos críticos e reflexivos sobre as questões que conduzem as desigualdades sociais é então fundamental. Essas dinâmicas condutoras da discriminação estão na sala de aula e é necessário entender como elas operam na escola. A autora lista e sintetiza características de uma educação antirracista em oito pontos, que são:

- Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
- Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
- Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
- Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.

- Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre diferentes grupos que constituem a história brasileira.
- Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
- Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
- Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (2001, p. 158).
- Para entender o primeiro ponto listado anteriormente se faz necessário o reconhecimento de mecanismos cotidianos que contribuem para a perpetuação do racismo na sociedade. Sendo assim, a escola e a falta de formação docente acabam sendo fatores de manutenção dessa estrutura. Portanto, o combate ao racismo vem através de uma formação de professores comprometida e engajada em tratar pedagogicamente a problemática racial brasileira. Mas como faz isso é a questão que sempre se apresenta aos que apostam em uma educação antirracista.

2.4. Formação continuada para o combate ao racismo

A lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08, é uma das iniciativas de política pública antirracista que data do começo dos anos 2000, mas colide com a falta de formação docente e o olhar direto para a prática cotidiana dentro de sala de aula.

Cidinha da Silva (2001) enaltece tanto a formação de professores como ferramenta essencial para o combate ao racismo que chega a utilizar desta ideia como título de seu artigo. A autora afirma que as relações raciais e de gênero ultrapassam o terreno de sala de aula e interferem no cotidiano da cultura escolar. A formação instrumentaliza, decodifica vozes silenciadas e explicita as práticas que produzem e reproduzem discriminações. Assim, faz-se necessária uma formação docente crítica, reflexiva e que valorize a diversidade.

A formação continuada promove uma atualização constante de questões raciais estudadas por pesquisadores e intelectuais da área que se dedicam a esse estudo vivo e contínuo. A cada dia, os dados revelam a reprodução de padrões racistas enraizados desde o século XIX (SILVA, 2001) e muitos destes autores, eles próprios, negros e negras silenciados e escondidos por anos pelo sistema.

A população negra vivencia há anos o que vira debate e manchete de jornal nos dias de hoje. O silenciamento de intelectuais negros reafirma mais uma vez um problema estrutural que perpassa a formação do professorado, a começar pela educação básica inicial, chegando até os doutorandos.

2.5. O porquê das cartas

Jorge Larrosa Bondía nos convida a pensar na educação a partir da experiência. Em sua obra, o autor inaugura a visão de que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2002, p.21).

Considerando isso, mais do que a necessidade de uma aquisição crua de conhecimento, a formação antirracista deve permear a pele do outro e ser capaz de proporcionar a experiência da alteridade. As cartas são pensadas, neste parâmetro, com uma proposta de formação pela troca e pela partilha ou pela reflexão interna individual. As cartas devem ser vividas, pois almejam penetrar uma forma de agir e não somente um pensar.

A partir disso, o material vem com o objetivo de trazer à consciência os impactos do racismo estrutural na prática docente. Evidenciando e escancarando episódios de racismo reais dentro de sala de aula, apresentando autores invisibilizados e promovendo a autorreflexão pessoal.

3. ANÁLISE DE DADOS

A fim de analisar os dados coletados e validar o material elaborado neste trabalho, realizamos um encontro virtual com cinco educadoras e gestoras atuantes na Educação Básica, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de escolas públicas e privadas conforme descrito no capítulo Campo de pesquisa. Organizamos os dados coletados em duas diferentes categorias:

- Opiniões gerais com relação ao material.
- Possibilidade de alteração na ação pedagógica após o uso do material.

3.1 Opiniões gerais com relação ao material

Após apresentação inicial do processo de criação do material e do objetivo do encontro, as participantes da pesquisa receberam o link de acesso ao conteúdo do material no formato online e tiveram um tempo de 20 minutos para leitura e considerações a respeito do material.

Das cinco professoras presentes, todas fizeram comentários elogiosos a respeito do material e suas possíveis utilizações. Com relação às opiniões gerais acerca das cartas, os dados apontam para dois possíveis percursos de análise: aparência, conteúdo e formato.

Em termos estéticos, todas as afirmações feitas confirmam que o

material ficou visualmente atraente e bastante diversificado. A participante E. relatou a importância da questão da aparência no momento da aplicação e da usabilidade, segundo a educadora: “É muito gostoso usar um material quando ele está bonito” (APÊNDICE A, Educadora E.R). Isso nos leva aos comentários acerca da configuração do material didático. Segundo as participantes, o modelo de cartas torna uma discussão intensa e densa como essa mais acessível e possível de acontecer. Somado a isso, as observações focaram também o conteúdo cujo formato, segundo as educadoras que participaram do encontro, trouxe uma simplicidade a um assunto tão sério, sem deixar de dar importância à causa. Essa resposta é de extrema importância para o projeto, visto que o acesso à informação é um ponto central na discussão sobre a história das populações negras na sociedade, como nos aponta a filósofa Djamila Ribeiro (2019).

Além de comentários elogiosos, obtivemos sugestões e considerações de mudança em nosso material. Entre elas, a possibilidade de adicionarmos referências de leitura às cartas de estudo de caso como forma de capacitar o leitor a aprofundar a discussão previamente. Outra sugestão, foi a de recomendar uma ordem para o uso das cartas na Carta de Instruções, indicando iniciar a dinâmica pelas cartas de Letramento Racial. A educadora J. também sugeriu que em um dos Estudos de Caso fique clara a necessidade de nomearmos o racismo enquanto tal. Ambas as sugestões, contemplam um dos pilares centrais da educação antirracista descrita por Eliane Cavalleiro (2001), que ressalta a importância da busca de materiais alternativos à visão eurocêntrica da história e do mundo, além da ampliação dos conhecimentos acerca de ‘assuntos negros’.

3.2 Possibilidade de alteração na ação pedagógica após o uso do material.

Em relação ao objetivo final das cartas, se elas teriam ou não impacto na prática docente, as educadoras participantes da pesquisa concordaram que sim, trata-se de um material que desperta o olhar e gera reflexão na prática pedagógica do dia a dia. Em uma das falas, a educadora E. afirmou que nossa simples dinâmica de análise já permitiu a ela repensar sobre uma situação que viveu recentemente em sala de aula e sobre como poderia ter sido diferente se ela tivesse tido contato com essas reflexões antes do ocorrido. Ao considerarmos a necessidade da reflexão diária sobre a própria prática para atingirmos uma educação antirracista (SILVA, 2001), estes resultados obtidos revelam que, de certa forma, as cartas permitem esse movimento.

Outra participante chegou a convidar nosso grupo a aplicar o projeto na rede em que ela trabalha e é concursada, o que serviu de incentivo para que continuemos o andamento e a ampliação do projeto para além da graduação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando toda a complexidade do período histórico social caótico que vivenciamos e vivemos, foi preciso nos entender como seres integrais, para além do academicismo e cumprimento de cronograma. O ano de 2021 não foi fácil, o cenário mundial é de uma constante adaptação incômoda e o pessoal foi impactado por isso.

A elaboração desse trabalho foi feita e vivida em meio ao luto. Optamos por não excluir a importância de todos os processos de um trabalho, mas incorporamos a importância de olhar além dele, respeitando os diferentes tempos de cada uma. Assim, foi essencial nos entender como seres complexos e completos que estudam, que se dedicam, mas também que choram e sofrem.

Com base na análise de dados, concluímos que o material alcançou seu objetivo de provocar uma reflexão crítica na prática docente cotidiana. As cartas trouxeram embasamento e ampliação de repertório teórico sobre antirracismo e reflexão a partir de problemas da vida real nos ambientes educativos.

A pergunta de pesquisa questionava a possibilidade de uma experiência de troca crítica reflexiva em uma perspectiva antirracista e o impacto em sua prática docente, a fim de colocar educadores em posição de agentes transformadores da própria prática. Segundo depoimentos das participantes na coleta de dados, esse material seria um instrumento pedagógico docente que colabora para que esse processo aconteça.

Acreditamos na potência do “Baralho Escurecer” para reflexão docente em uma perspectiva antirracista, seu formato e conteúdo de qualidade. Portanto, será um projeto que crescerá após o período de entrega. Confeccionaremos novas cartas e já existem convites para a aplicação do material em formação de professores. A impressão do material físico já está encaminhada e a sua distribuição será pensada na intenção de democratizar a formação antirracista nas escolas.

Com o objetivo alcançado, perguntas de pesquisa respondidas e perspectivas futuras de continuar trabalhando no baralho, nos faz entender que o nosso material tem um caráter de despertar pensamentos e ações antirracistas. Por fim, consideramos que o impacto desse trabalho é eficaz para a construção de uma prática docente antirracista.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

BONDÍ, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BRASIL. Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

IPEA; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2020**. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>> Acesso em: 7 de abr. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Cidinha da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

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



APÊNDICE

Notas sobre o encontro com educadores

Após a leitura individual do material, as educadoras foram questionadas sobre o que o material provocou e em seguida sobre alcance do objetivo pautado na aplicação do repertório docente sobre educação antirracista. Entre os comentários, houve falas elogiosas, percepções pessoais e sugestões.

Transcrição de trechos:

“Então eu achei muito bacana (...) a abordagem de diferentes situações em relação ao racismo e a cultura do antirracismo. Achei muito bacana. Inclusive vou pedir licença poética pra poder usar lá na minha escola” (Educadora P.S.).

“Na escola eu consigo muito ver isso acontecendo em um dia da semana específico onde a gente trabalha as cartas e não só um dia, mas ter isso (...) no sentido de terminamos as cartas o que mais a gente pode fazer né? Então acho que isso é um pontapé inicial muito importante pra principalmente em escolas onde isso não chegou ainda, onde infelizmente não acontece onde essas discussões” (Educadora C.A.).

“(...) linguagem está muito boa está muito didático dá super pra entender vocês conseguiram fazer uma coisa supercomplexa encaixar numa cartinha tão pequenininha” (Educadora N.R.).

“Ficou muito prático e eu acho que é muito gostoso você usar o material quando ele está bonito (...). O bacana desse material é que eu acho que ele é interessante pra preparar a gente para algumas situações, então a gente se antecipa, né? (...) Porque você já vai refletindo, já vai pensando nas possibilidades de solução. Você já vai imaginando quais as saídas, o que você pode cometer de erro, o que você já pode usar em outra situação (...). Muito importante a gente se preparar antes. Porque aí a gente não prejudica os alunos com as decisões atropeladas que a gente pode tomar...” (Educadora E.R.)

“Eu tava lendo agora esse estudo de caso e fiquei pensando que de repente seria legal colocar qual foi (nomear) esse caso de discriminação. Trazer mesmo algumas questões que passam despercebidas por pessoas brancas que não estão letradas racialmente pra isso (...). Está muito lindo, estou doida pra ver isso acontecendo nos espaços escolares. Acho que é muito importante e vai ajudar muito a trazer (...) essas discussões e esses debates que eu tenho sentido tanta falta” (Educadora J.B.).

O encontro foi realizado no dia 18 de novembro de 2021 via plataforma Zoom Meetings das 19:00 às 20:00. O time de educadoras convidadas contava com diferentes perfis, entre elas educadoras no cargo de gestão, professoras da educação básica tanto do ensino público, quanto do privado e educadoras negras. Confira integralmente o encontro através do link: <https://drive.google.com/file/d/1n2NYqj6s1paP4s47ZhvWKCYonWWybtH/view?usp=sharing>

ANDREA APARECIDA DA SILVA QUEIROZ

ANNA LUISA DE OLIVEIRA RAMIRES GOMES

BRAYAN AGUIARA XAVIER

JENNIFER RODRIGUES LOPES

ROBERTA LIMA TAVARES DA SILVA

02. CAMINHOS: O LIVRO INFANTIL COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar a respeito da importância da literatura infantil como ferramenta de construção da identidade na primeiríssima infância. O grupo desenvolveu dois materiais didáticos a serem utilizados por educadores e cuidadores de crianças bem pequenas, para a faixa etária de 0 a 3 anos: o livro infantil autoral “Caminho de Gato”, que pretende auxiliar no suprimento da necessidade editorial de produções literárias que contemplem a diversidade brasileira; e “Caminhos: Guia Formativo”, um guia reflexivo sobre mediação de leitura para os adultos, a fim de potencializar os momentos de leitura com os pequenos. A coleta de dados se deu a partir de rodas de leitura com o livro dentro de um ambiente escolar, onde pudemos observar quais as relações estabelecidas pelas crianças com essa história, suas ilustrações, os personagens entre outras interações. Com retorno positivo, tanto por parte das crianças quanto das educadoras participantes deste momento, confirmamos as nossas hipóteses iniciais de que um livro que traz representatividade racial e cultural pode ser uma potente fonte de transformação social, contribuindo para a formação, construção e valorização da identidade dessas crianças, desde tenra idade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Identidade racial. Literatura infanto-juvenil. Cultura. Material didático. Professor Reflexivo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de uma investigação que teve como finalidade a elaboração de um livro de literatura infantil, para ser utilizado como material didático para crianças da primeira infância nas escolas, bibliotecas, espaços educativos, sociais e familiares e um guia formativo voltado para educadores e cuidadores.

O livro autoral destina-se às crianças pequenas, na faixa etária de 0 a 3 anos, com foco nos seus interesses, em momentos cotidianos que possam ser relacionados às suas experiências e com a intenção de favorecer positivamente a construção da sua identidade racial. Acreditamos que os materiais podem possibilitar aos educadores e cuidadores das crianças a ampliação de seus repertórios literários a respeito da identidade racial, contribuir com o combate à invisibilidade de corpos negros na escola e assegurar o cumprimento da lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08, inserindo no currículo oficial de todas as redes de ensino, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que, como pontua GOMES (2012), é imprescindível ser garantida na prática escolar de maneira naturalizada e que permeie o dia a dia nas salas de aula para a estudiosa,

a introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no

campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (p.105)

Tal proposta justifica-se também pelo fato de ser na Educação Infantil quando as bases da personalidade humana e da socialização se estabelecem, conforme acentuado por Silva Jr. & Bento (2019), ideia reforçada no Plano Nacional de Educação (2014/2024).

Nesta fase da vida é crucial que o processo de construção da identidade racial seja feito de maneira adequada e valorativa. Temos a convicção de que a literatura pode influenciar de forma positiva a construção desta identidade em crianças pequenas, especialmente crianças negras.

Nos processos singulares de formação pedagógica de todos os membros do grupo, identificamos uma problemática comum. Apesar de espaços, contextos e práticas educacionais diferentes, as escolhas curriculares e os livros disponibilizados, especialmente para as crianças de 0 a 3 anos, em sua grande maioria, apresentam autores brancos de origem europeia e/ou norte-americana e as narrativas trazem personagens não-representativos, pouco relacionáveis com as diversas realidades de crianças brasileiras.

Para além destas observações pessoais, constatamos esta problemática também por meio da pesquisa em acervos, catálogos de bibliotecas, livrarias online e em pesquisa realizada pelo grupo¹ com professores da rede pública e privada, estudantes de Pedagogia e cuidadores de crianças bem pequenas. Os profissionais e estudantes responderam a respeito de qual seria um título de livro infantil que indicariam, considerando suas preferências e repertórios pessoais de literatura. O livro que mais se repetiu nas indicações foi “Menina Bonita do Laço de Fita”, da escritora Ana Maria Machado. O livro publicado em 1986 aparentemente é, ainda hoje, considerado como uma referência para se abordar relações étnico-raciais com as crianças, porém, na análise do grupo, trata-se, na verdade, de mais um livro infantil que trata de maneira estereotipada corpos negros e não contribui com uma construção de identidade racial positiva e faz o caminho contrário, incitando um olhar depreciativo para pessoas não-brancas. O que demonstra e reafirma, portanto, a importância do nosso trabalho.

Sabemos que é dentro das salas de aula que muitas vezes se inicia a relação das crianças com a literatura. Pensando nessa diversidade presente, ressaltamos a importância de termos autores brasileiros que retratam as realidades das crianças, favorecendo a sensação de pertencimento. A maioria dos livros infantis encontrados nas pesquisas realizadas pelo grupo – tanto nas indicações de professores quanto nos que são oferecidos em bibliotecas escolares e livrarias – são de autores estrangeiros e, em sua maioria, não trazem personagens representativos de crianças brasileiras em suas histórias. Sendo assim, nos indagamos, como possibilitar que

¹ A pesquisa foi realizada via formulário virtual e divulgada em escolas em que realizamos estágio; para grupos de estudantes de Pedagogia; para professores de escolas públicas e privadas conhecidos pelos membros do grupo, com um total de 60 respostas válidas. Os demais resultados e o formulário de pesquisa encontram-se no Apêndice A deste documento.

crianças brasileiras valorizem seu entorno e se sintam representadas nos livros que conhecem, se estes livros estão tão descolados de seus contextos?

Com base nestes levantamentos iniciais, decidimos seguir adiante nesta empreitada por considerarmos necessária a criação e circulação de um livro com a presença de personagens não-brancos, com contextos similares ao cotidiano brasileiro de parte das crianças não-brancas e que se relacione com as próprias crianças leitoras, suas famílias e as pessoas de suas convivências.

Esperamos que este material possa incentivar outros/as autores/as a produzirem mais livros e materiais que promovam o rompimento da normalização de se contar histórias apenas do ponto de vista de um restrito grupo de pessoas e culturas. Ampliando o repertório literário e as possibilidades para que as instituições de ensino promovam uma educação antirracista desde o início da vida escolar.

Colocamos luz sobre mais uma problematização necessária: as barreiras enfrentadas para a construção da identidade racial desses sujeitos e seus desdobramentos, a nível social e econômico, como ressalta Bento,

Um dos efeitos da baixa condição econômica é a discriminação multifacetada que combina concentração do segmento negro nos bairros pobres e periféricos, em que se podem observar a ocorrência de diferentes formas de discriminação econômica, social bem como a violência simbólica. Essa situação produz as condições únicas enfrentadas por crianças negras e modifica a natureza dos processos de desenvolvimento, interferindo na formação de sua identidade. (BENTO, 2019, p.5)

Acreditamos que os livros podem seguir o caminho que vem sendo trilhado por brinquedos nos últimos anos, ainda que não sejam a realidade ideal, observamos que é possível garantir uma maior diversidade. As bonecas, por exemplo, passaram por uma ampliação de características físicas e estão hoje presentes em muitas escolas e espaços educativos, auxiliando no processo de construção da identidade racial das crianças. Entendemos que os livros infantis também devem seguir neste percurso de transformação e mais uma vez recorremos à autora ao definir identidade, para ela é

como processo contínuo e mutável, esse aprendizado pode ser modificado, tanto para as crianças brancas quanto para as negras, levando-as a outros estágios de interação humana, que possibilitem, no futuro, mais dignidade e respeito nas relações raciais. (BENTO, 2012, p.10)

Refletimos não somente a respeito da falta de representatividade não-branca, já que os livros que encontramos contemplando a temática racial, por vezes, tomam um lugar de ensinamento que não dialoga diretamente com o desejo de ouvir histórias das crianças pequenas. Consideramos que tais leituras agradam e contemplam mais os adultos do que as próprias crianças. Portanto, mais uma vez,

questionamos como é possível promover o interesse leitor nas crianças e, ao mesmo tempo, garantir a identificação racial e cultural?

Um problema a ser investigado em nossa pesquisa é olhar para a faixa etária que escolhemos trabalhar, as crianças de 0 a 3 anos de idade, e sua relação com a literatura de qualidade. Comumente menosprezados pelos autores e editoras de literatura infantil, os bebês e as crianças bem pequenos, muitas vezes, ainda vivem em situação de invisibilidade e observamos que não possuem seus interesses considerados nos livros que lhes são oferecidos. É comum que a vida escolar nesta faixa etária seja reduzida e limitada aos cuidados com o corpo, higiene e práticas voltadas ao assistencialismo, já que seus direitos em atendimento educacional no Brasil são recentes, o que segundo Galvão,

dificulta, e até mesmo impede, que os professores entendam essa criança como sujeito histórico que dialoga com seu meio social e cultural, se apropriando de valores, crenças e saberes, mas também produzindo conhecimentos. (2016, p.30)

Os livros de literatura destinados a estas faixas etárias que encontramos costumam ser parecidos, com poucas variações, narrativas e ilustrações com conteúdos simplistas, em tentativas de ensinar conceitos como nomes de animais, números, letras e texturas. Compreendendo o bebê e a criança bem pequena como sujeitos de direitos e produtores de cultura é fundamental que também sejam considerados capazes de interagir com a expressão cultural dos livros de maneira significativa, sem que sejam menosprezadas suas capacidades e saberes. Considerando que estes sujeitos experienciam o mundo de diversas maneiras, aprendendo a todo momento com as interações às quais são expostos, os livros precisam oferecer-lhes algo além, para que possam se identificar com as narrativas e ilustrações apresentadas e utilizem deste repertório para se sentirem pertencentes à vida social e nessa perspectiva, como pontua Galvão,

oferecer literatura às crianças desde a mais tenra idade é colaborar para interações de qualidade e para o seu desenvolvimento cultural, uma vez que a literatura é um compêndio histórico, social e cultural da humanidade e nela podemos ver materializadas todas as nuances do ser humano. (2016, p.27)

Diante do exposto, o objetivo geral desta investigação é elaborar um livro didático para crianças bem pequenas que as envolva e mobilize com a história a fim de contribuir para a construção de sua autoestima, favorecendo uma identificação racial e social positiva.

Para alcançar o objetivo definido, elaboramos algumas perguntas de pesquisa que nos nortearam nesse percurso que são

- Com o que as crianças bem pequenas se identificam?
- É possível promover o interesse leitor nas crianças e, ao mesmo

tempo, garantir a identificação racial e cultural?

- As crianças bem pequenas identificam-se com personagens de livros quando estes falam de realidades próximas às suas?

Nossa hipótese de pesquisa é que as crianças bem pequenas podem sim ficar mobilizadas com a leitura e isso possibilita, dentre outros benefícios, o desenvolvimento do gosto pela literatura quando conseguem relacionar os personagens à sua realidade ou ao que conseguem identificar.

Os autores que embasam esta pesquisa, entre outros, são Cavalleiro (2001), Bento (2019), Tristão (2011), Silva Jr. (2011), Galvão (2016), autores que fazem parte do CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), que em conjunto escreveram *Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil* (2011) entre outros que estudam a Educação Infantil e questões relacionadas à construção da autoestima, identificação racial e literatura para bebês e crianças bem pequenas.

1. CAMPO DE PESQUISA

No material desenvolvido, buscamos contemplar as necessidades que encontramos nos acervos literários de escolas e outros espaços educativos, ou seja, a falta de livros e materiais didáticos que colaborem para a construção da identidade racial, pensando nas crianças bem pequenas e que, ao mesmo tempo, dialoguem diretamente com suas realidades e cotidianos.

Com o nosso livro, temos a intenção de oferecer aos educadores e cuidadores um recurso para que possibilitem às crianças bem pequenas um envolvimento com a literatura de forma qualificada. O material pode ser utilizado nas rodas e momentos específicos de contação de história ou quando o educador julgar necessário, para discutir e dialogar, por exemplo, fazendo alusão aos personagens e às ilustrações do livro em outros momentos da rotina com as crianças.

Para que os adultos mediadores conheçam os possíveis usos deste livro, anexamos um *Convite ao Leitor* e o *Guia Caminhos*, um guia que possui o objetivo de auxiliá-los em sua autoformação e ampliação de repertório pessoal, ressaltando a importância dos momentos de leitura na primeira infância. Além disso, o guia *Caminhos* formaliza nossos objetivos ao trazer este livro como um aliado na construção da identidade racial das crianças desde bem pequenas.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e trata-se de uma pesquisa-ação, já que pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo buscando responder a uma problemática presente no grupo pesquisado e levantada pelos pesquisadores.

Elaborado o livro, duas integrantes do grupo acompanharam a leitura do material feita pelas professoras titulares de dois grupos diferentes de crianças

numa escola de Educação Infantil. O primeiro grupo é composto por 12 crianças, de dois a três anos de idade, com sete meninas e cinco meninos, todos brancos, vindos de famílias de classe média-alta. O segundo grupo, também da mesma escola, é composto por oito crianças, duas meninas e seis meninos, todos brancos. Todas as crianças que participaram da coleta de dados são estudantes da mesma escola particular, localizada na região centro-sul da cidade de São Paulo, no bairro da Vila Mariana.

Consideramos importante registrar que, em nosso ideal, a pesquisa deveria ser realizada em ambientes escolares com maior diversidade étnica e cultural, preferencialmente em escolas e creches públicas que contassem com um número maior de crianças e educadores negras e negros, por exemplo, e com crianças e bebês mais novos. Mas devido ao período em que este trabalho foi desenvolvido, durante a pandemia do Covid-19 e o isolamento social, tal experiência não foi possível. Assim, a coleta de dados teve que ser realizada no ambiente de trabalho de duas integrantes do grupo.

Registramos os dados coletados em diário de campo, que representa as visões pessoais de quem está observando, por exemplo, as rodas de leitura e os momentos em que o livro foi lido para as crianças. Em uma das etapas da coleta de dados, estivemos atentos a outros momentos de leitura que envolvem outros livros que não o elaborado pelo grupo, a fim de compararmos as reações das crianças diante das opções literárias disponíveis.

A fim de compreendermos de maneira mais aprofundada se o material alcança o objetivo ao qual se propõe, formalizamos duas entrevistas semiestruturadas, que consistem em um método de pesquisa que relaciona mutuamente investigador e entrevistado, sendo colocadas questões amplas e significativas para a investigação, para Manzini,

a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. [...] Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 1990/1991, p. 154)

As entrevistas foram realizadas com os educadores das turmas participantes da pesquisa, para colocarem sua opinião sobre o material recebido. A seguir, descreveremos brevemente o material elaborado pelo grupo durante essa pesquisa.

1.1. O livro

Sendo idealizadores do material, nos empenhamos diariamente para que nossas ideias fossem de encontro aos nossos objetivos iniciais e que a história encantasse os pequenos leitores. Para isso, firmamos a ideia de que escrita e ilustração precisavam coexistir nas páginas da história para dar corpo ao nosso livro autoral *Caminho de Gato*.

A narrativa explora o espaço doméstico, o cotidiano familiar, a relação entre personagens e apresenta Igor, uma criança com cerca de três anos de idade, como personagem central. Além dele, conhecemos seu pai, sua mãe, seus vizinhos e, em especial, sua gata de estimação que, ao sumir por algumas horas, transforma a tranquila rotina da família em um acontecimento.

A configuração da rua, os detalhes arquitetônicos das casas, os personagens, a escolha do animal e até a mudança climática foram elementos eleitos para possibilitar que os leitores tracem paralelos com a realidade e se identifiquem de alguma forma com a narrativa. A respeito dos personagens, é importante pautar que tivemos a intenção, desde o início de nossa pesquisa, de inserir exclusivamente personagens negros em nossa história, a fim de trazer representatividade racial e naturalizar a presença destes corpos dentro de um enredo que os valorize. A escrita por sua vez, foi estruturada de forma a acompanhar a ligeira atenção da faixa etária contemplada, sem perder a riqueza de detalhes da vida cotidiana e a poética das palavras.

Para exprimir nossas ideias, convidamos a ilustradora profissional Jéssica Lisboa, cujo trabalho nos despertou interesse e encanto. Jéssica produz ilustrações voltadas para o público infantil e, principalmente, retrata culturas tipicamente brasileiras, como pode ser visto no exemplo de uma de suas ilustrações:



FIGURA 1: Ilustração do livro “Caminho de Gato”, por Jéssica Lisboa

Captando nossa proposta de imediato, Jéssica apresentou, semana a semana, ilustrações vivas, com cores vibrantes e cheias de detalhes para o deleite dos leitores. Sempre tendo como ponto alto os traços físicos de cada um dos personagens que foi além das nossas expectativas.



FIGURA 2: Ilustração do livro “Caminho de Gato”, por Jéssica Lisboa

Como base, trouxemos para as reuniões do grupo referências pessoais de livros infantis, autores e ilustradores diversos que pudessem inspirar nosso trabalho como escritores. As referências foram livros infantis que notamos preferência das crianças pequenas e autoras e autores brasileiros que estão produzindo materiais de literatura infantil no Brasil, preocupados com a identificação racial e a representação da cultura brasileira na infância. Entre os artistas que usamos como referência estão Emerica, Kiusam de Oliveira, Otávio Júnior, Mariana Massarani, entre outros.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

A base teórica que fundamenta esta pesquisa, a fim de referenciar nossos questionamentos, ideias e a análise de dados coletados, é composta primeiramente de autoras e autores, em sua maioria negras e negros, que têm se dedicado aos estudos sobre as relações étnico-raciais na primeira infância. A abordagem trazida por estes autores vai de encontro à nossa necessidade nesta pesquisa, a partir dos conceitos da formação da identidade racial conforme define Bento,

Esse processo de formação da identidade, tão fundamental na experiência humana, quase não é abordado pelos estudiosos das relações raciais, na primeira infância – época do nascedouro do pensamento e da identidade raciais. Um primeiro elemento importante a considerar, quando pensamos no desenvolvimento da identidade da criança pequena, diz respeito aos efeitos da desigualdade racial na educação infantil. Enquanto a educação de crianças pobres, dentre as quais predomina a presença de negras [...] deveria receber mais recursos, na realidade, constatamos que, ao longo do tempo, recebeu financiamento e recursos insuficientes, tornando o sistema de educação uma expressão de desigualdade. Como decorrência, a qualidade da educação vem sendo prejudicada,

pois os equipamentos frequentados por essas crianças muitas vezes estão sucateados, os materiais são insuficientes e inadequados e os currículos podem ser simplificados e reduzidos. (2012, p.04)

Assim, entendemos a necessidade latente de voltarmos nossos olhares das práticas pedagógicas para o que acontece na maioria das escolas brasileiras, em que a naturalização do silêncio pedagógico perante pautas raciais e da invisibilidade dos corpos não-brancos, pobres e marginalizados, principalmente quando bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil, é uma realidade. Para superar a lógica colonialista que atravessa socialmente este país e impacta, diretamente, as relações dentro das escolas, trazemos novamente a necessidade do comprometimento com o cumprimento da lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08, como nos elucida Gomes a respeito da importância da legislação, segundo ela,

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (2012, p.105)

Acreditamos que um caminho possível para auxiliar na construção de uma cultura antirracista nas escolas é, justamente, o trabalho com a literatura infantil e sua implicação no desenvolvimento das crianças bem pequenas, tanto na perspectiva de construção da identidade racial, quanto o desenvolvimento geral enquanto seres sociais, culturais e ativos. Para tal estudo, buscamos nos aproximar dos trabalhos de autoras e autores que emancipam estes sujeitos em relação aos seus processos de desenvolvimento, como pontua Galvão,

Nutridas e embasadas por lentes teóricas que consideram os bebês como sujeitos que se constituem na linguagem e que por meio dela subjetivam e compartilham suas experiências, buscamos aproximações com o universo infantil. Sujeitos que são produtos e produtores de cultura e que, na troca de experiências com o/ os outros e com o meio, constroem suas singularidades. Lentes que consideram a infância como um acontecimento e, por isso, superam as visões etapistas e infantilizadoras geradas através da história, mantidas por muitos meios culturais e cultuadas por muitos pais e educadores. (2016, p.39)

Desta maneira, temos como base do trabalho a emancipação dos bebês e crianças bem pequenas, o olhar cuidadoso perante esta faixa etária, o respeito com seus corpos, a valorização e naturalização da representatividade brasileira, a serem desenvolvidos com a ajuda do livro infantil. A temática escolhida pelo grupo

para a narrativa do livro apresenta um dia na vida de uma criança pequena, com um acontecimento especial: a rotina em que se observa, com atenção e carinho, a vida do seu gato de estimação e o seu sumiço repentino. O que pode parecer simples na visão dos adultos, para as crianças, são grandes acontecimentos repletos de encantamento e valor. Durante o desenvolvimento da narrativa, ao perceber o sumiço e partir em busca da gata, a personagem ocupa, como protagonista, o território ao qual pertence, tendo contato significativo com a comunidade e seu entorno e, conseqüentemente, com os seus saberes e culturas, o território é assim, para a criança pequena, um grande laboratório da vida. Estas ideias são inspirações a partir de Simas (2017) quando este afirma que

A educação infantil deve priorizar a criança brincando com espaço e tomando um “não!” pela cara de vez em quando, para saber que não é dona do mundo mas pode se divertir nele sem culpas. Os nossos dias de indelicadeza maltratam a falange de erês. [...] A agonia da rua como lugar de encontro, derrotada pela rua vista como ponto de passagem e circulação de bens, redefine até os padrões das amizades infantis. [...] A rua deveria ser o lugar capaz de permitir o convívio entre os diferentes. Para brincar, afinal, há de se ter a disponibilidade de tempo e espaço e a experiência da escassez que permite invenção. [...] A humanização do mundo passa - como um espaço de folguedo, flozô e furdunço - pelo encantamento radical da rua. (2017, p. 136)

Pretendemos articular a construção da identidade racial das crianças pequenas, sua inserção no mundo literário e a representação de seu protagonismo no território brasileiro que ocupa, traçando um paralelo que pontue a importância da representatividade e da diversidade racial e cultural dentro da literatura infantil a ser apresentada a essas crianças e seus educadores. Enfatizamos a importância de um trabalho literário aprofundado e realizado com intencionalidade para esta faixa etária, pois também entendemos que,

Se todos passamos pela infância e se está demonstrado que o que se constrói nesses anos implica qualidade de vida, oportunidades educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, “oferecer leitura” às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. (REYES, 2010, p. 16)

Enquanto grupo, pudemos perceber que escrever um livro é uma tarefa desafiadora, especialmente para as crianças bem pequenas, cujo material já existente no mercado editorial é vasto. Ainda que se possua um nicho para este público-alvo, muitos dos livros já existentes que encontramos tratavam das mesmas temáticas e representavam um universo infantil idealizado e estereotipado. Assim, entendemos que os autores e editores que estão por trás de tais livros, assim como

os familiares e educadores que compram e consomem tal estilo de literatura, limitam e descomplexificam as infâncias ao oferecer apenas este tipo de material às crianças. Nos deparando com tais livros, concordamos com Galvão, que objetivamente afirma que,

Parte de uma parcela significativa de pais, professores e editores tendem a sacralizar, higienizar e infantilizar a infância, [...] já que essa é a etapa da inocência. Por acreditarem alcançar o universo infantil, muitos editores, autores, ilustradores, pais e professores consideram ser a puerilidade uma virtude do texto literário. A opção por essa característica, em sua maioria, torna a obra extremamente estéril e desinteressante, pois oferece um discurso monofônico e global com o objetivo de homogeneizar e subordinar. Isso não é literatura porque não é arte. A proposta da arte é contrapor as nossas certezas, é abrir para plurissignificação, é ir na contramão do absoluto. A literatura é uma arte que se constrói em diálogo com o mundo. Assim, literatura e vida são dois pólos indissociáveis da existência humana. As crianças são plurais e plurais também são suas linguagens e seus modos de significação do mundo, por isso, quando textos utilitários e pueris são escritos com o propósito de inculcar valores ou outros conteúdos predeterminados, o caráter ambíguo e polissêmico da linguagem desaparece e elas rapidamente abandonam o livro. (GLAVÃO, 2016, p.66)

Nosso livro foi inspirado pelos trabalhos que voltam a atenção para as infâncias plurais e complexas, buscando representar gostos, vontades, incertezas e interesses em uma história infantil, pois são nesses valores que pautamos nossas práticas pedagógicas. Trazendo a mistura de realidade e ficção, tentando enxergar o mundo pelo ponto de vista da criança pequena que valoriza seu entorno e os acontecimentos de seu cotidiano, somando a representatividade racial, social e cultural necessárias para a construção de suas identidades raciais e ampliando o olhar para a diversidade presente na sociedade em que está inserida, pretendemos apresentar a educadores, cuidadores e todos os mediadores de leitura, um novo aliado para se compreender e respeitar as infâncias pois,

Na lógica da emancipação, sempre existe um terceiro entre mestre e aprendiz emancipado – em nosso caso, serão os livros. Dessa terceira coisa, ninguém é proprietário, ninguém tem o sentido. É também por isso que o leque de possibilidades de leitura, seus efeitos e seu alcance são tão grandes e tão ricos. (CADERNOS EMILIA, 2018, p.30)

Desta forma, buscamos comprovar nossas ideias e hipóteses por meio da análise dos dados coletados em nossa pesquisa, realizada a partir da observação da leitura do livro na prática e com apoio do referencial teórico adotado apresentado anteriormente neste trabalho.

3. ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados que possibilitou esta análise aconteceu em uma escola privada na qual duas componentes do grupo atuam como estagiárias. O método utilizado foi descrito de forma mais detalhada no capítulo Campo de pesquisa e consideramos importante ressaltar que a leitura do livro foi feita pelas professoras regentes das duas turmas e o papel de ambas as participantes do grupo foi o de observar e registrar no diário de campo as reações das crianças, procurando manter o olhar e a postura de pesquisadoras.

3.1. Mobilizando e despertando a identificação com a história

O primeiro grupo em que se realizou a leitura do livro e a coleta de dados foi composto por doze crianças de dois a três anos. A professora J. fez a leitura prévia do livro *Caminho de Gato* e, logo após, organizou uma roda de leitura para as crianças².

Foi possível concluir, após a observação e leitura dos registros realizados no diário de campo, que as crianças não só se identificaram como também se mobilizaram com a narrativa, como é possível perceber pelos registros a seguir.

Eu já sei, é história de gatinho! - Criança 1

Eu quero ver de novo a parte do gato - Criança 2

Eu vi ele [o mecânico] uma vez na minha casa quando quebrou o meu carro!- Criança 3

A Fubá teve filhotinhos. Sabia? - Criança 4

Por que o sol não apareceu? - Criança 3

Tã chovendo! - Criança 6 (APÊNDICES B E C)

Estas situações se conectam com uma de nossas hipóteses iniciais, quando inferimos que quando uma leitura se comunica diretamente com realidades vivenciadas pelos leitores e ouvintes, ela pode se tornar mais potente e gerar mais interesse e engajamento por parte dos mesmos. Conforme apresentamos no Campo de pesquisa deste trabalho, foi interessante notar que as crianças, de fato, percebem e valorizam os detalhes e as mudanças do seu entorno e as relacionam às que ocorrem no livro *Caminho de Gato*. Ao comentarem as situações vivenciadas em seus cotidianos, realizam relações interpessoais entre os personagens e as pessoas presentes em suas próprias vidas. Também demonstraram apreço pelas ilustrações em que aparecem a mãe e, em especial, a que faz referência ao colo, algo tão estimado pelos pequenos.

² A transcrição na íntegra das cenas encontram-se em APÊNDICE B e APÊNDICE C ao final deste trabalho.

Assim, é notável que as crianças se conectam com os elementos e referenciais que lhes são conhecidos e aproveitam mais a história pois conseguem se associar a ela com mais facilidade, como indica Galvão,

A criança e a literatura habitam o mesmo território e, por isso, a familiaridade com o modo de combinar e recombinar as mensagens e as cifras de cada uma delas é terra fértil para se chegar a mundos insuspeitáveis e distantes. É um lugar de possibilidades invisíveis que dão subsídios à criança para iniciar de forma consistente seu percurso de vida. (GALVÃO, 2016, p.34)

Ainda no início do seu percurso no mundo literário, as crianças bem pequenas e os bebês se tornam espectadores ao ouvirem contações de histórias ou ao folhearem livros que estão à sua disposição. Conforme se apropriam das histórias e com elas se identificam, podem passar a construir suas próprias narrativas, à medida que crescem e aumentam seus repertórios literários. Desta forma, devem, desde bem pequenos, serem considerados sujeitos ativos, já que,

olhar, então, não é um ato passivo. Os espectadores veem, sentem e compreendem algo na medida em que compõem seu próprio poema, tal como fazem, à sua forma [...] os leitores, quando confrontados com o texto literário, eles encontram os resquícios necessários para sua exploração e sua própria interpretação, que é também fazer seu próprio poema. (CADERNOS EMILIA, 2018, p.30)

Deste modo, aos nos aprofundarmos nas leituras dos autores apresentados no nosso Arrazoadado teórico e observarmos a reação das crianças durante a coleta de dados, podemos sintetizar que se identificar com um texto, de maneira geral, aproxima os pequenos das narrativas que lhes são apresentadas e que nas leituras de *Caminho de Gato*, isso aconteceu, de fato.

3.2 A presença de personagens negros no cotidiano

Consideramos pertinente ressaltar que nenhuma criança comentou a respeito dos personagens serem negros. E, conforme indicamos na introdução, inspiradas por Cida Bento (2012), o contato e apreciação de personagens negros é benéfico para a construção da identidade de todos e como afirma a pesquisadora, tanto para as crianças brancas quanto para as negras, levando-as a outros estágios de interação humana, que possibilitam, no futuro, mais dignidade e respeito nas relações raciais.

Desta forma, entendemos que as crianças podem iniciar a construção de suas identidades raciais por meio da normalização desses personagens e é também por meio da repetição das histórias - tanto de *Caminho de Gato* quanto de outros bons livros infantis - que podem construir referenciais positivos e naturalizarem a aparição de personagens não-brancas. Dentre outras características importantes, para que se

apropriem e compreendam de maneira valorativa a diversidade racial e cultural, como afirma Muller,

se crianças insistem nas repetições é porque faz parte de seu processo de aprendizagem. Prever o que vai acontecer, bem com o que está escrito, é para elas uma grande satisfação. [...] O ganho de qualquer habilidade ou conhecimento não está na quantidade de informações apresentadas ou de livros. Está na compreensão profunda e consistente de um conteúdo menor. E isso é possível por meio da velha e eficaz repetição. Isso vale para qualquer conhecimento e habilidade. (MULLER, 2017, p. 2)

A partir dessa análise entendemos que, para o primeiro contato, a aceitação de *Caminho de Gato* foi boa e destacamos como positivo o retorno recebido tanto pelas educadoras que realizaram a leitura, quanto pelas próprias crianças com suas reações espontâneas.

3.3 O guia Caminhos: alcançando educadores

Apesar de nomearmos como uma categoria, utilizaremos este subcapítulo para algumas considerações mais gerais sobre o retorno que obtivemos do Guia Caminhos, acessado por educadores da instituição na qual a pesquisa foi realizada e por outros educadores e adultos que costumam ler para crianças. Não registramos estas informações no nosso diário de campo porque aconteceram de maneira menos formal, mas resolvemos, ainda assim, registrar esse retorno a respeito do material.

A partir do momento em que o livro *Caminho de Gato* chegou, de forma física na escola, para o momento da roda de leitura, houve uma empolgação geral na equipe pedagógica. Tendo sido avisados anteriormente que tal momento aconteceria, a expectativa para o novo livro infantil era grande. Não apenas as educadoras participantes da coleta de dados, mas também outros educadores da escola realizaram a leitura do livro, manifestando interesse em, futuramente, lê-lo nas rodas de história em suas respectivas turmas. Consequentemente, tiveram acesso ao *Guia Caminhos*, o material formador que escrevemos para os adultos.

A ideia deste material foi, justamente, contribuir com a formação dos adultos que leram *Caminho de Gato* para as crianças, para que se sintam confortáveis ao realizarem a mediação da leitura. A partir do *Guia Caminhos*, traçamos o nosso próprio caminho da escrita e produção do livro, com a intenção de fomentar reflexões a respeito dos temas que nortearam essa pesquisa.

Tal qual o livro infantil, o material formativo também teve boa aceitação por parte do público que o acessou. Mais uma vez, chamaram a atenção as ilustrações (que são as mesmas do livro), o design gráfico e o conteúdo textual em si.

Fora da escola, o *Guia Caminhos* também foi acessado informalmente

por educadores não-formais e outros leitores experientes, como familiares de crianças pequenas, que manifestaram suas impressões a respeito do conteúdo. O que, pessoalmente, nos deixou muito satisfeitos com as escolhas tomadas na produção deste material.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essa empreitada com o objetivo de investigar a respeito da importância da literatura infantil como ferramenta de construção da identidade na primeiríssima infância. Ao pesquisarmos sobre esse tema, escrever o livro, acompanhar as rodas de leitura e analisar os dados obtidos, encerramos nossa investigação com um olhar muito mais apurado sobre a importância da literatura pensada para essa faixa etária. Também ampliamos nossos conhecimentos acerca das construções de identidade, refletindo sobre como a presença de personagens negros potencializa a construção de identidade positiva de todas as crianças.

Com a análise de dados, confirmamos nossa hipótese de que crianças bem pequenas podem sim ficar mobilizadas com a leitura e isso possibilita, dentre outros benefícios, o desenvolvimento do gosto pela literatura quando conseguem relacionar os personagens à sua realidade ou ao que conseguem identificar.

O processo de escrita e construção desse livro infantil como material didático foi para nós, enquanto educadores, uma grande oportunidade de formação, que nos levou à reflexão do que é ser um educador-autor e como, através dessa autoria, transformamos a nossa prática, nossos registros e contribuimos para as discussões sociais dentro e fora da escola.

Revisitando as perguntas que trouxemos no Campo de pesquisa, entendemos que retratar as realidades próximas às das crianças bem pequenas nos livros, fomenta o interesse leitor e traz identificação com situações e personagens presentes no seu cotidiano, mesmo que estes não sejam representativos dos seus grupos étnicos, sociais e culturais. Quando o são, potencializam a construção da identidade racial, cultural e social, principalmente para as crianças negras que pouco se veem representadas nas produções literárias. Quando crianças brancas e não-brancas apreciam livros de literatura com personagens e referenciais negros, esta construção da identidade se fortalece, a partir da representatividade e possibilitando que desenvolvam, desde pequenas, a construção de um olhar antirracista perante o mundo que as rodeia.

A produção deste livro marca nossa transição e certamente nos emancipa enquanto educadores. Exercer a autoria de um texto e deixar para o mundo um material que possa ter retorno e significado, nos traz o sentimento de poder transformar os ambientes em que estamos inseridos. Por meio de um livro inteiramente pensado por nós, entendemos que temos o poder de movimentar socialmente nossas crianças brasileiras e seus respectivos educadores e cuidadores, tamanha é a potência que a literatura tem.

Compreendemos que não será esse livro, por si só, que solucionará os diversos problemas que levantamos durante a nossa pesquisa, como a falta de representatividade na literatura infantil para crianças bem pequenas, por exemplo, entretanto, seguimos acreditando que *Caminho de Gato* pode fazer parte, junto com outros títulos literários, de um movimento de mudança contínua na educação e no olhar para as crianças pequenas, podendo impulsionar outros educadores a exercitarem também seus processos de autoria, escrevendo diversos enredos e proporcionando, pouco a pouco, uma mudança epistemológica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2010.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A Identidade Racial em Crianças Pequenas**. CEERT. 2019. Disponível em:

<<https://ceert.org.br/noticias/crianca-adolescente/25624/a-identidade-racial-em-criancas-pequenas?fbclid=IwAR3NtFphhQOG-RJXuwRnBvGAhb87Vmay7i9-p5WAU1qKrexQ-CWWXqspn8Y>> Acesso em: 24 de abr 2021.

CADERNOS EMÍLIA, São Paulo, v.1, n.1, p. 27-48, 2018. Disponível em: https://revistaemilia.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-Emilia_N_1_compressed.pdf

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: pensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 46ª ed., 2005.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2016

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MULLER, Michele. **Crianças precisam de repetição**. Michele Muller, 2017. Disponível em: <<https://michelemuller.com.br/criancas-precisam-de-repeticao/>>. Acesso em: 24 de abr 2021

SILVA JR, Hédio (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Ceert, 2011.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantando das ruas**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2017.

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



APÊNDICES

APÊNDICE A - PESQUISA VIA FORMULÁRIO VIRTUAL

INDIQUE UM LIVRO

Levantamento de dados para pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

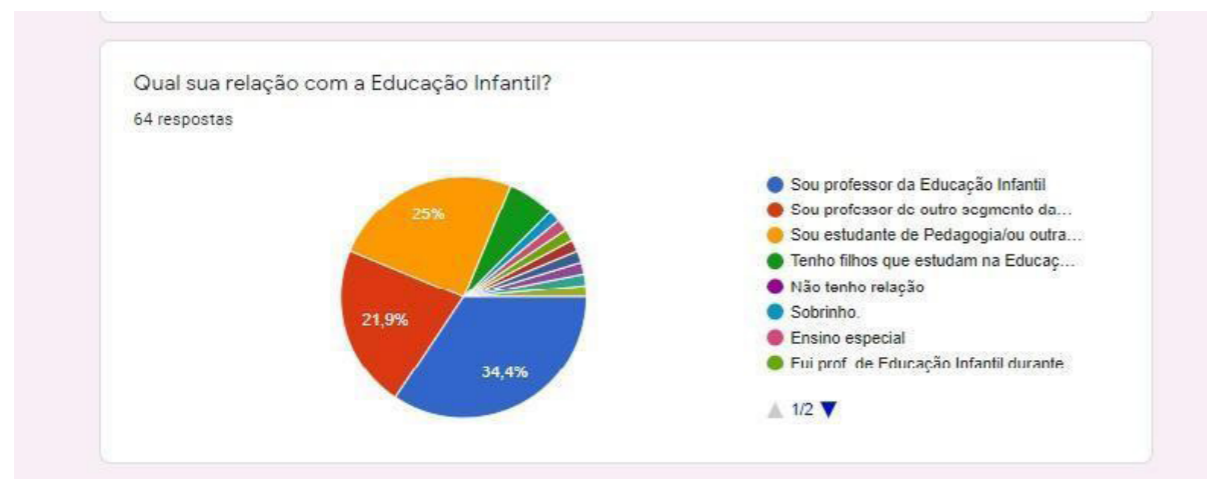
*Obrigatório

Se você pudesse escolher apenas um livro para ler em uma roda de leitura na Educação Infantil, qual livro seria? Se possível, indique o autor deste livro. Considere a faixa etária que preferir. (0 a 5 anos) *

Sua resposta

Qual sua relação com a Educação Infantil? *

- Sou professor da Educação Infantil
- Sou professor de outro segmento da Educação
- Sou estudante de Pedagogia/ou outra licenciatura
- Tenho filhos que estudam na Educação Infantil
- Não tenho relação
- Outro: _____



Ao todo, foram 64 respostas registradas, sendo 60 delas válidas para nossa pesquisa, quatro foram excluídas por não atribuírem valor ao nosso objetivo (contendo erros de compreensão e interpretação da pergunta, por exemplo). Estão marcadas em negrito as respostas que contemplam literatura infantil com personagens/ autoras e/ou autores negras/ negros.

A casa sonolenta

Obax

Mandela de todas as cores

O Livro sem Figuras- B.J.Novak

O conto: o veado e a onça (histórias à brasileira)

Menina Bonita do laço de fita

Léo e a Baleia - Benji Davies

Bruxa bruxa

Whose nose and toes? John Butler

O gato xadrez

O grande rabanete

Bom dia, todas as cores (Ruth Rocha)

O caso do bolinho - Tatiana Belink

A vida não me assusta - Maya Angelou

Cacoete- Eva Furnari (5 anos)

Betina

Monstro Rosa

A.casa sonolenta de Audrey Wood.

Babar

Menina bonita do laço de fita

A menina derretida

Chapeuzinho amarelo

"No David, No!"

The Kissing Hand

Chapeuzinhos coloridos

O caso do bolinho, 5 anos

A parte que falta autor Shel Silverstein

A Casa sonolenta

Cacoete de Eva Furnari | 5 anos

Macaco Danado.

Vai Embora, Grande Monstro Verde - Ed Emberley e Gilda De Aquino

Tanto, tanto

Flicts (ziraldo)

A bela e a fera.

Pra onde vamos

Fios, se Christiane Nóbrega.

Chapéuzinho Amarelo

Como você se sente?

Os piolhos da princesa | autora: Rosinha

Pequeno Príncipe.

O caso do bolinho Tatiana Belinky

A Velhinha que dava nome as coisas

**Indicaria "Meu Crespo É de Rainha" da bell hooks (em minúsculas mesmo).
Funciona para uma roda de leitura para crianças de 3 a 5 anos.**

Marcelo, marmelo, martelo de Ruth Rocha

o ratinho o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado

Pinóquio

A macaquinha - Marta Altés

Menina bonita do laço de fita

A Joanhinha diferente

It's okay to make mistakes

Fios, de Christiane Nóbrega

Peter Pan em capítulos

Onde Vivem Os Monstros - Maurice Sendak

Menina bonita do laço de fita.

Brown bear brown bear what do you see?

Meu crespo é de rainha - Bell Hooks

A casa sonolenta 5 anos

Amigos

Psiquê- Angela Lago (Fala sobre um mito de Eros e Psiquê, com uma maravilhosa ilustração e escrita, amo demais e recomendo).

O Monstro das Cores

APÊNDICE B - DIÁRIO DE CAMPO – Leitura no Grupo 2

Ao contrário do que parece ser a rotina do momento da história no Grupo 2, as crianças pareceram muito envolvidas com a história desde o início da contação. Alguns estavam deitados de barriga para baixo, outros sentados, mas todos aparentavam estar prestando muita atenção. Houve um silêncio por parte delas enquanto a professora J. contava, do início ao fim, levantando o livro no alto para que todos pudessem ver.

O momento da roda de história durou por volta de 9 minutos. Para iniciar a contação, a professora fez uma relação de uma personagem do livro com algo de seu interesse pessoal e que já é conhecido pelas crianças, e em tom de adivinhação, ela diz:

“Esse livro fala sobre uma coisa que eu gosto muito, que tem dois na minha casa!”

“Gato! Gato!” - as crianças prontamente respondem, vendo a capa do livro que ela mostrava.

Com essa incentivação inicial, começa a leitura. A professora diz o nome dos autores do livro e, ao escutar o nome da ilustradora, R. (2 anos e 9 meses), demonstrando curiosidade, pergunta: “É uma menina?” e L. (2 anos e 5 meses) repetiu algumas vezes, em voz baixa: ***“Jéssica, Jéssica.”***

A história começa e, com foco nas ilustrações, algumas crianças se atentam aos movimentos do gato, dizendo:

“Fubá tá derrubando tudo!” - referente à ilustração em que a gata pula da janela para a cozinha.

A professora faz o movimento de apontar detalhes da ilustração e, muitas vezes, comenta a narrativa enquanto lê:

“Olha o potinho de ração.”

Ela também sinaliza as emoções de Igor, anunciando para as crianças o que está acontecendo na história:

“Olha, ele está apreensivo porque o gatinho sumiu! Olha a cara dele!”

Também foi comum observar as crianças repetindo diversas palavras e frases, principalmente as últimas ditas em cada página pela professora, como por exemplo:

“Lua. Lua.”

“Preferida delas.”

As crianças apresentaram maior concentração durante o momento em que o gato some na história, onde o silêncio prevaleceu na sala, só sendo quebrado após a professora J. mostrar a ilustração da gata Fubá com seus filhotes na oficina, onde uma criança logo perguntou:

“É gatos?”

“Sim, são gatos! A Fubá teve gatinhos! São fubázinhos!”- a professora responde com animação.

A mesma ilustração gerou interesse diferente em N. (2 anos e 7 meses) que, segundo conversa com as professoras do grupo, normalmente se interessa muito por carros, construção e ferramentas. Nesta ilustração da gata com os filhotes dentro da oficina do mecânico, N. focou em outro “acontecimento” ao fundo da imagem:

“Olha! O carro quebrou!”

Quando a professora finaliza a história, ele pede para que ela retorne naquela página:

“Eu quero ver de novo a parte do gato.”

A professora entende que ele se refere à ilustração da oficina, volta a página e coloca o livro no chão. Como a história já terminou, desta vez a maioria das crianças já se levantou e se afastou da roda e só restam alguns sentados, que aproveitam para olhar mais de perto o livro no chão. N. volta a dizer:

“O carro deles quebrou!”

“Olha, tem dois gatos”- C. (3 anos e 1 mês) observa, apontando a ilustração de Fubá com os filhotes.

"Só dois?" - pergunta a professora - **"Tem um monte, olha aqui! São os filhotinhos!"**

"São os filhotinhos!" - repete C.

"São os Fubázinhas!" - diz rindo R. (2 anos e 8 meses), que repete o que a própria professora tinha falado momentos antes durante a contação.

Cerca de 5 minutos depois do fim da contação, as crianças já realizavam outra atividade, quando R. comentou com uma professora de outro grupo que passava ao seu lado no corredor:

"A Fubá teve filhotinhos. Sabia?"

Esta professora, sem entender o contexto, perguntou:

"Como assim, fubá? Que fubá?"

"É do livro! O livro da Fubá." - R. responde.

Em relação a esta última fala, criamos uma hipótese de que R. possa ter ficado, durante este tempo pós-história, refletindo sobre a mesma e sobre o momento de "virada" da narrativa, que é quando é apresentado o motivo do sumiço da gata. Mesmo depois do fim da contação, a criança parece estar ainda conectada à história nova que acabou de ouvir, talvez realizando seu próprio entendimento e assimilando as informações que recebeu.

(Diário de Campo, 21/10/2021)

APÊNDICE C - DIÁRIO DE CAMPO – Leitura no Grupo 3

No outro grupo que conheceu o livro Caminho de Gato, o Grupo 3, foram registradas mais falas e interações mais complexas por parte das crianças, talvez por essas crianças serem mais velhas. A professora M. também realizou uma leitura prévia do livro e organizou o momento da roda com alguns rituais cotidianos que fazem parte da rotina do grupo. Assim que se sentam, A. (3 anos e 2 meses), diz bem alto ao ver a capa do livro nas mãos da professora:

"Eu já sei, é história de gatinho!"

A professora inicia a contação com uma sinopse do livro, feita por ela mesma. Ela diz:

"Pessoal, hoje tem uma história nova! É uma história..." - faz uma pausa, mostrando a capa do livro.

"De gatinhos!" - A. repete, completando a frase.

"De gatinhos! Ó, tem uns gatinhos aqui!" - diz a professora.

"É, é de gatinhos!" - A. repete mais uma vez.

"Isso!" - a professora M. continua - **"Essa é uma história muito especial, desse gatinho que tem um menino chamado Igor!"**

"Igor!" - todas as crianças repetem.

"Pois é, e o Igor gosta muito desse gatinho e fala com ele todos os dias. Mas tem um dia que o gatinho não aparece mais e o Igor fica muito preocupado. Acontece uma coisa aqui nessa história, vocês querem conhecer? Querem saber por que o gato não aparece?"

"Sim!" - todos respondem.

"Então vamos lá. Essa história se chama 'Caminho de Gato' e quem escreveu foi a Roberta Tavares." - aqui, a professora optou por não ler todos os nomes dos autores escritos na capa, lendo apenas o último, na intenção de não revelar que duas das autoras já eram conhecidas das crianças.

"É, foi a Roberta Tavares sim!" - B. (3 anos e 3 meses) comentou.

"E quem ilustrou foi a Jéssica Lisboa."

"Foi a Jéssica Lisboa." - alguns repetiram, outro perguntou o **"por quê?"**

"Porque ela quis fazer os desenhos desse livro!" - a professora responde e dá início a leitura da história.

A leitura segue com diversas intervenções por parte das crianças. Na maioria das vezes, a professora não as interrompe e dá o momento para que falem e abram diálogos entre pares, fazendo seus questionamentos e constatações. Trazemos aqui as transcrições de alguns destes momentos:

"O que tá acontecendo, hein gente?" - pergunta B., ao ver a imagem do gato entrando na casa pela janela.

"Ele tá bagunçando a casa!" - responde o colega T. (3 anos e 10 meses) e completa - **"É, porque ó, ele tá quebrando as coisas, derrubando as coisas e tirando as coisas do lugar!"**

"Que interessante!" - diz B., após a primeira ilustração que anuncia o sumiço do gato.

"É interessante, B.?" - pergunta a professora.

"É interessante isso." - a partir daí, surge um diálogo entre B., T. e a professora. B. segue com seu comentário - **"Eu acho que o gatinho daquela...Da menina e os pais sumiu, né?"**

"Não!" - interrompe T. - **"O Igor é um menino? O B. falou que é uma menina."**

"Ah, você acha que é uma menina?" - a professora M. pergunta novamente para B.

"Eu acho. É...A menina e os pais dela, eles ficaram tão tristes porque o gato Igor fugiu."

Aqui, vemos que B. afirma com bastante certeza que a criança da história tem pais, apesar deles ainda não terem aparecido no livro. Entendemos que, a partir desta fala, B. demonstra ter se identificado com a história ao presumir que a criança, assim como ele, deve ter pais.

"Vamos ver se foi isso mesmo." - a professora segue a contação.

Mais adiante na história, quando a professora lê as páginas que contam sobre o sol ("Que também não apareceu naquele dia"), as crianças comentam:

"Por que o sol não apareceu?" - A. pergunta.

"Eu não sei. Vamos descobrir?" - a professora convida.

"Eu tô pensando o porquê!" - responde L. (3 anos), que estava quieto até então.

No final do livro, ao aparecer o personagem do mecânico Manoel, A. aponta para a ilustração e diz:

"Eu vi ele uma vez na minha casa quando quebrou o meu carro!"

"O mecânico Manoel?" - pergunta a professora M.

"Sim. Quando o meu carro estava quebrado, aí tinha se consertado." - A. continua.

"Tá chovendo!" - comenta L.

"Olha! O mecânico achou o gato com filhotes." - diz T., assim que a professora mostra a imagem da oficina. Várias crianças falam ao mesmo tempo:

"É, teve filhotes."

"Acho que tava grávido."

"Estava grávido?" - a professora questiona.

"Eu acho que é uma gata." - diz J. (3 anos e 6 meses), falando pela primeira vez durante a contação da história.

"É, eu também acho que é uma gata." - diz T.

"Por que vocês acham que é uma gata?" - M.

"Porque ela tava grávida. Então ela é uma gata." - conclui T. - **"Então ela é uma gata."**

A contação é finalizada e as crianças comemoram o desfecho, se levantando, batendo palmas e celebrando:

"Uhu, quantos gatos!" - em referência à ilustração da capa e da contra-capas que a professora mostra ao fim.

"E essa história entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser, que conte outra!" - diz a professora M., fechando o livro.

"Eu quero!" - pede A., por mais uma história.

(Diário de Campo, 22/10/2021)

ALEHANDRA PINEL
ELAINE GIRARDI
PALOMA ROCHA SILVA
RAQUEL FELIX RAPOSO
ROSELIA ALVES
STELA QUEIROZ

03. CARTAS PARA BRINCAR

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar o tempo e a qualidade do brincar nos primeiros anos. A intenção é que o material possa sensibilizar os professores para realizarem brincadeiras com seus alunos no cotidiano escolar. Desenvolvemos um material didático nomeado Cartas para brincar, com o intuito de repertoriar e estimular o docente a utilizá-las com as crianças. O embasamento teórico para o desenvolvimento deste material pautou-se em estudos sobre as culturas das infâncias e a importância do brincar, iluminadas por Moyles (2002), Wajscop (2009), Kishimoto (2016) e inspiradas pelas experiências da arte educadora Renata Meirelles e a mestra em artes plásticas Ana Tatit. No decorrer desta produção entrevistamos 15 professores, por meio de questionários virtuais. Geramos gráficos que foram analisados e constatamos, diante das respostas, que nosso material didático pode ser uma importante ferramenta para promover melhores estratégias por parte dos professores e ampliar os espaços do brincar nas infâncias.

Palavras-chave: Brincadeiras. Material didático. Desenvolvimento infantil. Infância. Recreação.

INTRODUÇÃO

A partir de uma pesquisa sobre a qualidade e o tempo de brincar garantido pelas escolas para crianças na faixa etária de cinco a sete anos (1º e 2º ano), este trabalho tem como objetivo desenvolver um material didático em formato de cartas que estimularão os professores a ampliarem seus repertórios de brincadeiras e oferecerem outras possibilidades de brincar para as crianças.

A escolha do tema justifica-se, primeiramente, por nossas vivências ao longo de nossa formação na área da educação, desde os nossos estágios e trabalhos em escolas. Iniciamos nossas carreiras e nossas primeiras experiências em escolas de Educação Infantil. Muitas dessas escolas seguem uma linha humanista, holística, integrada e levam o brincar muito a sério, sendo este, tema de diversas reuniões de formação, cursos e especializações, dos quais todos os professores participam ativamente em todo o processo de discussão teórica e oferecem na prática para os alunos das escolas de Educação Infantil.

Entretanto, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, na prática, vemos que o brincar não é levado tão a sério assim, afinal são tantos projetos a serem desenvolvidos, que conforme essas crianças vão crescendo o brincar vai ficando cada vez mais à margem do planejamento. Nos anos iniciais as crianças com idades entre cinco e sete anos são orientadas a assumirem a postura de estudante, o que é definido nos currículos como importante é reconhecer números, ler e escrever palavras, cumprir tarefas das rotinas escolares, pensar em procedimentos básicos para a realização de uma pesquisa, aprender inglês, seguir regras de jogos matemáticos. Esses são os principais objetivos dentro das muitas escolas pelas quais passamos ao longo de nossa jornada

como estagiárias, auxiliares de sala e professoras. A nosso ver, muitos professores acabam deixando as brincadeiras e sua respectiva ampliação de repertório em segundo plano.

Em relatos de muitas componentes do nosso grupo notamos que em algumas escolas dos anos iniciais, a situação que norteia o ato de brincar se agrava ainda mais. Nessas escolas o brincar fica por conta dos próprios alunos que precisam comer e brincar em trinta minutos, dentro do seu horário de recreio.

Apesar de constar no Projeto Político Pedagógico – PPP – de diversas escolas que em todos os dias o brincar é garantido, esses mesmos alunos terão seus direitos concedidos somente se todas as tarefas de classe e casa estiverem feitas de acordo com o cronograma. Percebemos que a elaboração e organização do tempo para brincar é da responsabilidade do professor, que às vezes não tem repertório nem material, e, outras vezes, acaba usando esse momento como uma forma de chantagem para conseguir um bom comportamento da turma.

Sempre que nos questionamos, durante nossas conversas, sobre por que o tempo para brincar é curto ou o por que esse momento ficar à margem do currículo, sem ampliação de repertório de brincadeiras, as respostas recebidas eram muito semelhantes, sempre relacionadas à falta de tempo dos professores devido às rotinas impostas pelas instituições. Também reparamos que, nos relatos, a falta de repertório deixava o ato de brincar repetitivo e empobrecido, pois diariamente as crianças brincavam das mesmas coisas, os professores faziam as mesmas brincadeiras. Nessas diversas escolas nas diferentes regiões de São Paulo, nas quais todas as componentes do grupo atuaram ao longo de sua jornada como educadores, essas questões eram presentes.

Segundo Ferreira, Nissio e Bonadio (2004) nossas impressões a respeito da necessidade de inserir as brincadeiras são confirmadas nas pesquisas e estudos feitos pelos especialistas e acadêmicos, pois estes afirmam que

O brincar deve ser um dos eixos da organização do trabalho pedagógico, sobretudo hoje, quando as crianças vivem tão isoladas em suas moradias cada vez mais apertadas, os adultos envolvidos em seus afazeres, vivenciam muito pouco as brincadeiras coletivas, seja pela agenda cheia de atividades de formação (inglês, música, natação etc.), seja pelo trabalho precoce ou simplesmente pelo medo da violência nas ruas. (2004, p. 222)

O brincar vem sendo estudado como parte fundamental do desenvolvimento infantil, alguns documentos oficiais priorizam esta necessidade e este direito, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010).

Por compartilharmos da convicção apresentada pelos pesquisadores e explicitada nas DCNEI, resolvemos criar o material que pode auxiliar os professores desta faixa etária, sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é oferecer aos professores de crianças dos cinco aos sete anos um material que lhes possibilite

sugerir e mediar momentos de brincadeiras nas diversas situações cotidianas na escola.

Para alcançarmos este objetivo geral, estabelecemos como objetivo específico aprofundar nossos estudos e repertório sobre brincadeiras, inspiradas nas experiências e registros da arte educadora Renata Meirelles e que possam ser vivenciadas em tempos e espaços diversos dentro do ambiente escolar. Para orientar nossas investigações, definimos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm um repertório de brincadeiras e fazeres lúdicos restrito, por isso, não oportunizam e incentivam brincadeiras entre as crianças?
- Quando o professor tem um repertório ampliado de brincadeiras, ele permite que as crianças brinquem mais no cotidiano da escola?
- De posse de um material com indicações de brincadeiras diversas e que podem ser feitas em tempos e espaços diferentes, os professores oportunizam mais momentos de brincadeira para as crianças?

O material resultante deste trabalho, composto por cartas de brincar, com orientações sobre diversas brincadeiras que podem ser desenvolvidas em tempos e espaços diferentes, pretende ampliar o repertório dos professores e alunos e possibilitar que as brincadeiras sejam inseridas no cotidiano da sala de aula. Logo, o público-alvo a quem se destina esse material são os professores que atuam com crianças de cinco a sete anos, a fim de que tenham como recorrer às opções de brincadeiras que podem ser articuladas em diversas situações.

O embasamento teórico está ancorado em autores que se dedicam a temas relacionados ao ato de brincar, especialmente em Moyles (2002), Wajskop (2009) e Kishimoto (2016).

Pretendemos articular a pesquisa teórica a uma proposta de intervenção pedagógica que valoriza a dimensão social da escola, por meio de recursos lúdicos e, portanto, não poderíamos deixar de nos inspirar em outros autores que corroboram com esta temática, como Tatit (2019) e Meirelles (2016).

1. CAMPO DE PESQUISA

Após definirmos nosso problema de pesquisa, nosso questionamento inicial foi quanto ao repertório de brincadeiras dos professores, como se organizam para oferecerem momentos lúdicos e criativos aos seus alunos, considerando a aprendizagem integral que tais atos proporcionam ao desenvolvimento infantil.

Partindo desse questionamento, temos a hipótese de que os professores têm um repertório reduzido de brincadeiras e fazeres lúdicos que poderiam oportunizar às crianças dos anos iniciais durante alguns momentos do cotidiano da sala de aula. A fim de testar nossa hipótese e, ao mesmo tempo, desenvolvermos

esta investigação, elaboramos as seguintes questões de pesquisa:

- Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm um repertório de brincadeiras e fazeres lúdicos restrito, por isso, não oportunizam e incentivam brincadeiras entre as crianças?
- Quando o professor tem um repertório ampliado de brincadeiras, ele permite que as crianças brinquem mais no cotidiano da escola?
- De posse de um material com indicações de brincadeiras diversas e que podem ser feitas em tempos e espaços diferentes, os professores oportunizam mais momentos de brincadeira para as crianças?

Para testar nossa hipótese de pesquisa, buscaremos responder às perguntas definidas e para que o percurso desta investigação fique bem delimitado, definimos como nosso objetivo geral oferecer aos professores de crianças dos cinco aos sete anos um material que lhes possibilite sugerir e mediar momentos de brincadeiras nas diversas situações cotidianas na escola. Para alcançar este objetivo, desenvolvemos uma investigação para identificar se os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial aqueles que trabalham com as turmas do 1º e 2º anos, consideram a brincadeira algo importante para o desenvolvimento infantil e com que frequência possibilitam momentos de brincadeira para as crianças.

Nosso percurso investigativo se deu em duas etapas distintas, ambas resultaram no preenchimento de questionários virtuais (*google forms*) que se encontram nos Apêndices 1 e 2 no final deste trabalho.

A primeira etapa constituiu-se em um levantamento de informações para identificarmos como se dão os momentos de brincadeiras para as crianças de 2º e 3º ano, qual o repertório dos professores e como as escolas lidam objetivamente com a temática.

Na segunda etapa, enviamos para alguns professores as cartas produzidas pelo grupo e solicitamos que, se possível, os professores as utilizassem para propor momentos de brincadeiras com as crianças e respondessem ao questionário sobre como se deu o processo. Caso não fosse possível propor as brincadeiras para as crianças, solicitamos que os professores explorassem as cartas e respondessem ao questionário posteriormente.

1.1. O material: Cartas para brincar

O material em formato de cartas foi desenvolvido pelo grupo, confeccionado em papel couchê, com as medidas 15 cm x 10,5 cm. Em uma face contém ilustração e *QRcode* que acessa vídeos das brincadeiras com atuação do grupo e, no verso, as instruções para realizá-las.

As brincadeiras escolhidas foram inspiradas na nossa cultura da infância, nos repertórios da arte educadora Renata Meirelles (2016) e de Ana Tatit

(2019) e em caráter regional e domínio popular, contemplando assim a diversidade cultural brasileira.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Segundo Moyles (2002), é por meio de atividades lúdicas que podemos reconhecer diversos aspectos de desenvolvimento nas crianças, mas para que isso ocorra é preciso que o professor saiba avaliar, observar, monitorar e registrar tais momentos, providenciando os recursos necessários para que assim ocorram progressos no ato de brincar. Para a autora, o brincar aberto, aquele que poderíamos chamar de verdadeira situação de brincar, apresenta uma esfera ampla de possibilidades para a criança, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem e tornando-a explícita. Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre e dirigido que atendam às necessidades de aprendizagem das crianças. Neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador e mediador da aprendizagem (MOYLES, 2002, p. 36-37).

Conforme nos indica a autora, as experiências lúdicas possibilitam ao professor mediar e conhecer melhor o desenvolvimento da criança. É uma maneira de contato às fixações e experiências mais profundamente recalcadas da criança, o que ajuda na atuação do professor, no sentido de reorientar as ações pedagógicas em favor de um desenvolvimento cada vez mais saudável. Cabe ao educador ser criativo e intermediar as brincadeiras utilizando assim materiais apropriados para atividades lúdicas.

Moyles (2002) considera imprescindível que o professor esteja sempre ciente dos objetivos das atividades planejadas, pois muitas vezes, deve ajustar a atividade à idade da criança, ao grau de aprendizagem e ao conhecimento sobre o limite dos alunos, pois uma vez que o educador não leva esses fatores em consideração, as atividades propostas aos alunos podem acabar não alcançando o objetivo esperado.

Para a autora, a brincadeira é avaliada como um suporte educativo e como momento de aprendizagem. Assim, o brincar precisa deixar de ser considerado pelos educadores um ato inato das crianças e passa a ser estudado e reorganizado nos currículos escolares de forma efetiva, a fim de desenvolver o indivíduo como um todo.

Nossas observações durante os estágios e mesmo quando atuamos como educadoras mostram que, na teoria, grande parte dos professores e instituições de ensino consideram e colocam o brincar como parte importante do seu plano de ensino, valorizando estes momentos. Porém, ao observar a prática, o ato de brincar fica à margem do planejamento feito pelo professor que acaba por não possibilitar que estes momentos aconteçam. Especialistas e estudiosos da temática consideram que, por meio de planejamento e organização da rotina previamente pensadas pelo professor, é sim possível proporcionar tempo e espaço para que as brincadeiras

ocorram.

Segundo Wajskop (2009), o brincar é uma forma de contribuição às aprendizagens, principalmente nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais, para além da ideia de que o brincar é um ato inato e natural da infância, a autora define quatro pressupostos a respeito do ato de brincar. O primeiro deles seria o fato de que o ensino e aprendizagem estão juntos e em uma relação de interdependência. O segundo é o fato de que a escola é o espaço de transmissão da cultura, colocando assim a brincadeira não como uma atividade inata, mas uma estratégia de ensino que deve oportunizar a imersão na cultura. O terceiro pressuposto considera a brincadeira histórica e socialmente, como um ofício da infância e esta, por sua vez, é uma construção da sociedade ocidental moderna, ou seja, é por meio desse não-trabalho que no ato de brincar nasce a concepção de infância.

Contudo, é no quarto pressuposto que Wajskop vem ao encontro desse trabalho, já que, por meio até provocativo e ousado, ela afirma que não se brinca mais nas escolas brasileiras. Isso se dá pelas mais diversas razões, mas o principal motivo indicado pela autora é a crença de muitos educadores ao redor do país de que "o brincar é um comportamento inato e transmitido geneticamente de geração em geração". (2009, p. 12)

A pesquisadora afirma que o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento de algumas capacidades importantes, principalmente nas crianças pequenas, como atenção, imitação, memória e imaginação, além de auxiliar no desenvolvimento psicológico, social e afetivo. Para ela, uma concepção válida para o ato de brincar é quando o educador faz desta uma forma de aprendizagem, que não foi pré-planejada buscando respostas pré-estabelecidas, mas sim um cenário em que a criança atue evocando emoções, sentimentos e significados, vivenciados em outras circunstâncias, assim elaborando seus conhecimentos de forma singular.

Por meio do brincar, podemos observar as experiências das crianças e ampliar as suas suposições a respeito do mundo, atualizando seus conhecimentos prévios e contribuindo na compreensão do seu meio social, para que sejam autoras independentes de suas ações, elaborando e colocando em prática suas fantasias. Para Wajskop,

Nesta concepção, o brincar não objetiva um produto, mas é um processo no qual as crianças trocam entre si suas dúvidas, angústias e hipóteses sobre os mais diferentes assuntos. Por isso, não constroem mentiras e nem verdades. As crianças quando brincam, buscam apenas descobrir as diversas possibilidades de resolver diferentes problemas que lhes são colocados, seja pela realidade imediata ou não, externa ou interna. (2009, p. 26)

Para que o brincar faça parte do currículo escolar não é preciso didatizá-lo, nem deixar que as crianças brinquem livremente, como ocorre em muitas instituições, mas sim criar possibilidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos sobre o ato de brincar. Ou seja, na brincadeira de faz de conta, nas

atividades de construção ou nos jogos com regra, é necessário que a criança tenha autonomia para escolher seus companheiros, o papel que irá ocupar na brincadeira e que dependa unicamente da vontade de quem brinca. Ao elaborar suas brincadeiras as crianças podem acionar seus pensamentos e memórias vivenciados anteriormente, mas para que isso ocorra é necessário amplificar e repertoriá-las e assim torná-las capazes de solucionar problemas que lhes são importantes e significativos.

É por essas razões que o brincar tem um papel importante nos anos iniciais, porque por meio desta atividade as crianças experimentam o mundo, interpretam de maneira ativa e singular os costumes do homem e da comunidade que as cercam. A autora orienta que o planejamento, com intervenções intencionais, por meio de observação do brincar das crianças, é fundamental. Oferecendo materiais adequados, preparando previamente os espaços, o professor permite ainda mais o enriquecimento imaginativo das crianças.

As atividades ligadas ao brincar devem ser planejadas junto às outras áreas de conhecimento, com seus objetivos e resultados, em que o papel do adulto é de estimular a imaginação das crianças, não fazer e desenvolver atividades ligadas ao brincar buscando resultados já pré-estipulados a alcançar em seu planejamento, mas deixar a criança vivenciar simbolicamente a brincadeira.

Outra forma dos educadores ampliarem o repertório do brincar das crianças é compartilhando brincadeiras, oferecendo espaço, tempo e material à medida que vai sendo solicitado pelas crianças. Envolver-se na brincadeira das crianças não coexistindo como uma delas, observando, participando não como figura central que impõe suas vontades, mas como um elemento a mais que está ali para enriquecer o ato de brincar.

O papel educativo do brincar deve estar estabelecido junto a uma relação verdadeira entre a criança e o adulto que divide esse espaço, que se dá não somente pela organização do espaço ou planejamento e sim estar disposto a brincar também.

As ideias trazidas por Wajskop (2009) possibilitam aos educadores um olhar mais aguçado sobre o ato de brincar. A autora nos faz refletir que como o brincar não é um ato inato, é necessária mediação, mas não deve ser controlado diretamente pelo educador. Em sintonia com estas ideias, Moyles nos possibilita avançar ao afirmar que

O brincar é necessário para crianças e adultos. O brincar não é o oposto do trabalho: ambos são parte da nossa vida. O brincar é potencialmente um excelente meio de aprendizagem. (2002, p.29)

Segundo as duas autoras, a ação de brincar na rotina escolar tem papel fundamental como situação lúdica favorecedora de aprendizagens significativas, tornando-se essencial para o desenvolvimento do ser humano. Ampliar o tempo e o espaço estabelecidos para brincar faz-se necessário modificando assim os limites da ação lúdica.

Moyles demonstra em suas pesquisas que na Educação Infantil (três a cinco anos) o ato de brincar é proposto e garantido praticamente o tempo todo, pois é sabido que é por meio da ludicidade e do exercício da brincadeira que a criança constrói e vivência hipóteses. A autora ressalta que nos anos iniciais do Ensino Fundamental (sete a nove anos), as brincadeiras garantidas em espaços de outrora dão espaço às atividades curriculares consideradas mais importantes, deixando o papel da brincadeira para o recreio ou em pequenos momentos e espaços.

Segundo Kishimoto (2021), a proposta pedagógica significativa é aquela que coloca a criança participante de forma ativa, com o brincar, permitindo a partir das vivências das atividades propostas, sendo um convite à criança para a reflexão, para a investigação, para a construção de suas experiências, garantindo o direito à infância.

2.3. Brincar e educar: um dilema?

O brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar? Essa é uma questão que merece ser aprofundada.

Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem certeza de que a construção do conhecimento efetuada pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor. A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção de conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como, a sistematização de conceitos, em outras situações que não o jogo. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na Educação Infantil.

Kishimoto (2016) elenca uma série de tipos de brincadeiras e suas especificidades como

Brincadeiras Tradicionais Infantis: considerada como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

Brincadeira de faz-de-conta: também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sócio dramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem. A importância dessa

modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo. É alternando o significado de objetos, de situações, é criando significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar símbolos.

Brincadeiras de construção: os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a importância a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança. Para compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que revelam complicadas relações. É importante, também, considerar as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para a construção das mesmas. (2016, p.38 a 40)

Outro ponto interessante a ser ressaltado é que segundo Meirelles (2017), atualmente se vive uma falta de tempo para brincar ou mesmo para não fazer nada. Assim, quando se sobrecarregam as crianças com excessivas atividades, segundo a pesquisadora, isso pode causar um prejuízo para a infância, pois elas tornam-se mais rebeldes. Nessa perspectiva, as escolas deveriam utilizar as brincadeiras como uma ferramenta de descontração, o que pode contribuir significativamente para uma convivência saudável entre os alunos gerando um ambiente mais amistoso.

3. ANÁLISE DE DADOS

Diante da nossa inquietação com relação ao tempo e qualidade do brincar das crianças no primeiro e segundo ano, resolvemos investigar se e como os professores desta faixa etária favorecem esses momentos às crianças, como é o repertório dos docentes e em que momentos ocorrem as brincadeiras. Coletamos dados que agora serão analisados à luz do referencial teórico apresentado no capítulo Arrazoado teórico deste trabalho.

Antes de iniciarmos a análise, retomamos o objetivo desta investigação que é identificar se os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial aqueles que trabalham com as turmas do 1º e 2º anos, consideram a brincadeira algo importante para o desenvolvimento infantil e com que frequência possibilitam momentos de brincadeira para as crianças.

Para aprofundamos nossas reflexões sobre como e se as crianças desta faixa etária brincam na escola, questionamos se as instituições pesquisadas preveem o brincar como parte integrante dos objetivos formativos dos professores e se estes momentos estão presentes nos documentos das instituições.

Foram entrevistados quinze profissionais, por meio de um questionário online, disponível no Apêndice 1. O link do questionário foi encaminhado

aos professores conhecidos pelos participantes do grupo, o critério para a escolha dos professores respondentes foi que todos os professores deveriam trabalhar com crianças da faixa etária pesquisada. Dos professores que responderam à primeira etapa da pesquisa, doze são mulheres, estão com idade entre 31 e 50 anos, sendo seis participantes com experiência como professor de até cinco anos. Oito participantes com mais de 10 anos de experiência na área da educação, todos com licenciatura em Pedagogia.

3.1. Repertório de brincadeiras

Embora oito professores afirmem ter um bom repertório ao responderem que conhecem mais de 20 brincadeiras, é possível perceber que essa informação não possibilita que promovam tais momentos lúdicos (conforme as respostas da questão 7). Conforme as respostas obtidas de nove professores (questões 8 e 9), constatamos que, na prática, as crianças normalmente brincam sem a interferência dos professores, no período de entrada ou recreio e com variedades entre 3 e 5 das suas próprias brincadeiras.

É possível identificar, com base nos dados coletados na pesquisa, uma contradição que fica explícita nas respostas dadas na questão 12, que questiona se os professores consideram importante garantir brincadeiras durante o período de aulas e as respostas em que todos os participantes afirmam que é essencial brincar, porém vemos esta afirmação presente apenas no discurso dos professores, um exemplo desta afirmação é a resposta de uma das participantes que afirma ser

fundamental brincar e nesse momento das brincadeiras se aprende muito, não só conviver, dividir e ceder, mas também é o momento em que se cria vínculos, se elabora questões que muitas vezes não são ditas, se entende o corpo e sua relação com os espaços, se descobre nas trocas, descobre-se assuntos e afinidades. (Apêndice 3, resposta da professora)

Ainda que a afirmação da professora esteja em plena consonância com o que dizem as autoras estudadas (Moyles, 2002; Wajskop, 2009) vemos esta afirmação presente apenas no discurso dos professores, pois ao responderem se possibilitam momentos de brincadeira e ampliam o repertório das crianças isso não aparece. O que nos parece é que os professores atribuem o brincar à natureza das próprias crianças e que não é necessário repertoriá-las com outras brincadeiras.

Conforme já havia identificado Wajskop ao afirmar que não se brinca mais nas escolas brasileiras. Isso se dá pelas mais diversas razões, mas o principal motivo indicado pela autora é a crença de muitos educadores ao redor do país de que "o brincar é um comportamento inato e transmitido geneticamente de geração em geração". (2009, p. 12)

3.2. O brincar nos documentos e intencionalidade das instituições

Questionamos na pesquisa se as instituições em que os respondentes trabalham fazem constar em alguma documentação da instituição, como o PPP, a garantia do tempo e a qualidade de brincar das crianças e onze participantes afirmaram que não tinham tal informação, desconheciam ou não tinham acesso a tais documentações (conforme as respostas da questão 10, Apêndice 1).

Conforme consta na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o brincar é garantido como um direito das crianças, afirma o documento normativo da Educação Básica que

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017)

Apoiadas no documento oficial, garantir os espaços de brincar é fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças e que a interferência dos professores quanto a organização e proposta das brincadeiras é essencial para o enriquecimento diverso e cultural destes momentos. Embora os professores desta pesquisa afirmem desconhecer tais documentos nas instituições em que trabalham basta recorrer a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), por exemplo, e verificar o quão é importante e as maneiras que podem ser exercidos as experiências do brincar.

3.3. Ouvindo os professores após o uso do material didático

Após analisarmos os resultados coletados na primeira etapa da pesquisa confirmamos a nossa hipótese de que as crianças desta faixa etária têm poucos momentos de brincar durante o período em que estão na escola e que os professores não propõem ou contribuem com a ampliação do repertório de brincadeira dos alunos.

Na segunda etapa da pesquisa foi encaminhado o material, em fase final de elaboração, com seis cartas para utilização e avaliação de seis professores selecionados (cinco mulheres e um homem) de escolas privadas em seis turmas do 1º e 2º ano. Os questionários, preservando o anonimato dos respondentes, encontra-se no Apêndice 2 deste trabalho.

O material didático é composto por 13 cartas, 12 delas ilustradas por crianças do 1º ano dos anos iniciais. Cada uma das 12 cartas remete a uma brincadeira inspirada nas experiências da arte educadora Renata Meirelles e a mestra Ana Tatit. As cartas apresentam QRcode que levam a um vídeo no youtube com a performance da brincadeira. No verso da carta há uma breve explicação de como brincar, origem da brincadeira, tempo

de duração e letra das canções pertinentes às brincadeiras cantadas.

Solicitamos que aplicassem com as crianças algumas das brincadeiras indicadas, em seguida, que respondessem ao questionário online.

Destacamos nesta pesquisa as respostas dos participantes quanto à primeira impressão ao terem contato com as cartas. Os participantes ressaltaram que o formato/ tamanho das cartas eram bons, de fácil manuseio e transporte, além de atrativo para as crianças. Mencionaram a importância do fomento às brincadeiras regionais e o uso do QRcode como facilitador para entender melhor a brincadeira, com vídeos objetivos e curtos.

Quanto à organização e liderança das brincadeiras, quatro professores respondentes afirmaram que eles próprios manusearam as cartas e dois professores entregaram as cartas a grupos de alunos que foram os protagonistas no uso do material.

Todos os participantes consideraram o tempo sugerido das brincadeiras adequado à rotina escolar e que pode ser utilizado de muitas maneiras, inclusive, como acervo para a formação de professores.

Os professores apreciaram as brincadeiras, principalmente conhecer suas origens, sentiram-se contemplados quanto à ampliação de repertório e afirmaram que adotariam as cartas em sua rotina escolar.

Consideramos ajustar as cartas após a sugestão de uma das professoras que considerou que o formato das letras seria melhor em bastão para facilitar a leitura das crianças de forma autônoma e que destacássemos as músicas das brincadeiras. A partir dos dados coletados nesta segunda etapa, acreditamos que este trabalho está em absoluta consonância com o que nos diz a educadora Renata Meirelles, ela afirma que

Precisamos abandonar esse discurso de que o adulto não sabe brincar ou, ainda, de que a criança de hoje não sabe brincar como a criança de antigamente. O brincar é de todos, está em todos e se realiza na ação, no cantar junto, no correr e pular. Na alegria, na liberdade, na diversão. É dessa forma que se cria vínculo, empatia, autonomia. Todos são capazes disso, crianças e adultos. (Meirelles, 2016)

Finalizando nossa pesquisa acreditamos que os professores, ao lerem as cartas, deixem-se impregnar pelas crianças que foram, assim serão capazes de propiciar momentos de aprendizagem e felicidade aos seus estudantes e garantirão o direito à brincadeira que não deve ser suprimido das crianças durante o tempo que permanecem na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), na organização dos planejamentos pedagógicos é essencial compreender a brincadeira como uma atividade fundamental ainda nesta fase do desenvolvimento infantil, criando condições para que as crianças brinquem diariamente; além de propiciar, com regularidade, repertórios novos com brincadeiras que fomentem a diversidade, a ludicidade, a coletividade e a abrangência cultural, além de experiências promotoras de aprendizagens para as crianças.

Realizar brincadeiras pautadas nas cartas para brincar asseguram aos projetos uma maior diversidade de brincadeiras que permitem que o educador amplie suas possibilidades de observação prática do cotidiano escolar. A partir dessas análises, constatamos que o caminho para um desenvolvimento pleno das crianças, no decorrer dos anos iniciais, é reflexo do que oferecemos a elas.

A atuação dos docentes deve ser realizada por meio de atualização de repertórios embasados pelas necessidades que surgem no decorrer dos dias, por isso a utilização das cartas pode facilitar esses momentos do brincar. As atividades podem ser conduzidas não só pelo uso das cartas, mas também pela intuição e pesquisa do professor, consultando sua própria cultura de infância, além do conhecimento que o docente tem dos seus alunos e das descobertas feitas por ambos, respeitando-se as características e o tempo da turma. Constatamos com os professores, na prática das cartas com as crianças, o quanto avançamos em termos de experiência.

Das teorias que estudamos durante o curso de pedagogia e dos autores que iluminaram o presente trabalho destacamos as contribuições das experiências do rico repertório da arte educadora Renata Meirelles e da Mestre Ana Tatit que inspiraram nossa pesquisa e contribuem para a formação e sensibilização dos docentes.

Esperamos que as cartas para brincar inspirem e encorajem os professores a utilizá-las no cotidiano escolar com seus alunos, transformando o discurso em prática e fazendo com que as brincadeiras permeiem a rotina das crianças com maior frequência.

Foi possível perceber durante a pesquisa de campo que as crianças se entusiasmam perante a possibilidade de descobrir novas brincadeiras além de, claro, brincarem mais na escola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. SEB. SECADI. SEPT. CNE. CNEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / MEC. SEB. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- FERREIRA; NISSIO; BONADIO. **Brincar na Educação Infantil é coisa séria**. Revista Akrópolis, Umuarama, v.12, no. 4, out./dez., 2004.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 46–63, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269>. Acesso em: 26/maio/2021.
- MEIRELLES, Renata. **Território do brincar**. Documentário São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2017.
- MEIRELLES, Renata. **O poder da brincadeira**. Avante, 2016. Disponível em: <http://avante.org.br/o-poder-da-brincadeira-com-renata-meirelles-do-territorio-do-brincar/> Acesso em: 03/11/2021
- MOYLES, Janet. **Só brincar?** O papel do Brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TATIT; PENIDO. **Brincadeiras para tirar o bumbum da carteira**. São Paulo: Melhoramentos, 2019.
- WAJSKOP, Gisela. **O Brincar: 0 a 6 anos**. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2009.

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

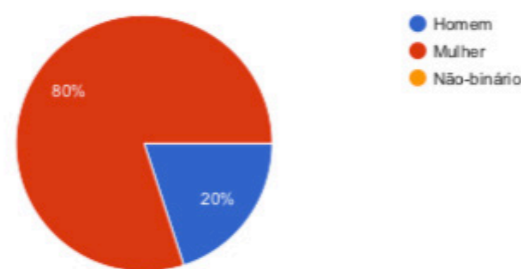


APÊNDICE

Apêndice 1 – Questionário antes de apresentar o material didático

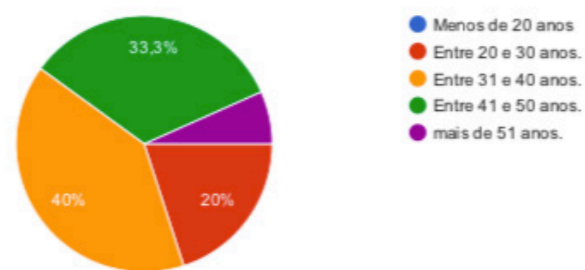
1-Com qual gênero você se identifica?

15 respostas



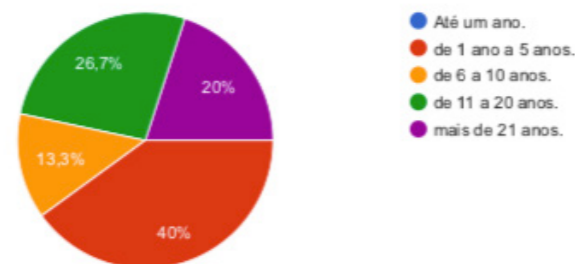
2-Qual sua faixa etária?

15 respostas



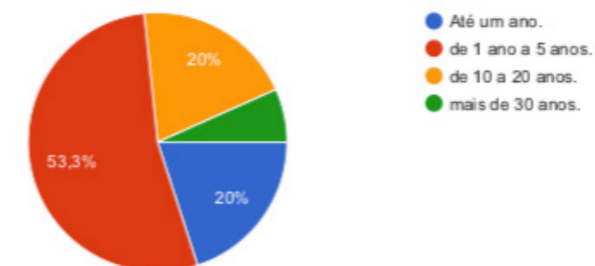
3-Há quanto tempo você atua como educador(a) na área da Educação?

15 respostas



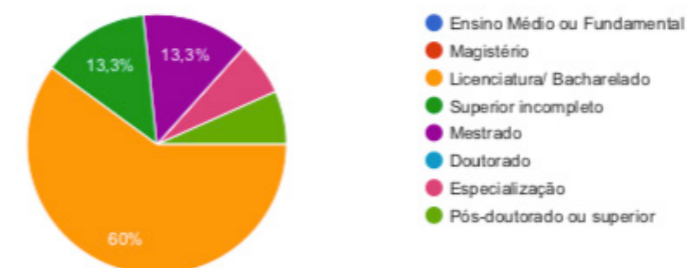
4-Há quanto tempo você atua como professor(a) regente/assistente/auxiliar em turmas de 1º e 2º ano?

15 respostas



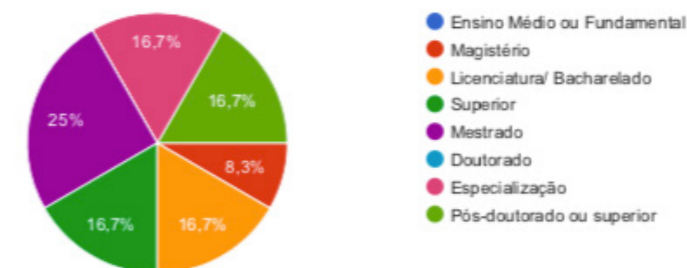
5-Qual sua formação acadêmica?

15 respostas



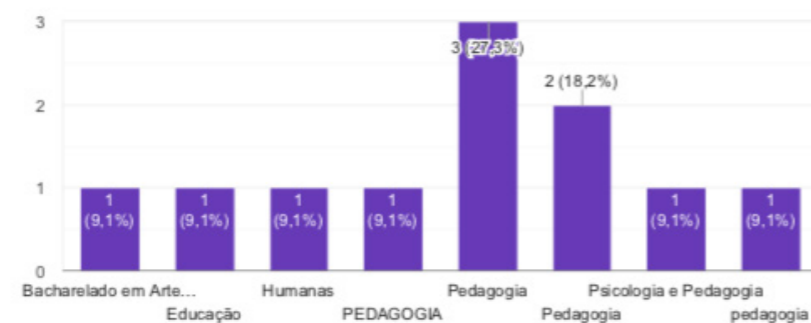
5b-Qual sua formação acadêmica incompleta?

12 respostas



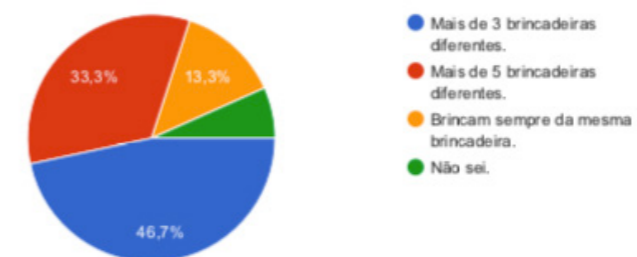
6-Caso tenha respondido licenciatura/bacharelado, por favor, indique a área.

11 respostas



9-Ao observar as crianças brincando diariamente, qual é a diversidade de brincadeiras das quais elas participam?

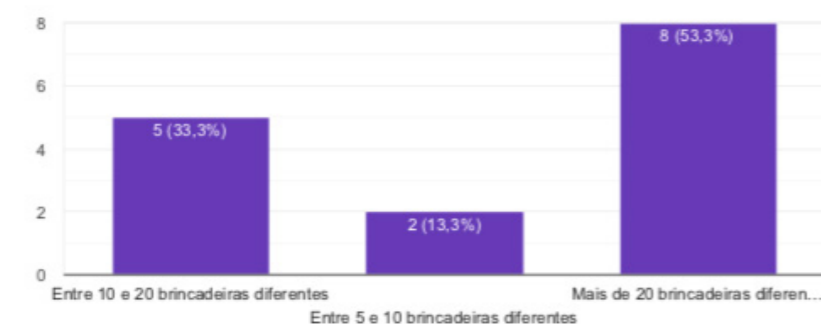
15 respostas



Sobre a sua prática

7-Pensando nas brincadeiras para a faixa etária com a qual atua, você diria que conhece?

15 respostas



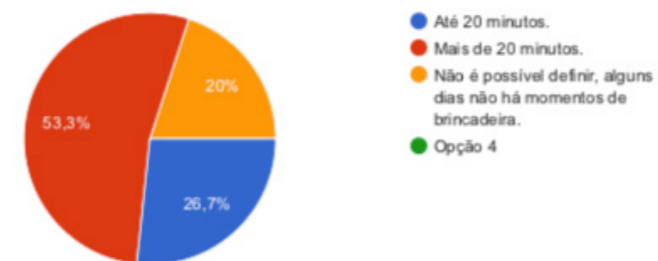
10-Algum documento da instituição prevê o brincar como conteúdo que deve ser garantido? Em caso afirmativo, que documento?

15 respostas



8- Quanto tempo você dedica a brincadeira em sua rotina diária?

15 respostas



11-A equipe de educadores planeja e discute questões relativas ao brincar em reuniões ou encontros de planejamento? Em caso afirmativo, em quais momentos ?

15 respostas

Sim, nos planejamentos.

Sim, reuniões de planejamento de equipe

no planejamento pedagógico semanal, trocamos sobre os interesses e brincadeiras daquela semana e quais vale a pena repetir, ou incentivar ou trazer algum outro material p agregar outras experiencias na brincadeira.

nao sei

Não. Apenas na semana da criança isso acontece.

Não

Não.

Sim

12-Você pessoalmente considera importante garantir momentos de brincadeira durante o período de aulas? Explique.

15 respostas

Sim, por que a criança é o brincar! E todas as coisas se constituem por este pensar.

Sim. A brincadeira é indissociável do ser criança. Por isso, ela está sempre presente no cotidiano. Seja nos cantos, na hora de contar uma história, na saída, no parque

Fundamental. No momento da brincadeira se aprende muito, não só a conviver, dividir e ceder, mas também é o momento em que se cria vínculos, se elabora questões que muitas vezes não são ditas, se entende o corpo e sua relação com os espaços, se descobre nas trocas, descobre-se assuntos e afinidades.

sim

Sim. Porque através do brincar a criança se desenvolve plenamente.

Sim, a criança desenvolve outras habilidades que possuem.

Extremamente importante, para desenvolver tudo na criança. Imaginação, jogo simbólico, socialização, aprende experimentando.

13-Este tempo dedicado ao brincar acontece em que momento da rotina?

15 respostas

Na entrada por meios dos jogos simbólicos e também durante as propostas que são pensadas por meio do lúdico e vivências.

Nos cantos, no parque, na saída... Depois do lanche

As vezes na chegada, por uns 40 minutos, mas regularmente no que seria a ultima aula antes da saída.

no momento do parque, após o almoço e em alguns outros momentos aleatorios

Parque.

Recreio

Sempre no parque, ou na classe, quando temos tempo livre. Na quadra também.

Sempre na chegada à escola deixa-se estamos com os chamados "cantos", onde haverá algo preparado para as crianças ficarem: ex: colagem, animais, construção, (faz de

Apêndice 2 – Questionário após o uso do material didático

TCC - Cartas para Brincar - Questionário exclusivo para 1º e 2º ano do Ensino Fundamental 1

8 respostas

[Publicar análise](#)

Você leu e concorda com os termos acima?

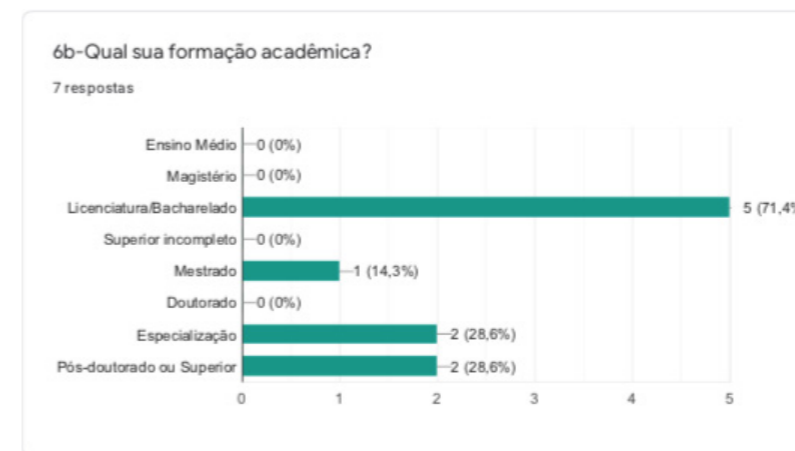
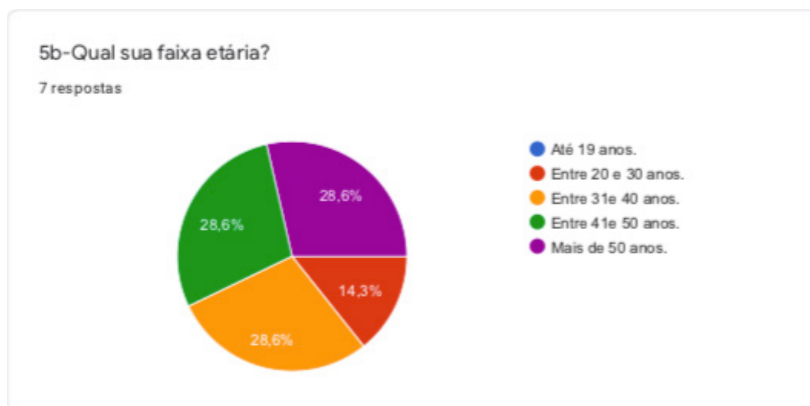
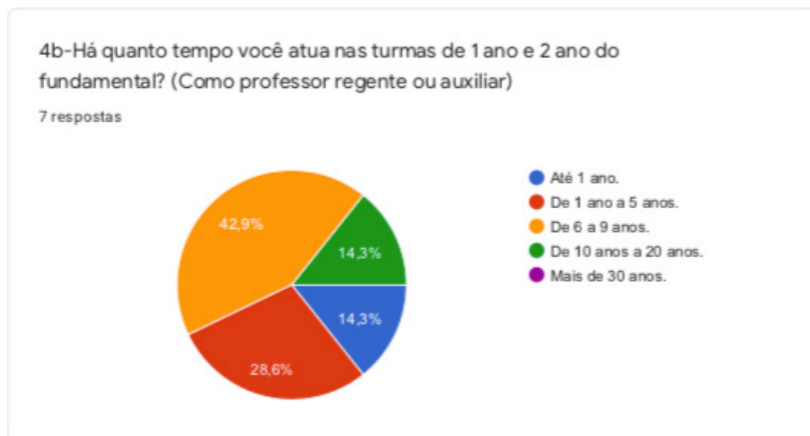
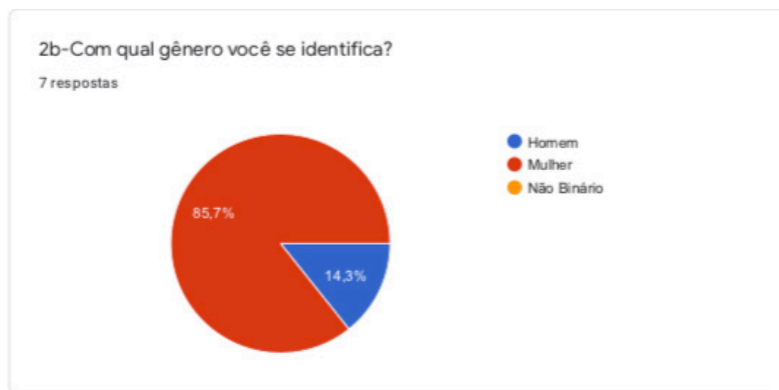
8 respostas



Identificação

1b-Qual seu nome? (opcional)

7 respostas



- 7b-Caso tenha respondido licenciatura/ bacharelado, por favor, indique a área.
- 6 respostas
- Pedagogia
 - Pedagogia. Tenho Pós graduação em alfabetização.
 - Bacharel em Artes Plásticas e Licenciatura em Pedagogia
 - Pedagogia licenciatura plena
 - Pedago
 - Cursando Pedagogia

As cartas em ação

- 1c-Você recebeu as cartas? Como foi a sua 1ª impressão?
- 7 respostas
- Sim. Achei a ideia incrível! Resgatar as brincadeiras tradicionais e regionais é sempre maravilhoso, mas a ideia de ter o qr code para nos ajudar a lembrar foi um sucesso.
 - Ótimas!
 - A primeira impressão foi boa, achei o formato e o tamanho bons e atrativos para as crianças.
 - Achei diferente, pois as brincadeiras são identificadas (a maioria) por animais
 - Tranquila. Mas junto das cartas deveria vir uma explicação do instituto (apesar da Rose ter explicado verbalmente)
 - Sim. Material bem elaborado de de fácil acesso (pode ser guardado no bolso ou em pochete)
 - Curiosidade



2c-Quantas cartas você testou?

7 respostas

- 5
- 3
- 2
- 4 cartas
- Somente uma.
- Todas
- 1

3c-Em que ano(s) do Ensino fundamental as cartas foram testadas?

7 respostas

- 1°, 2°, 3° e 4°
- 1° e 2° anos
- 2o
- 2 ano fund 1
- 1°
- 2° ano fund.1
- 2 ano

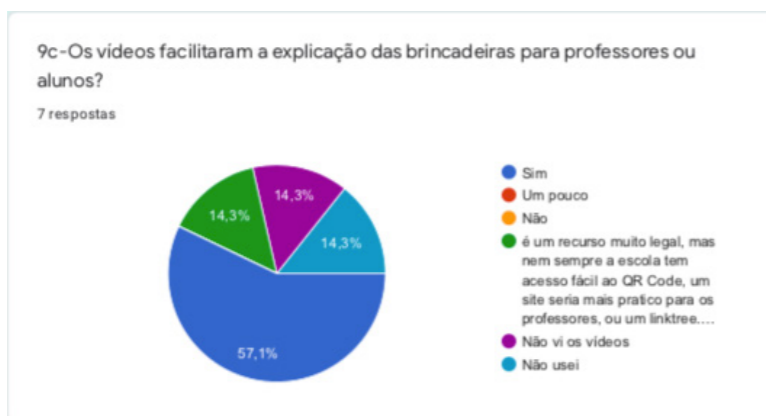
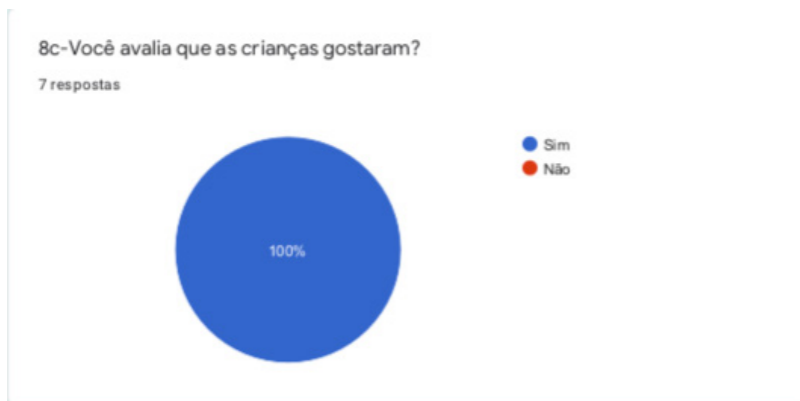


7c- O tempo de duração das brincadeiras sugeridas pelas cartas é condizente com a rotina escolar?

7 respostas

- Sim
- Sim, desde que sejam escolhidas as brincadeiras de cada dia. Não é possível fazer todas.
- sim
- Sim
- Aparentemente sim
Como só fiz uma, o tempo bateu aproximado com o da carta





10c- Já conheciam alguma das brincadeiras? se sim, quais?

7 respostas

Sim. Piano, caranguejo, serpente, adoleta, jacaré poió e lagarta pintada

Não

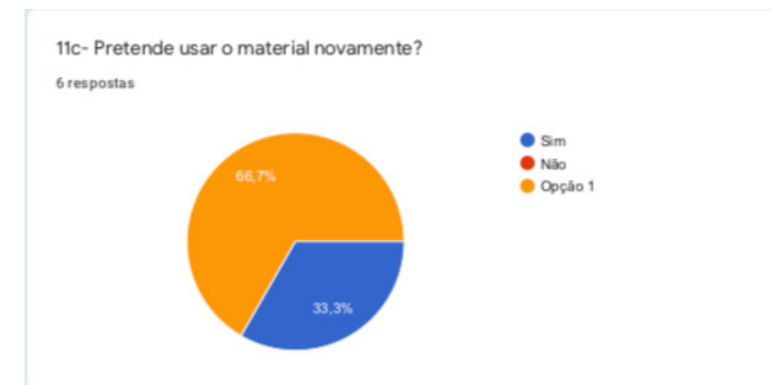
Conhecia a maioria, mas adorei saber as origens. Não conhecia: Jabuti, Tucunará, Gato Comandante, Arranca Mandioca.

Sim conheciam, Adoletá

Sim

Sim. Lá em cima do piano.

Algumas. Adoletá , Roda



12c- Gostaria de deixar alguma sugestão ou comentário? (opcional).

6 respostas

Só usaria alguns desenhos de crianças nas cartas. Mas o trabalho é incrível! Parabéns!!!

Os vídeos ficaram excelentes! Curtos e objetivos! Parabéns pela iniciativa!

Parabéns pelo trabalho, a ideia é ótima e pode ser usada de muitas maneiras legais com as crianças, ou mesmo como acervo de formação de professor. Precisa um cuidado maior com os pontos nos textos das cartas. Acredito que seria legal, nas cartas que tem letras de musica, deixar essa parte em destaque, então depois de conhecer a brincadeira, só de bater o olho já relembramos a letra, sem ter que ler o cartão inteiro. Seria importante também o uso da letra bastão, o que possibilitaria a leitura por crianças em processo de alfabetização.

As crianças amaram as brincadeiras, mesmo as que já conheciam,.

Agradecer o esforço de vocês. É sempre bom ter iniciativa de estudantes pra refrescar nosso dia a dia

O QR CODE facilitou o entendimento da brincadeira.

Apêndice 3

Diário de campo - Componente do grupo - Paloma da Rocha Silva

São Paulo, 05 de outubro de 2021

Observação da aplicação de cartas com a turma do 1º ano (turma2).

Devido a pandemia a turma foi dividida em dois grupos de dez alunos, a ideia inicial era fazer um rodízio com as duas turmas alternando para a realização da brincadeira. Vamos identificá-las neste relato como turma 1 e turma 2.

A turma 1 ficou com a auxiliar de classe na sala realizando atividades e a turma 2 se encaminhou juntamente com a professora para a biblioteca a fim de usarem as cartas

As cartas foram dispostas no chão, após a leitura dos títulos e apreciação das ilustrações as crianças adotaram como critério de escolha a brincadeira não conhecida por elas que foi "Gato comandante".

Primeiro a professora fez a leitura do verso da carta com as instruções e, após algumas crianças não terem entendido as regras, a professora acessou com o próprio celular o QRcode com o vídeo e assistiram juntos em roda.

As crianças conseguiram entender melhor a brincadeira e acharam graça de ver os adultos brincando no vídeo. A brincadeira consiste em construir quatro cantos e as crianças construíram autonomamente utilizando fita adesiva. Uma criança não havia entendido e as outras explicaram para ela. As crianças protagonizaram a brincadeira sem o auxílio da professora.

Após algumas rodadas a professora encerrou a brincadeira e perguntou o que as crianças acharam, responderam que não conheciam e gostaram de conhecer uma nova brincadeira e que foi mais fácil aprender pelo vídeo.

Ao retornarem para a sala de aula já era o momento do parque, empolgadas, algumas crianças contaram para a turma 1 sobre a brincadeira "Gato comandante" e todas resolveram brincar no parque, pedindo novamente para a professora mostrar a carta e o vídeo.

Autonomamente as crianças da turma 2 se organizaram criando os cantos e explicando a brincadeira para a turma 1. Todos aproveitaram e brincaram muito durante todo momento do parque deixando de lado o brinquedão (estrutura fixa construída para brincadeiras). Como não havia mais tempo de aula, a brincadeira da turma 1 com a professora ficou para o dia seguinte.

São Paulo, 06 de outubro de 2021.

Observação da aplicação de cartas com a turma do 1º ano (turma 1)

Como combinado no dia anterior, desta vez a turma 2 ficou em sala com a auxiliar de

classe e a turma 1 foi com a professora para a biblioteca.

Ao colocar novamente as cartas em votação, a grande maioria escolheu a brincadeira "Gato comandante" a mesma do dia anterior, dispensaram o uso da carta e do vídeo alegando que já sabiam e começaram a brincadeira organizando o espaço.

Depois a professora sugeriu o uso de outra carta, mostrando uma carta pré-selecionada por ela "Lá em cima do piano". As crianças alegaram que já conheciam a brincadeira, mesmo assim a professora insistiu em mostrar o vídeo. Ao assistirem perceberam uma outra maneira de brincar, inclusive discordando com o jeito de brincar que aparecia no vídeo, falaram que a brincadeira "Lá em cima do piano" era para escolher quem começaria no jogo (parlenda de escolha).

A professora contou que existem outras maneiras de brincar e incentivou a fazer do jeito que o vídeo mostrava, fechando as mãos como se fosse um copo enquanto um colega batia nas mãos e todos cantavam a música "lá em cima do piano tem um copo de veneno quem bebeu morreu o culpado não fui eu" cada vez mais rápido, a fim de ir eliminando os participantes, um por vez.

Ao término do período da biblioteca, a turma 1 retornou para a sala e, em alguns momentos livres, observei pequenos grupos reproduzindo as brincadeiras.

Passados alguns dias, em uma atividade do livro didático pedia-se para fazerem uma lista das brincadeiras preferidas e uma criança recordou do "Gato comandante" e todos concordaram em colocar essa brincadeira em suas listas.

São Paulo, 22 de outubro de 2021

Observação da aplicação de cartas com a turma do 1º ano.

Em um momento que estava sobrando tempo na rotina a professora sugeriu que fossem para a quadra. Lá dividiram-se em grupos, alguns para brincar de futebol, outros de pega-pega e a professora trouxe como sugestão o uso das cartas.

Colocou no chão para fazerem a votação e dessa vez a brincadeira escolhida era outra que desconheciam, a "Tucunaré". A professora fez a leitura das regras, porém as crianças ficaram confusas e já perguntaram "Tem vídeo?"; novamente, pelo celular, as crianças assistiram a brincadeira, entenderam as regras, porém sentiram dificuldade em reproduzir o desenho no chão e a professora interveio os ajudando com o desenho.

Brincaram durante todo tempo livre e conforme iam chegando outras crianças explicavam as regras autonomamente agregando os outros colegas. A professora ao final perguntou o que eles acharam da brincadeira e responderam que foi um pouco confuso, pois o desenho e o espaço ficaram pequenos e que da próxima vez usariam todo o espaço da quadra.

Quero destacar que as crianças usaram inúmeras vezes a palavra "tucunaré", já

sabendo que era um peixe e uma das crianças comentou comigo que iria ensinar a brincadeira no prédio dela.

Ao observar como o 1º ano fez o uso das cartas foi possível perceber uma ampliação de repertório não só de brincadeiras, mas cultural, vocabulário e o fomento da brincadeira entre as crianças dentro e fora da escola.

São Paulo, 06 de outubro de 2021

Observação da aplicação de cartas com a turma do 2º ano.

A professora fez uso do momento do parque para propor o uso das cartas com toda a turma do 2º ano. Ela chamou o grupo em roda para explicar sobre as cartas, que continham brincadeiras, perguntando quais já conheciam e, em sua maioria, não conheciam as brincadeiras “tucunaré”, “gato comandante” e “jabuti”.

O tempo era curto, por isso a professora decidiu mostrar a brincadeira “tucunaré”, como ela não conhecia a brincadeira, leu as regras e assistiu ao vídeo sozinha, depois conseguiu explicar melhor para as crianças, fazendo o desenho necessário para realizar o jogo. A professora foi a condutora e ficou ativa durante toda a brincadeira.

As crianças aproveitaram a brincadeira durante todo tempo do parque e uma criança perguntou onde a professora havia comprado as cartas e se tinha mais brincadeiras.

Na minha observação achei um problema as crianças não terem assistido ao vídeo, pois não puderam conduzir a brincadeira autonomamente e que a professora não contou a origem da brincadeira, nem o significado do nome tucunaré. Até hoje, ao cruzar com as crianças do 2º ano ao qual não sou auxiliar eles perguntam que dia iremos brincar novamente.

Diário de campo - Componente do grupo – Rosélia Alves

São Paulo, 06 de outubro de 2021

Conforme combinado com a professora do segundo ano, marcamos que no dia vinte e nove de outubro contaria um pouco sobre a minha pesquisa e de meu grupo estamos fazendo para o curso de pedagogia.

Ao chegar, encontrei o segundo ano sentados em roda, para nossa conversa, onde apresentei o material que meu grupo está elaborando.

Apresentei as cartas para brincar, e a turma escolheu duas cartas, a carta com as instruções da brincadeira “Tucunaré” e a carta com as instruções da carta “Gato Comandante”, depois deste momento de escolhas, a professora perguntou se alguém conhecia estas brincadeiras escolhidas.

Eles responderam que não conheciam, e a professora pediu que eu contasse um pouco mais sobre as brincadeiras selecionadas, expliquei sobre as regras, e algumas

crianças pediram para ler as regras das cartas.

Em seguida através do QR Code de cada carta, mostramos o vídeo referente a cada carta selecionada, em seguida iniciaram as rodadas

A professora perguntou qual seria a primeira brincadeira, e responderam que iniciariam pelo “Gato Comandante” em seguida seria “Tucunaré”.

Depois deste momento de brincadeiras a professora pediu para formar uma roda para contar sobre a experiência e se gostaram das brincadeiras escolhidas, neste momento eles responderam que foi muito bom, que amaram, e que foi muito divertido brincar, especialmente uma brincadeira nova.

Enquanto estávamos brincando com a turma do segundo ano, uma menina do quarto ano que passava, parou para observar o que estava acontecendo, demonstrou curiosidade e perguntou do que o segundo ano estava brincando, ela ficou sabendo que era o “Gato Comandante” e que era um trabalho que eu, Rose estava apresentando, e pediu-me para contar do que se tratava.

Ela elogiou o trabalho e perguntou se poderia fazer cópias para levar para casa, contou que tem muitos primos e as vezes ficam sem “ideias para brincar”.

HELITH FLÁVIA MORENO POMPEU

MICHELE JESUS LIMA

04. EDUCAÇÃO SEXUAL: PRECISAMOS FALAR NAS ESCOLAS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

Trata-se de um material didático digital sobre Educação Sexual, produzido a partir das demandas levantadas na comunidade escolar sobre o tema. Com o projeto “Educação Sexual: precisamos falar nas escolas”, esperamos oferecer um material didático de qualidade, significativo e com impacto positivo no cotidiano escolar, aumentando o repertório dos professores desde a Educação Infantil. Destacando a Educação Sexual, de forma integral e dentro do currículo escolar, numa perspectiva histórica de avanços e retrocessos, como disciplina que engloba o desenvolvimento humano, além da sexualidade e prevenção de gravidez na adolescência, deixada para o currículo oculto das escolas, por medo de falar sobre sexo com as crianças. Na sua potencialidade na prevenção de violência sexual desde a infância, articulamos com as práticas em sala de aula por meio de referências que contribuem com as práticas pedagógicas. Concluímos que trazer luz aos debates e as intenções por trás de discursos de uma dialética que ecoa no senso comum como única se faz necessário, retomando discussões e documentos estruturado nos conceitos de Educação Sexual.

Palavras-chave: Educação Sexual. Material Didático. Formação de Professores. Violência Sexual. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

No último ano vivemos uma situação epidemiológica atípica, com a pandemia do Covid-19. O cenário teve um grande impacto na vida de crianças em idade escolar, que foram apartadas do convívio escolar numa dimensão global, mas com proporções no cenário brasileiro que foram além da defasagem de conteúdo desenvolvimento e aprendizagem.

Muitas ficaram sem acesso às Políticas Públicas que garantem a saúde e bem-estar dentro das escolas, isoladas em suas casas com diversas limitações e expostas à vulnerabilidades múltiplas, como destacado na reportagem de Fabíola Perez para o Portal R7: “Com a evasão escolar, há uma ampliação das desigualdades. Isso demandará ao Estado a ampliação de serviços públicos de setores como saúde, educação». (SÍLVIA ABUD apud PEREZ, 2021)

A reportagem do Portal R7 aponta um aumento de 1.100% dos casos de maus-tratos e violência sexual contra crianças numa região periférica da cidade de São Paulo.

Segundo o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMDFH) os casos já estavam em ascensão desde 2018: “Dos 159 mil registros feitos pelo Disque Direitos Humanos ao longo de 2019, 86,8 mil são de violações de direitos de crianças ou adolescentes, um aumento de quase 14% em relação a 2018” [...] (BRASIL, 2020)

Quando paramos para analisar esses dados chocantes, em que mais

da metade dos registros são de violência aos direitos das crianças e do adolescente, é de se pensar o que fazer para prevenir isso, as informações divulgadas pelo Ministério afirmam ainda que

[...] a violência sexual acontece, em 73% dos casos, na casa da própria vítima ou do suspeito, mas é cometida por pai ou padrasto em 40% das denúncias. O suspeito é do sexo masculino em 87% dos registros e, igualmente, de idade adulta, entre 25 e 40 anos, para 62% dos casos. A vítima é adolescente, entre 12 e 17 anos, do sexo feminino em 46% das denúncias recebidas. (BRASIL, 2020. s/p)

Segundo Mamprin (2009) há a necessidade da ampla discussão sobre Educação Sexual nas escolas, de forma a capacitar os professores a abordarem o assunto além das aulas de ciências e abordagem biológica que objetiva prevenir as doenças sexualmente transmissíveis.

O objetivo central deste trabalho é entender a Educação Sexual como ferramenta pedagógica, que perpassa as questões de gênero, sistematizando o tema em uma linha histórica e cenário atual na educação brasileira. De modo a organizar num material didático acessível para compartilhar com professores em formação inicial ou atuantes em sala de aula, com aplicação desde a Educação Infantil, ampliando o repertório sobre o tema com base na garantia dos direitos da criança e do adolescente definidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e suas aplicações práticas em sala de aula, sistematizadas pelas Competências Gerais da Base Comum Curricular (BRASIL, 2018).

O material didático foi produzido no formato digital - ebook (Apêndice 1), com diagramação atraente e intuitiva, numa linguagem fluida alinhada às metodologias ativas, com acesso digital ao repositório em um Padlet de todas as referências que tivemos contato ao longo da pesquisa, além de dicas e acesso a conteúdos com múltiplos gêneros e linguagens.

Para chegarmos a um material significativo e que dialogue com público alvo, traçamos os objetivos específicos nas diversas etapas da pesquisa, dialogando com a comunidade escolar tais:

- I. Entender a demanda da comunidade escolar sobre o assunto sexualidade por meio de avaliação diagnóstica que norteou a pesquisa sobre Educação Sexual;
- II. Levantar os interesses por gêneros de materiais a serem disponibilizadas no repositório;
- III. Pontuar as defasagens e demandas em sala de aula sobre temas específicos da Educação Sexual, de modo a entrevistarmos profissionais experientes que possam contribuir com o produto final e no olhar dos educadores sobre os educandos;

- IV. Submeter o ebook e o repositório a avaliação de educadores, quanto a sua aplicação em sala de aula, a qualidade do conteúdo, a organização, o impacto no repertório do leitor e as linguagens e metodologias utilizadas;
- V. Alinhar o produto final às expectativas e necessidades dos leitores.

Com o projeto *Educação Sexual: Precisamos falar nas escolas* esperamos oferecer um material didático de qualidade, significativo e com impacto positivo no cotidiano escolar dos professores, possibilitando a conversa sobre o tema desde a primeira infância de forma ampliar seu repertório.

Acreditamos que instrumentalizar professores, estabelecendo diálogos formativos e aumentando o repertório desencadeará um movimento que vá contra os tabus e preconceitos dentro das escolas, tornando um espaço acolhedor e de segurança que corrobora com a prevenção e Educação Sexual desde a primeira infância.

Buscamos nas referências autores que contribuem com o desenvolvimento humano e nas práticas pedagógicas dentro da Educação Sexual, tais como Freud (1856-1939), Michel Foucault (1926-1984), Paulo Freire (1921-1997), Marshall Rosenberg (1934-2015), Mary Neide Figueiró (2020), entre outros.

Tivemos a colaboração direta da psicóloga e pesquisadora Mary Neide Figueiró (Anexo 1) durante o processo do ebook *Educação Sexual: Precisamos falar nas escolas*, que dividiu suas experiências de décadas na formação de professores da educação básica e pesquisa no tema Educação Sexual no Brasil.

1. CAMPO DE PESQUISA

O presente estudo propõem um material didático, no formato digital - ebook, que torna sua distribuição e acesso mais potente, atendendo às necessidades dentro da Educação Sexual. Fruto de uma pesquisa que adotou como método uma investigação de campo, dividido em seis etapas:

Na Etapa 1 disponibilizamos um formulário semiestruturado, que teve como objetivo ouvir a comunidade escolar, numa tentativa de entender a demanda sobre o assunto. Os dados foram analisados por meio de análise quantitativa em Excel, após coletados por meio de um questionário com perguntas objetivas e qualitativas para a caracterização dos participantes, aplicado por meio da ferramenta Google Forms (Apêndice 4) enviado para professores convidados a participar da pesquisa por redes sociais, tais como grupos de WhatsApp e de Facebook.

Utilizamos como critério de inclusão o aceite ao termo entregue no formulário compartilhado, selecionando para a participação educadores atuantes na Educação Básica, numa diversidade de tempo de atuação e formação de escolas públicas e privadas, buscando atingir um número de coletas expressiva para entender

as demandas, com mais de 45 entrevistas selecionadas.

Na Etapa 2 foi realizado levantamento bibliográfico, filmográfico, literário e de conteúdos diversos para elaboração do arrazoado teórico e do repositório, buscando as fontes de locais e profissionais que atuam na área. Assim, sistematizamos todo conteúdo em um Padlet, com indicações, comentários e sinopses de artigos, textos, literaturas infanto-juvenil e acadêmica, séries, desenhos animados, filmes, documentários, entre outros que ampliem o repertório para Educação Sexual.

A Etapa 3 ocorreu concomitante às anteriores de forma a estruturar didaticamente, o pressuposto teórico levantado no repositório do Padlet (Apêndice 2), conforme análise dos dados colhidos e articulação com base no interesse da comunidade escolar, em seis dimensões distintas. O que orquestrou a concretização do roteiro inicial do ebook, as opções de estética e apresentação desde a capa aos conteúdos, por meio da ferramenta de edição do Canva.

Buscamos na reflexão do roteiro inicial, enxergar os colaboradores da pesquisa no material do repositório. Numa tentativa de selecionar pessoas engajadas dentro de suas atuações profissionais e/ou de pesquisa na Educação Sexual, assim descrevemos em dois momentos a Etapa 4:

- a) Onde verificamos o interesse da comunidade escolar pelo termo Violência Sexual, assim entramos em contato por telefone, agendando entrevista presencial que ocorreu no dia 20/10/21 (Apêndice 3), com o conselheiro Tutelar Gledson Silva Tezatto, do Conselho Tutelar Rio pequeno do município de São Paulo (Anexo 2). Profissional selecionado a partir da entrevista que concedeu ao portal R7 de notícias, intitulado "Abusos contra crianças crescem até 12 vezes na pandemia em São Paulo" (PEREZ, 2021, s/p).
- b) Com base na dificuldade de referências concretas da aplicação do cotidiano escolar, alinhado com a BNCC (Brasil, 2018), optamos para a produção do capítulo prático as referências trazidas no livro *Educação Sexual no dia a dia* (FIGUEIRÓ, 2021). Para tanto, entramos em contato com a autora Mary Neide Damico Figueiró por correio eletrônico disponível na plataforma Lattes, onde pudemos contar com sua colaboração em entrevista remota (Anexo 3), por meio da plataforma Zoom, no dia 05/11/2021 (Apêndice 4) e trocas de mensagem por WhatsApp onde pudemos trocar experiências e receber material de contribuição para o ebook gravada pela autora no dia 20/11/2021n (Apêndice 4).

Na Etapa 5, nos dedicamos a diagramação e escrita do ebook, optando por um formato fluido e conversante, utilizando critérios refinados e intencionais para a produção da capa, que leva em sua ilustração nuvem de palavras com os termos mais utilizados pela comunidade na Etapa 1; da escolha pelas cores a serem utilizadas, seguindo o símbolo da bandeira LGBTQIA+ que empedra a diversidade nas cores do arco-íris em tons pastéis empregados nos capítulos e páginas do ebook;

na distribuição e seleção dos capítulos, que optamos por serem mais institucionais e informativos, para consolidar o conhecimento da Educação Sexual, identificada como enviesada à ideologia de gêneros dentro do senso comum das entrevistas; e escolhas dos materiais a serem disponíveis e linguagem diferenciada e inovadora.

Na última fase, divulgamos o ebook *Educação Sexual: Precisamos falar nas escolas* nas redes sociais, juntamente com link de um segundo formulário da ferramenta Google Forms (Apêndice 5), seguindo como critério de inclusão: a leitura e apreciação prévia dos materiais, junto com o interesse em participar de forma voluntária da pesquisa de educadores da Educação Básica. Optamos em não relacionar gênero, idade, ocupação ou outras informações para a validação, por entendermos que o anonimato seria ferramenta fundamental para colhermos o resultado final no repertório dos mesmos.

O impacto do material didático foi testado na análise dos dados da Etapa 6, descrita acima. Os dados coletados num formulário de pesquisa semi estruturado qualitativo da socialização com os professores e análise de avaliação formal em forma de rubricas, conceituando o material e colhendo depoimentos sobre a experiência e impressões testando a abordagem adotada no material.

Assim, testamos se nossos objetivos foram alcançados em sua totalidade, e confrontamos as intencionalidades das escolhas didáticas com a hipótese de que o ebook tenha afetado positivamente o educador e leitor, tornando-o mais reflexivo nos planejamentos e interação com os educandos em sala de aula, atendendo às demandas curriculares norteadas pela BNCC (BRASIL, 2018), atreladas ao conceito de relação escola-família adotado no volume 10 que fala sobre *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual* dos PCNs (BRASIL, 1997).

2. ARRAZOADO TEÓRICO

No Brasil, o tema Educação Sexual sofreu nas últimas décadas muitos avanços dentro das escolas, mas também muitos retrocessos. Em artigo escrito para o site Nova Escola, Fabiana Maranhão (2019), traça uma linha no tempo brasileira, onde mostra que antes da década de 70, não se falava sobre sexo ou aparelho reprodutivo em sala de aula, somente aparecendo nos livros didáticos ao final da década e ganhando espaço após o fim da Ditadura Militar, na década de 90, num movimento de apresentar a questão sexo relacionada à prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e gravidez na adolescência.

Nos anos 2000 já tivemos avanços na Educação Sexual, que perderam forças, quando, programas do governo federal, foram reputados e chamados "Cartilha Gay", num desmonte aos programas para formação de professores como o "*Brasil sem Homofobia*" de 2004, "*Gêneros e Diversidade na Escola*" de 2006 e "*Saúde na Escola*" de 2007. (MARANHÃO, 2019, s/p)

Em seu livro *Educação Sexual no Dia a Dia*, Figueiró (2020), conta sobre

tal retrocesso e, defende a importância da Educação Sexual nas escolas, desafios e carências da formação de professores, como um reflexo da falta de engajamento e dificuldades culturais e sociais sobre sexo. De forma didática, desenha a diferença da Educação Sexual *formal* e *informal*, apontando a presença da segunda no currículo oculto e como não falar sobre sexo com as crianças reforça o tema como algo proibido e pejorativo:

É importante que fique claro que há dois tipos de Educação Sexual: a informal e a formal. Esta última diz respeito a todo ensino intencional, planejado, sobre a sexualidade, feito na escola, na igreja, no posto de saúde, ou até mesmo em casa, quando, por exemplo, as mães e os pais, intencionalmente, pegam o livro sobre sexualidade e decidem ler junto com as crianças. Tanto um tipo quanto o outro são importantes; a informal, possivelmente, até mais que a formal. Muitas vezes, embora sabendo da existência da informal, muitos/as estudiosos/as e pesquisadores/as da Educação Sexual não dão a ela o devido valor e atenção que merece. Na prática, às vezes, formal e informal se sobrepõem. Para a professora doutora Sonia Melo (2004) a Educação Sexual informal pode ser entendida como currículo oculto sempre existente entre as pessoas. (FIGUEIRÓ, 2020, p.17)

Os livros didáticos que abordam a Educação Sexual, acabou reproduzindo as pressões políticas e sociais, de modo que o discurso ressoa de forma prejudicial à educação integral, onde BARROS (2017) exemplifica em sua análise na disciplina de Ciências:

As práticas discursivas escolares estariam alinhadas com o ideário de modernidade (VEIGA NETO, 2000), a que o saber científico, e, no caso do ensino de Ciências, o saber médico-biologista, detém autoridade de enunciação e de produção de verdades. A partir dele, no ensino do corpo humano, a sexualidade seria determinada pela sua dimensão biológica, o que engendraria, segundo Macedo (2005), "a alienação da experiência corpórea e sexual" (BARROS, 2017, p. 138).

Sabendo como a sociedade encara sexualidade como sinônimo de Educação Sexual, podemos entender o porquê esse tema é tão polêmico, e porque muitas vezes contribui para a falta de diálogo entre pais e filhos, e quando o assunto é levado a escola, os professores não se sentem confortáveis em discorrer sobre o assunto assim reforçando o tabu e o preconceito sobre o assunto.

Paulo Freire (1921-1997) traz portas e possibilidades de como nós educadores podemos falar sobre o assunto de uma forma mais social, onde a preocupação de criar um ambiente saudável, para debates, e abertos para que cada aluno se sinta contemplado e acolhido, para discordar, concordar e dar suas opiniões, e isso lhes direciona para a realidade do convívio social, além de freire trazer em pauta em como a ação do educador lhe afeta quando dá essa abertura ao educando, pois

aprende enquanto educa:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p.39)

O educador tem um papel crucial na mediação, e direcionamento dos conteúdos, e justamente como Freire (1921 - 1997) acredita por esse educador ser um mediador é ele que dá seguimento ao debate, sem este não se configura uma discussão. Além disso, ele também precisa de incentivos para o seu crescimento argumentativo.

Sigmund Freud (1856 - 1939) traz uma visão mais psicanalítica da Educação Sexual, para ele, as causas e funcionamento da neurose acontece, pelos desejos reprimidos e conflitos sobre sua sexualidade:

As pulsões de vida [leia-se pulsões sexuais] têm muito mais contato com nossa percepção interna, surgindo como rompedoras da paz e constantemente produzindo tensões cujo alívio é sentido como prazer, ao passo que as pulsões de morte parecem efetuar seu trabalho discretamente. O princípio de prazer parece, na realidade, servir às pulsões de morte (FREUD apud DIAS, 2015, s/p).

Para Freud, a sexualidade infantil, ocorre desde quando a criança é gerada, e não apenas na puberdade, a sexualidade é um caminho longo e complexo trazendo até o prazer do homem e da mulher na vida adulta. Tais ideias geraram controvérsias para a época, onde o sexo era entendido apenas para reprodução, descartando as evidências freudianas, que trazem evidência ao prazer e que o corpo é erotizado desde sempre, quando a criança coloca o dedo na boca, por exemplo.

Michel Foucault (1926-1984) traz muito como a sexualidade é vista de forma repressiva, ele vem discorrendo sobre como essa questão da sexualidade era vista, como por exemplo no Ocidente no século XVII que as práticas sexuais eram vistas como ilícitas, ou na era vitoriana, que era vista apenas como uma forma de reprodução, a heterossexualidade. (CARVALHO & OLIVEIRA, 2017)

A biopolítica, ou o discurso de poder que visa intervir nas práticas de vida social, são analisadas na *arqueologia do saber* sobre a *genealogia do saber* sobre a genealogia das relações de poder na contemporaneidade na história da sexualidade no Ocidente, foram apresentadas por Foucault em sua trilogia publicadas em 1984 de: História da Sexualidade, Vontade de Saber, O Uso dos Prazeres e O Cuidado de Si (CARVALHO & OLIVEIRA, 2017, p.101).

3. ANÁLISE DE DADOS

Segundo Foucault há uma pedagogização do sexo ao reduzi-lo à função reprodutiva, da perspectiva heterossexual adulta, de forma a ensinar dando ênfase nos seus perigos na escola, de forma subordinada à biopolítica, excluindo o prazer e erotização. Assim, o sexo seria um risco e a escola garante o papel de normatizar, dar a qualificação e correção, deixando a Educação Sexual numa esfera familiar, onde muitas vezes não acontece por ser um espaço restrito e denso. (BARROS, 2017)

De forma didática, dividimos as análises de dados seguindo as Etapas descritas no capítulo Campo de Pesquisa, de forma a refiná-la nas etapas de entendimento da consulta realizada com a comunidade escolar (Etapa 1) e da apreciação do Ebook feita pelos professores consultados (Etapa 6).

3.1 Resultados da diagnóstica à comunidade escolar

Após aprovação do protótipo e ajustes solicitados pelas orientadoras do trabalho, iniciamos a coleta dos dados para formulação do material didático. A Etapa 1 foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas à comunidade escolar, por meio de convite pelo aplicativo de WhatsApp das pesquisadoras, de forma aberta direcionada à grupos de graduando do último semestre de Pedagogia e nas escolas em que atuavam. Os participantes recebiam o link para responder ao questionário disponibilizado no Google Forms (Anexo1), de maneira espontânea e esclarecida para o aceite da pesquisa.

Foram coletadas 45 respostas entre os dias 18 e 31 de maio de 2021, 93,3% (42) dos participantes se identificaram com o gênero feminino, 6,7% (3) com o masculino e não tivemos contribuições de transgêneros ou não-binários. A faixa etária dos participantes foi identificada entre 18 a 29 anos, dando força para um perfil de jovens educadores, como observado no Gráfico 1.

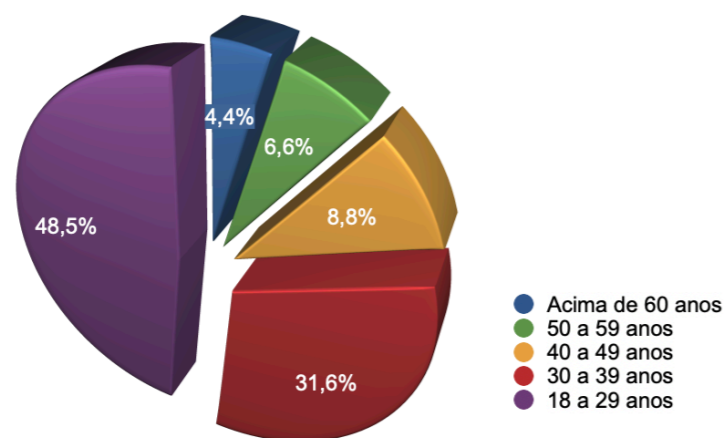


Gráfico 1 - Distribuição de faixa etária dos participantes da diagnóstica à comunidade escolar.

Dos participantes, 91,1% (41) declararam atuar diretamente com educação de crianças e adolescentes, com cargos diversos como observado no Gráfico 2, seja como professor ou auxiliar de sala e/ou estagiário sumariamente e 9,1% da equipe de gestão educacional.

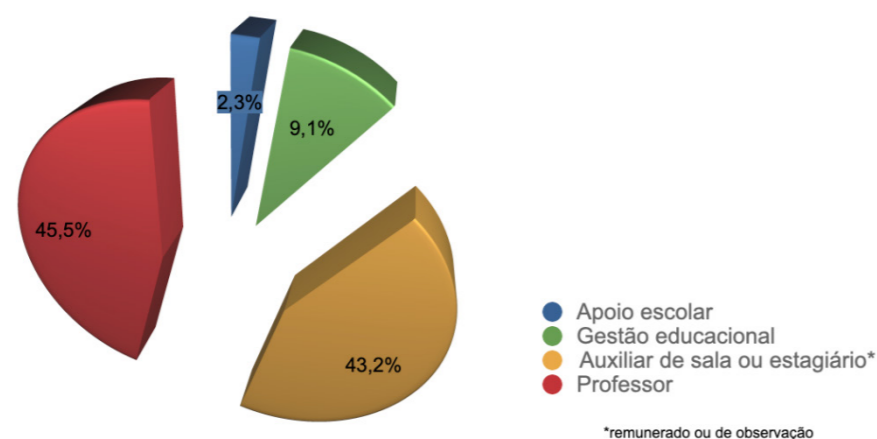


Gráfico 2 - Distribuição das atribuições na escola que atuam os participantes da amostra.

A prevalência de professores da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, favoreceu o público alvo desejado na pesquisa, com diversidade de atuação que se distribuiu da seguinte forma: 31,1% (14) na Educação Infantil, 75,6% (34) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 20% (9) nos anos finais do Ensino Fundamental, 11,1% (5) no Ensino Médio e 6,7% (3) na Educação de Jovens e Adultos.

O perfil da amostra se distribuiu sumariamente em escolas particulares, com 77,8% (35), sendo apenas 13,3% (6) atuantes no ensino público e 15% (7) de organização não governamental. A maioria dos professores declarou estar em formação nas faculdades de licenciatura para atuar em sala de aula, sendo que não tivemos a participação de professores com doutorado (Gráfico 3).

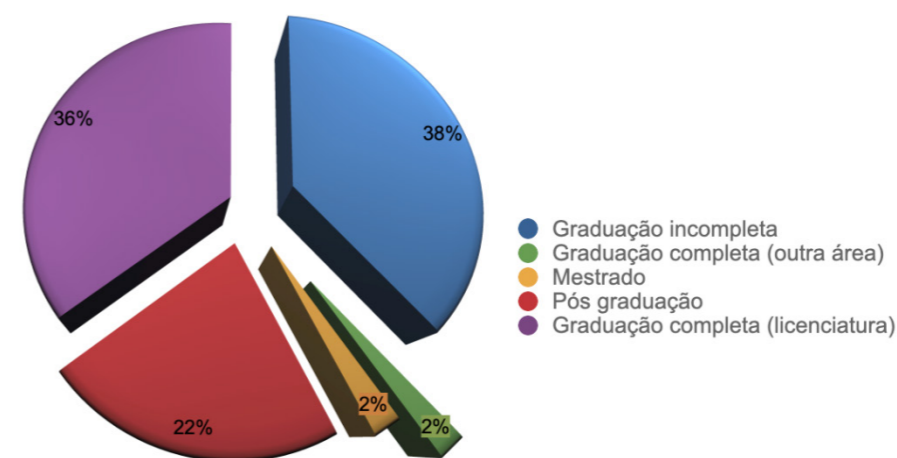


Gráfico 3 - Escolaridade dos participantes da amostra.

Dos voluntários 86,7% (39 deles), se referiu a não ter sido apresentado à Educação Sexual em sua formação e, apenas 13,3% (6) disseram pesquisar, ler ou assistir conteúdos sobre Educação Sexual.

Perguntados sobre a preferência de ferramentas que abordam o tema, num contexto da educação continuada, tivemos um cenário onde a comunidade escolar mostrou-se interessada por uma diversidade de conteúdos (Gráfico 4), o que aponta favorável ao nosso objetivo específico de ofertar material concreto em formato de ebook com repertório ampliado sobre o tema Educação Sexual para professores, de forma acessível organizando a apresentação de materiais teóricos, literatura infantojuvenil e acadêmica, acervo de indicação de séries, filmes, desenhos educativos, documentários, entre outros.

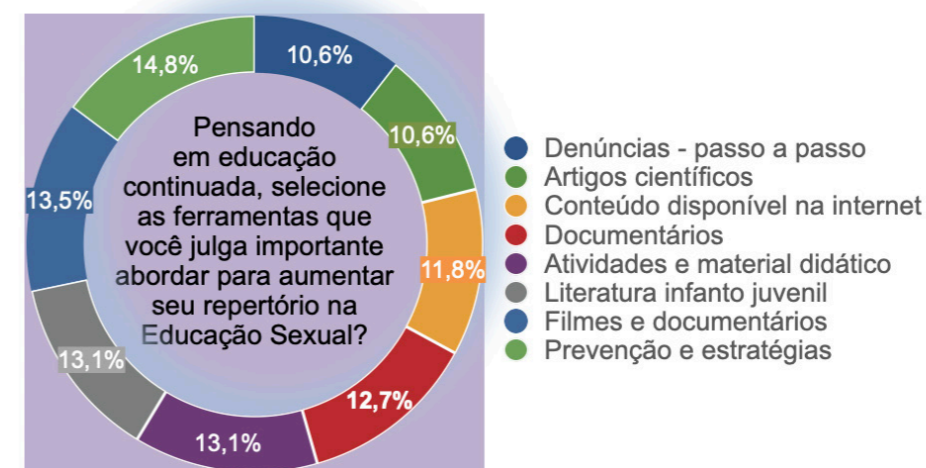


Gráfico 4 - Preferências de ferramentas para aumentar o repertório.

Na questão *A Educação Sexual está presente na sua prática escolar?*, observamos uma tendência positiva, com 57,8% (26) dos professores afirmaram estar

presente e 42,2% (19) dos professores disseram não estar. No entanto, pudemos colher algumas falas onde houveram indicativos de uma prática informal, apartada do currículo, ou de iniciativa dos próprios professores, tais como:

Depende se isso é uma demanda dos estudantes.

À medida que aparecem situações nas quais eu sinto que tenho espaço para abordar esse tema, tento o meu melhor para incorporar a Educação Sexual na minha fala. É complicado, porém, porque não tenho muito espaço na escola em que trabalho.

De forma velada.

Raramente.

Um pouco, estamos aumentando o foco agora com o aparecimento de alguns casos.

O Gráfico 5 ilustra a importância que a comunidade escolar dá para disponibilização de materiais didáticos sobre Educação Sexual, medida numa Escala Visual Analógica, onde se pontua de 0, para «não há importância», a 5 para, “muito importante”. Analisando a escala de importância verificada na comunidade escolar consultada, onde 41 professores (91,1%) marcaram a nota 5, 2 professores (4,4%) a nota 4, somente um professor (2,2%) marcou a nota 3 ou nota 2 de importância, o que vai de encontro com a realização do *Educação Sexual: precisamos falar sobre*, que se propõem contribuir na formação de educadores com o ebook.

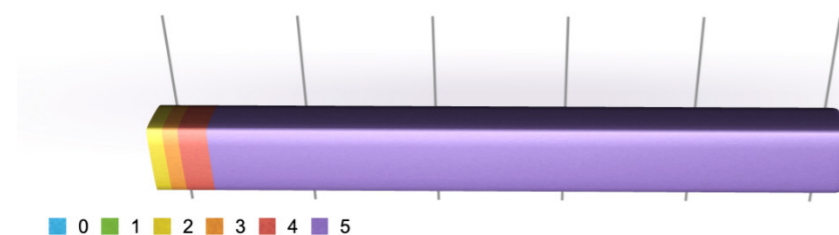


Gráfico 5 - Escala Visual Analógica da importância de um material didático sobre Educação Sexual.

Sobre a justificativa de tal importância destacamos algumas falas colhidas para ajudar no direcionamento da Etapa 2, de consulta de especialistas e, que vão de encontro com a deficiência na **formação pessoal dos professores** encontrados na literatura, tais como:

Porque é um assunto que ainda sofre muito tabu e é fundamental falarmos sobre para entendermos e sairmos dos achismos que nos impedem de evoluir.

Educação Sexual é uma temática muito importante e muito delicada. Portanto, todo material didático possível é necessário para preparar o professor e deixá-lo confortável para abordar esse assunto de uma forma apropriada para a faixa etária com a qual trabalha.

Porque muitos não têm ideia de como abordar esse tema com os/as

alunos/as, ou não têm conhecimento sobre o assunto, então penso que um material didático sobre Educação Sexual seja importante e auxiliaria os/as professores/as.

Para que possamos informar as crianças e ensiná-las sobre o próprio corpo, limites e cuidados, é importante que saibamos o que dizer e como dizer. Dito isso, é essencial que os professores sejam formados para lidar com as diferentes situações que podem aparecer em sala de aula quanto a esse tema.

Conhecimento sempre é bem-vindo, principalmente de um tema tão polêmico como este.

Com material didático e principalmente com a ludicidade a criança consegue entender e compreender de um jeito mais fácil.

Acredito que há um repertório bom na escola.

Acho que facilita a abordagem por parte dos professores.

Podemos apontar alguns relatos que se **respaldam na inclusão do tema Educação Sexual no currículo** da escola de forma mais estruturada:

Porque a educação sexual ainda é considerada um tabu muito grande na escola, o receio e o medo de abordar acaba sendo prejudicial, pois o que poderia ser informação e prevenção se torna receoso e sem termos para ser tratada.

Para ter respaldo durante as aulas.

Para se apropriarem mais do tema e romperem com os bloqueios de abordá-los em sala de aula.

Acho que é fundamental até mesmo para embasar a atividade pedagógica.

Considero um assunto pouco explorado e de extrema importância para os alunos.

Um tema sério que é pouco abordado.

Pois os alunos em sua maioria não tem informações vindas dos pais e se sentem mais à vontade quando os assuntos são abordados na escola.

Educação e conhecimento geram consciência. Muitas situações indesejáveis que giram em torno desse tema poderiam ser evitadas apenas combatendo a desinformação.

Ainda levantamos falas que se estruturam num **caráter de assistencialismo** do tema, tais como:

A informação ajuda a distinguir o certo do errado.

Para a orientação dos estudantes.

Esclarecimento.

Destacamos justificativas que se preocupam apenas com a **iniciação sexual** dos alunos:

Pois o número de adolescentes com vida sexual ativa é crescente.

Por conta do machismo, masculinidade tóxica, papéis sexuais associados ao machismo, ambos os sexos têm necessidade de discutir o tema.

Podemos observar narrativas que valorizam **componentes centrais da Educação Sexual**, como autoconhecimento, higiene, entre outras:

É preciso criar consciência sobre um assunto importante para a saúde (física e psicológica) das crianças, algo que geralmente é tratado por tabu, pouco explorado, e posteriormente com um esforço enorme para “remediar” a questão. A prevenção é o melhor caminho.

Porque faz parte da vida. Deve estar nas escolas.

É importante ensinar as crianças sobre o seu corpo, conhecer os seus limites e aprender sobre autopreservação.

Todos os conteúdos daí importantes, principalmente os que estão totalmente relacionados com a vida dos estudantes.

O mais importante é ser debatido o tema e aberto com as famílias, alunos e funcionários educadores para além de aprendizagem, mas práticas que auxiliem momentos futuros nesta temática.

Quanto mais nossas crianças têm acesso às informações, mais deixamos elas preparadas.

É um assunto que naturalmente crianças e jovens têm interesse. Não deve ser ignorado.

Passar para as crianças a importância sobre a sexualidade e os cuidados que tem que ter.

E, por fim, justificativas que se ligam diretamente com **casos de abuso** sexual:

Acho importante porque já fui abusada sexualmente quando criança e demorei dezoito anos para conseguir falar sobre isso com meus pais.

Para evitar abusos.

Pois eles precisam estar capacitados para ensinar e/ou prevenir crianças de passarem por abusos que muitas vezes nem sabem que é abuso por não terem esse conhecimento que pode MUITO ser ensinado na escola pois nem todo pai e mãe consegue ensinar, por praticarem, por

não ligarem, por não terem o conhecimento ou até mesmo não saberem como ensinar isso.

O Brasil ainda acumula números assustadores de violência sexual contra crianças e este tema é essencial para impactar neste cenário.

Para o conhecimento de si e do outro, além de ser uma forma de prevenção aos altos índices de abuso sexual no Brasil.

Para prevenção de abuso sexual e autoconhecimento do corpo. Informação com responsabilidade e ética.

Essencial para o conhecimento sobre o próprio corpo (identificar e nomear propriamente as partes do corpo, etc) que é essencial para a prevenção de abusos. Além de ter um benefício para a construção geral do autoconhecimento e da autoestima da criança, podendo auxiliar em inseguranças, medos, dúvidas que também tem relação com abusos.

Trabalhamos com um público vulnerável que traz muitos sinais de abusos - sexual ou não - e negligência. Precisamos saber como lidar com esses casos, como ajudar, como o professor deve atuar quando identifica essas situações, dentro e fora de aula.

Para evitar futuros abusos.

Para que possamos ensinar e conversar com as crianças sobre o assunto e também lidar com situações onde a atuação do professor se torne necessária (em caso de denúncias ou suspeitas).

Violência sexual está presente na vida da maioria das pessoas do sexo feminino no mundo inteiro. É um tema que precisa ser tratado urgentemente em todas as esferas.

Abordamos na última parte da Diagnóstica da Comunidade Escolar (Apêndice 4), perguntas que tinham a intenção de entender melhor a opinião pessoal dos professores, com o título “Conte mais sobre o que você pensa sobre Educação Sexual”, na intenção de aprofundarmos ainda mais de onde partimos com a amostra consultada.

Apesar de observarmos tendências que desvalorizam o conhecimento e repertório dos professores entrevistados sobre Educação Sexual, houve notória valorização da abordagem do tema precocemente com crianças de 0-3 anos para 33,3% (15), 3-6 anos para 37,8% (17), 6-13 anos para 17,8% (8). Contra a tendência de abordar após a adolescência ou 14 anos e mais para 6,7% (3), sempre que necessário para 2,2% (1) e por demanda da curiosidade das crianças, sem se prender à faixas etárias 2,2% (1). Não havia nenhum professor que apontasse o tema para ser apresentado somente para adultos.

Perguntado sobre onde recebeu as primeiras informações sobre o tema, 44,4% (20) disseram ter sido entre pares (amigos e colegas), seguidos de 33,3%

(15) em casa com seus pais ou cuidadores, 24,4% (11) como conteúdo escolar, 22,2% (10) em revistas e/ou livros, 15,6% (7) disseram não de recordar e 8,9% (4) apontaram nunca ter recebido.

Questionados quanto à dificuldade de abordar o tema nas escolas, podemos notar uma diversidade de respostas, que foram colocadas de forma aberta, podendo-se destacar alguns termos que se repetiram na nuvem de palavras abaixo, que dá destaque ao tabu, às famílias, aos pais, à falta de conhecimento e preparo dos educadores, entre outros.



Imagem 1 - Nuvem de palavras colhidas nos depoimentos de opinião da dificuldade de abordagem do tema Educação Sexual nas escolas

O Gráfico 6 ilustra a diagnóstica sobre a consolidação de conceito sobre Educação Sexual, onde pedimos aos voluntários para assinalar, de forma cumulativa todos os itens que a contemplassem o tema.

Para testarmos a hipótese que levantamos no arrazoado teórico, de que a Educação Sexual é vista de forma enviesada e limitada à conceitos inseridos à sexualidade, ou de forma higienista, como prevenção aos riscos do ato sexual, listamos dez temas que a Educação Sexual aborda, seguidos das opções *todas acima* [estão corretas] e *todas acima [estão corretas] para faixas etárias maiores*, esperando que a maioria das questões fossem selecionadas, ou que os professores colocassem uma das duas últimas opções - na primeira, provando consolidação no tema e, na segunda, mostrando a fragilidade do repertório ao associar com relação sexual ou lúbrico e desconsiderando o ensino da Educação sexual desde a primeira infância.

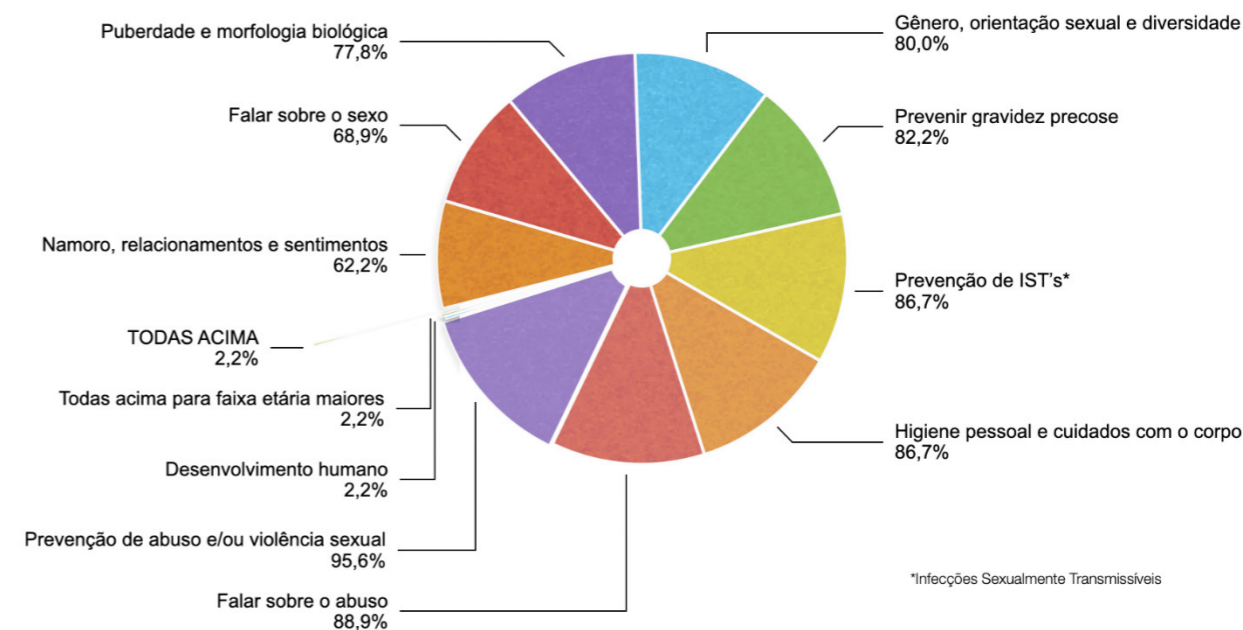


Gráfico 6 - Sondagem aplicada sobre Educação Sexual.

O que nos surpreendeu foi a polarização de conceitos e a baixa adesão à resposta onde validava todas as opções como sinônimos de Educação Sexual. Reforçando nossas hipóteses iniciais e pudemos revisitar os planejamentos do roteiro do material, assim como o público alvo e as linguagens. Assim, o ebook ganhou novos rumos, quando entendemos que os avanços e retrocessos históricos sobre o ensino da Educação Sexual havia sequestrado sua importância na sociedade e dando mais espaço ao ensino informal que as didáticas que garantem e valorizam a qualidade de vida ao conhecer-se, respeitar-se e aprender a relacionar-se com si e com os outros de forma mais consciente e saudável, passando por aspectos fundamentais do desenvolvimento humano.

O Educação Sexual: precisamos falar nas escolas, tornou-se um material de base para trazer o professor ao que chamamos de Educação Sexual Integral, de forma a articular os marcos históricos no nosso país e no mundo com sua história de vida. Levando o tema próximo aos direitos das crianças, que são submetidas a Educação Sexual ao nascer, por uma força imposta pela cultura sociocultural que surgem nas primeiras escolhas de enxoval dentro da barriga da mãe às primeiras brincadeiras.

Nosso material traça um panorama sobre a história da sexualidade e a forma que os principais autores que influenciaram a educação escolar podem contribuir com a Educação Sexual. Discutindo as Políticas Públicas e documentos de oficiais que trouxeram luz para dentro das escolas.

Sentimos também a necessidade de discorrer sobre o que é a Educação Sexual e como ela esta presente nas escolas, mesmo quando optamos em não falar sobre. Desatando os emaranhados criados pela comunidade escolar sobre sua relação com a Sexualidade, passando sobre o tema, mas propositalmente não o

aprofundando, como os outros temas que fazem parte dela.

Optamos também por dar luz à Violência Sexual, que foi tema frequente na consulta à comunidade, com o termo antigo de “abuso sexual”. Assim, a intencionalidade, a observação e a comunicação professor-aluno ganharam um capítulo no ebook. Com a seleção de materiais, exemplos práticos de registro e indicação de como proceder em caso de suspeitas, contando com a colaboração do Conselheiro Tutelar Gleson Tezzatto.

Contamos também com a ilustre colaboração da professora Mary Neide Damico Figueiró, especialista capacitada para falar da Educação Sexual para professores. Trazendo como uma inspiração seu último lançamento pela editora Eduel, o livro “Educação Sexual no dia a dia” (FIGUEIRÓ, 2020), para conseguir atingir o planejamento em sala de aula, por meio das Competências e Habilidades da BNCC, com exemplo de sua aplicação na Educação Infantil.

3.2. Apreciação do ebook feita por professores

Após a conclusão da Etapa 5, onde o ebook ficou pronto para divulgação, disponibilizamos uma versão em arquivo PDF, que foi entregue aos professores convidados a apreciar o material, com a leitura e navegação no repositório do Padlet por contato no WhatsApp e email.

Com o convite, encaminhamos um formulário de pesquisa anônimo, junto com o termo de aceite livro e esclarecido da pesquisa que ficou disponível entre os dias 3 e 8 de novembro de 2021 no Google Forms.

Foram coletadas 12 avaliações de professores que contemplaram os critérios de inclusão para participação da apreciação do material nesse período. Onde pudemos testar em cinco esferas o impacto do material, quanto: conteúdo, organização, aprendizagem, recursos e sugestões.

O material foi aprovado por 100% (12) da amostra quanto a relação do tema Educação Sexual com as crianças em sala de aula. Sendo considerado como excelente para 75% (9) e bom para 25% (3), como ilustrado no Gráfico 7 abaixo.

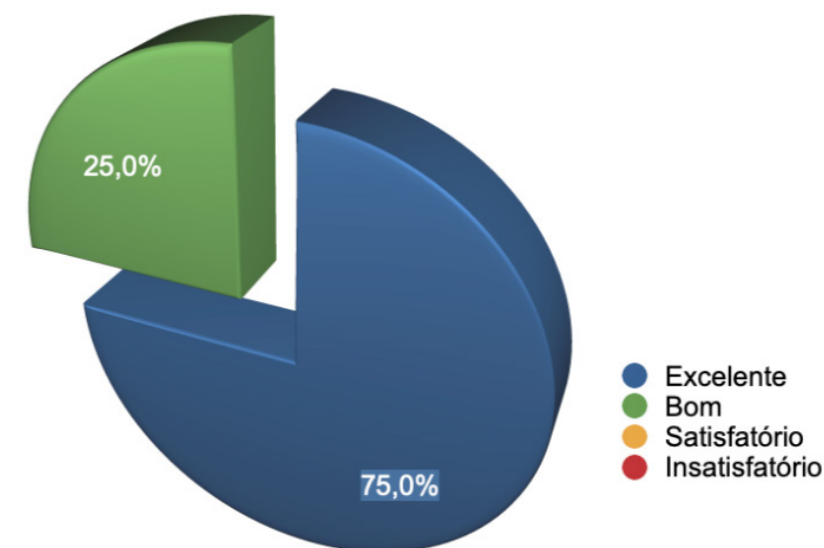


Gráfico 7: Avaliação do conteúdo do ebook. Excelente (as informações do ebook apontam um alto nível de aproveitamento dos conteúdos de Educação Sexual); Bom (as informações do ebook apontam aproveitamento dos conteúdos de Educação Sexual); Satisfatório (as informações do ebook apontam algum aproveitamento dos conteúdos de Educação Sexual); e Insatisfatório (as informações do ebook não apontam aproveitamento dos conteúdos de Educação Sexual)

Podemos entender as avaliações como positivas, atendendo a proposta central de levar a Educação Sexual como material pedagógico, destacando as sugestões dos participantes quanto ao conteúdo:

Material excelente e necessário!

O material está perfeito, seria genial se fosse para uso dos professores nas escolas.

Abordagem ampla aos pais religiosos.

As ilustrações estão perfeitas. A linguagem assertiva e pontual. E a escolha do tema e seleção dos conteúdos excelente.

Formatação, Referência, importância do tema abordado.

Tudo está bem explicado e embasado, as dicas são muito interessantes. Ficou muito bom!

Quanto a organização do material, todos os leitores classificaram de excelente a satisfatória a diagramação e layout propostos (Gráfico 8).

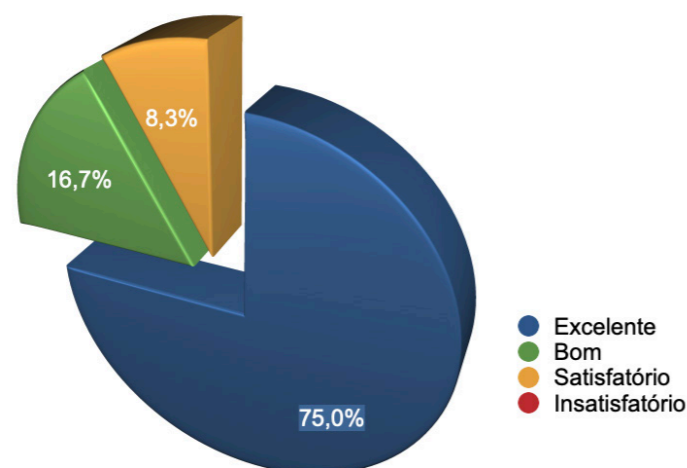


Gráfico 8: Avaliação da organização do material. Excelente (O recurso visual está bem organizado, explorando visualmente imagens e informações muito relevantes); Bom (O recurso visual está organizado, explorando visualmente algumas informações relevantes); Satisfatório (O recurso visual está pouco organizado, explorando visualmente algumas imagens e algumas informações relevantes); Insatisfatório (O recurso visual não está organizado, explorando visualmente somente algumas informações relevantes).

A partir das falas colhidas nas sugestões, notamos que a maioria dos leitores entenderam a proposta de trazer cor e leveza ao tema, no entanto tivemos algumas que se divergiram, que aprofundam nossas reflexões de escolha:

Trabalho bem formulado, escrita clara e objetiva e lindas ilustrações.

Diagramação linda, conteúdo eficaz tema necessário.

Adorei os recursos sugeridos, abordar sobre violência sexual e muito boa as figuras

Assertivo

Linguagem adequada

Boa abordagem

Meninas, parabéns pelo trabalho! Uma sugestão, não sei se é possível, mas acho que diminuir o texto corrido em algumas partes pois as vezes pode ficar cansativo pra quem está lendo. Fazer algo um pouco mais dinâmico no material todo, algumas páginas que vocês fizeram que já apresentam infográficos e listas, por exemplo, são bem mais interativas e fica mais fácil a leitura, o material todo podia ser mais neste esquema.

Excelente material, de fácil compreensão. Mantenha do jeito que está.

O assunto é abordado de forma leve. Ótima estruturação e referências.

Longo, porém necessário.

Achei o material muito bem estruturado.

Poderia ser mais ilustrado.

A palheta de cores em pastel da capa, seguida pela divisão dos capítulos, foram escolhas para conversar, de forma subjetiva e intencional com os preceitos da diversidade e inclusão nos espaços escolares, refletindo os Direitos Humanos desde a primeira infância, num movimento que não se pauta somente em gênero ou sexualidade, mas em múltiplas realidades de convívio e culturas familiares na sala de aula.

Colhemos um depoimento que trouxe como sugestões quanto as cores do layout:

Ponto de vista visual: excesso dos QrCodes polui visualmente. Ser excessivamente colorido, se fosse um material voltado pra leitura dos alunos a proposta visual estaria ótima, mas para o estudo e apreciação do professor está exagerado, talvez um padrão de cores na diagramação do material incentivará uma leitura mais fluída e menos confusa do leitor/ público alvo que se pretende atingir.

Entendemos uma interpretação que poderia ser esperada dentro da nossa intenção, como uma infantilização do tema, mas tendo clareza pelas nossas opções, optamos por deixá-las subjetivas, como a percepção da maioria foi positiva.

A opção por uma linguagem mais moderna e rica em recursos tecnológicos como os QRcodes, que ainda estão sendo inseridos no cotidiano da comunicação, apostando como uma potente ferramenta para a formação continuada e também na possibilidade de acolhemos a sugestão de um dos participantes no futuro: "Fazer impresso! Capa dura!". Pensamos em retirar os QRcodes, mas isto quebraria a possibilidade de compartilhamento exclusivo por hiperlinks na utilização impressa nas escolas.

O impacto na aprendizagem e no repertório dos professores foi avaliado na questão "Como me sinto após ter lido o material?", onde metade da amostra manifestou estar apto a pensar na Educação Sexual em sala de aula, não havendo avaliações insatisfatórias, como apontado no Gráfico 9.

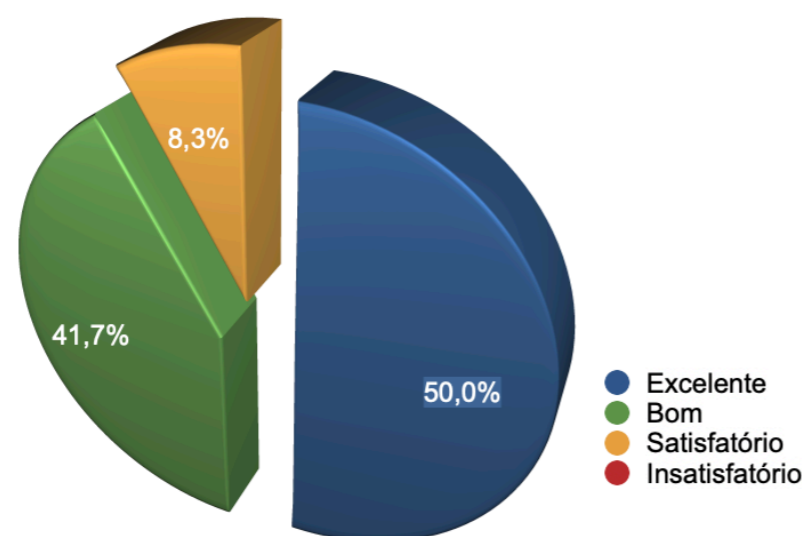


Gráfico 9: Avaliação da aprendizagem. Excelente (aumentou muito meu repertório dentro do assunto de Educação Sexual, me sinto apto à acolher as demandas da rotina e ampliar minha atuação em sala de aula); Bom (aumentou meu repertório dentro do assunto de Educação Sexual, me sinto apto à acolher as demandas da rotina e pensar minha atuação em sala de aula); Satisfatório (aumentou um pouco meu repertório dentro do assunto de Educação Sexual, me sinto apto à rever as demandas da rotina e minha atuação em sala de aula); Insatisfatório (não acrescentou em nada no meu repertório dentro da assunto Educação Sexual, não me sinto apto à acolher demandas da rotina e minha atuação em sala de aula).

Sobre a aprendizagem, apesar de uma amostra pequena - por se tratar de um material que requer a leitura e apreciação que leva tempo, consideramos ter atingido nosso objetivo de despertar o interesse sobre a Educação Sexual. Apontamos a necessidade de novos estudos e propostas de materiais com múltiplas linguagens e aplicações, com base nos depoimentos colhidos:

A parte dos filmes ficou incrível, da violência sexual também. Ofereceram uma leitura bem prática!

Os únicos pontos negativos desse trabalho é que ainda não chegou nas escolas para os professores!!!!

Montar um blog para tirar dúvidas e orientações.

Achei muito bom. Material muito necessário em sala, principalmente hoje em dia.

Linguagem acessível, Fundamentação teórica e ilustrações adequadas, correlação com a BNCC.

Liberdade de escolha, autoconhecimento, quebra de tabus.

Por fim, a avaliação do repositório do Padlet impulsiona a vontade de ver nossa proposta multiplicada dentro da Educação Sexual, ampliando os horizontes e alcançando cada vez mais a comunidade escolar sobre o tema, de forma

a instrumentalizar futuras gerações quanto a conteúdos e avançar com a discussão nas escolas de forma mais estruturada e planejada.

O Gráfico 9 aponta o impacto positivo do repertório do Padlet para os professores, trazendo destaque ao comentário:

Acredito que poderia enriquecer o ebook incluindo várias sugestões práticas e dicas de dinâmicas de grupo para abordar o assunto no Ensino Fundamental. O informativo no geral está muito bom, mas todo material voltado a formação de professores deve ser rico em sugestões praticas pra estimular a aplicabilidade em sala de aula.

Onde abriremos para os professores uma sessão para compartilhamento de troca de experiências para postagem. O que estava dentro de nossas pretensões iniciais, mas foram quebradas após a diagnóstico das demandas e apropriação na comunidade escolar.

Tivemos ainda a participação especial da especialista em Educação Sexual Mary Neide Figueiró para a análise do material, onde enviamos algumas perguntas disparadoras junto com o Ebook, via e-mail e recebemos o feedback em arquivo de vídeo pela pesquisadora (Apêndice 3).

Dentro de uma perspectiva de reflexão sobre o capítulo *como trabalhar no dia a dia*, respondendo às demandas da comunidade escolar sobre a insegurança de responder demandas e trabalhar a Educação Sexual na Educação Infantil, perguntamos à Mary Neide, contando com sua experiência em formação de professores:

É possível tornar as rodas de conversa, desde a Educação Infantil, como ferramenta de diálogo dentro da Educação Sexual?

Mary Neide: - Que pergunta muito boa muito pertinente claro que podemos desde com as crianças pequeninhas fazer roda porque vejo que na Educação Sexual essencial que os alunos possam falar posso opinar posso expressar emoções e para isso a roda [de conversa], o debate em grupo é essencial. Tem um livro da Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Ribeiro, da Editora Moderna chamado 'Sexualidades e Infâncias'. Este livro é muito bom e mostra trabalhos mesmo de conversas roda com as crianças pequenas e várias alternativas de colocar as crianças para opinar para participar e a é excelente mas propriamente a dissertação de Mestrado da Cláudia Ribeiro que foi uma docente da Universidade Federal de Minas Gerais, se eu não tiver equivocada é mais uma grande pesquisadora na Educação Sexual até esse dela ela dissertação de mestrado feita na Unicamp [UnB]² ela publicou no livro chamado 'A fala

1 CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999. <<https://www.slideshare.net/pibidpedagogiaufpa/sexualidade-s-e-infancias-s-a-sexualidade-como-um-tema-transversal>>. Acesso em 25/11/2021.

2 CARNEIRO, CLÁUDIA APARECIDA. Sobre as origens e os destinos da bissexualidade psíquica na

da criança sua bissexualidade' e ela mostra trabalhos assim um grupo com crianças pequenas da Educação Infantil ela dá um exemplo muito bonito das crianças conversando sobre.

Em sua prática, na formação de professores foi observado que há uma resistência em trazer intencionalidade às práticas de rotina e cuidado na Educação Infantil [crianças pequenas]?

Mary Neide: - [...] *as professoras não têm tido oportunidade de estudar o tema da Educação Sexual. É lamentável a situação, pois nas cidades o que eu até participei [dando formação continuada], quando mudava o prefeito é uma nova administração aquele projeto do prefeito anterior eles não davam continuidade, né? A questão aí é política. Então, mas posso dizer que na minha experiência de 20 anos de 1995 até 2013 (...) eu pude ver realmente o grande desconhecimento. Encontrei alguns professores que trabalhavam assim como autodidata e isso me surpreendeu. (...) E então eu contratei três professores e fiz um evento né entrevistei os antes e no evento eles apresentavam como trabalhavam isso. Porque eram pessoas que embora, nunca tivessem feito o curso mas tinha uma espontaneidade para falar tinha uma visão bonita da sexualidade, um entendimento bonito da sexualidade e do corpo e sabiam a importância de um reconhecer a importância para criança ir se sente que esse tema fosse tratado.*

A fala da especialista em Educação Sexual nos impactou no sentido da realidade da apresentação do tema, numa leitura da linha histórica brasileira sobre a Educação Sexual e suas restrições pautadas em tensões de grupos que refletiram na ausência do tema na formação inicial de professores, observado na Etapa 1, de consulta da comunidade escolar.

Assim, pudemos enriquecer o capítulo com suas indicações e reflexões sobre a importância da atitude do educador para lidar com a Educação Sexual no dia a dia em sala de aula. Incentivando a busca por conhecimento e estimulando a pesquisa ativa em boas referências para trazer a intencionalidade desde a primeira infância.

Sobre as considerações da professora Mary Neide (Apêndice 3), podemos destacar um pedido dela para o refinamento de definições e termos, trazendo o material mais próximo de um gênero científico e técnico em alguns pontos de definição do tema.

Mary Neide: - (...) *Vocês tentaram sem isso é válido, né?... Escrever com as vossas próprias palavras, mas eu acho que vale aqui entrar com um conceito cientificamente elaborado dar "mais peso" para o vosso livro já que você está tratando de um junto de um termo Educação Sexual e já*

constituição do sujeito. In: CARNEIRO, CLÁUDIA APARECIDA. Sobre as origens e os destinos da bissexualidade psíquica na constituição do sujeito. Orientador: Profa. Dra. Eliana Rigotto Lazzarini. 2017. Dissertação (Mestre em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. f. 121. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24776/1/2017_CláudiaAparecidaCarneiro.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

tem conceitos científicos elaborados sobre a para sexualidade a mesma coisa se eu sentir falta mesmo, de vocês trazerem aqui um conceito cientificamente elaborado.

No entanto, a partir da análise feita em nossa diagnóstica com a comunidade escolar, mantivemos a apresentação do tema, de forma intencional, com a didática reduzida e conservativa para atingirmos os professores com pouco embasamento na Educação Sexual, já que o repositório traz o aprofundamento e continuação do Ebook.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que nosso projeto de produção de material didático trará uma importante contribuição para a reflexão por manter a Educação Sexual apartada do currículo escolar, somado à ausência do tema na formação inicial de professores e formação continuada, reforçando o desserviço do tema ser fortemente deixado para o currículo oculto.

A partir das demandas da comunidade escolar sobre a Educação Sexual, pudemos testar algumas hipóteses e conceitos colhidos no arrazoado teórico, que redirecionou nosso olhar sobre as estratégias que iríamos abordar inicialmente, tornando o *Educação Sexual: precisamos falar nas escolas* um material com demandas densas sobre a reconstrução do conceito para a comunidade escolar.

Apesar do nosso foco ser o professor atuante em sala de aula, pudemos ter uma rasa ideia de como as esferas de gestão e de governo acabam por ditar os rumos da Educação Sexual, ao atender a voz de uma classe conservadora, que não enxerga em seu pouco repertório e nas limitações históricas e culturais que fazem a Educação Sexual ter tantas amarras e rótulos com questões pontuais, mas que são de fundamental importância para garantir os Direitos Humanos de forma integral.

Ao ouvir a comunidade escolar, percebemos o quanto as famílias estão presentes de forma equivocada nas questões que envolvem a escola, seja ela: numa postura indireta que gera tensões e conflitos por ideologias e crenças; ou pela falta de serem ouvidas; ou ter espaço para trocar ideias e valores sobre os temas que envolvem Educação Sexual.

Precisamos ampliar o debate dentro das escolas trazendo de forma pessoal e dialética. Ao oferecermos subsídios para os professores acreditamos que estaremos desencadeando um movimento que vá contra os tabus e preconceitos, tornando a escola um espaço acolhedor e de segurança que corrobora com a prevenção e Educação Sexual desde a primeira infância.

A representatividade é fundamental para o desenvolvimento humano e, para que os direitos de crianças e adolescentes sejam respeitados, precisamos

acabar com as defasagens do conhecimento.

Nosso objeto de pesquisa pretende ampliar o debate, oferecendo espaço e materiais para que os educadores tenham acesso à uma gama maior de gêneros que debatam o assunto, lançando um olhar mais técnico sobre os educandos e ajudando na formação de uma Educação Sexual Integral, que vai além das instruções higienistas para prevenção de ISTs e gravidez na adolescência contempladas de forma limitada e tardia na BNCC.

Precisamos trazer luz às intenções por trás de discursos de uma dialética que ecoa no senso comum como única, pautando documentos que não foram deixados de lado, que são enfatizados na BNCC, tais como os PCNs, que trazem em seu volume 10 um rico material sobre *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, estruturado nos conceitos de Educação Sexual.

Ao submeter o ebook para apreciação de professores, pudemos provar a satisfação de dedicarmos nosso estudo para a Educação Sexual de forma positiva. Provando que nossos objetivos foram alcançados e que é possível aplicar nas escolas o debate sobre a Educação Sexual, que mesmo não sendo manifestada na BNCC, é inteiramente contemplada pelas suas Habilidades e Competências desde a Educação Infantil.

Se pudéssemos nomear um Campo de Experiência que traduzisse inteiramente os conceitos da Educação Sexual, não poderíamos ser mais assertivas que “*O eu, o outro e o nós*”, de modo a traduzir o mais concretamente o que gostaríamos de ensinar para as crianças para que elas se fortalecessem como cidadãos históricos e de direitos.

Pretendemos levar adiante o material didático *Educação Sexual: precisamos falar nas escolas*, com a vontade de ver nossa proposta multiplicada dentro da Educação Sexual alcançando cada vez mais a comunidade escolar sobre o tema, de forma a formar futuras gerações de educadores quanto a conteúdos que falem sobre o tema e, avançar com a discussão nas escolas de forma mais estruturada e planejada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. República Federativa do Brasil, Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>> Acesso em 09/06/2021.

BRASIL. **Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes**. Ministério da da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Brasília, 18/05/2020. Seção Todas as Notícias. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes#:~:text=Dos%20159%20mil%20registros%20feitos,corresponde%20a%2017%20mil%20ocorr%C3%AAsncias>> Acesso em 27 de outubro de 2020.

BARROS, Joana Viana de. **A Memória do discurso escolar sobre sexo**: uma investigação dos livros didáticos. Tese de Doutorado em Memória e Linguagem da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. [S. l.], 2017. Disponível em: <<http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Teses/Tese75.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2021.

CARVALHO, Guilherme Paiva de *et al.* **Discurso, poder e sexualidade em Foucault**. Dialectus Revista de filosofia, [S. l.], p. 1-16, 29 dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/31003>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s)**: a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999. <<https://www.slideshare.net/pibidpedagogiaufpa/sexualidade-s-e-infancias-s-a-sexualidade-como-um-tema-transversal>>. Acesso em 25/11/2021.

CARNEIRO, CLÁUDIA APARECIDA. Sobre as origens e os destinos da bissexualidade psíquica na constituição do sujeito. In: CARNEIRO, CLÁUDIA APARECIDA. **Sobre as origens e os destinos da bissexualidade psíquica na constituição do sujeito**. Orientador: Profa. Dra. Eliana Rigotto Lazzarini. 2017. Dissertação (Mestre em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. f. 121. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24776/1/2017_CláudiaAparecidaCarneiro.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

DIAS, Amanda Sousa. Educação e sexualidade na perspectiva freireana. *In*: educere xii congresso nacional de educação, 2015, Paraná. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente** [...]. Paraná: [s. n.], 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20684_8287.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.

EGYPTO, Antonio Carlos. **Orientação sexual na escola**: um projeto apaixonante. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 144 p.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual no dia a dia** [livro eletrônico]. 2ª edição revisada, atualizada e ampliada. Londrina: EDUEL, 2020. ISBN

9786558320159.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico Figueiró. **Caminhada de uma psicóloga em prol da Educação Sexual**, a partir de 1980, e a reverência a autores e obras pioneiras. In: RODRIGUES JÚNIOR, Oswaldo, M. (Org.). **Histórias de Las Sexologias Latino-americanas**. Vol. II. São Paulo: InstitutoPaulista de Sexualidade, 2016. p. 49 – 66.

FREUD, Sigmund. Sigmund Freud, Chaves - **Resumo Das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1984. 288 p. ISBN 9788573790924

GEILING, Katia. **Essa Tal Primeira Vez Livro**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1997. 118 p. ISBN 978-8516014094.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola: Mito e Realidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 128 p. ISBN 8585725079

MAMPRIN, Angela Maria Paccola. **A importância da educação sexual na escola para prevenção de conflitos gerados por questões de gênero**. Artigo da implementação do Projeto de Pesquisa e Caderno Pedagógico desenvolvido para o Programa de Desenvolvimento Educacional, Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1940-8.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2021.

MARANHÃO, Fabiane. **Educação sexual nas escolas é menor do que imaginamos**. Nova Escola, São Paulo, p. 1-6, 13 fev. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15749/educacao-sexual-nas-escolas-e-menor-do-que-imaginamos>. Acesso em: 6 maio 2021.

MARTINI, Claudinei José. **A abordagem do tema educação sexual em sala de aula: juntos ou separados?**. Revista Educação em Foco, [s. l.], ed. 8, 2016. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/001_ed_sexual.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

PEREZ, Fabíola. **Abusos contra crianças crescem até 12 vezes na pandemia em São Paulo**: Denúncias sobre conflitos familiares, brigas por guarda, agressões físicas, assédio sexual e abandono explodem em toda a cidade. Portal R7, São Paulo, 10/03/2021. Seção Notícias. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/sao-paulo/abusos-contras-criancas-crescem-ate-12-vezes-na-pandemia-em-sao-paulo-10032021> > Acesso em 08/06/2021.

RENA, Luiz Carlos Castello Branco. **Sexualidade e Adolescência**: as oficinas como prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001. 246 p. (Coleção Tajetória).

RIBEIRO, Jorge Claudio (ed.). **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho D'água, 1995. 120 p.

SANTOS, Jaciara Santana dos. **Orientação sexual na escola**: Educamos mesmo quando não falamos sobre sexo com as crianças. Trabalho de conclusão de Curso de Pedagogia da Faculdade São Luis de França. Aracaju, 2011. Disponível em: <<https://>

portal.fslf.edu.br/pesquisa/prometheus-tccs/tccs-pedmanha-2011-1/ > Acesso em 08/06/2021.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação**: um manual para o educador. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 116 p.

VASCONCELOS, Naumi de. **Amor e Sexo na Adolescência**. 15. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1985. 62 p. (Coleção Polêmica).

VASCONCELOS, Naumi de. **Sexo**: questão de método. 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1994. 87 p.

VITIELLO, Nelson. **Sexualidade**: quem educa o educador. São Paulo: Iglu Editora, 1997. 132 p.

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



APÊNDICES

APÊNDICE 1

Entrevista com o conselheiro tutelar



Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1jC6ezcuwUmwylh2pmujjznofFMu5RKCp/view?usp=sharing>

APÊNDICE 2

Entrevista com o especialista em educação sexual



Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/17QHSFJH0WoRBF7sJjEofr6J4IUBMqF_E/view?usp=sharing

APÊNDICE 3

Contribuições da Dra. Mary Neide Figueiró



Disponível em:

<https://youtu.be/ZMJGqkRF6Ec>

APÊNDICE 4

Diagnóstica: pesquisa comunidade escolar

Diagnóstica da Comunidade Escolar	
<p>Esta pesquisa é parte inicial do Trabalho "EDUCAÇÃO SEXUAL: Precisamos Falar Sobre nas Escolas", desenvolvida pelas alunas Helith Moreno e Michele Lima estudantes do curso de Pedagogia do Instituto Singularidades, sob a supervisão da professora Dra. Elizabeth dos Reis.</p> <p>Nosso objetivo é criar um material didático que contribuirá com a formação em Educação Sexual para educadores que atuem dentro dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta etapa estaremos levantando dados para entender a demanda da comunidade escolar sobre o assunto sexualidade.</p>	
Termo de Aceite:	
<p>Ao responder o formulário estarei ciente da minha participação na pesquisa, de forma anônima e com dados preservados, sem nenhum benefício econômico e/ou outros. Concorda com o termo?</p>	<p>() Sim – Continuar para a próxima seção () Não - Enviar formulário (encerrar)</p>
Perfil	
<p>Com que gênero você se identifica:</p>	<p>() Feminino () Masculino () Transgênero () Não binário () Prefiro não responder</p>
<p>Faixa Etária</p>	<p>() 18 a 29 anos () 30 a 39 anos () 40 a 49 anos () 50 a 59 anos () Acima de 60 anos</p>

Atua diretamente com educação de crianças e adolescentes?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Atuação Escolar	
Qual o cargo você ocupa?	<input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Gestão educacional <input type="checkbox"/> Apoio escolar <input type="checkbox"/> Auxiliar de sala ou estagiário (remunerado ou de observação)
Se trabalha com educação, em qual etapa? <i>Selecionar mais de um, se necessário.</i>	<input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Fundamental I ou anos iniciais do Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Fundamental II ou anos finais do Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Trabalho com Jovens e Adultos
Qual tipo de escola você trabalha? <i>Selecionar mais de um, se necessário.</i>	<input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> ONG - Organização não Governamental
Formação	
Qual seu grau de escolaridade?	<input type="checkbox"/> Graduação completa <input type="checkbox"/> Graduação incompleta <input type="checkbox"/> Pós graduação <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado
Na sua formação abordou o tema Educação Sexual?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você pesquisa, lê ou assiste conteúdos sobre a Educação Sexual?	<input type="checkbox"/> Sim, frequentemente <input type="checkbox"/> Sim, mas com pouca frequência <input type="checkbox"/> Não
Pensando em Educação Continuada, selecione as ferramentas que você julga importante abordar para aumentar seu repertório na Educação Sexual. <i>Selecionar mais de um, se necessário.</i>	<input type="checkbox"/> Literatura infanto juvenil <input type="checkbox"/> Documentários <input type="checkbox"/> Artigos científicos <input type="checkbox"/> Filmes e documentários <input type="checkbox"/> Conteúdo disponível na internet de forma acessível <input type="checkbox"/> Prevenção e estratégias <input type="checkbox"/> Denúncia - passo a passo <input type="checkbox"/> Atividades e material didático
A Educação Sexual está presente na sua prática escolar?	<i>Texto de resposta longa.</i>
Nasua opinião, qual importância da disponibilidade de um material didático sobre Educação Sexual para aumentar o repertório dos professores na sua escola?	Nenhuma () 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Essencial

Justifique por que você acha importante?	<i>Texto de resposta longa.</i>
Conte mais sobre o que você pensa sobre Educação Sexual.	
Com que idade você acha ser necessário começar a abordar o assunto?	<input type="checkbox"/> 0-3 anos de idade <input type="checkbox"/> 3-6 nos de idade <input type="checkbox"/> 6-13 nos de idade <input type="checkbox"/> 14 ou mais nos de idade <input type="checkbox"/> Apenas na fase Adulta
Conte-nos onde você recebeu suas primeiras informações sobre educação sexual quando criança:	<input type="checkbox"/> Como conteúdo escolar <input type="checkbox"/> Em casa, com seus pais ou cuidadores <input type="checkbox"/> Entre pares (amigos, colegas) <input type="checkbox"/> Em revistas e/ou livros <input type="checkbox"/> Na mídia (televisão, internet, etc) <input type="checkbox"/> Não se recorda <input type="checkbox"/> Nunca recebeu
Em sua opinião o que dificulta a abordagem do tema nas escolas?	<i>Texto de resposta longa.</i>
O que engloba educação sexual? <i>Selecionar mais de um, se necessário.</i>	<input type="checkbox"/> Prevenir gravidez precoce <input type="checkbox"/> Prevenção de abuso e/ou violência sexual <input type="checkbox"/> Prevenção de IST (Infecções sexualmente transmissíveis) <input type="checkbox"/> Falar sobre abuso <input type="checkbox"/> Falar sobre sexo <input type="checkbox"/> Gênero, orientação sexual e diversidade <input type="checkbox"/> Namoro, relacionamento e sentimentos <input type="checkbox"/> Higiene pessoal e cuidado com o corpo <input type="checkbox"/> Puberdade e morfologia biológica
Você se sente preparado para agir caso um aluno reporte caso de abuso sexual?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Na sua opinião, a escola contribui para prevenção de violência e/ou abuso sexual na infância?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Talvez

APÊNDICE 5

Avaliação do material didático

Ebook Educação Sexual: Precisamos falar nas escolas	
Ao responder o formulário estarei ciente da minha participação na pesquisa, de forma anônima e com dados preservados, sem nenhum benefício econômico e/ou outros. Concorda com o termo?	<input type="checkbox"/> Sim – Continuar para a próxima seção <input type="checkbox"/> Não - Enviar formulário (encerrar)
AValiação DO MATERIAL	
O Material apresentado, possibilita uma conversa sobre o tema de educação sexual com as crianças em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
CONTEÚDO	
Como eu classifico as informações abordadas do Ebook?	<input type="checkbox"/> Excelente: As informações do Ebook apontam um alto nível de aproveitamento dos conceitos de Educação Sexual. <input type="checkbox"/> Bom: As informações do Ebook apontam um aproveitamento dos conceitos de Educação Sexual. <input type="checkbox"/> Satisfatório: As informações do Ebook apontam algum aproveitamento dos conceitos de Educação Sexual. <input type="checkbox"/> Insatisfatório: As informações do Ebook não apontam aproveitamento dos conceitos de Educação Sexual.
ORGANIZAÇÃO	
Como eu classifico as organização do Ebook?	<input type="checkbox"/> Excelente: O recurso visual está bem organizado, explorando visualmente imagens e informações muito relevantes. <input type="checkbox"/> Bom: O recurso visual está organizado, explorando visualmente algumas imagens e algumas informações relevantes. <input type="checkbox"/> Satisfatório: O recurso visual está pouco organizado, explorando visualmente somente algumas informações relevantes. <input type="checkbox"/> Insatisfatório: O recurso visual não está organizado, explorando visualmente somente informações pouco relevantes.
APRENDIZAGEM	

Como me sinto após ter lido o material?	<input type="checkbox"/> Excelente: Aumentou muito meu repertório dentro do assunto de Educação Sexual, me sinto apto à acolher as demandas da rotina e ampliar minha atuação em sala de aula. <input type="checkbox"/> Bom: Aumentou meu repertório dentro do assunto de Educação Sexual, me sinto apto à acolher as demandas da rotina e pensar minha atuação em sala de aula. <input type="checkbox"/> Satisfatório: Aumentou um pouco meu repertório dentro do assunto de Educação Sexual, me sinto apto à rever as demandas e minha atuação em sala de aula. <input type="checkbox"/> Insatisfatório: Não acrescentou em nada no meu repertório dentro do assunto de Educação Sexual, não me sinto apto à acolher as demandas da rotina e minha atuação em sala de aula.
RECURSOS	
Como eu classifico as informações necessárias abordadas no REPOSITÓRIO do Padlet (QRCode)?	<input type="checkbox"/> Excelente: As informações do repositório apontam um alto nível de aproveitamento dos conceitos de Educação Sexual. <input type="checkbox"/> Bom: As informações do repositório apontam um aproveitamento dos conceitos de Educação Sexual. <input type="checkbox"/> Satisfatório: As informações do repositório apontam algum aproveitamento dos conceitos de Educação Sexual. <input type="checkbox"/> Insatisfatório: As informações do repositório não apontam aproveitamento dos conceitos de Educação Sexual.
SUGESTÕES	
Deixe aqui uma sugestão para o material. Especifique:	<i>Texto de resposta longa.</i>
Aponte 3 pontos NEGATIVOS:	<i>Texto de resposta longa.</i>
Aponte 3 pontos POSITIVOS:	<i>Texto de resposta longa.</i>

ANEXO 1

Currículo Dra. Mary Neide Figueiró

Possui graduação em Psicologia (CRP 08/01210) pela Universidade Estadual de Londrina (1979), Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Foi docente da Universidade Estadual de Londrina de 1980 a 2011, tendo ficado como Pesquisadora e Professora Sênior no período de 2012 a 2016. Atualmente, é aposentada e atuante na luta pela Educação Sexual. Tem experiência na área de Psicologia Escolar, principalmente nos seguintes temas: educação sexual, sexualidade, diversidade sexual, prevenção à violência sexual infanto-juvenil e formação continuada de professores. É especialista em Educação Sexual pela SBRASH - Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana, sendo a titulação conferida em 1999 por sua atuação profissional. É autora de quatro livros sobre Educação Sexual, sendo um deles sua Dissertação de Mestrado que tem como título: "Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio» - 3.ed. revista e atualizada, 2011. O outro livro é sua Tese de Doutorado: "Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível" - 2. ed. revista, atualizada e ampliada, 2014, tendo sido a primeira edição premiada em 2007, pela SBRASH. O terceiro livro, lançado em 2013, é: "Educação Sexual no dia a dia»; em 2020 essa obra passa à 2.ed revista, atualizada e ampliada. As três obras são pela EDUEL. O mais novo livro, da Editora CRV (2018), intitula-se: «Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa». É organizadora de cinco livros sobre o mesmo tema. De 1995 a 2013, como atividade de Extensão Universitária, desenvolveu Grupos de Estudos sobre Educação Sexual, no qual formava educadores para trabalhar o tema. Este projeto fez parte do Programa Brasil sem Homofobia, do MEC/SECAD - de Brasília, no período de dez. de 2005 a julho de 2009. Sob sua organização, três livros foram publicados com verba do MEC e da UEL (disponíveis em pdf no site da autora) e são distribuídos gratuitamente para Universidades, escolas e profissionais que trabalham com a educação sexual. É membro do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC e do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX), da UNESP de Araraquara. *Dados coletados da Lattes disponível em*

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>> acesso em 11/11/2021.

ANA CLARA VERGAMINI LUNA FRUSSA

MARIANA BASTOS GARCEZ

SUZANA FONTENELLE

05. GÊNERO NA EJA: ARTE E DISCUSSÕES TRANSFORMADORAS - TRILHAS DE REPERTÓRIOS SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO, PERMEADAS POR ARTE

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos compõem hoje, um mosaico de características demográficas, de histórias de vida e de trajetórias escolares. A diversidade e o encontro de gerações na sala de aula EJA impõem desafios ao professor que precisa navegar entre os mares revoltos das relações de gênero, inclusive nos seus aspectos intergeracionais e tendo como pano de fundo um cenário marcado pela desigualdade, violência contra a mulher e LGBTQIA+ marcadamente presentes na sociedade brasileira. É neste contexto que desenvolvemos material didático para a formação do professor da EJA, com a apresentação de estratégias didáticas, permeadas por arte, que possibilitem ao professor abordar, a partir do recorte de gênero, interseccionalidades nas diferentes faixas etárias, buscando a facilitação de processos de aprendizagem atrelados a direitos humanos, direitos da mulher e direitos LGBTQIA+. Nossa hipótese básica foi de que o professor de EJA que já está sensibilizado para as questões que envolvem gênero e suas interseccionalidades, de posse de um material que facilite sua vida, fará uso deste em sala de aula. O material foi enviado para professores da EJA para sua avaliação mediante o preenchimento de questionário. Os resultados obtidos estão alinhados à nossa hipótese inicial e indicam a necessidade do material ser adotado nas salas de aula da EJA, bem como a intenção dos professores em utilizá-lo e indicá-lo a outros educadores para que também o façam.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação do professor. Material didático. Direitos. Gênero. Cultura.

INTRODUÇÃO

Nossas trilhas nos levaram até este trabalho. Todas nós, percorrendo caminhos diversos, já estamos envolvidas com projetos no campo da Educação de Jovens e Adultos e na garantia dos direitos humanos.

Cada uma de nós tem envolvimento com projetos diferentes que atuam no campo: Ana Clara atuou como professora da Educação de Jovens e Adultos em uma instituição privada no Estado de São Paulo. Ana Clara é membro do comitê de combate à violência contra a mulher e do comitê de políticas públicas do Grupo Mulheres do Brasil, que tem dentre suas atuações um curso de formação para o combate à violência contra mulher. Mariana é militante de movimento social no Estado de São Paulo, o MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto), sendo coordenadora regional da Brigada de Educação da Zona Sul da cidade de São Paulo, em que um de seus projetos é a alfabetização de jovens e adultos. Suzana atuou como professora de matemática em uma instituição privada de EJA no Estado de São Paulo, e é facilitadora em jornadas pedagógicas com microempendedoras de territórios periféricos.

As três integrantes do grupo, de formas diferentes, se relacionam em seu cotidiano com questões que envolvem tanto a Educação de Jovens e Adultos

quanto as pautas relacionadas à igualdade de gênero. Acreditamos na potência da EJA para desenvolver um sujeito autônomo e cidadão de direitos. Acreditamos em uma educação para jovens e adultos que leve em conta as especificidades do seu público, composto majoritariamente por pessoas que tiveram suas trajetórias marcadas pela violência, desigualdade de gênero e por políticas públicas cegas ao seu direito de estar na escola.

Partindo destas experiências, nos perguntamos: Quais trilhas o professor da EJA pode seguir para trabalhar relações de gênero na sala de aula? Esta foi a pergunta que nos guiou por todo o processo da elaboração do material didático.

Começamos nosso percurso para o desenvolvimento do material didático refletindo sobre quem é este estudante da EJA. Depois de muita pesquisa entendemos que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos compõem hoje, um mosaico de características demográficas, de histórias de vida e de trajetórias escolares. A diversidade e o encontro de gerações na sala de aula da EJA impõem desafios ao professor que precisa navegar entre os mares revoltos das relações de gênero, inclusive nos seus aspectos intergeracionais e tendo como pano de fundo um cenário marcado pela desigualdade, violência contra a mulher e LGBTQIA+ marcadamente presentes na sociedade brasileira.

A necessidade de desenvolvimento de material didático destinado aos professores de EJA para a abordagem de questões de gênero se impõe por diversos motivos. Estes motivos são apresentados a seguir, não em ordem de importância, mas sim com o intuito de apresentar a necessidade do material didático como parte do contexto geral da EJA no Brasil. Como já comentado por Arroyo (2011) a Educação de Jovens e Adultos precisa ser vista dentro de suas complexidades no tocante aos currículos, recursos didáticos e políticas públicas em função da pluralidade e heterogeneidade dos estudantes que a compõem.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil atende a cerca de um milhão de jovens com menos de 20 anos de idade. Este número corresponde a aproximadamente 1/3 do número de estudantes na EJA, segundo dados do INEP (BRASIL 2019). A presença de jovens na EJA tem sido caracterizada como um processo de 'juvenilização' desta modalidade de ensino, sendo vista como decorrência de um conjunto de fatores associados à evasão escolar no Ensino Médio, com 8,8% de jovens com idade entre 15 e 17 anos abandonando a escola, conforme dados do observatório da Educação (2018).

A presença de jovens nas turmas da EJA contribui para o caráter diverso do alunado e para a necessidade de tratar visões de mundo e necessidades específicas das faixas etárias mais jovens em relação as questões de gênero como o papel da mulher na família e na sociedade, a violência contra a mulher, sexualidade, entre outros. Estas diferenças se manifestam no cotidiano da EJA, explicitadas em conversas com coordenadoras e professores que atuam na área e aparecem na forma de conflitos em sala de aula a respeito do vestuário, valores morais, disciplina, atitude para com o professor e colegas, objetivos para estar na escola, sonhos e expectativas.

No tocante à formação continuada do professor da EJA, a necessidade de recursos didáticos se estabelece quando é observado como tem sido pautada a formação deste professor e correspondentes didáticas adotadas para a modalidade EJA. Materiais que deem suporte ao professor para trabalhar gênero na EJA são necessários para que se abram possibilidades de tratar questões de direitos humanos, direitos da mulher e direitos LGBTQIA+ no contexto atual da sociedade brasileira.

Dados da Rede de Observatórios da Segurança (2020) indicam que, pelo menos, cinco mulheres foram assassinadas ou vítimas de violência, por dia em 2020. Ainda de acordo com dados desta fonte, 58% dos casos de feminicídio e 66% dos casos de agressão foram perpetrados por maridos, namorados ou ex-maridos e ex-namorados das vítimas. Além da violência contra a mulher, o Brasil é o país que mais mata transexuais no mundo, de acordo com monitoramento realizado pela ONG *Trans Respect*. Segundo a *Trans Respect*, 1.520 transexuais foram assassinados no Brasil entre 2008 e 2020. A violência e violações de direitos LGBTQIA+ são reportados na Nota Técnica sobre Violência LGBTQIA+ no Brasil (2020) com 161 ocorrências registradas relacionadas à homofobia, e transfobia, sem contar outros crimes associados a LGBTfobia, com dados subestimados por falta de estatísticas oficiais em 11 estados brasileiros (2020).

Reflexos deste panorama violento e desigual estão presentes na sala de aula da EJA, já que esta atende pessoas com recorte apenas de idade, mas incorporando diferentes realidades que precisam ser abordadas pelo professor, levando em consideração as heterogeneidades dos estudantes. Entrevistas com coordenadores pedagógicos de duas unidades de Cieja (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), na cidade de São Paulo, forneceram informações que indicam a necessidade de prover professores da EJA com ferramentas que os auxiliem a tratar questões que emergem na sala de aula em função da diversidade dos estudantes. Questões de gênero sobre, por exemplo, o papel da mulher e do homem na família e na sociedade, violência doméstica, gravidez na adolescência, sexualidade dos jovens, identidade e orientação sexual são, em potencial, temas que geram conflito entre estudantes de diferentes faixas etárias, diferentes valores religiosos, culturais e familiares.

É com base no contexto da EJA e da desigualdade e violência presentes na sociedade brasileira que damos partida no nosso percurso e como tal, temos como objetivo elaborar um material didático para o professor da EJA com referências sobre os direitos humanos, direitos da mulher e direitos LGBTQIA+ apresentando possibilidades de trabalho a partir do recorte de gênero e trabalhando as interseccionalidades entre as diferentes faixas etárias dos alunos.

A fim de alcançar esse objetivo geral, o material didático tem como foco os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar diferentes possibilidades didáticas em diferentes trilhas temáticas que poderão ser escolhidas pelo professor para trabalhar com a sua turma.

- Pesquisar diferentes possibilidades de intervenções didáticas através de atividades e recursos relacionados a gênero, direitos humanos, direitos da mulher e direitos LGBTQIA+.
- Desenvolver um material que possibilite e incentive o exercício da autonomia por parte do professor na escolha da trilha, em função do tempo e recursos que dispõe.
- Selecionar manifestações culturais regionais que possam ser dispositivos disparadores para as atividades pedagógicas das trilhas.
- Escolher manifestações culturais de diferentes regiões brasileiras para ampliar os repertórios das diferentes faixas etárias dos alunos.
- Pesquisar possibilidades para utilizar diferentes linguagens como: textos escritos, textos visuais (filmes), dança, cantigas etc.

Acreditamos que este material didático pode contribuir para que o professor da EJA traga a discussão de gênero para sala de aula. A discussão de gênero é amplamente debatida na sociedade, mas não é levada para os espaços de ensino e nosso trabalho pode auxiliar o professor neste debate. Na medida que apresenta e introduz manifestações da cultura popular brasileira como ferramentas de ensino, o material didático pode ampliar o olhar do professor sobre diferentes matizes e expressões culturais que permeiam o universo cultural e social dos seus estudantes.

A fim de alcançar os objetivos geral e específicos propostos, definimos as seguintes perguntas de pesquisa para orientar nosso percurso:

- O material é capaz de sensibilizar e promover reflexão ao professor sobre as questões levantadas pelo grupo, a fim de sentir ímpeto de trabalhá-las em suas aulas?
- A partir do material, tendo como disparadoras as manifestações culturais, discussões sobre gênero podem ser geradas de modo produtivo, reflexivo, crítico e respeitoso; ampliando o repertório dos estudantes?

O desenvolvimento do material didático aqui proposto tem como base a seguinte hipótese: o professor de EJA que já está sensibilizado para as questões que envolvem gênero e suas interseccionalidades, de posse de um material que facilite sua vida, fará uso deste para trazer o tema referente a gênero e suas interseccionalidades para a sala de aula.

Para a realização deste trabalho utilizaremos referenciais teóricos de autores como o sociólogo e educador espanhol Miguel Arroyo (2011) para o embasamento teórico referente à educação de jovens e adultos e formação continuada de professores de EJA, a análise de Carla Akotirene (2018) sobre relações de gênero e respectivas interseccionalidades e Paulo Freire (1989) a respeito do papel da cultura na educação de jovens e adultos por meio do conceito de círculo de cultura mediante

a perspectiva da intertransculturalidade de Paulo Roberto Padilha (2012), que nos ajuda a contextualizar o círculo de cultura e suas interlocuções com a discussão de gênero. Os conceitos e a base teórica oferecidas pelos autores citados, se encontram e dialogam num mesmo percurso em que a autonomia crítica do sujeito, o respeito aos diferentes saberes e culturas, bem como, o reconhecimento da necessidade de assegurar direitos a todos, homens e mulheres, se cruzam e se complementam.

1. CAMPO DE PESQUISA

A fim de descrevermos como está investigação foi desenvolvida, retomamos nosso objetivo principal que é elaborar um material didático para o professor da EJA com referências sobre os direitos humanos, direitos da mulher e direitos LGBTQIA+ apresentando possibilidades de trabalho a partir do recorte de gênero e trabalhando as interseccionalidades entre as diferentes faixas etárias dos alunos. A fim de alcançar esse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos para esta pesquisa:

- Pesquisar diferentes possibilidades didáticas em diferentes trilhas temáticas que poderão ser escolhidas pelo professor para trabalhar com a sua turma.
- Pesquisar diferentes possibilidades de intervenções didáticas através de atividades e recursos relacionados a gênero, direitos humanos, direitos da mulher e direitos LGBTQIA+.
- Desenvolver um material que possibilite e incentive o exercício da autonomia por parte do professor na escolha da trilha, em função do tempo e recursos que dispõe.
- Selecionar manifestações culturais regionais que possam ser dispositivos disparadores para as atividades pedagógicas das trilhas.
- Escolher manifestações culturais de diferentes regiões brasileiras para ampliar os repertórios das diferentes faixas etárias dos alunos.
- Pesquisar possibilidades para utilizar diferentes linguagens como: textos escritos, textos visuais (filmes), dança, cantigas etc.

A fim de alcançar os objetivos geral e específicos propostos, definimos as seguintes perguntas de pesquisa para orientar nosso percurso e que buscamos responder durante a realização desta investigação:

- O material é capaz de sensibilizar e promover reflexão ao professor sobre as questões levantadas pelo grupo, a fim de sentir ímpeto de trabalhá-las em suas aulas?
- A partir do material, tendo como disparadoras as manifestações culturais, discussões sobre gênero podem ser geradas de modo

produtivo, reflexivo, crítico e respeitoso; ampliando o repertório dos estudantes?

Os objetivos da nossa pesquisa se entrelaçam à concepção de uma pesquisa-ação, no entanto, está não foi possível de ser realizada em sua plenitude devido ao isolamento social provocado da pandemia de Covid-19. Esta situação nos levou a uma pesquisa qualitativa de observação a partir das experiências de educadores e coordenadores da modalidade, entretanto, buscamos preservar a reflexão não só nossa, enquanto grupo pesquisador, mas também dos educadores e dos estudantes entrevistados. De acordo com Severino (2013), esta intenção de mudança, caracteriza a pesquisa-ação e assemelha-se às contribuições que nosso projeto busca oferecer por meio da oferta de ampliação didático e cultural do professor e seus estudantes, bem como a promoção de espaço em sala de aula para a reflexão e debate sobre questões de gênero.

Para o levantamento prévio de dados fizemos uso de diferentes instrumentos de pesquisa como levantamento de dados secundários, identificação e classificação de manifestações culturais, além de entrevistas. Num primeiro momento, nossa pesquisa teve por objetivo buscar respaldo quanto à necessidade de desenvolver material didático para formação de professor em relação a questões de gênero. Procuramos saber se haveria demanda por um material didático para o professor desta modalidade de ensino para tratar questões de gênero e se manifestações culturais constituem um instrumento interessante para fazê-lo.

Com levantamento de dados secundários pudemos identificar quantitativamente a diversidade dos estudantes da EJA no tocante às diferentes faixas etárias e à crescente juvenilização. Também fizemos uso de dados secundários referentes a questões de gênero relacionadas aos direitos das mulheres, violência contra as mulheres e LGBTQIA+. Os dados secundários mencionados aqui, já foram apresentados na introdução deste trabalho e compõem parte das nossas justificativas para a realização do nosso projeto.

Num segundo momento, nosso levantamento procurou identificar o que já existe de material didático na EJA referente a questões de gênero. Realizamos buscas na internet e procuramos identificar materiais elaborados tanto pela rede pública, através das secretarias de educação, como também, materiais desenvolvidos por outros agentes como institutos, associações e pesquisadores.

Entre os materiais encontrados e analisados estão o *Caderno Pedagógico: gênero na educação de jovens e adultos (EJA)* (2019) do NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; *Por que discutir gênero na escola?*, material produzido pela ONG Ação Educativa (2016) a partir do curso de formação Jovens Agentes pelo Direito à Igualdade de Gênero na Escola (JADIG).

Além da identificação de materiais didáticos que abordam questões de gênero especificamente, nossa busca incluiu também materiais didáticos da EJA, de forma geral, com o intuito de analisar quais ferramentas encontram-se disponíveis

para o professor da EJA e identificar quais estratégias didáticas são utilizadas nestes materiais. Desta forma, pensamos que poderíamos identificar possíveis lacunas nos materiais existentes e pensar em novas possibilidades e abordagens para municiar o professor. Entre os materiais encontrados estão *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas* (2016), da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo Vol. 1. Vol. 2. e as *Trilhas de Aprendizagens* (2020) desenvolvidos pela prefeitura de São Paulo no contexto da pandemia do Covid-19.

Também procuramos materiais didáticos utilizados em diferentes regiões do país. Esta busca nos levou a encontrar, por exemplo, materiais produzidos pelo governo do estado do Piauí, com o programa *Canal Educação* para a modalidade EJA (Canal Educação 2021), que inclui aulas filmadas, no modelo EAD como também slides para aulas em diferentes disciplinas desde Língua Portuguesa até Artes, Educação Física e Ensino Religioso. Também é disponibilizado plano de aula mensal para a EJA¹ o que também nos forneceu subsídios a respeito de como as aulas são organizadas, quais as ferramentas disponíveis e qual o papel do professor neste contexto.

As informações obtidas através da análise do material apresentado acima indicaram uma carência de materiais que auxiliem o professor no tratamento de questões de gênero. Os materiais analisados oferecem uma lacuna para a introdução de questões de gênero na sala de aula da EJA de forma significativa para estudantes de diferentes faixas etárias e que não seja moralista, privilegiando estruturas familiares patriarcais e heteronormativas.

Realizamos também, entrevistas via Zoom e por telefone, com coordenadores pedagógicos de dois CIEJAS da zona oeste de São Paulo (APÊNDICE C). As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado buscando abordar as seguintes questões:

- Há necessidade de tratar questões de gênero na sala de aula da EJA? Por que sim? Por que não?
- Os professores se beneficiam de um material formativo de sensibilização, conscientização e com estratégias para tratar questões de gênero na sala de aula? Por que sim? Por que não?

A fim de coletarmos os dados para validação do material didático solicitamos a educadores da modalidade EJA que avaliassem o material utilizando-o nas suas aulas. Esta coleta de dados foi realizada em duas etapas distintas:

- Etapa 1: Escolha do professor participante e entrega do material didático. O professor deveria estar na ativa, em sala de aula da EJA ou já ter lecionado em EJA da rede pública ou privada. A escolha dos educadores foi realizada mediante indicação de gestores e/ou coordenadores pedagógicos de unidades de EJA. Adicionalmente, utilizamos nossos conhecimentos e contatos com gestores e

coordenadores pedagógicos da EJA para solicitar a indicação de professores.

- Etapa 2: Preenchimento por parte do educador de questionário com avaliação do material. Inicialmente, nossa intenção era a de que educadores pudessem aplicar o material junto às suas turmas no início do segundo semestre de 2021. No entanto, em função do contexto da pandemia do Covid-19 a validação do material foi realizada mediante o preenchimento de questionário de avaliação por parte dos educadores.

1.1. O material didático

Duas questões principais tecem o pano de fundo da necessidade de material para formação do professor da EJA no tocante a questões de gênero, segundo os dados que obtivemos, primeiramente, o professor não está preparado para lidar com as diferentes juventudes atualmente na EJA como por exemplo: mães e pais adolescentes, muitas vezes solteiros, procurando conciliar maternidade/paternidade com estudo e trabalho; jovens cumprindo medidas socioeducativas; jovens com identidade de gênero não binária e/ou transgêneros; jovens que consomem drogas, entre outras características das juventudes. Não raro, o jovem não se vê na EJA, não se identifica com o contexto escolar da EJA, o que coloca desafios para o professor tentar garantir sua permanência na escola. Em segundo lugar, há os conflitos geracionais como resultado da convivência entre jovens, adultos já casados, alunos religiosos, alunos mais velhos e com valores tradicionais que têm dificuldade em transitar em turmas pautadas pela diversidade de estilos de vida e comportamentos.

As questões de gênero também se impõem pelo número de mulheres de diferentes faixas etárias matriculadas na EJA: 43% dos estudantes até 20 anos são mulheres e 59% entre os alunos acima de 30 anos, de acordo com o Inep, com base nos dados do Censo de Educação Básica (2019). Segundo os dados coletados, esta é a realidade nas duas instituições que foram alvo desta pesquisa onde é comum observar mulheres com mais de 30 anos voltando a estudar após terem abandonado a escola em idade escolar devido à gravidez ou necessidade de trabalhar. Quando voltam estão inseguras e precisam de intervenções para que se mantenham na EJA. Intervenções estas que devem ressignificar o papel da mulher, seus direitos e potencialidades.

Na intenção de utilizar manifestações culturais como elementos disparadores para a discussão de questões de gênero na sala de aula, elaboramos um mural de manifestações culturais² utilizando a plataforma *Padlet*. A elaboração do *Padlet* foi realizada de forma coletiva, agregando manifestações culturais indicadas por diversas pessoas conhecidas e, também, por nós elaboradoras do material. Essa plataforma tem grande importância para a construção desse projeto, já que é um levantamento de manifestações culturais que proporcionam discussões importantes

1 Disponível em <https://www.canaleducacao.tv/plano-de-aula?ensino=eja>

2 Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/mbastosgarcez/2hmx2he7weidx2t4>

para o cumprimento de nossos objetivos, além de, ampliar nosso repertório e proporcionar um mapeamento de possíveis debates.

O público-alvo do material didático são educadores da EJA em todas as etapas e formas de atendimento como: EJA Regular, MOVA (Movimento de Alfabetização), CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento) e EJA Modular. O protótipo do material didático e o questionário de avaliação são apresentados no APÊNDICE A ao final deste documento.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Na nossa trilha rumo ao desenvolvimento do material didático, encontramos um grupo de autores que apresentam conceitos e teorias que nos ajudam a traçar o caminho tendo em vista três aspectos principais: o poder transformador da EJA, a capacidade da educação promover equidade de gênero e a possibilidade da cultura contribuir para a construção e troca de saberes. Os autores a serem apresentados aqui, em suas obras e estudos, dialogam entre si, no que tange seu comprometimento com os aspectos norteadores do nosso trabalho. Esperamos poder oferecer pistas sobre como esse diálogo teórico se estabelece em relação aos objetivos deste trabalho inicialmente falando sobre gênero, em seguida sobre EJA e por último, cultura.

2.1 Gênero

Para articular todos os aspectos teóricos que envolvem o conceito e a definição de gênero, estamos levando em consideração uma definição que abarca suas interseccionalidades partindo de uma perspectiva mais ampla que não seja só ocidental, cis e branca, inspiramo-nos em Akotirene quando esta diz que

(...)A interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreender a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinação de gênero, de classe e raça as opressões estruturantes (2018, p. 24).

A autora discute as interlocuções entre o debate de gênero, suas interseccionalidades e a importância deste panorama histórico para a construção de políticas públicas. Este tópico específico discutido em sua obra nos forneceu um arcabouço teórico importante para a construção de nossa justificativa de pesquisa, exposta no início deste trabalho. A importância de uma definição de gênero, clara, inclusiva e abrangente se mostra extremamente necessária para estabelecer as bases conceituais que gostaríamos de ter nesta investigação e principalmente que precisam ser refletidas na sociedade e na sala de aula da EJA. Os estudantes da EJA, em sua diversidade, têm o direito de ter suas características consideradas,

respeitadas e sentirem-se parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Akotirene,

A ausência de articulação entre raça, classe e gênero, tanto na teoria feminista quanto na produção afrocêntrica, por certo criou inobservâncias interseccionais produtoras do alarmante cenário de violência contra as mulheres negras, pois, ainda na década de 1980, logo após surgirem as primeiras delegacias da mulher, as publicações feministas trabalhavam a mulher universal. O Estado, por sua vez, se alimentava destas concepções para formulação e avaliação de políticas públicas (2018, p. 32).

Além das contribuições acima, a autora nos permite ter o ferramental necessário para lidar com questões relacionadas à raça dentro da perspectiva de gênero. Destacamos aqui mais um trecho de como este tema é tratado em sua obra, quando afirma que

A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas. Trata-se de experiência racializada, de modo a requerer sairmos das caixas particulares que obstaculizam as lutas de modo global e vão servir às diretrizes heterogêneas do Ocidente, dando lugar à solidão política da mulher negra, pois que são grupos marcados pela sobreposição dinâmica identitária. É imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas (2018, p. 29).

A pensadora nos ajuda na conversação em curso, ao apontar a necessidade de considerarmos aspectos como raça e classe na abordagem das questões de gênero. Nas salas de aula da EJA o conceito de interseccionalidades abordado por Akotirene se torna concreto, na concretude dos corpos de seus estudantes, suas histórias e suas vidas. Professores precisam estar aptos a lidar com os aspectos interseccionais e nosso material didático se propõe a contribuir com este propósito.

2.2 EJA

Trazemos aqui para a nossa conversa, Miguel Arroyo. Os estudos deste importante pensador contribuem para o nosso trabalho, principalmente, pelos seus apontamentos sobre a necessidade do professor da EJA e dos materiais didáticos utilizados contemplarem a modalidade em suas próprias especificidades e não como a continuação de uma trajetória escolar interrompida e a ser retomada de onde parou. O autor afirma sobre a formação continuada dos professores na EJA, considerando as especificidades da modalidade que as análises sobre os educandos jovens-adultos,

aponta para uma formação inicial e continuada dos seus educadores e educadoras, não tanto para “letrar” os jovens-adultos iletrados, mas para aprofundar como entender, acompanhar e fortalecer os “letramentos” de si, da realidade que os oprime e, sobretudo, os saberes, conhecimentos, valores das experiências da opressão. Sobretudo, uma formação inicial e continuada que capacite os educadores/ as a reconhecer os jovens-adultos sujeitos coletivos de resistências. Sujeitos coletivos formadores, humanizadores, movimentos sociais, étnicos, raciais, de gênero e orientação sexual (*apud* DE ARAÚJO BOTTECHIA, 2017, p. 18).

Para ele o professor da EJA tem exercido sua função com o objetivo de “letrar” o aluno “iletrado”, utilizando materiais e didáticas visando retomar o processo de escolarização interrompido anos atrás. A educação de jovens e adultos tem sido pautada pela percepção de que o processo de escolarização destes jovens e adultos, uma vez interrompido, deve ser retomado nos mesmos moldes. Ou seja, prevalece a percepção de que a escolarização deve continuar do ponto em que foi interrompida, colocando assim o jovem e o adulto como aluno de um 1º ano, um 2º ano, como se na sua vivência, desde quando deixou a escola, nada tivesse aprendido. O jovem e o adulto, recebem então, uma formação escolar com base nos mesmos conteúdos e objetivos de aprendizagem colocados às crianças e adolescentes em idade escolar, ignorando sua vivência e experiência de vida desde que deixaram a escola.

Em linha com os pensamentos de Arroyo, buscamos desenvolver um material didático significativo para os estudantes da EJA, considerando seus saberes, suas realidades e não desconsiderando as experiências pelas quais já passaram.

2.3 Cultura

A cultura como parte integrante do processo de aprendizagem foi extensamente estudada pelo grande educador Paulo Freire. A alfabetização e a leitura para Freire (1989) passam pela “leitura do mundo” ou, em outras palavras, pela apropriação por parte do estudante, do seu entorno e da sua realidade. A leitura de textos escritos, a alfabetização, devem estar pautadas no entendimento do estudante sobre sua própria realidade. A valorização das culturas locais faz parte desta leitura do mundo discutida por Freire (1989) e da apropriação da sua própria realidade, por parte dos estudantes da EJA. As cantigas, os versos, as manifestações culturais em geral, compõem os textos de suas vidas e de nossas vidas.

Ao propormos o trabalho com Arte e Cultura Popular, consideramos o papel fundamental dessas áreas, tanto nos processos de ensino-aprendizagem quanto no que diz respeito à construção dos sujeitos e desses se entenderem potentes e criadores de histórias, não apenas reprodutores, receptivos. Essas áreas representam o papel recriador do ser humano, uma incorporação, crítica e criadora. Pautando, assim, a perspectiva de uma educação transformadora e colocando em

xeque a pedagogia bancária, tão criticada por Freire (1987), em que professores apenas depositam conteúdos na conta deficitária de estudantes, vistos como deficitários em saberes.

A importância da arte e da cultura popular foi explorada por Freire em seus textos e reflexões, ganhando forma na elaboração dos Círculos de Cultura, que se propõem a ser um momento de encontro formativo, acolhedor, que leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, repleto de afetividade e significações.

Em estudos mais recentes, Padilha (2012), acrescenta uma perspectiva intertranscultural à proposta freireana, valorizando o encontro (inter) e os conhecimentos que estão entre e através destes (trans), ou seja, um lugar de exploração coletiva, buscando sentidos e trocando experiências, construindo entre-lugares que compõem um currículo mais recheado de significados, para o autor o Círculo de Cultura é como

espaço privilegiado para o que chamaremos de resgate das relações culturais, interculturais e, mais ainda, intertransculturais no espaço educacional, visando a uma radicalidade democrática que pretende a eliminação radical da exclusão que se dá em nossa sociedade, também pela educação. Nossa avaliação é de que a retomada, nas escolas, das atividades dos Círculos de Cultura, devidamente contextualizadas para a época que estamos vivendo e, portanto, ressignificadas, pode oferecer importante estratégia de construção de um currículo que leve em conta as diferentes culturas, cada vez mais presentes e evidenciadas nas escolas e em toda a sociedade (PADILHA, 2012, p.6)

Nosso material, portanto, busca proporcionar essas trocas levando em consideração o aluno como sujeito ativo, o professor como mediador e gerador de debate e a sala de aula como Círculo de Cultura.

A arte e a cultura popular, nesta perspectiva, encontram lugar de protagonismo. Já que esses produtos materiais e imateriais da cultura permitem o cultivo de uma sensação de pertencimento, partilha e coletividade. Educamos com o corpo inteiro, o ser humano é integral e social (GADOTTI, 2014). Nossa intenção é tanto valorizar e trazer para o Círculo, os conhecimentos prévios dos estudantes, quanto ampliar o repertório apresentando formas de expressão de diversas localidades do país, incentivando a leitura de mundo e propondo uma participação ativa e crítica. O processo de pesquisa e reflexão cria a condição para construir novos conhecimentos, e propor ações para a perspectiva de transformação social (GADOTTI, 2014), pensando especificamente nas questões de gênero e sexualidade.

3. ANÁLISE DE DADOS

A etapa de análise de dados, se apresenta no nosso percurso tendo em vista o objetivo central do nosso projeto que foi elaborar um material didático para o professor da EJA com referências sobre os direitos humanos, direitos da mulher e direitos LGBTQIA+ apresentando possibilidades de trabalho a partir do recorte de gênero e trabalhando as interseccionalidades entre as diferentes faixas etárias dos alunos.

Em direção a este objetivo principal, um material didático foi elaborado e disponibilizado para professores da EJA para a coleta dos dados para a validação do trabalho.

Enviamos o material para professores da EJA, acompanhado de um questionário para avaliação que pode ser encontrado no APÊNDICE deste trabalho. Nossa intenção era, idealmente, identificar antes do envio do material, professores já com familiaridade e interesse pelo tema, bem como professores sem familiaridade ou interesse para que o material pudesse ser avaliado à luz de diferentes percepções a respeito do tratamento da temática de gênero na sala de aula. No entanto, esta intenção não se concretizou devido a uma série de circunstâncias limitadoras no contexto da pandemia da Covid-19, que não permitiram uma execução de coleta de dados ideal com os professores aplicando as propostas indicadas no material.

O início da coleta de dados se deu, justamente, quando o retorno às aulas presenciais da EJA foi autorizado na cidade de São Paulo, no início do segundo semestre de 2021. Os professores encontravam-se totalmente absorvidos pelas atividades docentes, após mais de um ano afastados presencialmente de suas turmas e, portanto, com possibilidade muito reduzida de contribuir para o nosso trabalho.

A estratégia adotada para a coleta de dados constituiu em solicitar aos gestores e/ou coordenadores pedagógicos de unidades de EJA que indicassem professores para o envio do material e do questionário de avaliação e utilizamos nossa própria rede de contatos. Assim sendo, enviamos mensagens eletrônicas de e-mail e whatsapp para professores que atuam e/ou atuaram na EJA, pedindo para que também encaminhassem para professores conhecidos seus. Fizemos contatos telefônicos diretamente com gestores e coordenadores pedagógicos de instituições de EJA solicitando sua colaboração com o nosso projeto. Desta forma, metodologicamente falando, nossa amostra foi uma amostra de conveniência e do tipo "bola de neve", com um contato podendo indicar outros possíveis respondentes.

Enviamos o material acompanhado do questionário de avaliação para 16 instituições e/ou professores da EJA. O material e questionário foram enviados para gestores e/ou coordenadores pedagógicos de cinco CIEJAS, sendo quatro públicos e um que é mantido em uma instituição privada de ensino, além de vários professores de EJA em escolas privadas e Cieja na cidade de São Paulo. Obtivemos 15 respostas de retorno.

Como solicitamos para que nossos contatos também enviassem para seus conhecidos (amostra do tipo "bola de neve"), não podemos estimar precisamente quantos foram enviados, então, trataremos apenas dos dados coletados dos 15 respondentes.

As respostas obtidas revelam um perfil composto por uma maioria masculina (8 respondentes declaram-se do gênero "Homem"), um pouco mais maduro (6 respondentes com 55 anos ou mais) e altamente qualificado academicamente com metade dos respondentes tendo feito pós-graduação ou mestrado/doutorado.

A maioria dos respondentes atua na EJA há menos de 10 anos (8 respondentes), em modalidades variadas: 8 respondentes atuam em Cieja, 3 em EJA em escola privada, 2 em EJA em escola pública e 2 na EJA Modular. As respostas são fragmentadas em relação aos módulos/segmentos nos quais atuam: Ensino Fundamental e Médio, somente Ensino Fundamental, somente Ensino Médio e assim por diante. Nenhum respondente atua em módulo de Alfabetização. Há variedade também no que diz respeito às disciplinas lecionadas: Educação Inclusiva, Educação Física, História, Matemática, Língua Portuguesa, sem predomínio de uma área específica. A maioria (9) atua tanto presencialmente como *online*.

A análise de dados a ser apresentada a seguir é realizada levando em consideração nossa hipótese de que professores da EJA que já sensibilizados para as questões que envolvem gênero e suas interseccionalidades, de posse de um material que facilite a sua vida, farão uso do mesmo para trazer o tema referente a gênero e suas interseccionalidades para a sala de aula.

Os dados também serão analisados tendo em mente as seguintes perguntas de pesquisa norteadoras do nosso trabalho:

- O material é capaz de sensibilizar e promover reflexão ao professor sobre as questões levantadas pelo grupo, a fim de sentir ímpeto de trabalhá-las em suas aulas?
- A partir do material, tendo como disparadoras as manifestações culturais, discussões sobre gênero podem ser geradas de modo produtivo, reflexivo, crítico e respeitoso; ampliando o repertório dos estudantes?

Para identificar se os professores e gestores estão sensibilizados para as questões de gênero, os respondentes em sua totalidade (15) acham que questões de gênero devem ser tratadas na sala de aula. A unanimidade das respostas em relação à necessidade de se tratar questões de gênero na sala de aula da EJA, indica que os educadores estão sensibilizados para as questões relacionadas ao gênero e parecem concordar que estas questões têm lugar na sala de aula, ainda que sensibilizados, fica evidente que os repertórios precisam ser ampliados a fim de que se possa de fato promover uma educação corpo inteiro, formando seres humanos que são seres integrais e sociais (GADOTTI, 2014).

Quanto ao uso de manifestações culturais nas aulas e se o material possibilitou a expansão do repertório dos professores, 9 respondentes indicaram que conhecem manifestações culturais da cultura popular brasileira “mais ou menos” e 13 respondentes indicaram que o material contribuiu para o seu conhecimento sobre manifestações culturais da cultura popular brasileira, 7 responderam que o material contribuiu “muito” para o conhecimento sobre manifestações culturais. Estas respostas nos levam a acreditar que o material pode ser de muita utilidade para os professores da modalidade trabalharem com as manifestações culturais como nos ensinam Freire (1987) e Padilha (2012).

Com base na nossa hipótese e perguntas de pesquisa, os dados serão analisados à luz das seguintes categorias de análise:

- Motivação para tratar o tema em sala de aula
- Facilidade de uso do material

3.1. Motivação para tratar o tema em sala de aula

Em relação à esta categoria, os respondentes em sua totalidade (15) declaram que sim, utilizariam o material em sala de aula e todos os respondentes também declaram que indicariam o material para outros professores. Motivos para utilizar o material proposto estão relacionados aos seguintes pontos: relevância do tema gênero; adequação das temáticas ao contexto da EJA; a percepção de que o material pode possibilitar a promoção de debates em sala de aula; percepção de que o material permite que professores e estudantes exerçam autonomia sobre a escolha de temas a serem tratados e atividades a serem realizadas, como podem ser observados excertos de respostas ao questionário:

São assuntos pertinentes à sociedade como um todo e que se evidenciam no trabalho da EJA (Respondente 8, APÊNDICE B).

Ele é bem apropriado para Eja, dialoga com os estudantes (Respondente 13, APÊNDICE B).

as discussões podem ser feitas de forma mais livre pelos alunos e pelas alunas (Respondente 2, APÊNDICE B).

Segundo os respondentes, a motivação para utilizar o material proposto pode também estar relacionada a diretivas e/ou possíveis imposições de cima para baixo. Por exemplo, se o tema é parte do currículo, precisa ser abordado em sala de aula ou se questões sobre o tema serão cobradas aos alunos no Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), devem ser abordadas em aula, como pode ser observado na resposta a seguir.

caso entrasse como parte do currículo ou caso fosse cobrado no Enceja (Respondente 9, APÊNDICE B).

No entanto, a motivação para tratar o tema em sala de aula parece esbarrar em alguns empecilhos, quando perguntados sobre o que levaria um professor da EJA a não utilizar este material, houve respondentes que indicaram que o material poderia não ser utilizado devido ao preconceito em relação aos temas apresentados no material, desconhecimento do tema gênero, receio de causar polêmica, conforme pode ser observado nos excertos a seguir.

Existem muitos preconceitos e ignorância a respeito do assunto (Respondente 14, APÊNDICE B).

Aflicção de tratar de um tema que pode ser polêmico em sala de aula (Respondente 9, APÊNDICE B).

Por falta de conhecimento sobre o assunto (Respondente 13, APÊNDICE B).

Falta de interesse (Respondente 1, APÊNDICE B).

Outros impeditivos para a adoção do material dizem respeito à adequação do material ao Projeto Político Pedagógico da escola ou às metodologias adotadas pela instituição, conforme podemos perceber nas afirmações extraídas do questionário.

Caso o material não dialogue com o PPP ou se o currículo for fechado e a escola utilizar apostilas prontas por exemplo (Respondente 3, APÊNDICE B).

Os dados coletados corroboram a visão de autores com os quais dialogamos neste percurso no que tange a adequação de materiais didáticos à realidade e trajetória de vida de alunos da EJA e a valorização de seus saberes (Arroyo 2011). Os resultados obtidos revelam a importância de tratar na sala de aula da EJA temas relevantes e com significado para estudantes, considerando sempre a boniteza da diversidade cultural presente na EJA assim como as diferentes realidades que marcam a existência de estudantes tantas vezes marcados pela violência e pelo preconceito. É na encruzilhada de diferentes experiências e culturas que podemos ressignificar e construir novos sentidos (Padilha 2012) com arte, beleza, respeito e justiça social.

3.2. Facilidade de uso do material

Considerando que os dados coletados indicam que o material pode ser útil aos educadores por trazer temas para os quais estão sensibilizados a respeito da relevância de serem tratados nas salas de aula da EJA, torna-se relevante compreender se o material é de fácil utilização. A quase totalidade dos respondentes indicam que o material proposto é fácil de usar, 7 respondentes afirmam que o material pode ser usado por qualquer professor da EJA e 6 respondentes consideram que o material pode ser usado por um grande número de professores da EJA.

Quando perguntados sobre o que a/o levaria a utilizar o material em sala de aula, há respostas que remetem à facilidade de uso do material como: linguagem fácil e clara, sem detalhamentos desnecessários, a forma como o material está estruturado possibilita a autonomia de professores e estudantes conforme a resposta a seguir.

O material é muito completo, ele trata de muitos temas, então pode se encaixar em muitas situações que os professores queiram tratar. Além disso, a linguagem é fácil e clara e não aprofunda desnecessariamente em detalhes dos temas, então as discussões podem ser feitas de forma mais livre pelos alunos e pelas alunas (Respondente 2, APÊNDICE B).

Em relação a elementos específicos do material, associados à sua facilidade de uso, como as instruções sobre como usar o material, estas foram avaliadas como fáceis de entender ou apropriadas por 8 respondentes. A linguagem utilizada no material foi avaliada como fácil de entender e apropriada por 9 respondentes.

No entanto, vale comentar que quando perguntados sobre o conteúdo e os temas abordados, apenas um respondente indicou que achou o conteúdo e os temas abordados "simples e fácil de entender". Também os materiais complementares disponibilizados no material, bem como o glossário de termos foram avaliados como "simples e fácil de entender" por apenas um respondente.

Estas respostas nos levam a reflexões. Apesar do conteúdo, temas, conceitos e definições não serem percebidos, necessariamente, como fáceis de entender, a declaração unânime dos respondentes de que usariam o material proposto parece estar associada à importância do tema em geral e no contexto da EJA em particular. Ou seja, não precisa ser "fácil", precisa interessante, ser relevante para a realidade de professores e estudantes da EJA, precisa ter significado.

Vale comentar que os respondentes indicaram que gostaram dos conteúdos apresentados na forma de materiais complementares e no glossário, percebidos como elementos que podem ajudar nas aulas e permite a apropriação dos conteúdos.

Não é essencial que o material seja "fácil" de usar ou de entender, mas sim, que aborde temas significativos para os estudantes da EJA, promova debate na sala de aula e possibilite autonomia de trabalho a professores e estudantes. Tudo isso permeado com arte, que por sua vez, amplia ainda mais o repertório.

Os dados corroboram nossa premissa sobre a necessidade de tratar questões de gênero na EJA, bem como, sobre a adequação do tema para os jovens e adultos e isso está em plena consonância com o que dizia o mestre Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e as experiências sensíveis com as manifestações culturais podem possibilitar a leitura do mundo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, os dados coletados indicam que o material foi bem recebido e apresentam um cenário condizente com a hipótese do nosso trabalho de que professores já sensibilizados para as questões que envolvem gênero e suas interseccionalidades, de posse de um material que facilite sua vida, fará uso dele.

Sobre as perguntas de pesquisa: O material é capaz de sensibilizar e promover reflexão ao professor sobre as questões levantadas pelo grupo, a fim de sentir ímpeto de trabalhá-las em suas aulas? Os resultados obtidos indicam que a resposta é afirmativa.

Consideramos que o material didático desenvolvido pode difundir e ampliar o diálogo dos professores da EJA e seus estudantes, ampliando sua leitura do mundo e possibilitando que se apropriem deste mundo por tantas vezes injusto e violento no tocante às questões de gênero e reticente no reconhecimento da potência das manifestações da nossa cultura popular.

Chegando ao final deste percurso, percebemos que a realização deste trabalho, ao mesmo tempo que muito desafiadora, foi extremamente formativa. Não foi tarefa fácil elaborar um material didático, em equipe, durante uma pandemia. Por um lado, estávamos distantes uma da outra, fazendo com que a comunicação muitas vezes fosse dificultada e as reuniões on-line extremamente cansativas e por outro, nossa trajetória contou com a presença de stress emocional e dificuldades individuais que todos tivemos durante esse período histórico tão complexo.

Ao mesmo tempo, esse caminho vem sendo permeado de sentido com nossas conversas cheias de afeto e compreensão, discussões teóricas que floream nossas mentes com inquietações e revoltas, além da concretização de um projeto conjunto, o que é, por si só, muito gratificante. Juntas esperamos durante a pandemia e vivemos a utopia do ser mais.

Pretendemos aprimorar esse material a partir de valiosas observações e sugestões de quem gentilmente contribuiu com o nosso trabalho, respondendo nosso questionário. Desejamos colocar o material em prática em espaços formativos de jovens e adultos e nos aprofundar cada vez mais no tema, tão presente no cotidiano de todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, LINO, Nilma: Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BOTTECHIA, Juliana Alves. **Políticas Públicas de educação para jovens e adultos: um resgate das bases histórico-normativas à organização do trabalho pedagógico por meio da formação continuada no DF**. V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores da EJA, 2015.
- FGV: **A violência LGBTQIA+ no Brasil**, dez. 2020. Disponível em: https://www.fgv.br/mailling/2020/webinar/DIREITO/Nota_Tecnica_n.pdf. Acesso dia 05/04/2021
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- GADOTTI, Moacir. **MOVA-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos**. 2014.
- INEP, **Censo da Educação Básica**. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf (Acesso dia 05/04/2021)
- INSTITUTO UNIBANCO. **Educação em Números**. 2018. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/educacao-em-numeros/analises-integradas/abandono-e-evasao-escolar/5/39/119;1/PNAD-HIST-PJFESC-BR_REG_UF-ANO_IDADE_0/BRA. Acesso dia 05/04/2021.
- KOTIRENE, Carla. **Cruzando o Atlântico em Memória da Interseccionalidade**. In: INTERSECCIONALIDADE: Feminismos Plurais. Editora Polên, 2018.
- LABORATÓRIO DE ESTUDO SOBRE AS VIOLÊNCIAS. **Rede de Observatórios de Segurança**. Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/>. Acesso dia 5/04/2021.
- PADILHA, Paulo Roberto. **“O Círculo de Cultura” na perspectiva da intertransculturalidade**, 2012.
- PIAUÍ, Governo do Estado. **Canal da Educação: Plano de aula**. Fev. 2021. Disponível em: <https://www.canaleducacao.tv/plano-de-aula?ensino=eja> (Acesso dia 06/06/2021)
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas**. São Paulo: SME/DOT, 2016, 1-2v.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Trilhas de aprendizagens: Educação de**

Jovens e Adultos, Módulos I – IV. São Paulo, SME/COPEP, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SILVA, Anielly. **Por que discutir gênero na escola?**. Ação Educativa: São Paulo, 2016.

SILVA, Jesus da. **Caderno pedagógico: gênero na educação de jovens e adultos (EJA)**. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

TRANSRESPECT, **Trans Murder Monitoring**. Disponível em: <https://transrespect.org/en/trans-murder-monitoring/>. Acesso dia 05/04/2021

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



APÊNDICES

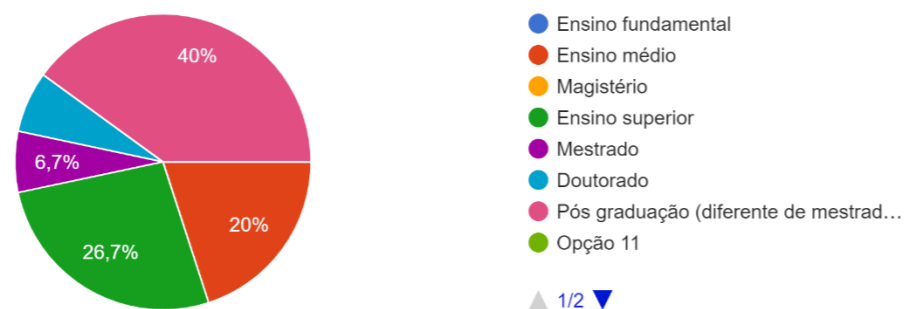
Apêndice A

Respostas ao questionário de avaliação do Material Didático

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1sgW3__By7n_d23F65qbcBF01c85xDNbzQXjkzWzRu-c/edit?usp=sharing

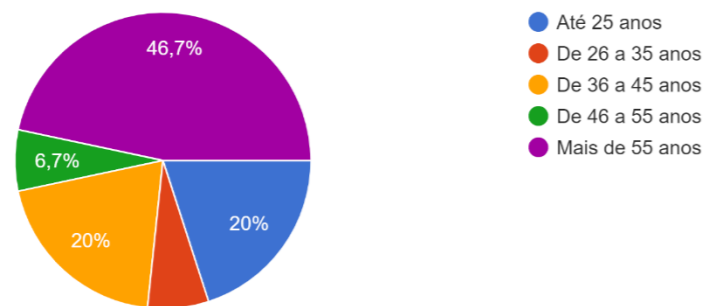
Qual é a sua formação?

15 respostas



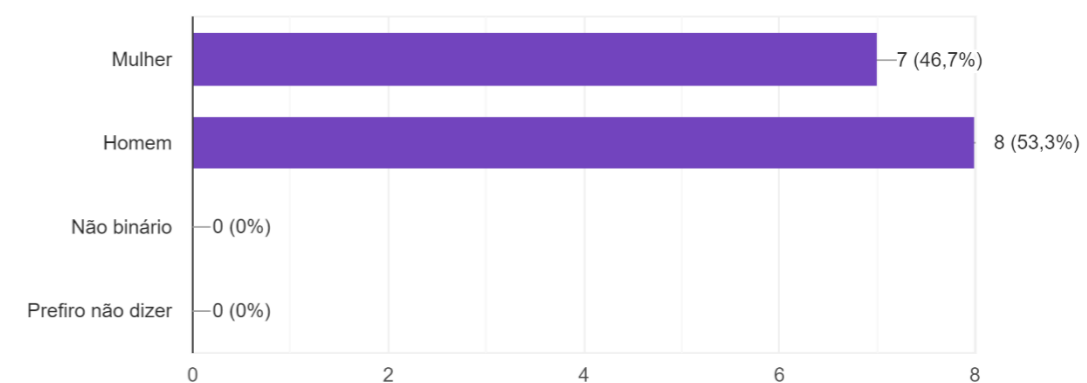
Qual faixa etária corresponde à sua idade?

15 respostas



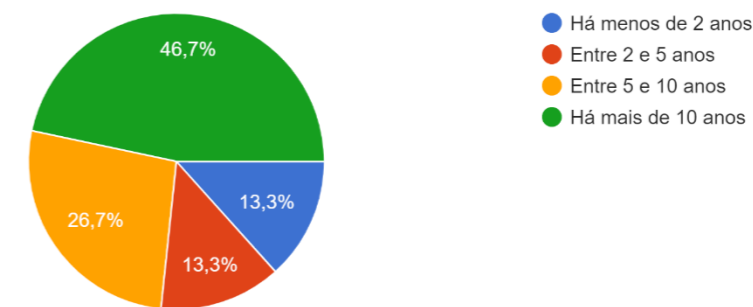
Qual é o seu gênero? Assinale todas as alternativas que se aplicarem a você:

15 respostas



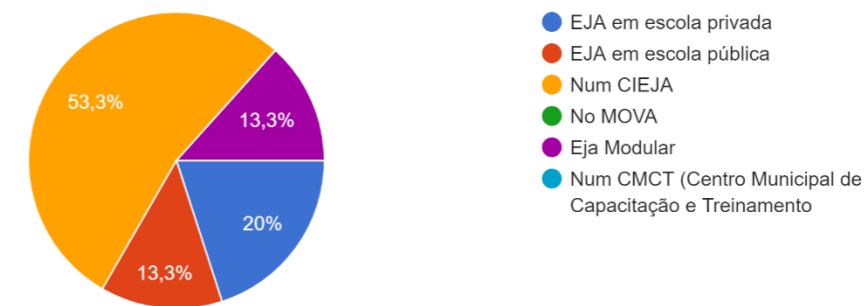
Há quanto tempo você trabalhou e/ou trabalha em sala de aula com estudantes da EJA ?

15 respostas



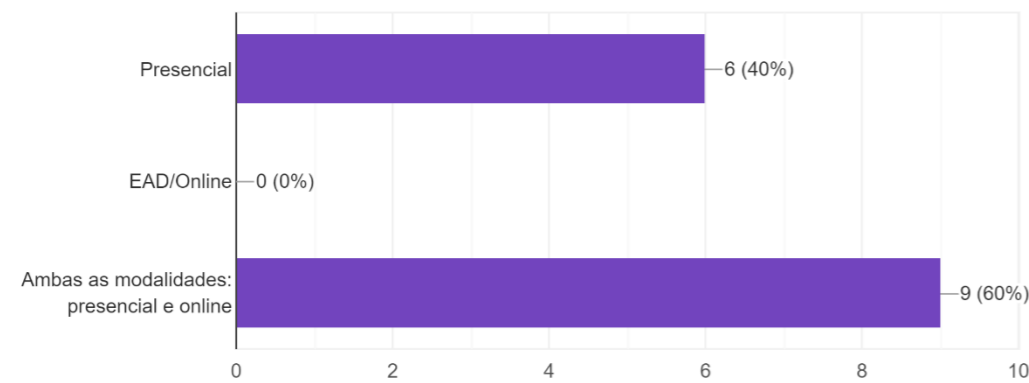
Em qual modalidade da EJA você leciona?

15 respostas



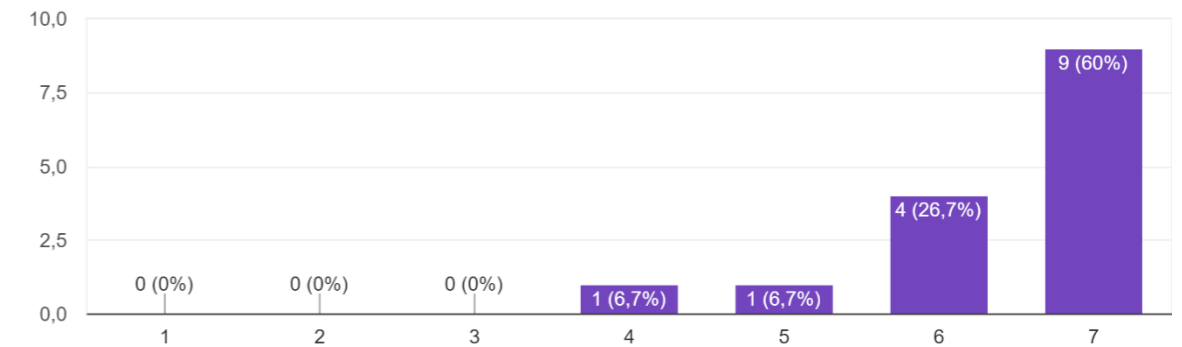
Em quais modalidades da EJA você atuou/atua na EJA?

15 respostas



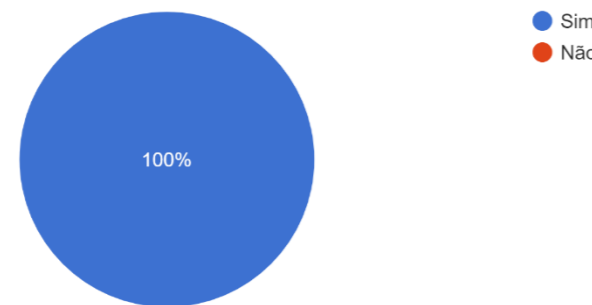
De forma geral, você gostou do material apresentado?

15 respostas

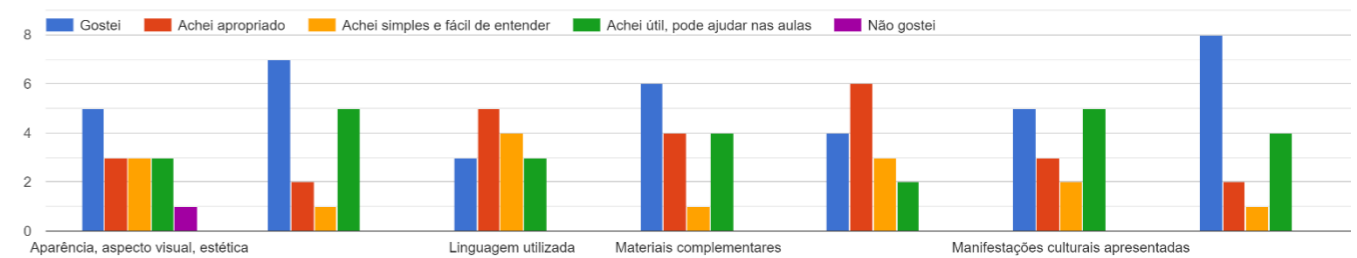


Você acha que relações de gênero devem ser tratadas nas aulas da EJA?

15 respostas

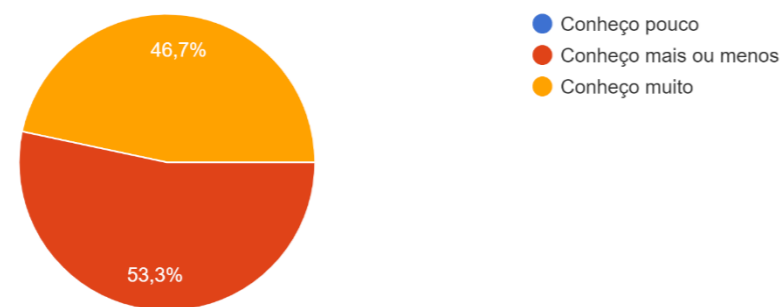


Assinale as alternativas que mais se aproximem da sua avaliação a respeito dos elementos do material apresentado



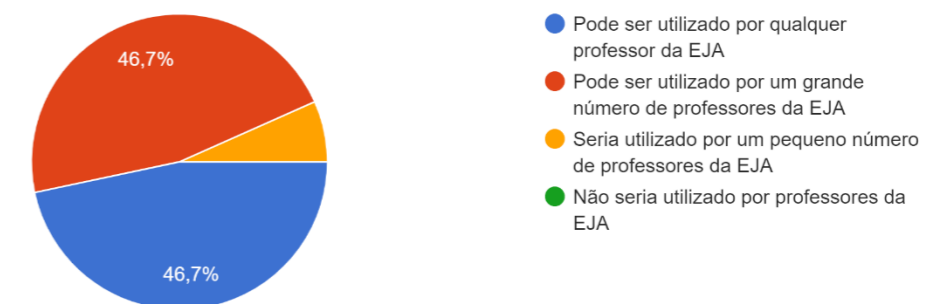
Considerando que 'manifestações culturais podem ser entendidas como atividades ou expressões de cunho artístico que tenham um signif...estações culturais da cultura popular brasileira?

15 respostas

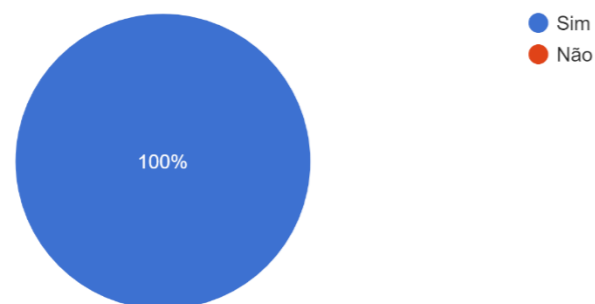


Pensando nos professores da EJA em todo o Brasil, você diria que este material:

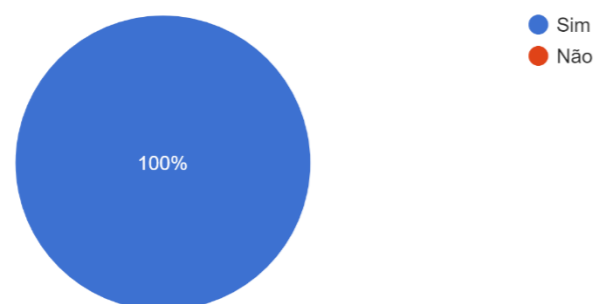
15 respostas



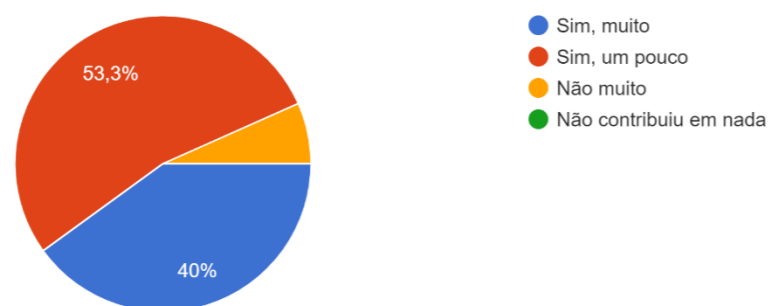
Você utilizaria este material nas suas aulas?
15 respostas



Você recomendaria este material para outros professores?
15 respostas



Este material contribuiu para o seu conhecimento sobre manifestações culturais da cultura popular brasileira?
15 respostas



Apêndice B

Notas de entrevistas coordenadores pedagógicos

Entrevista 1 - Realizada em 11/3/2021

Coordenador pedagógico 1 - Cieja 1

Apenas alguns alunos e professores no presencial. Muitos alunos e professores remotamente.

Sobre a proposta do TCC - Acredita que têm várias mulheres que pararam de estudar por conta de gravidez na adolescência. Não necessariamente são as mais jovens.

Quando ficam grávidas, têm filhos, pais mais jovens ajudam mas, maioria fica sozinha. Tem que trabalhar para sustentar essas crianças e não conseguem estudar.

Têm alunas de 30+ que estão voltando a estudar agora, abandonaram a escola e não puderam estudar.

Perfil dos alunos:

Em 2020 - aproximadamente 800 alunos

Em 2021 - aproximadamente 500 alunos

Sobre as faixas etárias:

Entre 15 e 17 anos - 15%

16 a 28 anos - 30%

30 a 50 anos - 50%

55% são mulheres, 45% homens

As mulheres podem parar mas, sempre voltam.

Voltam inseguras mas, já foram boas alunas.

Com gravidez, interrompem processo escolar, quando voltam estão inseguras mas são boas alunas.

Sobre necessidade de material didático para EJA - sim, falta material.

Trilhas de Aprendizagem - não atende

Professores acabam desenvolvendo suas próprias atividades

Entrevista 2 - Realizada em 22/03/2021

Coordenador Pedagógico 2 - CIEJA 2

Eja não consegue dialogar com os jovens.

Eja está passando por processo de juvenização.

Conflitos geracionais, alunos mais velhos se incomodando com alunos mais jovens na EJA.

Os mais velhos falam que se os jovens continuarem a vir, eles param.

As queixas são: Tem muito palavrão na sala de aula, Precisa fazer alguma coisa...não está respeitando a professora...

Uma dica seria desenvolver material disparador para professor, com uma pedagogia em diálogo com manifestações culturais - filmes, documentários.

Fazer um levantamento de temas sobre jovens: gravidez, uso de drogas, conflito geracional.

O material pode incluir uma des-romantização da maternidade, fugir da culpabilização da gravidez precoce.

O material pode dialogar com espaços não escolares -- slams, sarau no bar...

Fazer uma curadoria sobre materiais artísticos de diferentes regiões do país.

Para ter êxito, o material precisa considerar o professor como um 'professor intelectual', que não fugir do problema, que vai procurar meios para lidar com o problema.

Material tendo como premissa essa pessoa que busca, que não quer algo pronto.

Não colocar uma ordem - professor escolhe.

Um material que considere:

- O jovem na EJA é uma realidade
- Como lidar com esta realidade?
- Dar dicas para lidar com a moralização, culpabilização

HELOÍSA ALMEIDA PRADO

VERONIKA SUTO

06. GUIA PRÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Denise Rampazzo da Silva.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo mapear e explorar a necessidade de serem abordadas diferentes formas de aprendizagem dentro do contexto educativo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi realizado um levantamento de dados com diferentes professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, questionando a sua possibilidade de acompanhar individualmente o processo de aprendizagem de cada aluno, compreendendo a sua singularidade. Questionamos a importância de serem trabalhadas em sala de aula as inteligências múltiplas e como elas poderiam ser incorporadas na prática docente destes professores. Como produto desta pesquisa, desenvolvemos um guia prático que procura auxiliar e sugerir uma atividade para o desenvolvimento de cada inteligência. Neste material apresentamos também um breve resumo sobre as ideias do autor que serviu de base para este trabalho (Howard Gardner) e disponibilizamos materiais para ampliar a pesquisa dos docentes quanto à teoria das múltiplas inteligências.

Palavras-chave: Inteligências. Howard Gardner. Aprendizagem. Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação propõe-se a elaborar um material didático – guia prático – para educadores e educadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo aqui é produzir um guia que contemple tanto a exploração e expansão das múltiplas inteligências, quanto assegure um momento lúdico e de brincadeira utilizando-se de múltiplas linguagens para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizando-nos do conceito das múltiplas inteligências desenvolvido pelo cientista Howard Gardner (1993), que dará os subsídios teóricos para o desenvolvimento deste trabalho.

Gardner, cientista norte-americano, formado no campo da psicologia e da neurologia, causou grande impacto na área da educação com a sua teoria das múltiplas inteligências. Para ele, cada indivíduo nasce com um grande potencial de talentos ainda não moldados pela cultura, o que ocorre a partir dos 5 anos.

Pretendemos, com o guia, promover um momento lúdico para as crianças poderem brincar durante o período escolar a partir das atividades propostas no material. Entendemos que este pode ser utilizado em diversos ambientes educativos como o setor público, o setor privado e organizações sociais já que não envolve nenhum recurso extra, além do próprio guia.

A escolha do tema e da modalidade surgiram a partir de um desejo e da compreensão das integrantes do grupo de que é necessário contemplar as diferentes formas de aprendizagem de cada indivíduo, pois cada ser é singular e integral. Em nossas próprias vivências, tanto como alunas, quanto como educadoras,

notamos uma grande defasagem no que diz respeito, justamente, ao desenvolvimento e exploração das chamadas múltiplas inteligências (GARDNER, 2000). Acreditamos ser necessário que o maior número de alunos possível seja contemplado nas suas experiências de aprendizagem para que estas possam ser de fato significativas e, para isso, acreditamos que é essencial que os educadores e escolas consigam trabalhar e estimular formas diversas de aprender.

Ao olharmos para as faixas etárias que compõem os anos iniciais do Ensino Fundamental, enxergamos uma discrepância muito grande entre este segmento e o da Educação Infantil, principalmente quando se trata da transição entre um para o outro. Como é sabido e referendado por diversos pesquisadores, o trauma vivido pela criança ao passar do último ano da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental é muito grande (MOTTA, 2011; CORSARO e MOLINARI, 2008; NEVES, GOUVÊA e CASTANHEIRA, 2011). Foi possível perceber ao longo do curso, dos estágios de observação e das experiências fora da graduação, que as crianças ao chegarem ao primeiro ano do Ensino Fundamental, perdem o seu momento de brincar e precisam seguir currículos cada vez mais rígidos que priorizam o desenvolvimento cognitivo, sem momentos definidos para jogos e brincadeiras, ou mesmo atividades que possam desenvolver as outras inteligências e possibilidades de expressão. Compreendemos que essa situação se agrava ainda mais conforme os alunos vão avançando no Ensino Fundamental, de modo que, o seu tempo de brincadeira é ainda menor e os momentos lúdicos diminuem cada vez mais. Ademais, a escolha da faixa etária se sustenta na ideia de que, para que as atividades propostas pelo material didático – guia – possam ser aproveitadas da melhor forma possível, é necessário que as crianças consigam fazer as atividades sem a mediação constante do professor, porque é essencial que o professor observe todas as atividades (estejam elas acontecendo ao mesmo tempo ou não) para que possa ampliar os seus conhecimentos a respeito das habilidades que as crianças têm melhor desenvolvidas.

Na Educação Infantil, costuma-se incentivar e abrir espaço para momentos lúdicos e criativos instigando as crianças a explorarem diferentes campos de experiência (BRASIL, 2018), algo que não enxergamos mais quando a criança inicia o Ensino Fundamental. É importante lembrar, contudo, que os alunos que passam por essa transição ainda são crianças¹ e que, portanto, também deveriam ter o seu direito de brincar assegurado, dado que é um momento extremamente valioso para o desenvolvimento pessoal e pedagógico daquele indivíduo.

Nossa intenção com esse material didático é combinar dois momentos: o de exploração e expansão das múltiplas inteligências e assegurar um momento lúdico e de brincadeira utilizando-se de múltiplas inteligências para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Alcançado o objetivo principal definido para o material acreditamos que como consequência o professor que acompanhar seus

¹ O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, define a criança como: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (p. 12).

estudantes enquanto brincam, os conhecerá melhor, o que contribui na qualidade das intervenções docentes.

Ao fazer uso deste tipo de ferramenta, o professor pode identificar quais inteligências predominam e interessam a cada um, de maneira a realizar intervenções e planejar estratégias que podem contribuir para garantir os direitos de aprendizagem das crianças na medida em que pode possibilitar o desenvolvimento de outras habilidades e competências e tornar suas formas de avaliação mais coerentes com a integralidade e a singularidade dos estudantes. Após justificarmos os motivos que nos levaram a escolher essa temática e sua relevância para a área de educação, passaremos a seguir a delimitar o nosso campo de pesquisa, com os objetivos e perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação e a hipótese inicial que será testada neste trabalho.

O objetivo geral deste trabalho é elaborar um material didático - guia – para auxiliar os educadores no desenvolvimento das múltiplas inteligências de seus alunos. A fim de alcançar este objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Assegurar momentos lúdicos para as crianças em sala de aula;
- Auxiliar o professor a proporcionar uma aprendizagem significativa e tornar a escola um espaço acolhedor para o maior número de crianças possível;
- Possibilitar ao professor um outro olhar para as crianças e suas interações e habilidades durante as atividades;
- Favorecer ao professor conhecer as múltiplas inteligências dos seus alunos, possibilitando intervenções mais assertivas no processo de ensino e aprendizagem.

Partimos de um questionamento primordial que é identificar se é possível construir um guia que incentive práticas que trabalhem as múltiplas inteligências. Como resultado desta e de outras inquietações, chegamos às seguintes perguntas para a nossa pesquisa:

- De posse de um material que possibilita que as crianças joguem e brinquem em sala de aula, fazendo com que desenvolvam múltiplas habilidades, o professor vai usar esse material a seu favor?
- Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental consideram esse tipo de material importante?
- As propostas feitas no guia auxiliam ou podem auxiliar o professor a conhecer melhor seus estudantes?

Em um primeiro momento, a hipótese que formulamos é que quando as crianças têm a possibilidade de mostrar suas múltiplas inteligências e quando elas têm o seu momento de brincadeira assegurado, elas se sentem melhor em sala de aula

e, quando elas se sentem melhor, elas aprendem mais e de forma mais significativa.

Entendemos que o cérebro humano trabalha a partir de uma rede, em integração. Mesmo quando uma área cerebral é responsável por uma determinada habilidade, ela sempre trabalha coletivamente com outras áreas para poder funcionar. Conforme nos explica Damásio,

O cérebro é um supersistema de sistemas. Cada sistema é composto por uma complexa interligação de pequenas, mas macroscópicas, regiões corticais e núcleos subcorticais, que por sua vez são constituídos por circuitos locais, microscópicos, formados por neurônios, todos eles ligados por sinapses. (É comum encontrar termos como “circuito” e “rede” utilizados como sinônimos de “sistema”). (2012, p. 53)

Sendo assim, essa pesquisa surge a partir da nossa compreensão de que a escola deve trabalhar as múltiplas inteligências e não apenas a cognição, pensando nas diferentes faces que um mesmo sujeito integral apresenta dentro das escolas². Acreditamos que existe um problema a partir do momento em que as escolas privilegiam o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem formal, em detrimento do desenvolvimento do ser na sua integralidade, não dando atenção às outras tantas inteligências e capacidades de aprendizagens inerentes ao sujeito.

Ao trabalhar exclusivamente com o desenvolvimento das habilidades de cognição e o desenvolvimento da racionalidade, a escola empobrece o desenvolvimento do ser humano e impossibilita que todas e todos tenham seus direitos de aprendizagem garantidos, já que somente um tipo de habilidade é valorizada. Cria-se uma situação de exclusão em sala de aula, pois a criança que não se sente contemplada, acaba se sentindo fracassada e, essa exclusão, pode gerar uma defasagem em seu aprendizado, pois como as pesquisas da área da pedagogia e da psicologia demonstram, a baixa autoestima e o sentimento de fracasso não favorecem ao desenvolvimento pleno das potencialidades das crianças. A respeito desse tema, Cecília Azevedo Lima Collares (s/ano) aponta que

O fracasso escolar é, sem dúvida, um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo há muitos anos. (...) Dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extra-escolares como os intra-escolares. (...) Dentre os fatores intra-escolares são salientados o

² O conceito de “sujeito integral” é trazido a partir da perspectiva da Educação Integral, que é definido pelo Centro de Referências em Educação Integral como: “(..) uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais”. Dentro dessa definição, os sujeitos são integrais, pois são “(..) sujeitos de direito, atores sociais com expressão e linguagens singulares. São criadores e produtores de culturas próprias construídas na interação com seus próprios pares e no intercâmbio entre idades e gerações.” (https://educacaointegral.org.br/conceito/?gclid=EAlalQobChMIr7iD-q-45wIVjoSRCh2Biw67EAYAiAAEgIMhFD_BwE)

currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as avaliações do desempenho dos alunos que são hoje, segundo Guiomar Namó de MELLO (1983), "... mecanismos de seletividade poderosos. Sua natureza e qualidade são de teor tal que contribuem para o fracasso escolar das crianças (...)" (LIMA COLLARES, s/ano, 24-25).

Esta situação é agravada quando chegamos numa determinada fase que é, justamente, a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É neste momento que as crianças passam a ser mais cobradas e não conseguem fazer esse exercício do brincar e, portanto, perdem a possibilidade de mostrar essas outras faces / inteligências que elas também têm.

Como base teórica para o nosso trabalho, utilizaremos não somente a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (2000), nos apoiaremos também em Adriana Friedmann (2009) para explicar a importância e os benefícios do brincar e dos jogos na formação pessoal e pedagógica dos alunos, em Celso Antunes (2014) que produziu diversos livros sugerindo atividades que auxiliam no desenvolvimento das múltiplas inteligências, também, em Katia Smole (1999), que tem um livro onde ela apresenta a teoria das múltiplas inteligências de Gardner, entre outros autores que também serão citados durante as reflexões.

A escolha da faixa etária e o trauma vivido pelas crianças na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental serão mais bem fundamentados com base em Corsaro e Molinari (2008). Por fim, sustentaremos a necessidade de um material didático que facilite uma aprendizagem mais significativa a partir da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1963), apresentado por Adriana Pelizzari, Maria de Lurdes Kriegl, Márcia Pirih Baron, Nelcy Teresinha Lubi Finck e Solange Inês Dorocinski, em seu artigo publicado nos anos de 2001 e 2002.

No próximo capítulo, descreveremos o método e detalharemos os procedimentos da pesquisa.

1. CAMPO DE PESQUISA

Para alcançar o objetivo desta investigação que é elaborar um material didático - guia - para auxiliar os educadores no desenvolvimento das múltiplas inteligências de seus alunos, foi realizada uma pesquisa qualitativa com cinco professores de uma instituição privada, localizada na zona Sul da cidade de São Paulo. A escolha destes professores deu-se segundo o critério de que todos atuam com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A fim de coletar os dados para responder as questões desta investigação, elaboramos um questionário virtual na plataforma *Google Forms* e encaminhamos para os cinco professores juntamente com o Guia para que fosse possível identificar se o material possibilita alcançar os objetivos definidos para este

trabalho. As perguntas e respostas do questionário encontram-se no APÊNDICE A e foram preservadas as identidades de todos os respondentes, bem como da instituição na qual atuam.

A pesquisa foi respondida por professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, todos atuantes em instituições de ensino do setor privado.

1.1 O Guia

O guia será uma experiência, tanto para educadores, quanto para educandas e educandos. É importante que a mediação desse material seja feita de acordo com o que se julgue melhor para o andamento da turma nas quais as atividades serão aplicadas, de modo que possam ser aplicadas mais de uma atividade por vez (dividindo a sala em grupos) ou uma de cada vez para toda a turma.

Compreendemos que este material pode possibilitar uma experiência de mergulho no universo das múltiplas inteligências, sendo assim, o objetivo com a aplicação destas propostas não é um resultado concreto, porque sabemos que a inteligência é algo que não pode ser mensurado, mas algo que o professor e o próprio estudante possam se basear para conseguir trabalhar com aquele sujeito de uma forma única e integral.

Cada uma das atividades foi pensada de forma que as crianças consigam interagir entre si, vivenciando as brincadeiras propostas e possibilitando um momento de imersão que auxilia na observação das professoras e professores da turma, são experiências que estimulam tal ou qual inteligência.

As atividades selecionadas para o guia foram escolhidas a partir da leitura das integrantes do grupo do livro de Celso Antunes (2014) e de jogos que foram elaborados por nós ao longo da graduação. Pensando no que compreendemos como estrutural para o desenvolvimento de cada inteligência, escolhemos as atividades que melhor se inseriam nas nossas expectativas de aprendizagem e na faixa etária que delimitamos para o uso do material.

A ideia principal é que as alunas e alunos consigam experienciar todas as propostas do guia, e, possivelmente, relatem como foi sua experiência pessoal. Esse relato pode ser feito em forma de conversa coletiva, de coleta de dados pelas professoras e professores, como melhor couber à turma. É importante que exista uma conclusão e fechamento das atividades para que as educadoras e educadores possam traçar a melhor estratégia de ensino-aprendizagem para essas alunas e alunos de forma individual.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Para desenvolver este trabalho, nos inspiramos nos conceitos e ideias de diversos autores. Corsaro e Molinari (2008) nos ajudam a pensar na dificuldade da transição da Educação infantil para o Ensino Fundamental. Ainda considerando esta transição de um ciclo para o outro, sustentaremos nossa escolha da faixa etária para a aplicação do material e da pesquisa também nas ideias de Flávia Motta (2011).

Ao pensarmos o conceito aprendizagem significativa, nos pautaremos no artigo de Adriana Pelizzari, Maria de Lurdes Kriegl, Márcia Pirih Baron, Nelcy Teresinha Lubi Finck e Solange Inês Dorocinski, publicado nos anos de 2001 e 2002.

Adriana Friedmann (2014) vem nos ajudar a refletir sobre a simbologia do brincar, a importância disso na vida e no universo de uma criança, ela conta um pouco da história dos jogos e a da importância deles.

Por fim, sustentaremos a importância do desenvolvimento das múltiplas inteligências, articulando este conceito através de Howard Gardner (2000), e da autora Katia Smole (1999), bem como o autor Celso Antunes (2014), que nos auxiliará na criação das atividades que irão compor o material que estamos propondo.

Adentrando as teorias propriamente ditas, será feita, primeiramente, uma breve exposição a respeito da teoria de Howard Gardner (2000).

2.1. As múltiplas inteligências

O significado do termo “inteligência” se refere à capacidade de um indivíduo de escolher entre várias possibilidades que lhes são apresentadas, permite escolher as melhores opções em quaisquer problemas, tanto pessoal, profissional e sentimental. O dicionário define inteligência como

Faculdade de conhecer, de compreender: a inteligência distingue o homem do animal. / Compreensão; conhecimento profundo: ter inteligência para os negócios. / Destreza, habilidade: cumprir com inteligência uma missão. / Boa convivência, união de sentimentos: viver em perfeita inteligência com.../ Ajuste, conluio, relações secretas: ter inteligência com o inimigo (FERREIRA, A. B. H, 1999 p.170).

Em 1900 o psicólogo francês Albert Binet, desenvolveu o primeiro teste de inteligência, o teste que Q.I. (Quociente Intelectual), na tentativa de “medir” o tamanho da inteligência dos indivíduos. Quanto maior esse número, mais inteligente era esse indivíduo, logo, seria mais bem-sucedido. No entanto, este conceito passou a se tornar desacreditado, pois um maior número de pessoas foi observado e pessoas com Q.I. baixo, mesmo assim eram bem-sucedidas. Sabemos hoje que a inteligência

não é uma grandeza, é algo que não se mede, a inteligência é algo que não podemos tocar e nem ver, ela é uma característica psicológica.

Para Howard Gardner (2000) os testes de Q.I. não são válidos, pois eles testam apenas as capacidades linguísticas e lógico-matemáticas de um indivíduo, sendo que este, não é apenas dotado dessas duas inteligências.

Para isso, Gardner cria uma teoria que tenta quebrar paradigmas e solucionar uma nova forma de reflexão quanto ao aprendizado de cada indivíduo e suas inteligências. Para podermos potencializar nossas outras capacidades, precisamos das inteligências, pois o sucesso não se resume apenas a uma capacidade, mas sim, a várias.

Segundo ele, cada indivíduo possui alguns tipos de capacidade mental, que caracterizam sua inteligência e são elas:

- **Inteligência linguística:** se manifesta na habilidade para lidar criativamente com as palavras, em diferentes níveis de linguagem (semântica, sintaxe), tanto na expressão oral quanto na escrita (no caso de sociedades letradas). Particularmente notável em poetas e escritores, também é desenvolvida por oradores, jornalistas, publicitários e vendedores, por exemplo.
- **Inteligência lógico-matemática:** como diz o nome, é característica de pessoas que são boas em lógica, matemática e ciências. É a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio lógico-dedutivo e para a compreensão de cadeias de raciocínios, bem como a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos. É a competência mais diretamente associada ao pensamento científico e, portanto, à ideia tradicional de inteligência. Cientistas, advogados, físicos e matemáticos são exemplos de profissionais nos quais essa inteligência se destaca.
- **Inteligência musical:** envolve a capacidade de pensar em termos musicais, reconhecer temas melódicos, ver como eles são transformados, seguir esse tema no decorrer de um trabalho musical e, mais ainda, produzir música. É a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa, a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas. As pessoas que apresentam esse tipo de inteligência - como por exemplo muitos músicos famosos da música popular brasileira - em geral não dependem de aprendizado formal para exercê-la.
- **Inteligência espacial:** corresponde à habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas. Inclui também a capacidade de visualização no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou na transformação de um espaço. Um mestre

de xadrez usa imagens visuais e a inteligência espacial para planejar suas estratégias. A inteligência espacial não depende da visão, pois crianças cegas, usando o tato, podem desenvolver habilidades nessa área. A inteligência espacial estaria presente em arquitetos, pilotos de Fórmula-1 e navegadores, por exemplo.

- **Inteligência corporal cinestésica:** é uma das competências que as pessoas acham mais difícil aceitar como inteligência. Cinestesia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo - movimentos musculares, peso e posição dos membros etc. Então, a inteligência cinestésica se refere à habilidade de usar o corpo todo, ou partes dele, para resolver problemas ou moldar produtos. Envolve tanto o autocontrole corporal quanto a destreza para manipular objetos. Atores, mímicos, dançarinos, malabaristas, atletas, cirurgiões e mecânicos têm uma inteligência corporal cinestésica bem-desenvolvida.
- **Inteligência interpessoal:** inclui a habilidade de compreender as outras pessoas: como trabalham, o que as motiva, como se relacionar eficientemente com elas. Esse tipo de inteligência é a que sobressai nos indivíduos que têm facilidade para o relacionamento com os outros, tais como terapeutas, professores, líderes políticos, atores e vendedores. São pessoas que usam a habilidade interpessoal para entender e reagir às manifestações emocionais das pessoas a sua volta. Nas crianças e nos jovens tal habilidade se manifesta naqueles que são eficientes ao negociar com seus pares, que assumem a liderança, ou que reconhecem quando os outros não se sentem bem e se preocupam com isso.
- **Inteligência intrapessoal:** é a competência de uma pessoa para se autoconhecer e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos. Significa dimensionar as próprias qualidades de trabalho de maneira efetiva e eficaz, a partir de um conhecimento apurado de si próprio, ou seja: reconhecer os próprios limites, aspirações e medos e utilizar esse conhecimento para ser eficiente no mundo. Os terapeutas são um exemplo de alguém capaz de refletir sobre suas emoções e depois transmiti-las para os outros; essa capacidade também aparece em líderes políticos (SMOLE, 1999 p.11-13).

Não devemos pensar nessas inteligências separadamente, cada um de nós possui uma parcela de cada uma delas, assim como já mencionado, o nosso cérebro funciona como uma rede, assim como as inteligências de Gardner, todas se conectam para que exista uma configuração de indivíduo, que são desenvolvidas ao longo do tempo, e que demonstram quais são os pontos fortes e fracos de cada um.

Com o passar do tempo e a observação o próprio Gardner constatou o porquê de sete inteligências, segundo o autor,

Esse espectro é compreendido como o conjunto de habilidades, ou de competências, que formam as inteligências múltiplas - com todas suas combinações, variações e 'tonalidades'. O grande valor da teoria das inteligências múltiplas reside na introdução de critérios de análise que os pesquisadores podem usar para debater o conceito de inteligência (SMOLE, 1999 p. 14).

Recentemente Gardner apresentou uma oitava inteligência, a naturalista, que consiste em uma boa relação com o meio ambiente, um indivíduo que tem sensibilidade e compreende a importância da natureza. Um jardineiro, um fazendeiro, um paisagista, são pessoas que possuem essa inteligência bem desenvolvida.

Um princípio importante que segue a teoria de Howard Garner é que o número de competências associado à inteligência não é definitivo, isso significa que, pode mudar de acordo com a teia de relações tecidas nas mais diversas relações possíveis, e não sob uma perspectiva de algo que pode ser mensurado, ou tratado de forma isolada, as habilidades dependem umas das outras.

A importância da teoria de Garner para a educação é que ela faz com que enxerguemos um indivíduo de diferentes maneiras, e não de uma única forma, dentro da mesma caixa, tendo que cumprir com os mesmos requisitos, saber exatamente dos mesmos conteúdos. Com ela, a educação deixa de se tornar classificatória e passa a fazer com que o aluno construa seu próprio conhecimento. Segundo Smole (1999, p. 19) "uma escola que leve em consideração a teoria de Gardner deve ter como propósito desenvolver as inteligências e auxiliar as pessoas a atingir harmonia em seu espectro de competências."

2.2. A importância do brincar

Adriana Friedman (2014) nos orienta sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e como este é essencial para o seu desenvolvimento. Para a autora, "o brincar é uma das linguagens essenciais das crianças, refletida nas suas brincadeiras, nas suas expressões lúdicas plásticas, nas suas expressões corporais, musicais, linguísticas, gestuais, etc." (2009, p.3).

O educador precisa além de ser um bom observador, ter um olhar analítico. Para ela, essa é uma necessidade essencial para que o educador possa conhecer, compreender e assim trabalhar melhor as necessidades, interesses, habilidades, dificuldades, emoções e desejos dos seus alunos.

A autora destaca o quanto este trabalho de desenvolvimento do vínculo entre aluno e educador está atrelado ao universo simbólico da criança, afirmando que

Podemos proceder a uma leitura simbólica de alguns jogos e brincadeiras realizando analogias e refletindo sobre os significados

dos mesmos. São dados que vêm enriquecer nossa leitura do brincar. Os jogos são a alma das relações humanas e educadoras eficazes (FRIEDMANN, 2014, p. 100).

A brincadeira e o jogo, são indispensáveis para o desenvolvimento da criança, tanto em termos pedagógicos, quanto na forma que a criança se comunica com o mundo e como ela se expressa em tal ou qual circunstância, a autora nos indica alerta sobre a importância dessa observação atenta,

Quanta coisa a criança está “dizendo!? Perceba o gesto, o movimento: consigo enxergá-lo, ter um olhar menos fixo, mais fluido? O que a imagem do ato de brincar que tenho diante de mim está me dizendo? Ouça, observe, sinta tudo o que ela expressa neste ato de brincar no qual ela tem a oportunidade de ser ela mesma, das profundezas do seu ser.

Quanta riqueza a criança mostra-nos numa singela brincadeira que, de tão simples, pode parecer tão inocente, mas quão cheia de significados ocultos que deixamos passar... Observe, reflita, faça suas analogias, entre neste universo, escute, não fale, não pergunte, ouça com seu coração e um novo caminho do universo infantil irá se desvendar. (FRIEDMANN, 2014, p. 104)

Friedmann (2009) afirma que a infância proporciona um momento de trabalho com as crianças no qual é preciso ouvi-las e conhecê-las na sua ludicidade e imaginação. Além disso, a autora ressalta que é essencial que o educador propicie e estimule a criança a escolher de forma autônoma uma atividade para realizar dentre as diversas disponíveis diariamente ou semanalmente. É importante que sejam criados ambientes adequados e que cumpram os objetivos propostos pelo educador.

Pensando ainda no papel desse educador, a escuta ativa e o olhar atento são dois elementos fundamentais para a prática docente; sobre isso, Friedmann (2009) coloca que o educador precisa introduzir na vida das crianças brincadeiras e atividades lúdicas e criativas que as próprias tragam seus repertórios e possibilite uma imersão nos valores e conhecimentos do mundo, instigando sua curiosidade e dando-lhes espaços para suas expressões individuais de sentimentos, emoções, pensamentos e valores. Além disso, nos orienta que é muito importante registrar as manifestações do jogo, da expressão artística, do movimento e da expressão musical, escolha de brinquedos, objetos, materiais, atividades e parceiros.

2.3. Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Corsaro e Molinari (2008), a partir da sua pesquisa etnográfica com crianças no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, realizada ao longo de seis anos em escolas da cidade de Modena, na Itália, alertaram para como a transição entre os segmentos pode ser traumática. Os

pesquisadores argumentam que são poucas as pesquisas que falam sobre a transição de um segmento para o outro e, mais do que isso, não existe um conceito para essa passagem, segundo eles,

Uma das razões para a falta de uma conceitualização clara da transição para o Ensino Fundamental é que a maioria das pesquisas falham em estudar transições diretamente. Ao invés disso, a maioria dos estudos identificaram correlações entre características individuais dos estudantes (contexto de classe social, raça ou etnia, e medidas de prontidão de diversos tipos) ou variantes relacionadas às experiências das crianças antes da transição (Educação Infantil, experiências educacionais ou recursos em casa, e interações anteriores deles ou dos pais com os professores) e o ajuste social das crianças e realizações após a transição” (tradução livre) (CORSARO; MOLINARI, 2008, p. 250).³

É necessário, contudo, que esse termo exista, justamente por ser uma fase extremamente importante no desenvolvimento pedagógico, emocional e social da criança. Ao longo de seu artigo, os autores descrevem diversos ritos de passagem que ocorrem no último ano da Educação Infantil, que preparam as crianças para ir para o próximo segmento da sua educação.

A conclusão que os autores trazem, ao final dos seis anos de pesquisa, é que se faz necessário que exista uma consistência entre os currículos dos dois segmentos, algo que talvez não seja a realidade da grande maioria das escolas. É importante que a transição de um ano para o outro seja feita de forma gradual, ou seja, a preparação para o Ensino Fundamental deve ocorrer já no último ano da Educação Infantil, assim como o primeiro ano do Ensino Fundamental, deve contemplar atividades com as quais as crianças já estejam acostumadas.

É exatamente aqui que entra a necessidade desse artigo para sustentar a nossa escolha da faixa etária para o jogo, pois compreendemos que essa coesão não existe. Os autores elencam mais alguns fatores que contribuem para que essa transição seja a menos traumática possível, para eles,

Existe um número de implicações do nosso estudo para políticas da Educação Infantil. Primeiro, a Educação Infantil de alta qualidade financiada pelo governo na Itália é um fator crucial em apoiar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Em segundo, a prática de manter as crianças juntas no mesmo grupo e com os (as) mesmos (as) professores (as) por três anos na Educação Infantil e cinco anos no Ensino Fundamental proporciona um laço

³ One of the reasons for the lack of a clear conceptualization of the transition to elementary school is that most research fails to study transitions directly. Instead, most studies have identified correlations between characteristics of individual students (social class background, race, or ethnicity, and readiness measures of various types) or variables related to the children's experiences before the transition (preschool education, educational experiences or resources in the home, and their or their parents prior interactions with teachers) and the children's social adjustment and achievement after transition. (CORSARO; MOLINARI, 2008, p. 250)

forte e senso de comunidade entre as crianças, os (as) professores (as) e os pais, o que contribui para uma transição e adaptação suaves para o Ensino Fundamental. Em terceiro, o currículo tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental contém eventos primários importantes que preparam e auxiliam a transição das crianças. Exemplos do currículo que são de importância central incluem atividades e projetos como a integração de arte e literatura, discussões e debates em grupo, estudos do campo (incluindo visitas importantes à escola que oferece Ensino Fundamental), introdução de uma língua estrangeira na Educação Infantil e grande envolvimento dos pais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (ver Corsaro & Molinari, 2005). No geral, fica claro que a qualidade da Educação Infantil, bem como uma integração próxima de escolas vizinhas de Educação Infantil e Ensino Fundamental são fatores cruciais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e uma transição bem-sucedida para o Ensino Fundamental (tradução livre) (CORSARO; MOLINARI, 2008, p. 264).⁴

Compreendemos aqui, então, a necessidade de uma estrutura coerente que ligue Educação Infantil ao Ensino Fundamental. É necessário que se enxergue uma continuidade entre os ciclos, justamente para que não haja essa ruptura que estamos chamando de traumática para as crianças. Como colocado acima, os autores sugerem que existem diversos detalhes aos quais os educadores precisam se atentar para que essa transição ocorra da melhor maneira possível.

É importante considerar, também, os diferentes contextos nos quais as escolas se encaixam. Tomando como base a colocação dos autores, é inevitável surgir uma inquietação quanto à possibilidade que as escolas têm de contemplar ou não esses fatores que contribuem para uma coesão maior entre os ciclos.

2.4. Aprendizagem significativa

⁴ There are a number of implications of our study for early education policy. First, universal government-supported high-quality preschool in Italy is a crucial factor in supporting the transition from preschool to elementary school. Second, the practice of keeping children together in the same group with the same teachers for three years of preschool and five years of elementary school provides strong bonding and community among children, teachers and parents, which contributes to a smooth transition and adaptation to elementary school. Third, the curricula in both the preschool and the elementary school contain important priming events which prepare and support the children's transition. Examples of the curriculum which are of central importance include activities and projects like the integration of art and literacy, group discussions and debates, field trips (including the important visits to the elementary school), introduction of foreign language in preschool, and strong parental involvement in the preschool and in elementary school (see Corsaro & Molinari, 2005). Overall, it is clear that quality preschool education as well as close integration of neighborhood preschools and elementary schools are crucial factors in children's learning and development in preschool and their successful transition to elementary school (CORSARO; MOLINARI, 2008, p. 264)

Em seu artigo Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel, Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2001, 2002) explicam do que se trata o conceito desenvolvido por Ausubel. Apresentam que, para Ausubel, a aprendizagem só é de fato significativa, ou seja, o conteúdo só é devidamente assimilado, se existir alguma ligação com algum conhecimento prévio do aluno, recorrendo ao autor, afirmam que

Na sua teoria, Ausubel apresenta uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, respeite e conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele. Através da palavra, o educador pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na escola, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir e sonhar, conhecendo a sua realidade e os seus anseios (PELIZZARI; KRIEGL; BARON; FINCK; DOROCINSKI, 2001 – 2002, p. 41).

Pensando ainda no conceito da aprendizagem significativa, é importante destacar mais algumas considerações feitas por Pelizzari, Kreigl, Baron, Finck e Dorocinski (2001, 2002), que colocam que a aprendizagem se torna mecânica e automatizada se o aluno não for capaz de traçar alguma relação entre o novo conteúdo e seus conhecimentos prévios. É necessário que este seja incorporado às estruturas de conhecimento já existentes do aluno, para que ele possa acessar esse novo conhecimento de forma orgânica (p. 38).

No próximo capítulo, falaremos sobre a análise de dados feita a partir da coleta de dados feita com o questionário disparado a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Conforme descrito no campo de pesquisa a coleta de dados se deu após o envio do Guia e solicitação de que professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental respondessem ao questionário no Google Forms. Cinco professores responderam ao questionário e são estes os dados analisados a seguir.

A partir dos dados coletados e levando em conta o número de professores respondentes e que os mesmos atuam em escolas do setor privado, nossa reflexão surge a partir de um contexto bastante específico, pois, apesar de considerarmos o material relevante para professores de todos os setores, não só escolas privadas, como também públicas e espaços de educação não formal, não obtivemos dados suficientes para comprovarmos esta hipótese.

Dos professores respondentes, quatro possuem um assistente em sala de aula, o que nos leva a acreditar que esta situação seja um facilitador para que ele tenha um olhar mais individualizado para os seus alunos.

A seguir, nossas considerações a respeito da importância de observar e desenvolver as múltiplas inteligências, afirmação com a qual os respondentes parecem concordar e a utilidade do Guia como uma ferramenta para facilitar a atuação dos educadores nesta empreitada, também avaliado positivamente pelos respondentes.

Apesar dos poucos professores respondentes, a maior parte deles (quatro) diz que já havia ouvido falar das múltiplas inteligências de Howard Gardner, apenas um dizer que nunca tinha ouvido falar, mas que mesmo assim, as reconhece em seus alunos. Essas afirmações nos possibilitam inferir que estes professores estão preocupados em formar crianças a partir de múltiplas inteligências e linguagens, e não apenas a partir de questões cognitivas, demonstram reconhecer a importância de trabalhar os múltiplos aspectos do desenvolvimento das crianças assim como nos orienta Kátia Smole, para ela,

Um dos pontos vantajosos da teoria das inteligências múltiplas no trabalho com educação escolar é a crença de que todo aluno tem potencial para se desenvolver intensamente em uma ou em várias áreas, pois é possível observar e estimular as diferentes competências dos indivíduos. Tal maneira de olhar para o aluno permite que a escola crie condições para interferir no desenvolvimento e no treino das competências. Ao mesmo tempo, torna possível acompanhar individualmente os resultados da prática pedagógica e adotar uma atitude de constante reflexão a respeito dos sucessos e insucessos no trabalho docente (1999, p. 20).

Considerando as respostas dos professores, podemos observar que o material pode sim facilitar o trabalho docente quanto ao resultado de suas práticas pedagógicas e que ele pode utilizá-lo a seu favor, conforme as afirmações extraídas dos dados coletados no questionário,

Considero importante, pois além de propor atividades práticas e de fácil execução, chama atenção para alguns aspectos que acabam não sendo o foco da escola. Assim, um material como esse oferece subsídios práticos ao mesmo tempo que proporciona reflexões (APÊNDICE A, Professor 1).

Bastante. Pois as crianças se animam mais quando percebem uma aptidão, ou fazem algo com mais tranquilidade. Diferente de quando encontram dificuldades e se desestimulam. Trabalhando múltiplas habilidades é possível conciliá-los (APÊNDICE A, Professor 2).

Sim. Porque ele ajuda os professores a pensarem em atividades que respeitam diferentes formas de aprendizagem (APÊNDICE A, Professor 3).

Levando em conta a resposta do professor 2, voltamos ao assunto de como o fracasso escolar está relacionado à falta de identificação que algumas

crianças sentem com a forma de ensinar do professor, os instrumentos de avaliação, o currículo que muitas vezes são voltados muito mais aos aspectos cognitivos do que as outras diversas faces do educando. Adriana Friedmann (2014) diz que a brincadeira é algo potente para o aprendizado, pode ser considerada uma linguagem. Nas escolas as crianças cada vez mais sentem falta destes momentos e isso ocorre principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as crianças vêm da transição da Educação Infantil, brincando cada vez menos. Através deste material, e desta pesquisa, podemos observar que estes professores identificam isso em sua sala de aula e um material estruturado e com dicas práticas e sugestões, como o guia proposto, podem auxiliar para que eles promovam situações de aprendizagem mais diversificadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta pesquisa, compreendemos que seja necessário refletir acerca do processo de elaboração deste trabalho como um todo, além disso, é essencial que pensemos a respeito das perguntas de pesquisa propostas e do objetivo que foi definido pelo grupo ao longo do percurso.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, precisamos adaptar e alterar o material didático que escolhemos produzir, entendendo o que seria possível realizar dentro do contexto de pandemia que estamos vivendo, ou seja, menos possibilidades de testagem e de encontros presenciais (seja entre o grupo ou com parceiros que auxiliaram o trabalho). Por conta dessa mudança no projeto final, foi necessário também reformular alguns direcionamentos da pesquisa, bem como; o objetivo que foi inicialmente estabelecido, que era direcionado para os alunos e passou a ser direcionado aos professores, assim como o material didático produzido.

O objetivo geral que desenhemos ao final da nossa reflexão acerca do material, foi o de elaborar um material didático - guia - para auxiliar os educadores no desenvolvimento das múltiplas inteligências de seus alunos. Partindo deste pressuposto, compreendemos que fomos capazes de alcançar o objetivo que nos propusemos no início desta pesquisa, são elas:

- De posse de um material que possibilita que as crianças joguem e brinquem em sala de aula, fazendo com que desenvolvam múltiplas habilidades, o professor vai usar esse material a seu favor?
- Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental consideram esse tipo de material importante?
- As propostas feitas no Guia auxiliam ou podem auxiliar o professor a conhecer melhor seus estudantes?

Analisando as perguntas que propusemos, entendemos que, de acordo com os dados coletados nesta investigação, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental consideram que esse material e as propostas nele contidas

podem auxiliar os professores no processo de conhecimento de seus estudantes, além de ser considerado um material importante para o uso em sala de aula.

Considerando o contexto no qual conseguimos aplicar o nosso material, não foi possível observar as propostas sendo colocadas em prática; ou seja, não foi possível responder se o professor vai utilizar esse material a seu favor, dado que a coleta de dados considerou apenas as respostas dos professores sobre o material, sem que ele o tivesse aplicado.

Pensando neste último aspecto, compreendemos que os próximos passos do grupo com o projeto desenvolvido ao longo desta pesquisa sejam fazer a distribuição desse material para que possamos observar como as atividades acontecem de forma prática. Além disso, será bastante interessante analisar como os educadores e educandos reagem ao material e se ele de fato pode auxiliar no desenvolvimento das múltiplas inteligências e na condução do professor no processo de aprendizagem de seus alunos. Esperamos que o material possa ser aproveitado por nós como educadoras e pelo máximo de educadores e educandos que consigamos atingir.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências**. 20ª. ed. [S. l.]: Editora Vozes, 2014. 312 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 15 de maio 2021.
- CORSARO, William A.; MOLINARI, Luisa. Policy and Practice in Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School. **Research in Comparative and International Education**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 250 - 265, 1 jan. 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/rcie.2008.3.3.250>>. Acesso em: 10 maio 2021.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar e Criar**. [S. l.], p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/36620523/Brincar_e_Criar>. Acesso em: 11 maio 2021.
- FRIEDMANN, Adriana. **O Universo Simbólico da Criança**: Olhares Sensíveis para a Infância. [S. l.]: Nepsid, 2014. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2015/06/Adriana_Friedmann_O_Universo_Simbolico_da_Crianca.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: A teoria e a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretriz de Curricular de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DCNEI, jun 2009. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.
- MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos**: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/53gd8ZjdNP6JZFnwZDrNjPJ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 3 maio 2021.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental**: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17 maio 2021.
- PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37 - 42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Caderno da TV Escola: Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. [S. l.]: Secretaria de Educação a Distância/MEC, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002751.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2021.

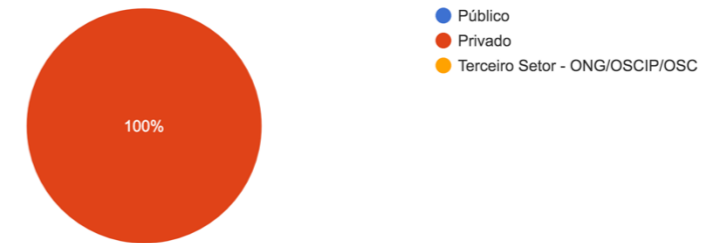
Aponte a câmera do seu celular para o QR Code e conheça o produto citado nesse projeto.



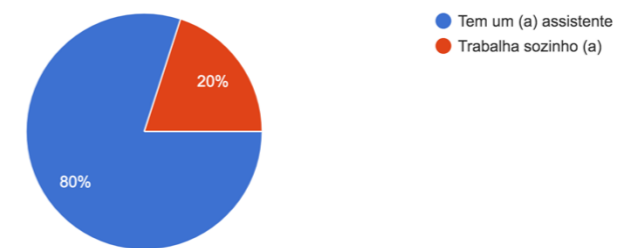
APÊNDICES

APÊNDICE A

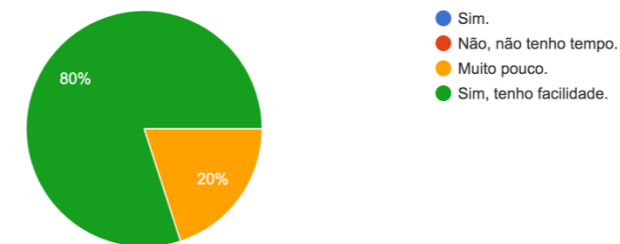
Você atua em uma instituição de ensino no segmento :
5 respostas



Em sala de aula você :
5 respostas



Sente que consegue ter um olhar individualizado para o processo de aprendizagem de cada um dos seus alunos?
5 respostas



Justifique sua resposta anterior.

4 respostas

Sinto que consigo acompanhar o processo de aprendizagem de cada criança e identificar possíveis intervenções e caminhos, porém o que nem sempre conseguimos é tempo para intervir das diferentes maneiras.

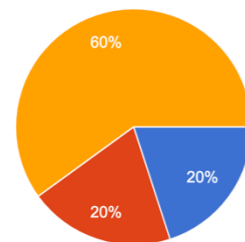
Acredito que a análise dos dados de avaliações e atividades contribui muito para acompanhar o processo de aprendizagem das crianças.

Não acredito no "sim, tenho facilidade" e sim no: sim, com muito cuidado e atenção, e as vezes passa.

Passo pouco tempo com os alunos e dando aula para muitos sem ajuda de uma auxiliar, fica difícil dar atenção para cada criança como deveria.

Você conhece a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (2000)?

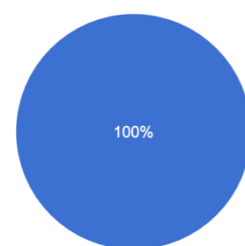
5 respostas



- Sim, conheço.
- Não, nunca ouvi falar.
- Já ouvi falar, mas conheço pouco.

Gardner propõe que as crianças aprendam de formas diferentes, que cada uma possui inteligências, que se sobressaem. Dentre elas está...s inteligências, ou algumas delas em seus alunos ?

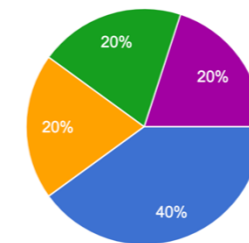
5 respostas



- Sim.
- Não.
- Não sei responder.

Pensando um pouco nesta ideia, e após analisar o nosso guia, você acha que as suas práticas em sala de aula contemplam as diferentes formas de ...plas inteligências propostas por Howard Gardner?

5 respostas



- Sim
- Não
- Depende.
- Em alguns casos.
- Algumas.

Justifique sua resposta.

5 respostas

Acredito que durante certas práticas menos "guiadas" consigo valorizar algumas das formas de aprendizagem. Mas, após este guia maravilhoso e muito bem elaborado, tentarei vincular algumas outras.

Creio que a linguística, a lógico matemática e a inter pessoal sejam mais exploradas. Outras acabam não sendo contempladas na escola, de forma geral.

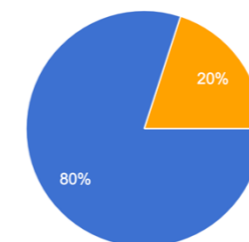
Sempre busco contemplar todes

Em muitos momentos! Pois coloco eles em ação, proponho reflexão, faço perguntas e vejo eles na prática lidand com dificuldades, facilidades, frustrações e prazeres.

Não trabalho muito a inteligência musical e naturalista.

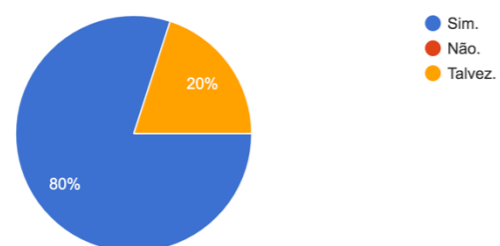
Você acha que as sugestões das atividades propostas no guia podem auxiliar nas suas práticas em sala de aula ?

5 respostas



- Sim
- Não
- Talvez

De posse de um material que possibilita que os professores possam se guiar e que proponha algumas atividades para a sala de aula, fazendo com que, o professor vai usar esse material a seu favor?
5 responses



Você considera esse tipo de material importante? Por quê?

5 responses

Considero importante porque durante a graduação de licenciatura temos poucos momentos para refletir sobre a aprendizagem em si - além da didática - e para os diferentes modos de aprender. Aprendemos bastante sobre ENSINAR, mas é algo que está totalmente atrelado um ao outro.

Considero importante, pois além de propor atividades práticas e de fácil execução, chama atenção para alguns aspectos que acabam não sendo o foco da escola. Assim, um material como esse oferece subsídios práticos ao mesmo tempo que proporciona reflexões.

Sim! Com ele conseguimos nos orientar e ter um padrão

Bastante. Pois as crianças se animam mais quando percebem uma aptidão, ou fazem algo com mais tranquilidade. Diferente de quando encontram dificuldades e se desestimulam. Trabalhando múltiplas habilidades é possível conciliar os

Sim. Porque ele ajuda os professores a pensarem em atividades que respeitam diferentes formas de aprendizagem.

CHRISTINA DE CARVALHO PACHECO E SILVA

LUCAS VELLOSO FARKOUH

ROBERTA VOTTO MELKAN

07. HORA DA CONVERSA: MATERIAL DIDÁTICO PARA ESTIMULAR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E COLABORATIVA NA EQUIPE ESCOLAR

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Tathyana Gouvêa.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

Com os objetivos de possibilitar que os integrantes da equipe escolar se conheçam melhor, possam ter discussões mais qualificadas e se sintam parte integrante da comunidade educadora, foi desenvolvido um material didático em formato de jogo, chamado Hora da Conversa, com base na metodologia do Design Thinking, composta por cinco etapas: Descoberta, em que dados são coletados para melhor entendimento do desafio a ser enfrentado; Interpretação, momento em que tais dados foram de fato interpretados; Ideação, etapa de idealização do jogo; Experimentação, quando o protótipo do jogo foi construído e avaliado; Evolução, última etapa de conclusão do projeto. O desenvolvimento desse material está fundamentado principalmente a partir dos teóricos Luckesi (2000), Subirats (2003), Lück (2005, 2006, 2009, 2020), Libâneo (2004) e Nóvoa (1995). Para validar se um jogo é capaz de gerar integração da comunidade escolar, maior participação dentro da escola e auxiliar na resolução de problemas e na elaboração de planos de ação, Hora da Conversa foi utilizado em uma escola particular por diferentes equipes em 4 partidas distintas. Foi possível coletar o parecer de 2 especialistas e realizar o teste do jogo com 4 grupos de áreas diferentes de uma escola particular, totalizando 30 jogadores. A partir da coleta de dados via questionário estruturado, observação direta e entrevista não estruturada, foi possível concluir que o jogo gera integração de equipes e promove uma gestão mais democrática através de uma ferramenta de fácil acesso e manipulação, mas que para possibilitar discussões mais qualificadas são necessárias mais partidas de Hora da Conversa.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Jogo de Tabuleiro. Equipe Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente documento constitui o trabalho de construção de um material didático referente a um jogo educativo destinado à equipe escolar de forma a ampliar a participação e o envolvimento na gestão das escolas e engajar diferentes agentes da mesma para aproveitar as suas singularidades, qualidades, ideias e interesses em prol de uma educação mais inclusiva, diversa e plural.

A ideia do material didático aqui elaborado surge também do contexto dos integrantes do grupo, que possuem outras formações e experiências na área da gestão (principalmente escolar). A observação do ambiente de trabalho colaborou para a conclusão de que um jogo pode contribuir para a integração e construção de uma gestão mais democrática.

O projeto é desenvolvido a partir de 4 motivos principais, a saber:

- I. O potencial educativo dos jogos como uma importante ferramenta na área da educação.
- II. A importância de se ter uma maior participação e envolvimento da

equipe escolar dentro do ambiente educativo: A educação ocorre em qualquer lugar, a partir da interação de um indivíduo com o outro e com o meio ambiente. Cada profissional da escola é também um educador, pois possui interações com os estudantes. Uma escola com muitos funcionários possui também muitas histórias de vida, culturas, interesses, facilidades e habilidades distintas dentro de sua equipe escolar.

- III. A necessidade de se desenvolver uma gestão democrática e participativa dentro das escolas para se ter uma educação mais inclusiva, diversa e plural.
- IV. A necessidade de organizar o trabalho dos diversos profissionais de forma mais coerente e adequada, valorizando as qualidades, ideias e opiniões de cada colaborador(a) para potencializar o desenvolvimento da aprendizagem no ambiente escolar.

Dessa forma, o material didático em desenvolvimento tem como público-alvo a equipe escolar de educação básica de escolas de educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais, tanto da rede pública, quanto da rede privada. A equipe escolar abrange direção, coordenação, orientadores educacionais, secretaria, assistentes, *backoffice*, limpeza, cozinha, jardinagem, manutenção, gráfica, bedéis e porteiros, merendeira, professores e estagiários e demais atores que trabalham dentro de uma escola.

O jogo visa atingir alguns objetivos gerais: (i) conhecer a realidade escolar e os diferentes atores envolvidos nela, possibilitando discussões mais qualificadas entre todos os atores e (ii) fazer com que todos os colaboradores da escola se sintam parte integrante da comunidade educadora.

Tendo em mente os objetivos gerais, foram desenhados alguns objetivos específicos, a saber: (a) entender o papel de cada ator dentro da equipe escolar para a aprendizagem dos estudantes; (b) trabalhar a empatia entre todos os atores sobre os papéis e responsabilidades de cada um; (c) possibilitar que todos os integrantes da comunidade educadora participem ativamente da solução de problemas e planos de ação da instituição escolar.

Compreendendo que um dos principais desafios da gestão democrática e participativa é a falta de conhecimento e empatia de toda a comunidade educadora sobre as funções e os desafios de cada área, o objetivo deste trabalho é elaborar um jogo voltado para a comunidade educadora que motive o engajamento e o conhecimento de todos sobre a realidade escolar. É importante ressaltar que, embora o jogo almeje possibilitar uma maior integração entre todos os membros da comunidade e auxiliar na resolução de problemas, ele tem potencial limitado, dependendo também da predisposição de seus jogadores e da abertura da gestão da instituição para ouvir e seguir as ideias dos seus funcionários.

Para estes objetivos foram elencadas algumas perguntas para

auxiliar na resolução do problema de pesquisa elaborado. São elas: (i) Um jogo é capaz de gerar integração da equipe escolar e maior participação na gestão escolar? (ii) Um jogo é capaz de auxiliar na resolução de problemas de uma escola e elaborar planos de ação?

Ainda, para a elaboração do jogo, foram pesquisados alguns autores de referência como, Luckesi (2000) para aprofundamento na ludicidade; Subirats (2003), quando o assunto foi equipe escolar; e para a pesquisa sobre gestão escolar foram consultados Lück (2005, 2006, 2009, 2020), Libâneo (2004) e Nóvoa (1995), entre outros.

A partir da implementação do material, espera-se que os jogadores reflitam sobre a equipe escolar, o seu papel dentro dela e o papel dos outros integrantes na mesma. Ao final de uma partida do jogo aqui proposto, espera-se que os jogadores percebam potenciais pontos de melhoria na sua relação com a equipe escolar e o seu papel e potencial de transformação. Essa é uma reflexão contínua, sendo benéfico, então, jogar-se múltiplas vezes o jogo aqui proposto.

1. CAMPO DE PESQUISA

O processo de elaboração do material didático é inteiramente baseado nos objetivos gerais de (i) conhecer a realidade escolar e os diferentes atores envolvidos nela, possibilitando discussões mais qualificadas entre todos os atores e (ii) fazer com que todos os colaboradores da escola se sintam parte integrante da comunidade educadora. Ainda, foi levada em consideração a hipótese sobre o resultado da implementação do material didático, que seria a de gerar reflexões e, conseqüentemente, ações de engajamento, acolhimento da equipe escolar, além da construção de uma gestão mais democrática a partir de um jogo.

Diante de tais objetivos e hipóteses foi pensado um material didático em forma de jogo, envolvendo toda a equipe escolar interna. O jogo proposto traz um tabuleiro em formato circular, remetendo à educação como um processo contínuo, orgânico e coletivo, que deve ser centro de reflexão contínua e que a jornada percorrida é mais importante do que o destino final. Só há um pino no jogo que será compartilhado entre todos os participantes, pois todos irão percorrer o mesmo caminho e trabalhar em equipe. Ao longo do tabuleiro, há várias casas coloridas. Cada cor remete a um tipo de carta que trará reflexões aos jogadores - seja para se conhecerem como indivíduos integrais, seja para refletirem sobre práticas cotidianas, situações que vivenciam dentro da escola e o papel da equipe escolar na sua gestão.

1.1. O material didático Hora da Conversa

O desenvolvimento do Projeto de Material Didático utiliza a metodologia do Design Thinking proposta pelo Instituto Educadigital no livro Design

Thinking para Educadores (2014): "Design Thinking significa acreditar que podemos fazer a diferença, desenvolvendo um processo intencional para chegar ao novo, a soluções criativas, e criar impacto positivo" (INSTITUTO EDUCADIGITAL, 2012, p. 12). A metodologia proposta passa por cinco etapas, adaptadas para o desenvolvimento deste trabalho. A primeira etapa é chamada Descoberta, caracterizando o momento em que há o entendimento e aprofundamento do desafio que se deseja enfrentar com o material proposto. Neste momento, foi realizado um questionário estruturado (apêndice A Questionário Conhecendo a equipe Escolar), com oito perguntas fechadas e uma aberta, divulgado de forma digital para 10 contatos de diferentes instituições de ensino, via WhatsApp. A partir de tal divulgação, foram obtidas 40 respostas, sendo 24 professores, 1 da gestão e 15 da administração da escola, para validar se as hipóteses e o problema de pesquisa acima apresentados são realmente uma necessidade dessa comunidade.

A partir da coleta de resultados, iniciou-se a segunda etapa, denominada Interpretação, em que os dados foram analisados. Com base nessa análise, é possível afirmar que 41% dos respondentes disseram conhecer somente "algumas" funções da escola que trabalham. Ademais, a grande maioria dos respondentes (82,1%) gostaria de "entender melhor as diferentes funções dos outros setores", e um número ainda maior (94,9%) acha que um jogo poderia ajudar a conhecer mais as funções de cada um e promover uma maior integração dentro da equipe escolar. A partir dessa análise, foi possível validar as hipóteses previamente levantadas.

Quando perguntado sobre o modelo de jogo que ajude a equipe a conhecer mais as funções de cada um e promover uma maior integração dentro da equipe escolar, 62,5% preferem algo digital, 17,5% um tabuleiro e 20% mostram preferências por jogos de carta. Ainda, 64,1% dos respondentes afirmaram que a duração ideal seria de até 30 minutos de jogo e a grande maioria 89,7% acham que o momento de reuniões com equipe seria propício para jogarem o material didático.

Foram também realizadas entrevistas com profissionais da gestão escolar; entrevistas não estruturadas com 03 gestores que confirmaram o quanto se faz necessário a integração da equipe como um todo. Foi compartilhado pelos entrevistados, neste momento, uma recente busca (início do ano de 2021) por jogos que gerassem integração da equipe e possibilitasse a construção de um ambiente mais democrático.

Levando em consideração os resultados da pesquisa e da entrevista não estruturada, foi realizada a tentativa de elaborar um jogo no formato digital, com tabuleiro e cartas, de duração e quantidade de participantes flexíveis. Infelizmente, a versão virtual do material didático não foi finalizada dentro do prazo, necessitando que ele fosse adaptado à sua versão física. Foi possível validar a versão física do jogo, uma vez que as escolas retomaram às suas atividades presenciais. Ainda, a opção do jogo físico mostrou trazer maior integração e riqueza durante a partida, como será exemplificado posteriormente.

Em seguida, iniciou-se a terceira etapa do processo, a Ideação, em

que diferentes ideias foram geradas para a elaboração do jogo. Esta se mostrou uma etapa desafiadora, exigindo um momento de extrema criatividade, que não pode ser forçado, mas que estava condicionado por um tempo limitado de reflexão.

Na quarta etapa de produção do material didático, chamada de Experimentação, foi construído um protótipo do jogo, tornando-o real, para, também, ser avaliado por duas especialistas (Anexo 1 e 2) em gestão escolar, através de duas entrevistas não estruturadas e parecer escrito. Neste momento, foi possível coletar *feedbacks* e pontos de melhoria do material, principalmente em relação à necessidade de construção de mais cartas gerais, com questões comuns e mais direcionadas a qualquer realidade escolar e de cartas-coringa, para deixar o participante trazer uma questão de seu repertório. Ainda, pensar na possibilidade de trazer formas mais acessíveis para incluir todos os membros da comunidade escolar, como áudios no jogo eletrônico e imagens no físico.

A partir do processo de construção até o momento e o parecer das especialistas, foi possível ingressar na quinta e última fase da metodologia de Design Thinking, a chamada Evolução. Nesta etapa, o projeto foi concluído, com base em todo o conhecimento e material desenvolvido ao longo das 4 etapas iniciais. A produção do material didático concluiu-se com a entrega de um jogo que buscou atingir os objetivos propostos, conforme o apêndice B - O Jogo Hora da Conversa (onde é possível encontrar o material na íntegra), bem como um material escrito documentando todo o processo de elaboração de tal material.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

A educação ocorre em qualquer lugar, a partir da interação de um indivíduo com o outro e com o meio ambiente. Como Luckesi traz:

Uma educação que leva em consideração a ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras. (LUCKESI, 2000, p. 57).

Cada profissional da escola é também um educador, pois possui interações com os estudantes. Uma escola com muitos funcionários possui também muitas histórias de vida, culturas, interesses, facilidades e habilidades distintas dentro de sua equipe escolar. No entanto, muitas escolas pouco aproveitam ou pouco incentivam a interação de todos os profissionais entre eles e com os estudantes, perdendo assim um grande potencial educativo nessas trocas de saberes e experiências.

Uma pessoa sente-se comunidade se consegue envolver-se. Uma

pessoa sente-se comunidade se pode participar. Uma pessoa sente-se comunidade se está conectada. Envolvimento, participação e conexão são, sem dúvida alguma, fatores que ajudam a criar a comunidade, a criar sentido de pertencimento [...] mas tanto o envolvimento quanto a participação precisam de elementos prévios que os facilite, como a criação e a existência de conexões entre pessoas e entre grupos presentes na comunidade. E, para isso, é imprescindível que se reconheçam interesses comuns e complementares. Além disso, seria importante que surgisse uma certa identificação entre os que compartilham tais valores e os que defendem uma mesma ideia de responsabilidade social, que dizem existir algumas determinadas capacidades e competências e que têm a consciência do próprio poder: responsabilidade social para assumir as coisas que são tarefas de todos; poder como condição para mudar as coisas, como possibilidade de fazê-lo (SUBIRATS, 2003, p. 75).

Parte-se aqui da hipótese de que há um problema considerável na educação que é a falta de comunicação dentro de muitas instituições de ensino entre a gestão e o corpo docente. Esse atrito na comunicação se dá geralmente pelas formações distintas entre as áreas e segundo Libâneo (2004, p.102) "a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar".

Segundo Gadotti (1992) a participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país. E de certo pode-se afirmar que sem participação não existe democracia.

De acordo com Romão (1997, p. 67): "Os caminhos para implantação de uma gestão democrática e participativa necessitam, não só dos convites aos participantes do processo, mas, sim da geração de condições para que os mesmos se insiram no processo."

Ainda, Lück (2006) enfatiza a importância da participação em uma gestão democrática, visto que a gestão democrática exige participação, uma vez que democracia e participação são dois termos inseparáveis, pois um conceito remete ao outro.

Portanto, educadores, equipe técnico-pedagógica, educandos, funcionários, comunidade, pais e direção são sujeitos integrantes da gestão democrática, colaboradores da construção e formação do ambiente escolar, corresponsáveis pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação. Essa transformação exige o "reconhecimento desse fator pelos participantes do processo escolar, de sua compreensão ao seu papel em relação ao todo" (LÜCK, 2000, p.16). Não estão incluídos no público-alvo os estudantes, ainda que sejam parte fundamental da

escola, pois o objetivo principal do jogo nesse momento é envolver e unir a equipe escolar.

Por conseguinte, a democracia escolar só se tornará efetiva a partir de um processo de gestão democrática, gestão essa associada “ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.” (LÜCK, 2009a, 28 p.1).

Queiroz (2007) diz que a centralização do poder nas escolas ainda é um dos maiores entraves para a ocorrência de mudanças na gestão escolar, justamente porque as pessoas que são detentoras das decisões, por insegurança ou por medo de perder espaço, dificultam a participação de outros nas decisões, limitando apenas aos seus aliados opinar.

Segundo Lück et al (2005, p. 34) “as escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias”. E, de acordo com o que Freire (2004) preconizava, a escola deve envidar esforços no sentido de realizar a maior convocação possível de todos os que convivem em torno desta e dentro dela, para que possam se inserir em diversas ações para que haja a formação de um espírito democrático e de aplicação de direitos de cidadania.

E, segundo Libâneo (2004, p.102), “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

A autonomia está ligada à gestão democrática. Segundo Lück (1981), a autonomia refere-se à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas usando de uma competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, ou seja, apropriando-se de seu significado e de sua autoria, sendo assim, o meio para a democratização escolar.

Efetivar uma gestão democrática requer atitude e métodos, conforme disse Gadotti (2000, p.36-37): “gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente, precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho”

Pode-se complementar, ainda, essa máxima com Lück et al. (2005), quando diz que a abordagem participativa com foco na gestão escolar deve implicar o envolvimento dos interessados no processo decisório, sendo realizada por meio de múltiplas ações, o que demanda aplicação de tempo, habilidades e experiências pelos envolvidos, de maneira que as ações possam ser enriquecidas e aprimoradas ao longo do tempo na realização da gestão.

A gestão democrática como princípio da educação nacional, obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados (CURY, 2006).

Ainda, é possível relacionar a gestão democrática com Antonio Nóvoa, em seu texto “As Organizações Escolares em Análise”, em que apresenta

um leque alargado de perspectivas e de estudos que tomam como referência as escolas e o seu funcionamento. [...] As Instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas. [...] Desse modo, o seu público preferencial é constituído por todos os profissionais envolvidos nos problemas da administração do ensino e da gestão escolar, ao nível local, regional e central. (NÓVOA, 1995, p.10)

Nóvoa divide o seu texto em três partes: 1ª parte: A escola como objeto de estudo das ciências da educação - em que reflete sobre a escola-organização é vista como um novo olhar, como núcleos de interação social e de intervenção comunitária.; 2ª parte: Características Organizacionais e Cultura de Escola, refletindo sobre a escola envolvendo 3 partes: sua estrutura física, administrativa e social; e a 3ª parte: Projeto de Escola: Atores Educativos e Avaliações Institucionais, sobre a participação dos diferentes atores educativos e a avaliação institucional das escolas.

Nóvoa traz ainda um “Checklist de apoio à regulação das organizações escolares e à compreensão das suas características dinâmicas.” (NÓVOA, 1995, p.26) em que avalia a Autonomia da escola; Liderança organizacional; Articulação curricular; Otimização do tempo; Estabilidade profissional; Formação profissional; Participação dos pais; Reconhecimento Público e Apoio das autoridades.

Interessante aprofundar a análise de Nóvoa sobre a Cultura Organizacional da Escola, conectando com Burke, quando diz “a Cultura de empresa [...] é um sistema de integração, de diferenciação e de referência que organiza e dá um sentido à atividade dos seus membros” (apud Nóvoa 1995, p.29).

Ao deparar-se com a cultura organizacional, encontra-se uma zona de invisibilidade (valores, crenças e ideologias) e uma “zona de visibilidade (manifestações: verbais e conceptuais, visuais e simbólicas, e comportamentais)”. (NÓVOA, 1995, p.30). E é necessário ainda, ressaltar as dimensões que a cultura organizacional alcança. “Se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um fator de diferenciação externa.” (NÓVOA, 1995, p.32).

Quando o assunto é intervenção na escola, é possível evidenciar três esferas de intervenção: escolar, pedagógica e profissional. Um ponto forte que se destaca é a importância da participação dos pais e das comunidades na vida escolar.

Nóvoa descreve como a escola deve ser vista dentro do contexto escolar:

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educadora, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto em comum. Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva. (NÓVOA, 1995, p.35).

Nóvoa ressalta, ainda, que a falta de delimitação entre os espaços e ações trazem conflitos para a instituição, por isso é preciso investir na melhoria do funcionamento das escolas e na sua organização cultural.

A gestão democrática em uma instituição de ensino é algo em constante construção que demanda o envolvimento da escola inteira em sua construção e manutenção. A ferramenta de um jogo se mostra, então, muito interessante para o desenvolvimento e geração de reflexões sobre a temática. Para finalizar, citando novamente Nóvoa, ressalta-se a importância de “fornecer aos actores educativos os meios necessários a uma transformação das escolas e a uma mudança inovadora” (NÓVOA, 1995, p. 40), sendo o jogo aqui proposto um desses meios.

3. ANÁLISE DE DADOS

A quinta e última etapa da metodologia utilizada para a construção do material didático aqui apresentado é a chamada “Evolução”, etapa essa em que foi finalizada a construção do jogo e ele foi de fato utilizado pelo seu público-alvo, passando pela validação. Aqui foi possível identificar se o jogo Hora da Conversa atingiu os objetivos inicialmente propostos de (i) conhecer a realidade escolar e os diferentes atores envolvidos nela, possibilitando discussões mais qualificadas entre todos os atores e (ii) fazer com que todos os colaboradores da escola se sintam parte integrante da comunidade educadora.

Ainda, a partir dessa experiência, foi possível entender se esse material didático responde às perguntas de pesquisa inicialmente postas, à saber: (i) Um jogo é capaz de gerar integração da comunidade escolar e maior participação na gestão escolar? (ii) Um jogo é capaz de auxiliar na resolução de problemas de uma escola e na elaboração de planos de ação?

Inicialmente, a coleta de dados seria realizada em dois momentos diferentes, com públicos-alvo distintos: (i) com a equipe administrativa de uma escola particular na versão impressa e (ii) com a equipe docente de uma escola pública na versão online. Infelizmente, a escola pública em que o teste seria realizado entrou em greve e não foi possível reunir a equipe docente para a realização do teste. Dessa forma, não houve a validação do material didático em escolas públicas e da ferramenta online. Já o material impresso foi testado e muito bem aceito na escola particular que se dispôs a realizar uma partida do jogo, permitindo que ele fosse validado por

diferentes equipes e até de maneira interdisciplinar. O jogo foi aplicado em quatro diferentes momentos:

- 1º teste: com a equipe administrativa;
- 2º teste: com as equipes de marketing, editoração e gráfica em conjunto;
- 3º teste: com uma equipe de professores;
- 4º teste: com a equipe gestora.

Dessa maneira, foi possível validar se o material didático criado é útil e aplicável com diferentes equipes da realidade escolar, além de claro, entender se ele responde às perguntas de pesquisa inicialmente propostas.

Foram organizados os momentos de coleta de dados de forma que começasse com uma breve contextualização de quem foram os criadores do jogo Hora da Conversa, partindo, em seguida, para a leitura das regras. Como é um momento de validação do material, poucas dúvidas puderam ser solucionadas nesse momento, apenas aquelas que impedissem de fato o uso do material. A partir da leitura das regras, foi possível partir para o momento de usar o material didático e testá-lo. E como última etapa da coleta de dados, todos foram convidados a preencher um questionário, conforme Apêndice C (Questionário validação do material didático Hora da Conversa), de avaliação da experiência - comparando como eles chegaram, o que acharam e como saíram após a partida, além de uma breve roda de conversa sobre a experiência de todos sobre o jogo.

Assim, há diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como: (i) o questionário utilizado ao final da experiência, garantindo o anonimato e as respostas confiáveis sobre a experiência dos participantes; (ii) observação direta durante o momento em que os convidados estavam jogando Hora da Conversa, em que a mediadora analisou as reações e os comportamentos dos participantes sem intervir no andamento do jogo e (iii) entrevista não estruturada ao final da partida, onde houve a coleta das principais impressões dos participantes.

A validação do material didático na escola particular contou com a presença de 30 integrantes da equipe escolar em 4 partidas distintas. A primeira partida envolveu 13 pessoas da equipe da secretaria da instituição de ensino. Ela levou cerca de 80 minutos. A validação com as equipes de marketing, editoração e gráfica aconteceu com 8 funcionários da escola e durou 50 minutos. Já, a partida com os educadores contou com a participação de 6 professoras, com a duração de 30 minutos, e o último momento de validação levou 20 minutos com a equipe gestora envolveu 2 coordenadoras de segmentos diferentes (educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais) e uma assistente de direção da educação infantil. Em todas as rodadas todos os participantes jogaram pelo menos uma vez o dado.

Para a análise dos dados, foram estabelecidos alguns critérios de análise, registrados em diferentes categorias, sendo elas: (a) integração de equipes; (b) gestão democrática; e (c) usabilidade da ferramenta.

3.1. Integração de Equipes

Conforme mencionado acima, um dos objetivos que o material didático desenvolvido visou atingir foi de aumentar a integração das diferentes equipes (intra e entre), gerando maior empatia entre seus integrantes e senso de comunidade. Ao analisar as respostas do questionário liberado ao final da partida, 38% dos participantes disseram que raramente ou nunca conheciam os seus colegas fora da realidade escolar. Em seguida, 88% dos respondentes afirmaram que com certeza o jogo permitiu a eles conhecerem melhor os seus colegas fora da realidade escolar, o que representa um considerável aumento na integração das equipes. É possível perceber aqui que apesar de menos da metade dos participantes não conhecerem a sua equipe previamente, a partida do jogo Hora da Conversa promoveu maior integração entre todos:

o jogo "hora da conversa" cumpre bem a função de promover a interação entre toda a comunidade escolar, permitindo uma troca entre os colaboradores. (...) as cartas do jogo propõem situações em que colaboradores possam compartilhar suas experiências e anseios (pessoais e profissionais), os principais desafios que encontram em sua carreira/local de trabalho, e as propostas de melhorias para o cotidiano da instituição. (professora de educação básica, 2021).

Interessante reforçar aqui como a proposta inicial de estabelecer a ordem dos jogadores foi um importante momento de descontração, o que permitiu a troca entre todos os participantes ao longo da partida:

O grupo (da secretaria) demonstrou ter gostado muito do momento inicial para escolher a ordem dos participantes, pois antes de iniciar o jogo alguns deles pareciam estar com vergonha de participar, mas durante a troca de informações para decidirem a ordem conforme a proposta do jogo, o ambiente se transformou e todos pareciam mais à vontade para iniciar a brincadeira. Descobrimos que um participante tinha 13 irmãos e nem todos sabiam, descobrimos na equipe que a maior parte dos participantes fazem aniversário no segundo semestre, entre outras informações que fizeram o grupo se conhecer melhor no momento inicial do jogo. Diário de observação, 2021.

Ainda, foi possível observar como esse movimento inicial transformou a experiência e o conforto do segundo teste realizado, em que pessoas de equipes distintas, que não se conheciam, jogaram juntas:

No início estava mais tímido, até mesmo no momento da escolha dos participantes, mas a partir da escolha do quarto jogador o grupo começou a ficar mais descontraído. Percebemos essa diferença, pois nesse jogo estavam pessoas de equipes diferentes que nunca tinham se falado dentro da escola ou ainda não se conheciam. Diário

de observação, 2021.

Ademais, após a aplicação do jogo, 69% dos respondentes afirmaram conhecer melhor a realidade escolar, 73% se sentiram mais próximos da equipe escolar, e 80% se sentiram mais acolhidos e fazendo parte da comunidade educadora:

o jogo proporcionou uma oportunidade para ouvir, para ser ouvido e principalmente para refletir sobre como as pessoas observam e vivenciam seu dia a dia na instituição. (integrante da equipe de secretaria escolar, 2021).

A partir dessas respostas, é possível perceber que o material contribui para a criação de conexão entre os participantes, podendo ser uma das ferramentas que Subtrats (2005) menciona ser necessária para possibilitar o estabelecimento de vínculo. Aqui, a primeira parte da pergunta de pesquisa: "Um jogo é capaz de gerar integração da comunidade escolar e maior participação na gestão escolar?" é válida e respondida positivamente.

3.2. Gestão Democrática

O material didático desenvolvido e aqui testado deseja também possibilitar e facilitar a participação da equipe escolar no processo de tomada de decisão e na elaboração de planos de ação - conforme colocado nas duas perguntas de pesquisa que o projeto visa responder. Para entender se o jogo responde essas perguntas, todos os participantes que responderam o questionário foram indagados sobre o quanto se sentiam à vontade para expor desafios de suas áreas ou da escola como um todo. Antes de jogar Hora da Conversa, metade dos respondentes afirmaram que nunca ou raramente haviam tido a oportunidade de expor um desafio. A mesma pergunta é realizada, porém refletindo sobre um cenário pós jogo, e 24 dos 26 respondentes afirmaram que com certeza se sentiram à vontade para expor um desafio de sua área ou instituição para os seus colegas. Para que de fato a gestão de uma instituição seja democrática, é necessário que a equipe se sinta à vontade para participar, uma vez que, de acordo com Lück (2006), democracia e participação são conceitos inseparáveis, conforme observado:

Foram duas rodadas, cada participante conseguiu jogar o dado duas vezes, e foi possível tirar carta de todas as cores. O grupo trouxe ideias novas para aplicar no dia a dia e também puderam compartilhar experiências que estavam sem coragem de contar, tiveram três pessoas que choraram de emoção por poder dividir o que estavam sentindo a um tempo e não tinham oportunidade para falar com o restante da equipe e principalmente com a chefe da equipe, que por sinal, acolheu da forma mais bonita, escutando com carinho e trazendo palavras de conforto. (Diário de observação, 2021).

A mesma situação foi observada em outra pergunta do questionário,

quando 11 dos 26 respondentes disseram que raramente haviam tido a oportunidade de propor melhorias para a sua área ou escola. Após a realização do jogo, 23 dos 26 respondentes afirmaram que com certeza se sentiram à vontade durante o jogo para propor melhorias, representando um aumento maior do que o dobro desse índice que favorece uma gestão mais democrática no ambiente escolar. Dessa forma, é possível afirmar que o jogo é uma ferramenta que possibilita a gestão democrática, como Romão (1997) diz ser necessário para criar condições para a inserção dos participantes no processo democrático. O que uma situação inicialmente se mostrou desconfortável até mesmo para os supervisores, possibilitou trocas importantes para a integração do time e uma gestão mais participativa:

O chefe de uma das equipes que estava presente a princípio ficou com receio de participar, pois achou que os colaboradores pudessem ficar com vergonha de responder na frente dele, mas depois percebeu que foi bom estar junto e mostrar para o grupo que todos estavam na mesma posição naquele momento. (Diário de observação, 2021.)

Esta observação reforça que o material didático utilizado realmente atingiu o seu objetivo de fazer com que todos os colaboradores da escola se sentissem parte integrante da comunidade educadora, criando um clima de colaboração.

Ademais, 96% dos respondentes concordaram com certeza que há a possibilidade de discussões mais qualificadas entre a equipe, através da utilização do jogo Hora da Conversa. Pode-se, assim dizer, que o jogo Hora da Conversa é um método democrático para a realização de uma gestão democrática, como Gadotti (2000) afirma, demandando tempo, atenção e trabalho contínuo.

A partir da análise desses dados, é possível perceber que o uso do jogo gera uma maior participação na gestão escolar e, ainda, é possível inferir que é capaz de auxiliar na resolução de problemas de uma escola e elaborar planos de ação. Ainda que não tenham sido observados grandes momentos de elaboração de plano de ação, foi possível observar uma cena em que os participantes elaboraram um plano de ação para um problema identificado:

Durante a partida do jogo, os participantes da equipe da secretaria fizeram anotações significativas para pensarem em novas práticas para o ambiente de trabalho. Uma delas foi a possibilidade de implementar agendamento online no site da escola de famílias que visitam diariamente o espaço para conhecê-lo e também a proposta do colégio. (Diário de observação, 2021)

Ainda, a partir dos comentários dos participantes via questionário, é possível perceber que os participantes se sentiram mais à vontade para expor problemáticas e propor melhorias:

Adorei essa roda de conversa porque assim podemos discutir sobre assuntos variados e tentar alinhar uma melhoria. (Integrante da equipe de secretaria escolar, 2021).

Em entrevista não estruturada com o Gerente de Marketing da instituição, ele reforçou que Hora da Conversa é um excelente material didático para auxiliar na resolução de problemas, conforme pergunta de pesquisa:

Quero deixar registrado meu comentário. Achei o jogo superdivertido, interessantíssimo para entendermos de uma forma alegre, problemas sérios dentro de uma empresa. (Gerente de Marketing, 2021).

Interessante, ainda, trazer que o jogo também se mostrou ser uma ferramenta importante para unir pessoas de diferentes áreas no processo de tomada de decisão, como já reforça Libâneo (2004) sobre a importância da participação e o envolvimento de diferentes profissionais nesse processo de tomada de decisão para se assegurar uma gestão mais democrática na escola.

Experiência muito interessante, que promove maior integração entre os membros da equipe e amplia o canal de comunicação entre diferentes departamentos do colégio. (Coordenadora Pedagógica, 2021).

3.3. Usabilidade da Ferramenta

O momento de validação do material didático foi também importante para o entendimento de se ele é aplicável na realidade. A partir das 4 experiências realizadas, com grupo de diferentes tamanhos e durações foi possível validar que de fato o material possui essa flexibilidade.

Ademais, um dos grandes objetivos do material didático Hora da Conversa é possibilitar o envolvimento de toda a comunidade interna escolar, necessitando, então, ser um jogo acessível e prático. 92% dos respondentes afirmaram que as regras do jogo estavam claras, e 100% dos participantes disseram não ter tido nenhum problema para jogar o jogo. Esses altos índices corroboram a mostrar como Hora da Conversa é um jogo prático, acessível e de fácil usabilidade por todos:

Jogo muito intuitivo. Foi divertido e ao mesmo tempo importante para reflexões pertinentes no âmbito escolar. (Professora, 2021)

Conforme analisado no arrazoado teórico, Luckesi (2000) discorre sobre a importância da ludicidade no envolvimento do sujeito na ação e o quanto isso pode ajudar a engajar e unir os participantes do jogo.

Ainda, 96,2% dos participantes que responderam o formulário disseram que gostariam que este material didático fizesse parte das reuniões de sua equipe;

Tiveram outros participantes que ao longo da semana perguntaram 'quando vamos jogar de novo? Poderia ter toda semana a hora da conversa, como foi bom'. (Diário de observação, 2021).

Interessante ressaltar, também, que a identidade visual do jogo se mostrou agradável e convidativa para uma partida:

A primeira reação dos participantes (da secretaria) foi de interesse e curiosidade para manusear as peças do jogo, entender como o jogo acontece somente com um peão. Ainda, disseram que visualmente o jogo estava lindo, colorido e ficaram encantados com detalhes da identidade visual. (Diário de observação, 2021).

A partir da análise apresentada é possível inferir e concluir que o material didático desenvolvido responde às perguntas quanto ao jogo ser capaz de gerar integração da comunidade escolar e maior participação na gestão escolar e se é capaz de auxiliar na resolução de problemas de uma escola e elaborar planos de ação, atingindo os objetivos de (i) conhecer a realidade escolar e os diferentes atores envolvidos nela, possibilitando discussões mais qualificadas entre todos os atores e (ii) fazer com que todos os colaboradores da escola se sintam parte integrante da comunidade educadora. De acordo com Nóvoa (1995), as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões e o seu público é constituído por todos os profissionais envolvidos nos problemas.

O jogo é uma boa oportunidade de trazer assuntos importantes a serem discutidos, pelo ponto de vista de diversas pessoas, muitas vezes que não fazem parte do mesmo círculo. Como ferramenta de gestão, o jogo é muito interessante, pois traz a possibilidade de realizar pesquisas mais engajadas sobre determinados assuntos. E como ferramenta de integração, o jogo é muito interessante pois propõe horizontalizar a hierarquia e trazer as pessoas num mesmo nível, lembrando que por trás de um cargo, existe um humano, com gostos, emoções e ambições. (Videomaker, 2021).

Esse relato corrobora com o que Burke (1995) analisa de que a cultura de uma organização é um sistema de integração, de diferenciação e de referência que organiza e dá um sentido à atividade dos seus membros, tornando assim os profissionais de diferentes áreas da escola mais envolvidos e engajados com a equipe escolar, se sentindo mais acolhidos e pertencentes ao coletivo como um todo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do Material Didático chega ao fim com a finalização do jogo Hora da Conversa. Neste momento, são revisitados os objetivos gerais e específicos inicialmente propostos, bem como as perguntas de pesquisa.

É possível concluir, a partir da validação, coleta e análise de dados que de fato o jogo permite maior conhecimento dos participantes sobre a realidade escolar e dos diferentes colaboradores que lá atuam, atingindo assim parte do

primeiro objetivo geral proposto (conhecer a realidade escolar e os diferentes atores envolvidos nela). O momento de compartilhamento criado durante a partida do jogo permite-se concluir, também, que o segundo objetivo geral proposto é atingido, de fazer com que todos os colaboradores da escola se sintam parte integrante da comunidade educadora.

É necessário ressaltar que para uma integração real e profunda, é necessário mais do que uma partida do jogo Hora da Conversa, além de uma real disposição dos integrantes de se colocarem vulneráveis e de se exporem, para assim possibilitar cada vez mais discussões mais qualificadas. Ainda assim, com apenas uma partida já foi possível observar uma maior integração da comunidade ali presente, respondendo positivamente à pergunta de pesquisa: um jogo é capaz de gerar integração da equipe escolar e maior participação na gestão escolar?

Ao estimular e engajar essa participação de diferentes agentes da mesma comunidade, espera-se aproveitar as suas singularidades, qualidades, ideias e interesses em favor de uma educação mais inclusiva, diversa e plural. Conclui-se, portanto, que uma partida já inicia o processo de todos entenderem o papel de cada ator dentro da equipe escolar para a aprendizagem dos estudantes e trabalharem a empatia entre todos os atores sobre os papéis e responsabilidades de cada um (objetivos específicos (a) e (b)), mas que para atingi-los por completo, mais rodadas são necessárias.

Ainda que tenha sido observada discussões e elaboração de planos de ação em uma das partidas de validação do material didático, não foi possível chegar a uma conclusão definitiva sobre a segunda pergunta de pesquisa: (ii) Um jogo é capaz de auxiliar na resolução de problemas de uma escola e elaborar planos de ação? Sendo necessário, portanto, um período maior de observação de partidas do jogo Hora da Conversa envolvendo a mesma parcela da equipe escolar, reforçando a não conclusão de atingimento do terceiro objetivo específico (possibilitar que todos os integrantes da comunidade educadora participem ativamente da solução de problemas e planos de ação da instituição escolar) e da segunda parte do primeiro objetivo geral, de possibilitar discussões mais qualificadas entre todos os atores.

Percebe-se que para atingir todos os objetivos inicialmente propostos, é necessário que o jogo Hora da Conversa seja um integrante ativo das reuniões de equipe e de gestão de uma instituição de ensino. Espera-se, portanto, que essa necessidade seja percebida pelas escolas e o material seja valorizado a ponto de entrar na sua pauta rotineira.

Ainda, é necessário realizar partidas com instituições de ensino que não particulares, para que de fato seja possível entender e validar se o material é adequado a qualquer equipe escolar ou apenas comunidades inseridas em um contexto específico. Somente assim será possível concluir se o jogo é capaz de auxiliar a construção de uma gestão mais democrática em qualquer instituição de ensino, independentemente de sua esfera (pública, privada, não regular), de seu tamanho e de sua organização institucional.

A partir da conclusão da construção, validação e análise do material didático aqui proposto, surge então uma segunda pergunta de pesquisa a ser trabalhada posteriormente: a partir das reflexões geradas durante a partida do jogo Hora da Conversa, como gerar mudanças concretas na realidade escolar? Espera-se que ao responder essa nova pergunta de pesquisa seja possível identificar formas do jogo continuar e expandir a sua transformação na comunidade escolar, transformando e ajudando a gestão a se tornar cada vez mais colaborativa e eficiente.

O projeto pretende-se ampliá-lo, a partir da publicação de um artigo sobre o material didático Hora da Conversa e da criação de sua patente. O artigo será escrito de forma a torná-lo mais acessível a outros leitores para inspirar novas ideias e ações democráticas, colaborativas e participativas na área da educação. Ainda, o jogo será patenteado para que se torne um material a ser expandido, comercializado e aplicável em reuniões de equipes de colaboradores de diferentes instituições de ensino. Após a criação da patente, o jogo Hora da Conversa será divulgado para diferentes instituições, situadas em contextos, esferas e regiões distintas do Brasil, para que elas possam adquirir o material e incorporá-lo nas suas práticas educativas.

Hora da Conversa poderá, ainda, passar por algumas modificações, a fim de atingir outros objetivos diferentes dos inicialmente propostos, de forma a se tornar uma ferramenta aplicável para sanar outras questões presentes na realidade escolar, pois o jogo é uma importante ferramenta para incentivar a inclusão, a interação, o engajamento, a união, a participação coletiva e a colaboração entre os seus participantes. Esses valores são essenciais para diferentes situações presentes na sociedade e, especificamente, na equipe escolar, tais como dinâmicas de processo seletivo, trabalhos em grupos de estudantes, rodas de feedback entre os diferentes atores da equipe escolar, dentre outros usos. Importante assegurar que, apesar dessa expansão da usabilidade do material didático, a sua essência e valores deverão sempre permanecer os mesmos.

Espera-se, portanto, que a Hora da Conversa auxilie na construção de uma equipe escolar mais democrática, inclusiva, participativa e colaborativa, de forma a promover um canal maior de escuta, engajamento, interações e conexões significativas entre os seus participantes e que possa levar a construção de ideias e soluções para os problemas presenciados na realidade.

REFERÊNCIAS

- CURY, C. R. J. **O direito à educação um campo de atuação do gestor**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- EDUCA DIGITAL. **Design Thinking para educadores**. Instituto Educadigital, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da Escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludopedagogia, Educação e Ludicidade**. Ensaio. Gepel – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade. Salvador: FAGED/UFBA, 2000.
- LÜCK, Heloísa. et.al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005
- LÜCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática**. 2009a. Disponível em: <http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-dagestao-educacional-hluck.pdf> Acesso em 13/04/2020.
- LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LÜCK, Heloísa. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília: O Instituto, 1981. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72. Acesso em 13/04/2020.
- LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores**. Em aberto, Brasília, v. 17, n.72, 11-33, fev. /jun.2000.
- NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise**. Publicações Dom Quixote, 1995.
- QUEIROZ, Maria Ireide Andrade de. **O fracasso neoliberal na gestão escolar**. Artigo. Rede Municipal de Ensino de Manaus – AM. Revista ETD – Educação Temática Digital, v. 8.n. 2, 2007.
- ROMÃO, José. **Diretores escolares e gestão democrática da escola**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SUBIRATS, Joan. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GÓMEZGRANELL, Carmem; VILA, Ignacio (Org.). **A cidade como projeto educativo**.

Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 56-67.

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



APÊNDICES

Apêndice

A. Questionário Conhecendo a Equipe Escolar

Você atua em uma escola... (possível selecionar mais de uma opção)

Pública

Particular

OSC / ONG

A sua escola atende quais etapas da educação? (possível selecionar mais de uma opção)

Educação Infantil

Ensino Fundamental - anos iniciais

Ensino Fundamental - anos finais

Ensino Médio

EJA

Qual área você atua dentro da escola? (campo texto para coletar resposta)

Você sabe a função de cada setor dentro da escola? (possível selecionar apenas uma opção)

Não

Algumas

Sim

Você gostaria de entender melhor as diferentes funções dos outros setores? (possível selecionar apenas uma opção)

Sim

Não

Você acha que um jogo poderia ajudar a conhecer mais as funções de cada um e promover uma maior integração dentro da comunidade escolar? (possível selecionar apenas uma opção)

Sim

Não

Que modalidade de jogo você acha que atenderia essa necessidade? (possível selecionar apenas uma opção)

Cartas

Tabuleiro

Digital

Considerando o dia a dia da sua escola, qual seria uma boa duração para esse jogo? (possível selecionar apenas uma opção)

Até 30 minutos

De 30 minutos a 1 hora

Mais de 1 hora

Quando você acha que seria um momento oportuno para jogar esse jogo? (possível selecionar apenas uma opção)

Em um evento especial

Reunião com a equipe

Outros

B. O Jogo Hora da Conversa

Para atender aos objetivos e necessidades percebidas, foi elaborado um jogo / tabuleiro com cartas, destinado a toda a equipe escolar, ou seja, voltado para todos os profissionais que atuam na escola, a saber: direção, coordenação, orientadores educacionais, *backoffice*, assistentes, secretaria, limpeza, cozinha, jardinagem, manutenção, gráfica, bedéis e porteiros, merendeira, professores e estagiários.

Só há um pino no jogo. Todos os participantes compartilharão o mesmo pino, pois todos irão percorrer o mesmo caminho e trabalhar em equipe. Contudo, cada jogador terá a sua vez de jogar o dado e percorrer pelas casas do tabuleiro. A ordem de jogada será definida da seguinte forma:

1º jogador a começar é a pessoa que tem mais filhos;

2º jogador é quem tem mais irmãos;

3º jogador é quem tiver nascido mais próximo do Ano Novo;

4º jogador é aquele que sabe tocar o maior número de instrumentos musicais diferentes;

5º jogador é a pessoa que começou a trabalhar mais cedo na vida.

Caso haja mais de 5 jogadores, os critérios seguintes podem ser escolhidos pelos próprios jogadores. Incentivamos que sejam escolhidos seguindo essa proposta de temas que façam eles se perguntarem entre si e se conhecerem melhor.

Definida a ordem de jogo, o primeiro jogador lança o dado e percorre o número

de casas correspondentes no tabuleiro. Cada casa do tabuleiro terá uma dinâmica diferente. Haverá algumas casas em que os jogadores precisarão pegar uma carta do jogo. As cartas estão divididas em três cores, com propostas distintas, a saber:

Vermelhas: cartas de desafio. Essas cartas trazem reflexões de pontos de melhoria em diferentes esferas envolvendo a equipe escolar. O jogador que tirar essa carta deve pontuar um desafio que enfrenta. Os outros jogadores devem ouvir atentamente, praticando a escuta ativa e sem julgamentos, e se sentir à vontade para dar sua opinião/sugestão sobre os desafios levantados pelo jogador com essa carta. Nessas cartas não há obrigação de todos os participantes comentarem.

Amarelas: cartas de descoberta. Essas cartas trazem perguntas referentes ao autoconhecimento. O participante que tirou a carta deverá compartilhar o que lhe for pedido e, caso indicado, selecionar outras pessoas para também compartilharem.

Verdes: cartas de apreciação. Essas cartas levam os jogadores a refletirem sobre pontos positivos em diferentes esferas envolvendo a equipe escolar. Os outros jogadores devem ouvir atentamente, praticando a escuta ativa e sem julgamentos, e se sentir à vontade para dar sua opinião/sugestão sobre os pontos positivos levantados pelo jogador com essa carta. Nessas cartas não há obrigação de todos os participantes comentarem.

Azuis: cartas de situações cotidianas. Essas cartas trazem situações cotidianas para os participantes votarem sobre a ocorrência delas na escola. De acordo com as orientações e a resposta do grupo, o pino poderá voltar para trás (mostrando que essa é uma prática que ainda é pouco democrática) ou poderá avançar algumas casas (mostrando que a escola possui um ambiente acolhedor, democrático, cooperativo).

O tabuleiro será em formato de círculo para propositalmente não haver uma casa final, mas ser um jogo cíclico, orgânico e processual, como o processo de reciclagem da natureza. Justifica-se esse formato pela crença de que (i) o processo educativo nunca terá fim, devendo constantemente ser questionado, refletido e aprimorado, (ii) não há um vencedor único dentro da equipe escolar, pois o principal não é chegar primeiro, mas sim o processo de reflexão ao longo de todo o jogo, que faz com que todos se beneficiem, cresçam, se desenvolvam e ganhem em conjunto.

Sendo assim, os participantes podem definir quanto tempo querem jogar o jogo. Eles podem dar mais de uma volta em todo o tabuleiro, caso tenham interesse, ou pausar o jogo a qualquer hora que lhes for conveniente, este é um jogo flexível e ajustável à carga horária de cada um e às eventuais interrupções necessárias devido às demandas da rotina escolar.

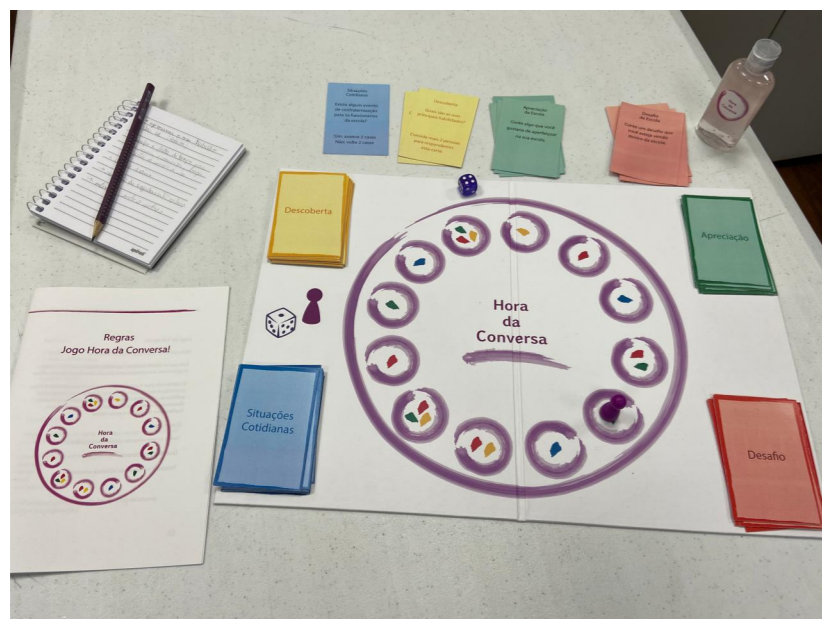
Não há também um número delimitado de participantes, mas a recomendação de que haja pelo menos quatro participantes de forma que o jogo fique ainda mais rico e interessante quando envolve diferentes áreas e funções da comunidade.

Importante, ainda, ressaltar a sugestão de realizarem anotações ao longo da partida,

de forma que as sugestões, reflexões e comentários não se percam ao final da mesma, mas que sejam levadas em consideração em decisões e ações futuras da instituição.

A seguir, o jogo Hora da Conversa:

Imagem X: O jogo Hora da Conversa



fonte: acervo dos autores (out, 2021)

C. Questionário Validação do Material Didático Hora da Conversa

Você jogou o jogo em uma instituição da esfera pública ou privada? (possível selecionar apenas uma opção)

Pública

Privada

A escola que você trabalha atende qual faixa etária? (possível selecionar mais de uma opção)

Educação Infantil

Ensino Fundamental - anos iniciais

Ensino Fundamental - anos finais

Ensino Médio

Ensino de Jovens e Adultos

Qual é a sua função dentro da instituição de ensino? (campo texto para coletar resposta)

Antes de jogar o jogo você... (escala likert: nunca, raramente, às vezes, sempre)

Tinha tido a oportunidade de expor um desafio da sua área/da instituição como um todo?

Conhecia seus colegas fora da realidade escolar (sonho, propósito, lazer, etc)?

Tinha tido a oportunidade de propor melhorias para a sua instituição?

Tinha tido a oportunidade de refletir sobre as situações do cotidiano da sua instituição?

Durante o jogo você... (escala likert: não, talvez, com certeza)

Se sentiu à vontade para expor um desafio da sua área/da instituição para seus colegas?

Conheceu mais seus colegas fora da realidade escolar (sonho, propósito, lazer, etc)?

Se sentiu à vontade para propor melhorias para a sua instituição?

Você considera que a partir da experiência com o jogo... (escala likert: não, talvez, com certeza)

Você sente que conhece melhor a realidade escolar?

Você se sente mais próximo da comunidade escolar?

Você se sente mais acolhido e parte da comunidade educativa?

Há a possibilidade de discussões mais qualificadas entre a equipe?

Você gostaria que esse jogo fizesse parte das suas reuniões de equipe? (possível selecionar apenas uma opção)

Sim

Talvez

Não

Deixe aqui um comentário geral sobre como você foi a experiência do jogo para você (campo texto para coletar resposta)

As regras do jogo estavam claras? (possível selecionar apenas uma opção)

Sim

Não

Parcialmente

Você teve algum problema para jogar o jogo? (possível selecionar apenas uma opção)

Sim

Não

Se você teve algum problema para jogar o jogo, descreva aqui. (campo texto para coletar resposta)

De zero a dez, o quando você recomendaria esse jogo a um colega? (Escala Likert de 0 a 10)

Anexo

Parecer da Especialista Maria Estela Lacerda Ferreira

Atendendo um convite dos estudantes do 7NPED: Roberta Melkan, Lucas Farkout, Christina Pacheco, no dia 4 de junho de 2021, às 19h com a duração de 1h30, encontrei o grupo de alunos, pela plataforma zoom, para conversarmos sobre o trabalho referente ao TCC 1.

O objetivo do encontro seria, juntamente com o grupo, dar uma devolutiva sobre o material didático produzido, para atender à proposta institucional.

Após a conversa com o grupo, segue um parecer sobre o material apresentado, sintetizando as ideias nas respostas às seguintes questões:

O material atende aos objetivos propostos pelo grupo?

O material, um jogo de tabuleiro têm potencial para ser aplicado nas instituições escolares, junto aos diferentes colaboradores que trabalham nas escolas. Pontos a considerar: as escolas possuem identidades diferentes, registradas nos documentos institucionais – PPP, e nas ações do cotidiano escolar. Este será um desafio para o grupo, autor do jogo, pois conforme o tipo de gestão – democrática e participativa; autoritária e centralizadora o material precisaria ser adaptado ao público da escola, bem como à identidade da instituição. Sabemos que há pontos comuns entre as escolas, mas no dia a dia as experiências são vivenciadas de formas diferentes.

O material é relevante e traz contribuições para o público que deseja atender?

O material observado é relevante, pois pode vir a ser transformado em um jogo virtual, um game, segundo o grupo. O público-alvo pode ser a equipe gestora da escola; colaboradores dos diferentes segmentos da instituição. Pode ser jogado em grupos que executam as mesmas funções na escola ou grupos mistos, a depender do nível de interação dos participantes.

Quais sugestões e pontos de atenção para aprimorar este material?

Afirmo que o material, se bem explorado e aperfeiçoado, pode vir a ser uma ferramenta para trabalhar a formação de pessoas dentro de instituições escolares. Sugere-se um aperfeiçoamento do conteúdo presente nas fichas coloridas. O título das fichas, embora possa ser alterado, pode permanecer o mesmo, principalmente aquelas que se referem ao autoconhecimento, podendo ser colocada uma ficha com sugestões de melhoria ou possíveis encaminhamentos.

Finalizando, agradeço aos autores do material didático, o convite feito para conhecer a produção do grupo e poder sugerir alterações para o aperfeiçoamento do material.

Desejo sucesso aos participantes.

Abraços

Maria Estela Lacerda Ferreira-professora mestre do Instituto Singularidades

06.06.2021

Parecer da Especialista Franciele Busico

Li agora o material todo que mandaram. Seguem meus comentários:

O material atende aos objetivos propostos pelo grupo?

Do meu ponto de vista o material atenderá plenamente aos objetivos de aprofundar os conhecimentos sobre a unidade escolar e integrar a comunidade de trabalhadores/as das diferentes equipes, mobilizando ações e mudanças.

O material é relevante e traz contribuições para o público que deseja atender?

Com certeza! E o ponto forte dessas contribuições é que elas se darão de uma forma orgânica, dinâmica e lúdica, o que será extremamente positivo. Permitirá uma aproximação das equipes e a construção de consensos, de forma dialógica.

Quais sugestões e pontos de atenção para aprimorar este material?

Alguns já sugeri em nosso encontro: cartas abertas (coringa) para que no momento do jogo possam ser acrescentadas questões específicas do grupo, possibilidade de manifestação/expressão em diferentes linguagens, tornar acessível a todas as equipes, com maior e menor letramento.

Vi agora que há a sugestão de alguém ser o escriba. Mas, no caso do jogo digital, acho que seria possível pedir uma autorização aos participantes e ter alguma forma de gravar, pois assim poderá ser revisto a qualquer momento, continuar depois de assistir uma jogada anterior etc.

Achei sensacional! Contem comigo para o que for preciso!

ISABELA FERRAZ

LARA SABBATINI

TALITA BARCELLOS

08. IMPACTOS DA AFETIVIDADE NA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

A partir das inquietações das estudantes em relação à mudança de segmento escolar surgiu o tema, Impactos da afetividade na transição das crianças da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do trabalho é refletir sobre o processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Fundamental por meio da autoformação dos educadores. Para isso, foi construída uma plataforma digital, onde as educadoras e educadores poderão aprimorar suas práticas pedagógicas, elaborando, pensando e construindo repertório para ressignificar o momento de transição. Os teóricos selecionados para fundamentar o material foram Henri Wallon, Sonia Kramer e Lev Vygotsky, pois apresentam assuntos relacionados ao tema. Henri Wallon (2014) fala da integração entre as diferentes áreas do desenvolvimento, Sonia Kramer (2006) enfatiza a passagem da criança de 6 anos para o Ensino Fundamental de nove anos e o Vygotsky (2010) foca na análise dos processos de mediação e interação entre as crianças, a fim de desenvolver as habilidades psicológicas superiores. A coleta de dados se deu por meio de uma avaliação diagnóstica, a fim de conhecer e compreender as necessidades das educadoras e os saberes constituídos durante seus processos formativos e a atuação no momento de transição. A partir da análise de dados, o curso Affectus foi criado, ele é composto por três módulos, que contemplam os temas: A criança, A afetividade e A transição.

Palavras-chave: Transição. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Afetividade. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Ao longo do curso aprendemos a importância da afetividade na construção e manutenção das relações, para além do desenvolvimento do olhar sobre si mesmo e sobre o mundo. Com isso, através das nossas experiências de estágio nos deparamos com a ruptura dessa conexão primordial, ou seja, a afetividade na relação educador e educando, neste processo de mudança de segmento.

Esse tema surgiu a partir das nossas inquietações em relação à mudança de contexto no momento da transição das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo do trabalho é refletir sobre o processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Fundamental por meio da autoformação das educadoras e educadores, ampliar o repertório sobre o tema da transição dos segmentos, além de repensar sobre as práticas pedagógicas, e construir um olhar significativo e afetivo para este momento de mudança. Para isso, criamos uma plataforma digital, onde as educadoras e educadores poderão aprimorar suas práticas pedagógicas, elaborando, pensando e construindo repertório para ressignificar o momento de transição.

Como a afetividade impacta nesse processo de transição das crianças do último ano da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Essa questão nos atravessou e por isso decidimos desenvolver este material didático para que seja um recurso de reflexão sobre a prática pedagógica das educadoras e educadores que trabalham neste processo de transição. Para além disso, estamos elaborando este material para que este momento de transição seja efetivamente significativo, respeitoso e afetivo para as crianças.

Entendemos que esse material é importante como um meio de formação continuada para educadores, pois ele poderá contribuir para uma reflexão das práticas pedagógicas e atitudes do educador para ajudar o educando nesta transição.

Consideramos que o nosso material didático poderá promover uma reflexão acerca das práticas que fomentam a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, da concepção de criança e da relação entre educador e estudante, bem como o aumento de repertório em busca de aperfeiçoamento das práticas educativas, a fim de auxiliar o educador nas questões cognitivas, afetivas e sociais do estudante que está migrando para o Ensino Fundamental.

Pesquisamos alguns teóricos e selecionamos o Henri Wallon, Sonia Kramer (2006) e Lev Vygotsky (2010) para escrever o nosso arrazoado, pois apresentam assuntos relacionados ao nosso tema. Henri Wallon fala da integração entre as diferentes áreas do desenvolvimento, Sonia Kramer enfatiza a passagem da criança de 6 anos para o Ensino Fundamental de nove anos e o Vygotsky foca na análise dos processos de mediação e interação entre as crianças, a fim de desenvolver as habilidades psicológicas superiores.

1. CAMPO DE PESQUISA

Segundo as nossas vivências e percepções durante os estágios, ao observarmos as crianças da Educação Infantil e as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificamos algumas mudanças em relação a rotina, relação educador e educando, organização dos espaços e tempos, e processos de ensino e aprendizagem, nos questionamos sobre o papel e os quais os impactos da afetividade nesse processo de transição das crianças do último ano da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, inferimos que há uma ruptura abrupta e ausência de afetividade no momento de transição dos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Deste modo, o objetivo do curso é refletir sobre os motivos que levam à descontinuidade dos segmentos, ampliar as práticas que possibilitam um momento de transição significativo para as crianças, além de transformar o olhar de quem realizará o curso para a criança e a transição.

Antes de elaborarmos o curso, percebemos a necessidade de uma

Avaliação Diagnóstica, a fim de entender as dificuldades e demandas das educadoras e educadores no momento da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enviamos para estudantes do último ano de Pedagogia e educadoras e educadores que trabalham nos segmentos do último ano da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Fizemos um formulário para que as educadoras, educadores e estudantes de Pedagogia pudessem relatar suas vivências e experiências no momento de transição com as suas crianças, bem como explicar os possíveis desafios enfrentados durante esse processo.

Escolhemos usar a ferramenta Google Formulário, pois devido ao contexto pandêmico essa foi a forma mais segura de alcançar os (as) participantes.

A partir da análise das respostas, percebemos que as participantes observam uma descontinuidade nos segmentos (Educação Infantil e Ensino Fundamental). As participantes relataram que na mudança de segmento, as crianças têm pouco tempo para brincar, pois o foco principal passa a ser a aprendizagem cognitiva, desenvolvimento da autonomia e responsabilidade. Além disso, há uma mudança muito rápida de rotina e as atividades são focadas na organização dos materiais e no processo de alfabetização.

As participantes também consideram que, para que essa transição seja feita de forma cuidadosa, é necessária uma escuta atenta, espaços para trocas e uma parceria entre família e escola. O processo de acolhimento deve ser bem assistido, a aprendizagem não deve ser pautada em cobranças excessivas para que haja uma continuidade e não um desligamento de um ciclo. Através da análise das respostas das participantes, desenvolvemos os módulos, as aulas do curso e no decorrer da pesquisa, apresentaremos os conteúdos das aulas.

Após a construção do protótipo, enviamos o link do curso para as convidadas validarem o material didático, uma vez que, elas são educadoras e trabalham nos segmentos de pesquisa, a fim de regularmos a relevância do tema, bem como o alcance ao público-alvo e as questões organizacionais da plataforma virtual. Para isso, criamos uma tabela, com critérios de avaliação que nortearam a construção do curso. Ela foi produzida na plataforma Google Documento, pois permite edição e respostas mais descritivas, além de facilitar na organização dos critérios analisados. Acreditamos que as participantes apoiaram o aperfeiçoamento do nosso material didático por serem pessoas críticas e experientes sobre o processo de transição de segmentos, além de contribuir com seus repertórios de vivências na escola.

Posteriormente à análise da validação das convidadas e as sugestões mencionadas, mediamos e acolhemos as considerações descritas, e iniciamos a elaboração dos módulos e aulas do material. Na sequência, com o curso finalizado, o material foi aplicado ao público-alvo.

1.1 O protótipo

O curso está hospedado na plataforma digital DW cursos, onde desenvolvemos a nossa página, Affectus, na qual localiza o material didático. As educadoras e educadores que se interessam pelo tema ou pessoas que queiram ampliar seu conhecimento sobre o mesmo, poderão aprimorar suas práticas pedagógicas, elaborando, refletindo e construindo repertório para ressignificar o momento de transição da Educação Infantil para os Anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da autoformação por meio do curso. O curso contemplará alguns módulos que são os principais pontos para se aprofundar sobre o tema, sendo eles: A Criança, A Afetividade e A Transição. Os conteúdos poderão guiar as professoras e professores no que chamamos de jornada reflexiva, ou seja, o período de dedicação no aprofundamento do assunto. A nossa intenção é que as participantes, ao final da jornada, compreendam como esse momento de mudança de segmento é um processo importante para as crianças e que tenham mais recursos para pensar em estratégias que possibilitem uma transição significativa.

O curso é uma ferramenta de formação continuada, com foco na autoformação e é composto por três módulos, cada um possui quatro aulas, contabilizando vinte e cinco horas de estudo. Ao final do módulo quatro, as participantes deverão preencher um Formulário Google de Autoavaliação, que contém alguns critérios para que elas possam refletir sobre seus processos de aprendizagem durante o estudo e o outro de Avaliação do Curso, este, abarca parâmetros ligados à organização do material didático, qualidade da curadoria de materiais e possíveis melhorias.

O módulo um, A Criança, contempla os temas relacionados às influências no desenvolvimento da criança, conceito de infância, diferentes propostas do brincar e maneiras de incluí-las no cotidiano escolar. O segundo, tem como tema principal A Afetividade, abarcando a escuta atenta para trocas, a importância de estabelecer parceria entre escola e família, a necessidade do acolhimento e da afetividade na rotina escolar e como isso afeta as crianças. O último módulo, A Transição, engloba temas como a implicação das mudanças e adaptações que as crianças terão no momento de transição de segmento, reflexão sobre como essas práticas distanciam os dois segmentos, análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco nos campos de experiência, objetivos de aprendizagem e habilidades, a fim de repensar a mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Para desenvolver o curso nos organizamos em pequenos períodos, o primeiro foi escolher os objetivos que gostaríamos que as educadoras e educadores alcançassem ao final da jornada de estudo. Feito isso, começamos a considerar e escolher quais seriam os focos principais (módulos) que usaríamos para alcançar e potencializar o tema central do trabalho. A partir dos focos principais, selecionamos os tópicos (aulas) que compõem e colaboram para o percurso de estudo mais detalhado. Ainda nesta etapa, foi necessário ter cautela para que todos os tópicos ficassem de acordo com o objetivo de cada foco principal, para isso, estruturamos algumas perguntas disparadoras, na forma de Avaliação Diagnóstica, materiais diversificados

(materiais audiovisuais, textos, entre outros) e buscamos evidenciar as vivências e experiências de acordo com a singularidade de cada estudante do curso.

A validação do material foi feita em três etapas, a primeira, sendo a avaliação diagnóstica, citada anteriormente, possibilitando a sustentação das hipóteses inferidas pelo grupo, a segunda, foi realizada através da construção do protótipo, a fim de legitimar a relevância do tema, o alcance do público-alvo e organização da plataforma. Por fim, a aplicação do material didático ao público-alvo.

Convidamos duas colegas de profissão para avaliarem o material didático. A convidada 1 é estudante de Pedagogia, está no último ano da graduação na Pontifícia Universidade Católica - PUC, foi convidada a participar da validação porque tem vivências de estágio no 1º do Ensino Fundamental, gosta de estudar sobre o processo de alfabetização e sobre os impactos da afetividade no desenvolvimento cognitivo das crianças. Já a convidada 2, é graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo - USP, está na área desde 2013, atuou como professora da Educação Infantil, e hoje atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A validação foi realizada remotamente, o grupo construiu uma tabela com categorias de avaliação criadas previamente, são elas: Acesso, Visual, Estrutura (organização dos módulos e aulas), Aulas e Curso. Pensamos que essas categorias poderiam auxiliá-las na condução do olhar para os aspectos que precisam ser aperfeiçoados e que são fundamentais para o funcionamento e organização do curso. Além das categorias, disponibilizamos perguntas disparadoras para cada categoria, as quais as convidadas deveriam responder de forma clara e objetiva. Solicitamos às candidatas para criarem um login e explorarem a plataforma e o curso. Em seguida, preencheram a tabela dando seus pareceres sobre as categorias citadas acima.

As sugestões e considerações feitas pelas educadoras mencionadas acima foram importantes para a melhoria da parte estrutural e sistêmica do material didático.

Os maiores desafios encontrados ao longo da elaboração do material foi organizar e definir como cada um dos temas deveria ser apresentado, de uma forma que tudo ficasse conectado e fizesse sentido para quem está cursando a jornada de estudos. A configuração que o grupo optou por seguir, distribuindo e planejando funções, compartilhando ideias, categorizando e ordenando os assuntos de cada módulo, facilitou que o desafio fosse superado. Outro desafio foi encontrar a plataforma que contemplasse o que planejamos no pré-projeto, foi essencial pesquisar diversas ferramentas até chegarmos a qual qualificamos como ideal. Por último, fazer a análise da Avaliação diagnóstica e articular com os conteúdos abrangentes no curso foram bastante desafiadores, visto que, foi preciso considerar as questões trazidas pelas participantes do formulário e o que achávamos relevantes para proporcionar às educadoras e educadores uma reflexão expressiva sobre a passagem de segmento. As conversas e trocas entre o grupo, a leitura dos materiais teóricos e a escuta dos especialistas de educação nos ajudaram a traçar o melhor caminho e iniciar a construção do nosso material.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Como a ausência da afetividade influencia no desenvolvimento da criança em relação ao seu processo escolar? Como acontece a transição do último ano da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Fundamental (rotina, espaços, tempo, relações) Qual o impacto da afetividade no desenvolvimento de um ser humano? Como a afetividade se relaciona na interação da criança com os pares? Qual a dimensão (ou papel) da afetividade no processo ensino-aprendizagem? O que muda no olhar do professor em relação ao sujeito criança na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Qual a importância da relação/integração cognitiva-afetiva-motora? Qual o sentido/significado da afetividade para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Fundamental? Por que há perda da afetividade quando a criança chega no Fundamental?

Acreditamos que no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental existe um repentino rompimento entre esses segmentos, ou seja, uma descontinuidade entre eles. Muitas vezes não há uma preparação por parte das professoras e professores em relação às crianças, no sentido de introduzir e explicar aos poucos em que consiste o ingresso no Ensino Fundamental, ensinando os novos processos que farão parte dessa passagem e conscientizando os educandos de que apesar de ser uma mudança significativa para eles, faz parte do seu caminho escolar, e entendemos que em algumas circunstâncias a ausência desse olhar afetivo para a transição pode tornar esse momento mais desafiador e inseguro para os estudantes.

Ao longo dos nossos estágios observamos de perto as angústias das crianças e das professoras e professores frente ao início do Ensino Fundamental, mais precisamente, o primeiro ano. Isso fez com que surgissem em nós, inquietações e reflexões a respeito desse momento.

Com isso, escolhemos e apoiamos a base teórica da nossa pesquisa, em três autores: Sonia Kramer, Henri Wallon e Lev Vygotsky.

Sônia Kramer (2006), escreve em um dos capítulos do guia *Ensino Fundamental de nove anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, a importância do olhar para a singularidade de cada criança, ou seja, a forma como o adulto, seja ele educador no ambiente escolar ou os que estão inseridos na vida dessa criança no contexto social vai enxergá-la e compreendê-la.

Quando pensamos no contexto do mundo atual, devemos nos perguntar “De que infância nós falamos?”, uma vez que sabemos que a visão sobre criança é construída social e historicamente, o que nos leva a ressignificação do olhar para as infâncias de acordo com o contexto que se está inserida.

A autora apresenta no texto reflexões sobre a infância através de perguntas retóricas:

Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da

infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? (KRAMER, 2006, p.16)

Responder essas questões pode ser um paradoxo, pois teoricamente temos através dos autores citados acima várias respostas coerentes que podem ser dadas como verdades. Porém, no que tange a prática (principalmente em sala de aula) pode ser um pouco mais complexo. Afinal, são grupos de crianças onde cada uma tem as suas particularidades e seu tempo de desenvolvimento.

Pensando nisso, Sônia apresenta a compreensão da delicada e profunda complexidade da infância e a sua capacidade de se reinventar e ressignificar o mundo e produzir cultura. E é nesse processo de produção que reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura. Exatamente nesse momento que o olhar de um educador precisa estar apurado e direcionado para o esplendoroso brincar, pois nele existe um mundo de aprendizagens e troca de experiências que serão cruciais para o desenvolvimento da criança.

Por compreender a importância dessas vivências entre pares que acontece no brincar dentro e fora da escola é que se faz necessário compreender mais a fundo a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Na sociedade atual, vivemos momentos de constante questionamento sobre as concepções de ensino-aprendizagem e práticas escolares, pois os pensamentos e os modelos de ensino que outrora eram validados sobre a criança e o seu aprendizado, já não são reais e não trazem mais um resultado satisfatório e significativo para as crianças e tão pouco para a sociedade como um todo. O que torna esses questionamentos fundamentais, pois o que começou a ser observado, inclusive por nós nos estágios, é que durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, corria-se o risco de desconsiderar que a infância continua presente nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e não só na Educação Infantil.

Pensando no momento da transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que as relações influenciam os comportamentos e atitudes tanto das educadoras e educadores quanto das crianças, utilizaremos em nossa pesquisa a teoria do psicólogo Vygotsky.

Em sua teoria, Vygotsky (2007) enfatiza que a interação entre educador e educando, a mediação e intervenção do educador com intencionalidade, a realização de formação continuada contribuem para que o processo de aprendizagem aconteça de forma significativa para a criança, em qualquer segmento que ela esteja.

A perspectiva Vygotskiana investiga o sujeito em sua relação com

o outro, com aquele que compartilha suas experiências e com aquele que através das trocas cognitivas, emocionais e socioculturais constitui-se como indivíduo. A integração da dimensão afetiva e cognitiva são importantes para o desenvolvimento humano do sujeito, seja ele, em seu contexto histórico, social, cultural ou emocional.

Um dos locais onde a criança estabelece relações é na escola e essa relação é construída através da socialização entre as crianças, das brincadeiras livres ou dirigidas, atividades em sala de aula e fora dela, aulas com especialistas, entre outras.

Além disso, as educadoras e educadores devem estar atentos aos estudantes, ter escuta ativa, valorizar seus conhecimentos prévios, estimular suas potencialidades, olhar para as crianças nas suas singularidades, não se preocupando só com o aprendizado dos conteúdos, mas sim com o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, cooperação, empatia, a fim de formá-la integralmente.

A teoria de Vygotsky (2007) busca aquilo que segundo ele, o indivíduo tem de melhor, ou seja, a criatividade, sua autonomia, sua condição de sujeito ativo, participativo e não de objeto a ser moldado, e que sua aprendizagem é significativa quando ocorre a interação entre o sujeito, o meio social em que está inserido e outros sujeitos (pares, educadoras e educadores). Para que a criança aprenda, é necessário que ela construa o conhecimento por meio de suas descobertas, interesses e da interação com o outro.

A interação além de facilitar ações, trocas entre o sujeito e o objeto de conhecimento, é fundamental para realizar-se um ensino mais significativo, tanto para quem aprende como para quem media. Segundo Vygotsky (2014 p.42) "o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem juntos e a aprendizagem é adquirida na vida em sociedade, na escola, pela vivência de cada experiência individual e coletiva".

Os educadores, para fazerem um trabalho de qualidade, precisam conhecer as crianças, suas descobertas, hipóteses, opiniões, desenvolvendo diálogo e criando situações em que os estudantes possam expor aquilo que sabem, que sentem ou algo que sintam necessidade ou desejo de falar. Assim, os registros, as observações são fundamentais para as avaliações, bem como para a elaboração dos relatórios.

Os relatórios, observações e registros são instrumentos importantes quando se pensa no momento da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que, tem que ser um processo cuidadoso, tranquilo e significativo para a criança.

Ponderando sobre o papel que as educadoras e educadores têm de conduzir os ingressantes neste novo segmento, é preciso assegurar que as crianças sejam escutadas, considerando as necessidades não só pedagógicas, mas também emocionais e sociais. As crianças estão preparadas emocionalmente para adentrar uma nova organização escolar? Quais são as necessidades emocionais, cognitivas e motoras que precisam ser levadas em conta no planejamento desta nova fase? "A criança só sabe viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que

vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança?” (Wallon, apud Almeida e Mahoney, 2007, p.25)

Considerando os estágios do desenvolvimento e o papel da afetividade segundo Wallon, as crianças ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental estão iniciando o estágio categorial (6 a 11 anos), onde elas começam a diferenciar o eu do outro e a partir de atividades cognitivas exploram o mundo externo. Sendo assim, a relação com o outro é de extrema importância, principalmente a relação entre professor e estudante, porque ambos são afetados um pelo outro, visto que as crianças neste momento estão no estágio categorial, onde fazem essa diferenciação entre si e os outros.

Assim como o estágio categorial é marcado pela perspectiva da convivência, relação e trocas, também se faz presente a afetividade, que de acordo com Wallon (2014), a afetividade é a habilidade e condição do ser humano de ser afetado por sensações do mundo interno e externo. O afeto não se caracteriza necessariamente pelas manifestações epidérmicas, ou seja, o toque, como também a escuta, o diálogo e o olhar.

Quando as crianças são afetadas, a possibilidade de estar proporcionando um ambiente favorável às aprendizagens expande. Portanto, o papel das educadoras e educadores deve estar claro, além da mediação dos processos de ensino-aprendizagem, deve-se levar em consideração o conhecimento prévio dos estudantes, entender o que ainda precisa ser elaborado a fim de que essas ações indicam os aspectos que beneficiam ou não a descoberta do mundo.

Compreendemos através dos teóricos citados acima que é fundamental ter um olhar sensível e uma escuta atenta para com as crianças, assim como, no momento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Isso se torna indispensável pois na articulação desses segmentos, é visível que há uma ideia de ruptura entre eles, ou seja, muitas vezes não há continuidade nos processos organizacionais, fazendo com que as crianças sejam impactadas pela falta da afetividade.

3. ANÁLISE DE DADOS

O nosso material didático tem como escopo possibilitar uma reflexão aos educadores e educadoras sobre a não linearidade entre os segmentos da Educação infantil e o Ensino Fundamental, desconstruindo esse olhar que foi gerado, o que distancia a criança de sua infância, privando-a de vivências lúdicas, reduzindo o sentido do brincar como forma de aprendizado, para iniciar um ciclo pautado apenas em aprendizagens cognitivas. Em função disso, criamos um documento para obter informações em relação às dificuldades, necessidades e desafios encontrados pelas educadoras e educadores que trabalham nesses segmentos.

A coleta de dados se deu através de uma avaliação diagnóstica,

em um formulário Google, a fim de conhecer e compreender as necessidades dos educadores e os saberes constituídos durante seus processos formativos e a atuação no momento de transição. As informações foram analisadas de forma qualitativa e a partir da análise das devolutivas das educadoras, percebemos em seus relatos que, na mudança de segmento, as crianças têm pouco tempo para brincar, pois o foco principal passa a ser a aprendizagem cognitiva, o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade. Outrossim, há uma alteração de rotina e as propostas são focadas no processo de alfabetização.

As educadoras também acreditam que, para que essa transição seja feita de forma respeitosa, é necessária uma escuta atenta, espaços para trocas e uma parceria entre família e escola. Segundo elas, o momento do acolhimento deve ser cuidadoso e a aprendizagem não deve ser pautada em excessos de conteúdo para que exista uma continuidade e não uma ruptura de um ciclo.

A partir da análise de dados, o curso *Affectus* foi criado, ele é composto por três módulos que contemplam os seguintes temas: A Criança. A Afetividade e A Transição.

No início da elaboração do protótipo, convidamos algumas educadoras para realizarem o curso e validarem o protótipo dele. Após a análise, houve devolutivas de que a página do curso estava organizada, o acesso era simples e a plataforma intuitiva. Além disso, houve *feedbacks* sobre a identidade visual do curso, algumas educadoras sentiram falta de uma característica que remetiam mais ao grupo. Um apontamento importante foi que as descrições das aulas precisavam ser aprimoradas, e que a bibliografia deveria ser mais explicitada, além disso, escreveram que alguns termos deveriam ser evidenciados para que as pessoas pudessem entender com facilidade. Por outro lado, disseram que as perguntas disparadoras eram de fato provocativas, que a organização dos módulos e aulas, a escolha dos temas e os recursos digitais foram adequados. Por fim, mencionaram que sentiam falta de uma introdução sobre o curso e sobre as criadoras do mesmo. Todas as devolutivas foram de grande valia, pois através delas foi possível aprimorar a organização e os materiais do curso e desenvolver mais a plataforma.

Após realizada a coleta das respostas da avaliação do protótipo, consideramos as questões trazidas pelas convidadas e realizadas as mudanças julgadas necessárias. Os textos de introdução de cada aula foram reelaborados, assim como, a organização dos tópicos de atividades e a implementação de ícones para auxiliar na sistematização dos conteúdos. Outra alteração que ocorreu foi a estruturação da identidade visual do curso, foram criados logos, imagens de início e capa para todas as aulas, com a intenção de tornar o ambiente virtual mais acolhedor e receptivo. Para além disso, fizemos uma extensa curadoria de materiais teóricos para correlacionar com as práticas pedagógicas das educadoras e educadores, os materiais selecionados têm diversas linguagens, dentre eles estão vídeos explicativos, palestras, documentários, entrevistas, músicas, poesias, citações e textos. Eles foram escolhidos para que os participantes do curso percorressem um caminho sensível, mas que ainda sim tivesse a teoria como base.

O último momento da análise de dados aconteceu após as alterações sugeridas pelas convidadas e a exportação dos conteúdos planejados para a plataforma virtual. Posteriormente à finalização do curso, as convidadas foram novamente requeridas para a realização de uma nova avaliação do curso, agora, efetivamente completo. A avaliação ocorreu através de uma tabela bastante similar a que foi enviada anteriormente, com os seguintes tópicos a serem avaliados: organização e estrutura, layout e organização visual, qualidade dos materiais curados, relevância do tema e experiência pós curso, para mais, foram adicionados marcadores sobre o público-alvo, potência do curso, objetivos alcançados, referenciais teóricos e impactos causados pelo mesmo.

Uma das convidadas avaliou a maioria dos indicadores, como plenamente satisfatório, apontando como relevante a curadoria de materiais que articulam a teoria com a prática, contribuindo assim para o aprimoramento das práticas educativas.

Um outro aspecto relevante da validação da convidada foi a possibilidade que o curso oferece de partilhar experiências entre as participantes e aumentar repertório, afinal a docência é um espaço de troca.

A partir da análise dos dados, foi possível coletar informações importantes para aprimorar a curadoria dos materiais, dos recursos e estratégias para serem implementadas no curso e auxiliar as educadoras e educadores em relação ao processo de transição. Ademais, essa avaliação mostra que os objetivos do curso foram alcançados, pois o repertório sobre o tema foi ampliado, houve reflexão sobre os impactos da afetividade na transição e a convidada relatou sobre uma possível mudança nas práticas pedagógicas e nas ações para fazer deste momento de mudança, um processo significativo e afetivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o trabalho pensando sobre os impactos causados pela (ausência de) afetividade na transição da Educação Infantil e Ensino Fundamental, além da ruptura que acontece entre os segmentos, como as crianças são afetadas por isso, os motivos que geram essas descontinuidades nas práticas, nos tempos, das responsabilidades, e na forma com que as crianças são percebidas. Consequentemente, nos perguntamos qual era o papel das e dos educadores neste momento e a importância da reflexão sobre o tema para esses profissionais.

Segundo Kramer (2006), os reflexos desse olhar podem ser percebidos em vários contextos da sociedade. No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. Esse questionamento é fundamental, pois, algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho. Como realizar um diálogo entre as vivências da criança dentro e fora da escola? Pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil.

Entretanto, foi a partir de nossas experiências e vivências em sala de aula que pensamos no tema e na estrutura do material didático como um curso de autoformação cujo escopo é oferecer estratégias para educadoras, educadores ou pessoas interessadas no tema, a fim de repensarem sobre suas práticas pedagógicas e construir um olhar significativo e afetivo para este momento de mudança.

Segundo Wallon, professores e alunos são mutuamente afetados no processo de formação, onde desenvolvimento cognitivo é, também, ampliação dos afetos e da capacidade de expressar sentimentos. O desafio do afeto é compartilhado entre todos os sujeitos, no ambiente escolar. (apud NARCISO 2021, p. 109)

Desta forma, ao longo da construção do nosso material didático pudemos analisar e confirmar através dos dados coletados na pesquisa inicial, a relevância do nosso tema para as educadoras formadas e em formação. Foi possível perceber com as opiniões das participantes, como se faz cada vez mais necessária a compreensão da afetividade, da criança como um todo, e da relação entre educador e educando no processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Fundamental.

As nossas hipóteses em relação a ruptura existente no processo de transição vão ao encontro do que foi descrito pelas educadoras através da avaliação diagnóstica, pois há de fato uma mudança no processo de aprendizagem, na tratativa com a criança, no olhar que é direcionado para esses estudantes, como se, ao sair da Educação Infantil a sua "infância" fosse deixada para trás e ao adentrar o Ensino Fundamental, o foco é somente na aprendizagem de conteúdos, deixando de lado a importância de cultivar a brincadeira, os momentos lúdicos e a afetividade.

Para Vygotsky (2007), a criança aprende melhor quando as atividades que lhe são designadas não implicam em um desafio cognitivo exacerbado, isto é, devem se situar na zona de desenvolvimento próximo. É importante a professora ou professor proporcionar à ela oportunidade de aprimorar as suas habilidades e conhecimentos, partindo daquilo que já sabe, levando-a a interagir com outras crianças em processo de aprendizagem cooperativa.

Acreditamos que o nosso curso é apenas uma das possibilidades que as educadoras terão para repensar o olhar e as práticas sobre as rupturas e sobre a afetividade. Esperamos que através da temática, dos pensadores e das propostas, essas educadoras caminhem por outros percursos que as levem para aprimorar o conhecimento.

De acordo com Kramer (2006), as crianças têm maneiras próprias de assimilar e se relacionar com o mundo. É papel das e dos educadores favorecer um ambiente saudável onde a infância possa ser vivida integralmente, na qual a singularidade dos tempos sejam respeitadas e contempladas.

A nossa intenção ao idealizar o curso não era só pensando em como esse momento de transição de segmento afeta as crianças e nem como as e os educadoras poderiam ampliar suas práticas e olhares para construir juntos um

processo de transição significativo, mas também, para que as pessoas pudessem perceber de forma crítica esse rompimento dos ciclos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e assim, construir recursos que tornam o olhar mais sensível, tanto para as crianças, quanto para a transição, a afetividade e para si mesmos. À vista disso, acreditamos que nosso material poderá proporcionar o alcance dos objetivos já citados acima, mas é de extrema importância que as e os educadores renovem-se continuamente, buscando novas fontes, materiais diversificados e recursos fundamentados, para que esse trabalho seja efetivo, e o olhar já construído seja conservado.

REFERÊNCIAS

MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. d. **Henry Wallon: Psicologia e Educação**. Brasil: Edições Loyola, 2014.

KRAMER, Sônia. **Ensino Fundamental de nove anos - Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf>. Acesso em: 05/06/2021

MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. d. **Afetividade e aprendizagem - Contribuições de Henri Wallon**. Brasil, 2007 Edições Loyola. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Afetividade_e_aprendizagem_Contribui%C3%A7%C3%B5es/RdnjVlcTodEC?hl=pt-BR&gbpv=0 Acesso em: 06/06/2021

MARQUES, Ramiro. **A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)**. Disponível em: http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf. Acesso em: 06/06/2021

NARCIZO, Elaine. **Henri Wallon: a afetividade no processo de aprendizagem**. s.l., 2021 Disponível em: <https://profseducacao.com.br/artigos/henri-wallon-a-afetividade-no-processo-de-aprendizagem>, Acesso em: 18/11/2021

LURIA, Alexandre; LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Cone Editora, 2010. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf> Acesso em: 06/06/2021

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



APÊNDICES

APÊNDICE A: Considerações das convidadas

Categorias	Perguntas	Considerações da convidada
Acesso	O que você achou da página Affectus?	A página Affectus está muito bem-organizada, facilitando a localização dos conteúdos.
	O que você achou do acesso?	O acesso é simples, sendo assim, facilita para o aprendiz que irá participar do curso
	Como foi navegar pela plataforma?	Foi bem simples. A plataforma é supersimples e intuitiva.
Visual	O que você achou do layout?	A identidade visual do curso foi muito bem escolhida. Imagens amistosas, acolhedoras e super coerentes com as temáticas a serem trabalhadas.
Estrutura (organização dos módulos e aulas)	O que você mais gostou da estrutura do curso?	O que eu mais gostei da estrutura do curso foi a escolha das temáticas. Acredito que seja de imensa relevância reforçar que a infância não acaba na Educação Infantil, pois muitas vezes é isso que ocorre na prática. Apoiar-se em teorias do neurodesenvolvimento enriquecem o material disponibilizado.
	O que você considera importante para ser aprimorado?	Dessa forma, articular a brincadeira como elemento potencializador para o desenvolvimento biopsicossocial da criança é uma abordagem que pode ser feita com maior aprofundamento.
Aulas	O que você achou dos recursos disponibilizados (bloco de notas, comentários, avaliação da aula)?	Acredito que os recursos disponibilizados na plataforma facilitam a aprendizagem, uma vez que é reunido no mesmo espaço o conteúdo a ser exposto e o espaço para anotação, facilitando para as pessoas que não tem tanta familiaridade com plataformas online.
	A cada aula, escrevemos um breve texto contando sobre o conteúdo que seria abordado, o que você achou disso? Mudaria algo?	Os textos escritos em cada aula deixam o participante curioso para se aprofundar na discussão. Acredito que referir-se aos teóricos que servirão como base para a discussão (assim como é feito na aula 1 do módulo 1) enriquecerá a descrição.

Curso	Dê uma devolutiva sobre sua experiência ao conhecer e explorar o curso.	A temática abordada no curso é de extrema relevância na formação docente e, portanto, vejo neste material um imenso potencial. A facilidade de acesso e os temas discutidos em cada módulo atraem o participante a envolver-se com a discussão.
Geral	O que e como podemos melhorar?(organização, conteúdos das aulas, layout, entre outros)	Se possível, possibilitar um espaço estilo Fórum de discussão, para a partilha das experiências entre os participantes do curso, uma vez que a temática é super relevante e experiências positivas merecem ser valorizadas. Ao final do curso, estas podem até ser reunidas em um arquivo público.

Categorias	Categoria	Considerações da Convidada
Acesso	O que você achou da página Affectus?	Achei intuitiva. Entrei com facilidade, e encontrei o curso com facilidade também.
	Como foi navegar pela plataforma?	Foi simples. Objetivo. Fiz o cadastro, recebi o e-mail de confirmação com link, e entrei.
Visual	O que você achou do layout?	Achei discreto, e elegante.

Estrutura (organização dos módulos e aulas)	O que você mais gostou da estrutura do curso? O que você considera importante para ser aprimorado?	Gostei bastante de como foi dividido e das subdivisões de aulas dentro de cada tema. Bem-organizado. Eu aprimoraria a descrição das aulas. Não com mais detalhes, mas com perguntas provocadoras, que gerassem mais impacto em quem estivesse procurando o curso. Também explicitaria mais a bibliografia, para deixar mais clara a concepção escolhida por vocês.
	O que você achou dos recursos disponibilizados (bloco de notas, comentários, avaliação da aula)?	Excelentes e necessários. Acho que valeria também colocar uma apresentação do curso, com informações sobre vocês, sobre total de horas dedicadas para a conclusão das aulas, emissão de certificados... Como pensam em interagir com os comentários em caso de dúvidas? Eles serão vistos por todos, como forma de interação? Talvez possa ter um fórum também...acham viável? Com dicas de livros, documentários e outros materiais, caso alguém queira se aprofundar mais nos temas estudados.
Aulas	A cada aula, escrevemos um breve texto contando sobre o conteúdo que seria abordado, o que você achou disso? Mudaria algo?	Eu acho que seria importante colocar na descrição as reflexões pretendidas por meio de perguntas. Também reorganizaria a sequência de alguns conteúdos, por exemplo, no bloco de aulas sobre afetividade. Talvez a primeira aula devesse acontecer mais próxima da aula de acolhimento afetivo. Não sei como pensaram, mas fiquei com a impressão que iremos falar do grupo, depois da relação da família com a escola, para retornarmos ao grupo depois.
Curso	Dê uma devolutiva sobre sua experiência ao conhecer e explorar o curso.	Achei bastante intuitivo, organizado e com um tema muito importante. Falar sobre o lugar da afetividade na escola é urgente! Mencionei nos comentários anteriores pontos que podem contribuir com o lindo trabalho de vocês. A plataforma favorece o uso, assim como os recursos disponibilizados.

Geral	O que e como podemos melhorar? (organização, conteúdo das aulas, layout, entre outros)	Acabei escrevendo nas perguntas anteriores! Parabéns, meninas, ansiosa para fazer!
-------	--	--

APÊNDICE B: Validação do material didático realizado pelas convidadas

Indicadores	Plenamente Satisfatório	Satisfatório	Justificativa
O tema do curso é relevante	X		
O projeto atende à demanda específica do seu público alvo	X		
O projeto possibilita a solução de um problema específico	X		
O projeto tem aderência e potencial para mobilizar o público-alvo	X		
A avaliação de impacto ou de melhorias das práticas podem ser evidenciadas	X		
Os objetivos são possíveis de ser alcançados	X		
O referencial teórico está adequado ao protótipo/produto	X		
O que você achou da página Affectus?	X		
O que você achou do layout?	X		
Dê uma devolutiva sobre sua experiência ao conhecer e explorar o curso.	O curso affectus aborda uma temática essencial a ser repensada pelas educadoras e educadores. Além disso, a escolha do material realizada pelo grupo proporciona, constantemente, a relação entre teoria e prática, o que,		

	<p>acredito eu, seja a melhor maneira de refletir sobre a prática educativa. Outro ponto relevante do curso consiste na possibilidade de ambientes virtuais que estimulem a partilha de experiências positivas, afinal a docência é um espaço de troca. Assim, ao finalizar o curso, acredito que os participantes serão capazes de repensar suas ações e ampliar seu repertório e sensibilidade frente ao tema.</p>		
<p>O que e como podemos melhorar? (organização, conteúdos das aulas, layout, entre outros)</p>	<p>Os materiais reunidos são de extrema relevância e atuais. Sugiro, apenas, que ao clicar nos links seja redirecionado para outra guia e não seja necessário sair do curso para acessar o material. Além disso, em algumas aulas, a numeração de algumas atividades está errada (observar imagens abaixo).</p>		<p>1</p>

Indicadores	Plenamente Satisfatório	Satisfatório	Justificativa
O tema do curso é relevante	X		Acho o tema do curso de extrema relevância. É imprescindível refletir sobre os aspectos estudados, não só no momento de transição da educação infantil para o fundamental I, mas em todo o percurso de estudante ao longo dos anos na escola. Afetividade, acolhimento, escuta, trocas, relação da família com a escola, uso de diversas linguagens e outros temas abordados são condição para que a transformação
O projeto atende à demanda específica do seu público alvo	X		Sim, aborda temas relevantes, que fazem parte da rotina desse público, e oferece diversos materiais para apoiar as discussões propostas.
O projeto possibilita	X		Não diria solução,

a solução de um problema específico			mas sim, reflexão sobre uma demanda específica, e possibilidades de resolução, ou seja, permite que a partir do que foi proposto, cada um encontre caminhos próprios e condizentes com seus contextos para cuidar da questão colocada.
O projeto tem aderência e potencial para mobilizar o público-alvo	X		Sim, pois além da qualidade dos materiais de apoio, o que é essencial, tem formato online, possibilitando acesso remoto em qualquer horário.
A avaliação de impacto ou de melhorias das práticas podem ser evidenciadas		X	Através das propostas de compartilhamento, como os <u>padlets</u> , e <u>jamboards</u> , creio que sim.
Os objetivos são possíveis de ser alcançados	X		Absolutamente, sim. A leitura dos textos, as reflexões propostas nos vídeos, e a troca de saberes e experiências nos <u>padlets</u> oferecem caminho para reflexão e conseqüentemente, caminho para mudanças concretas na prática docente.
O referencial teórico está adequado ao protótipo/produto	X		Sim
O que você achou da página Affectus?	X		Fácil de acessar e intuitiva.

O que você achou do layout?	X		Bem organizado e estruturado. Também achei uma boa escolha de cores. Ajudam a organizar os conteúdos chamando a atenção de maneira positiva.
Dê uma devolutiva sobre sua experiência ao conhecer e explorar o curso.	X		Um curso bem estruturado, com ótimo referencial teórico, objetivo, e que provoca discussões imprescindíveis para a formação das educadoras e dos educadores.
O que e como podemos melhorar? (organização, conteúdos das aulas, layout, entre outros)	X		Achei toda a estrutura do curso super organizada, e como escrevi anteriormente, a seleção de conteúdos está super bacana! Fiquei pensando se caberia algum tipo de devolutiva aos participantes que foram postando no padlet e <u>jamboard</u> . No módulo transição, na quarta aula, há uma proposta de reflexão. Eu achei que não ficou muito explícita a proposta do plano de ação. Talvez valha a pena detalhar mais, mas é só uma sugestão.

GIOVANNA GIULLIEN BARBOSA DE OLIVEIRA

LETÍCIA FECHER DE ARRUDA JULIANO

LIDIANE ARAÚJO DIAS

NATHALIA DA COSTA LISBOA SILVA

09. JORNADA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: GUIA PRÁTICO PARA EDUCADORES

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Tathyana Gouvêa.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

O presente trabalho aborda o desenvolvimento das competências socioemocionais como importante componente para a educação integral, a partir de um guia prático com propostas para serem desenvolvidas com crianças de 1 a 11 anos com a mediação dos educadores. O objetivo é instrumentalizar os professores com práticas de desenvolvimento socioemocionais. O produto foi validado através de uma pesquisa qualitativa e quantitativa em que educadores realizaram a leitura e responderam perguntas sobre a funcionalidade, qualidade, aplicabilidade e relevância do material. O trabalho teve como fundamentação teórica Gardner (1997), com seus estudos a respeito da valorização das múltiplas linguagens; Loris Malaguzzi (1999) com sua pesquisa sobre potentes linguagens para as crianças; Nóvoa (2019) e Bernadelli (2009), que abordam a importância da formação na prática pedagógica, e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Os principais resultados da pesquisa indicaram a ampliação de repertório dos educadores e a importância do guia como articulador entre teorias e práticas pedagógicas. Desse modo, conclui-se que o material didático é uma importante ferramenta para auxiliar a prática de desenvolvimento socioemocional nas crianças, mas que deve estar alinhado à formação dos professores para que suas ações sejam significativas e contemple as demandas de cada educador, assim como que eles tenham amparo institucional para sentirem-se seguros em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Educação integral. Linguagens. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

As discussões e avanços relacionados à educação integral estão presentes nos ambientes educacionais, mas ainda não são acolhidas por muitos educadores, que ainda são ligados às práticas tradicionais de ensino aprendizagem ou sequer conhecem as práticas ligadas à educação integral. Em uma nota técnica publicada pelo Instituto Península (2020), foi possível observar que muitos educadores relatam que se sentem despreparados para os desafios da prática da Educação Integral por desqualificação na formação inicial, ausência de formação continuada ou por não trabalharem sua integralidade, o estudo diz que “é preciso que os professores apresentem um bom grau de maturidade emocional além de confiança em sua capacidade de trabalho e clareza de estratégias didáticas adequadas” (p. 17).

Preparar e instrumentalizar professores durante a graduação e o cotidiano escolar é uma boa maneira de qualificá-los para promover uma boa relação do estudante consigo mesmo, com toda a comunidade escolar e também com a própria aprendizagem, o que resulta em uma aprendizagem significativa, prática, emancipadora, inclusiva e para a cidadania.

A educação integral vem para garantir o desenvolvimento integral do sujeito, levando em consideração as dimensões intelectual, física, emocional, social e

cultural. Discutiremos a seguir, questões que envolvem a dimensão socioemocional dos alunos que podem e devem ser parte do cotidiano escolar em toda a educação básica. Essa aprendizagem global do estudante é defendida como um compromisso desde 2018, na Base Nacional Comum Curricular, o documento mais recente que define os objetivos de aprendizagem da educação básica no Brasil, ou seja, é de grande importância que a temática seja cada vez mais discutida, divulgada e introduzida no cotidiano escolar.

Pensando nessa importância, temos como hipótese que um guia prático pode ser capaz de instrumentalizar os educadores para desenvolver as competências socioemocionais dos alunos e como segunda hipótese, que um dos motivos do não desenvolvimento dessas competências é uma lacuna na formação dos educadores, bem como a falta de repertório, sendo assim o guia prático elaborado pelo grupo será um material importante no cotidiano dos educadores.

O material elaborado é um guia prático que tem como objetivo instrumentalizar educadores na relação com crianças com faixa etária de 1 a 11 anos para que desenvolvam competências socioemocionais. O nosso objetivo é que ao criar o guia, os educadores trabalhem as competências socioemocionais no seu cotidiano, mediando conflitos e dificuldades de cada faixa etária, proporcionando uma nova perspectiva holística de convivência, empatia, resolução de conflito, autoconhecimento, autogerenciamento, relacionamento interpessoal e saúde emocional, que contribuirá também no desenvolvimento acadêmico do sujeito, como mostrado em uma pesquisa realizada em 2020 por Patrícia Marques, que pauta dados coletados pelo CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) em 2011, com 270.034 alunos, do ensino infantil ao ensino médio e constata que:

Pesquisas recentes mostram que o desenvolvimento de competências socioemocionais atua como fator de proteção do indivíduo e tem impactos impressionantes na melhora dos resultados acadêmicos.[...] mostrou um ganho de 11 pontos percentuais no resultado acadêmico de alunos que participam de programas com esse modelo. (Neuroconecte, 2020, s/p)

Evidencia-se assim, o impacto que tais ações causam no desenvolvimento de crianças, mostrando que as práticas fortalecem o sujeito de forma global e para que esse impacto seja positivo e os mobilize se faz necessária a instrumentalização e preparação dos educadores.

A elaboração do projeto começou com levantamento de autores que falam sobre as competências socioemocionais e a educação integral, sendo eles Howard Gardner (1997) e Loris Malaguzzi (1999) que abordam as teorias de inteligências múltiplas e as cem linguagens da criança, respectivamente. A segunda etapa foi uma pesquisa de campo com educadores de diferentes contextos e ciclos da educação básica para levantar dados sobre a temática e as necessidades já existentes no cotidiano (Apêndice A). A partir desses dados iniciamos a terceira etapa, a elaboração do protótipo do material, com conceituações sobre a temática, e as

propostas pesquisadas, que seguiu para um parecer com especialista para avaliar se as conceituações estão compreensíveis e se as propostas são viáveis nos diferentes contextos (Anexo A). Com as respostas obtidas no parecer o guia foi aperfeiçoado e ampliado, para atender às possíveis demandas levantadas nesta quarta etapa agregando, ainda, outras temáticas ligadas às competências socioemocionais, para então entrar na etapa da elaboração do material didático (Apêndice C), que foi então validado pela pesquisa quantitativa e qualitativa (Apêndice B).

1. CAMPO DE PESQUISA

A educação está sempre em transformação e para que as mudanças aconteçam de forma efetiva é necessário um apoio aos educadores, uma preparação e instrumentalização durante e após a graduação para que a promoção de uma aprendizagem prática, emancipadora, inclusiva e cidadã aconteça.

Pensando nisso, realizamos uma pesquisa inicial a fim de levantar a percepção dos professores sobre a relevância e necessidade de tal material. A pesquisa realizada durante o mês de maio, por meio da plataforma *Google Forms* através da metodologia quantitativa com perguntas fechadas, o nosso público alvo de trinta e oito educadores, sendo 36,8% da Educação Infantil e 28,9% dos Anos Iniciais do ensino Fundamental de escolas pública; 15,8% da Educação Infantil e 5,3 dos Anos Iniciais do ensino Fundamental de escolas do setor privado; 13,2% do terceiro setor, nos permitiu constatar que 100% dos educadores acreditam que as competências socioemocionais são importantes no ambiente escolar, na vida cotidiana e para o mercado de trabalho e quase a totalidade, 94,7% disseram que já sentiram necessidade de repertório para lidar com essas questões, mas apenas 26,3% conhecem e desenvolvem tais competências com seus estudantes, número que pode ser relacionado com as respostas referentes ao quanto esses educadores conhecem a temática aqui pesquisada, 21,1% não conhecem, 13,2% conhecem pouco e 5,3% não sabem reconhecer se é educação integral.

O nosso material tem como objetivo justamente ser um motivador de mudança, auxiliando educadores na relação com crianças com faixa etária de 1 a 11 anos, para que desenvolvam competências socioemocionais e para isso apresentará conceituações sobre a temática, propostas de atividades e ações que podem ser aplicadas em diferentes contextos a fim de enriquecer a prática docente. O material será disponibilizado de forma virtual, ambiente muito comum à maioria, já que 78,9% dos respondentes afirmaram que costumam pesquisar referências e práticas pedagógicas na internet. O resultado da pesquisa na íntegra está no apêndice A.

O desenvolvimento das competências socioemocionais pode acontecer em diversos momentos, podendo acontecer de forma transdisciplinar, relacionados a outros conhecimentos, a forma como a comunidade está se relacionando, ao desenvolvimento pessoal do aluno, ou mesmo, com as questões vividas pela sociedade. Para isso as propostas selecionadas para o material podem

ser reproduzidas, mas também adaptadas para os diferentes contextos, materiais, espaços e faixa etária.

1.1 Material didático

O desenvolvimento do material partiu de uma coletânea de propostas, atividades e dinâmicas, baseando-se em uma pesquisa de materiais disponíveis na *internet* e no repertório das integrantes do grupo, após essa curadoria, desenvolvemos as propostas que integraram o protótipo. Em seguida, começamos a pensar na estrutura, organização e distribuição, onde tivemos a dificuldade de pensar qual seria a melhor forma de agrupamento das propostas a partir da competência que cada uma desenvolve, já que algumas propostas contemplaram mais de uma competência. Inicialmente, para o protótipo elaboramos três capítulos, sendo Autoconhecimento, Autorregulação e Empatia, cada um com duas propostas práticas sobre a competência.

Ao iniciar o projeto nos deparamos com a discussão teórica sobre o uso dos termos “habilidade” e “competência”, que no campo educacional tem diferentes definições, que podem levar o entendimento do nosso material para diferentes perspectivas de abordagem, sendo assim optamos pelo uso do termo “competência” por ser usado no documento referencial nacional, a BNCC.

Tivemos que adaptar de forma repentina o nosso cronograma inicial e com a impossibilidade de realizar um teste do protótipo submetemos o material à apreciação pela especialista convidada pelo grupo, Angela Di Paolo Mota, Doutora e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano/USP; graduada em psicologia pela Universidade Federal do Pará; professora do curso de pedagogia do Instituto Singularidades desde 2014; assessora pedagógica nas áreas de Educação Infantil, Educação Inclusiva, Psicologia do Desenvolvimento Humano, Psicanálise e Primeira Infância.

Escolhemos a parecerista, pois suas formações e experiências profissionais estão relacionadas a nossa temática, sendo assim seus comentários trouxeram aspectos importantes a serem desenvolvidos nas próximas etapas do projeto. As sugestões trazidas foram em relação às definições de educação integral e desenvolvimento integral, utilizadas no decorrer do trabalho, recomendando textos para ampliação de nossa pesquisa. Levando em consideração que inicialmente havíamos selecionado três competências, a parecerista sugeriu que essas fossem justificadas. Para a elaboração da segunda etapa do projeto, em que desenvolvemos o guia, não levamos em consideração essa sugestão pois foram incluídas mais competências ao material, de modo que, com essa inclusão, as principais competências estão presentes no material. A devolutiva completa está no anexo A.

Para a etapa seguinte incluímos três capítulos, que abrangem quatro novas competências, sendo elas Autonomia e Responsabilidade, Abertura ao novo e Criatividade. Selecionamos e elaboramos mais propostas para o guia totalizando 25

propostas, 4 ou 5 por capítulo. Por fim, o material foi para a diagramação, etapa em que foram inseridas as ilustrações pela ilustradora Renata Neoral, e após finalizado foi avaliado por educadores.

O material final totaliza 60 páginas, e sua organização conta com uma parte introdutória que contempla os tópicos: Ao(ã) Educador, O que o guia propõe, Competências socioemocionais, A organização do material, A importância de desenvolver as competências socioemocionais; em seguida os capítulos referentes às competências socioemocionais, sendo: Capítulo I: Autorregulação, Capítulo II: Empatia, Capítulo III: Autoconhecimento, Capítulo IV: Abertura ao Novo, Capítulo V: Autonomia e Responsabilidade, Capítulo VI: Criatividade; e por fim as Referências Bibliográficas.

Os capítulos são representados por diferentes cores, sendo assim cada um com a sua identidade visual. A definição de cada competência é o que inicia os capítulos, para que a aproximação do educador(a) com a temática seja também teórica, assim como uma pequena contextualização da relação das competências com as propostas, o que permite ao educador um entendimento amplo da mesma, possibilitando que a proximidade com a intencionalidade da prática viabilize uma boa execução e também uma inspiração para estruturar autonomamente outras atividades ou modificações na mesma.

Ressaltamos que entre algumas competências existe uma linha tênue que as separa, e que uma única proposta pode desenvolver mais de uma competência e por isso a divisão foi pensada levando em consideração a principal intencionalidade.

É importante destacar, em relação à faixa etária, que nem todas as propostas e competências são possíveis de serem desenvolvidas por todas as idades que o guia propõe, mesmo que adaptadas, algumas delas podem não estar de acordo com a fase do desenvolvimento. Sendo assim o educador deve estar atento às características da faixa etária com que trabalha e selecionar apenas as atividades que fazem sentido para as especificidades do grupo.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Iniciamos a pesquisa teórica consultando o referencial nacional de educação, a Base Nacional Comum Curricular, que aborda a temática da educação integral de forma objetiva e afirma:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral¹³. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral

da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (2018, p.14)

A partir dessa perspectiva partimos para outras duas teorias relacionadas à educação integral: as múltiplas inteligências e as múltiplas linguagens. Tendo como base os estudos de Malaguzzi (1999) e Gardner (1997) que contemplam as questões do desenvolvimento global dos educandos, bem como das habilidades socioemocionais. Gardner (1997) investiga a pluralidade de competências da mente humana defendendo o que chama de inteligências múltiplas, em sua primeira abordagem que corresponde a sete diferentes categorias, mas não limitando-se apenas a elas, são inteligência linguística, lógica e matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, pessoal e a inteligência intrapessoal. Em sua pesquisa mais recente aponta nove inteligências que incluem as inteligências naturalista e a existencial.

A inteligência pessoal diz respeito a conhecer outras pessoas e o que as move. A inteligência intrapessoal diz respeito à capacidade de auto-estima e de ser coerente com o seu eu e traçar uma trilha que o motive. Essas inteligências contribuem para que o sujeito possa se situar no tempo e no espaço e moldar as emoções, para sua constituição saudável e consciente.

Loris Malaguzzi (1999) consolidou em Reggio Emilia sua filosofia de educação sobre “As cem linguagens da criança”, que propõe uma abordagem educacional holística explorando todas as esferas do conhecimento, o corpo, a emoção, o intelecto e o espírito. Promovendo um olhar singular e amplo nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidado e orientado. Malaguzzi acredita que as crianças nascem com as cem linguagens, porém a escolarização tradicional limita o ser humano fazendo com que ele não as desenvolva de maneira plena, dessa forma a escola negligencia noventa e nove dessas linguagens dando foco apenas no cognitivo. O autor defende que as práticas pedagógicas devem ser repensadas a fim de proporcionar um desenvolvimento integral que acolha todas as linguagens e em busca de uma educação que conduza a uma boa vida, a pesquisa, o sentido e o conhecimento, levando educadores a compreensão dos sujeitos, do desenvolvimento humano e de suas habilidades.

Como disse Loris Malaguzzi (1999):

Pensamos em uma escola para crianças como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste. Certamente precisamos ajustar nosso sistema de tempos em tempos, enquanto o organismo percorre seu curso de vida, exatamente como aqueles navios-pirata eram obrigados a consertar suas velas e, ao mesmo tempo, manter seu curso no mar (p. 69)

Malaguzzi propõe que exista sempre uma autorregulação das práticas docentes e contesta que as noventa e nove linguagens das crianças são roubadas pela escola, a partir de atividades voltadas para a lógica e deixando de lado características sociais e emocionais. As crianças tentam procurar múltiplas formas de representação, transformando-as em instrumentos cruciais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social.

A relação entre os autores se dá na intersecção das teorias que defendem que o sujeito tenha oportunidades de se desenvolver de forma integral, valorizando ainda as diferentes linguagens, inteligências, expressões e propondo que a escola seja um espaço para que esse desenvolvimento aconteça, chamando atenção ao que diz respeito à singularidade do ser humano, suas potencialidades, desejos, profundidade e respeito com o “eu particular” presente em cada um e que nos faz ser único.

Outro ponto em comum entre os autores é referente a crítica que fazem a respeito do processo de práticas da escolarização, como a valorização de propostas conteudistas que em nada se relacionam com a vida real dos alunos, com suas reais necessidades, como por exemplo suas emoções, essenciais para o desenvolvimento saudável de aprendizagem do sujeito.

É importante que nós enquanto sociedade e educadores saibamos como acolher e cuidar para a preservação da essência dos sujeitos com os quais nos deparamos no nosso dia a dia, o modo como recebemos e direcionamos suas falas, gestos e comportamentos perante a si mesmo e ao mundo que os rodeia.

É necessário também manter viva a prática de estudos, conversas sobre as vivências, e trocas entre os educadores, dentro de ambientes de formação oportunizados e incentivados pelo espaço educacional. Uma vez que as práticas podem se enrijecer, e o educador pode cair em uma monotonia quando não possui espaços de trocas sobre os desafios encontrados e sem ferramentas que auxiliem na sua prática, tende a desmotivar-se o que impossibilita que tenha um olhar cuidadoso e uma escuta ativa para com os educandos.

Como disse António Nóvoa (2019):

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (p. 11)

A metamorfose citada por Nóvoa diz respeito a ruptura necessária entre o modelo escolar vigente, do século XIX, e as necessidades evidentes do século

presente, que mostram uma nova demanda, a necessidade de sair do padrão da escola básica ou mínima em que só se considera o aprender a ler, escrever e contar. E essa mudança está ligada à formação dos professores, já que é a formação docente que define, mantém ou reestrutura os modelos escolares. Dessa forma, o guia tem justamente o objetivo de auxiliar os educadores a pensarem os desafios presentes no cotidiano e fornecer repertório para ser colocado em prática, do qual os resultados serão observados a longo prazo, conforme a regularidade de práticas e conversas com as crianças que podem ser assuntos a serem compartilhados entre os próprios educadores como ampliação de ferramentas que beneficiará tanto os educandos como educadores.

A formação deve ser um caminho da teoria junto com a prática, de modo que os assuntos abordados e estudados se validem no dia a dia, do mesmo modo que a prática esteja respaldada em uma teoria de significados em que as demandas estão presentes, como é o caso de se educar para o desenvolvimento de competências socioemocionais, para o desenvolvimento saudável do sujeito, bem como de suas relações, e os educadores são importantes agentes nesse desafio, como nos aponta Bernadelli (2009):

Não se pode negar que o docente de hoje acumula funções que até há bem pouco tempo não eram suas. Mas, também é inquestionável que desempenha inúmeros papéis que são importantíssimos para o desenvolvimento das futuras gerações, cabendo-lhe, por isso, estimular a cooperação, a solidariedade, a valorização individual e do grupo. Para isso, é necessário encarar com muita seriedade sua profissão e trabalhar para esclarecer os estudantes fazendo com que reflitam sobre a realidade em que vivem buscando melhorá-la. (p. 3)

Observamos assim a importância e necessidade da ação junto com a pesquisa, de modo que os educadores sejam amparados na sua prática diária e tenham oportunidades de olhar a si mesmo e refletir sobre suas práticas.

Assim, para uma boa aplicação do guia com as crianças se faz necessário uma formação, de modo que os educadores compreendam a necessidade do desenvolvimento das competências gerais.

3. ANÁLISE DE DADOS

Para a avaliação do material desenvolvido foi realizada uma segunda pesquisa em formato digital pelo *Google Forms*, a fim de identificar a organização, a utilidade e as potencialidades do guia desenvolvido, bem como, para a apuração das hipóteses elaboradas no início do projeto. As treze perguntas abertas e fechadas foram respondidas durante o mês de outubro por 23 educadores que atuam com crianças de 1 a 11 anos, na rede privada, pública e do terceiro setor, que tiveram acesso ao material antes de respondê-las, sendo 34,8% profissionais da Educação infantil do setor privado, 17,4% Educação Infantil público, 17,4% dos Anos iniciais do

Ensino Fundamental público, 13% dos Anos iniciais do Ensino Fundamental privado, 4,3% do Terceiro Setor- ONG/OSCIP/OSC que trabalham com crianças da faixa etária da Educação Infantil, 4,3% do Terceiro Setor- ONG/OSCIP/OSC - da faixa etária do Ensino Fundamental, 4,3% contador de História e 4,3% bibliotecária.

As hipóteses testadas são: “um guia prático pode ser capaz de instrumentalizar os educadores para desenvolver as competências socioemocionais dos alunos”, “um dos motivos do não desenvolvimento dessas competências é uma lacuna na formação dos educadores, bem como a falta de repertório a respeito de teoria e prática sobre os assuntos”. As perguntas e respostas também tratam dos objetivos traçados para este trabalho, tendo como expectativa que o material motive mudanças nas práticas pedagógicas, auxilie na forma como educadores e alunos se relacionam e seja também um recurso de preparo e ampliação de repertório prático e conceitual.

É necessário pensar que, para que os educadores possam oferecer às crianças um aprendizado que valoriza as múltiplas linguagens é preciso que eles mesmo se olhem e entendam como essas linguagens se desenvolvem, pois como aponta Rinaldi (2020) em diálogo com as concepções de Malaguzzi, a tarefa do educador é o de aprender, para que seja possível garantir a educação necessária aos pequenos, nesse sentido é preciso também favorecer os meios para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, além de ser necessário também que se entenda a importância do desenvolvimento das mesmas, ou seja, em como as competências socioemocionais influenciam o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Existem diferentes meios de se alcançar o repertório necessário, sendo um deles o guia prático desenvolvido.

Considerando as respostas obtidas no formulário de pesquisa, utilizaremos duas categorias para análise que estão diretamente vinculadas com as hipóteses já citadas, sendo elas nomeadas como: ampliação de repertório e o guia como articulador de teorias e práticas pedagógicas.

3.1. Ampliação de repertório

Uma das hipóteses iniciais do projeto se refere às questões ligadas à formação docente. A princípio questionamos que a falta do desenvolvimento da temática socioemocional pelos educadores é devido a uma lacuna na formação. No entanto a pesquisa mostra que essa falta não necessariamente existe, já que 47,8% dos respondentes já conheciam a temática e 26,1% afirmaram que já desenvolvem competências socioemocionais com as crianças, por meio de repertório e metodologias diferentes do que é apresentado no guia “Desenvolvendo Competências Socioemocionais”. Isso pode ser evidenciado na resposta a seguir:

No colégio em que trabalho as aulas com intencionalidade socioemocional eram muito teóricas, geralmente a professora lia um livro relacionado ao tema e passava um vídeo, sentia muita falta de aulas práticas com participação de verdade das crianças e esse

material é ótimo para usar de guia. (EDUCADOR 2)

Ou seja, em alguns casos o conhecimento e a prática já existiam, mas não da forma como é apresentada no guia. Ao mesmo tempo é evidenciado a relevância da produção do guia com propostas práticas, uma vez que contribuiu para a ampliação do repertório dos educadores respondentes, que disseram: “quando abordamos este tema precisamos ter todo o repertório amplo, pois estamos lidando com vidas em diversas realidades e tal conteúdo nos ajuda na ampliação do mesmo” (EDUCADOR 15); “as várias atividades e jogos propostos tem potencial para desenvolver múltiplas habilidades e construir diversos conhecimentos” (EDUCADOR 19).

É necessário pensar que, para que os educadores possam oferecer às crianças um aprendizado que valoriza as múltiplas linguagens é preciso que eles mesmo se olhem e entendam como essas linguagens se desenvolvem, bem como os meios para favorecer seu desenvolvimento, além de ser necessário também que se entenda a importância do desenvolvimento delas, neste caso em como as competências socioemocionais influenciam o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Existem diferentes meios de se alcançar o repertório necessário, e um deles é por meio do guia prático desenvolvido.

Após a análise pudemos entender a importância de pensar no desenvolvimento das crianças no ambiente educacional tornando-se um organismo vivo onde existem muitas relações entre a criança e o educador que possibilitam o desenvolvimento integral do sujeito, como disse Loris Malaguzzi (1999).

Todos os respondentes confirmaram que tiveram o seu repertório de práticas ampliado, sendo que 87% afirmaram que o guia contribuiu muito para ampliação de repertório em relação às práticas pedagógicas e aplicação em seu dia a dia, enquanto 13% afirmaram que tiveram seu repertório pouco ampliado. Sendo assim, tanto quem não conhecia conceitos e práticas quanto os que já conheciam ou mesmo já desenvolviam com suas turmas, tiveram o repertório ampliado, como podemos observar nas seguintes respostas: “O guia não somente aborda os conceitos de forma clara, como também fornece exemplos. Desta forma, o educador é capaz de ampliar o seu repertório em relação às práticas pedagógicas e aplicá-lo em seu dia a dia” (Educador 5); “ampliar o conhecimento a respeito desse tema já é uma grande ajuda” (Educador 11); “ampliou meus olhares sobre as opções práticas”; (Educador 14) “porque trouxe o conceito e partindo dele poderei aprofundar o estudo, assim como as práticas sugeridas” (Educador 12); “acredito que a leitura sempre nos ajuda a instrumentalizar os nossos saberes e dar um lugar de importância às práticas” (Educador 13).

Soma-se à discussão, o fato de que 13% dos respondentes acreditam que o material não é suficiente para suprir as demandas da prática e duas respostas que nos chamaram atenção: “pude visitar alguns conceitos já apreendidos, durante meu processo contínuo de formação. Bem como agregar pontos de vistas diferentes conforme descrição das autoras” (Educador 4); “as reflexões propiciam um melhor entendimento das inter-relações entre o desenvolvimento emocional e o

desenvolvimento cognitivo, contribuindo bastante para a compreensão do processo ensino-aprendizagem” (Educador 19).

Ambas as afirmações dizem respeito à importância da formação continuada na carreira docente, conforme a ideia de Bernardelli (2009), fica evidente que a formação continuada é um fator importante para que os educadores possam refletir sobre as demandas da turma com que atua e sobre as próprias práticas, pois sem a reflexão a ação pode perder o sentido, e quando os educadores têm espaço e possibilidades de desenvolver suas próprias competências socioemocionais em formações e com acompanhamento, o processo se estende dentro da sua prática de forma orgânica, e é possível observar uma educação integral que abarca a toda a comunidade.

3.2. O guia como articulador de teorias e práticas

O guia contempla teorias de forma intencional, com o objetivo de apresentar ao público-alvo conceituações e autores que abordam competências socioemocionais, entendendo que essas podem também estruturar as relações diárias, incentivar que os educadores construam suas próprias atividades e, ainda, para que a aplicação das propostas selecionadas seja mais eficiente. Ainda assim nos surpreendemos com as respostas do formulário de pesquisa relacionadas a esse intuito, não esperávamos tantos comentários positivos a respeito da relevância e importância da presença das teorias.

Os 23 respondentes afirmaram que o material é uma fonte que ajuda na instrumentalização para a prática da temática aqui desenvolvida, sendo que 82,6% consideram que instrumentaliza muito. As argumentações trazidas para essa pergunta ressaltaram a importância da teoria abordada e das propostas apresentadas no material, como no exemplo transcrito, “o guia não somente aborda os conceitos de forma clara, como também fornece exemplos. Desta forma, o educador é capaz de ampliar o seu repertório em relação às práticas pedagógicas e aplicá-lo no seu dia a dia” (EDUCADOR 5).

Os educadores declararam, ainda, que as propostas pedagógicas do Guia prático são possíveis de serem adaptadas ao seu contexto considerando faixa etária, materiais e espaços e que não teriam dificuldades para a implementação do material considerando a formação que já possuem, sendo que 91,3% acredita que as propostas podem contribuir com as demandas do convívio coletivo do cotidiano, o que ficou evidenciado nas respostas a seguir: “achei o texto bem explicativo, com sugestões e exemplos que auxiliam no nosso dia a dia” (EDUCADOR 8), “com os exemplos e dicas de roda e atividade, foi possível pensar em atividades que desenvolvam as competências em sala de aula” (EDUCADOR 17) e “porque ele traz várias propostas e como utilizá-las, tanto em relação ao contexto, quanto como colocar em práticas mesmo. O guia está completamente bem descritivo sobre a competência específica e sobre as atividades que podem ser feitas baseadas nelas” (EDUCADOR 3). As

respostas citadas acima nos mostram não só um contentamento com a estrutura do material, mas também a importância da parte teórica elaborada, já que para além da aplicação das atividades selecionadas, o material é também uma fonte para repensar a prática e criar novas propostas, que sejam ainda mais significativas para as crianças.

Vale ressaltar que o material não deve ser a única fonte de obter conhecimento sobre o tema, para trabalhar com o desenvolvimento de competências socioemocionais é necessário que o educador tenha um conhecimento sobre o tema para além das informações trazidas no material, conforme já apresentamos no capítulo teórico, em que Nóvoa que cita a importância e enriquecimento da formação continuada nas práticas dos docentes. Esse conhecimento mais aprofundado, certamente pode se dar através da formação continuada, que tem como objetivo atualizar, capacitar e aperfeiçoar as práticas docentes, a fim de garantir cada vez mais um ensino de qualidade, quando garantido na formação dos professores, a prática se torna significativa, já que o educador terá amparo institucional e se sentirá seguro. Sendo assim, o guia será um material que complementa e auxilia sua prática e não de uso de embasamento único.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a importância que os diferentes materiais didáticos têm para a prática docente, sabendo principalmente que os espaços de educação na sociedade devem ser repensados para que as práticas contemplem as demandas sociais atuais, como a formação do sujeito em sua integralidade e complexidade, mantendo o olhar atento a importância da formação social e emocional tanto como para o lado profissional e cognitivo.

O Guia Prático “Jornada desenvolvendo competências socioemocionais” se apresenta como um recurso capaz de trazer novas propostas para o contexto dos alunos e educadores, como observado nos dados levantados na pesquisa quantitativa e qualitativa para validação do material, em que os educadores apontaram a importância da presença da teoria abordada, sua relação com a prática e diversidade de propostas apresentadas, de modo que possibilita novos caminhos para o desenvolvimento individual e coletivo.

Desejamos que este Guia Prático crie nos educadores inquietações sobre o tema e viabilize práticas para a inserção da educação socioemocional em sua prática profissional, para os educadores que já desenvolvem as competências no cotidiano este recurso pode somar-se a sua prática, e para aqueles que não possuem intimidade com o tema, pode ser uma ferramenta para provocar o educador a pensar e estudar a respeito da temática e sua importância no desenvolvimento socioemocional do sujeito.

Considerando a validação sobre a eficácia do material, um possível desdobramento seria a ampliação do guia, trazendo novas competências, maior variedade de atividades práticas ou até mesmo um material voltado para os anos

finais do ensino fundamental e ensino médio.

Ao finalizar o projeto concluímos que a lacuna na formação, que supomos no início, não é necessariamente um desconhecimento total da temática, só não existe um aprofundamento no estudo do assunto e um repertório variado. Sendo assim, o guia prático pode instrumentalizar educadores, já que traz teorias para fundamentar a prática docente, trazendo também propostas práticas para ampliar repertório. Dessa forma, garante que os espaços de educação na sociedade possam ser repensados de modo que as competências gerais possam acrescentar na formação do sujeito em sua totalidade e complexidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional: Os estudos de Daniel Goleman**. São Paulo: Terra, 1997.

BERNADELLI, Maria Odete Rodrigues . **A formação continuada de professores e a qualidade do processo ensino-aprendizagem**. Mai 2009. Disponível em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_maria_odete_rodrigues_bernadelli.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 4 de abril de 2021.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila & FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

INSTITUTO PENÍNSULA. Nota Técnica: **Desenvolvimento Integral de professores**. São Paulo, 7 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Desenvolvimento-integral.pdf>. Acesso em 4 de abril de 2020.

MARQUES, Patrícia. **Competências socioemocionais, como estão as suas**. Neuro Conecte, 2020. Disponível em: <https://neuroconecte.com.br/competencias-socioemocionais-como-estao-as-suas/>. Acesso em 11 de abril de 2021.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua formação em um Tempo de Metamorfose da Escola**. Porto Alegre, 2019.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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



Anexo A

Parecer do Protótipo

Por: Angela Di Paolo Mota

Aspectos contemplados no Parecer:

- * O material atende aos objetivos propostos pelo grupo?
- * O material é relevante e traz contribuições para o público que deseja atender?
- * Quais sugestões e pontos de atenção para aprimorar este material?

Em geral, o trabalho contempla os objetivos esperados para um trabalho de curso de Pedagogia e está em consonância com a proposta da instituição, no sentido de relacionar teoria e prática no campo da Educação.

Seguem algumas considerações a partir da leitura crítica do trabalho e possíveis contribuições.

No que se refere às definições de **educação integral e de desenvolvimento integral**, sugiro que seja contextualizada a fonte das definições. Deixo indicadas a seguir algumas referências que podem contribuir para essa parte:

- Sobre o conceito de educação integral: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713> <https://educacaointegral.org.br/conceito/>
- Sobre o conceito de desenvolvimento integral: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Desenvolvimento-integral.pdf>

Nessa perspectiva, faz-se interessante situar/contextualizar o foco, o principal público-alvo do E-book: seria um material para o professor com foco em seu trabalho em sala de aula, na mediação com os estudantes.

Em relação à definição de **competências socioemocionais**, indico como sugestão a leitura do artigo:

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al . O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. Educ. Soc., Campinas , v. 36, n. 130, p. 219-242, Mar. 2015 .

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100219&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Abr. 2020.

Penso que seja importante situar a escolha da definição desses conceitos, pois é um campo muito amplo e diverso de estudos e pesquisas. De acordo com as referências usadas, elas podem indicar caminhos e concepções diferentes.

Outra sugestão seria contextualizar os exemplos de acordo com os segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse sentido, seria importante citar a

idade das crianças nos exemplos mencionados. Além disso, ainda nos exemplos em destaque, é importante citar a fonte: são exemplos retirados da experiência profissional dos participantes do grupo? São retirados de alguma fonte bibliográfica?

Em relação à organização do material, é importante justificar a escolha dos temas que orientam a sua estrutura: **Autoconhecimento, Autocontrole e Empatia**. Por que foram escolhidos esses temas? Há uma justificativa pessoal, profissional e/ou acadêmica para essa escolha? Por exemplo, de acordo com a experiência do grupo ou de acordo com alguma pesquisa, esses temas são considerados relevantes para os segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? Ainda nesse tópico, podem contextualizar brevemente a relevância desses temas para a educação integral/ o desenvolvimento integral de educadores e de estudantes.

Por fim, destaco que o trabalho é de extrema relevância para a atuação profissional de professores na Educação Básica. Trata-se de um tema pertinente e que foi bem desenvolvido pelo grupo no sentido de apresentar exemplos práticos, que dialogam com o dia a dia da sala de aula, com a mediação de conflitos e com as demais práticas que são atravessadas pelo tema do desenvolvimento integral.

Gostaria de agradecer o convite para este parecer, foi um prazer ler um trabalho tão relevante e consistente, com objetivos claros, definidos e pertinentes no campo da Educação. Muito obrigada e sucesso ao grupo!

São Paulo, 8 de junho de 2021.

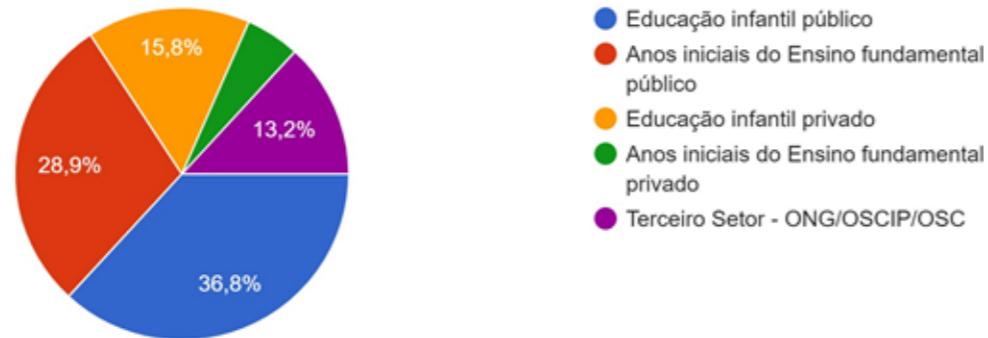
Apêndice A - Pesquisa Inicial

Formulário Jornada Desenvolvendo Competências socioemocionais

1.

Qual o seu segmento de atuação:

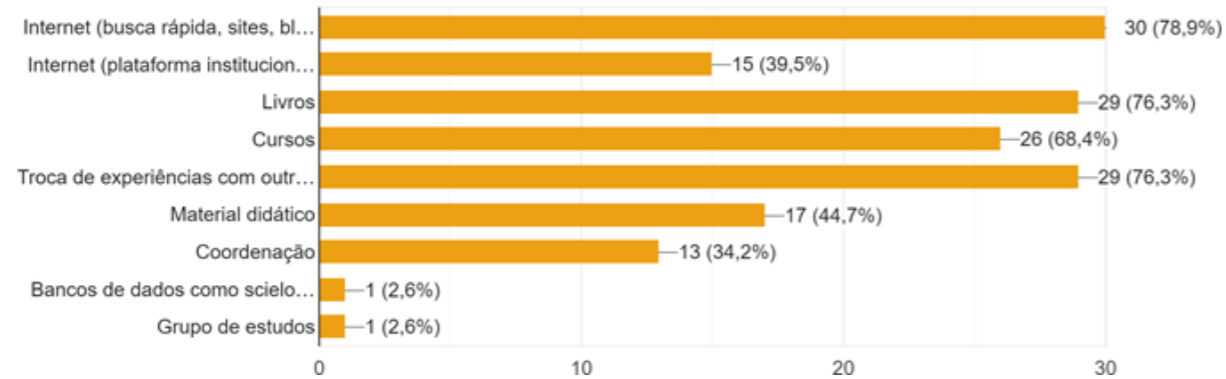
38 respostas



2.

Por onde você costuma pesquisar referências e práticas pedagógicas?

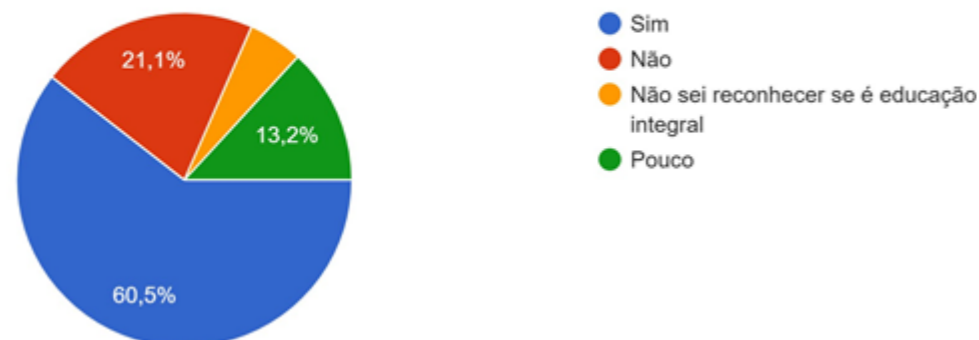
38 respostas



3.

Você conhece práticas ligadas à Educação Integral?

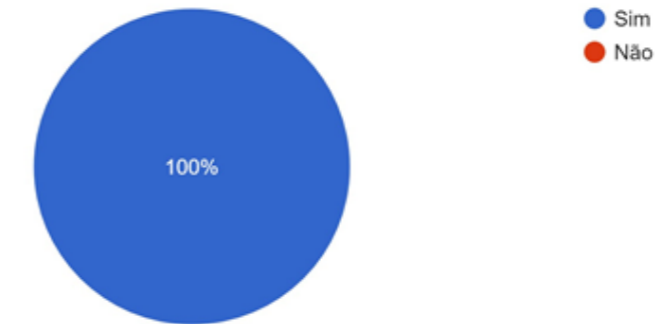
38 respostas



4.

Você acredita que as habilidades socioemocionais são importantes dentro do ambiente escolar?

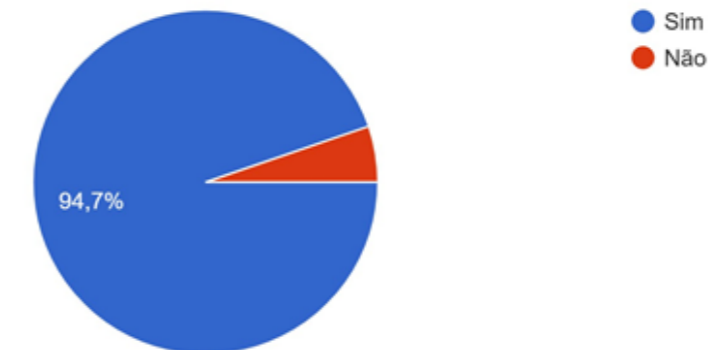
38 respostas



5.

Em sua prática pedagógica já sentiu necessidade de repertório para lidar com questões emocionais dos alunos?

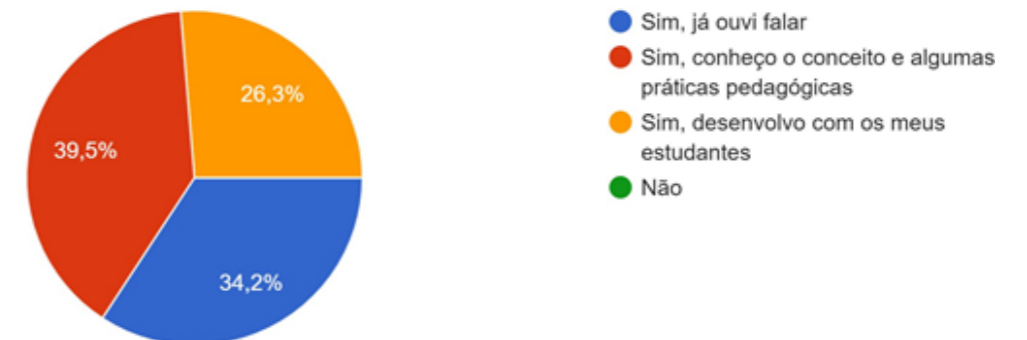
38 respostas



6.

Conhece as habilidades socioemocionais?

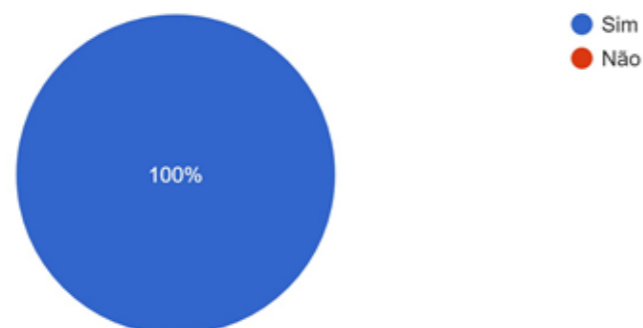
38 respostas



7.

Você acredita que as habilidades socioemocionais são importantes para a vida em sociedade?

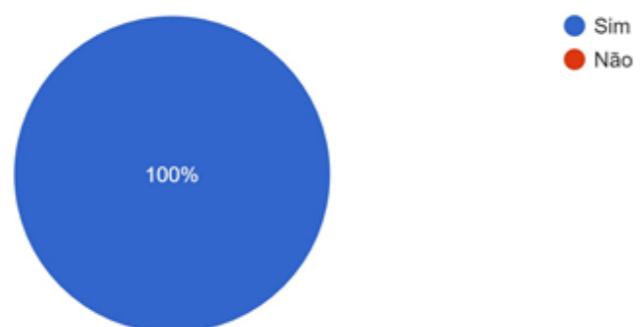
38 respostas



8.

Você acredita que as habilidades socioemocionais são importantes para o mercado de trabalho?

38 respostas

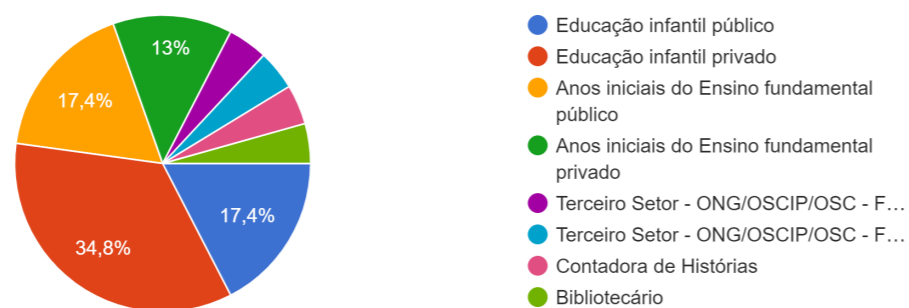


Apêndice B - Pesquisa de validação

1.

Qual o seu segmento de atuação:

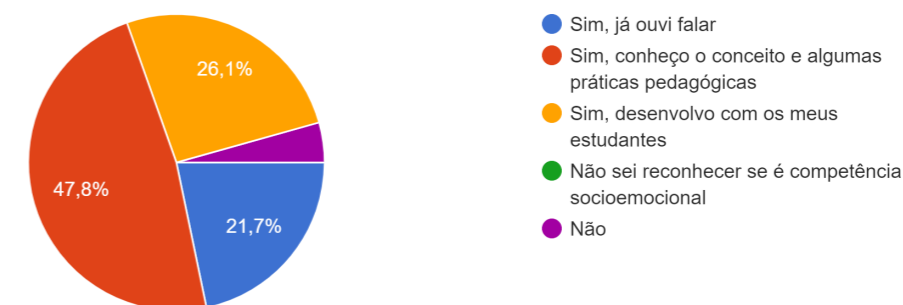
23 respostas



2.

Antes de ter contato com esse material, já conhecia as competências socioemocionais?

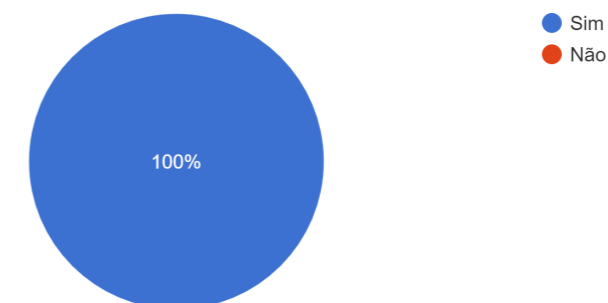
23 respostas



3.

A escrita do material é clara e compreensiva?

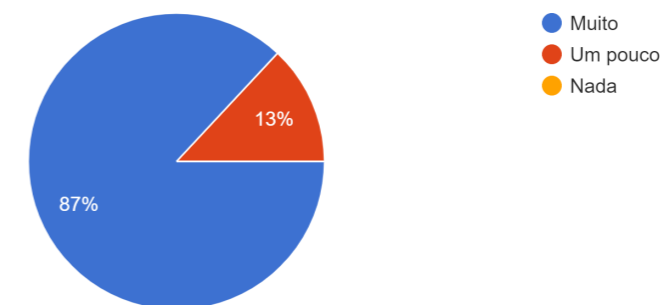
23 respostas



4.

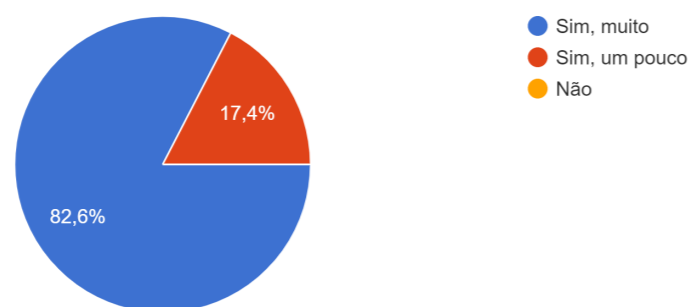
Com o Guia Prático seu repertório de propostas socioemocionais foi ampliado?

23 respostas



5.

Este guia prático ajudou você a se instrumentalizar para aplicar as práticas socioemocionais?
23 respostas



Justifique:

1. Sim, só as indicações de histórias já são um bom material para trabalhar essas questões.
2. No colégio em que trabalho as aulas com intencionalidade socioemocional eram muito teóricas, geralmente a professora lia um livro relacionado ao tema e passava um vídeo, sentia muita falta das aulas práticas com participação de verdade das crianças e esse material é ótimo para usar de guia.
3. Porque ele traz várias propostas e como utilizá-las, tanto em relação ao contexto, quanto como colocar em prática mesmo. O guia está completamente bem descritivo sobre a competência específica e sobre as atividades que podem ser feitas baseadas nelas.
4. Pela variedade de propostas
5. O guia não somente aborda os conceitos de forma clara, como também fornece exemplos. Desta forma, o educador é capaz de ampliar o seu repertório em relação às práticas pedagógicas e aplicá-lo em seu dia a dia.
6. Escrito de forma clara e objetiva, o guia prático ajudou a conhecer e aplicar as práticas socioemocionais.
7. Sim a princípio poderá fazer uma grande diferença
8. Achei o texto bem explicativo, com sugestões e exemplos que auxiliam no nosso dia a dia
9. Estudar é sempre bom, principalmente entender mais os alunos e assim conseguir ensiná-los da melhor maneira possível
10. Muito esclarecedor
11. Ampliar o conhecimento a respeito desse tema já é uma grande ajuda

12. Porque trouxe o conceito e partindo dele poderei aprofundar o estudo, assim como as práticas sugeridas.

13. Acredito que a leitura sempre nos ajuda a instrumentalizar o nossos saberes e dar um lugar de importância às práticas!

14. Ampliou meus olhares sobre as opções das práticas.

15. Quando abordamos este tema precisamos ter todo o repertório amplo pois está os lidando com vidas em diversas realidades e tal conteúdo nós ajuda na ampliação do mesmo.

16. Aprendi mais conhecimentos na area

17. Com os exemplos e dicas de rodas e atividades, foi possível pensar em atividades que desenvolvam as competências em sala de aula.

18. As dicas de atividades propostas são bem interessantes.

19. As várias atividades e jogos propostos têm potencial para desenvolver múltiplas habilidades e construir diversos conhecimentos. As reflexões propiciam um melhor entendimento das inter-relações entre o desenvolvimento emocional e o desenvolvimento cognitivo, contribuindo bastante para a compreensão do processo ensino-aprendizagem.

20. Ele dá exemplos práticos

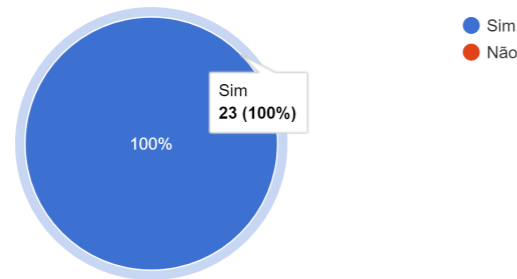
21. As propostas estão maravilhosas.

22. Pude revistar alguns conceitos já apreendidos, durante meu processo contínuo de formação. Bem como agregar pontos de vistas diferentes conforme descrição das autoras.

23. Por ser um tema do qual me aproximo bastante diariamente já conheço e pratico muito do que foi apresentado. Entretanto, reconheço a necessidade da apresentação das propostas escolhidas, principalmente, por se tratar um guia para educadores que não necessariamente conhecem o tema.

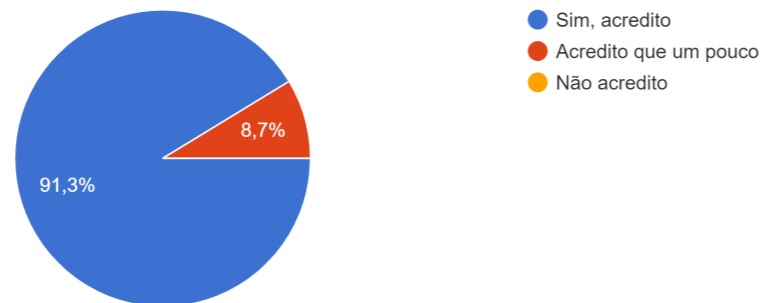
6.

As propostas são possíveis de serem adaptadas ao seu contexto? Considerando faixa etária, materiais e espaços.
23 respostas



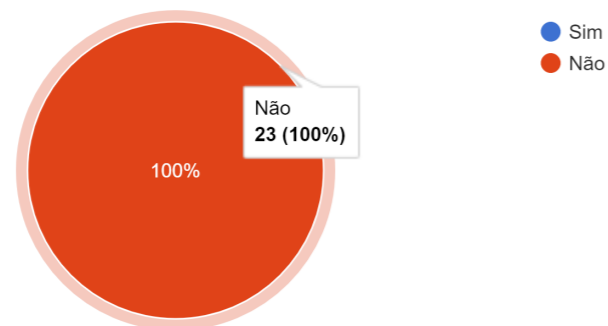
7.

Pensando na realidade do grupo em que atua, você acredita que as propostas podem contribuir com as demandas do convívio coletivo do cotidiano?
23 respostas



8.

Você acredita que terá dificuldades para a implementação do material considerando a formação que já possui?
23 respostas

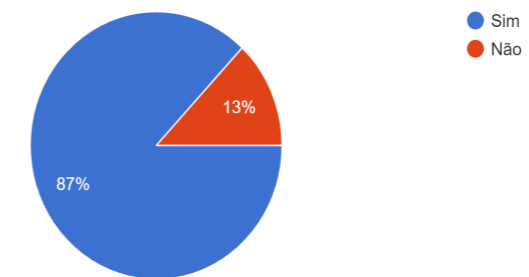


9. Se sim, no seu ponto de vista o que mais seria necessário para te auxiliar na implementação?

0 respostas

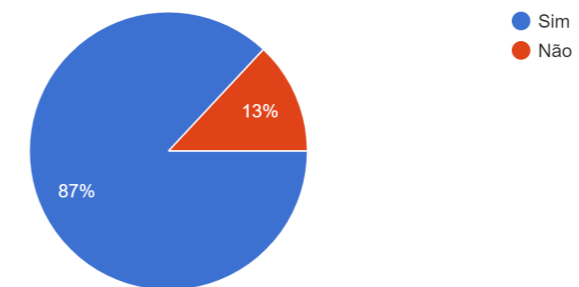
10.

O material apresentado é suficiente para suprir as demandas da sua prática em relação às questões socioemocionais?
23 respostas



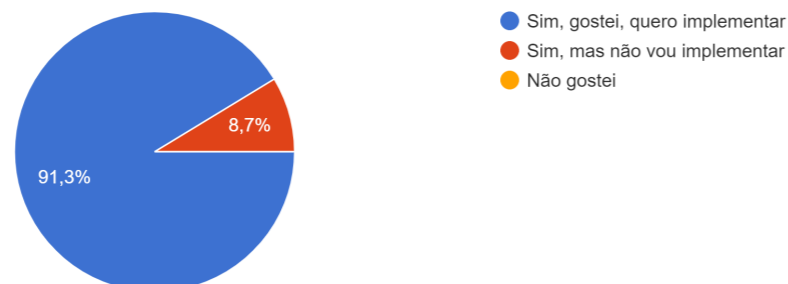
11.

O material apresentado é suficiente para suprir as demandas da sua prática em relação às questões socioemocionais?
23 respostas



12.

Você gostou do material?
23 respostas



13. O que gostaria de nos dizer a respeito do material? 19 respostas

1. Excelente material, propostas claras e que podem ser aplicadas em qualquer faixa etária. Lidar com as emoções é uma tarefa complexa, mas quando o educador tem clareza do assunto e busca meios para que os alunos possam se expressar tudo acontece de maneira mais fluida.

2. Parabéns! Achei incrível, com certeza quero experimentar.

3. ARRASARAM MUITO!!! (:

4. Além de uma escrita clara, o material também contém um excelente design, representando cada uma das seis competências socioemocionais por meio de diferentes cores. Ele também traz indicações de leituras, uma prática importante, mas ainda pouco utilizada dentro de sala de aula. Acredito que a divulgação deste material beneficiará muitos educadores!

5. Agradecer pela disposição do material.

6. Material começo e de boa qualidade estão de parabéns

7. Gostaria de parabenizar e dizer que o material me parece bem completo e de fácil entendimento para ser implementado no cotidiano das escolas.

8. Simples. Porém objetivo.

9. Muito bom.

10. Parabéns pela iniciativa, desenvolvimento socioemocional é essencial para todos nós, e quanto mais cedo iniciarmos, melhor. O mundo agradece (: E gostei muito das ilustrações, da diagramação do livro.

11. Um guia de fácil leitura e compreensão!!!

12. Parabéns pelo material meninas. As propostas são pertinentes e é notável o empenho de vocês nesta pesquisa, trazendo importantes teóricos e seus

pensamentos.

13. Ficou muito claro, encantador e o design está lindo! Os conteúdos e escritores também são inspiradores. Parabéns pelo trabalho meninas s2

14. Parabéns pelo material é sempre bom rever e visitar materiais que possibilitar novas reflexões e novos desafios em nossas práticas pedagógicas.

15. Acredito que no momento que estamos vivendo, após 2 anos de pandemia, com perdas significativas em todos os aspectos (emocionais e cognitivos) a motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade.

16. Parabéns! Muito sucesso! Material bem elaborado e escrito

17. ORGULHOOOOOOO <3

18. Que vocês continuem inspiradas, motivadas e principalmente que diante das adversidades, ou dificuldades que o sistema trará, vocês possam desenvolver uma carreira linda, focando nas habilidades socioemocionais e demais singularidades que os educandos apresentam.

19. Como dito acima, fico feliz de ver esse material sendo criado para o curso de pedagogia. As competências socioemocionais são de extrema importância para o desenvolvimento de bebês, crianças e jovens, e o tema é pouco trabalhado. Parabéns!

BÁRBARA DA MATA

LETÍCIA COSTA

MARCELA GUZOVSKY

10.
CURSO ONLINE
PARA EDUCADORES:
JORNADAS AFETIVAS
- O PAPEL DO AFETO
NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Tathiana Gouvêa.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

O presente trabalho analisa a criação de um curso *on-line*, livre, gratuito, voltado para educadores - professores e familiares - que se relacionam diretamente com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Com o objetivo de desenvolver um curso que promova a formação integral de educadores, as "Jornadas Afetivas" busca promover integração e troca entre famílias e professores no decorrer de suas trilhas, facilitando momentos de acolhimento e empatia entre as duas partes. O curso foi desenvolvido a partir de metodologias e teorias das áreas da Educação de Adultos e Design Instru como, por exemplo, a andragogia e a heurística. Para a criação e curadoria do conteúdo valeu-se da análise de documentos nacionais oficiais e uma revisão bibliográfica sobre afetividade, competências socioemocionais e práticas afetivas, pautadas principalmente em autores como Henri Wallon (1968), Lev Vygotsky (2007), Celso Antunes (2007) e Adriana Friedmann (2020). Para a coleta de dados, foram elaborados questionários para que os cursistas respondessem antes, durante e após o término do curso, além de contar com o parecer de um especialista. Através da observação, análise de dados e do parecer, concluímos que, apesar dos desafios encontrados para que os cursistas interajam nos fóruns propostos, a plataforma escolhida e o curso cumprem seus propósitos de promover aos educadores - professores e familiares - subsídios para que entendam a importância da afetividade, a partir de perspectivas pautadas nas competências socioemocionais e da Educação Integral.

Palavras-chave: Afetividade. Educação Infantil. Formação de Educadores. Material Didático.

INTRODUÇÃO

O presente projeto de investigação acadêmica-científica visa a criação de um curso *on-line* de formação para educadores e familiares que se relacionam diretamente com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. A escolha por trabalhar com este público se dá pelo entendimento de que é no intervalo de idade descrita acima que as crianças constroem suas bases cognitiva, emocional, motora, social e ética (MELLO; RUBIO, 2013). Por conseguinte, necessitam que a família e a escola estejam presentes nesse processo de forma ativa e alinhada. O curso se propõe a abranger conteúdos voltados para uma formação integral de práticas afetivas, dentro e para a sala de aula. Professores e familiares terão acesso a materiais, práticas e fóruns de discussão, podendo assim trocar experiências e compartilhar o desenvolvimento educacional.

A partir desta escolha delimitamos nosso objetivo geral e objetivos específicos. Como geral, nosso projeto visa desenvolver um curso voltado para educadores - familiares e professores - de crianças da Educação Infantil, que aborde a importância da afetividade, a partir de perspectivas pautadas nas competências socioemocionais e na Educação Integral. Especificamente, queremos:

1. Ampliar a visão de educação integral de educadores de crianças de 0 a 5 anos, considerando práticas afetivas e competências socioemocionais dentro e para o meio ambiente escolar;
2. Promover a integração e a troca entre famílias e professores no decorrer das trilhas do curso, facilitando momentos de acolhimento e empatia entre as duas partes.

Tendo em vista tais objetivos, nos perguntamos: a criação de um curso é capaz de gerar um ganho de consciência e ampliar a visão sobre a importância da afetividade de familiares e professores de crianças de 0 a 5 anos de idade? Desejamos, a partir de sua elaboração, com base em conteúdos voltados para a Educação Integral, desenvolvimento e competências socioemocionais, e práticas afetivas, respondendo esta principal indagação ao criar espaços para que os educadores possam trocar interações e partilhar experiências em prol do desenvolvimento das crianças.

A partir da implementação do curso, nossa hipótese é de que aqueles que o cursarem terão maior compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, maior conscientização sobre a importância do afeto na aprendizagem, entendimento de que as crianças são sujeitas de direito e produtores de cultura, além de uma escuta atenta e respeito ao singularidades e tempos de cada uma delas. De forma geral, acreditamos que os cursistas, em suas práticas cotidianas, buscar fortalecer a parceria família-escola. Os professores aplicar poderão saber os conhecimentos adquiridos no curso em seus cotidianos e planejamentos de aulas, e as famílias terão à disposição de ferramentas para lidar com conflitos e adversidades do dia a dia no relacionamento com as crianças.

Para que isso seja possível, nos baseiam em documentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Base Nacional Comum Curricular (2018). Além desses documentos, os diversos autores nos auxiliaram nessa caminhada. Para entender melhor a criação de cursos voltados para um público-alvo adulto nas bases principalmente em Marco Antonio Coelho; Lenise Ribeiro Dutra; Joane Marielie (2016) que discute como concepções de andragogia¹ e heurística², além de projetos e plataformas que oferecem cursos de formação continuada como, por exemplo, a Plataforma Vivescer do Instituto Península. Por fim, para a criação e curadoria dos conteúdos a ser disponibilizados no curso, nos pautamos em Henri Wallon (1968), Lev Vygotsky (2007), Celso Antunes (2007) e Adriana Friedmann (2020).

1 Andragogia: Filosofia, ciência e técnica da educação de adultos. Nessa abordagem, o aluno adulto é entendido como ser livre e autônomo, capaz de tomar decisões, fazer escolhas e direcionar suas ações para seus objetivos (NOGUEIRA, 2009, p. 93).

2 Heurística: Conceito que propõe o estudo da autoaprendizagem. "Expandir a concepção de andragogia ao reconhecer como experiências cotidianas como fonte de saber e incorporar a autodireção na aprendizagem com foco nas experiências" (ALMEIDA, 2009, p. 107).

1. CAMPO DE PESQUISA

Para elaborar um curso que amplie a visão de educadores - familiares e professores - promovendo maior parceria entre eles, através de pautas que dizem respeito à educação de crianças como, por exemplo, Educação Integral, Competências Socioemocionais e Práticas Afetivas, partimos da metodologia andragógica e heutagógica, colocando-nos como facilitadores e mediadores deste processo, responsáveis por apresentar os conteúdos e criar um ambiente adequado para a aprendizagem. Para que isso ocorra nos pautamos no que A. Krajn (1993 apud COELHO, DUTRA, MARIELI, 2016) chama de "Ciclo Andragógico", que é estruturado em cinco fases:

1. Identificação das necessidades educativas;
2. Planificação do programa;
3. Planificação dos métodos;
4. Aplicação do programa;
5. Avaliação dos resultados e novo diagnóstico da aprendizagem.

Para entendermos como verdadeiras necessidades educativas de nosso público-alvo, foi elaborada uma pesquisa bibliográfica e um questionário com 5 perguntas, divulgado de maneira online e anônima. Ele foi respondido por 49 pessoas. A partir desse levantamento, estabelecemos objetivos e metas, de forma a desenhar um curso que entregue a melhor experiência para seus usuários, tendo consciência que a planificação é flexível, portanto, passível de mudanças a partir do surgimento de novas necessidades educativas.

A partir do levantamento bibliográfico, pudemos entender e entender o curso às metodologias de ensino de adultos e, na sequência, realizamos o teste do protótipo, levando em consideração a importância da autonomia dos processos de aprendizagem e a utilização de fóruns para compartilhamento de experiências. Após avaliarmos os resultados da prototipagem readequamos o curso a partir das necessidades de ajustes verificados, consolidando a versão final do curso, que foi divulgada e testada a fim de validar nossas hipóteses de pesquisa.

Vale ressaltar que, levando em consideração como fases do "Ciclo Andragógico" de A. Krajn (1993 apud COELHO, DUTRA, MARIELI, 2016) apresenta anteriormente, em nossa concepção como se trata de um ciclo ele nunca se finda. É necessário que sempre haja avaliações do curso pautadas nos *feedbacks* dos usuários para constantes adequações, reiniciando assim o ciclo.

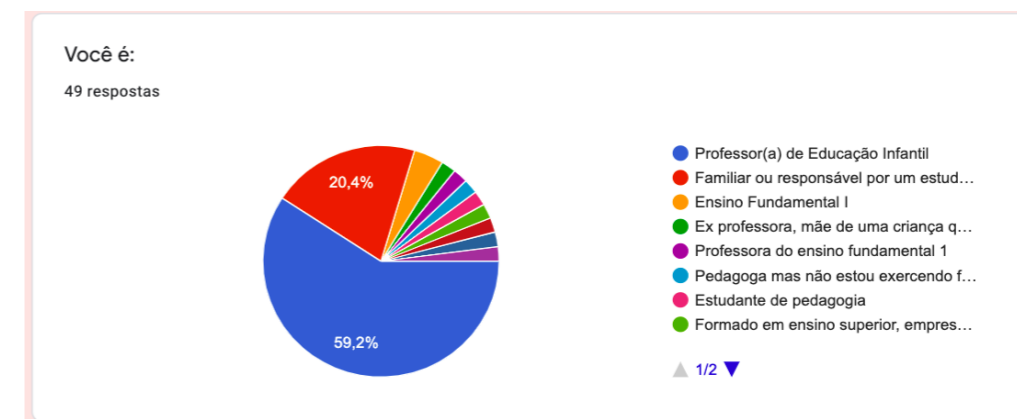
1.1. O protótipo

Antes de começarmos a produzir o protótipo do curso, elaboramos um questionário aberto no Google Forms (Apêndice A), que foi divulgado para possíveis cursistas, através de redes sociais como o Facebook e Instagram. Este questionário foi pensado para investigar a intencionalidade e disposição das pessoas em participarem de um curso que ampliasse suas visões afetivas e socioemocionais sobre o desenvolvimento educacional de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, dentro e para a da escola.

Ao todo 49 pessoas responderam ao questionário, que possuíam perguntas introdutórias como nome, área de atuação e meio de contato e, além delas, outras específicas mais específicas como interesse no tema proposto e disponibilidade para cursá-lo de maneira remota.

Através da pergunta de atuação soubemos que 60% dos que responderam eram professores da Educação Infantil. Já 22,2% dos familiares ou responsáveis por uma criança e outros 17,8% responderam outras funções como, por exemplo, estudantes de Pedagogia e ex-professores(as).

Figura 1. Gráfico sobre atuação.



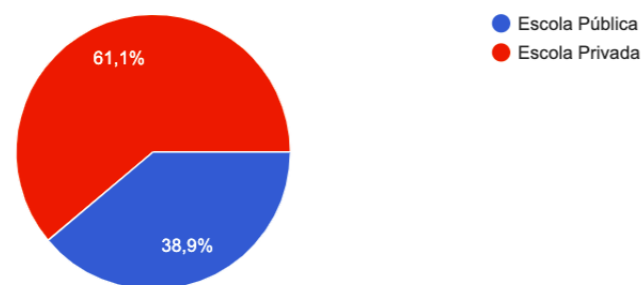
Fonte: compilação das autoras.

Para melhor entendimento do público-alvo, foi feita uma pergunta sobre o tipo de instituição escolar: pública ou particular. A maioria dos familiares responsáveis está com crianças ingressadas em escolas privadas, cerca de 58,8%. Já os outros 41,2% estão em escolas públicas, como pode-se observar na figura 2 abaixo. Já na figura 3 encontram-se as respostas de profissionais da educação, sendo que cerca de 82,2% estão atuando em escolas privadas e 17,2% em escolas públicas.

Figura 2. Gráfico sobre responsáveis.

Se você for responsável, a criança estuda em:

18 respostas

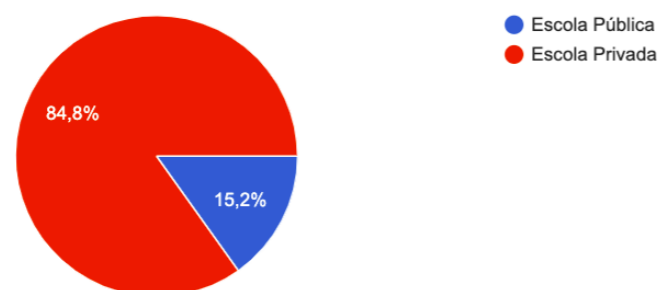


Fonte: compilação das autoras.

Figura 3. Gráfico sobre professores(as).

Se você for professor(a), atua em:

33 respostas



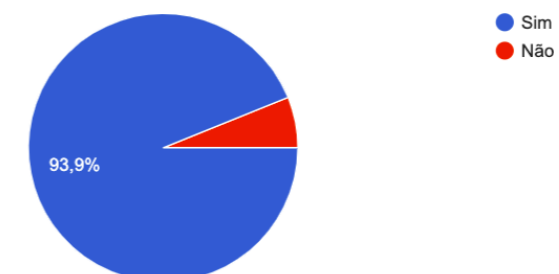
Fonte: compilação das autoras.

Sobre as perguntas mais específicas do questionário, observamos que 93,3% têm interesse em participar do curso, conforme figura 4, sendo que 75,5% destes declararam ter disponibilidade para participar de fóruns, de maneira assíncrona. No final foi solicitado que as pessoas deixassem um e-mail para contato, se desejassem participar. De 45 respostas, 31 deixaram seus contatos para receber o convite.

Figura 4. Gráfico sobre interesse em participar do curso.

Você tem interesse em participar de um curso que amplie sua visão afetiva e socioemocional sobre o desenvolvimento educacional de crianças, dentro e fora do ambiente escolar?

49 respostas



Fonte: compilação das autoras.

A plataforma escolhida para a criação do curso é um LMS (*Sistema de Gestão da Aprendizagem*) chamada Canvas. O protótipo do curso idealizado continha:

- Abertura do curso;
- Travessia 1: resignificando lembranças;
- Fórum da Travessia 1;
- Questionário de avaliação do protótipo.

A abertura do curso uma mensagem de boas-vindas aos cursistas e também apresenta a identidade visual do curso, elaborada pelas próprias autoras. A Travessia 1 conta com um curto áudio (3 minutos e meio de duração) sobre lembranças da infância, a partir de perguntas baseadas no livro de Adriana Friedmann (2020), e orientações para a participação no fórum que o segue. O objetivo do fórum é compartilhar as experiências e sentimentos vivenciados durante a escuta do áudio e um reflexo sobre que maneira o exercício proposto dialoga com o olhar para a educação das crianças. Todas as páginas do curso podem ser observadas no Apêndice B.

Na execução da aplicação do protótipo contamos com 6 participantes. Dentre eles, apenas 3 interagiram no fórum de discussão e responderam ao questionário de avaliação do curso, até o fim do uso do protótipo. Considerando tais participações pudemos observar que os participantes demonstraram compreenderam a proposta e se envolveram com o curso. Apesar de poucas interações, elas foram significativas e potentes.

Além disso, recebemos *feedbacks* construtivos sobre o desenvolvimento do curso, como deixar mais evidente a avaliação final após a primeira travessia, pois um participante relatou que ele quase passou despercebido, e também sobre como melhorar o áudio, criando uma finalização para o exercício proposto e talvez dividindo-o em dois ou três áudios. Os *feedbacks* podem ser observados no Apêndice C.

Além disso, partindo de uma própria autorreflexão, detectamos a necessidade de incluir um vídeo de boas-vindas ao curso com uma apresentação nossa, das autoras, além de uma descrição da navegabilidade da plataforma, indicando como ferramentas presentes nela.

1.2. O material didático

Como para um dito anteriormente, o presente trabalho consiste na criação de um material didático, no caso um curso *online*. Para Silva e Spanhol (2014), o material didático deve conter recursos que implementam o diálogo com aquele que realiza o estudo, de forma a ser incentivado e orientado, promovendo reflexões e questionamentos sobre os assuntos levando, assim, a uma aprendizagem significativa.

O material desenvolvido é um curso *online*, livre e gratuito intitulado "Jornadas Afetivas". O curso foi construído em uma plataforma LMS já existente, o Canvas, que é responsável por sediar e executar cursos de diversas finalidades. Como trata-se de "jornadas", cada módulo do curso tem um trajeto a ser seguido, denominado "travessia".

O curso "Jornadas Afetivas" totalizará 25 horas de curso. Isso foi dividido na primeira parte com apresentação do curso, das autoras e explicação de como utilizar a plataforma. Já a parte dos que dividem estão conteúdos em três jornadas e suas respectivas travessias:

1. Jornada "A importância do brincar"
 - a) Travessia "Ressignificando lembranças"
 - b) Travessia "O olhar da criança"
 - c) Travessia "A relação com os espaços"
2. Jornada "O que diz que os documentos"
 - a) Travessia "Linha do tempo interativo"
3. Jornada "Contribuições da Psicopedagogia"
 - a) Travessia "Entrevista com profissional da área"
 - b) Travessia "Dicas para o cotidiano"

Buscando uma melhor integração dos participantes, uma das ferramentas utilizadas no curso é o fórum, onde cada cursista pode escrever comentários sobre suas experiências em cada uma das travessias. Os conteúdos também são produzidos utilizando-se de diversas ferramentas e linguagens: textos, vídeos, *podcasts*, áudios. O curso não tem um cunho avaliativo, porém existe um questionário para que os cursistas possam dar um *feedback* e sugerir melhorias.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Encontramos em diversos documentos nacionais³ oficiais a concepção de criança como sujeito de direitos, inclusive direito a receber educação de qualidade. Recentemente, vemos documentos que norteiam as práticas educativas do Ensino Básico do Brasil apresentarem uma proposta formativa de Educação Integral, que garantem o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, pois entende-se que todo ser humano é composto de múltiplas dimensões que merecem ser igualmente nutridas. O Artigo 29 da LDB expressa esta visão, pois considera que

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento educacional mais recente em nosso país, evidencia como aprendizagens essenciais para a formação do indivíduo a partir do comprometimento com a Educação Integral e o desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões. Nela, a Educação Integral aparece como proposta formativa e o direito ao desenvolvimento integral precedem os conteúdos. Partindo dessa concepção entendemos, a formação como ser global, a educação como vida e não preparação para a vida.

Neste sentido, acompanhamos a mudança da concepção de educação que, por conseguinte, passa a reconhecer o valor não apenas do desenvolvimento intelectual das crianças e jovens, mas também do desenvolvimento emocional.

Neste contexto, a falta de educação da própria vida afetiva e o desconhecimento das formas de interpretação e de respostas adequadas perante atitudes, condutas e manifestações emotivas das demais pessoas, deixa os alunos e alunas à mercê do ambiente que os rodeios e no qual abundam modelos de resposta agressiva, descontrolada e interna diante dos conflitos interpessoais que, com frequência, se apresentam em todas as formas de convivência social (MORENO et al., 1999, p. 43).

2.1. Práticas afetivas e competências socioemocionais

Consideramos fundamental a implementação de metodologias que promovam o desenvolvimento socioemocional dos alunos, tanto dentro como para a escola. Há autores essenciais cujas teorias serviram de base e norte para a elaboração

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Base Nacional Comum Curricular (2018); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1996).

de nosso curso, como por exemplo, Lev Vygotsky, autor importante do campo da Psicologia, que ressalta que “o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico” (1996, p. 299). Partindo de um sócio concepção-histórica, a teoria de aprendizagem socioconstrutivista, de acordo com Vygotsky, que entende as visões de mundo, a(s) cultura(s) e as formas de agir são internalizadas e interpretadas pelos sujeitos. Deste modo, a aprendizagem se dá em base a uma construção de relação entre o sujeito, o ambiente sociocultural e o outro.

Por sua vez, Henri Wallon (1968) inguou seus estudos nesse assunto, colocando em ênfase as três dimensões da vida psíquica de um indivíduo: motora, afetiva e cognitiva, cognitiva todas as ações de forma integrada no desenvolvimento. Todo o processo de evolução do ser humano está ligado às capacidades biológicas e ao ambiente em que vive. Sendo assim, a teoria walloniana representa um processo evolutivo no pensamento pedagógico, pois a afetividade, até então, não estava vinculada aos processos educacionais. Para Wallon, podemos afirmar que a afetividade é algo vasto, que está ligado a um conjunto funcional orgânico, e passa a ter um caráter social com o próximo.

Entendemos que está na relação com o outro que a criança se reconhece no mundo e constitui sua identidade. Portanto, ambientes acolhedores também são fundamentais para que as crianças possam atingir a maturidade emocional de forma autônoma, aumentando sua confiança e autoestima, pois

cabe a nós, enquanto educadores e cuidadores, estarmos atentos às emoções, expressões e falas das crianças, e oferecer caminhos para que se expressem como formas de canalizarem suas dores, feridas, prazeres e alegrias. Isso é propiciar possibilidades de cura e saúde para elas (FRIEDMANN, 2020, p. 69).

Porém, na prática, como se dá o trabalho com o desenvolvimento emocional nas escolas? Os educadores possuem formação para lidar com essas questões no cotidiano escolar? E como famílias, elas se sentem apoiadas e estão alinhadas com as práticas das escolas? A partir dessas reflexões, propomos a criação de um curso livre, *online* e gratuito, que tragam conteúdos, através de diversas ferramentas e múltiplas linguagens, para aproximar os educadores - familiares e professores - para que, juntos, possam refletir acerca de experiências, compartilhar vivências e pensarem em mudanças significativas que auxiliem a se relacionarem com as crianças de uma maneira mais efetiva.

A decisão por incluir familiares em nosso público-alvo, juntamente com os professores, parte do entendimento de que a educação não dá apenas na escola, ela é parte de um ecossistema educativo. A Educação Integral pressupõe um projeto coletivo, um engajamento da comunidade e trabalho em rede.

Por conseguinte, os conteúdos do curso buscam educadores auxiliares a identificarem, entenderem e validarem os sentimentos das crianças, criando ambientes seguros onde elas possam expressar suas singularidades, pois

quando as crianças participam de uma relação em que não são excluídas, quando são reconhecidas em suas potencialidades, elas compõem um conjunto de condições para se mudar com segurança e empoderamento (VARANI; CAMPOS; ROSSIN, 2019, p. 188).

2.2. Andragogia e Heutagogia

Assim como as crianças, os adultos também estão em constante processo de desenvolvimento e, por que motivo, a criação de um curso *on-line* de formação faz-se necessário para a geração de aprendizagens que podem incidir em melhores práticas profissionais e parentais. Os educadores, dispostos a olharem para suas próprias práticas, também podem trocar experiências e aprendizagens para enriquecer e ampliarem distintas maneiras de olhar o mundo.

Denominamos nosso curso de “Jornadas Afetivas”, pois é assim que entendemos a construção do conhecimento, através de trilhas, percursos, caminhos, jornadas por onde passa, que enriquecem a nossa bagagem de experiências e que nos levam sempre adiante. Nossa escolha por oferecer um curso *on-line*, livre e gratuito, parte de uma visão política pautada na democratização do acesso ao ensino por parte de sujeitos que possivelmente não poderiam realizá-lo se fosse oferecido de maneira presencial e pago. Ele é disponibilizado em um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) chamado Canvas, que comporta, organiza e sistematiza os recursos para que a ação educativa possa acontecer.

Entendemos que há distintas maneiras de se aprender. Neste quesito a tecnologia é nossa aliada, pois abre novas formas de se informar e de se comunicar. Mais do que apresentar textos, nos propomos a utilizar múltiplas linguagens e ferramentas como, por exemplo, infográficos, vídeos, áudios etc., de forma a ampliar como ampliar como ampliação possibilidades de aprendizagem dos alunos.

A Educação à Distância apresenta várias formas de organizar o conteúdo segundo diferentes concepções de aprendizagem que, por mais que se contraponham em determinados momentos, trazem importantes contribuições e que podem ser utilizados concomitantemente.

A Andragogia, área do conhecimento voltada para práticas e teorias que se relacionam com o ensino de adultos, pressupõe que eles devam ser participantes ativos em seus próprios processos de aprendizagem. Nosso público-alvo são adultos, portanto, entendemos que são autônomos na medida em que realizar o curso pois assim o desejam, conscientes de suas ações.

Já a Heutagogia a amplia a concepção de Andragogia trazendo para o foco do trabalho as experiências cotidianas como fontes de conhecimento e incorporam a autodireção da aprendizagem.

Procura valorizar a experiência e a bagagem cultural do aluno adulto. Acredita-se que dessa forma a aprendizagem torna-se significativa,

uma vez que terá sentido na vida diária desse tipo de aluno (COELHO, M. A.; DUTRA, L.; MARIELI, J. 2016, p. 100-101).

Para a elaboração e estruturação de nosso curso fizemos uso de ambas as abordagens, porém nos focamos mais na Heutagogia pois, como educadores, entendemos que nosso papel no curso seria de mediadores, responsáveis por disponibilizar o meio ambiente, recursos e ferramentas adequadas. A aprendizagem se dá centrada nos alunos que, em contato com os conteúdos disponibilizados e de seus relatos de experiências irão autonomamente delineando seus percursos de aprendizagem, de acordo com seus próprios objetivos.

Partindo do pressuposto de que a construção do conhecimento se dá na interação com o outro, buscas não apresentar apenas um compilado de conteúdos relacionados ao tema, mas sim chamar os participantes para o diálogo, tendo um papel reflexão fundamental ao longo das jornadas. Por que razão, entendemos o fórum como uma ferramenta de engajamento, central em nosso curso. Esperamos que os participantes possam aprender com seus colegas, através do compartilhamento de experiências, vivências e reflexões, tendo como base os conteúdos disponibilizados, aliando a teoria à prática. Neste sentido, os fóruns, pensados em sua natureza dialógica, deve induzir à construção coletiva do conhecimento, de uma ecologia da informação.

Esse processo colaborativo proporciona aos alunos expressando suas ideias, anseios, dificuldades, proporcionando aprimorar e ampliar essa nova característica vigente no mundo, diversos são os espaços desenvolvidos e discutidos para práticas colaborativas para a aprendizagem. Nesse contexto, é importante destacar que na aprendizagem colaborativa os sujeitos aprendem juntos e, portanto, o fórum proporciona a construção colaborativa de seus aprendizados e ampliação a interação (NOBRE et al., p. 581).

Com a criação deste espaço virtual, buscas contribuímos para a configuração de espaços formativos voltados para a formação humana em todas as suas dimensões, principalmente a escola, contribuindo, portanto, para que ela deixe de ser uma mera instituição reprodutora de desigualdades e opressões, para ser um espaço que contribua para o desenvolvimento de sujeitos autônomos e críticos que irão construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária.

3. ANÁLISE DE DADOS

A presente análise de dados foi feita principalmente com base no parecer de um especialista, mas também através de observações e resultados obtidos da utilização do curso por parte de alguns usuários. Desta forma, compreender conseguimos e observar o quanto a plataforma busca beneficiária do processo de aprendizagem de educadores em contato direto com as crianças da Educação Infantil.

A coleta de dados do curso "Jornadas Afetivas" se deu por meio do parecer da Professora Doutora Elizabeth dos Reis Sanada. Ao longo do processo de coleta e análise de dados, não foi possível que um número mínimo de pessoas terminasse o curso para se obter um resultado significativo sobre o produto apresentado. Os usuários convidados para participar, na maioria das vezes, alegaram não ter tempo suficiente para realizar o curso por completo, pois tratando-se do período pandêmico em que vivemos e sendo final do ano, já se comprometido com outros afazeres voltados para a área dos estudos na Educação ou apresentaram demandas excessivas, tanto no trabalho como pessoais.

De modo geral, a criação do curso busca desenvolver um curso voltado para educadores - familiares e professores - de crianças da Educação Infantil, que aborde a importância da afetividade, a partir de perspectivas pautadas nas competências socioemocionais e na Educação Integral. Mais especificamente, pretendia-se:

1. Ampliar a visão de Educação Integral de educadores de crianças de 0 a 5 anos, considerando práticas afetivas e competências socioemocionais dentro e para o meio ambiente escolar;
1. Promover a integração e a troca entre famílias e professores no decorrer das trilhas do curso, facilitando momentos de acolhimento e empatia entre as duas partes.

Todos os pontos e resultados coletados visam responder, de forma mais ampla e esclarecedora, os objetivos propostos para a pesquisa do uso e criação de um material didático, pois "os cuidados com a objetividade são importantes porque eles afetam diretamente a validade do estudo" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 51).

3.1. Critérios de análise

O parecer e as observações do curso serviram para criar critérios de análise que nos permitiram sobre os objetivos propostos e se de fato foram alcançados. Para tanto, os critérios e categorias de análise basearam-se tanto no parecer que foi concedido, como em alguns resultados obtidos através de 10 educadores que conseguiram realizar algumas trilhas do curso. Para um maior auxílio na coleta, desfrutou-se de algumas técnicas e procedimentos usuais para a coleta de dados, pois "um sistema de monitoramento e avaliação de projetos só pode ser implementado com sucesso com a definição dos meios para obtenção de dados confiáveis sobre processos, produtos e resultados" (BARBOSA, 2008, p. 5).

Além da própria plataforma desenvolver e apresentar análises e percentuais diários sobre a participação e realização das propostas do curso, foram desenvolvidos dois questionários, dispostos em etapas diferentes do curso, para obter uma melhor avaliação dos usuários e suas impressões sobre o curso como um todo. Estes questionários têm como objetivo a compreensão e entendimento de como o

curso tem agregado na rotina e na complementação de conhecimento de educadores. Ambos possuem perguntas norteadoras sobre a aplicação dos conceitos vistos, interação com outros participantes e sobre um novo olhar em relação à afetividade no processo de ensino-aprendizagem. O questionário, que se encontra na íntegra no apêndice A do presente trabalho, possuía perguntas para conhecer o público-alvo como nome, local em que trabalha ou se é responsável por uma criança e segmento (público ou particular) da instituição. Além disso, também foram perguntas específicas sobre o curso: se os conteúdos abordados foram significativos para os cursistas, se o olhar sobre as práticas afetivas e a concepção do papel do educador mudaram de forma, se as interações entre os participantes foram significativas. Por fim, havia dois campos para citação de relatos pessoais, sugestões e demais comentários, todos opcionais.

3.2. Parecer de especialista

Além do questionário do questionário citado acima, também contamos com o apoio e avaliação do parecer de uma professora doutora especialista no tema, apresentada no apêndice B do trabalho. Diante dos dados averiguados, em conjunto com o parecer da professora especialista, a testagem da plataforma se mostrou coerente com o campo conceitual aqui apresentado, reafirmando a importância da afetividade na aprendizagem.

Como jornadas do curso foram pensadas e elaboradas a partir das etapas de desenvolvimento da criança e dos processos que devem ser observados durante o período da primeira infância, para que o processo de aprendizagem ser ainda mais significativo. Segundo a professora doutora Elizabeth dos Reis Sanada em seu parecer, a plataforma “apresenta conteúdos que conduzem os cursistas a compreenderem diferentes etapas do desenvolvimento das crianças, em seus diferentes aspectos (físico, cognitivo, motor e emocional)”.

Henri Wallon (1879-1962), estudos de estudos profundas colocando ênfase às três dimensões da vida psíquica de um indivíduo: motora, afetiva e, e todos eles esses de forma atuam integrado no desenvolvimento. Todo o processo de evolução do ser humano está ligado às capacidades biológicas e ao ambiente em que vive. Tendo isso em vista, a plataforma traz subsídios que orientam educadores em suas ações e decisões cotidianas em relação com a(s) criança(s) que se tem convívio.

Com isso, conseguimos observar e nos debruçar na teoria walloniana, que compreende a afetividade de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire uma forma social na relação com o outro, tornando-se assim uma dimensão muito importante da formação do indivíduo como integral e singular.

Através dos dados, observações e reflexões aqui levantadas, concluímos que, apesar de nenhum cursista ter terminado todas as jornadas de nosso curso até o momento presente, nossas jornadas cumprem o propósito de promover formação integral de famílias e educadores de crianças da Educação Infantil, a partir

de perspectivas pautadas nas competências socioemocionais e práticas afetivas.

Como vivências e trocas de conhecimentos proporcionados pelo curso são significativos para os participantes, isso sendo certificado pelo questionário proposto. Mesmo que até o momento nenhum participante tenha concluído os módulos propostos, que isso deve mais aos fatores externos das que dificuldades com o curso propriamente dito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a criar um curso *on-line* de formação voltada para educadores - professores e familiares - que se relacionam diretamente com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. O curso buscou abranger diversos conteúdos voltados, principalmente, para a Educação Integral, competências socioemocionais e práticas afetivas dentro e para a sala de aula. Os educadores, além de terem acesso aos materiais, puderam utilizar fóruns de discussão para compartilhar práticas, experiências e vivências.

De forma mais específica, buscamos através do curso, ampliar a visão de Educação Integral de educadores de crianças de 0 a 5 anos, considerando práticas afetivas e competências socioemocionais dentro e para o meio ambiente escolar, além de promover a integração e troca entre famílias e professores no decorrer das trilhas do curso, facilitando momentos de acolhimento e empatia entre como duas partes.

Nossa principal indagação respeito dizia a se a criação de um curso era capaz de gerar esse ganho de consciência e ampliar a visão sobre a importância da afetividade. Tendo em vista a interação dos participantes do curso na primeira jornada, como respostas e feedbacks que recebemos pelos formulários e o parecer feito pela professora especialista, compreendemos que o curso atende aos objetivos por nós propostos.

É notório que, após o envolvimento com as jornadas, os cursistas adquirem um olhar mais aprofundado sobre o papel do afeto na educação, podendo dialogar sobre o tema e elaborar práticas a partir do viés da Educação Integral e Socioemocional. De acordo com o parecer feito pela professora especialista e os relatos dos participantes do curso, a plataforma se apresenta coerente com o campo conceitual apresentado, reafirmando assim a importância da afetividade na aprendizagem.

A plataforma escolhida também foi avaliada como adequada, sendo de grande valia para que pudéssemos apresentar uma curadoria de materiais diversos que, através de diferentes linguagens, contribuem para o processo de formação dos cursistas no que tange ao seu propósito, de tratar as questões afetivas na educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. A escolha pela ferramenta de fóruns também atende ao objetivo de designar espaços propícios para que os educadores - profissionais da educação e familiares - possam trocar experiências e compartilhar vivências entre si.

O papel da afetividade é fundamental para o processo de aprendizagem. No entanto, percebemos, enquanto educadoras, que esse tema ainda é pouco tratado na comunidade escolar. O curso "Jornadas Afetivas" tem, portanto, o propósito de conscientizar os educadores - familiares e professores - sobre a importância de trabalhar a afetividade na Educação Infantil. Através de fóruns de discussão os participantes podem ampliar a visão acerca da Educação Integral, considerar práticas afetivas e competências socioemocionais dentro e para o meio ambiente escolar, bem como promover a troca de práticas e experiências com outros integrantes.

Nossa investigação e o curso não se encerram aqui. Como educadoras, acreditamos na educação continuada. Que o curso esteja sempre em processo de mudança, que possa ser aprimorado e ressignificado. Que as "Jornadas Afetivas" chegar podem chegar a mais educadores - profissionais da educação e familiares -, levando a mensagem da importância da afetividade na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: 2009.

BIANCONCINI, Maria Elizabeth. **Como teorias principais da andragogia e heutagogia**. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é uma Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Marco Antônio P.; DUTRA, Lenise Ribeiro.; MARIELI, Joane. **Andragogia e Heutagogia: práticas emergentes na educação**. São José de Itaperuna: Revista Transformar do Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). V. 15. N 1., 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escuta antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Livros panda, 2020.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vygotsky - Mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas: Mercado Letras, 2012.

LA TAILLE, Yves de et al., **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação - v. 4 - nº 1 - 2013. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2021

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

NOBRE, Artur et al. **Utilização do fórum como ferramenta colaborativa no EaD**. Anais do Workshop de Informática na Escola. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7927>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Aprendizagem do aluno adulto: implicações para a prática docente no ensino superior**. Curitiba: IBPEX, 2009.

SILVA, Andreza R. L. da.; SPANHOL, Fernando J. **Projeto Instrucional e construção do conhecimento no EaD.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

VARANI, Adriana; CAMPOS, Cristina Maria; ROSSIN, Elizabeth. **A formação humana integra a Educação Integral? O que as práticas pedagógicas têm um nos dizer.** Cad. CEDES, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, ago. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000200177&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas IV.** Viseira, 1996.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1968.

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



APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário introdutório: processo de criação do curso

Este tem por objetivo é desenvolver um curso livre que promova formação integral de famílias e professores de crianças da Educação Infantil, a partir de perspectivas pautadas nas competências socioemocionais e práticas afetivas. Para isso, solicitamos que preencham o questionário abaixo. Como informações coletadas serão apenas utilizados para fins acadêmicos, de modo anônimo.

Qual é seu nome?

Você é:

Professor(a) de Educação Infantil

Familiar ou responsável por um estudante de Educação Infantil

Outro: _____

Se você para professor(a), atua em:

Escola pública

Escola privada

Se você para responsável, a criança estuda em:

Escola pública

Escola privada

Você tem interesse em participar de um curso que amplie sua visão afetiva e socioemocional sobre o desenvolvimento educacional de crianças, dentro e para o meio ambiente escolar?

Sim

Não

Você tem disponibilidade de participar de fóruns, momentos assíncronos e de

partilha de experiências com outros educadores?

Sim

Não

Caso tenha interesse em participar, por favor deixe seu e-mail para contato:

Anexo A

Parecer da especialista

Indicadores	Plenamente satisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Justificativa
O tema de pesquisa é relevante.	X			Por oferecer subsídios para a formação de profissionais que trabalham com crianças pequenas, no âmbito educacional.
O projeto atendeu à demanda específica do seu público-alvo.	X			Sim, por apresentar diferentes materiais, linguagens e conteúdo que atingem profissionais da área e, conseqüentemente, criam espaços de formação adequada às crianças que se servem os cuidados desses adultos.
O projeto possibilita a solução de um problema específico.	X			Acredito que sim, uma vez que contribuiu para uma formação de qualidade que os profissionais envolvidos nos cuidados e educação de crianças pequenas.

O projeto tem aderência e potencial para mobilizar o público-alvo.	X			Sim, sobretudo pelo excelente cuidado de curadoria dos conteúdos e materiais dispostos nas trilhas do curso.
A avaliação de impacto ou de melhorias das práticas pode ser evidenciadas.	Não se aplica			Não se aplica, porque não conseguimos acompanhar os efeitos do curso na prática de professores, mas é possível entrever que os impactos sejam positivos, dada a qualidade do curso.
Os objetivos são de ser possíveis alcançados.	X			Sim, sim.
O referencial teórico está adequado ao protótipo/ produto.	X			Tanto material teórico, como vídeos, linguagem, distribuição do tempo e avaliação são adequados.

Outras contribuições:

Curso de excelente qualidade.

Oferece subsídios para a formação de profissionais que atuem com bebês e crianças, de forma terládna e consistente.

Apresenta conteúdos que conduzem cursistas a compreender diferentes etapas do desenvolvimento das crianças, em seus diferentes aspectos (físico, cognitivo, motor e emocional).

Do ponto de vista específico da formação para os aspectos emocionais, o curso propicia aos seus participantes uma experiência envolvente, por meio do levantamento de memórias afetivas que os sensibilizam para práticas mais condizentes com as necessidades da infância.

Dispõem relevantes, em diferentes formatos, vídeos, imagens, músicas, memórias, de modo a contemplar campos de experiências inerentes às infâncias, alusão aos documentos oficiais para essa faixa etária, mas também à riqueza da vida, das aprendizagens, dos olhares e encantamentos da infância. Trabalho primoroso de curadoria, dispostos de maneira leve e articulada ao longo das trilhas.

Do ponto de vista formal, deixo um convite para refletir se não seria interessante

apenas indicar o link para acesso ao modo de navegação na plataforma, deixando cursistas livres para decidirem entre explorar intuitivamente como ferramentas e/ou buscar dúvidas de acesso no link. Digo isto, porque fui seguindo o que as trilhas apresentavam e quando acessei o vídeo de navegação, senti-se que era um pouco extenso. Fiquei preocupado com a possibilidade de cursistas se cansados sentias/as e se desestimularem a prosseguir na jornada.

Outra sugestão é lembrar da potência do nome, algo tão importante para as crianças, não é mesmo? Pois é, senti falta de adentrar o curso e logotipo me deparar com o nome dessa jornada. Se for possível, deixem o nome do curso posto logo no início.

Foi um prazer com vocês neste percurso.

Profª Elizabeth R. Sanada

BÁRBARA CRISTINA DA SILVA MATOS

CAROLINA MARIA GIANTALIA NANNI

11. LETRAMENTO E EMPODERAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

O presente trabalho tem como foco a importância do letramento digital de alunos jovens e adultos para a autonomia em diversas atividades cotidianas em que este letramento é requerido e a realização de material didático foi pensado de acordo com técnicas de metodologias ativas. Para introduzir o tema são necessários alguns conceitos a respeito de alfabetização, letramento e letramento digital, cujas referências teóricas utilizadas estão em Paulo Freire (1990), Fernando Trevisani (2021), Magda Soares (2004), Jaqueline Barbosa e Roxane Rojo (2020), entre outras. A necessidade de refletir e pensar num trabalho com o tema de letramento digital nasceu da observação de estágio numa instituição de ensino de jovens e adultos e amparada por um questionário dirigido aos alunos e outro dirigido aos educadores. Com base nas respostas obtidas, foi possível constatar a emergência de se trabalhar com os educadores e estudantes para alcançar o letramento digital, o que é um direito dos estudantes, para ampla autonomia e emancipação. Ao final, o trabalho sugere um material didático que pode ser utilizado por instituições de ensino de jovens e adultos, envolvendo temas de interesse e relevância social.

Palavras-chave: Letramento Digital. Metodologias Ativas. Educação de Jovens e Adultos. Emancipação.

INTRODUÇÃO

Ao realizar o estágio de observação em duas unidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi observado que os estudantes necessitam de maior inserção no mundo digital, haja vista as demandas existentes na atualidade que exigem habilidades neste âmbito para que se tornem mais autônomos nas realizações das mais diversas práticas sociais, possibilitando o letramento digital e consequentemente empoderamento. Como exemplos das necessidades que se apresentam, verificadas na observação das instituições de ensino, tem-se a busca de emprego, o preenchimento de formulários digitais para solicitação de auxílio emergencial, escrever e-mail, socializar nas plataformas digitais, buscar e ler uma notícia e entre outras carências.

Essas demandas vêm de encontro à hipótese de que o letramento digital é necessário para ampliar a autonomia dos estudantes jovens e adultos, a fim de que possam realizar tarefas do dia a dia e do mundo do trabalho que exigem habilidades neste âmbito. Também é possível notar que os educadores da EJA não estão preparados para trabalhar junto aos estudantes a efetivação deste letramento. Dessa forma, considera-se que os avanços tecnológicos na educação de jovens e adultos deve ser avaliada e transformada, levando em consideração as demandas da realidade atual.

O avanço da tecnologia agudizou as desigualdades em vários campos, principalmente na educação e o letramento digital se mostrou imprescindível

para acessar plataformas digitais, buscar informações em fontes confiáveis, tanto por meio do celular como do computador, uma vez que os avanços tecnológicos aceleraram as mudanças que já vinham ocorrendo nos últimos anos, no sentido do uso mais frequente de ferramentas digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Dada a diversidade do público da EJA, bem como de demandas apresentadas para esses estudantes, é fundamental que se garanta o acesso às diversas aprendizagens e ao letramento digital, sendo esse o contexto no qual esse trabalho se justifica, não apenas dirigido aos estudantes, mas aos educadores de EJA, já que oferece uma sequência didática e orientações para eles a fim de auxiliar na alfabetização e no letramento digital. Essa investigação parte da ideia de que possibilitar novos desafios e experiências é fundamental para o desenvolvimento integral e multidimensional dos indivíduos.

Salientamos, portanto, que o objetivo principal desse trabalho é oferecer uma proposta para transformação de uma ordem social mais ampla, como nos apresenta Santos (2012)

Aqui, entende-se o empoderamento como decorrência da ação coletiva, medrada por indivíduos que desenvolvem uma maior consciência política e cívica dos direitos sociais, adquirindo uma maior compreensão da complexidade das relações sociais que sustentam os contextos econômicos e políticos mais amplos (...) o conceito de empoderamento torna-se relevante por favorecer a compreensão de que através da apropriação de aspectos da cultura dominante, pode-se vislumbrar a transformação da ordem social mais ampla (SANTOS. 2012, p 285).

Tal objetivo decorre do entendimento de que os estudantes de EJA, assim como têm o direito ao acesso à variante padrão, quando se fala em educação linguística, também têm o direito ao letramento digital, pois somente assim se tornam aptos a uma ampla atuação na sociedade.

Os objetivos deste trabalho são acompanhados por algumas perguntas que orientaram o estudo e a análise reflexiva dos dados, assim como a elaboração da sequência didática, tais como:

- Qual a importância do letramento digital, do ponto de vista do aluno de EJA, considerando o impacto que este letramento poderia trazer em sua vida?
- Considerando a exclusão digital de muitos dos estudantes de EJA, qual o papel da escola na reparação deste direito?
- É possível, na sociedade atual, que os jovens e adultos, estudantes de EJA, consigam ampla autonomia e emancipação sem o letramento digital?

Esses questionamentos, assim como outros que serão apresentados

no decorrer do documento, são iluminados por conceitos de alfabetização e letramento, segundo Magda Soares (2004), assim como pelas ideias de Paulo Freire (1989) sobre a transformação social e suas relações com a valorização da leitura de mundo na educação de jovens e adultos e também da questão da vida voltada para a liberdade, para a verdade e para a autenticidade dos sujeitos. Essa investigação salienta e reitera a convicção de que os estudantes trazem um saber de mundo que pode servir de impulso para novos saberes como princípio para a produção de um material que leva em conta as práticas sociais, conversando com a sua vida prática, o que potencializa interesses, trocas e aprendizado.

Nesse sentido, outros conceitos foram apresentados a partir de autores como Lilian Bacich (2018), José Moran (2018), Jaqueline Barbosa (2020), Roxane Rojo (2020) e Ivoneide Bezerra de Araújo Santos (2012), contribuindo para as reflexões e para a elaboração das sequências didáticas.

1. CAMPO DE PESQUISA

Foi realizada uma pesquisa de caráter etnográfico, com o intuito de compreender o cotidiano dos alunos de EJA em relação ao letramento digital e o impacto deste em suas vidas, dada a diversidade das práticas sociais que o envolvem. Para tanto foram realizadas entrevistas estruturadas com estudantes e educadores, além de observações em instituição de ensino para jovens e adultos.

Para esse estudo foram desenvolvidos três procedimentos de coleta de dados: um questionário do *Google Forms* com dez perguntas para os professores, sendo oito perguntas de concordância/discordância e duas perguntas abertas; entrevista com seis perguntas diretas pelo *WhatsApp* e presencial, para os estudantes de EJA e CIEJA na cidade de São Paulo e observação direta de aulas remotas no *Google Meet*, nas quais o foco foi a prática docente e o comportamento dos estudantes. As observações foram realizadas em uma instituição pública que atende apenas jovens e adultos, localizada na Zona Noroeste da cidade de São Paulo. Todos os dados respeitam o anonimato dos participantes e da instituição.

1.1 Protótipo de material didático de sequências didáticas

Por meio de conversas com educadores e coordenadores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) em um bairro da zona noroeste da cidade de São Paulo, ficou constatado que muitos dos materiais disponíveis e utilizados para o trabalho pedagógico, nesse contexto, não suprem as necessidades dos estudantes, pois entre outras coisas, desconsideram seus contextos de vida e as demandas decorrentes deles. Portanto, nota-se que não são potentes para gerar aprendizado significativo, que possa ter efeito na vida prática, evidenciando a necessidade de novos materiais que levem em conta as práticas sociais locais. Para isso é importante que os docentes conheçam seu público, o território e a

cultura produzida por ele, para que elaborem propostas e materiais que conversem com os estudantes de maneira substancial, podendo ser um potente instrumento de empoderamento e emancipação.

Considerando os aspectos acima abordados, foi elaborado o protótipo de um material de sequência didática para ser utilizado tanto por educadores como por estudantes da EJA, com foco no letramento e na ampliação do conhecimento e uso de ferramentas analógicas, bem como de ferramentas digitais, presentes cada vez mais na vida de cada um de nós.

O material poderá ser aplicado tanto de forma física como digital, entendendo que muitas das práticas de letramento digital que se dão não apenas dentro da escola, são necessárias fora dela. Sendo assim, o estudante poderá acessar o material de forma digital em qualquer lugar (ampla portabilidade). Ademais, pensando que os estudantes são expostos a desafios, troca de saberes e possíveis dúvidas com seus pares e educadores para um aprendizado significativo, o material didático leva em consideração as estratégias das metodologias ativas, prioritariamente. O objetivo das sequências didáticas do material didático, é instrumentalizar os estudantes para que consigam identificar diferentes ferramentas e seus usos sociais, em especial no ambiente digital e estabelecer relações entre os textos e atividades práticas da vida cotidiana.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

2.1 Autonomia dos estudantes e a leitura do mundo

A importância de se iniciar o arrazoado teórico por Paulo Freire (1989) se justifica pelo seu histórico de grande alfabetizador de Jovens e Adultos. Sua conduta sempre condizente com o que falava, levava em consideração e, mais do que isso, valorizava os saberes dos estudantes. E esta valorização dos saberes serviu como um impulso para a efetiva aprendizagem e a construção de saberes concretos e significativos. Segundo ele, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 29).

São muitos os livros de Paulo Freire que poderiam ser utilizados, mas a *Pedagogia da Autonomia* (1997) é ressaltada quando se pretende o empoderamento do público a que este trabalho se destina e, para tanto, ao refletir sobre a criação do material didático, deve-se ter em mente que ensinar exige respeito à autonomia do ser educando, exige apreensão da realidade, exige a convicção de que a mudança é possível, exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, entre outros aspectos importantes, que constam em capítulos específicos da obra citada.

A pandemia da COVID-19 acelerou um movimento que já estava

ocorrendo com relação à tecnologia, especificamente em relação ao uso de ferramentas digitais para atividades do dia a dia, sejam elas, escolares, de trabalho, entre outras. Saber utilizá-las está diretamente relacionado a autonomia do indivíduo. Outro aspecto que se destacou durante esse período foi a necessidade do letramento digital e o uso de estratégias de metodologias ativas, que trouxeram a importância do protagonismo do estudante no processo de ensino/aprendizagem. A apreensão da realidade da qual Freire aborda em sua obra deve ser dinâmica, abarcando sempre as mudanças ocorridas na sociedade, sendo necessário incluir a importância do letramento digital que até o século passado era impensável. Neste aspecto, os educadores devem acreditar que a mudança é possível para, com intencionalidade, elaborar estratégias que envolvam os educandos em uma aprendizagem significativa para a vida, possibilitando o empoderamento e a autonomia para intervir no mundo. Segundo Freire,

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com a minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 1997, p. 115).

Sendo assim, a escola é um espaço privilegiado para realizar a transformação social e a leitura de mundo para a educação de jovens e adultos, sendo o ato de ensinar, um ato que visa possibilitar uma vida voltada para a liberdade, a verdade e a autenticidade dos sujeitos, contra a lógica do capital. Enquanto há vida, há mudanças, novidades que são incluídas e modificam os modos de atuar nas mais diversas esferas. O dinamismo que novas tecnologias trazem para o cotidiano de cada um traz a necessidade de o educador também se transformar e sempre reavaliar sua prática para incluir e aperfeiçoar na sua docência temáticas como, por exemplo, o letramento digital, o qual para melhor efeito de aprendizagem será abordado na

forma de práticas sociais, conforme explicado no próximo capítulo.

2.2 As práticas sociais e o letramento

As práticas sociais para a concretização do letramento são coerentes com os preceitos de Freire (1989), dada a valorização dos saberes dos estudantes que, por meio de práticas sociais situadas proporcionam o letramento.

Ao levar em consideração a importância das práticas sociais para o letramento, pressupõe-se que tais práticas são aquelas às quais os estudantes possuem vivência e/ou aquelas necessárias para a sua autonomia nas mais diversas questões do dia a dia. Daí ser fundamental, para a confecção do material didático (sequência didática), pensar quais práticas sociais poderiam ser significativas para o empoderamento dos estudantes. Como o letramento digital é fundamental para as mais diversas atividades, vamos considerá-lo para a elaboração do material. Segundo Rojo e Barbosa (2020):

De fato, para ganhar uma discussão com amigos sobre uma controvérsia de maneira “civilizada” e não no grito; para negociar bem o preço de nosso carro usado, mas sem má-fé; para ser aprovados em uma entrevista de emprego sem mentiras ou enganação ou para fazer uma prece ao santo, mas com fé e devoção, precisamos de éticas de natureza diversa [...] Essas esferas éticas, entretanto, só se constituem a partir das regularidades das práticas intersubjetivas. Logo, nesses espaços, as pessoas aprendem essas regularidades de ação, esses hábitos e valores, conforme vão participando de cada uma das demais esferas: há um aprendizado ético. (BARBOSA e ROJO, 2020, p. 55).

As regularidades que Barbosa e Rojo (2020) mencionam estão nas mais diferentes atividades envolvendo o ambiente digital. Daí a necessidade de reflexão a respeito de quais seriam essas atividades, quais seriam as reais necessidades dos estudantes que envolvam tais práticas, para que eles possam atuar na sociedade de forma autônoma, crítica e ética.

Necessário exemplificar quais práticas sociais, envolvendo letramento digital, podem ser pensadas para a confecção de uma atividade que tenha como foco o interesse do público jovem e adulto. Uma delas é a busca de emprego por meio da internet, que poderia envolver a busca de sites confiáveis. Sobre o recebimento e encaminhamento de notícias por meio do *WhatsApp* ou *Telegram*, trazer reflexão sobre notícias falsas e a importância de se checar fontes confiáveis. Todos estes exemplos possibilitam o letramento digital, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

O próximo capítulo apresentará conceitos de alfabetização, letramento e letramento digital para melhor apresentar qual será o objetivo deste trabalho e conseqüentemente do material didático elaborado. O que se pode concluir desde já é o entendimento de que tais conceitos devem ser considerados de forma

holística, como um todo que proporciona aos estudantes, condições para uma verdadeira autonomia e emancipação diante das mais diversas situações do dia a dia.

2.3 Alfabetização: o início até os dias atuais

Antigamente a escrita era comparada a uma obra de arte, a caligrafia era elaborada e pouquíssimas pessoas tinham acesso a este aprendizado, vemos aqui que desde o início a escrita tem uma relação de poder, apenas a realeza tinha acesso aos manuscritos (BES, 2018).

Com diversas mudanças na sociedade, Barbosa (2013) citado por Bes (2018) atesta que a escrita começou a ser usada nas igrejas e introduzida no contexto escolar na Modernidade, desta maneira, ler e escrever viraram objetivos de ensino. Nessa época, era a igreja que tinha o poder sob as bibliotecas existentes e também foi responsável por iniciar o ensino por cartilhas nos seus próprios espaços. Porém, apenas com o surgimento da imprensa é que a escrita foi disseminada. (BES, 2018).

Apenas na Revolução Francesa a escola teve força na sociedade, a educação foi universalizada e controlada pelo Estado, as crianças começaram a frequentar diariamente as escolas. Foram criados instrumentos como a lousa e o giz, as carteiras eram enfileiradas para atender o maior número de crianças, até hoje muitas escolas que conhecemos são assim. Nesse período também, começaram a ser desenvolvidos os métodos de ensino, os primeiros foram os sintéticos: alfabéticos, fônicos e silábicos, onde a alfabetização se dá pelo ensino das partes menores para as maiores, em compensação foi criado o método analítico que ensina do todo para as partes menores da escrita (BES, 2018).

Até então, a alfabetização estava baseada em métodos que eram aplicados nas apostilas, o foco aqui era em relação a “como se ensina”, o aluno recebe o conhecimento de forma passiva. Nos tempos atuais, a alfabetização está focada em “como se aprende” (BES, 2018). Essa concepção veio com os estudos piagetianos. “A perspectiva piagetiana considera que as crianças, em suas relações com o mundo, têm ideias próprias sobre a escrita e constroem significados a partir do contato simbólico.” (BES, 2018, p. 20), ou seja, aprende através das suas próprias ações e o contato com a língua escrita, trocando conhecimento com seus pares e tem o educador como mediador.

2.4 Alfabetização versus letramento

De acordo com Magda Soares (2004) em meados de 1980 deu-se a concepção do fenômeno letramento no Brasil, e também em alguns países como França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra. Ao perceber que o processo de desenvolvimento da língua nunca é interrompido, sentiu-se a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, para além de codificar e decodificar a língua escrita, é preciso saber usar a leitura e a

escrita em práticas sociais por viver em uma sociedade letrada.

Basicamente, a alfabetização é um “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 47) e deve estar inserido em um contexto de letramento: “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (SOARES, 2002, p. 145). No Brasil, o termo letramento é muitas vezes confundido, ou até mesmo fundido com alfabetização. Os conceitos de alfabetização e letramento são distintos, como vimos anteriormente, porém são complementares. Magda Soares (2004) afirma que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 44).

2.5 Letramento Digital

O mundo está cada vez mais digital, as compras e serviços podem ser feitas por aplicativos, a solicitação de documentos e até mesmo alguns documentos estão sendo desenvolvidos apenas no formato digital, procurar emprego, se comunicar, entretenimento, entre outras atividades do dia-a-dia é necessário um celular ou computador para conseguir realizar essas tarefas. O letramento digital está sendo cada vez mais solicitado na contemporaneidade, observa-se essa demanda ao nos deparar com um vírus altamente contagioso, o Covid-19, ao qual o isolamento social foi fundamental para a contenção deste vírus e tudo se voltou ao mundo digital.

Em uma entrevista, o professor Fernando Trevisani (2021), escreve que letramento digital é “reconhecer a linguagem online e digital, como imagens e ícones, além de elementos da tela, e seus significados”. Para além de trazer o letramento digital para a sala de aula, os estudantes precisam ser letrados digitalmente, ou seja, nas palavras do Fernando Trevisani (2021): “letrado digitalmente consiste em saber utilizar o computador/celular/tablet/dispositivo digital que se queira e saber explorar as possibilidades contidas também na internet, focando no mundo digital em que

vivemos. " Portanto, nosso foco com este trabalho é trazer essa realidade para o ensino de estudantes jovens e adultos.

No Brasil, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019), 82,7% dos domicílios têm acesso à internet, ou seja, de dez domicílios, oito possuem acesso à internet. A maioria das pessoas, 98,6%, utilizam o celular para usar a internet, 46,2% usam o computador e apenas 10,9% utilizam o tablet. O acesso à internet e aparelhos digitais, não chegam para todos os brasileiros, porém, não abordaremos essa questão por se tratar de um assunto amplo sobre investimentos de políticas públicas e sociais.

O letramento digital é necessário para manter a comunicação e a informação nos tempos atuais. A introdução do letramento digital no ensino de EJA possibilita uma maior interação digital de forma autônoma e emancipatória dos estudantes que se deparam com a tecnologia diariamente. Os educadores precisam, em conjunto com os estudantes, explorar as diversas formas de utilizar a internet, que pode trazer diversos aprendizados e uma dessas formas de exploração pode ser feita por meio das metodologias ativas.

2.6 Inclusão do Jovem e do Adulto no atual paradigma da educação - Mentalidade de Desenvolvimento Contínuo

Leandro Karnal (2020) apresenta o conceito de Mentalidade de Desenvolvimento Contínuo, como algo que está diretamente ligado ao atual paradigma da educação, o qual trata o conhecimento não mais como algo a ser transmitido de uma geração para outra, mas algo que está no mundo de forma capilarizada e acessível. Segundo o autor, o conhecimento continua sendo importante, sendo que a mudança está na maneira de obtê-lo. A velocidade das mudanças tecnológicas impacta diretamente na mudança de paradigma, não estando mais nas mãos exclusivas do educador a tarefa de transmiti-lo aos alunos. Hoje, o conhecimento chega até as pessoas dos mais diversos lugares, sendo necessário saber como obtê-lo e o que fazer com a quantidade interminável de informações e conteúdo que estão disponíveis na internet.

Ele também afirma que não há como deter as mudanças que acontecem no mundo e na velocidade que elas ocorrem. Portanto, há necessidade de adaptação, que se consubstancia por meio da educação continuada. Segundo Karnal (2020) a formatura deve estar sempre no gerúndio, o que significa que estamos nos formando até a nossa morte.

Ao pensar o mundo atual sob esta perspectiva e com o foco voltado para o trabalho do educador, este não deve ser mais aquele educador, que como único detentor do saber, dá aulas expositivas, com o intuito de transmitir conhecimento aos alunos. Este é um paradigma já ultrapassado, bem como inverídico.

Assim sendo, o educador não é mais o detentor do conhecimento, pois os alunos também trazem consigo saberes que estão disponíveis na atualidade como jamais estivera antes. Por meio de pesquisas na internet consegue-se obter as mais variadas informações. Portanto, o educador deixa de ser o transmissor de saberes para ser um mediador de saberes e mais ainda, pois segundo Coll e Monereo (2010):

Parece inevitável que, diante dessa oferta de meios e recursos, o professorado abandone progressivamente o papel de transmissor de informação, substituindo-o pelos papéis de seletor e gestor dos recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientador e guia na realização de projetos e mediador de debates e discussões (COLL e MONEREO, 2010, p. 31).

Os mesmos autores colocam em igual patamar alunos, professores e conteúdo ao afirmarem que as paredes dos estabelecimentos escolares tendem a tornar-se difusas e no futuro os processos educacionais deverão ocorrer onde existam tecnologias disponíveis e adequadas para mediar entre aprendizes, professores e conteúdo (COLL e MONEREO, 2010, p. 39).

Atuando como mediador, nada mais importante que trabalhar com metodologias ativas, uma vez que inclui os saberes prévios dos alunos, possibilita trocas de informações e enriquecimento de discussões acerca do tema estudado.

2.7 Metodologias ativas para a Educação de Jovens e Adultos

Uma forma de trazer o letramento digital para a sala de aula é por meio das metodologias ativas, José Moran (2018, p. 2) destaca que "a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos", trazer a realidade dos estudantes e as tecnologias para dentro da sala de aula fará com que a aprendizagem seja mais efetiva. Ele completa que para uma aprendizagem ampla e profunda é preciso que, o questionamento e a experimentação, estejam presentes no dia a dia dos estudantes para que as informações sejam apreendidas e o conhecimento se amplie de forma ativa e reflexiva, tornando a experiência mais significativa. José Moran (2018) explica os conceitos de metodologias ativas e a aprendizagem híbrida e como funcionam:

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. *Híbrido*, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras

possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades. (MORAN, 2018, p. 4).

Essas metodologias trazem um leque de possibilidades e estratégias para os educadores e coloca os estudantes no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que o mundo está cada dia mais híbrido, o presencial e o digital se misturaram, as tecnologias precisam estar inseridas nas escolas. Hoje vivemos uma aceleração digital, muitas atividades que eram feitas presencialmente, hoje só fazemos por meio das redes, e ter essas competências digitais se tornou essencial para uma educação plena. O estudante que não tem acesso ao letramento digital, está sendo, de certa forma, excluído da sociedade. É direito de todos ter um desenvolvimento pleno. Está na Constituição da República Federativa do Brasil (1988):

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).

Todos precisam contribuir para a inclusão digital nas escolas, devem acontecer investimentos na infraestrutura, mudança nos projetos pedagógicos, formação docente voltada para o letramento digital e mobilidade.

Para contribuir com esta mudança, este trabalho traz a proposta de um material didático elaborado por meio de sequências didáticas, utilizando as metodologias ativas para auxiliar e ilustrar aos educadores como podemos utilizar a tecnologia e o letramento digital na sala de aula com jovens e adultos.

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1 Dados coletados

Com o propósito de cumprir com os objetivos desse trabalho, acima apresentado, foram realizadas coletas de dados para análise por meio de cem horas de observações de aulas e reuniões docentes em uma instituição de ensino de jovens e adultos, bem como, três entrevistas: uma com educadores por meio do *Google Forms* e duas com estudantes, uma presencial e outra pelo *WhatsApp*.

A análise de dados refere-se a sete respostas para o questionário dos educadores, doze respostas da entrevista com estudantes e cem horas de observação direta.

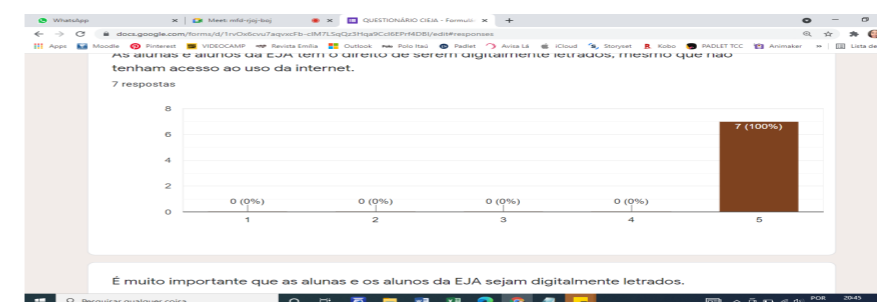
O questionário com os educadores apresentou as seguintes respostas

para cada um dos itens. Vale ressaltar que as respostas deste questionário representam: 1 - discorda totalmente, 2 - discorda, 3 - não concorda e não discorda, 4 - concorda e 5 - concorda totalmente.

3.2. Importância e direito ao letramento digital

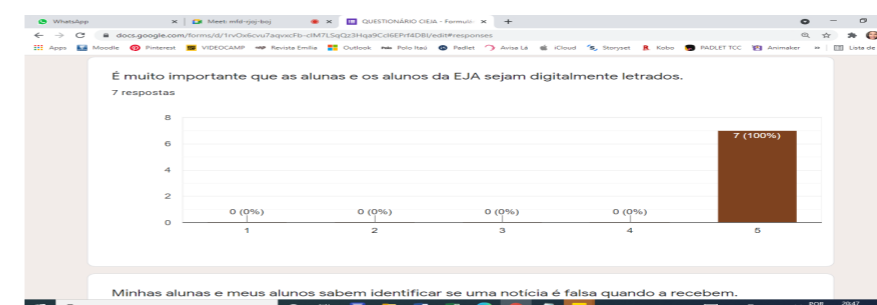
Os educadores reconhecem, com 100% das respostas, que é muito importante que os estudantes da EJA sejam digitalmente letrados, conforme gráfico 1.1

1.1 Gráfico da importância do letramento digital.



Além disso, confirmou-se, com 100% das respostas, que os educadores reconhecem o letramento digital como um direito dos estudantes, mesmo que não tenham acesso ao uso da internet, conforme o Gráfico 1.2.

1.2 Gráfico de direito ao letramento digital.



3.3. Identificação de notícias falsas (fake news)

Sobre a capacidade de identificação de notícias falsas, 71,4% dos educadores têm uma posição neutra, pois não concordam nem discordam que os

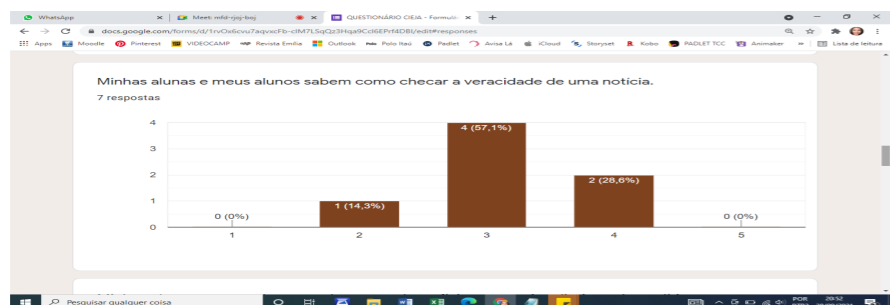
estudantes sabem identificar uma notícia falsa. Também foi identificado que 14,3% dos participantes discordam que os estudantes sabem identificar uma notícia falsa e outros 14,3% dos participantes concordam que os estudantes conseguem distinguir uma notícia falsa de uma verdadeira, conforme o Gráfico 2.1.

2.1. Gráfico de identificação de fake news.



Na mesma linha da pergunta anterior, foi questionado aos educadores se os estudantes conseguem checar a veracidade de uma notícia. As respostas apontaram que 57,1% dos educadores não concordam nem discordam desta afirmação, porém 28,6% concordam que é possível que os estudantes consigam checar a veracidade de notícias e 14,3% discordam disso, conforme o Gráfico 2.2.

2.2 Gráfico de identificação da veracidade de uma notícia.



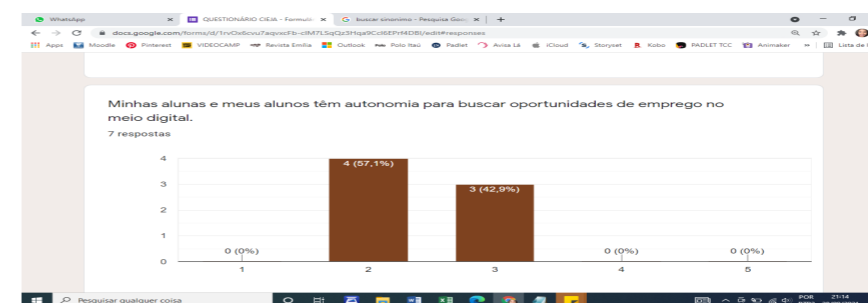
Com relação à pesquisa realizada com os estudantes, 08 deles afirmaram ficar a par das notícias somente pela televisão, 02 estudantes indicaram que ficam a par das notícias pela televisão e pela *internet*, sendo que apenas 01 respondeu que não vê notícias apesar de utilizar a *internet*. Dos 11 estudantes que habitualmente veem notícias, apenas 03 a divulgam para amigos e familiares e apenas 01 dos 12 checa a veracidade das notícias antes de encaminhá-la a alguém.

3.4. Busca por oportunidade de emprego no meio digital

Questionados, os educadores, em relação a busca por oportunidade de emprego no meio digital, 57,1% deles discordam que os alunos têm autonomia

de realizar essa busca por meio digital e 42,9% ficaram em uma posição neutra, não concordando ou discordando desta afirmação, como mostra o Gráfico 3.1.

3.1. Gráfico busca por oportunidade de emprego no meio digital.



Relativamente à pesquisa realizada com os estudantes, apenas 01 dos 12 entrevistados buscou oportunidades de emprego através da *internet* e enviou currículo por esta via.

3.5. Conhecimento sobre benefícios instituídos pelo governo por meio de políticas públicas

Os educadores, ao serem questionados se os estudantes conhecem os benefícios que têm direito pelas políticas públicas instituídas pelo governo, apresentaram as seguintes respostas: 71,4% não discorda e nem concorda, 14,3% concorda que os alunos têm ciência dos benefícios e 14,3% não concorda, como pode-se observar no Gráfico 4.1.

4.1 Gráfico conhecimento sobre benefícios públicos.

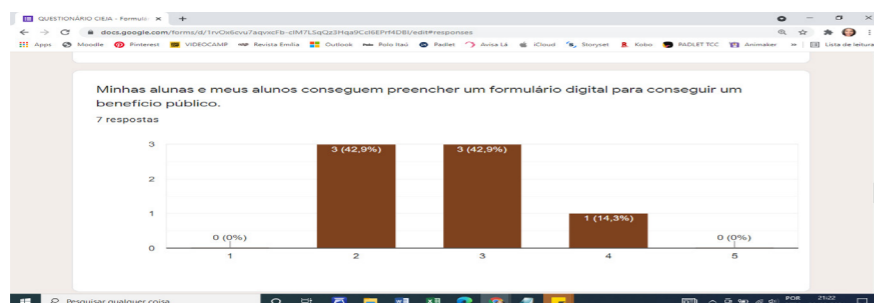


3.6 Preenchimento de formulários

Quanto ao preenchimento de formulários, 42,9% dos educadores

discordam que os estudantes sabem preencher formulários, outros 42,9% ficaram em uma posição neutra, pois não concordam nem discordam da afirmação. Assim como, 14,3% dos educadores disseram que concordam que os estudantes conseguem preencher formulários digitais para conseguir um benefício público, como vemos no Gráfico 5.1.

5.1 Gráfico de preenchimento de formulários

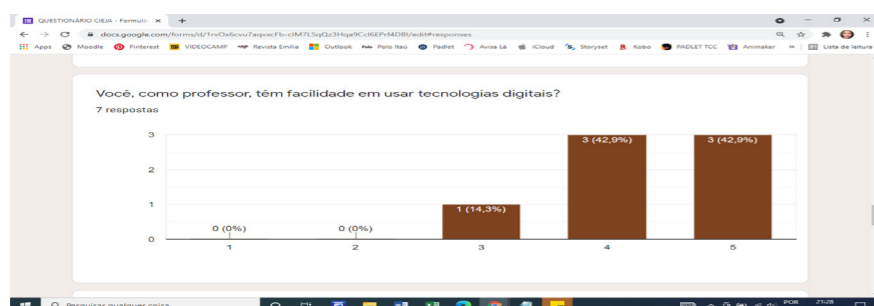


Quanto à pesquisa realizada com os estudantes, dos 12 entrevistados, apenas 01 afirmou a necessidade de auxílio do governo, tendo conseguido o benefício diretamente no banco, não se valendo do preenchimento de formulário digital.

3.7 Uso de tecnologias digitais

Questionados os professores sobre a facilidade que os estudantes têm em usar tecnologias digitais, no Gráfico 6.1 observamos que 42,9% concordam totalmente que possuem facilidade, 42,9% concordam e 14,1% não concorda ou discorda desta afirmação.

6.1 Gráfico facilidade em usar tecnologias digitais



3.8. Dificuldades apresentadas no ensino à distância

Quanto ao tipo de dificuldade que os estudantes enfrentam no ensino à distância, a resposta majoritária indica problemas de manuseio tecnológico e, 09 de 12 respostas se referem à dificuldade de manter o foco na aula quando para essas são utilizadas ferramentas de compartilhamento ou transmissão online digital. Entre eles, um estudante teve problemas com conexão e apenas dois estudantes afirmaram não terem tido qualquer problema com o ensino à distância.

Da mesma forma, os 09 estudantes que encontraram dificuldade no ensino à distância afirmaram necessitar de auxílio para atividades que envolvam o uso da *internet*. Por fim, 02 estudantes afirmaram que não necessitam de qualquer auxílio para utilizar a *internet* e 01 estudante que disse não necessitar da *internet* para realizar suas atividades cotidianas.

3.9. Temas ou atividades mais importantes para o letramento digital

A partir da pergunta aberta, aos educadores, sobre quais seriam os cinco temas/atividades mais importantes para os estudantes, no que diz respeito ao letramento digital, obtivemos de forma majoritária a indicação de inclusão ou recolocação no mercado de trabalho, incluindo a confecção de currículo, sendo que mais da metade dos educadores entrevistados ressaltaram este tema como de importância e de interesse dos alunos (04 de 07 educadores entrevistados). No mesmo grau de importância, foi indicada a resposta da educação com uso de plataformas digitais (04 de 07 educadores entrevistados). Entre os educadores, 03 dos 07 educadores incluíram o acesso à informação e a importância de saber identificar notícias falsas; 02 deles incluíram no rol de temas ou atividades importantes o preenchimento de formulários digitais para diversos fins, incluindo o recebimento de benefícios de políticas públicas, acesso ao e-mail e a sites de busca/pesquisa e participação em redes sociais.

3.10. Recursos e ferramentas úteis para o contexto pandêmico

A segunda pergunta aberta feita aos educadores trouxe dados sobre quais são, na opinião deles, os recursos/ferramentas mais efetivos para alcançar os estudantes neste momento pandêmico. Para essa questão, a resposta foi unânime, ou seja, todos os educadores entrevistados responderam que foi o *WhatsApp*, seguido por 02 deles que incluíram as aulas síncronas, 01 que citou o telefone (fixo ou celular) e outro que mencionou as *lives* realizadas pela instituição de ensino.

3.11. Participação em redes sociais

Sobre a participação em redes sociais, em entrevista realizada com os estudantes, dos 12 entrevistados, 10 consideram importante a participação em redes sociais, sendo que apenas 02 deles afirmaram não participar de nenhuma rede social.

Para a análise dos dados acima descritos foram construídas quatro categorias: direito ao letramento digital e o impacto para educadores e alunos (para análise dos itens 1, 6 e 8) e acesso a direitos e oportunidades (para análise dos itens 3, 4 e 5); notícias e interferências (para análise dos itens 2 e 10) e ensino à distância e o contexto pandêmico (para análise dos itens 7 e 9).

3.12. Direito ao letramento digital e o impacto para educadores e alunos

O mundo digital é uma realidade que se apresenta e está cada vez mais corrente na vida de todos, não sendo possível apartar-se dessa realidade sem que haja prejuízo de ordem pessoal ou profissional. A velocidade com que a tecnologia se transforma e do surgimento de novas ferramentas digitais traz a necessidade de uma aprendizagem contínua, aspecto apontado tanto pelos estudantes quanto pelos educadores entrevistados, que reconhecem a importância do letramento digital como um direito. Ele é garantido pela Constituição Federal, no artigo 205, que dispõe que a educação, direito de todos e deve ser promovida e incentivada pelo Estado e pela família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os educadores apontaram a necessidade de se atualizar para poder acompanhar os avanços da tecnologia digital que possibilita aos estudantes, a troca de saberes e uma aprendizagem ampla e coletiva. A maioria deles (85%) se considera apto ao uso das tecnologias digitais, no entanto, foi identificado que uma parcela menor de educadores não possui esse domínio sendo necessária uma formação para o uso de ferramentas digitais que lhes possibilite realizar aulas remotas.

Outro aspecto importante a ser destacado é a percepção dos educadores do quanto é necessário o letramento digital para que ocorra a inclusão ou recolocação dos estudantes no mercado de trabalho, para participar de atividades educacionais realizadas em plataformas digitais, para o acesso à informação de qualidade, assim como para o preenchimento de formulários digitais de serviços e benefícios e, por fim, não menos importante, para o acesso à *e-mails*, a sites de busca/pesquisa e para a participação em redes sociais.

Não se pode negar a relevância dos temas e atividades mencionadas pelos educadores como fundamentais na vida de todos nós e de quanto a deficiência de letramento digital impacta a vida de muitos, ampliando sua vulnerabilidade econômica,

social e cultural, gerando a dependência de outras pessoas e a conseqüente falta de autonomia. Daí a importância de ações efetivas no ambiente escolar da EJA que promovam o letramento e empoderamento digital na educação de jovens e adultos, que como salienta Santos (2012), decorre da consciência cívica e política dos seus direitos, capaz de impulsionar a transformação social.

3.13. Acesso a direitos e oportunidades

Segundo Freire (1997), ensinar exige a apreensão da realidade. É papel da educação garantir aos estudantes a informação sobre seus direitos e a forma de obtê-los, pois a falta de conhecimento e de acesso à informação contraria uma educação plenamente inclusiva. E, se hoje a realidade do mundo digital está presente, é preciso fazer parte dele, ou seja, o letramento digital é direito de todos os estudantes.

Essa necessidade é confirmada por 57,1% dos educadores que afirmam, com relação à busca de oportunidade de emprego no meio digital, que os alunos não possuem autonomia para acessarem as oportunidades por essa via, o que foi notado também nas respostas dos estudantes que em sua maioria (12) afirmou que não utilizava o meio digital para a busca de oportunidades. No entanto, como sabemos, a maior parte das ofertas de emprego, atualmente, são disponibilizadas na internet, sendo necessário utilizar ferramentas digitais de busca para acessá-las e estabelecer um contato que possibilite a troca de informações e documentos nos processos de seleção.

No que diz respeito à percepção educadores sobre o conhecimento que os estudantes têm das políticas públicas que se relacionam aos seus direitos como cidadãos, a maioria (71,4%) deles parece não conhecer essa realidade, pois as respostas indicam uma inconsistência nos resultados, o que nos leva a pensar que esse seria um aspecto a ser melhor investigado. O que se confirma quando consideramos que apenas 14,3% dos educadores concordam que os estudantes conhecem seus direitos aos benefícios público, revelando uma necessidade grande de se aclarar tais direitos junto aos estudantes.

Ainda sobre esta temática, mais especificamente sobre o preenchimento de formulários digitais para a obtenção de benefícios, 42,9% dos educadores afirmaram que os estudantes não sabem preencher formulários digitalmente, sendo que apenas um dos estudantes indicou reconhecer a necessidade de preencher formulários digitais para a obtenção de benefícios, mesmo que tenha resolvido esse desafio no próprio banco de forma presencial. A baixa resposta dos estudantes que confirme essa necessidade pode estar relacionada ao desconhecimento dos recursos e ao muito pouco que se fez para uma educação que permita esse tipo de acesso, indicando a necessidade urgente de ações pedagógicas nesse sentido.

3.14. Notícias e interferências

Um dos temas da atualidade que causa um grande impacto negativo em nossas vidas é a disseminação de notícias falsas, as quais são amplamente divulgadas através das redes sociais, portanto, este tópico foi abordado em perguntas específicas aos educadores e aos estudantes.

Quando perguntamos aos educadores se os estudantes sabem identificar notícias falsas ou se checam a veracidade das notícias, 14,3% afirmou que eles não sabem realizar essas ações e 57,1% se posicionaram de forma neutra sobre este tema, o que pode indicar, por parte dos educadores, um desconhecimento ou não terem refletido sobre essa questão. Em relação aos estudantes, apenas 02 dos 12 entrevistados confirmaram que acessam as notícias através da *internet* e, 03 deles afirmaram que as divulgam entre amigos e familiares, por meio das redes sociais, sendo que somente 01 checa a veracidade das notícias antes de encaminhá-las. Vale ressaltar que dos doze estudantes entrevistados, apenas 02 afirmaram não fazer parte de nenhuma rede social.

Sendo assim, levantamos a necessidade de ampliar a pesquisa sobre essa questão, considerando que a *internet* é uma ferramenta importante e de grande amplitude para a divulgação rápida de notícias e com grande potencial de gerar respostas em momentos de crise, como esses que estamos vivendo, sem deixar de considerar que a *internet* é também um ambiente propagador de notícias falsas, impactando nas nossas ações e decisões. Daí a necessidade de trabalhar este tema nos ambientes escolares de forma que se permita a construção tanto da autonomia intelectual, como de garantir o direito à informação de qualidade que permita reflexão e oriente ações positivas e cidadãs.

3.15 Ensino à distância e o contexto pandêmico

O contexto pandêmico trouxe a necessidade do ensino à distância e da utilização de plataformas digitais para a interação entre educadores e estudantes, além do amplo uso das redes sociais para o envio de atividades e informações tanto dos estudantes para os educadores, como destes para aqueles.

Em entrevista com os educadores tivemos como resposta unânime o uso do *WhatsApp* como a ferramenta mais efetiva e de grande alcance para estabelecer a relação entre estudante e professores, na tentativa de reproduzir o processo de ensino e aprendizagem que se dava na escola.

No entanto, a maioria dos estudantes afirmou que teve dificuldade para utilizar as plataformas digitais de ensino, necessitando muitas vezes de auxílio de outros adultos para acessar e/ou realizar as atividades que eram propostas por esse meio. Tal resposta, corrobora a afirmação dos educadores ao afirmarem maior efetividade do *WhatsApp* nas interações.

Ocorre que o *WhatsApp* tem as suas limitações, uma vez que não é uma plataforma voltada para a educação, que pressupõe uma maior interação entre estudantes e educadores e entre os estudantes entre si no próprio momento em que surgem as dúvidas, por exemplo. Desta forma, saber usar as plataformas digitais de ensino, em que os educadores e estudantes estão interagindo ao vivo é de suma importância para o ensino-aprendizagem.

Ao analisar os dados apresentados pode-se notar a grande necessidade do letramento digital, não apenas por ser um direito dos estudantes, mas também para possibilitar vencer os desafios que se apresentam no ensino à distância. A maioria dos estudantes não possui autonomia no que se refere ao letramento digital, havendo a necessidade de ajuda de terceiros para a realização de atividades como, por exemplo, entrar numa sala do *Google Meet*, abrir e fechar câmeras e microfones, pesquisar por oportunidades de emprego pela *internet*, checar a veracidade de notícias, conhecer e obter benefícios de políticas públicas do governo, entre outras. Assim, os estudantes de EJA, que possuem o direito a um desenvolvimento amplo e integral, deveriam ter acesso garantido ao letramento digital para que possam atuar também nesta esfera com ampla autonomia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, vê-se a necessidade de estarmos constantemente em formação, em consonância com o preceito de Freire (1997), pelo qual somos seres inacabados acrescida da mentalidade de desenvolvimento contínuo, conforme aula ministrada por Karnal (2020) na PUCRS. Desta forma, estando o mundo em constante evolução, a necessidade de estarmos preparados para este mundo requer aprendizagem e educadores e estudantes devem trabalhar juntos para a construção de novos saberes. E para este trabalho voltamos a atenção para o letramento digital, uma vez que já não concebemos mais o mundo sem as tecnologias existentes na atualidade. Tais saberes são necessários para as mais diversas atividades do cotidiano e que são de interesse dos estudantes. Ser letrado digitalmente, portanto, é capaz de gerar a autonomia e o empoderamento dos estudantes.

O objetivo deste trabalho é, portanto, salientar a importância do letramento digital para o empoderamento dos estudantes de EJA e como um direito que eles possuem de estarem plenamente inseridos na sociedade, com as práticas sociais vigentes na atualidade, que requerem este letramento. Com as perguntas norteadoras deste trabalho, as quais listamos abaixo e identificada a importância de atuarmos para o letramento digital dos estudantes de EJA, com base nos dados obtidos e nas observações realizadas, foi elaborado um material didático com essa intencionalidade.

As perguntas norteadoras foram as que seguem:

- Qual a importância do letramento digital, do ponto de vista do aluno de EJA, considerando o impacto que este letramento poderia trazer em sua vida?

- Considerando a exclusão digital de muitos dos estudantes de EJA, qual o papel da escola na reparação deste direito?
- É possível, na sociedade atual, que os jovens e adultos, estudantes de EJA, consigam ampla autonomia e emancipação sem o letramento digital?

Dada as respostas obtidas que, em síntese, demonstram a importância do letramento digital como necessário para o empoderamento dos estudantes de EJA, bem como a importância fundamental da escola, como facilitadora desse letramento, foi elaborada uma sequência didática com esta finalidade no formato de oficinas multisseriadas e interdisciplinares. Os objetivos da referida sequência didática é promover o letramento digital, desenvolver a autonomia, capacitando o estudante a realizar tarefas on-line e utilizar diferentes ferramentas tecnológicas para realizar as atividades diárias; desenvolver o empoderamento e a participação cidadã; ampliar o repertório cultural e o conhecimento dos benefícios do mundo digital para o desenvolvimento pessoal a fim de diminuir a exclusão e a situação de vulnerabilidade social, cultural e econômica de jovens e adultos da EJA.

Como educadoras sabemos que trabalhamos nas incertezas. A pandemia foi apenas mais um evento, embora de proporção global, assustadora, transformadora e aceleradora de mudanças. A educação requer presença, mas o digital está em nossas vidas e não há mais volta para isso. O uso das ferramentas digitais disponíveis está em nossas vidas para o bem e para o mal, havendo necessidade do bom uso delas, por isso a conclusão que chegamos é a de que se está no mundo, está na educação. Desta forma o material elaborado, que envolve um trabalho criativo, bem como de curadoria, acerca de temáticas de ambientes virtuais que estão presentes no nosso dia a dia e são fundamentais para a autonomia dos estudantes, é uma ferramenta essencial para desenvolver habilidades para o letramento digital. Esse estudo iniciou-se em estágios em instituição de EJA, por meio de observações das necessidades de estudantes e educadores. De acordo com Freire, "Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre". (FREIRE, 1989, p. 31). De fato, todos nós, estudantes e educadores, nos deparamos com a necessidade de aprender mais sobre o mundo virtual, aprender a ensinar para o letramento digital, já sabendo que ficaremos ultrapassados e necessitaremos aprender mais e ensinar mais, pois se estamos vivos, estamos em formação.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. MORAN, José (orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Jaqueline P.; ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BES, Pablo; KUCYBALA, Fabiola dos Santos; FREITAS, Gloria; CATAO, Virna Mac-Cord; NUNES, Alex Ribeiro. **Alfabetização e Letramento** 1.ed. Porto Alegre: Sagah 2018.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018-2019**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997.

KARNAL, Leandro. **Mentalidade de desenvolvimento contínuo – Aula 1**. PUCRS. Youtube, 07 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DbFleplwqho>. Acesso em: 19 out. 2021.

SANTOS, Ivoneide. **Letramento cívico na EJA: O trabalho com os gêneros discursivos em projetos de letramento**. Fórum linguístico, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 283-303, out./dez. 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas, 2004. In: _____. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020. p. 29-50.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.81, pp.143-160. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

TREVISANI, Fernando. **TCC - Letramento Digital em EJA - Bárbara Matos e Carolina Nanni - Singularidades** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <barbara.csm201801@singularidades.com.br> e <carolina.mgn201801@singularidades.com.br> em 23 ago. 2021.

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



APÊNDICES

Transcrição pesquisa estudantes (EJA)

Estudante 1

1. Quais foram as suas maiores dificuldades no ensino à distância?

Bom, para mim a maior dificuldade do ensino à distância foi o problema meu de depressão que eu tenho. Eu tenho mais dificuldades pra aprender com o ensino à distância. Essa para mim é a maior dificuldade.

2. Quais são as atividades do dia a dia que você precisa de apoio para realizar e que necessita do uso da internet? Por qual motivo você necessita apoio?

Bom, como eu disse eu tenho dificuldade por conta da depressão. Eu demoro a... de cem palavras eu entendo uma ou duas, porque a minha mente ela demora a evoluir, até por conta dos remédios que eu tomo. E atividades é... não tenho nenhuma ainda, porque eu sou bem lenta nessa parte e bem, como eu posso dizer... eu estou aprendendo agora, eu comecei a estudar no ano passado, o ano retrasado, mas por conta da pandemia acabei ficando um tempo sem falar nada, né? Então, eu fiquei meia parada em tudo, em todas as matérias. Não tem nenhuma matéria que eu posso dizer que eu sei alguma.

3. Alguma vez você necessitou de auxílio do governo sendo necessário o preenchimento de formulário pela internet?

Não.

4. Em algum momento da sua vida você precisou encaminhar currículo pela internet ou preencher formulário de interesse de vaga? Em caso positivo conseguiu fazer?

Eu enviei vários currículos pela internet, mas não tive nenhum retorno, não tive nenhum sucesso em relação a isso, não. Mas eu enviei sim vários currículos. Chegou uma fase da minha vida que eu vi vários currículos por email, pela internet e não tive nenhum sucesso.

5. Onde você vê as notícias importantes do dia a dia? Você costuma ver ou divulgar alguma notícia pelas redes sociais?

Bom, no meu caso eu costumo assistir o jornal, os jornais. E não acostumo responder nenhuma... pelas redes sociais não, até mesmo por conta da minha dificuldade que eu tenho, eu quase não mexo na internet. A internet é bem pouca que eu mexo.

6. Você faz uso das redes sociais? De quais delas você participa? Se não participa, gostaria de participar? O que o impede de fazer parte desta rede social?

E outra que eu não tenho estudo suficiente para é... interagir.

Estudante 2

1. Quais foram as suas maiores dificuldades no ensino à distância?

A minha maior dificuldade no ensino à distância foi o suporte com o celular que não era o suficiente para me ajudar.

2. Quais são as atividades do dia a dia que você precisa de apoio para realizar e que necessita do uso da internet? Por qual motivo você necessita apoio?

Em quase todas as atividades, porque eu não consigo ainda nem escrever e nem ler direito.

3. Alguma vez você necessitou de auxílio do governo sendo necessário o preenchimento de formulário pela internet?

Não.

4. Em algum momento da sua vida você precisou encaminhar currículo pela internet ou preencher formulário de interesse de vaga? Em caso positivo conseguiu fazer?

Até agora não precisei enviar currículo pela internet, nem preencher formulário. Mas se fosse o caso de precisar eu precisaria de ajuda.

5. Onde você vê as notícias importantes do dia a dia? Você costuma ver ou divulgar alguma notícia pelas redes sociais?

As notícias eu vejo pelo jornal, mas divulgar eu não faço, não.

6. Você faz uso das redes sociais? De quais delas você participa? Se não participa, gostaria de participar? O que o impede de fazer parte desta rede social?

Faço do WhatsApp.

Estudante 3

1. Quais foram as suas maiores dificuldades no ensino à distância?

Tudo! E principalmente fazer as aulas.

2. Quais são as atividades do dia a dia que você precisa de apoio para realizar e que necessita do uso da internet? Por qual motivo você necessita apoio?

Todas, porque eu tenho muita dificuldade.

3. Alguma vez você necessitou de auxílio do governo sendo necessário o preenchimento de formulário pela internet?

Não.

4. Em algum momento da sua vida você precisou encaminhar currículo pela internet ou preencher formulário de interesse de vaga? Em caso positivo conseguiu fazer?

Eu nunca fiz.

5. Onde você vê as notícias importantes do dia a dia? Você costuma ver ou divulgar alguma notícia pelas redes sociais?

No jornal e não divulgo nenhuma não.

6. Você faz uso das redes sociais? De quais delas você participa? Se não participa, gostaria de participar? O que o impede de fazer parte desta rede social?

Faço sim parte de rede social e as que eu mais uso são WhatsApp e Facebook.

Estudante 4

1. Quais foram as suas maiores dificuldades no ensino à distância?

Muita dificuldade. Só conseguia com a ajuda dos meus filhos. Teve muito COVID na minha família e meu filho preferiu que eu não fosse.

2. Quais são as atividades do dia a dia que você precisa de apoio para realizar e que necessita do uso da internet? Por qual motivo você necessita apoio?

Não gosto das aulas online que não dá pra mim, não. Gosto mais de estar na escola

3. Alguma vez você necessitou de auxílio do governo sendo necessário o preenchimento de formulário pela internet?

Não.

4. Em algum momento da sua vida você precisou encaminhar currículo pela internet ou preencher formulário de interesse de vaga? Em caso positivo conseguiu fazer?

Não, porque eu trabalho em casa de família.

5. Onde você vê as notícias importantes do dia a dia? Você costuma ver ou divulgar alguma notícia pelas redes sociais?

Na televisão e divulguei pouca coisa, pro pessoal se vacinar.

6. Você faz uso das redes sociais? De quais delas você participa? Se não participa, gostaria de participar? O que o impede de fazer parte desta rede social?

Só o WhatsApp e o Facebook.

Estudante 5

1. Quais foram as suas maiores dificuldades no ensino à distância?

Não tive dificuldade porque tenho o celular e o notebook. A escola deu chip. Quando o celular da escola trava eu uso o meu ou o notebook. Os professores são muito pacientes e

explicam.

2. Quais são as atividades do dia a dia que você precisa de apoio para realizar e que necessita do uso da internet? Por qual motivo você necessita apoio?

Só preciso de ajuda quando chove e a internet cai.

3. Alguma vez você necessitou de auxílio do governo sendo necessário o preenchimento de formulário pela internet?

Não. Meu salário foi reduzido pelo governo, mas meu patrão fez o cadastro.

4. Em algum momento da sua vida você precisou encaminhar currículo pela internet ou preencher formulário de interesse de vaga? Em caso positivo conseguiu fazer?

Não.

5. Onde você vê as notícias importantes do dia a dia? Você costuma ver ou divulgar alguma notícia pelas redes sociais?

É bem difícil ver as notícias, porque trabalho o dia inteiro.

6. Você faz uso das redes sociais? De quais delas você participa? Se não participa, gostaria de participar? O que o impede de fazer parte desta rede social?

Facebook e Instagram.

Estudante 6

1. Quais foram as suas maiores dificuldades no ensino à distância?

Escrever. No celular é difícil para tirar dúvida.

2. Quais são as atividades do dia a dia que você precisa de apoio para realizar e que necessita do uso da internet? Por qual motivo você necessita apoio?

Tem coisas da internet que eu preciso e peço ajuda para a minha filha.

3. Alguma vez você necessitou de auxílio do governo sendo necessário o preenchimento de formulário pela internet?

Não.

4. Em algum momento da sua vida você precisou encaminhar currículo pela internet ou preencher formulário de interesse de vaga? Em caso positivo conseguiu fazer?

Não.

5. Onde você vê as notícias importantes do dia a dia? Você costuma ver ou divulgar alguma notícia pelas redes sociais?

No SBT, mas é raro. Sim, mas depende da notícia e só pra família.

6. Você faz uso das redes sociais? De quais delas você participa? Se não participa, gostaria de participar? O que o impede de fazer parte desta rede social?

Facebook e Messenger.

Estudante 7

1. Quais foram as suas maiores dificuldades no ensino à distância?

Em tudo. Detesto celular, principalmente quando não vejo o professor. Cheguei a ficar um mês e pouco sem estudar.

2. Quais são as atividades do dia a dia que você precisa de apoio para realizar e que necessita do uso da internet? Por qual motivo você necessita apoio?

O crome (notebook), às vezes eu consigo e às vezes não. Minha filha ajuda, mas muitas vezes não consegue.

3. Alguma vez você necessitou de auxílio do governo sendo necessário o preenchimento de formulário pela internet?

Não peguei auxílio porque trabalho registrada. Não precisei de nenhum programa social do governo.

4. Em algum momento da sua vida você precisou encaminhar currículo pela internet ou preencher formulário de interesse de vaga? Em caso positivo conseguiu fazer?

Não. Sempre trabalhei em casa de família.

5. Onde você vê as notícias importantes do dia a dia? Você costuma ver ou divulgar alguma notícia pelas redes sociais?

Na Globo. Não mando notícia porque às vezes não é verdade e não quero fazer fofoca.

6. Você faz uso das redes sociais? De quais delas você participa? Se não participa, gostaria de participar? O que o impede de fazer parte desta rede social?

Só faço parte do WhatsApp.

Estudante 8

1. Quais foram as suas maiores dificuldades no ensino à distância?

Várias. O bairro é baixo e a internet é ruim. Não conseguia entrar no Teams. Consequia só quando tinha internet.

2. Quais são as atividades do dia a dia que você precisa de apoio para realizar e que necessita do uso da internet? Por qual motivo você necessita apoio?

Em casa não pega o celular direito. A internet é ruim.

3. Alguma vez você necessitou de auxílio do governo sendo necessário o preenchimento de formulário pela internet?

Não.

4. Em algum momento da sua vida você precisou encaminhar currículo pela internet ou preencher formulário de interesse de vaga? Em caso positivo conseguiu fazer?

Nunca enviei pela internet. Sempre presencialmente ou pela agência.

5. Onde você vê as notícias importantes do dia a dia? Você costuma ver ou divulgar alguma notícia pelas redes sociais?

Sempre no SBT e na Globo. Nunca divulgo as notícias porque tenho medo de ser fake. Já acontecer de eu passar uma vez e ser fake.

6. Você faz uso das redes sociais? De quais delas você participa? Se não participa, gostaria de participar? O que o impede de fazer parte desta rede social?

Só o WhatsApp e Youtube (esse eu só assisto).

Estudante 9

1. Quais foram as suas maiores dificuldades no ensino à distância?

Todas, mas conseguia entrar no aplicativo, conversar com as pessoas e fazer lição.

2. Quais são as atividades do dia a dia que você precisa de apoio para realizar e que necessita do uso da internet? Por qual motivo você necessita apoio?

Tive dificuldade com o Teams, mas minha filha ajudava.

3. Alguma vez você necessitou de auxílio do governo sendo necessário o preenchimento de formulário pela internet?

Não.

4. Em algum momento da sua vida você precisou encaminhar currículo pela internet ou preencher formulário de interesse de vaga? Em caso positivo conseguiu fazer?

Não.

5. Onde você vê as notícias importantes do dia a dia? Você costuma ver ou divulgar alguma notícia pelas redes sociais?

UOL, Jornal Nacional e Record. Divulgo as notícias sim, principalmente quando chove. Eu

sempre checo as notícias pra ver se é verdade.

6. Você faz uso das redes sociais? De quais delas você participa? Se não participa, gostaria de participar? O que o impede de fazer parte desta rede social?

WhatsApp, Facebook e Instagram. Eu sempre posto os meus bolos, pra vender.

Estudante 10

1. Quais foram as suas maiores dificuldades no ensino à distância?

Não tenho foco, é muita coisa pra fazer. Sempre tive muita dificuldade. Em casa tem muita distração.

2. Quais são as atividades do dia a dia que você precisa de apoio para realizar e que necessita do uso da internet? Por qual motivo você necessita apoio?

Eu trabalho como assistente administrativa, então não tenho dificuldade.

3. Alguma vez você necessitou de auxílio do governo sendo necessário o preenchimento de formulário pela internet?

Não.

4. Em algum momento da sua vida você precisou encaminhar currículo pela internet ou preencher formulário de interesse de vaga? Em caso positivo conseguiu fazer?

Nunca.

5. Onde você vê as notícias importantes do dia a dia? Você costuma ver ou divulgar alguma notícia pelas redes sociais?

Pela TV e pela internet (Terra). Nunca divulgo notícia pela rede social.

6. Você faz uso das redes sociais? De quais delas você participa? Se não participa, gostaria de participar? O que o impede de fazer parte desta rede social?

Participo do Facebook, Instagram e Telegram.

Estudante 11

1. Quais foram as suas maiores dificuldades no ensino à distância?

Não tive.

2. Quais são as atividades do dia a dia que você precisa de apoio para realizar e que necessita do uso da internet? Por qual motivo você necessita apoio?

Não preciso muito usar a internet.

3. Alguma vez você necessitou de auxílio do governo sendo necessário o preenchimento de formulário pela internet?

Sim, mas resolvi direto no banco.

4. Em algum momento da sua vida você precisou encaminhar currículo pela internet ou preencher formulário de interesse de vaga? Em caso positivo conseguiu fazer?

Não.

5. Onde você vê as notícias importantes do dia a dia? Você costuma ver ou divulgar alguma notícia pelas redes sociais?

No jornal da TV. Eu não costumo divulgar nada.

6. Você faz uso das redes sociais? De quais delas você participa? Se não participa, gostaria de participar? O que o impede de fazer parte desta rede social?

Não participo e não desejo participar de redes sociais.

Estudante 12

1. Quais foram as suas maiores dificuldades no ensino à distância?

O áudio era muito ruim e eu não conseguia resolver.

2. Quais são as atividades do dia a dia que você precisa de apoio para realizar e que necessita do uso da internet? Por qual motivo você necessita apoio?

Não preciso de ajuda para a internet.

3. Alguma vez você necessitou de auxílio do governo sendo necessário o preenchimento de formulário pela internet?

Não.

4. Em algum momento da sua vida você precisou encaminhar currículo pela internet ou preencher formulário de interesse de vaga? Em caso positivo conseguiu fazer?

Não.

5. Onde você vê as notícias importantes do dia a dia? Você costuma ver ou divulgar alguma notícia pelas redes sociais?

No Google e não divulgo.

6. Você faz uso das redes sociais? De quais delas você participa? Se não participa, gostaria de participar? O que o impede de fazer parte desta rede social?

WhatsApp, Facebook e Instagram.

CAZUL CORDEIRO

GIULIA SPINA

ISADORA GODOI

LUCIA RAZERA

12. LIVRO-VIVO - ÈTERNAÉ: UMA ANDANÇA PELA TEIA DA VIDA

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Tathiana Gouvêa.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

O presente trabalho se propõe a trazer elementos para uma reflexão sobre o cultivo de culturas regenerativas nos processos educativos. Como realização desse projeto, criamos um livro-vivo, enquanto possibilidade de sensibilização, a partir da relação com seres vivos diversos, convidando o leitor a um passeio pela teia da vida. A proposta se dá por meio de uma narrativa brincante, que tem como objetivo despertar a percepção regenerativa de educadores e educandos, visto que estamos numa crise climática global em que as atitudes humanas têm impacto direto no funcionamento dos ecossistemas da Terra. Através de perspectivas decoloniais e conexões com seres humanos e além-humanos, nos alimentamos das ideias de importantes autores, como Ailton Krenak (2019, 2020), Daniel Christian Wahl (2016), bell hooks (2013), Luiz Antonio Simas (2018, 2020) e Lynn Margulis (2002). O livro-vivo èternaé: uma andança pela teia da vida foi criado a partir desses diálogos e testado em oficinas e entrevistas. Nos encontros para testagem, buscamos analisar a capacidade de encantamento do material, para uma relação de respeito e consciência perante todas as existências. Após análise dos dados obtidos, concluímos que o livro-vivo tem o potencial de nutrir nas pessoas a subjetividade da interconexão da vida, o questionamento da atual cultura hegemônica e a imaginação para mundos possíveis.

Palavras-chave: Educação regenerativa. Cultura regenerativa. Teia da vida. Natureza. Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como sul ser um material didático propositor de encontros regenerativos entre pessoas que educam e educandos¹. Para nós, qualquer pessoa que esteja envolvida com processos de aprendizagem é elemento essencial na tomada de consciência sobre tempos, espaços e relações entre seres humanos e além-humanos, mas devido à urgência do cultivo de uma educação popular para todes, há intenção de que cheguemos à rede pública de ensino.

Nosso objetivo geral é: através de uma narrativa brincante, conectar educadores e crianças às culturas regenerativas decoloniais. Acreditamos que um livro-vivo pode aproximar as pessoas destas perspectivas radicais, convidando para uma conversa quem, cotidianamente, influencia muitos outros corpos-pensantes. A conversa é urgente, pois crianças e jovens estão herdando um planeta maltratado pela cultura capitalista hegemônica, que submete por meio de uma lógica de exploração infinita - aos moldes de relação impostos pelos colonizadores - uma entidade finita: a T(t)erra² e toda teia de seres vivos que a constituem, e simultaneamente dela provêm.

¹ Adotaremos a linguagem neutra, no sistema "ile", ao longo de todo o trabalho.

² Adotamos esse termo, criado pela artista Luiza Luz. Segundo ela: "**T(t)ERRA** é uma nomenclatura proposta que visa integrar as dimensões do Planeta Terra com as práticas de manejo do solo. Em português, a palavra que designa o Planeta Terra é escrita com T maiúsculo, enquanto solo é escrito com t minúsculo = T(t)ERRA. A palavra "ERRA" se refere a erro e reforça o valor da incerteza e inventividade no

Compartilhamos hoje uma crise ecológica global, em que as atividades humanas têm impacto direto no clima da Terra e no funcionamento dos seus ecossistemas. O acúmulo de gases do efeito estufa na atmosfera vem gerando um aumento de temperatura sem precedentes na história geológica.

Ao mesmo tempo, segundo grupo de pesquisadores liderado por Rodolfo Dirzo (2014), atravessamos a sexta onda de extinção de espécies, dessa vez provocada pela ação humana. O contexto pandêmico e a escancarada necropolítica vigente no Brasil, reforça a urgência de redesenharmos as maneiras que ensinamos e aprendemos a cuidar da vida, nos levando às questões que guiam a presente pesquisa: *Como coeducar pessoas que se entendem enquanto seres políticos; com responsabilidades sociais, afetivas e ambientais? Diante do cenário atual, que outras narrativas podem ser cultivadas para inspirar o cuidado e a regeneração da vida na T(t)erra? Uma história que destaca sabedorias de seres além-humanos, posicionando a natureza como entidade comunicante, que ensina, é capaz de ampliar a consciência sobre a necessidade de cuidado com a T(t)erra?*

Nossos objetivos específicos são: 1- Despertar a percepção regenerativa por meio de narrativas decoloniais. 2- Instigar processos de tomada de consciência sobre a interdependência da teia da vida. 3- Experimentar e aprender com modos de existir além-humanos. 4- Reconhecer a importância da percepção-ação de cada indivíduo para o cultivo de uma comunidade íntegra.

Nossa hipótese é que um livro-vivo que compartilha vozes de diferentes formas de existência e propõe experiências corporais, que explicitam a interdependência entre os seres, pode ser uma estratégia de sensibilização para o compromisso com a regeneração da teia de relações entre seres humanos e além-humanos.

Esta criação só foi possível pela constante conversa com os seguintes seres-guardiões de sabedorias, que inspiram nossas práticas: Ailton Krenak (2019, 2020), Luiz Antonio Simas (2018, 2020), Daniel Christian Wahl (2016), bell hooks (2017) e Lynn Margulis (2002). Educar a serviço da regeneração é escutar a urgência do cultivo e trocar profundamente com a T(t)erra; é viver saberes ancestrais de Pindó retá³ e pulsar pelo cuidado conosco e com quem virá depois de nós.

1. CAMPO DE PESQUISA

Para o cultivo de uma cultura de cuidado com a vida, acreditamos na urgente tomada de consciência sobre as relações entre seres humanos e além-humanos. A partir de nossos estudos e vivências, entendemos que a Educação Regenerativa é um modo de difundir e trabalhar conceitos educativos sobre tempos,

desenvolvimento dos organismos vivos."

³ Termo utilizado pelo linguista Tupi-guarani Nhandewa, Luã Apyká, para se referir ao território chamado pelos colonizadores de Brasil. A versão mais conhecida da palavra é Pindorama, mas poucos sabem que é um aportuguesamento de Pindó retá.

espaços e relações entre seres. Criamos o formato de um livro-vivo, para a aproximação de educadores da perspectiva regenerativa de maneira lúdica e poética. Acreditamos que uma narrativa permeada por diferentes existências, além de possibilitar a compreensão e apreensão de mundo pelo ser humano, pode ativar a sua capacidade de deslocamento existencial.

Entretanto, antes de chegarmos à criação do livro-vivo, pensamos em um formato de jogo, que incluía um pano-tabuleiro, cartas, um livro de seres e um zine-manifesto que trataria de temas como: regeneração, decolonialidade e encantamento. Essa ideia foi alimentada por conversas e trocas com André Gravatá (poeta-educador), Guilherme Jacobik (professor de ciências), Luã Apyká (educador indígena) e Vitor Crispim (que trabalha com educação regenerativa no Instituto Koanga, na Nova Zelândia).

Aos poucos, o formato do jogo foi se aproximando cada vez mais de um percurso lúdico-poético, e nos preocupamos em encontrar uma unidade para ele, ou seja, uma criação coesa que não se desmembrasse em quatro materiais, como era o caso do jogo.

Apesar das dificuldades em encontrar a configuração ideal, tínhamos o substancial de querer sensibilizar para a perspectiva de outras existências; de seres que não são identificados como humanos, mas que possuem sabedorias, direitos e dos quais dependemos. Queríamos trabalhar nossa relação com essas entidades, instigando outras práticas e cosmovisões.

O formato do livro-vivo finalmente nos chegou quando passamos quinze dias vivendo em conjunto, em uma imersão criativa para a elaboração do projeto. Nesse período, tivemos contato com o trabalho da bióloga Lynn Margulis e sua teoria da endossimbiose. Esse encontro realçou em nós a ideia da vida como uma narrativa contínua, da qual fazemos parte e de como estamos conectados de forma ancestral e perdurante.

Com isso, a ideia de narrativa-brincante foi ganhando espaço; uma história que passeasse pelo macro e pelo micro, percorrendo os seres do planeta sem hierarquia e com forte interligação.

De forma coerente com essa ideia de fluidez criativa da vida, muitos aspectos da concepção do livro-vivo chegaram a nós de maneira relacional com outros seres. A paleta de cores, por exemplo, surgiu do jardim que plantamos no quintal da casa onde fizemos a imersão. Das flores às cores.

Em outro momento decisivo para o projeto, uma música do Gilberto Gil, *Era Nova*, batizou nosso trabalho com um verso: "Falam tanto de uma nova era / Quase esquecem do eterno é.". Daí, nasceu *èternaé*, a presença constante, imutável e também mutante da vida, que passeia há eras pela T(t)erra.

O foco na narrativa nos permitiu um cuidado e conexão profunda com cada um dos 28 seres que escolhemos, ou melhor, que nos escolheram. O livro

èternaé: uma andança pela teia da vida nos leva de um ser a outro, para uma conversa com cada existência, num passeio por um dos infinitos caminhos possíveis dentro da teia da vida.

1.1 O Material Didático

O material pode ser acessado no apêndice A. Ainda assim, faremos aqui uma breve descrição dele.

A narrativa geral se apresenta logo no início do livro, no sumário, onde estão indicados os 28 seres presentes e a relação entre eles. De forma resumida, ela se organiza da seguinte maneira:

Começamos encontrando *èternaé*, a molécula que tudo dá vida. Chamada de DNA, de serpente cósmica ou de outros nomes, a depender da cultura que a referência, ela nos convida a um passeio pela teia da vida e decide começar a jornada por um dos seres que a contém: a **Mitocôndria**. A mitocôndria faz o mesmo e também nos leva a um dos seres em que está presente, a **Arara-Canindé**. E a narrativa vai se desenrolando: a Arara-Canindé faz seu ninho em um pé de **Buriti**, que se alimenta graças ao **Cloroplasto**, que está presente em algumas **Algas**, que têm uma espécie que vive dentro do **Platelminto Convoluta Roscofensis**, que, por ter uma alga vivendo dentro de si, precisa da energia do **Sol**, que cria **Rios Voadores**, que fazem chover no **Tingui do Cerrado**, cultivado pelos Kalunga junto com o **Gergelim**, cujo solo é aerado e adubado pelo **Minhocuçu**, que decompõe o corpo de uma **Aranha-lobo**, que um dia tentou devorar a **Mariposa-imperador**, cujo voo é guiado pela **Lua**, que influencia o plantio e a colheita do **Milho Guarani**, cuidado pelas **Micorrizas**, onde às vezes caminha a **Formiga-saúva**, que move o solo da **Serra do Mar**, onde vive o **Manacá-da-serra**, que foi bicado pelo **Pica-pau-de-cabeça-amarela**, admirado por uma criança chamada **Brisa**, batizada em homenagem ao **Vento**, que move a **Nuvem**, que abriga algumas **Bactérias**, que também vivem no estômago do **Morcego**, um excelente reflorestador junto com a **Anta**, criadora de amontoados de folhas onde dorme a **Cobra-coral**.

Cada um dos seres marcados em negrito têm um espaço próprio na narrativa. Através de uma conversa informal, em primeira pessoa, eles nos contam sobre si e sobre a vida. O tom dos relatos é ora divertido, ora poético, ora filosófico, ora informativo. Durante a narrativa, cada ser nos convida a uma vivência para se aproximar da sabedoria de sua existência. Pode ser uma brincadeira, uma experimentação, uma reflexão. E, ao final de sua fala, nos introduz ao próximo ser que se apresentará em seguida.

Cada página possui uma ilustração do ser correspondente, colagens fotográficas e uma fitinha da *èternaé* passando pelos cantos da página, passeando junto conosco.

No fim do livro, a cobra-coral nos deixa com uma pergunta: "quem é

você na teia da vida?”. Acreditamos que uma diversidade de respostas pode sair desse questionamento, incluindo até um silêncio contemplativo. Como tudo se mantém em aberto, uma abelha silenciosa encerra o livro, passando na última página com seu zumbido.

Criar esse livro-vivo demandou que encarássemos o desafio de incorporar a voz do outro. Já é difícil quando tentamos nos aproximar de vozes de outros seres humanos, mas nesse caso, com exceção da Brisa, tivemos que refletir sobre o que seres além-humanos gostariam de dizer, como uma nuvem, uma arara, uma bactéria, um rio voador. Mergulhamos no exercício da licença poética e observação ativa para traduzir, em linguagem humana, a linguagem da teia da vida.

Entramos em um processo cuidadoso de contato com cada uma dessas entidades, arcando com nossas limitações e também atentando para a necessidade de que o livro se comunicasse.

Construímos intimidade com os seres que aqui se apresentam, e esperamos que o contato com o livro-vivo construa essa intimidade também em outras pessoas.

Alguns humanos estão presentes na nossa criação de forma poderosa, ainda que implícita. São seres que nos alimentam de ideias e concepções sobre educação, natureza e vida. Falaremos sobre eles na seção a seguir.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Quem já ouviu a voz das montanhas, dos rios e das florestas não precisa de uma teoria sobre isso: toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam. (Krenak, 2020, p.20)

No ano de 2021, compartilhamos como comunidade humana, não apenas a crise global desencadeada pela COVID-19, como também a emergência climática, anterior e conectada ao cenário de morte atual. No Brasil, por exemplo, se compararmos com a média dos dez anos anteriores à posse de Bolsonaro, o desmatamento cresceu 70%, de acordo com o Observatório do Clima (OC). Como grupo de TCC, estamos no percurso final de uma jornada acadêmica, que nos possibilita atuar em diferentes frentes que lidam com processos educativos. Localizadas nestes contextos e tendo constatado a necessidade de uma reflexão mais aprofundada na formação socio-política-ambiental de educadores, acreditamos na importância de sermos ponte entre a educação e as culturas regenerativas. Nosso intuito é atuar como agentes que tecem o elo entre a educação e outras perspectivas; as decoloniais, de *ser* humano e de relação com a T(t)erra.

Portanto, no presente trabalho, desenvolvemos um material didático lúdico, o qual chamamos de um livro-vivo que, por meio da estratégia do encantamento, firma a ponte que sustenta a consciência na travessia de uma

relação destruidora com a T(t)erra, para o patamar da relação amorosa, cuidadosa e regenerativa. A criação deste material só foi possível, pois acessamos guardiões de sabedorias imprescindíveis no caminho da regeneração. Nos atentamos a cada uso de palavras e são as seguintes existências que inspiram nossas escolhas conceituais: Ailton Krenak (2019, 2020), Luiz Antonio Simas (2018, 2020), bell hooks (2017), Daniel Christian Wahl (2016) e Lynn Margulis (2002). Alinhadas a estes pensadores encontramos as 7 diretrizes que suleiam o trabalho:

1. **Deslocamento existencial:** Aprender com outras perspectivas existenciais.
2. **Linguagem da natureza:** Reconhecer que comunica e ensina.
3. **Cultivo agroflorestal:** A importância da pluralidade viva para o cultivo de relações saudáveis.
4. **Decolonialidade:** Futuro ancestral, cosmovisões originárias do Sul global.
5. **Compromisso com a regeneração:** Saber cuidar da vida.
6. **Responsabilidade afetiva nas interações:** Perceber o que me afeta e como afeto o outro.
7. **Acessível para contextos:** como os símbolos e linguagens podem chegar para grupos diversos.

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é um atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos. (KRENAK, 2019, p. 49)

Ailton Krenak, importante liderança indígena, nasceu na região do Vale do Rio Doce, local diretamente afetado pela atividade de extração de minérios. É lembrado, muitas vezes, por sua marcante participação na assembleia constituinte de 1987, onde pintou a cara com jenipapo enquanto discursava na tribuna contra retrocessos nos direitos dos povos originários. Krenak é o pensador que sustenta a cosmovisão indígena do nosso trabalho, perspectiva esta que não compreende a humanidade como algo separado da natureza e percebe cada existência presente no mundo como entidade viva, com a qual se estabelece comunicação e compartilha de maneira equilibrada o espaço na T(t)erra.

O nome *krenak* é constituído por dois termos: um é a primeira partícula, *kre*, que significa cabeça, a outra, *nak*, significa terra. Krenak é a herança que recebemos dos nossos antepassados, das

nossas memórias de origem, que nos identifica como “cabeça da terra”, como humanidade que não consegue se conceber sem essa conexão, sem essa profunda comunhão com a terra. Não a terra como um sítio, mas como lugar que todos compartilhamos, e do qual nós, os Krenak, nos sentimos cada vez mais desarraigados - desse lugar que para nós sempre foi sagrado, mas que percebemos que nossos vizinhos têm quase vergonha de admitir que pode ser visto assim. (KRENAK, 2019, p. 48)

Para Krenak, a percepção de que o ser humano é algo superior e separado da natureza é a raiz que sustenta a atual cultura, geradora do exponencial colapso ecológico. Compartilhamos desta reflexão e acreditamos que este é um dos pontos centrais que diferenciam o nosso livro-vivo dos materiais habitualmente trabalhados na educação socioambiental. A partir das histórias dos 28 seres presentes no material, manifestamos a necessidade da urgente mudança de paradigma-perceptivo, firmando o entendimento de que permanecemos, como sociedade, escolhendo nos relacionar com a T(t)erra aos moldes do pensamento colonial. Entendemos a emergência climática como um evento-fruto que estamos colhendo pela insistência no cultivo dessa mentalidade, que subjuga o mundo natural à métrica estrita do bem-estar humano, ou mais precisamente, de uma parcela privilegiada da humanidade. Assim como sugere Krenak, “Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver.” (KRENAK, 2020, p. 24)

Na busca pelo envolvimento, costuramos essa narrativa-urgente com o imprescindível papel da educação na travessia para uma cultura que percebe como insustentável o cenário atual e, portanto, não poupa energias em mobilizar sua existência para regenerar tal horizonte colapsado. No cultivo dessa ação, que recria vida, acreditamos que um ingrediente é essencial: o encantamento. Pois, como nos ensina o próximo corpo-pensante, Luiz Antonio Simas, “O contrário da vida não é a morte, o contrário da vida é o desencanto” (SIMAS, 2020, p. 10).

Luiz Antonio Simas, primeiro carioca de uma família nordestina, é mestre em História Social pela UFRJ, babalaô no culto de Ifá e professor de história no ensino médio. Simas, pesquisador das culturas e religiões de matriz africana, é mais um autor que sustenta a perspectiva decolonial do nosso trabalho e, principalmente, a escolha de criar um livro-vivo, dentro da modalidade “material didático”.

Alinhamos nosso trabalho ao seu conceito de “corpo encantado”, um corpo que resiste, por meio de atividades vibrantes, brincantes, dançantes, às políticas de morte vigentes. Acreditamos que colocar pessoas para aprender-brincando é uma estratégia de reencanto de suas percepções, pois torna possível a mobilização de instâncias para além da racional, a inteligência mais frequentemente valorizada no mundo adulto. “O que deixamos de sentir quando nos tornamos adultos?”, convoca Rufino (2020), parceiro de Simas na organização de diversos livros, em “Arruaças: uma filosofia popular brasileira”, organizado pelos dois:

Conversando com o moleque que mora em mim, quando brinco,

penso no encantamento como disponibilidade e atitude de inventar mundos. Nessa levada, o encantamento está ligado ao exercício e ao efeito da descoberta do diferente, respeito e aprendizagem com as coisas que nos afetam e tecem nossas experiências. O encantamento estaria diretamente conectado a uma atitude brincante e despreziosa que expande possibilidades, pois faz música com as imprevisibilidades que tanto aperreiam o modo adulto de ser. (RUFINO, 2020, p. 115)

Assim, nossa narrativa desestabiliza o *corpo-dócil* e convida o *corpo-inteiro* para vivenciar um percurso de aprendizagem, cujas proposições de experiências são baseadas na sabedoria de seres além-humanos. Em contraponto a concepção vigente, de que apenas seres humanos são detentores de linguagem e, portanto, de saberes, Simas pontua:

Pedras de rio, caroços de dendê, plantas, animais, sons, conchas e muitas outras formas são, na relação com o que inventamos da vida, formas de manutenção, produção e orientação de saberes assentados em outras lógicas. (SIMAS, 2018, p. 31)

As culturas afro-brasileiras e indígenas preconizam uma concepção de mundo que têm, atualmente, alimentado epistemologias e práticas do Norte global. Em um cenário de esgotamento dos paradigmas hegemônicos, em que diversas crises se entrelaçam, urge uma revisão dos princípios que regem nossa relação com a vida.

Nesse contexto, vemos surgir à ideia de regeneração e culturas regenerativas como chamada fundamental para a atual era. Daniel Wahl, estudioso e divulgador de processos regenerativos, é um autor que trata dessa noção:

Se desejamos manter o futuro comum da humanidade, precisamos aprender como a humanidade pode se tornar uma influência positiva e mantenedora da vida nos ecossistemas em todos os lugares e no planeta como um todo. Essa é a essência da criação de uma cultura sustentável e regenerativa. Ao projetar nossas soluções tecnológicas, sociais e econômicas em torno dos princípios da ecologia e da biologia e informadas pela visão sistêmica da vida, podemos transformar a cultura para que ela se torne uma força restaurativa e regenerativa. (WAHL, 2016, p. 105-106)

Em outro trecho, ele sugere que construir intimidade com a vida é o cerne do necessário processo de mudança para uma cultura regenerativa:

Perceber nosso parentesco e comunhão íntima com os processos da vida como um todo desencadeará uma mudança de consciência que nos habilitará a aprimorar radicalmente a qualidade de nossas vidas e saúde do ecossistema e do planeta que habitamos. Mudará os caminhos pelos quais nos relacionamos uns com os outros e com o resto do mundo natural e permitirá o aparecimento da saúde como

uma propriedade sistêmica, unindo saúde humana e planetária. (WAHL, 2016, p. 104)

Na toada dessa “comunhão íntima” com os processos da vida, que vemos tão presente nas encantarias e culturas da floresta, apresentamos um material que busca aproximar pessoas das vozes da natureza e reconhecer as diferentes existências que a compõem. Acreditamos que a caminhada para uma cultura regenerativa passa, necessariamente, por uma educação regenerativa, cuja noção de ensino-aprendizagem encontra-se comprometida com o cuidado de toda a vida na T(t)erra. Consequentemente, busca caminhos que visam reinventar as mentalidades que nos conduziram à ruína sócio-ecológica da sociedade, que produzem as mais variadas formas de opressão e exploração humana e além-humana.

A regeneração é um alerta de que algo vai mal, mas é também um chamado para um fazer ativo e potente. É clamar pela vida, pela vivificação, pelo respeito profundo a todos os seres. Para que isto se dê é necessário que cultivemos, nos processos educativos, uma percepção-ação mais aprofundada, interligada e expandida do que chamamos de *natureza*. Quando contemplada e vivida de maneira profunda, vislumbramos como esta é uma teia de vidas, radicalmente entrelaçadas e dependentes, em que o ser humano é apenas mais um, sendo assim natureza. Buscando vozes científicas que ressoassem em consonância com nossos intentos e na procura de ampliações de horizonte sobre o que é, afinal, *vida*, conversamos com Lynn Margulis.

Nosso destino está ligado ao das outras espécies. Quando nossa vida toca na de reinos diferentes - plantas floríferas e frutíferas, fungos recicladores e, às vezes, alucinógenos, animais de criação e de estimação, micróbios salutareos e transformadores do clima -, quase todos sentimos o que significa estarmos vivos. (MARGULIS, 2002, p. 247)

Lynn, americana nascida em 1938 em Chicago, é mundialmente reconhecida pelas suas contribuições para o estudo da biologia evolutiva, sempre alinhada e fortalecendo a Teoria de Gaia. Margulis foi bióloga, professora, escritora e divulgou cientificamente, com vigor, a importância central da cooperação para os processos evolutivos da vida na T(t)erra, desestabilizando a visão, até hoje vigente, focada apenas nas dinâmicas competitivas. Para Lynn, a *vida* é uma união simbiótica e cooperativa que permite triunfar aos que se associam. Considerando que, principalmente nas escolas, tem-se difundido amplamente apenas a importância da competição para os processos evolutivos, reforçamos aqui a necessidade de criarmos e difundirmos narrativas que aproximem pessoas das noções de *teia da vida* e *cooperação*. Por esse motivo, nosso livro-vivo é um convite para passear por um dos caminhos cooperativos presentes na complexa teia da vida, dentre tantos outros possíveis.

Temos mais de 98 por cento de nossos genes em comum com os chimpanzés, transpiramos líquidos que fazem lembrar a água do

mar e ansiamos pelo açúcar que deu energia a nossos ancestrais, três bilhões de anos antes de se desenvolver a primeira estação espacial. Carregamos nosso passado conosco. (MARGULIS, 2002, p. 227)

A noção de ancestralidade da vida, que conecta por fortes laços seres humanos e além-humanos, do modo como coloca os estudos de Margulis e também diversas cosmovisões originárias, nos é essencial. Por esse motivo, nosso livro-vivo intitula-se “*èternaé: uma andança pela teia da vida*”. A palavra *èternaé*, um neologismo, se fez brotar do coração de nossas intenções ao nos reunirmos presencialmente em imersão, fora do centro urbano, para a criação do livro. *èternaé* também é o nome dado ao primeiro *ser* que abre a narrativa, convidando para esse passeio pela teia da vida, a molécula de DNA. Escolhemos, inspiradas pelo livro de Jeremy Narby “*A serpente cósmica: o DNA e a origem do conhecimento*”, que este seria o *ser* que abriria os caminhos da nossa jornada. Especialmente porque é a estrutura molecular, presente nas células de cada ser vivo, guardiã das informações que mantêm tudo em fluxo. Ao assumir o formato de dupla hélice, o DNA proporcionou um incrível aumento na pluralidade das formas de vida na T(t)erra, ao mesmo tempo manteve a mesma exata estrutura. Eterna, terna, longínqua e radical é a capacidade criativa da T(t)erra, de encontrar estratégias para continuar a prosperar variedade de vida. No presente trabalho prestamos máxima reverência a isto.

Como todas as outras formas biológicas, nossa espécie não pode continuar a se expandir indefinidamente. Tampouco podemos continuar a destruir outros seres, de quem somos dependentes, em última instância. Devemos realmente começar a ouvir o resto da vida. Como uma linha melódica única na ópera viva, somos repetitivos e persistentes. Podemos julgar-nos criativos e originais, mas não estamos sozinhos nesses talentos. Quer o admitamos ou não, somos apenas um tema da forma biológica orquestrada. Com seu glorioso passado não-humano e seu futuro incerto mas instigante, essa vida, a nossa vida, está hoje tão inserida quanto sempre esteve no resto da sinfonia senciente da Terra. (MARGULIS, 2002, p. 254)

No livro “*A serpente cósmica: o DNA e a origem do conhecimento*”, o antropólogo Jeremy Narby traça relações diretas entre antiquíssimas cosmovisões de povos indígenas, cuja a serpente cósmica originadora da vida se faz presente, e a posterior descoberta da estrutura do DNA. Narby desenha pontes entre a ciência e os saberes indígenas, firmando a percepção de que tudo pode ser uma questão de narrativa e maneiras diferentes de provocar o acesso ao conhecimento e propagá-lo. Esta união entre perspectivas científicas e sabedorias encantadas reverberou nas nossas escolhas para a construção da linguagem presente no livro. Para além das nossas bagagens de experiência-viva pela T(t)erra, na busca de nos envolver comunicando a voz de cada *ser* vivente na narrativa, mergulhamos em pesquisas científicas, à luz da biologia. Buscamos nos sensibilizar ao máximo com as particularidades de cada contexto de existência e de suas conexões entre si. Por meio da estratégia do encantamento, em

que sempre há espaço para o espanto e o maravilhamento, pedindo licença poética às existências, escrevemos os textos em primeira pessoa e, dentro de nossas limitações humanas, intencionamos nos aproximar ao máximo do universo de cada um. Assim, desejamos semear no campo da educação sementes férteis para uma experiência terna, brincante e curiosa com conhecimentos normalmente tratados pela biologia de modo mecanicista e reducionista.

Ao falar sobre ternura, escuta e radicalidade, não poderíamos deixar de revelar a voz concluinte, firmando seu ponto neste arrazoado teórico: bell hooks. Escritora, professora e intelectual insurgente, perdura de mãos dadas com os conhecimentos e a linguagem consolidada por Paulo Freire, acrescentando de maneira frutífera sua perspectiva como mulher negra, que vivenciou na sua formação escolar a segregação racial nos Estados Unidos, estudando em escolas segregadas.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizagem é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2017, p. 25)

Nos alinhamos ao modo como hooks posiciona paixão, emoção e prazer nos processos educativos, colocando as experiências de vida, de educadores e educandos, a serviço da criação de intimidade, comunidade e liberdade. Nesse sentido, a linguagem escolhida para construir os relatos, em primeira pessoa, dos seres presentes na narrativa, busca estabelecer a sensação de proximidade com quem está lendo. Além disso, com o conteúdo de nossas pesquisas sobre os seres em mãos, buscamos selecionar e comunicar não apenas informações, mas as sabedorias de existência de cada um, que nós mesmas, durante o processo investigativo, desejamos levar como inspiração para os nossos cotidianos.

Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender - de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo. Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. (HOOKS, 2017, p. 57 e 58)

Ao criar um livro que possibilita a escuta da voz de cada ser, dentro de uma teia de relações, intencionamos evocar o sentimento de comunidade terrena. Acreditamos que caminhos educativos que expandem a percepção sobre

a interdependência e a cooperação nos processos naturais da vida, posicionando o ser humano como natureza, pode inspirar o senso de compromisso e cuidado com a pluralidade viva.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (HOOKS, 2017, p. 35)

Alinhadas à hooks, nos abrimos imensamente para que este trabalho fosse possível, buscando, em parceria, o atravessamento radical pelas temáticas aqui tocadas. Nos arriscamos na pesquisa, escrita, edição e ilustração de um livro-vivo dentro da modalidade de TCC intitulada *material didático*. Sendo coerente com sua abordagem metodológica, é um material didático que não diz aos educadores como fazer, mas sim materializa um convite à experimentação de uma prática educacional sistêmica, regenerativa e decolonial. Cada palavra, cor e traço presentes, estão amparados por um processo de verdadeira entrega. Para acessar nossa teia de conceitos, ver apêndice B.

3. ANÁLISE DE DADOS

Com a primeira versão da "èternaé: uma andança pela teia da vida" em mãos partimos para uma importante etapa: o compartilhamento e aprendizado por meio da experiência de outras pessoas com o livro. A partir dessas trocas, buscamos avaliar se o trabalho consegue cumprir com os objetivos que se propôs previamente. Ou seja, se é capaz de trabalhar com profundidade as práticas e concepções ligadas às ideias de regeneração, teia da vida, decolonialidade, experiências de mundo além-humanas e formação de comunidades íntegras.

Para que o compartilhamento gerasse dados analisáveis, optamos pelas seguintes metodologias de coleta:

- Um questionário, com descrição de nome opcional, destinado a educadores de atuações diversas (rede pública, rede privada, terceiro setor, educação não-formal, educação independente);
- Um questionário, anônimo, destinado a educadores em formação acadêmica de pedagogia presentes nos Seminários Temáticos do Instituto Singularidades (grupo focal);
- Falas registradas no grupo focal (Seminários Temáticos do Instituto Singularidades);

- Entrevistas não-estruturadas com pessoas de atuações diversas, ligadas ao universo da educação e das culturas regenerativas.

No total, somando todos os grupos, colhemos a opinião de 38 pessoas: 6 educadores em atuação, 25 educadores estudantes da faculdade de pedagogia do Instituto Singularidades, 7 pessoas diversas dentro do nosso público alvo, incluindo uma criança de 7 anos, e um adolescente de 15 anos. Neste capítulo, traremos trechos e gráficos a respeito da opinião dos analisadores, após terem entrado em contato com todo o livro.

O questionário enviado para educadores de atuações diversas e para educadores do grupo focal, conforme detalhado no apêndice C, buscou identificar o perfil do respondente e sua apropriação do tema previamente ao contato com o material, bem como a percepção que eles tiveram do livro e possíveis efeitos desta leitura.

As entrevistas não-estruturadas ocorreram através de conversas livres via Whatsapp (mensagem, áudio, ligação). Já o grupo focal, ocorreu através de duas oficinas nos Seminários Temáticos para a Docência II sobre Desenvolvimento Sustentável, do Instituto Singularidades. Uma no período matutino, outra no noturno, com duração de 2 horas. Os encontros foram destinados à testagem do material com estudantes de Pedagogia de diferentes semestres e dividiram-se em dois momentos: o primeiro de leitura coletiva e o segundo de resposta ao questionário, seguido de abertura para uma conversa livre entre todos presentes.

Dividimos a seção de análise de dados entre os quatro objetivos específicos citados na introdução deste trabalho: 1- Despertar a percepção regenerativa por meio de narrativas decoloniais; 2- Instigar processos de tomada de consciência sobre a interdependência da teia da vida; 3- Experimentar e aprender com modos de existir além-humanos; 4- Reconhecer a importância da percepção-ação de cada indivíduo para o cultivo de uma comunidade íntegra.

Para cada objetivo, compartilharemos o que descobrimos, combinando as informações coletadas nas variadas formas de obtenção de dados que realizamos. Os dados, portanto, estão organizados a partir das categorias de análise, não de sua forma de obtenção. Vamos a elas:

3.1 Despertar a percepção regenerativa por meio de narrativas decoloniais

Seguiremos trabalhando com o conceito de regeneração proposto por Whal (2016): tornar a presença humana uma força restauradora e mantenedora da vida nos ecossistemas e no planeta como um todo. Para ele, como vimos, isso é possível através do cultivo da visão sistêmica e pela comunhão íntima com os processos da vida.

Para Krenak (2019), a destruição da natureza (e, portanto, de nós) está ligada à despersonalização das entidades que compõe a Terra e do “divórcio com as interações e integrações” (p. 49) com ela. Por essa fala do autor, podemos inferir que uma percepção regenerativa passa pelo processo de reconhecimento das entidades e reintegração com elas dentro de uma reforma da nossa cosmovisão.

O “despertar da percepção regenerativa por meio de narrativas decoloniais” será avaliado a partir do entendimento dos participantes acerca da interligação profunda entre nós e seres além-humanos como sujeitos de direito, com valor intrínseco às suas existências.

As falas registradas no grupo focal foram indicadores positivos para esse aspecto do nosso trabalho. As pessoas relacionaram a leitura do livro com ideias como:

“percepção da cooperação sobre a competição” (educadore n.1)

“trazer a vida à tona fortalece ela” (educadore n.2)

“a gente já é o que precisamos ser, só temos que estar cientes” (educadore n.3)

“[em relação ao ensino convencional de ecologia nas escolas geralmente não ser capaz de nos sensibilizar para a conexão com os outros seres] acho que a ideia não gruda na gente porque aprendemos sempre pela perspectiva humana, vocês poderiam ter feito na perspectiva da Brisa [a criança humana na narrativa], mas fizeram com a voz de todos os seres”; (educadore n.4)

“fiquei com a noção de pertença” (educadore n.5)

Nas entrevistas não-estruturadas com especialistas, recolhemos as seguintes falas:

“[o livro] retrata lindamente a interdependência dos seres e conecta um ao outro de maneira muito linda e singular.” (educadore n.6)

“Achei muito bacana a seleção de seres e elementos que vocês fizeram, considerando diferentes filões como os microrganismos, animais e plantas variados, e entrelaçando esses seres com os elementos naturais. Tudo isso partindo da molécula de DNA. Ficou poético, lúdico, e ao ler fui sentindo essa interconexão das vidas que atravessam o planeta e os elementos carregando essa história comum de transformação, de evolução.” (educadore n.7)

“Os elementos que vocês trouxeram da cultura de povos originários evoca a sabedoria desses povos de maneira assertiva. Ampliando o olhar de apreciação.” (educadore n.8)

"Precisamos de materiais assim. O planeta precisa de mais conexão e entendimento." (educadore n.9)

"Vi como nós e tudo que é vivo é complexo, é mais vivo do que pensamos." (educadore n.10)

"Eu sabia dessas coisas de um jeito mais biológico, uma linguagem mais biológica, não um jeito tão poético." (educadore n.11)

"Tá muito em pé de igualdade todos os elementos entre si e com o ser humano também." (educadore n.12)

"Me imagino usando com crianças, pedindo pra eles trazerem mais seres e perceberem como também estão conectados. A coisa da sensibilização também." (educadore n.13)

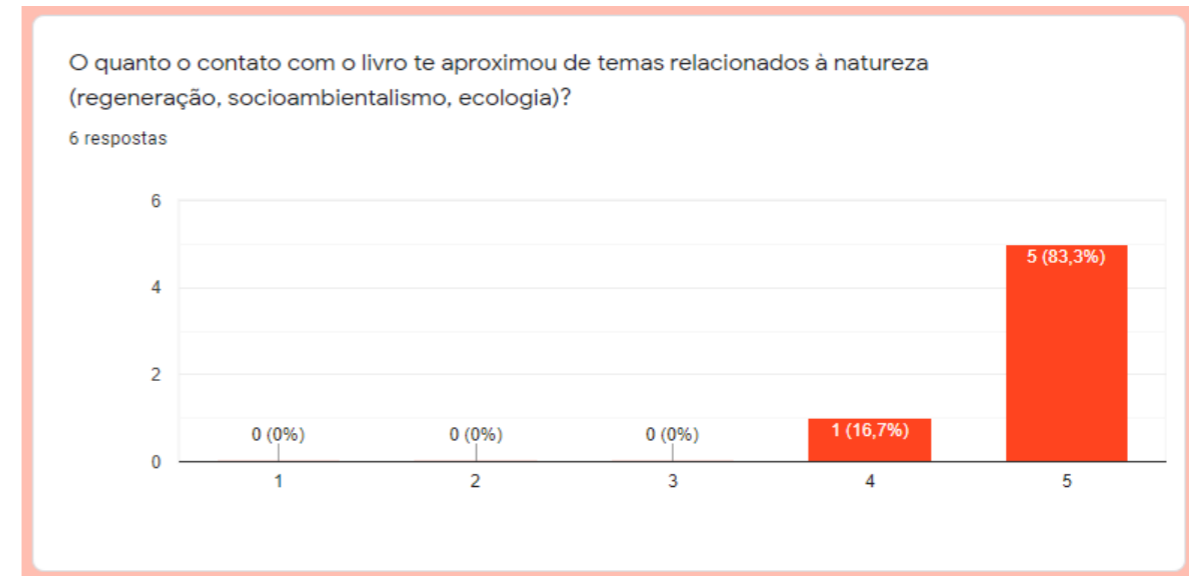
"Gostei que vocês não agruparam em categorias, está tudo junto e misturado, sem as classificações que o ser humano faz." (educadore n.14)

Todas essas falas (tanto as do grupo focal, quanto das entrevistas não-estruturadas) foram completamente espontâneas, isto é, não direcionadas com perguntas. Com elas, é possível notar que as noções de relação de interligação e pertencimento entre os seres do planeta, bem como da identidade de cada ser, foram percebidas pelas pessoas. Ou seja, o contato com o livro foi capaz de fazê-las alcançar ou revisar essa concepção.

Vamos agora à análise dos dados dos formulários em relação ao tema deste subtópico. Os gráficos com seis respostas referem-se ao questionário destinado a educadores diversos e os com 25 respostas destinadas às pessoas que compuseram o grupo focal.

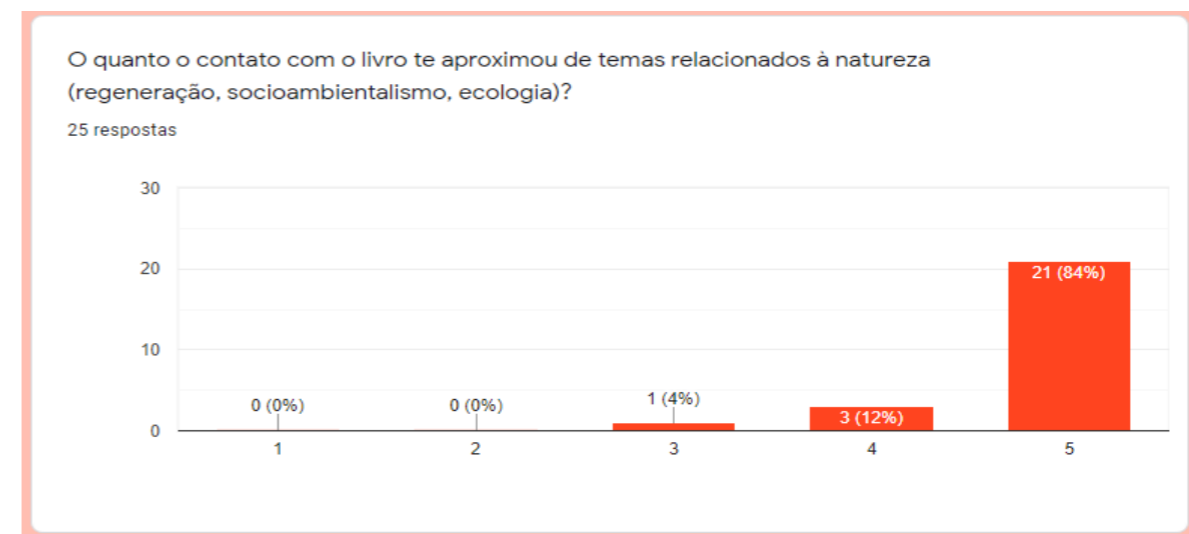
Nos gráficos abaixo, vemos que em ambos os grupos mais de 90% das pessoas afirmaram que o livro foi capaz de aproximar o leitor de temas relacionados à natureza (incluindo regeneração) de forma satisfatória.

Gráfico 1. Número de participantes que acreditam que o livro aproxima de temas relacionados à natureza.



Fonte: escuta èternaé, questionário elaborado para educadores diversos

Gráfico 2. Número de participantes que acreditam que o livro aproxima de temas relacionados à natureza.



Fonte: escuta èternaé, questionário elaborado para oficina com grupo focal

A seguir, vemos também a ideia de ser humano que ficou depois da leitura:

Gráfico 3. Percepção do conceito de ser humano dos participantes.



Fonte: questionário èternaé elaborado para educadores diversos.

Gráfico 4. Percepção do conceito de ser humano dos participantes.



Fonte: questionário èternaé elaborado para oficina com grupo focal.

Como podemos ver, os participantes em geral entendem o ser humano como “um dos animais vivendo na Terra”, com exceção de uma pessoa que respondeu que não é um animal. Esse é um indicativo importante para nós aqui, porque retirar o ser humano do centro de importância e superioridade é fundamental para a noção de regeneração. Apesar de não sabermos o que eles teriam respondido antes do contato com o livro, vemos que a leitura não deixou uma impressão equivocada sobre o lugar do ser humano em relação aos outros seres.

Em uma próxima pergunta, quisemos avaliar a concepção do lugar que seres além-humanos ocupam como sujeitos. Usamos o rio como representante desse grupo:

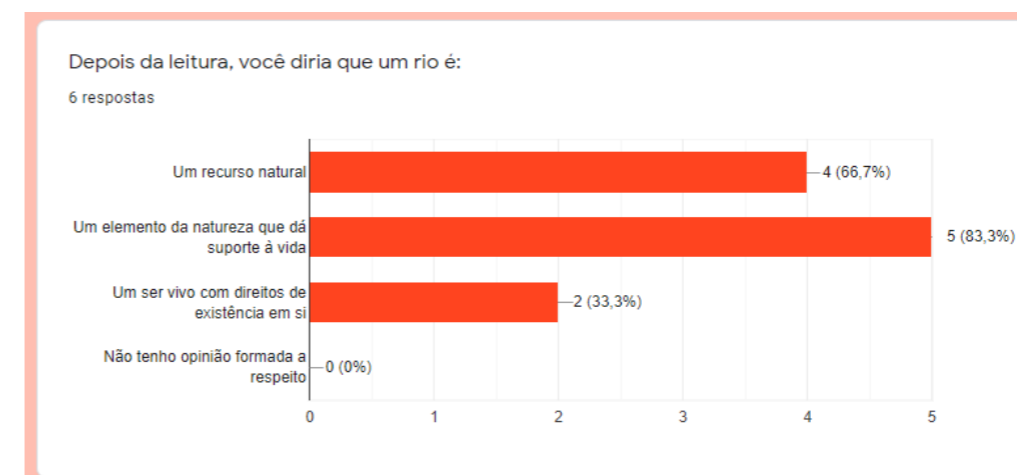
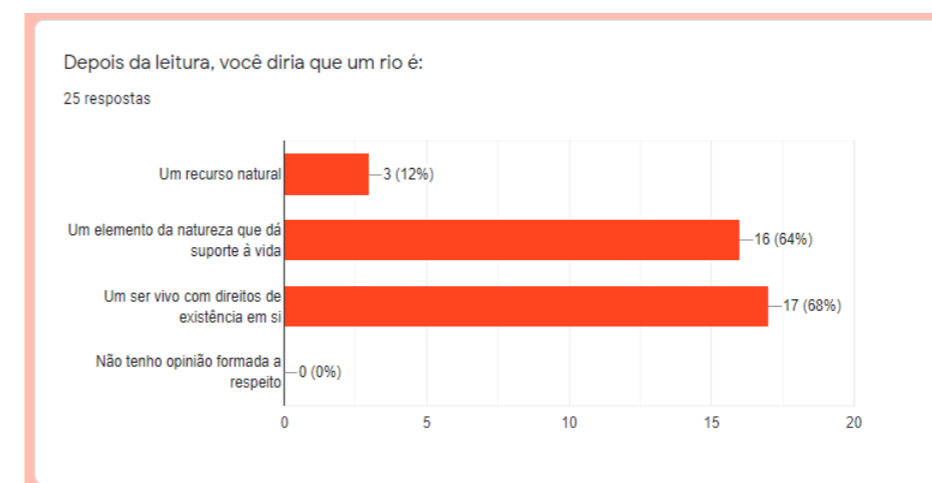


Gráfico 5. Percepção dos participantes do conceito de rio. Fonte: questionário èternaé elaborado para educadores diversos.

Gráfico 6. Percepção dos participantes do conceito de rio.



Fonte: questionário èternaé elaborado para oficina com grupo focal.

Aqui, vemos que as respostas foram mais controversas e menos unânimes. Idealmente, todos os participantes teriam selecionado “um ser vivo com direitos de existência em si” e nenhum teria selecionado “um recurso natural”. Como permitimos que mais de uma opção fosse escolhida, muitas pessoas indicaram mais de uma, inclusive marcando ao mesmo tempo as duas alternativas citadas — que consideramos contraditórias entre si. A alternativa do meio, “um elemento da natureza que dá suporte à vida” convive melhor, na nossa percepção, com ambas as outras opções. Ela não deixa de ser verdadeira, entretanto, não necessariamente leva em consideração o rio em si como um vivente, para além de ser um suporte para outras formas de vida (a não ser, é claro, que a pessoa tenha marcado as opções 2 e 3).

Curiosamente, no grupo focal os resultados foram muito mais positivos para o que buscávamos do que entre educadores diversos. Possivelmente, a leitura coletiva nutriu outras percepções ou é algo relacionado ao contexto do evento de que estavam participando naquele momento.

Os resultados para educadores diversos foram de 66% respondendo

que o rio é um recurso natural e 33% respondendo que é um ser vivo, números um tanto distantes do que gostaríamos. O cenário melhora no grupo focal, com 12% selecionando “um recurso natural” e 68% selecionando “ser vivo com direitos de existência em si”.

De qualquer forma, acreditamos que esse resultado tenha origem em muitas questões. Em primeiro lugar, não tratamos diretamente da problemática do conceito de “recurso natural” e muita gente talvez não pense nas questões envolvidas nessa terminologia específica. Além disso, estamos lidando com a noção enraizada em nós pela ciência ocidental da definição de um ser vivo. Talvez precise de um trabalho mais alongado e profundo (quem sabe até em cima do próprio livro) para desenvolver a noção de que um rio, uma montanha, etc, sejam seres vivos.

As categorias de análise que criamos estão profundamente relacionadas. Nesta, falamos sobre percepção regenerativa, mas ela também se integra nas noções de teia da vida, valorização e aprendizado com seres além-humanos e formação de comunidades íntegras. Esses temas serão tratados mais especificamente nas próximas categorias.

3.2 Instigar processos de tomada de consciência sobre a interdependência da teia da vida

A saga do livro “èternaé - uma andança pela teia da vida” convida o corpo-inteiro à vivência de um percurso de aprendizagem. Acreditamos que a base para a tomada de consciência, sobre as relações entre seres humanos e além-humanos, se dá unicamente a partir da experiência sentida através do corpo com o potencial de se transformar em pensamento e reflexão sobre as ações humanas que impactam no funcionamento de todos os ecossistemas. Ailton Krenak afirma que quem ouviu a voz das montanhas, dos rios e das florestas não precisa de teoria para explicar tal experiência (do corpo) e Luiz Antonio Simas, nos instiga ao cultivo da ação que recria a vida através do encantamento, e o corpo é imprescindível para a ação.

O convite do livro, a experienciar a existência de cada um dos 28 seres, tem por objetivo favorecer a percepção humana sobre o sentir de vivências além-humanas. Durante a atividade com o grupo focal, fizemos a leitura da narrativa de seis dos seres contemplados pelo livro e realizamos a proposta de vivência de um deles. A proposição do ser em questão pretende evocar as características do DNA, e a atividade convida os participantes a pensarem e escreverem nos dedos da mão, letras, palavras ou nomes que fossem relevantes para cada um, e que, em uma brincadeira de dança com os dedos, pudessem encontrar ou formar outras palavras derivadas das quais haviam escrito. A intenção de evocar tais características do DNA é uma ode à transmissão de mensagens ao longo da história da vida na Terra e em tudo que foi se transformando, gerando novas possibilidades de existências.

Referenciando os conceitos mencionados acima e realizando a atividade proposta, analisamos abaixo, os dados obtidos por meio de alguns excertos

de falas dos educadores participantes do grupo focal, que indicam ganho ou presença de tomada de consciência:

Uma outra coisa que me veio à cabeça foi a competição versus a colaboração. Eu acho que a vida funciona de forma colaborativa, né? Junto. Um ajudando o outro, sempre em colaboração. Um pode ajudar ao outro, como a natureza se ajuda e nós somos a natureza. (Educador n.1, estudante de pedagogia).

Nessa semana temática a gente tá tendo várias coisas que falam sobre coisas que a gente pode fazer, ou que a gente precisa fazer pra salvar o nosso planeta, pra ser mais sustentável, e eu acho que vocês trazem não é uma coisa que a gente precisa e sim uma coisa que a gente é. A gente é um ser vivo, temos uma existência já, nesse planeta, e a gente sabe que a nossa existência causou muitos problemas, mas a gente não causa só problemas, a gente faz parte de uma teia, de uma cadeia, de um ecossistema. (Educador n.2, estudante de pedagogia).

Fico pensando no porquê que não se sensibiliza na escola e na vida, pra mim é porque normalmente quando se fala sobre teia da vida, sobre esses conceitos, normalmente a gente continua olhando a partir da perspectiva do ser humano, onde o ser humano tá em relação a isso, e o trabalho de vocês, na prática ele mostra que não é pra ver as coisas a partir da perspectiva do ser humano. O ser humano não vem antes de tudo e não é com base na perspectiva do ser humano que a gente vai entender a teia da vida. E vocês conseguiram trazer isso na prática e é essa forma que sensibiliza, da gente se colocar como outros seres e ver com uma outra ótica. (Educador n.3, estudante de pedagogia).

Cada um dos excertos acima traz reflexões que surgiram após a leitura de algumas das narrativas dos seres do livro. Essas reflexões indicam que ao entrar em contato com esse conteúdo, houve ampliação de perspectivas humanas que aferem ganho de consciência em relação ao funcionamento colaborativo na natureza, ao fato de sermos um ser vivo que já faz parte da teia da vida e também por jogar luz à experiência sensibilizadora de se colocar como outros seres e ver a vida a partir de outras perspectivas.

Essa análise nos indica que os participantes puderam compreender o papel das ações humanas em nosso planeta, e que a cultura sustentável e regenerativa depende de aprendermos, enquanto humanidade, que podemos nos tornar uma influência positiva e mantenedora da vida nos ecossistemas como um todo. (WAHL, 2016).

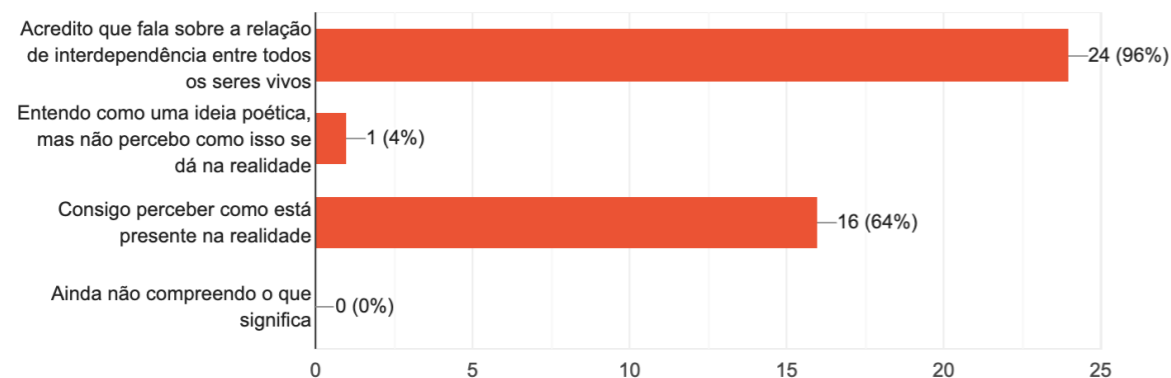
Por meio do questionário respondido por educadores, em formação acadêmica de pedagogia, presentes nos Seminários Temáticos do Instituto Singularidades (grupo focal), também analisamos que houve indicativos de ganho de consciência sobre a interdependência da teia da vida, após o contato com o conteúdo do livro. Tivemos ao todo, 25 participantes que responderam ao questionário e abaixo

segue as demonstrações em gráficos com correspondências em porcentagens.

Gráfico 7. Número de participantes que acreditam que o material trata da relação de interdependência entre os seres vivos.

Após ler o livro, como o termo "teia da vida" te atravessa? Seleccione mais de uma opção, se desejar.

25 respostas



Fonte: èternaé-reflexão, questionário elaborado para oficina com grupo focal.

No gráfico acima, vemos que 96% dos participantes disseram compreender que o livro trata da relação de interdependência e da conexão entre as diferentes formas de vida que habitam a Terra. Já no gráfico abaixo, notamos que dos 25 participantes, apenas um relatou não perceber qual é o nível de conexão entre as diferentes formas de vida na Terra, através da narrativa do livro.

Gráfico 8. Número de participantes que perceberam a conexão entre as diferentes formas de vida trazidas pela narrativa do livro.

A partir do contato com o livro, como você percebe a conexão entre as diferentes formas de vida que habitam a Terra?

25 respostas



Fonte: èternaé-reflexão, questionário elaborado para oficina com grupo focal.

O questionário destinado a educadores de atuações diversas (rede pública, rede privada, terceiro setor, educação não-formal, educação independente) teve um espaço aberto a comentários livres, sem o direcionamento de perguntas. E a partir dessas falas, pudemos constatar indicativos de que houve ganho ou ampliação

de consciência.

O material retrata bem o significado da "teia da vida", nos permite uma maior compreensão sobre adquirir um respeito por todos os seres vivos e principalmente permite saber ou procurar entender qual é o nosso propósito da vida. (Educador n.4, educadores diversos).

Depois de ler alguns contos fiquei reflexiva e me senti um pouco mais conectada com a natureza. (Educador n.5, educadores diversos)

Ao citarem que o material permite uma "maior compreensão" sobre a teia da vida e que a leitura proporcionou reflexão e mais conexão com a natureza, podemos inferir que a experiência da leitura trouxe elementos para que os participantes entrassem em contato com perspectivas de deslocamento existencial, geradoras de aprendizado acerca das relações vivas.

3.3 Experienciar e aprender com modos de existir além-humanos

Como mencionado acima, Krenak (2020) nos alerta sobre o perigo da "despersonalização" dos elementos que denominamos natureza e nos relembra da urgência de tentarmos uma reaproximação radical com o que entendemos por não-humano. Esse reencontro, que evidencia amorosamente o parentesco entre tudo que é vivo, só é possível por meio do exercício de uma outra percepção, diferente da vigente, uma percepção que pulsa reafirmando todos os corpos como encantados, assim como nos sugere Simas (2020).

No livro "èternaé - uma andança pela teia da vida", buscamos o exercício do corpo-perceptivo, de quem está lendo, com as práticas de conexão que cada ser propõe ao contar sua história. A seguir, podemos conferir que tanto com o grupo de educadores diversos, como no grupo focal, houve um aumento significativo de entendimento de como, na prática (não apenas poeticamente), seres que compõem a natureza guardam sabedorias que podem ensinar o ser humano:

Gráfico 9. Participantes que acreditam que os seres guardam sabedorias antes de ler o livro.

Antes de ter contato com o livro, você acreditava que os seres que compõe a natureza guardam sabedorias que podem ensinar o ser humano?

6 respostas



Fonte: questionário èternaé elaborado para educadores diversos.

Gráfico 10. Participantes que acreditam que os seres guardam sabedorias após ler o livro.

Após ler o livro, você acredita que os seres que compõe a natureza guardam sabedorias que podem ensinar o ser humano?

6 respostas



Fonte: questionário èternaé elaborado para educadores diversos.

Gráfico 11. Participantes que acreditam que os seres guardam sabedorias antes de ler o livro.

Fonte: questionário èternaé elaborado para oficina com grupo focal.

Antes de ter contato com o livro, você acreditava que os seres que compõe a natureza guardam sabedorias que podem ensinar o ser humano?

25 respostas

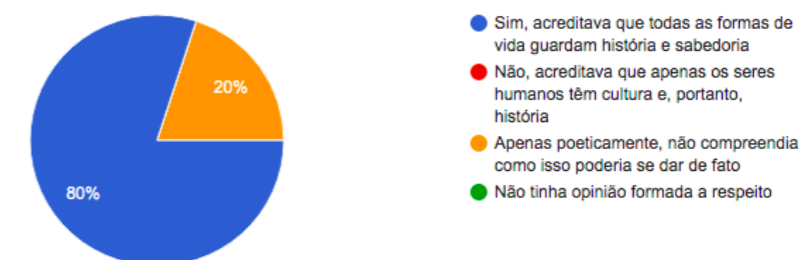


Gráfico 12. Participantes que acreditam que os seres guardam sabedorias após ler o livro.

Após ler o livro, você acredita que os seres que compõe a natureza guardam sabedorias que podem ensinar o ser humano?

25 respostas



Fonte: questionário èternaé elaborado para oficina com grupo focal.

Na pesquisa com o grupo focal percebemos que as propostas presentes na narrativa de cada ser, que buscamos levar para o corpo de quem está lendo a experiência com o que está sendo relatado, ajudaram a maioria (80%) a compreender melhor a existência dos seres e mais da metade (56%) gostou de fazê-las ou se imaginou fazendo com gosto.

Sobre as propostas presentes na narrativa de cada ser:

25 respostas

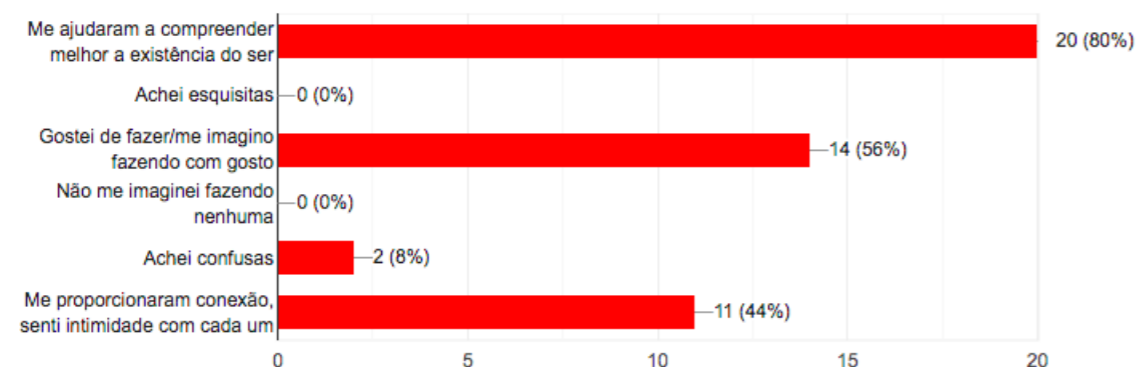


Gráfico 13. Impressão dos participantes sobre as propostas presentes na narrativa de cada ser.

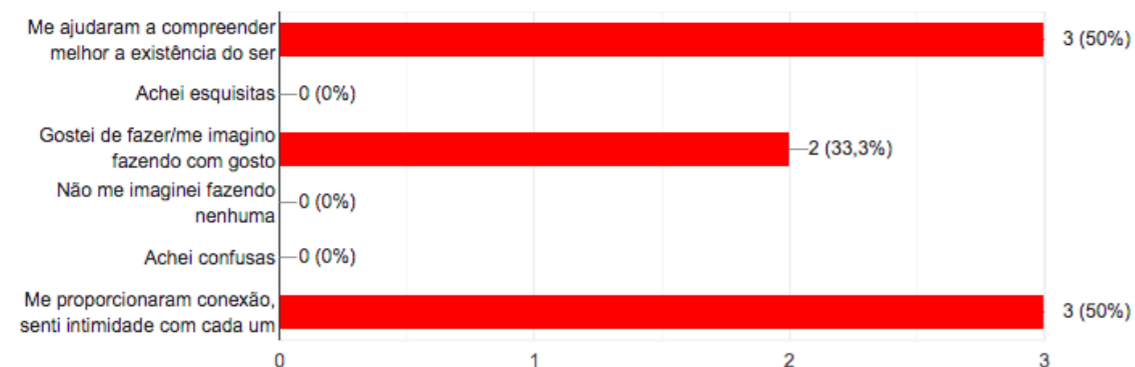
Fonte: questionário èternaé elaborado para oficina com grupo focal.

Na pesquisa com educadores diversas, com relação às propostas, metade das pessoas sentiram um auxílio na compreensão da existência do ser e também indicaram que elas proporcionam conexão e intimidade com cada um.

Gráfico 14. Impressão dos participantes sobre as propostas presentes na narrativa de cada ser.

Sobre as propostas presentes na narrativa de cada ser:

6 respostas



Fonte: questionário èternaé elaborado para educadores diversas.

Assim, podemos concluir que nossa estratégia de criar uma narrativa guiada por vozes de diversos seres, propondo exercícios que buscam levar o conhecimento para a dimensão da experiência corporal, foi positiva. Por meio dos questionários, percebemos que foi possível instigar uma maior proximidade com a compreensão da perspectiva única de cada ser. Com essa análise, também acreditamos que conseguimos trazer para a prática como, de fato, os modos de existência dos diversos seres que compõem a natureza guardam sabedorias que podem ensinar o ser humano.

3.4 Reconhecer a importância da percepção-ação de cada indivíduo para o cultivo de uma comunidade íntegra

Para que o processo de sensibilização se integre ao corpo, é necessário que o material proposto tenha conexão com a realidade; com a vida que se apresenta. O livro-vivo “èternaé: uma andança pela teia da vida”, carrega consigo - em todas suas vias de linguagem - o posicionamento de que ocupamos, enquanto existência na T(terra), uma comunidade íntegra que não só é interdependente, como também aprendiz constante.

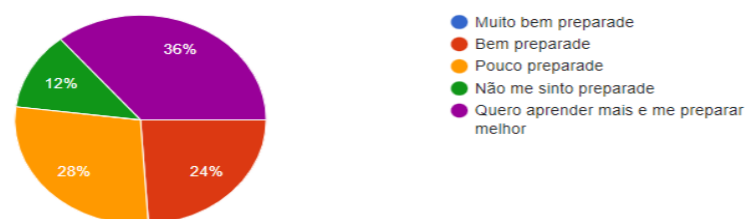
Quando evidenciamos a posição de cada ser vivo na rede de relações, conseguimos visualizar os lugares que ocupam. O exercício lúdico-poético que o presente trabalho propõe, traz o desafio imaginativo de, nós humanos, nos deslocarmos de corpos individuais e experimentarmos corpos coletivos. Os seres não escrevem em língua portuguesa, Tupi-guarani Nhandewa ou Guarani Mbya, mas somos capazes de nos conectar com eles a partir da linguagem da vida. Por meio da observação radical da existência, surge a percepção, surge a narrativa, surge o convite do encantamento para a ação. Luiz Antonio Simas (2020), nos ensinou que o contrário da vida não é a morte, é o desencanto.

Para que nos enxerguemos enquanto comunidade humana, que luta contra a cultura da morte e atua para o cuidado com a existência, precisamos nos enxergar enquanto comunidade planetária, que respeita todas as formas de vida. Se a percepção estiver distante da ação, não há caminho conjunto; não há mudança. E estamos localizados no momento histórico (2021) onde a ação humana extrapolou os limites e causou uma emergência climática, praticamente irreversível. No entanto, não podemos nos desencantar, nos conformar, nos acomodar na consciência da destruição.

Nas respostas do questionário destinadas a educadores do grupo focal (gráfico abaixo), é possível perceber a parcela significativa de pessoas que querem aprender mais e se preparar melhor para abordar temas relacionados à natureza. Foi a opção marcada por mais pessoas nessa pergunta e, considerando que o questionário foi respondido após o contato com o livro, consideramos um bom indicativo de que a narrativa foi capaz de instigar as pessoas a se envolver mais com o tema.

Gráfico 15. Impressão dos participantes sobre sua preparação para abordar temas relacionados à natureza.

O quão preparade você se sente para abordar temas relacionados à natureza (regeneração, socioambientalismo, ecologia) em sua prática pedagógica?
25 respostas

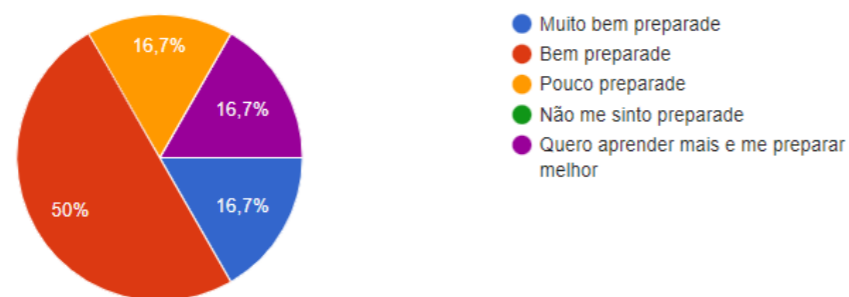


Fonte: questionário èternaé elaborado para oficina com grupo focal.

Nas respostas dadas a essa mesma pergunta por educadores diversos, vimos que a opção “quero aprender mais e me preparar melhor” foi menos marcada. Acreditamos que isso tenha ocorrido porque esse questionário foi respondido por educadores que já trabalham com áreas relacionadas às ciências da natureza. Por isso, provavelmente se sentem mais preparados.

Gráfico 16. Impressão dos participantes sobre sua preparação para abordar temas relacionados à natureza.

O quão preparade você se sente para abordar temas relacionados à natureza (regeneração, socioambientalismo, ecologia) em sua prática pedagógica?
6 respostas



Fonte: questionário èternaé elaborado para educadores diversos.

Ao final desses questionários existia um espaço dissertativo livre para comentários, sugestões e opiniões. Selecionamos duas percepções. A primeira reitera a utilidade do livro em processos educativos e sugere formas de uso:

Acho extremamente importante trazer esse assunto e trabalhar com os educadores, fazendo mentorias, cursos e espaço para troca de experiências e vivências. E acredito também na possibilidade de trazer mais vivências e experiências para a sala de aula, onde todos possam explorar, experimentar e acompanhar os processos,

entendendo que fazemos parte dele e não estamos isolados. Um se conecta ao outro e para que as crianças e jovens tenham essa conexão com a natureza, eles precisam desse olhar e vivências.

A segunda traz críticas ao caminho poético escolhido e à acessibilidade:

A introdução é super poética e linda demais, mas senti falta de um convite mais claro, talvez por opção não tenham feito isto, entendo, para ficar também nesse lugar de não saber, de descobrir. Porém, meu sentimento é que se vocês querem chegar em diversos públicos, talvez seja importante abrir essa porta e me pegar pela mão para que eu possa entrar, sabem? Vejo o livro sendo usado muito para formação de educadores. Visualizo também em sala de aula para jovens e crianças com uma mediação, reflexão, discussão. Achei um pouco longo. Qual o critério de escolha de todos os seres vivos que vocês escolheram? Tirariam algum? Amei o final e a reflexão final, que só chega mesmo quando chegamos ao final. Será que essa reflexão final (a pergunta: quem somos na teia da vida?) não poderia começar a ser levantada um pouco mais cedo? Ou, será que não podemos chegar um pouco antes no final e ter um final mais longo? Ideias: se vocês fossem incluir essa reflexão como parte da introdução (sem ser de forma explícita para não perder o mistério), como seria? Será que ajudaria a guiar o leitor? Vocês fazem um pouco disso no “chegança”, lindo e sensível, mas quando chega no convite fica um pouco etéreo “um passeio por onde mesmo?”

Já nas entrevistas não estruturadas, selecionamos três mensagens que reforçaram os cruzamentos de saberes integrados, aos quais o livro impulsiona:

O eternaé é profundo, é informação, dúvida, é resposta, eternaé é eterno. Que lindo livro, aprendi muito, lembrei de várias coisas e vi como nós e tudo que é vivo é complexo, é mais vivo do que pensamos. A nossa conexão com nossos pequenos grandes amigos que faz morada em mim e em você. A conexão das árvores, suas raízes mandando mensagens umas para outras. As nuvens, amuletos, o tocar, sentir ventos, oxigênio entrando, Cobra cores, hipnotizado. O começo meio fim. Vida e morte e mais vida!

Precisamos de materiais assim. O planeta precisa de mais conexão e entendimento. Ahhh e eu prometo passar para meus alunos!

Em primeiro lugar, as ilustrações e a diagramação estão lindas demais, as cores vibrantes como a vida. Achei muito bacana a seleção de seres e elementos que vocês fizeram, considerando diferentes filões como os microrganismos, animais e plantas variados, e entrelaçando esses seres com os elementos naturais. Tudo isso partindo da molécula de DNA. Ficou poético, lúdico, e ao ler fui sentindo essa interconexão das vidas

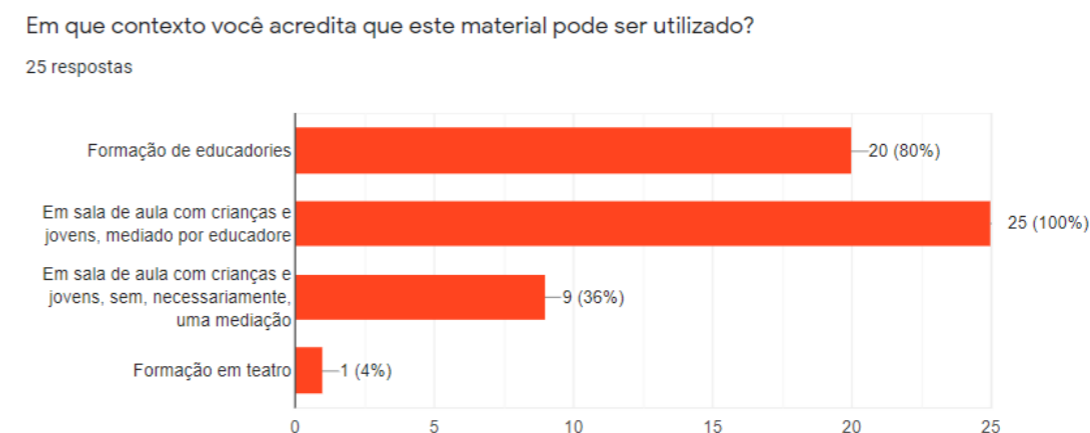
que atravessam o planeta e os elementos carregando essa história comum de transformação, de evolução. Percebo no livro elementos da ecologia profunda, principalmente nas propostas de atividades e nos questionamentos. Também percebo elementos da Teoria de Gaia, mostrando o papel de transformação do espaço de que cada ser vivo é capaz. Tudo isso de maneira leve e contemplativa. Os elementos que vocês trouxeram da cultura de povos originários evoca a sabedoria desses povos de maneira assertiva. Ampliando o olhar de apreciação. Me vi sentada com uma criança no colo e imaginando os possíveis "Uau!" "Que legal!". Realmente, um trabalho lindo, sensível e com muito potencial de despertar em quem o ler esse maravilhamento sobre a vida. Parabéns às autoras!

Nossos corpos necessitam movimento, transmutação e libertação do futuro. O campo de análise da percepção-ação de cada indivíduo para o cultivo de uma comunidade íntegra é um campo sensível; diz respeito aos aspectos sociais, culturais e emocionais de cada um que entrou em contato com o livro. A intenção dessa análise não é a de comprovar nosso posicionamento, mas sim de cruzar conhecimentos e entender se há um sentido coletivo no que estamos criando. Se sim, seguiremos expandindo as possibilidades de ação, enquanto agimos. Se não, deslocaremos nosso pensamento inicial para algo mais amplo, à medida que encontrarmos verdades que não tivemos acesso antes da pesquisa, com o objetivo de promover a cultura regenerativa.

Estamos percorrendo, em conjunto com o "èternaé: uma andança pela teia da vida", caminhos de regeneração e amor radical a tudo que vive. Enquanto educadores, estamos manifestando a atitude de que esse livro-vivo pode estar na base de qualquer processo de aprendizagem, já que o cuidado com a existência antecede o ato de ensinar, por exemplo.

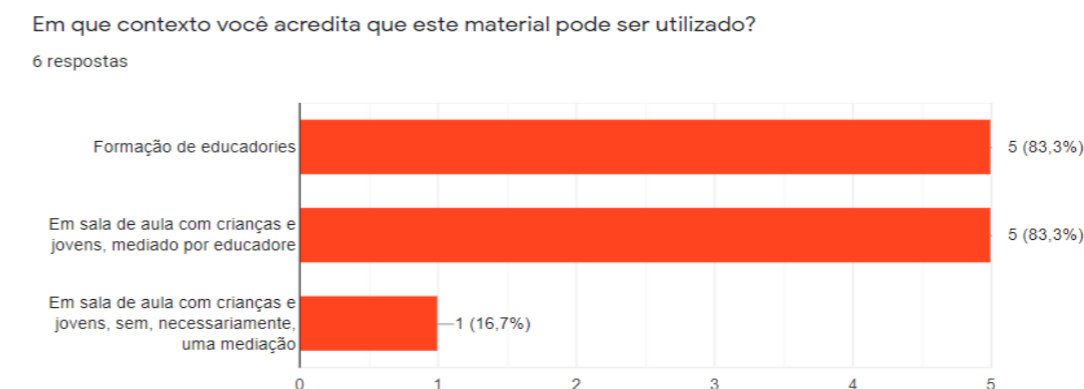
Krenak (2020) nos diz que contando histórias podemos adiar o fim do mundo. Portanto, a prática percepção-ação se dá através dos espaços que o livro acesse e dos encontros que ele proporciona. Nos propomos percorrer territórios, que também foram elencados pelas pessoas (educadores diversos e grupo focal) que entraram em contato com o material e responderam os questionários:

Gráfico 17. Opinião dos participantes sobre o contexto em que o material pode ser utilizado.



Fonte: questionário èternaé elaborado para oficina com grupo focal.

Gráfico 18. Opinião dos participantes sobre o contexto em que o material pode ser utilizado.



Fonte: questionário èternaé elaborado para educadores diversos

Recolhendo e analisando os dados, concluímos que o material tem capacidade de sensibilizar para os temas que se propõe trabalhar: 1- Despertar a percepção regenerativa por meio de narrativas decoloniais. 2- Instigar processos de tomada de consciência sobre a interdependência da teia da vida. 3- Experimentar e aprender com modos de existir além-humanos. 4- Reconhecer a importância da percepção-ação de cada indivíduo para o cultivo de uma comunidade íntegra. Entretanto, vemos também que suas qualidades são potencializadas quando trabalhado com mediação de educadores. Apesar de ter sido um material apreciado por educadores de diferentes conhecimentos sobre o tema, o impacto do material foi maior para aqueles que tinham menor conhecimento e envolvimento com as questões da sustentabilidade e regeneração, evidenciando que se trata de um material rico para aproximação, introdução e primeiros contatos com essa temática, que envolvem visão sistêmica e complexidade, de forma simples mantendo sua profundidade. O livro carrega consigo a prospecção de ser uma tecnologia de encontros, em que a poesia, a arte e a profundidade das sabedorias dos seres vivos, são um convite a refletir sobre

os impactos da ação humana no planeta e se sensibilizar em relação à interconexão da teia da vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência do livro-vivo: *èternaé: uma andança pela teia da vida*, é um percurso sementeiro, que busca germinar aquilo que já somos enquanto comunidade terrena. Nos dispusemos, como pesquisadoras, a aguçar nossa curiosidade para observar fora e conectar dentro. Ou seja, perguntamos o que a educação como prática de liberdade precisava para se integrar às culturas regenerativas, já que o ato de cuidar antecede o de ensinar, embora ambos sejam sinônimos. A partir dos sinais, investigações e encontros, nos entregamos ao processo de materializar o que aprendemos.

Para que a matéria pudesse se concretizar, convivemos virtualmente durante o ano de 2021, de semana a semana, com exceção à imersão de criação, e construímos uma sintonia de cooperação. Ouvimos nossas angústias, paramos para chorar, avisamos quando algo nos atravessava, acolhemos nossas necessidades diárias, dançamos com imprevisibilidades, e o mais importante: combinamos de nos divertir. Cíclicas, assim como a teia da vida.

Percebemos que a possibilidade de nos olharmos com os olhos do afeto e harmonia, expandiu força para que esse livro-vivo pudesse, não só, comunicar a interconexão entre os seres vivos, como também espelhar o que somos enquanto coletivo. Não à toa, a narrativa nasce quando nos encontramos pessoalmente e desfrutamos de nossas presenças. A potência do encontro é o que nos guia e expande os aprendizados.

Por isso, pensamos em construir um material com abertura suficiente para que uma grande variedade de encontros pudesse ocorrer. Com seu formato poético e de proposições livres, o livro dá margem de experimentação para educadores que quiserem trabalhar com ele. Pode ser vivenciado individualmente ou em grupo, discutido, experimentado e expandido pela criatividade de quem escolher brincar na teia da vida conosco.

Entrevistamos pessoas diversas, incorporamos seres diversos, encontramos nossos corações diversos e queremos que o livro-vivo circule em lugares diversos. Para nós, a essencialidade de termos vestido a roupa dessa criação, é a mesma pulsão de tirá-la de nós e deixá-la falar e circular por si só.

O livro, estando no mundo, terá autonomia em demonstrar suas virtudes e também suas fragilidades. Por acreditarmos na força co-educadora entre adultos e crianças, adotamos uma linguagem situada entre esses dois grupos, com elementos que transitam por eles. Aí está a grande potência do encontro e do alcance, mas também sabemos da possibilidade de gerar algumas questões. Para alguns grupos de crianças, por exemplo, a mediação de um adulto talvez seja imprescindível.

Pensando nos tempos de cuidados emergenciais, aos quais estamos inseridos, acreditamos ser de extrema importância posicionar o amor como ato radical regenerativo. Não desenvolvemos aqui uma lente de amor passiva, alienante. Estamos buscando fomentar um cultivo amoroso que expresse sua inquietude e atue em caminhos transformativos e possíveis.

Nada do que criamos é novo. Como diz a canção-inspiração, já citada, de Gilberto Gil; "Falam tanto de uma nova era / Quase esquecem do eterno é.", não existe era nova, há a compreensão profunda daquilo que sempre fomos, dentre tantas mutabilidades. Há a aceitação daquilo que já somos e por isso não há tempo de espera. Se já somos a teia da vida, não há paralisia. Se sempre fizemos parte de um planeta pulsando em rede, não há umbigo que tenha mais importância do que a vida na sua pluralidade. Se já somos o que sabemos, só podemos ser.

Inclusão é o que aprendemos a celebrar. Essa investigação criativa encontra-se aberta para possíveis mutações e desdobramentos, a partir do contato com outros corpos viventes.

Agradecemos o tempo do seu olhar!

REFERÊNCIAS

Consultoria de Diversidade Diversity Boxx. **Manifesto ile por uma comunicação radicalmente democrática.** Disponível em:

<<https://diversitybbox.com/pt/manifesto-ile-para-uma-comunicacao-radicalmente-inclusiva/>> Acesso em: 10 jun. 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: Editora VMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africanas: uma introdução.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MARGULIS, Lynn; SAGAN, Dorion. **O que é vida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

NARBY, Jeremy. **A Serpente Cósmica: o DNA e a origem do saber.** Rio de Janeiro. Dantes Editora, 2018.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças: Uma filosofia popular brasileira.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luis Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento sobre Política de Vida.** Rio de Janeiro: MV Serviços e Editora, 2020.

WAHL, Daniel Christian. **Design de Culturas Regenerativas.** Rio de Janeiro: Bambual, 2016.

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



APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário Escuta èternaé: Identificar o perfil do respondente e sua relação com o tema antes de ter contato com o livro.



APÊNDICE B

Roteiro de oficina realizada na Semana de Seminários Temáticos do Instituto Singularidades.



FELIPE POGREBINSCHI NEMETZ

FELIPE SISTER

PATRÍCIA WAISSMANN

13. PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO INTEGRAL E PROJETO DE VIDA EM MOVIMENTOS JUVENIS JUDAICOS DE SÃO PAULO

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Tathiana Gouvêa.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo dialogar com os objetivos e finalidades do processo educativo dentro dos movimentos juvenis judaicos de São Paulo e o percurso individual dos jovens como educadores. Por meio do conceito de Projeto de Vida dentro da perspectiva da formação e desenvolvimento integral do sujeito, elaboramos um material didático que pode ser utilizado como ferramenta para educadores questionarem seu lugar no movimento e estabelecer caminhos coerentes ao final do seu percurso como educador na *tnuá*. O produto elaborado se sustenta em pilares e conceitos que estão presentes na realidade dos movimentos: construção de identidade, relações interpessoais, inteligências múltiplas, autoavaliação, aspectos emocionais e protagonismo jovem. O material apresentado tem como ideia central ser flexível para que as *tnuot* tenham liberdade para dialogarem com o documento de forma que esteja em constante atualização e coerente com os valores das *tnuot*.

Palavras-chave: Projeto de vida. Formação integral. Movimentos juvenis. Comunidade judaica. Educação não-formal.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que os movimentos juvenis judaicos têm diferentes processos históricos e distintas plataformas ideológicas, buscaremos relacionar os valores com os princípios da educação integral com enfoque no projeto de vida. Além disso, vamos questionar o fim do ciclo pessoal dentro dos movimentos juvenis e a realização máxima em relação aos seus documentos institucionais. Buscaremos compreender também a influência da vivência dos movimentos juvenis no contexto contemporâneo da comunidade judaica. Por meio da análise de demais instituições educacionais judaicas, relacionaremos os aspectos culturais e religiosos com os valores dos movimentos juvenis.

O material didático surge como uma possibilidade de auxiliar os movimentos juvenis a desenvolverem intervenções e atividades que trabalhem a educação integral de modo coerente com seus valores podendo refletir a sua relação com projeto de vida. O material busca que os movimentos juvenis tenham um olhar para a individualidade dentro dos diferentes coletivos presentes em cada instituição e como suas vivências dialogam com diferentes aspectos da vida do jovem judeu em São Paulo.

Levantamos algumas hipóteses de qual seria o resultado da implementação do nosso material. Com base no que estudamos e nos conhecimentos que temos dos movimentos juvenis judaicos, elaboramos o material para ser um guia de modo que as *tnuot* teriam como base e modelo de como trabalhar. Sendo assim,

cada movimento irá adequá-lo da maneira que sentir necessário, sendo possível adaptar dentro dos interesses e objetivos que quiserem, facilitando a organização e implementação dos projetos.

O objetivo geral do trabalho é entender como os movimentos juvenis judaicos estão trabalhando e se relacionam com a perspectiva da formação integral e o conceito de projeto de vida. Buscamos compreender como se dá o processo de finalização/realização máxima em cada movimento. Investigaremos a relação com Projeto de vida nas *tnuot* a partir da análise dos documentos e estruturas já presentes nas instituições. Além disso, procuraremos observar o envolvimento e influência da comunidade judaica no trabalho dos jovens nos movimentos.

Temos como objetivos específicos a análise dos documentos e práticas educativas dentro do contexto da formação integral e projeto de vida compreender a participação das famílias e sua atuação em conjunto dos educadores dos movimentos juvenis. Além disso, iremos entrevistar os educadores das instituições judaicas, participar e observar reuniões de formação e planejamento das atividades, analisar os resultados apresentados pelas instituições e, por fim, confeccionar o material didático de forma coerente com o trabalho das *tnuot* atualmente.

Por meio de nossos objetivos descritos acima, enxergamos que a questão problema que norteará nosso trabalho, será compreender quais aspectos da formação integral estão presentes nos movimentos juvenis judaicos e como as plataformas ideológicas se relacionam com o conceito de projeto de vida.

Como forma de atender aos resultados esperados, buscamos entender como a formação integral e o conceito de projeto de vida estão sendo trabalhados nas instituições judaicas. Além disso, elaboraremos práticas significativas com a realidade dos movimentos, com base em reflexões sobre a educação judaica e seus valores dentro das *tnuot*, a partir de articulações entre teoria e prática da realidade do nicho educativo da comunidade judaica de São Paulo.

Almejamos fazer com que os movimentos juvenis se questionem sobre a formação integral dentro de suas práticas educativas e qual sua relação com projeto de vida dentro da possibilidade da realização máxima ideológica, particular de cada movimento. Nossa intenção é que o trabalho dos educadores na *tnuá* seja embasado na construção de um projeto de vida que dialogue com os valores específicos de cada movimento.

No que diz respeito a parte conceitual, vimos com extrema importância citar as ideias presentes nos textos de Cavaliere, Moran e Mandelli para que possamos refletir sobre quais aspectos centrais do projeto de vida queríamos utilizar e que poderiam se encaixar nas *tnuot* para a confecção de nosso material didático. Além disso, para compreender a história dos movimentos juvenis, foi fundamental pesquisarmos sobre quais foram seus desafios e como estão funcionando atualmente, de modo que buscamos entrevistar pessoas que ainda estão atuando dentro das *tnuot* bem como textos institucionais e artigos que discorrem acerca de seus desafios.

1. CAMPO DE PESQUISA

Partindo dos objetivos centrais previamente elaborados para o desenvolvimento do material didático, buscaremos compreender como os movimentos juvenis judaicos estão trabalhando dentro de suas perspectivas a educação integral. Além disso, investigaremos qual a relação com projeto de vida e educação integral, tendo como base os documentos e estruturas presentes dentro das instituições pesquisadas bem como a participação da comunidade durante seus processos educativos. Durante o percurso, é fundamental que possamos também compreender como se dão os processos de finalização do movimento juvenil e aplicação de acordo com seu momento de vida.

Para que possamos obter as informações e atingir os objetivos presentes, faremos uma análise dos documentos e práticas educativas com enfoque no contexto de educação integral e projeto de vida. Ademais, serão realizadas entrevistas com educadores das instituições judaicas para que se compreenda sua atuação e a participação da família dentro dos movimentos juvenis. Com base nas informações coletadas, participaremos de reuniões de formação e planejamento de atividades dentro das instituições para que possamos ter uma dimensão maior de suas práticas e assim, confeccionar o material didático relacionado com projeto de vida.

O material didático proposto tem como público-alvo os movimentos juvenis presentes na cidade de São Paulo. A apostila que será desenvolvida terá as seguintes categorias presentes: tema, questionamentos, objetivos, mídia e dicas práticas e culturais que podem ser utilizadas.

Desta forma, selecionamos duas pessoas para fazerem esta avaliação e apreciação do material didático. Procuramos pessoas que tenham tido a experiência do *Shnat* e que estejam de alguma forma vinculadas com a educação.

A primeira convidada a analisar o nosso projeto se chama Nathalie Klass, de vinte e seis anos, formada em Pedagogia pelo Instituto Singularidades. Frequentou o movimento juvenil chamado “Chazit Hanoar” durante sua vida toda e em 2013, foi fazer *Shnat*, ficando um ano em Israel. Voltou para o Brasil em 2014 e em 2015, se tornou responsável pela parte educacional do movimento.

A segunda convidada para analisar o documento se chama Giulia Parnes, de vinte cinco anos, formada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Frequentou o movimento juvenil judaico chamado “Noam” durante toda a sua vida, e em 2016 realizou o *Shnat* e voltou depois de um ano como responsável pela parte educacional do movimento e ficou neste cargo durante dois anos até a finalização de seu ciclo.

Vimos como fundamental que as pessoas que avaliaram o nosso trabalho tivessem trajetórias dentro da parte educacional do movimento juvenil, porém fizemos questão de trazer duas pessoas de diferentes *tnuot*. Sendo assim,

achamos que a formação em Pedagogia e Psicologia, seria um bom eixo para agregar diversas visões e opiniões de como cada movimento juvenil poderia utilizar este documento de forma produtiva e enriquecedora.

1.1. Protótipo

Para a elaboração do material didático com o objetivo de alcançar os jovens dos movimentos juvenis, percorremos um caminho de aprofundamento na história dos movimentos no Brasil, da educação judaica como um todo e como relacionar com projeto de vida. A multiplicidade de dinâmicas de funcionamento e ideologias dos movimentos foi um dos grandes desafios para estabelecermos os objetivos e conteúdos do material confeccionado.

Com base nos documentos institucionais e plataformas ideológicas dos movimentos, buscamos criar um material que englobasse as questões presentes no cotidiano das *tnuot*. O formato do instrumento foi objeto de grande discussão interna do grupo, buscando uma maneira de torná-lo significativo para o maior número de movimentos judaicos presentes em São Paulo.

O material terá como temas centrais aspectos relacionados à identidade, relações interpessoais, autoavaliação, inteligências múltiplas, protagonismo na sociedade e inteligência emocional.

Segue em link o modelo de como será estruturado o material didático e como será composto.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Os movimentos juvenis educativos judaicos chegaram ao Brasil na década de 30 através de imigrantes europeus que saíram de seus países de origem, segundo Pinsky (1999) em detrimento dos *pogroms* (perseguições aos judeus) e o crescente antissemitismo que levaria ao holocausto judeu posteriormente, durante a segunda guerra mundial.

Inspirados na estrutura de movimentos escáuticos, grandes e relevantes principalmente na Alemanha, as *tnuot* surgiram com o objetivo de conscientizar e cooptar jovens judeus para a causa sionista, que no momento consistia basicamente em colonizar a terra de Israel com base em diferentes concepções acerca do processo de construção do Estado. Desde movimentos sionistas socialistas que acreditavam ser o caminho criar *kibutzim* por meio do trabalho com a terra até movimentos sionistas revisionistas, que acreditavam ser o dever dos jovens emigrar para Israel e se juntar às organizações paramilitares que se formavam na Palestina para defender as colônias judaicas.

Os movimentos têm uma filiação partidária com grupos políticos

israelenses, que financiam as atividades, a sede do movimento e as viagens de capacitação na diáspora judaica ou até mesmo em Israel. Alguns grupos ainda têm parcerias com instituições e entidades locais que auxiliam os jovens com suporte financeiro e organizacional.

A estrutura dos movimentos que persiste até os dias atuais e que são pilares dos mais diferentes grupos é a educação não-formal do jovem para o jovem. Por meio de atividades lúdicas, os jovens de 16 a 20 anos educam crianças e doutrinam com base na ideologia de cada movimento. As plataformas ideológicas englobam questões relacionadas principalmente ao judaísmo, sionismo e educação e, dependendo do movimento, podem incluir discussões referentes à consciência ambiental, justiça social e política local. As atividades, em sua maioria, acontecem semanalmente e a finalização do processo semestral ou anual ocorre em um acampamento que varia de 4 dias a uma semana.

Com o desenvolvimento e consolidação do Estado de Israel, os movimentos juvenis tiveram que se adaptar e rever seus objetivos, plataformas ideológicas e realização máxima no movimento. Nesse contexto surgiram movimentos comunitários, que tinham por objetivo o trabalho na comunidade local, desenvolvendo a identidade judaica dos participantes, formando jovens críticos e analíticos e repensando a função do sionismo na diáspora judaica.

As diferentes ideologias dos movimentos resultam em distintas visões relacionadas ao percurso formativo e objetivo final do jovem no movimento. Algumas *tnuot* mantêm o objetivo de realização máxima a *aliá*, para continuar desenvolvendo a sociedade com base nos valores do movimento. Outros veem o trabalho na *kehilá* na diáspora como o foco do trabalho do jovem após sair do movimento.

O holocausto judeu na Segunda Guerra Mundial, segundo Gherman (2012) é um fator determinante para o curso histórico do povo judeu e do Estado de Israel. Da mesma forma que abriu os olhos de judeus assimilados ao redor do mundo para a importância de um Estado para que os judeus pudessem se autodeterminar como povo e erradicar o antissemitismo, acelerou o processo de apoio internacional para a causa sionista. Ainda que esse acontecimento não tenha sido o principal fator para a consolidação do Estado e nem o motivo para o surgimento do Sionismo (movimento que ganhou força com as crescentes ideias nacionalistas do século XX).

A *shoá* é um pilar fundamental da construção identitária das comunidades judaicas na diáspora e em Israel e assim estruturante da educação judaica como um todo. O embasamento da identidade judaica nos horrores nazistas nas décadas de 30 e 40, faz com que a formação dos jovens judeus principalmente no Brasil no século XXI, seja com base numa identidade de negação, construída em cima de vitimização e não mais uma identidade afirmativa, dos valores judaicos e da grande elaboração cultural judaica ao longo dos séculos.

Tal questão afeta diretamente os movimentos juvenis e as escolas judaicas no Brasil. A estrutura curricular em escolas brasileiras prevê no programa educativo de cultura judaica do Ensino Médio, por exemplo, grande parte dos

conteúdos relacionados ao holocausto. Estudando a ascensão do nazismo ao poder na Alemanha, as políticas de Estado antissemitas, o holocausto durante a segunda guerra, as produções judaicas no período (textos, artes plásticas) e as produções posteriores ao evento (filmes, livros e documentários). Para completar esse processo de ênfase no holocausto, grande parte das escolas judaicas promovem uma viagem à Polônia no segundo ano do Ensino Médio para estudar e visitar os guetos e campos de concentração, indo depois para Israel vivenciar o dia da Independência. Essa organização é problemática em si pela simbologia de que o Estado de Israel é produto do holocausto.

No que diz respeito a relação das *tnuot* com projeto de vida, a definição de Dewey (1959) contribui para que possamos compreender o significado de experiência que está muito presente nos movimentos juvenis. O autor defende a vida humana como uma teia de experiências que é constituída de distintas aprendizagens de modo que gera constantes modificações em nosso comportamento, gerando assim aprendizados conscientes ou não que afetam nossa maneira de agir e vivenciar o mundo subsequentemente.

É importante ressaltar que as experiências mais significativas que vivenciamos com o decorrer de nossa jornada, são as que nos levam a transformações intencionais abrindo nosso pensamento para novos horizontes e possibilidades, algo que é constantemente realizado nas *tnuot* com as respectivas atividades educativas bem como o período de acampamento, onde os *chanichim* estão imersos e com grande possibilidade de desenvolvimento.

Cavaliere (2003) reforça a importância de conseguirmos enxergar a escola como um ambiente “onde se vivem experiências em si mesmas educativas, com significado próprio”. Sem dúvida, as experiências geradas pelas *tnuot* também se encaixam nesse contexto, sendo únicas e relevantes para cada um de seus *chaverim* e contribuindo para sua transformação como indivíduos perante a sociedade em que atuamos.

As *tnuot* atuam e tem um papel fundamental na construção de lideranças na comunidade judaica, de modo que o processo *tnuati* permite com que tenhamos uma maior reflexão sobre nossas aprendizagens bem como valores que praticamos dentro do movimento juvenil e que queremos continuar levando para nossa vida, mesmo com a finalização natural do ciclo.

Portanto, é fundamental entendermos a definição de projeto de vida proposta por Moran (2017), onde o autor entende que tal conceito representa aquilo que o indivíduo almeja ser e realizará em certos momentos de sua vida, além das possibilidades que existem de alcançá-lo. Moran (2017) também conceitua o projeto de vida como algo que nos permite tornarmos conscientes e estarmos constantemente avaliando “nossas trilhas de aprendizagem, nossos valores, competências e dificuldades e também os caminhos mais promissores para o desenvolvimento em todas as dimensões.”

As *tnuot* dentro de suas diferentes ideologias estudadas, trabalha

cada um de seus *chaverim* como um indivíduo que age e tem papel fundamental em seu desenvolvimento e no alcance de suas potencialidades. De acordo com Moran (2017), o ponto-chave para um projeto de vida bem-sucedido é conseguirmos perceber que “estamos progredindo, evoluindo mais, tomando decisões mais coerentes, integrando mais o conhecimento intelectual, as emoções, os valores”.

O projeto de vida é um conceito que deve ter um contato maior com as *tnuot* pelo fato de estar presente como uma aprendizagem ativa de valores, de modo que cada um de seus *chaverim* pode encontrar a relevância, sentido e propósito acerca do que vem sendo trabalhado pelas plataformas ideológicas que lhe couber, integrando parte de suas experiências, reflexões, consciência e sua maneira de enxergar o mundo.

Enxergamos no material desenvolvido uma possibilidade de trabalharmos o projeto de vida enfocando nas singularidades das *tnuot* e contribuindo para que cada vez tenhamos uma educação não-formal judaica mais rica. Assim, cada *tnuá* poderá se conhecer melhor, se descobrir e trabalhar acerca de seu potencial e de caminhos promissores para que tenhamos cada vez mais possibilidades de crescimento e reflexão dentro da comunidade judaica paulista.

2.1 Identidade

O conceito de identidade é uma premissa estruturante do trabalho de todos os movimentos juvenis judaicos. Seja a identidade do grupo, com a ideologia da *tnuá* ou com algum pilar específico da plataforma ideológica, como a identidade judaica ou sionista.

A identidade desenvolvida no convívio dentro da *tnuá* é o que dá sentido e significado para o *chaver* seguir e completar o trajeto no movimento. O sentimento de pertencimento fortalece o desenvolvimento pessoal e grupal dos jovens que fazem parte e está presente em manifestos e documentos oficiais de algumas *tnuot*, mostrando a relevância desse conceito para que *chaverim* queiram seguir participando e militando pelo movimento.

A identidade criada e desenvolvida, é fundamental para que os integrantes de determinado grupo sigam a ideologia e lutem para gerar a mudança na sociedade que acreditam e alcancem a realização máxima de cada movimento, seja imigrar para Israel para ajudar a construir uma sociedade baseada nos valores da *tnuá*, ou trabalhando nas comunidades diaspóricas com o objetivo de dar sentido e coerência às práticas judaicas cotidianas.

Podemos observar a influência e importância da construção identitária em Pinsky (1999), onde os grupos de jovens do movimento Habonim migraram para os assentamentos em Israel para desenvolver a sociedade com base nos seus valores. A estratégia de construção identitária segue a mesma até os dias de hoje.

O conceito de identidade dentro dos movimentos juvenis se relaciona diretamente com o conceito de projeto de vida desenvolvido no movimento. As vivências em grandes ou pequenos grupos é o principal alicerce para o questionamento em relação ao percurso de cada um na *tnuá*.

2.2 Relações Interpessoais

Os movimentos juvenis judaicos são estruturados a partir de grupos. Durante toda trajetória como educando na *tnuá*, o jovem compartilha experiências, aprendizados e debates com o mesmo grupo composto de jovens de sua faixa etária.

Ao se tornar um educador do movimento, passa a pertencer a outros grupos, como o coletivo de educadores e ativistas do movimento, as comissões de organização logística e o grupo de educadores de uma determinada *kvutzá*, podendo ser por semestre ou ano.

Não apenas segue fazendo parte desse grupo, como o seu constante desenvolvimento e evolução grupal é estimulado para o marco mais relevante de um jovem no movimento juvenil judaico: o *shnat*, ano de capacitação e formação de lideranças em Israel. No retorno para a *kehilá*, alguns integrantes da *kvutzá* assumem cargos de maior responsabilidade e liderança do movimento, compondo assim mais um grupo, chamado *hanagá*.

Dependendo da ideologia da *tnuá*, o estímulo para esse grupo seguir coeso após o *shnat*, tem como objetivo o complemento do processo no movimento, realizando a *aliá*. Para poderem ativar de forma coerente com os valores da *tnuá* em Israel, as relações grupais devem ter sido constantemente trabalhadas e debatidas.

As relações interpessoais são estruturantes para uma vivência significativa em qualquer que seja o movimento juvenil. Levando isso em consideração, as *tnuot* se debruçam em discussões, mapeamentos e dinâmicas que possam auxiliar numa melhor relação grupal, potencializando o crescimento dentro do movimento.

Algumas *tnuot* percebem o grupo como pilar fundamental do processo, sendo eixo de documentos como plataforma ideológica ou concepção educativa. É indissociável o olhar para o coletivo, o indivíduo e suas relações, para elaborar caminhos e estratégias para um projeto de vida coerente com o processo na *tnuá*.

2.3 Inteligências Múltiplas

Dado que os movimentos juvenis judaicos atuam por meio da educação não-formal, diferentes ferramentas e metodologias podem ser utilizadas e exploradas pelos jovens educadores. As dinâmicas elaboradas pelos *madrichim* na maioria das vezes são jogos e brincadeiras usadas como um propósito educativo para

que sejam discutidos temas relevantes no contexto da *tnuá*, ao final da atividade.

Esse cenário é muito propício para a exploração das inteligências múltiplas. Como não existe um modelo ou estrutura fixa que os grupos de educadores devem seguir, com base na necessidade dos educandos, são confeccionadas práticas coerentes com as vontades, intenções e qualidades dos *chanichim*.

Dessa forma, são trabalhadas durante o semestre de atividades, as mais diversas inteligências múltiplas, segundo o conceito de Howard Gardner (1975). Por não ser uma instituição de ensino formal, as *tnuot* tentam fugir do modelo escolar fazendo com que a inteligência lógico-matemática não seja tão priorizada quanto na escola.

Principalmente no momento de fechamento da atividade, espaço de discussão acerca da temática abordada na *peulá*, os educadores buscam trazer diversas metodologias para propor debates, apresentações e questionamentos. Exemplos de dinâmicas utilizadas no fechamento da atividade são: expressar os aprendizados por meio de desenhos, ouvir uma música e relacionar com a temática da *peulá*, momentos de reflexão individual ou também compartilhamento de vivências em duplas ou pequenos grupos.

Um dos movimentos juvenis que usamos como objeto da nossa pesquisa, criou um grupo de educadores para trabalhar exclusivamente com as inteligências múltiplas em todas as faixas etárias dos *chanichim*. Elaboravam pequenas dinâmicas para os grupos de educandos e apresentavam possibilidades de como explorar outras inteligências para o grupo de educadores.

2.4 Aspectos emocionais

De acordo com os objetivos desta pesquisa, no que diz respeito à perspectiva da formação integral e ao conceito de projeto de vida nas *tnuot*, percebemos que os aspectos emocionais são de grande importância para o trabalho dos movimentos juvenis. Tais aspectos podem auxiliar na compreensão das necessidades de *madrachim* e *chanichim* de forma a trabalhar as singularidades de cada indivíduo e cada *tnuá*.

D'Angelo (1994) conceitua o projeto de vida a partir da perspectiva multidimensional, ao integrar as dimensões psicológica e social, a maneira de agir da pessoa em seu contexto relacional com a sociedade. A noção de projeto de vida aponta uma realidade constitutiva da pessoa e da coletividade, contextualizada culturalmente e abrindo-se para o domínio futuro. Segundo o autor, todo projeto de vida se distingue por seu caráter antecipatório, organizador e regulador das principais atividades e comportamentos do indivíduo. (MANDELLI, 2011, np).

Nessa linha do projeto de vida, o pressuposto é que a educação se dá

de forma integral nos indivíduos, sendo que estes não são “formados por partes”, mas possuem inteligências múltiplas, sem ordem de prioridades, das quais a inteligência emocional é uma delas. É nesse sentido que os aspectos emocionais fazem enorme diferença na aprendizagem, inclusive nas *tnuot*, com a necessidade dos educandos, e dos educadores, também, aprenderem a refletir sobre suas emoções. Com relação aos jovens das *tnuot*, como quaisquer outros adolescentes e jovens, Mandelli (2011, np) diz que:

O juvenil é um modo de sobreviver à tensão existencial entre o direcionamento da sociedade para que os jovens cumpram com as expectativas em relação ao mercado, ao conjunto de normas sociais e ao papel de futuro adulto e suas próprias expectativas e identidades. A relação com o social, um vetor dessa tensão, implica transformações na forma de ser jovem. (MANDELLI, 2011, np)

Para esta pesquisa, nessa linha da relação com o social, pudemos investigar a influência e importância do diálogo e constante compartilhamento nos processos educativos dos movimentos juvenis e para entender a individualidade e as necessidades de cada *chanich* e *madrach*. Ainda segundo Mandelli (2011):

Quapper (2001) ressalta a necessidade de aprender a conhecer as juventudes a partir das diversidades sociais. Trata o juvenil como produção que [se dá] de acordo com o contexto de desenvolvimento de cada grupo de jovens e seu tempo histórico.

Ou seja, para os membros das *tnuot*, lidar com as questões pessoais e coletivas é a base para construir experiências significativas. Para isso, enxergamos como fundamental que haja momentos de trocas e compartilhamentos entre o coletivo de educadores e entre as próprias *kvutzot*.

Conversar e verbalizar os sentimentos e pensamentos dentro da *kvutza* - grupo da mesma faixa etária- possibilita a identificação de temáticas específicas por dividirem a mesma etapa de vida, visando o trabalho com as questões emocionais de forma enriquecedora e acolhedora.

O trabalho com aspectos emocionais está intrinsecamente ligado à estrutura da *tnuá*, porém enxergamos como de extrema relevância que se tenha um aprofundamento nas discussões referentes ao tema a fim de contribuir para que os espaços de trocas sejam mais significativos.

2.5. Protagonismo na sociedade

O pressuposto do Protagonismo juvenil na sociedade é um conceito estruturante das *tnuot*. Segundo a BNCC, a ideia do protagonismo juvenil é que o educando seja o centro do processo de ensino-aprendizagem, para usar o que vivenciou na *tnuá* em uma participação ativa na sociedade como um todo, não só na escola.

O termo “protagonismo juvenil” foi criado por Antonio Carlos Gomes da Costa, educador mineiro, em 1996, no seu livro “Protagonismo Juvenil – adolescência, educação e participação democrática”. Segundo o autor:

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites do seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos da vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. Nesse sentido, participar para o adolescente é envolver-se em processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações, visando, através do seu envolvimento na solução de problemas reais, desenvolver o seu potencial criativo e a sua força transformadora. (COSTA, 1996).

Com base nessa definição podemos perceber que as *tnuot* sempre incentivaram o protagonismo juvenil, mesmo antes desse termo ser desenvolvido, já que colocam como prioridade que os *chanichim* se envolvam ativamente nos “processos de discussão, decisão, desenho e execução de ações” de sua *tnuá*, para, a partir daí, poder exercitar sua participação também na sociedade mais ampla. As *tnuot* levam em consideração o processo individual de cada *chanich* (bem como dos *madrichim*) dentro da *tnuá*, ou seja, qual o caminho escolhido que cada integrante quer seguir, quais são seus objetivos e valores da *tnuá* que desejam levar em diante.

Também foi possível notar o exemplo de um *madrich* para um *chanich*, pois as atitudes e ações do *madrich* são, muitas vezes, levadas como um modelo para os mais novos. O *madrich* deve apresentar “algumas diretrizes, como o compromisso ético de conscientizar o jovem da importância de ele se tornar um ator social, transformador de si e da sociedade, para com isso se reconhecer como membro ativo desta.” (SARRIERA, 2006 apud MANDELLI, 2011.)

2.6. Autoavaliação na *tnuá*

A autoavaliação também foi selecionada como um dos aspectos para nos aprofundarmos, já que a comunicação e a escuta visando a qualificação dos processos são fundamentais para que a *tnuá* se torne mais relevante. Sendo assim, ao realizarem a autoavaliação, tanto os *chanichim* quanto os *madrichim* conseguem lidar com as diferentes opiniões, dando e recebendo feedbacks ao longo do semestre.

A autoavaliação faz parte de uma educação formativa, que está presente na realidade das *tnuot*. Segundo Francisco (2013):

Com o exercício constante da autoavaliação, os alunos são capazes de desenvolver sentimentos de responsabilidade pessoal e de apreciação da força dos empenhos individuais e de grupo. Aprendem

a encarar prontamente as capacidades em várias empreitadas e a afinar suas oportunas potencialidades e contribuições e ainda desenvolvem a capacidade de análise contínua [...] desta forma, consegue planejar suas ações.

Apesar de uma parte da autoavaliação ser realizada individualmente, ela também é realizada de forma coletiva ao avaliar processos holísticos. Quando a autoavaliação acontece coletivamente, há exigência de trocas, de diálogos em que cada pessoa contribui a partir de seu olhar e experiência.

A autoavaliação permite que os educadores façam uma análise do seu próprio trajeto, compreendendo suas qualidades e dificuldades dentro do ambiente *tnuati*. Tal processo permeia a reflexão acerca de temas relacionados à *tnuá*, os objetivos estabelecidos para o grupo de educandos e como o trabalho realizado dialoga com os valores e ideologia do movimento.

Com o processo de autoavaliação, as *tnuot* se preocupam em discutir aquilo que foi realizado, buscando compreender os aspectos que podem ser aperfeiçoados dentro de sua estrutura. Sendo assim, a autoavaliação coletiva, permite que todo o grupo consiga entender as necessidades, e planejar as ações futuras.

3. ANÁLISE DE DADOS

Para coletarmos informações sobre a relevância do nosso material para as *tnuot* atualmente, decidimos realizar entrevistas com membros dos movimentos juvenis de São Paulo com a finalidade de entender como cada *tnuá* trabalha os temas escolhidos pelo grupo e como essas temáticas poderiam ser melhor exploradas dentro de cada um dos movimentos. Optamos como grupo por colocar siglas ao invés dos nomes das pessoas entrevistadas para que tenham suas identidades preservadas dentro de nosso trabalho.

Com o objetivo de debater de maneira mais detalhada, com base em nossas entrevistas e pesquisas elencamos que os temas presentes em nosso material que poderíamos realizar uma análise mais detalhada, seriam as relações interpessoais e o processo de autoavaliação.

3.1. Relações Interpessoais

Tendo como base as entrevistas realizadas, pudemos observar que os entrevistados destacaram a importância das relações interpessoais dentro da *tnuá*, tendo como foco central as atividades realizadas entre as *kvutzot*. Além disso, durante o processo pudemos ter um contato mais direto com membros dos movimentos contemplando um de nossos objetivos gerais de identificar as estruturas presentes nas instituições, podendo relacionar com projeto de vida.

A conversa com os membros das *tnuot* também permitiu que pudéssemos enxergar como estão trabalhando as relações interpessoais dentro de uma perspectiva de projeto de vida, além de compreendermos o papel da comunidade judaica dentro dos processos educativos dos movimentos juvenis.

A relação interpessoal está presente em diversos momentos dentro dos movimentos juvenis, seja na interação entre os grupos de jovens que frequentam, relação dos educadores com os pais dos educandos ou até mesmo na interação entre os próprios *madrichim*.

Buscamos conceituar as relações interpessoais tendo como base Freschi (2013) que diz que tais relações “passam por uma expressão de amor que deve estar baseada no equilíbrio e na compreensão”. Freschi (2013) também relata a importância de os educandos terem seus espaços, pois na escola que aprendem a sustentar seus argumentos e tomar suas posições.

A entrevistada NO (2021) relatou que muitos dos *chanichim* entram na *tnuá* pelo social, mas também o ambiente *tnuati* auxilia e contribui significativamente para que os *chaverim* possam expressar suas opiniões.

Os movimentos juvenis contribuem significativamente para que haja discussões, reflexões e até mesmo embates que contribuem para que os *chaverim* tomem suas posições e argumentem perante elas se encaixando com a ideia abordada pelo autor.

As autoras Brenner e Ferreira (2020), também trazem uma definição interessante, onde as relações interpessoais são classificadas como “conjunto de interações cotidianas, em todas as dimensões da vida, objetivando a convivência”. As autoras ainda reforçam que: “Esse conjunto inclui estar em conexão com outras pessoas ou mesmo em desconexão ocasionando conflitos, que também são espécies de relações interpessoais.”

Durante sua obra, Freschi (2013) cita que em alguns casos, projetos que poderiam contribuir significativamente para a melhoria da aprendizagem e da cidadania, deixam de ser realizados por incompatibilidade ideológica entre os distintos representantes da escola. Tal referência pode ser observada de distintas maneiras dentro das *tnuot*, principalmente no que se diz respeito à relação do grupo de *madrichim*, onde ao propor ideias para suas *kvutzot*, enfrentam embates com seus parceiros de trabalho, deixando de lado ideias que poderiam ressignificar as *peulot* contribuindo para que se tornassem mais significativas e com um maior aprendizado. Além disso, Freschi (2013) ressalta que a educação poderia ser mais humanista caso houvesse um bom convívio, trocas de diferentes experiências e busca de novas possibilidades.

É indispensável que na relação presente entre os próprios *madrichim*, haja uma troca significativa de experiências e informações para que se tenha um crescimento pessoal na função de educador. Ademais, é fundamental ressaltar que na interação com o outro podemos refletir sobre as práticas educativas em busca de

aperfeiçoá-las.

De acordo com Mosquera e Stobaus (2004), “ouvir os outros e aprender a vê-los como são realmente é fundamental para as relações interpessoais, em especial para os professores, que devem estar muito atentos e poder, assim, agir melhor na realidade.”

Dentro de nossas constantes buscas por entender o papel das relações interpessoais dentro da *tnuá*, decidimos nos atentar também à relação dada por *madrich* e *chanich*. Para que isso seja possível, devemos ressaltar que o *madrich* tem papel fundamental durante o processo de ensino-aprendizagem dentro da *tnuá*. Freschi (2013) reforça tal ideia ao dizer que “O professor precisa ter amor pelo que faz e por quem ensina”. O autor também reforça a importância de uma relação próxima, de modo que o educador deve fazer com que o educando se sinta à vontade para ter um maior envolvimento nas atividades e construa conhecimentos relacionados ao que está sendo aprendido.

É crucial tratarmos da relação entre educador e educando, onde aquele que está aprendendo pode realizar suas atividades com mais prazer e satisfação caso tenha um respeito mútuo entre ambos, um ambiente com harmonia e certa troca de afetos (FRESCHI, 2013).

Tal troca de afetos está presente na fala da entrevistada BE (2021), que diz que “a *tnuá* deve ser um espaço onde também se tenha construção de amizades”. Porém, na fala do entrevistado NE (2021) podemos perceber que na sua *tnuá* deve haver um distanciamento entre educador e educando:

Já as relações entre *madrich*-*chanich* são um pouco diferentes, há uma interação e relação muito amigável e próxima, porém, há um limite para isso, pois achamos que se estiverem muito próximos o objetivo e o trabalho do *madrich* podem vir a ser afetados”. (NE, 2021)

Vimos como muito valiosa também a experiência relatada por HA (2021), onde foi se criado um grupo de Minecraft para que as *kvutzot* tenham contato entre si: “Durante a pandemia, houve uma quebra de contato entre os diferentes grupos. Então, conversamos e decidimos criar um grupo de minecraft para que possamos jogar juntos durante a pandemia e manter o contato que tínhamos antes.”

Por fim, enxergamos que a *tnuá* deve ser um ambiente acolhedor, onde as relações interpessoais têm papel fundamental:

Como educadores temos o compromisso de primar por relações interpessoais que visem a afetividade, o amor pelos nossos colegas e alunos dentro da escola. Dessa maneira teremos a possibilidade de humanizar o contexto escolar para que nossos alunos cresçam em um ambiente que propague amor e onde haja a valorização do ser humano (FRESCHI, 2013, s/p).

3.2. Autoavaliação

Outro tema que foi bastante citado nas entrevistas realizadas e que achamos importante ressaltar, foi a autoavaliação dentro de cada movimento juvenil e sua importância. Foi possível notar que apesar das diferentes formas em como são executadas, todos os entrevistados consideram necessário o processo autoavaliativo, para conseguir compreender a necessidade e individualidade de cada *madrich* e de cada *chanich* durante o semestre. Segundo Freschi (2013, p. 6), “muitas vezes, devido às atribuições do dia a dia, esquecemos de empregar valores essenciais para manter as relações com as outras pessoas”.

Sendo assim, fizemos uma análise com os objetivos do nosso trabalho e de como o projeto de vida se encaixa dentro de cada movimento juvenil, entendendo a particularidade, as características e os objetivos de cada entidade. Todos os entrevistados ressaltaram a necessidade de ouvir o próximo, de fazer uma autoavaliação para conseguirem obter uma troca de experiências e diferentes opiniões.

Os objetivos apresentados se relacionam com os textos selecionados pelo grupo sobre projeto de vida, como:

A intervenção se justifica na promoção de um sentido de conscientização deste como agente participante nas modificações micro e macrossistêmicas. Busca-se, finalmente, fornecer subsídios para que o jovem seja agente de conhecimento, interação e controle em seu contexto, reconhecendo seu papel ativo na construção de um meio eficaz para o desenvolvimento humano integral. (SARRIERA, CÂMARA & BERLIM, 200, p. 190).

Os movimentos juvenis buscam a autonomia e conscientização do indivíduo inserido no coletivo, mas levando em consideração suas individualidades. A autoavaliação tem um enorme peso, pois é neste momento que os integrantes conseguem refletir sobre diferentes perspectivas, entender o seu potencial e têm a oportunidade de ouvir diferentes pontos de vista.

Ciampa (1987) defende que cada um configura uma identidade pessoal a partir de suas relações sociais, cada um apresenta uma história de vida, um projeto de vida, não apenas visto como reprodução do que é dado culturalmente, mas como possibilidade de mudança e, portanto, de futuro não reproduzido.

Além da autoavaliação em si, vários entrevistados citaram que usam esse momento da autoavaliação como um parecer do semestre ou das atividades propostas. Foram citadas nas entrevistas três tipos de avaliações: *Madrich X Madrich*, *Madrich X Chanich* e *Chanich X Chanich*. Alguns apresentam essa prática de forma mais frequente, como semanalmente, e outros dizem fazer apenas no final do semestre.

D’Angelo (1994) conceitua o projeto de vida a partir da perspectiva

multidimensional, ao integrar as dimensões psicológica e social, a maneira de agir da pessoa em seu contexto relacional com a sociedade. A noção de projeto de vida aponta uma realidade constitutiva da pessoa e da coletividade, contextualizada culturalmente e abrindo-se para o domínio futuro. Segundo o autor, todo projeto de vida se distingue por seu caráter antecipatório, organizador e regulador das principais atividades e comportamentos do indivíduo.

O entrevistado NE (2021) cita que a autoavaliação na *tnuá* é essencial, pois assim é possível ter um momento mais amistoso e democrático. Como os integrantes da *tnuá* são muito próximos e tem uma relação fora da *tnuá* também, muitas vezes, a construção de um perfil dentro do movimento juvenil acaba sendo afetada. Por isso, vemos a autoavaliação de forma tão necessária, pois é nesses momentos que conseguimos abordar alguma questão problema e solucioná-la da melhor maneira possível.

Para finalizar essa análise de como deve-se levar a autoavaliação com seriedade e colocá-la mais em prática, podemos analisar a fala da entrevistada do BN (2021): “Sendo um movimento juvenil, a autoavaliação da *tnuá* é extremamente necessária, a fim de continuarmos nos atualizando sem perdemos nossa essência.”

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de análise histórica e da conjuntura atual dos movimentos juvenis judaicos na cidade de São Paulo, vimos a necessidade de aprofundar o olhar em relação aos processos formativos dentro dos coletivos de educadores. Com foco no desenvolvimento integral e sua relação com o projeto de vida, buscamos investigar e explorar os ciclos e ritos de passagem que compõem o percurso dos diferentes movimentos.

Embasados em nossa experiência pessoal, conversas formais e informais com membros dos movimentos e fontes bibliográficas acerca das temáticas elencadas acima, diagnosticamos a necessidade de uma ferramenta que possa auxiliar os *madrichim* a elaborarem práticas coerentes com os objetivos pessoais e da *tnuá*.

Assim, desenvolvemos um material didático que possibilita os jovens educadores a questionarem sua prática educativa e intencionalidade no movimento. Elencamos seis temas que julgamos complexos e pouco abordados nas *tnuot*, por mais relevantes e presentes que sejam nas atividades do movimento e criamos uma estrutura para que se possa abordar os conceitos de diferentes perspectivas. Os temas escolhidos foram: protagonismo do jovem, inteligências múltiplas, aspectos emocionais, autoavaliação, identidade e relações interpessoais. A estrutura do material conta com questionamentos, mídias, dicas práticas e culturais

Realizamos entrevistas com os membros dos movimentos para saber como as temáticas permeiam o cotidiano da *tnuá* e o olhar que existe para esses conceitos. Então, determinamos os objetivos e as ferramentas que gostaríamos de

disponibilizar no protótipo do material didático.

O grande objetivo estipulado pelo grupo era a criação de um material em constante transformação e adição de ideias e conceitos, acompanhando as demandas e discussões dos movimentos. Para isso, os outros objetivos desenhados precisam ser postos em prática, apresentando o documento para as *tnuot* de forma que seja facilmente utilizado e sirva de apoio para as lideranças criarem formações para os educadores.

A pandemia de Covid-19 gerou grandes impactos no funcionamento e processos dos movimentos juvenis. Obrigou os jovens educadores saírem de sua zona de conforto e tomarem decisões relacionadas ao futuro da *tnuá* de uma maneira que não estavam acostumados. De certa forma, a pandemia alinhou as demandas e necessidades dos diferentes movimentos, possibilitando-nos criar um material pertinente e coerente para os diversos contextos das *tnuot* em São Paulo.

Os movimentos juvenis judaicos no século XXI estão constantemente em uma luta por relevância e participação ativa comunitária. Em tempos de reinvenções das lógicas e estruturas presentes, almejamos que o material didático elaborado possa auxiliar e fortalecer a educação não-formal judaica do jovem para o jovem.

REFERÊNCIAS

- BRENNER, C. E. B. & F., L. S. (2020). **Trabalho pedagógico, gestão e as relações interpessoais na escola**. Revista Iberoamericana De Educación, 82 (2), 47-63. Acesso em 14 de outubro de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8223628>
- CAVALIERE, A. M. V. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Rio de Janeiro, 2003. Acesso em 03 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?lang=pt>
- FRANCISCO, J. G. G.; MORAES, D. A. F. **A autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem**. Curitiba/PR: 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7225_4132.pdf>. Acesso em 20 nov. 2021.
- FRESCHI, E.M. **Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar**. Revista de Educação do Ideau, [s. l.], v. 8, n. 18, 2013. Acesso em 14 de outubro de 2021.
- GHERMAN, M. **Dilemas e questões da educação judaico-sionista no Rio de Janeiro**. Revista Devarim, edição 18, ano 7, agosto de 2012.
- MANDELLI, M. T.; SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. **Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 63, n. spe, p. 49-57, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jun. 2021.
- MORAN, J. **A importância de construir projetos de vida na educação**. São Paulo, 2017. Acesso em 03 de junho de 2021. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>
- PINSKY, C. S. B. B. **Pássaros da liberdade: jovens judeus sionistas socialistas; rapazes e moças do movimento Dror (1945-1960)**. 1999. 310 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280001>>. Acesso em: 03 junho de 2021.
- COSTA, A.C.G.da. **Protagonismo juvenil: Adolescência, educação e participação democrática**. Salvador, Fundação Odebrecht.2000. Acesso em: 01 nov. 2021.

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



APÊNDICES

APÊNDICE 1

Opinião das Pareceristas sobre o protótipo

Para a construção de nosso protótipo e material didático tivemos o apoio e parecer de Giulia Parnes, psicóloga formada na Universidade Presbiteriana Mackenzie e ex-responsável pelo núcleo educacional do Noam, movimento juvenil da cidade de São Paulo.

A parecerista ressaltou a importância da citação no trabalho da definição proposta por Moran, onde o autor diz que “estamos progredindo, evoluindo mais, tomando decisões mais coerentes, integrando mais o conhecimento intelectual, as emoções, os valores” de modo que vivemos tal realidade constantemente nas tnuot e na função de educadores. A educadora reforça que na realidade dos movimentos juvenis, estamos constantemente nos avaliando e refletindo sobre nosso percurso dentro do movimento sempre em busca de novos questionamentos que permitem que possamos refletir sobre o projeto de vida que queremos ter dentro de nossa realidade tnuati.

Além disso, a parecerista ressaltou e enfatizou a importância de outro trecho de Moran afirmando que a tnuá pode servir como uma ferramenta para alcançarmos aquilo que almejamos ser naquele momento de vida que estamos passando. No que diz respeito a estrutura do trabalho, a psicóloga gostou da estrutura e das categorias apresentadas no protótipo, porém, enfatizou que sentiu falta de uma contextualização maior acerca da história das tnuot no Brasil bem como uma contextualização e relação com o projeto com educação integral.

Por fim, Giulia afirmou que vê com grande importância a construção do material produzido para que as tnuot tenham autonomia para decidir aquilo que se encaixa em cada uma.

Também recebemos o parecer de Nathalie Klass. Pedagoga formada no Instituto Singularidades, Nathalie participou de todo ciclo no movimento juvenil Chazit Hanoar, sendo em 2015 coordenadora educativa do movimento.

A parecerista enfatiza a importância de um processo de formação continuada para os educadores do movimento, principalmente pela concepção dos movimentos de encerramento do processo educativo ao fim do ciclo como educando na tnuá, por volta dos 16 ou 17 anos de idade. Nathalie relata exemplos de diferentes contextos e organizações educativas (bem como a escola tradicional) mostrando que nenhum processo educativo se finda aos 16 ou 17 anos, no movimento juvenil não seria diferente:

Sinto que por vezes pode-se assumir, ainda que inconscientemente, que o processo educativo do jovem se encerra quando ele se torna educador, mas nós, já com um olhar pedagógico e integral para o sujeito, sabemos que não é bem assim, certo?

(KLASS,2021)

Ainda salientou a importância da formação continuada para o corpo docente escolar nas experiências que teve em diferentes escolas durante seu percurso no Singularidades: “A formação continuada do educador é essencial para um trabalho mais consciente e coerente, em constante transformação.”

Em relação a utilização prática do material didático proposto, a parecerista nos sugere a elaboração de instruções ou uma sequência didática para sua melhor utilização ou ainda, uma plataforma que torne o material dinâmico e em constante atualização e de acordo com a realidade do movimento: “penso talvez uma plataforma colaborativa em que os próprios madrichim possam ir alimentando, trocando, dialogando”.

Para finalizar, Nathalie elogia o processo desenvolvido até então pelo grupo, ressaltando a relevância do material para o contexto dos movimentos juvenis. Além disso, opina acerca dos temas previamente levantados como muito pertinentes.

APÊNDICE 2

Descrição das entrevistas realizadas

Para a realização de nosso material foram realizadas entrevistas com educadores dos movimentos juvenis judaicos de São Paulo a fim de entender como cada um dos temas escolhidos pelo grupo são trabalhados nas respectivas tnuot. Segue abaixo as perguntas realizadas nas entrevistas com a resposta correspondente a cada uma das tnuot bem como o Termo de Compromisso assinado por cada um dos entrevistados.

1) Como é a construção de identidade na tnuá? De que forma são apresentados e trabalhados os símbolos e valores da tnuá?

Avanhandava- A tnuá está em constante mudança, os exemplos estão se perdendo cada vez mais, dificultando nos situarmos historicamente. O que queremos ser e o que somos são questionamentos pouco abordados atualmente, sinto que os madrichim estão fazendo por fazer. Devemos mesclar ideias novas e antigas. Mas acredito que passamos para os chanichim os símbolos da tnuá de forma com que se identificam.

Betar- O Betar é bem ligado à ideologia, mesmo tendo pessoas diferentes na bogrut. É um espaço para aprenderem uns com os outros e terem sua própria identidade se conectando de alguma forma com o judaísmo e com Israel.

Bnei- Acreditamos que a identidade tnuati é construída aos poucos. Nos primeiros anos de um chanich dentro do Bnei o principal objetivo é passar uma base educacional judaica/sionista/religiosa 100% atrelada à diversão, proporcionando um ambiente seguro e prazeroso para os chanichim. A identidade da tnuá, a sua ideologia, começa a ganhar força nos últimos três anos dos chanichim dentro do Bnei. A diversão por diversão começa a perder força abrindo espaço para surgimento

de discussões e debates que requerem um maior nível de maturidade dos chanichim. Já no último ano dos chanichim, a identidade tnuati aflora. Os chanichim, após a hadrachá, se vêem diante de duas escolhas: tornarem-se madrichim, ou seguir como bogrim e ocasionalmente participar das tefilot e eventos da tnuá.

Mas a construção e identificação plena da identidade da tnuá ocorre, de fato, quando os chanichim passam a ser madrichim.

Chazit- A identidade chazitiana é trabalhada desde sempre e até de forma inconsciente, com os símbolos na nossa casa e as camisetas que usamos, por exemplo. Com os pequenos trazemos atividades relacionadas ao nosso hino, símbolos e palavras. Acho que as próprias vivências e encontros estimulam a consolidação da identidade.

Colônia- A Colônia passou nos últimos anos por um processo de se entender como tnuá, mas acredito que não passe pela questão da identidade. As temporadas da Colônia têm muitas atividades e momentos especiais que formam a identidade dos chanichim.

Dror- Então, sobre a identidade, o principal desafio que temos enfrentado de uma maneira geral é que os chaverim não conseguem renovar a ideologia e o estatuto do Dror. A ideologia do Dror está parada no tempo e precisa de uma revisão e atualização por isso temos criado uma tochnit que faz uma conexão da identidade pessoal de nossos chanichim com a identidade tnuati

Hashomer Hatzair- Por estarmos fazendo as peulot, tendo um madrich para cada chanich estamos buscando construir como se dá essa relação um a um. Além disso na pandemia, decidimos que o chanich terá uma autonomia maior para que possa de alguma forma buscar em si o que quer fazer com o espaço da peulá constituindo sua identidade.

Netzah- Preza muito pela identidade, ou seja, entrega todas as ferramentas possíveis para os jovens construírem sua própria identidade. De maneira alguma tentamos interferir na identidade de cada um, acreditamos que cada um se identifica com o que mais faz sentido para ele, porém sempre seguindo a identidade judaica. Buscamos fortalecer a identidade judaica do chanich, lutando contra a assimilação em todas as suas formas, ao garantir um ambiente judaico que o proteja e dê oportunidades para o chanich se enriquecer, é um dos nossos principais objetivos.

Noam- Temos feito constantes reflexões acerca de nossa identidade como Noam. Os principais questionamentos que temos feito tem sido: O que é ser pluralista no Noam? Como conseguimos abraçar todo mundo? Além disso, temos conseguido debater os temas de gênero e sexualidade na tnuá de modo que possamos nos entender no mundo. Por sermos identificados com o Judaísmo Massortí temos refletido sobre as bandeiras desse judaísmo, o que é para mim e se conseguimos ter todo mundo, além de temas ligados a nossa identidade sionista. Também tivemos discussões acerca do que representa a bandeira de Israel e como hoje em dia, a bandeira está presente em manifestações pró-Bolsonaro.

2) Existe um olhar para o trabalho de desenvolvimento e consolidação de relações interpessoais no seu movimento? A kvutzá por si só já cumpre esse objetivo?

Avanhandava- Os momentos de desabafo atualmente incomodam, quebrando momentos tnuati importantes. Falta de coletivo nos rituais pela pandemia dificulta a motivação de todos. É mais difícil nos enxergarmos como organismo e não como indivíduos. Pensar nas relações é educativo, temos que ressaltar a importância da comunicação.

Betar- Nunca tiveram problemas com as relações interpessoais na tnuá. Todos trabalham juntos. A tnuá deve ser um espaço onde também se tenha a construção de amizades. Os chanichim escolhem o nome da kvutzá, relacionados ao Betar e Israel, ajudando na relação entre o grupo.

Bnei- Dentro do Bnei Akiva, prezamos muito pelas questões interpessoais. Um dos pilares de nossa ideologia é a paz entre os povos. Logo, questões de respeito e inclusão são amplamente abordadas durante as peulot. Buscamos incentivar o trabalho em equipe acima de tudo. Por causa da pandemia, as kvutzot estavam tendo menos contato entre si devido aos protocolos de saúde.

Chazit- Acredito que sim, pelo fato de quase todos os momentos na Chazit serem em kvutzot. As kvutzot são muito diferentes entre si, algumas com pessoas da mesma escola, outras de escolas não-judaicas... isso é muito bom porque os grupos têm características diferentes. A pandemia dificultou muito esse trabalho, tanto para os chanichim que se veem apenas no computador, quanto para os madrichim que não tem mais suas saídas e encontros informais.

Colônia- Existe esse trabalho, mas é muito prejudicado pelo fato de nossa estrutura não ser por kvutzot de uma mesma faixa-etária, como as outras tnuot. Juntamos algumas idades e todo ano a kvutza muda, então é difícil lidarmos com as relações interpessoais em processos de mais de um ano.

Dror- Principalmente com o começo da pandemia, temos feito rodas de conversa e discussões sentimentais, para entender como estamos lidando individualmente com esse momento. Também há diversos temas que são abordados em conversas entre madrichim sobre como está sua relação com o Dror e além dela. O grande desafio de todos tem sido relacionar a vida universitária e social com a tnuá e temos buscado problematizar isso para deixar todo ambiente do Dror mais leve. Acho que o grande momento de convivência ocorre com a kvutzá pré-shnat onde passam um período intenso juntos de convivência e trabalham todas as relações interpessoais.

Hashomer Hatzair- Sem dúvida houve uma mudança muito grande nas relações desde que começou o momento pandêmico. Durante a pandemia, houve uma quebra de contato entre os diferentes grupos. Então, conversamos e decidimos criar um grupo de minecraft para que possamos jogar juntos durante a pandemia e manter o contato que tínhamos antes. Durante o semestre, temos feito a relação de um madrich por chanich de modo que o processo de cada chanich se torna mais individualizado.

Netzah- Sim, a kvutza ajuda muito e é o principal trabalho que fazemos no Netzah no que diz respeito às relações interpessoais. O tempo de pandemia que ficamos sem nos encontrar muito atrapalhou um pouco, mas acredito que agora já voltamos perto de como era antes. Nas relações entre madrich-chanich são um pouco diferentes, há uma interação e relação muito amigável e próxima, porém há um limite para isso, pois achamos que se estiverem muito próximos o objetivo e o trabalho do madrich podem vir a ser afetados

Noam- No Noam a gente trabalha esses temas nas peulot tentando entender a importância da gente se conectar com o outro, qual a importância de sermos parte de um grupo, como que fazemos amigos na tnuá e como se dá essa relação. As relações também estão presentes na forma de como a tnuá nos ensina a aprender a se expressar e também na ideia de que muitos chanichim chegam ao Noam pelo meio social fazendo com que a gente tenha que refletir sobre a relação do comum com nós mesmos.

3) Como é abordado as mais diversas emoções apresentadas pelos chaverim da tnuá?

Avanhandava- Abordamos as emoções sempre com base no diálogo. Conversamos muito entre madrichim e com chanichim, tanto em momentos de peulá quanto em momentos informais. É um tema que nós damos muita importância na Avanhandava.

Betar- Vemos o madrich como uma figura de apoio, mesmo quando trocamos os madrichim. A relação é de irmão mais velho, durante as dificuldades sempre se apoiam. Vemos o Betar como uma possibilidade também de trabalhar as questões emocionais dos chanichim, sempre tendo o madrich como apoio quando achar necessário.

Bnei- Ponto a ser mais desenvolvido pela tnuá. Devido aos nossos encontros, em maioria, se limitarem aos sábados à tarde, não há tempo hábil para tratar desse assunto como deveria. Mas no geral, sentimos que nossa comunidade é alegre, sonhadora e sempre disposta a ajudar uns aos outros!

Chazit- Tentamos explorar em muitas atividades o sentimento de Chazit e principalmente de maneira informal. No início ou final do sábado cantando músicas da Chazit, passando vídeos antigos e trazendo ex- madrichim para participarem. Acredito que essa é uma forma de trabalhar as emoções relacionadas à tnuá.

As emoções no geral, quando alguma kvutzá está com alguma questão específica, normalmente é trabalhada na peulá. Os madrichim discutem e preparam uma atividade em que os chanichim podem expressar suas emoções.

Colônia- Se falava mais sobre isso antes da pandemia, sempre havia um conteúdo pensado e elaborado para serem trabalhadas as questões emocionais. Muitas vezes, isso acontecia de forma indireta, ou seja, trabalhávamos os sentimentos e questões específicas dentro das atividades pensadas. Houve um declínio nesta questão

durante a pandemia, já que queriam que as peulot fosse um momento de diversão e para esquecerem os problemas da pandemia, mas isso nunca foi deixado de lado. Conversamos com os chanichim sobre como estavam se sentindo com toda questão da pandemia.

Dror- Temos trabalhado e lidado muito com saúde mental durante esse momento. O que temos feito ao longo desse período remoto é chamar pessoas que possam conversar com a gente sobre Saúde mental. Além disso, não sei como funciona isso nas outras tnuot, mas em machanot a gente tem quartos mistos, onde a gente pode debater temas como assédio, feminismo, entre outros, além de quebrar aquele estereótipo tradicional entre homem e mulher. Também nesse semestre chamamos uma psicóloga para conversar com a gente sobre saúde mental, pouco a pouco vamos sentindo as demandas e vendo a melhor forma de trabalhar com elas

Hashomer Hatzair- Durante o processo com os chanichim podemos notar que surgem temas relacionados à inteligência emocional. Além disso, como madrichim encontramos uma forma de socializar às sextas-feiras marcando um bar para conversar sobre aspectos emocionais. A gente, quando sente que precisa fazer rodas de acolhimento, sempre deixando claro a divisão entre o madrich e o chanich.

Netzah- Acho que poderíamos desenvolver mais o trabalho nesse aspecto. Conversamos muito entre os madrichim e chanichim, mas falamos das emoções em algumas atividades da tnuá sem dar esse enfoque específico.

Noam- Não é abordado diretamente, mas acho que faria total sentido ser trabalhado principalmente em machané. Na verdade, a tnuá faz com que a gente saia da nossa zona de conforto ao falar em público, além disso temos que trabalhar o que significa ter uma pessoa tímida na kvutza? Ou no grupo que estamos? Também acho que em diversos momentos ao longo do semestre temos um confronto com a tnuá, então vejo que isso pode ser trabalhado de diferentes formas

4) Dentro da sua tnuá é explorado o conceito de inteligências múltiplas? De que forma?

Avanhandava- Esse trabalho vai de acordo com cada kvutza. Acho que exploramos bastante o que os chanichim gostam, deveríamos trazer diferentes ferramentas, não necessariamente o que gostam ou sabem fazer. A tnuá poderia inovar nas metodologias, fazer dinâmicas mais vivenciais.

Betar- Realizando atividades de vários jeitos, pedindo pros chanichim falarem de diferentes formas, pros que falam menos falarem mais. Também as brincadeiras que fazemos nas atividades são bem diferentes. Cada madrich tem certa autonomia para decidir como quer trabalhar as diferentes inteligências dentro de suas peulot.

Bnei- Não trabalhamos com o conceito de inteligências múltiplas, mas fazemos algumas atividades diferentes, onde potencializamos o diferencial de cada chanich. Acho que de certa forma é trabalhar com inteligências múltiplas.

Chazit- As Inteligências múltiplas são trabalhadas de formas diferentes. No chodesh

(evento anual de competição entre os grupos etários) exploramos diferentes contextos e formas de expressão, como música, dança, teatro e esportes. Temos um olhar para a inclusão (chanichim que não são padrão não se adaptam) que enquadrados como inteligências múltiplas.

Colônia- Abordamos os conteúdos e os valores que são importantes para Colônia por meio de diferentes práticas. Nós trabalhamos com as peulot convencionais como a maioria das tnuot, mas também temos momentos e vivências diferentes dentro das temporadas que podem se enquadrar como trabalhar as inteligências múltiplas.

Dror- Então, as inteligências múltiplas são trabalhadas de forma geral dentro das peulot. Temos buscado diferentes tipos de estímulos para que os chanichim queiram fazer e aprender da melhor forma possível. Para os madrichim, temos feito um curso de educação do Paulo Freire de forma que possam refletir sobre a educação da tnuá e explorar da forma que acharem melhor dentro da sua kvutzá. Além disso, temos feito alguns debates sobre temas que achamos interessantes e como esses temas podem ser aplicados na singularidade de cada kvutzá ou até mesmo na individualidade de cada chanich para fazer com que o aprendizado via tnuá seja o mais leve possível

Hashomer Hatzair- No Shomer sempre se trabalhou muito as inteligências múltiplas. A gente trabalha principalmente no sistema grupal de forma que cada criança pode desenvolver aquilo que ela mais gosta. Nada é forçado, a criança cria sua própria jornada de aprendizagem

Netzah- Não trabalhamos no Netzah com esse conceito especificamente, mas buscamos nas peulot que cada chanich possa se sentir confortável dentro da sua singularidade.

Noam- Vejo que as inteligências múltiplas são trabalhadas de acordo com as kvutzot, fazendo com que cada madrich tenha desafios com a singularidade de cada grupo. Nós como madrichim temos que entender as diferentes linguagens dos chanichim para fazer com que as peulot se tornem mais interessantes e que trabalhem as diferentes inteligências.

5) Em que momentos ou práticas é trabalhado o protagonismo, de madrich e chanich dentro da tnuá?

Avanhandava- Atualmente buscamos trabalhar uma dishierarquizacao da tnuá, isso auxilia no desenvolvimento de novos protagonistas. O tempo como madrich na tnuá não é e não pode ser parâmetro para nada. Além disso, o movimento era e ainda é muito machista, os homens ocupando mais cargos de protagonismo, estamos no processo de mudar isso.

Betar- Durante todos os momentos, em todas as atividades. O Betar por ser novo em São Paulo comparado às outras tnuot, teve que trabalhar na prática o protagonismo, principalmente entre os madrichim. Buscamos também o protagonismo do madrich ao tentar buscar chanichim novos para tnuá.

Bnei- Todos os madrichim possuem ampla autonomia para fazer suas peulot e transmitir os valores da tnuá da maneira que acharem melhor. Por óbvio, há um acompanhamento semanal e auxílio aos madrichim no preparo de suas atividades.

Durante a pandemia, os madrichim tiveram que desenvolver uma nova maneira para realizar as peulot de maneira virtual e segura, sendo cada vez mais criativos e inovadores. E estando sempre à disposição dos chanichim a qualquer momento.

Os chanichim possuem total liberdade para perguntar e questionar os madrichim sobre os mais variados temas. Um de nossos principais objetivos é justamente desenvolver o pensamento crítico e intelectual dos chanichim.

Chazit- Durante todo percurso da tnuá o protagonismo é trabalhado e incentivado. Desde a entrada na Chazit, damos responsabilidades e aos poucos aumentamos a participação nas tarefas cotidianas do movimento. Além disso, pelo chaver se tornar madrich com 16 anos, nosso curso de formação é realizado com jovens de 14 e 15 anos, tendo um protagonismo muito maior que outros jovens de sua idade.

Colônia- Vamos vendo a evolução aos poucos, como por exemplo um chanich que era muito difícil de conviver, consegue se desenvolver e começam a criar relações de maneiras mais profundas. Isso também ocorre com os madrichim, quando eles assumem um papel de liderança, é possível notar um crescimento e sendo protagonista da sua própria evolução.

Dror- Esse é um tema que já está presente de forma indireta na tnuá. O que temos feito é uma tentativa de horizontalidade dos processos. Eu também acho que os bogrei shnat tem papel fundamental de liderar a tnuá e principalmente os madrichim mais jovens, já que no Dror se vira madrich com 14 anos. A gente confia muito em quem se forma madrich porque tem todo um processo educativo por trás, fazendo com que recebam atividades da tnuá e possam aplicar praticamente aquilo que aprenderam antes de se formar. Outra forma de protagonismo que eu enxergo é que nossas tochniot surgem do que a gente quer conversar ao longo dos nossos semestres, então é fundamental debatermos esses temas e ver qual o tema mais relevante para cada momento e como podemos fazer esse tema ser significativo dentro da tnuá.

Hashomer Hatzair- A gente enxerga que cada um tem que educar por si próprio. Então, nesse momento, enxergamos que o madrich deve ser uma grande referência para o chanich, contribuindo para que explore e possa trabalhar aquilo que deseja nos momentos tnuati.

Netzah- Todos são protagonistas dentro do Netzah, tanto madrichim e chanichim. Os madrichim por terem mais responsabilidades, assumem papéis de maior protagonismo. De qualquer forma, essa temática está sempre sendo abordada na nossa tnuá de diferentes formas. Como mencionei antes deve ter um distanciamento entre madrich e chanich de modo que cada um na sua forma tem seu protagonismo.

Noam- Eu enxergo muito o Noam como uma forma de ativismo. Além disso, temos feito revisão na espiral educativa de tikun olam sobre o que realmente fazemos dentro da tnuá. A tnuá ensina a gente a ser ativista em todos os meios, a botar a mão na massa. A gente tem também o Darkei e o processo de Hadrachá que é onde a gente aprende a fazer projeto e ser criativo, além da machané que precisa ter o auge da criatividade. Vejo que a criatividade vai se aprendendo e é um processo.

6) Qual a importância da autoavaliação na tnuá, como e com que frequência é feita?

Avanhandava- Fazemos avaliação de meio de semestre e no final. As pessoas não recebem bem as críticas. Algumas das últimas lideranças foram prepotentes e antidemocráticas, dificultando o processo de avaliação. Deve acontecer um diálogo mais quantitativo. As pessoas não falam as coisas ou falam superficialmente.

Betar- No fim do semestre tem um seminário fora de São Paulo para discutir como foi o semestre e o que querem para o próximo semestre. Olhamos as metas e vemos o que foi cumprido e o que não foi. Meu papel como rosh chinuch também é entender como podemos melhorar o processo educativo das kvutzot e refletir sobre aquilo que vem sendo feito.

Bnei- Sendo um movimento juvenil, a autoavaliação da tnuá é extremamente necessária, a fim de continuarmos nos atualizando sem perdermos nossa essência.

Principalmente no contexto da pandemia, que tivemos que estar sempre inovando e se autoavaliando sobre os novos desafios e o que seria necessário mudar e o que podemos e devemos manter.

Chazit- A Avaliação e autoavaliação são muito importantes e presentes na Chazit. A cada duas semanas fazemos um encontro de feedback com os responsáveis por cada grupo de educadores. No encontro semanal para planejar a atividade, os madrichim sempre começam fazendo uma autoavaliação da peulá passada.

Colônia- Depois da temporada os madrichim se juntam e fazem uma autoavaliação. Começam com a autoavaliação e depois as outras pessoas te avaliam. No online isso se perdeu um pouco, pois era muito mais complexo avaliar a situação de cada pessoa. No final do semestre também ocorre um feedback, mas não com os chanichim.

Dror- Acho que é um dos processos mais importantes da tnuá, porque sem autoavaliação não refletimos sobre como podemos melhorar. A gente faz isso constantemente tentando compreender como foi a atividade, o que deu certo e o que não deu. A gente trabalha muito com a ideia de um dar feedback para o outro e fazer autocríticas constantes para melhorar nosso processo porque é impossível ter um comportamento homogêneo dentro da tnuá e não temos um método claro com critérios para avaliar e medir aquilo que está dando certo ou não

Hashomer Hatzair- Estamos constantemente fazendo revisões sobre nossos processos. Normalmente fazemos nossas reflexões sobre processos nas próprias

reuniões onde os madrichim conseguem apontar aquilo que gostam e não gostam do que está sendo feito. Fazemos também supervisões para tentar manter um diálogo aberto e conversar sobre aquilo que está sendo em cada um dos processos educativos.

Netzah- No Netzah, todo semestre existe uma banca examinadora, que é responsável por “julgar” cada madrich do movimento, ou seja, acompanhar durante o semestre cada um para tomar as decisões para o próximo semestre. Porém, a autoavaliação na tnuá é essencial, pois assim podemos ter um ambiente mais amistoso e democrático. Por cada um dentro da tnuá ser muito próximo, e ter uma relação tanto dentro como fora, às vezes a construção de um perfil de cada um dentro da tnuá é afetada, por isso a importância da autoavaliação na tnuá. No sentido geral, de avaliar a própria tnuá, acredito que cumprimos bem esse papel. Algumas vezes no semestre, nos reunimos todos da bogrut (conjunto de madrichim), para julgar as principais questões e problemas e procurar sempre buscar as melhores soluções, pensando sempre no melhor da tnuá.

Noam- A gente faz constantemente feedback sobre as peulot só que em nenhum momento conseguimos medir se os objetivos estão sendo cumpridos. Os objetivos estão sendo cumpridos? Como a gente pode saber se aquela peulá que a gente deu contribui a longo prazo? Tudo na tnuá é de curto prazo e ao mesmo tempo não queremos que a tnuá vire uma empresa, mas precisamos entender melhor os processos avaliativos. A gente faz o mashov no fim do semestre para ter uma retrospectiva. O que a gente tem feito agora é tentando parabenizar as pessoas por aquilo que tem realizado ao longo do semestre tentando valorizar o que foi feito.

APÊNDICE 3

Glossário

Tnuot - Plural de tnuá: Movimento juvenil judaico

Shnat- Abreviação de Shnat Hachshará: Ano de capacitação em Israel pelos movimentos juvenis

Kibutzim- Plural de kibutz: Comunidades agrícolas socialistas em Israel

Aliá: Subida: Imigrar para Israel, tornando-se um cidadão israelense

Kehilá: Comunidade judaica

Shoá: Período do Holocausto

Chaverim: Membros dos movimentos juvenis

Tnuati: Que faz parte da tnuá

Madrich: Educador

Chanich: Educando

Peulá: Atividade educativa

Massortí: Linha de judaísmo denominada tradicionalista ou conservadora

Darkei: Curso de Formação de Madrichim do Noam com duração de um ano

Hadrachá: Processo de formação de madrichim

Machané: Acampamento de jovens dos movimentos juvenis

Machanot: Plural de machané

Mashov: Processo de autoavaliação realizado pelo Noam com a finalidade de avaliar as peulot ocorridas e o semestre como um todo

Boguer/Bogrei Shnat: Madrichim que voltaram de ano de capacitação em Israel pelos movimentos juvenis

Tochnit/Tochniot: apostila ou espiral educativa do movimento juvenil

Hanagá: diretoria dos movimentos juvenis composta por jovens; é o grupo que toma as principais decisões dentro do movimento juvenil

Bogrut: grupo de madrichim

Tefilot: momento de rezas

Tikun Olam: reparo do mundo

Rosh Chinuch: responsável educativo do movimento juvenil

ALINE SEELIG

PAULA FUKASAWA

14. RECONNECTANDO À MATEMÁTICA

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Ma. Sofia de Alencastro.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

Este estudo apresenta alguns fatores que impactam o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental relacionados à maneira como educadores se relacionam com a disciplina. Para fundamentar esta análise, considera-se o desenvolvimento cognitivo das crianças e as condições específicas necessárias para o aprendizado, conforme os estudos de Piaget (1961) e Coll (2007); relato de experiências de vida, histórias pessoais e formação inicial de educadores em relação à Matemática, com base nos pensamentos de Nóvoa (1990/1992) e Andrade (2016); as representações que são atribuídas, socialmente, à Matemática, segundo os conceitos sobre Representação Social estabelecidos por Moscovici (1961), Silva e Silva (2013) e novas possibilidades de compreensão do desenvolvimento e metodologia do ensino da Matemática, apontados por Boaler (2018) e Nunes (1986). A coleta de dados se deu por um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, distribuído para estudantes de Pedagogia e professores atuantes em escolas privadas da cidade de São Paulo. Os dados, analisados de forma qualitativa e quantitativa, mostram que a história de vida, a escolarização e a formação profissional, influenciam a prática do ensino da Matemática, assim como a oportunidade de diálogo, reflexão e ampliação de repertório podem auxiliar os educadores a avançar, no sentido do desenvolvimento pessoal, para uma relação mais aberta e positiva com os conteúdos matemáticos. Nesse sentido, o site Reconexão Matemática, apresentando estratégias das metodologias inovadoras, exemplos de superação, fóruns de discussão como incentivo ao diálogo e à troca de ideias, oferece a oportunidade dos educadores realizarem uma “reconexão” com a disciplina e reverem sua prática pedagógica, a partir de referências mais enriquecedoras e significativas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Matemática. Experiências de Vida. Ensino Básico.

INTRODUÇÃO

A Matemática sempre teve um status destacado (assim como a Língua Portuguesa) no currículo escolar do ensino básico, mas os resultados dos alunos brasileiros nas provas internacionais (PISA) e o desempenho em outros indicadores nacionais (IDEB, Prova Brasil) trazem reflexos do quanto ainda é preciso avançar nas práticas e projetos escolares. A avaliação do desempenho de nossos alunos no PISA revela que o país melhorou suas notas de forma importante entre 2003 e 2012, mas de lá para cá permaneceu em relativa estabilidade de resultados, mesmo considerando que a população testada tenha crescido de 55% para 70% dos jovens de 15 anos - dada pela expansão das oportunidades de educação. (OECD, 2019, p.4).

Esse resultado parece positivo apesar de ainda nos colocar bem abaixo da média mundial, tanto em Matemática e Ciências (resultados de 2018)¹ quanto na Leitura. Dentre estas, a maior diferença de performance ocorre em Matemática. (OECD, 2019, p. 1-3).

¹ O PISA 2020 foi cancelado devido à pandemia COVID-SARS-19.

Quadro 1 - Comparativo dos resultados PISA - Média Países OECD e Brasil

	Leitura	Matemática	Ciências
Média Países OECD	487	489	489
Média Brasil	413	384	404
Diferença	74	105	85

Fonte: OECD (2019, p. 219-221)

Além dos dados do Quadro 1, nos resultados dessa última avaliação do PISA também se destaca negativamente o fato de que apenas 32% dos jovens brasileiros tenham atingido o nível igual ou superior a 2 na disciplina. Segundo o INEP (2019), “em termos de escolarização, os estudantes brasileiros estão três anos e meio atrás dos países da OECD (489), quando o assunto é proficiência em matemática.”

Ainda que tenhamos melhorado o acesso da população ao ensino público e gratuito, é de fundamental importância que o Brasil consiga avançar no aprendizado da Matemática. Afinal, ela está presente na maioria de nossas atividades cotidianas como calcular o troco, decidir entre comprar à vista ou a prazo, estimar o tempo de locomoção a um destino, planejar uma festa, plantar, compor uma música, criar uma coreografia, cozinhar, até para optar entre levar ou não o guarda-chuva ao sair de casa.

Esse contato com a Matemática começa cedo. Já nos primeiros anos de vida as crianças se deparam com seu uso (por exemplo, ao observar os objetos e suas características, fazer uma receita em casa, ou mesmo em diversas brincadeiras). Na escola, esse uso vai acontecendo de forma mais estruturada até a vida adulta. Então, vai se construindo uma relação com a Matemática que constitui cada um dos professores de maneira bem pessoal.

É comum nos depararmos com depoimentos de educadores relatando traumas, frustrações e desconforto (e até medo) de trabalhar com propostas relacionadas à Matemática em seu dia a dia na escola. Nesse sentido, esse estudo procurou ampliar a reflexão sobre os aspectos que impactam na aprendizagem da Matemática no ensino básico, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da hipótese de que o ensino da Matemática em sala de aula é impactado pelas experiências de vida de educadores, que constroem sua relação com a disciplina desde suas vivências como alunas e alunos, até sua formação profissional, que é geralmente no curso de Pedagogia, apresentaram-se algumas questões a serem investigadas:

- Como a dificuldade que os pedagogos manifestam em relação ao seu próprio desenvolvimento na Matemática pode impactar nas práticas de ensino desta disciplina e na aprendizagem dos alunos?
- Qual a importância que as representações que a sociedade faz da Matemática e de sua aprendizagem, têm para a construção da imagem e para a forma de relacionar-se (e, futuramente, de trabalhar) com a disciplina em sala de aula?

Segundo Moscovici (1981), “as representações sociais são fenômenos vinculados a um modo especial de adquirir e comunicar conhecimento, um modo que cria realidades e senso comum” Moscovici (1981 apud Fávero et al, 1991, pg. 257). Ou seja, é relativo ao jeito como os indivíduos incorporam o conhecimento e explicam os elementos que estão ao seu redor, de uma forma associada aos seus próprios valores. Portanto, é fundamental investigar, também, como estas concepções operam nos processos de ensino-aprendizagem escolares.

Por exemplo, é interessante notar o quanto o Teste de QI (quociente de inteligência), formado por perguntas relacionadas a conceitos lógico-matemáticos e amplamente divulgado na sociedade como “uma prática de análise da inteligência”, contribuiu para a construção de um senso comum em torno do qual se define como seria mais inteligente uma pessoa que domina os conceitos matemáticos em relação a outra com um menor escore no teste.

Vale também citar a valorização de competições científicas como indicadora do peso dessa disciplina no currículo do ensino básico em detrimento de outras, ao constatarmos que há no Brasil, 20 provas de olimpíadas científicas de Matemática entre as 70 ofertadas² sendo:

- Matemática: 20
- Ciências Exatas (que requer grande aplicação de conhecimento matemático): 25
- Ciências Humanas: 9
- Ciências Biológicas: 5
- Interdisciplinares: 11

Dessa forma, pode-se considerar que a quantidade de eventos olímpico-pedagógicos associados a Matemática, junto com as de Ciências Exatas superam de longe quaisquer outras categorias.

Sendo assim, levamos em conta nesse estudo a experiência pessoal e profissional dos educadores com a Matemática e a importância que lhe é dada socialmente como interferências significativas na constituição da relação dos alunos e alunas com a disciplina, a fim de discutir o papel dos educadores no encantamento dos estudantes para este aprendizado, nos anos iniciais de sua caminhada escolar.

Andrade (2016) faz uma investigação aprofundada sobre a formação matemática de professores pedagogos e a sua influência em sua atuação em sala de aula. Nele, a autora investiga o professor dos anos iniciais e sua relação com a Matemática, para entender se esta influencia o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com seus alunos. De fato, seu trabalho conclui que

as aulas de professores que tiveram uma história de vida em que a Matemática de alguma forma os marcou positivamente foram aulas mais participativas, dinâmicas em que a Matemática foi apresentada de forma mais significativa, evidenciando a segurança com a qual o professor tem em relação aos seus conhecimentos de Matemática e contribuindo assim para formar alunos mais autônomos, confiantes e com emoções, valores e crenças positivas em relação à Matemática. Em contrapartida, naqueles cujos professores não têm uma boa relação com a Matemática, observou-se uma aula fechada, sem questionamentos. (ANDRADE, 2016, p. 33)

Cabe aqui mencionar as condições cognitivas que os indivíduos necessitam para o aprendizado da Matemática. Uma parte de seus conceitos está fora de um campo concreto e isso requer um empenho metacognitivo em direção à abstração. Conhecer sobre esses mecanismos mentais também instrumentaliza o professor em sua estratégia didática.

Segundo Onrubia, Rochera e Barberà (apud Coll, 2007, p. 237) os conceitos matemáticos possuem características muito específicas e, por isso, correspondem aos estudos sobre uma disciplina de grandes implicações ao ensino e aprendizagem. “Em particular uma “natureza dual - como sistema formal abstrato e autocontido e como instrumento para resolução de problemas práticos em contextos reais”.

Esta construção exige do aluno um esforço redobrado para unir os dois tipos de significados. Nesse caso, a tendência é que os aprendentes se utilizem destes conteúdos de forma separada, mantendo-os em paralelo. Assim, as relações necessárias entre as dimensões abstratas, e descontextualizadas, e as ações concretas sobre os objetos, por exemplo, ficam prejudicadas, o que significa que os procedimentos matemáticos são aplicados de forma automática, sem que saibam o motivo, o que prejudica a reutilização em novos contextos.

Levando em consideração os aspectos citados acima, esse trabalho está inserido na linha de pesquisa do Instituto Singularidades intitulada “Didática do Ensino da Matemática e Ciências: Estratégias didáticas e a apropriação do conhecimento matemático e de ciências naturais pela criança” que tem como tema central investigar a trajetória de vida do professor pedagogo com a Matemática, o seu conhecimento a respeito do desenvolvimento cognitivo da criança e a representação social da disciplina, impactando nas relações de ensino-aprendizagem em Matemática nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Fundamentado teoricamente na pesquisa de Andrade (2016), é possível entender que a formação dos professores, por seu histórico em cursos derivados do “Magistério” e, posteriormente, do “Normal Superior”, possuiu um caráter teórico-descritivo, pouco prático, e que, portanto, ainda parece ressoar numa formação de uma Matemática distanciada da realidade dos alunos.

² Fonte: <https://obmepeiros.com/>, acesso em 05/06/2021

Paralelamente, os estudos de Nóvoa (1992/2014), fundamentam as análises sobre o impacto que a história de vida como estudante tem na vida do professor pedagogo. Assim como, Moscovici (1961) e Silva e Silva (2013), explicam a teoria das representações sociais da Matemática em nossa sociedade e sua influência no ensino e aprendizagem desta disciplina. Entende-se por representações sociais “o saber, as crenças e os valores” (Silva e Silva, 2013, pg. 15434), impactando a dimensão do objeto do conhecimento e a sua relação com o sujeito.

E, para falar sobre as concepções de construção cognitiva, foram utilizados os estudos de Piaget (1999), apontados no livro “Seis Estudos de Psicologia”, assim como no livro “Desenvolvimento psicológico e educação - psicologia da educação escolar”, Volume 2 de César Coll, Álvaro Marchesi, Jesús Palacios e colaboradores. A necessidade de entender como se dá o processo de formação dos “mecanismos mentais” da criança no entendimento da noção do número, operações lógicas, percepções de tempo e espaço, surge da pretensão que se tem em definir estratégias eficazes para o ensino matemático.

De acordo com Piaget (1999), o desenvolvimento intelectual do indivíduo é uma contínua construção e acontece conforme a introdução de elementos externos. A necessidade de “equilíbrio” mental é a força motriz desta edificação. Entretanto, não é igual em todos os indivíduos e fases de crescimento (Piaget, 1999, p.16).

As variações para cada pessoa se dão conforme a idade, percepção dos elementos estudados e interesses que variam em cada fase de desenvolvimento. Portanto, perceber que determinados conteúdos movimentam diferentes aspectos cognitivos, de formas variadas, é fundamental para entender como se dá o aprendizado matemático e como é possível aprimorar a introdução destes elementos conceituais, a depender de cada indivíduo.

Para validar as hipóteses aqui apresentadas, alguns pedagogos foram convidados para uma reflexão pessoal da sua própria trajetória e, com isso, buscar construir uma melhor relação entre eles, seus alunos e a Matemática.

A partir da análise dessas reflexões pessoais, foi identificada a oportunidade de criar um espaço de diálogo, reflexão e compartilhamento das dificuldades sentidas no dia a dia dos professores, nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática. Espera-se, a partir deste material, auxiliar os professores a avançar no sentido de desenvolver-se pessoalmente e com seus alunos numa relação mais aberta e positiva com a Matemática.

1. CAMPO DE PESQUISA

Esse estudo tem como objetivo aprofundar a compreensão do impacto de alguns fatores (as histórias pessoais e formação inicial em relação a Matemática, a representação social desta e o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças) na relação de ensino-aprendizagem que os pedagogos

constroem com seus alunos como professores de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para desenvolver essa investigação foi utilizada a pesquisa de desenvolvimento, que está tipicamente associada ao desenvolvimento de um produto para, segundo Oliveira et al. (2019) “dar conta de uma problematização”.

A partir de uma hipótese inicial de que a relação afetiva que os pedagogos desenvolvem com a Matemática durante seu histórico de vida impacta diretamente na sua atuação como professor da disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental, optou-se por responder a esta questão-problema pelo uso de entrevistas estruturadas.

Importante salientar que se considerou que esta relação é construída a partir de experiências de um indivíduo com a Matemática durante a sua infância, sua vida escolar, sua graduação profissional e seu momento atual. Esta relação também é influenciada pela imagem social que se tem do conhecimento matemático (por exemplo, quem domina a Matemática é inteligente e que este é um saber restrito a um grupo de pessoas). A isto referiu-se como “representação social da Matemática”.

A coleta de dados foi realizada a partir de um questionário com 8 perguntas fechadas e 15 abertas, utilizando a ferramenta Google Formulários, sendo seus dados tratados de forma qualitativa e quantitativa para dar conta da análise dos aspectos que à pergunta

A pesquisa obteve 34 respondentes, entre alunos estudantes de Pedagogia e professores e assistentes de sala atuantes em algumas escolas privadas, todos da cidade de São Paulo.

A análise de dados foi então utilizada para estruturar um material que convida o professor pedagogo a refletir e avançar nas questões pertinentes a sua relação e sua didática da Matemática em sala de aula, como está descrito na seção a seguir.

1.1. Protótipo

Como resultado desta pesquisa e análise de dados, se observou uma oportunidade em produzir um material para avançar na questão e buscar superar algumas das “dores e sofrimentos” que os alguns professores pedagogos podem carregar ao entrar em sala de aula e buscar restabelecer uma relação positiva com a disciplina em questão, assim ajudando a melhorar a forma como a Matemática é ensinada nos anos iniciais do ensino fundamental.

O site foi construído com o objetivo de convidar os professores a refletir sobre alguns dos fatores que impactam na construção da relação ensino-aprendizagem da Matemática que desenvolvem seus alunos: sua trajetória com a Matemática desde sua infância até os dias de hoje, a representação social da

Matemática e o desenvolvimento do processo cognitivo infantil.

O público-alvo principal do site são principalmente professores pedagogos que tenham uma relação histórica ruim com a Matemática e possam, nesse espaço, entrar em contato com conteúdo que o auxiliem a reconectar com esta disciplina, ou pelo menos sair mais inspirado nesta direção.

De toda forma, qualquer pessoa com interesse pelo ensino da Matemática (estudantes, pais, entre outros) também pode se inspirar ou mesmo contribuir com suas experiências.

Ele apresenta 4 trilhas (denominadas Experiências), explicadas a seguir:

Experiência 1 - Reconhecendo o Passado

Nesta trilha, se apresenta o resultado do questionário sobre a trajetória de vida, em forma gráfica e um convite para os visitantes também o responderem.

A ideia é se sentir reconhecido e pertencente a uma categoria ampla e entender que existe um grupo que divide o mesmo sentimento com relação à Matemática.

Adicionalmente, é possível conhecer algumas histórias de vida de professores e sua relação com a Matemática para servir de inspiração.

Experiência 2 - A Matemática não é pra mim - Desconstruindo essa ideia

Fruto da pesquisa sobre a representação social da Matemática (apresentada em nosso arrazoado teórico) que se faz presente no discurso de que algumas pessoas nascem com “habilidades matemáticas” e a estas associamos uma imagem de inteligência ou lhe conferimos certo status intelectual.

Esta trilha busca ajudar a desconstruí-la, apresentando a abordagem do “Mentalidades Matemáticas”, que tem como pilar a ideia de que qualquer um consegue aprender Matemática em alto nível.

Experiência 3 - O desenvolvimento do pensamento Matemático

Nesta trilha, o visitante pode ampliar o conhecimento sobre os conceitos de Piaget / Coll sobre desenvolvimento cognitivo infantil para repensar as práticas do professor na sala de aula de matemática, bem como uma sugestão didática sequencial para desenvolver o raciocínio lógico-matemático durante a Ed. Infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Experiência 4 - O que tem por aí pra me ajudar em sala de aula?

Nesta última trilha, apresenta-se algumas outras abordagens, metodologias disponíveis a respeito do ensino da Matemática para aumentar o repertório e contribuir para inspirar professores em sua prática pedagógica.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Esta seção foi estruturada para discorrer sobre as reflexões dos principais teóricos relacionados ao tema proposto, visando fundamentar os objetos de pesquisa e responder os questionamentos que motivaram a elaboração deste estudo. Como organização, foi dividido em subcapítulos, contemplando assim os principais tópicos: desenvolvimento cognitivo, representação social da matemática e memórias de professor.

2.1. Desenvolvimento cognitivo

Conforme apresentado por Coll e Martí (2007), Piaget dedicou-se ao estudo do conhecimento baseado na teoria psicogenética. Por meio de suas pesquisas, atestou que o aprendizado é um processo e como tal evolui, dentro de um contexto histórico e cultural, através de mecanismos e processos biológicos que permitem que se criem estágios de conhecimento, mais complexos e avançados, de forma progressiva. Estes estágios são combinados e recombinaos como esquemas, formando estruturas.

Neste caso, conforme o autor,

o nível de competência intelectual de uma pessoa em um determinado momento de seu desenvolvimento depende da natureza de seus esquemas, do número deles e da maneira como se combinam e se coordenam entre si”. (COLL, 1985 apud COLL e MARTÍ 2007, pg.46)

Para este estudioso, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo estão intimamente conectados. Além disso, constatou que o desenvolvimento se dá em

três grandes estágios ou períodos evolutivos: um estágio sensório-motor, que vai do nascimento até os 18 ou 24 meses aproximadamente e que culmina com a construção da primeira estrutura intelectual, o grupo dos deslocamentos; um estágio de inteligência representativa ou conceitual, que vai dos 2 anos até os 10 ou 11 anos aproximadamente e que culmina com a construção das estruturas operatórias concretas; finalmente, um estágio de operações formais, que dirige-se para a construção das estruturas intelectuais próprias do raciocínio hipotético-dedutivo aos 15 ou 16 anos.” (COLL e MARTÍ, 2007, pg.46)

Este estudo aponta que o desenvolvimento dividido por estágios organizados implica em diversas reflexões acerca da aprendizagem. As possibilidades de aprender dependem da capacidade cognitiva, mas também do objeto e do sujeito. Dessa forma, é um processo fundamentalmente interativo, portanto, o conhecimento é uma construção.

Coll (2007) afirma que o entendimento da construção das estruturas cognitivas fornece à educação um direcionamento muito importante. Entretanto, compreender os ensinamentos escolares apenas como um meio de estímulo e oferta dos aportes necessários para o desenvolvimento destes estágios específicos é um erro recorrente dos currículos.

Existem características específicas em cada elemento envolvido no processo de construção do conhecimento, no que tange o ambiente escolar, que devem ser levados em consideração no momento de pensar conteúdos para cada estágio de desenvolvimento. Enquanto a psicogênese estuda a construção dos conhecimentos mais gerais e estruturais, a educação escolar deve priorizar conceitos de natureza social e cultural; da mesma forma, enquanto a primeira se dedica às interações entre o sujeito e o objeto, a segunda prioriza identificar as melhores relações professores e alunos, sendo o professor o mediador entre aluno e o conteúdo de aprendizagem.

Onrubia, Rochera e Barberà (2007) afirmam que a matemática é uma disciplina muito estudada pela psicologia educacional exatamente por ser um conteúdo que corresponde às questões fundamentais relacionadas à aprendizagem cognitiva, especialmente,

os processos de resolução de problemas, as linguagens formais e os sistemas notacionais de representação que medeiam a aprendizagem escolar, ou a relação entre conhecimento específico, conhecimento procedimental e capacidades metacognitivas. (ONRUBIA, ROCHERA e BARBERÀ 2007, pg.327)

É um conteúdo conhecido, e extensamente investigado, em função das dificuldades dos alunos para com os aprendizados específicos da disciplina, especialmente com os níveis de maior complexidade, que exigem um maior envolvimento social e tecnológico. Por ser um conhecimento de alto nível de abstração, generalidade, de natureza essencialmente dedutiva, além de apoiar-se numa linguagem formal específica; a Matemática impõe dificuldades específicas expressivas, de grande repercussão no ambiente escolar.

O fato de que o conteúdo matemático abrange, em paralelo, a necessidade de dois esforços cognitivos de naturezas distintas, isto é, de um lado um sistema formal e abstrato de compreensão e, do outro, um procedimento externo relacional, que alia os conceitos aos contextos do mundo real, como utilizados para as resoluções de problemas, impõe aos estudantes desafios por vezes intransponíveis. Desta forma, é fundamental o desenvolvimento de estratégias de ensino que possam

acomodar as duas faces distintas de forma equilibrada.

Concomitantemente, Coll (2007) aponta que aprender os conteúdos matemáticos envolve além de conhecimentos específicos, procedimentais e declarativos, aspectos afetivos, relacionais e motivacionais, e assim, como em todos os processos de aprendizagem, é uma “construção socialmente mediada”. Dessa forma, a ideia de que o aprendizado é a acumulação e transposição de conceitos dá lugar a certeza que se dá pela composição de significados e composição de sentidos, através da “interação, a negociação e a comunicação com outras pessoas em contextos particulares culturalmente definidos e no qual determinados artefatos e instrumentos culturais também desempenham um papel decisivo”. (ONRUBIA, ROCHERA e BARBERÀ 2007, pg.332)

Ao tratar-se aqui dos aspectos sociais envolvidos no aprendizado da matemática, cabe aprofundar as circunstâncias em que acontecem esta construção e de quais significados específicos este estudo ressalta. Portanto, a seguir será apresentado a seção sobre as representações sociais da Matemática.

2.2. Representação social da matemática

O estudo das representações sociais foi difundido por Moscovici (1961), inspirado pela obra de Durkheim (1895 / 1892), que tratava da explicação sociológica dos fatos sociais, através do conceito das Representações Coletivas. Para este autor, estas representações são como categorias, externas aos indivíduos, gerais e coletivas que se impõem além de sua vontade, “ou então ainda, que é gerada na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter”. (DURKHEIM, 1987 apud HOROCHOVSKI, 2004, pg. 93)

Moscovici (2003 apud MEGALE 2012, pg. 246) substitui o termo “coletivo” por “social”, a fim de reforçar o caráter dinâmico das representações, que são criadas por pessoas em interação com seus grupos sociais. Em medida que existem, tornam-se independentes e permitem novas representações. O autor reforça, então, a diversidade e a variação das ideias coletivas, que culminam em pontos de divergência e falta de sentido, um mote para novas configurações na busca de uma certa estabilidade.

As teorias da representação social permitem um estudo mais aprofundado em diversos campos do conhecimento científico, proporcionando reflexões sobre o impacto destas imagens no entendimento e aprendizagem dos conteúdos. Um exemplo específico está no conteúdo matemático que é sabidamente uma das disciplinas mais polêmicas quanto ao que representa socialmente.

Bruner (1990) e D’Ambrosio (1986) apud Silva e Silva (2013), entre outros autores

consideram que tanto alunos como professores têm conhecimentos matemáticos tradicionalmente categorizados como parte do domínio cognitivo, ao mesmo tempo em que têm atitudes em relação à matemática, nesse caso consideradas parte do domínio afetivo. E, ainda, que ambos têm crenças sobre o conhecimento, o ensino, a aprendizagem e o uso da matemática, que, às vezes, não podem ser encaixados exclusivamente em um único domínio, cognitivo ou afetivo, mas, situam-se em ambos. (SILVA e SILVA, 2013 pg. 15434)

Silva e Silva (2013) desenvolveram um estudo de representações sociais da Matemática pela perspectiva de alunos do Ensino Fundamental (anos finais). Pela análise discursiva, puderam observar, no caso dos aspectos afetivos (sentimento dos alunos em relação à disciplina), a predominância da dimensão negativa das representações (medo, dor de cabeça, entre outros).

Dentro do campo cognitivo, mesmo ressaltando aspectos como dificuldade, complicação, pensar, inerentes aos conceitos matemáticos, aparece, também, uma valorização desse saber como uma das disciplinas mais importantes, que oferece uma satisfação pessoal que pode estar relacionada a uma realização social, ou seja, sentir-se mais inteligente por superar os desafios conceituais de uma disciplina extremamente abstrata. Isso aparece socialmente valorizado, especialmente quando existe uma competição entre os alunos quanto aos resultados avaliativos.

O estudo parece confirmar o senso comum que se tem em nossa sociedade da Matemática como uma disciplina importante, mas difícil e abstrata, que parece dividir-nos em dois grupos (como citam os próprios autores), os que a consideram uma “tortura” e os que dela obtêm uma posição de destaque.

Em termos da importância desses tipos de análise, “o que o aluno pensa e o que sente sobre a Matemática influencia na constituição e na preservação do seu desempenho nessa disciplina”, já que as representações sociais ajudam a “constituir o objeto do qual são uma representação”. Ibanéz (1988) apud Silva e Silva (2013).

O perigo desta representação social é uma cristalização da categorização entre pessoas que têm habilidades matemáticas e outras, não. Ou seja, um pensamento que constitui o sujeito como não “dotado de habilidades matemáticas” é limitador e de profundo impacto: na pessoa que acreditar na sua falta de capacidade, no professor que acreditar nisso e desistir deste aluno, na sociedade que lhe dará menos oportunidades ao perceber essa “limitação”.

Felizmente, existem formas diferentes de perceber esta questão, uma das quais se apresenta a seguir.

2.2.1 Novos Caminhos para Avançar a Questão das Representações

Imagine seus alunos alegremente mergulhados em problemas de matemática difíceis de fato. Imagine-os implorando para que seus

erros sejam discutidos com a classe inteira. Imagine-os dizendo: “Eu sei matemática!”. Essa visão utópica está se concretizando nas salas de aula ao redor do mundo, e, se você seguir as orientações deste livro, talvez possa vê-la acontecer em sua sala de aula também”. (DWECK, 2018, pg.ix - prefácio.)

Este trecho escrito por Carol Dweck, autora de “Mindset: a atitude mental para o sucesso”, representa a essência de “Mentalidades Matemáticas”, uma abordagem inovadora relacionada ao ensino da matemática, dedicada a proporcionar, tanto aos alunos, quanto aos professores, no ensino e aprendizado desta disciplina, conforto e satisfação para além de entendimento e êxito.

Um dos pilares desse movimento é que “a Matemática não é um dom” (INSTITUTO SIDARTA, 2019), e está baseado em estudos de neurociência que tratam da plasticidade cerebral.

A neurociência já demonstrou que não existe cérebro matemático. O órgão na verdade possui uma plasticidade e quanto mais o usamos, testando, errando, tentando diferentes caminhos, usando diferentes recursos, mais conexões neurais são formadas, ou seja, mais o nosso cérebro “cresce”. Por meio da mudança de mentalidade perante a matemática aliado à mudança de crenças do que significa ser bom na disciplina, criamos oportunidades verdadeiras para a investigação dos alunos de conteúdos mais profundos. (INSTITUTO SIDARTA, 2019)

Adicionalmente, Boaler (2018) reafirma que um dos problemas com o ensino da Matemática tradicional está relacionado à associação da disciplina com o bom desempenho acadêmico. Quem consegue êxito é bom estudante, ou vice-versa. Paralelamente, o objetivo dos alunos nas aulas, normalmente, é achar a resposta certa. Raramente existe alguma reflexão quanto à beleza dos conceitos, ou suas aplicabilidades no cotidiano, ou na natureza. Geralmente, aqueles que se dedicam a realizar tarefas são os alunos “bons em matemática”.

Dessa forma, muitas são as questões acerca desta maneira de pensar e ensinar. A autora explica que usualmente a disciplina é “ensinada de formas não utilizadas por professores de outras matérias”. (BOALER, 2018, pg. 21). Além disso, existe uma separação entre assuntos que os matemáticos estudam e o que os alunos aprendem na sala de aula. Isso quer dizer que normalmente os alunos não sabem responder para que devem aprender seus conceitos, ou o porquê aprendem determinados conteúdos.

Em seu livro “Na vida dez, na escola zero”, Nunes (1986 apud ROAZZI 1990) abrange o tema, analisando a Matemática da vida diária, em contraponto àquela formal da sala de aula, enfatizando a significação do saber, a necessidade da contextualização e a constante busca de soluções complexas para o cotidiano.

É o divórcio do conhecimento matemático formal (conhecimento elaborado pelas leis da lógica através da dedução) do conhecimento matemático construído pela experiência (conhecimento elaborado pelo indivíduo em sua atividade de adaptação ao meio). É a discrepância entre o que a criança sabe fazer na vida e o que ela demonstra fazer nas provas escolares. (ROAZZI, 1990, pg.64)

A questão das Representações Sociais (que, como explicado anteriormente, refere-se aos conhecimentos adquiridos relacionados às imagens individuais de cada um), aliada à própria abstração conceitual, implica reflexões que deveriam servir para um movimento de mudança, um convite aos educadores buscarem outras formas de ensiná-la. Um dos caminhos poderia ser o de se buscar valorizar o uso das práticas cotidianas nas vidas dos alunos (valorizando o conhecimento prático e aplicado) e aliá-las às estratégias e ferramentas de cálculo (conhecimento teórico). Uma prática pensada em reduzir as desigualdades dos sujeitos e com uma Matemática acessível a todos, como sugerida por Boaler (2018), parece nos indicar um caminho possível.

Em paralelo, uma saída também viável é considerar como ferramenta de construção e renovação da prática o resgate das histórias de vida dos próprios docentes, a fim de identificar nas jornadas pessoais o conhecimento sobre o que se quer ensinar, o jeito particular de como fazer e a própria capacidade de relação e comunicação sobre o que se quer lecionar. A seguir, serão tratadas com mais profundidade as teorias já difundidas sobre as relações existentes entre as histórias de vida e a prática docente.

2.3. Memórias de professor e as práticas em sala de aula

Por meio de uma investigação minuciosa sobre a história de vida de professores, Nóvoa (1992 / 2014) questiona a usual separação que é feita entre a figura do professor que está transmitindo o conhecimento e o indivíduo que ensina e aprende, juntamente com seus alunos. Munidos de uma bagagem prévia individual, cada professor age cotidianamente de forma única e exclusiva, mesmo que os conteúdos compartilhados com seus alunos sejam aqueles universais.

Conforme afirma Nóvoa (1992 apud BURNIER et al. 2007),

não é possível separar o eu pessoal do eu profissional. Nesse processo de reflexão sobre seu percurso de vida, o indivíduo manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, na busca de significados para construção de sua identidade profissional. Nesse sentido, o método autobiográfico possibilita ao docente, pelo relato de sua história de vida, revelar seus anseios e expectativas ante a profissão docente e a própria vida.

Em “Vidas de Professores”, o Nóvoa (1992) traz a abordagem (auto) biográfica, pois encontra nesta a possível ligação entre a profissionalização do professor, a construção de sua identidade (profissional x pessoal), impactada pela história de vida. Esta investigação proporciona uma reflexão sobre como a história pessoal de cada um pode influenciar em sua prática docente.

Conforme Almeida (1996, p. 234)

Para o autor, o uso das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais com relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de se produzirem estes saberes. No universo pedagógico seu uso vem da vontade de se produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.

A investigação através das histórias de vida possibilita, também, uma reflexão sobre a diversidade docente e como este elemento interfere no desenvolvimento de diferentes atuações em sala de aula. Para Burnier et al. (2007) a trajetória de vida de um sujeito envolve inúmeras facetas como “lazer, família, local de trabalho, grupo social a que pertence” (BURNIER et al. 2007, pg. 345), o que forma uma rede de interligações possíveis, que atuam nas escolhas e direcionamentos profissionais de cada sujeito.

Paralelamente, à medida que o depoimento de um indivíduo sobre sua vivência pode estar apoiado pela similaridade de outro relato, estes discursos formam conjuntos de análise, que proporcionam um entendimento mais amplo sobre o universo investigado, fornecendo indícios importantes sobre que valores estão embasados determinadas escolhas e predileções. Estes resultados podem subsidiar uma rede de apoio, formada por trocas de conhecimentos e experiências.

É neste caminho que este estudo procura explorar as análises sobre a história de vida dos professores pedagogos, quanto ao ensino e aprendizagem da Matemática. A partir desses relatos pessoais, busca-se identificar similaridades discursivas e a forma como as vivências podem intervir na construção de uma jornada profissional. Estas descobertas viabilizam uma reflexão aprofundada sobre a prática e a possibilidade de uma atuação mais assertiva e consciente sobre o próprio entendimento acerca dos conteúdos matemáticos.

3. ANÁLISE DE DADOS

Vale lembrar que o objetivo deste trabalho é investigar o quanto a relação do professor-pedagogo com a Matemática é atravessada pela sua história de vida, sua formação inicial e representações sociais da Matemática, a fim de entender sua influência na sua atuação em sala de aula.

Dessa forma, um material foi produzido a fim de acolher esses sentimentos, sendo um canal de comunicação, e que ofereça reflexões sobre o

tema, caminhos para revisões conceituais e sugestões de abordagens diferentes da tradicional.

Para construir esse caminho, a análise de dados se focou em alguns aspectos:

1. Como a relação do professor com a Matemática pode influenciar na sua atuação em sala de aula?
2. Quais são as lacunas / dificuldades que o professor enfrenta durante essa trajetória?

3.1. Análise quantitativa dos dados

Após distribuir o questionário tanto para professores atuantes, quanto a estudantes de pedagogia, os resultados foram analisados à luz dos objetivos e, portanto, as seguintes categorias foram estabelecidas: Relação atual dos professores com a Matemática, Relação atual dos professores com a Matemática e seu histórico de vida, Influência da Relação Matemática e a Dificuldade em lecioná-la.

3.1.1. Relação Atual dos Professores com a Matemática

Nesta categoria de análise, do total de respondentes, observou-se que 77% deles declararam amar ou gostar da Matemática atualmente, ou seja, eles têm uma relação positiva com ela. Esse resultado surpreendeu, visto que a hipótese inicial que motivou esta investigação era a de que os professores pedagogos têm um distanciamento natural com a disciplina.

Porém, conforme a Tabela 1 que apresenta as respostas para a pergunta “Escolha a alternativa que melhor representa a relação que você tem com a Matemática?”, os dados apresentam uma relação positiva dos participantes com a disciplina.

Tabela 1 - Relação atual dos respondentes com a Matemática

	Ocorrências	%
Amo	8	24%
Gosto	18	53%
Indiferente	4	12%
Não gosto	4	12%
Odeio	0	0%
Total	34	100%

Fonte: Questionário

Sobre este resultado, uma possível explicação é que aqueles que se desinteressam pelo tema tenham optado por não responder à pesquisa, limitando a observação dentro de uma amostra reduzida, tanto em quantidade total de entrevistados, quanto em uma população maior de respondentes com tendências a respostas positivas.

Dessa forma, a fim de entender um pouco mais este universo, os dados sobre as perguntas relacionadas ao sentimento da infância e do passado escolar serão aqui apresentados, na direção de observar-se o quanto o histórico de vida pode oferecer alguma indicação de influência na relação atual de cada um.

3.1.2. Relação Atual dos Professores com a Matemática e seu Histórico de Vida

Nesta categoria, era esperado encontrar uma conexão entre o presente e o passado dos respondentes. Ou seja, a relação de cada um com a Matemática foi constituída no seu passado (infância e/ou escola) e se mantém até hoje.

Tabela 2 - Relação atual dos respondentes com a Matemática e sua relação com ela na Infância

Relação atual	Relação na infância	Ocorrências	%
Amo	Amava	4	50%
	Gostava	4	50%
	Indiferente	0	0%
	Não gostava	0	0%
	Odiava	0	0%
Total Amo		8	100%
Gosto	Amava	4	22%
	Gostava	7	39%
	Indiferente	1	6%
	Não gostava	5	28%
	Odiava	1	6%
Total Gosto		18	100%
Indiferente	Amava	0	0%
	Gostava	0	0%
	Indiferente	2	50%
	Não gostava	2	50%
	Odiava	0	0%
Total Indiferente		4	100%
Não gosto	Amava	0	0%
	Gostava	0	0%
	Indiferente	3	75%
	Não gostava	0	0%
	Odiava	1	25%
Total Não Gosto		4	100%

Fonte: Questionário

Tabela 3 - Relação atual dos respondentes com a Matemática e sua relação com ela na Escola

Relação atual	Relação na Escola	Ocorrências	%
Amo	Amava	4	50%
	Gostava	4	50%
	Indiferente	0	0%
	Não gostava	0	0%
	Odiava	0	0%
Total Amo		8	100%
Gosto	Amava	3	17%
	Gostava	7	39%
	Indiferente	1	6%
	Não gostava	5	28%
	Odiava	2	11%
Total Gosto		18	100%
Indiferente	Amava	0	0%
	Gostava	0	0%
	Indiferente	1	25%
	Não gostava	3	75%
	Odiava	0	0%
Total Indiferente		4	100%
Não gosto	Amava	0	0%
	Gostava	0	0%
	Indiferente	1	25%
	Não gostava	1	25%
	Odiava	2	50%
Total Não Gosto		4	100%

Fonte: Questionário

Isto foi observado em relação àqueles que “amam a Matemática”, pois as respostas se mantiveram a mesma quanto a sua relação positiva com essa disciplina em seu histórico de vida. Todos os entrevistados que responderam “amar a disciplina”, declararam que tinham uma relação positiva tanto na infância, quanto na escola.

Do grupo dos que “não gosta da Matemática atualmente”, essa experiência se remete ao passado, com uma ligeira diferença - a relação parece ter se deteriorado no ambiente escolar. De acordo com as respostas, 75% eram “indiferentes na infância” e 25% “odiavam”. Ao entrar na escola, essa relação se inverteu, com 75% dizendo odiar ou não gostar dela enquanto 25% eram indiferentes.

Adicionalmente, ninguém do grupo de relação historicamente positiva com a disciplina (amava ou gostava) na infância ou escola evoluiu para uma relação atual de desgosto com a disciplina.

Entretanto, a categoria dos entrevistados que declaram gostar da Matemática hoje, apresentou uma migração no sentido oposto, isto é, não gostavam no passado, mas gostam no presente. Este grupo representa 52% do total dos entrevistados e demonstrou uma migração positiva de 39% de seus participantes (em cinza na Tabela 3) Estes declararam não gostar ou odiar a matemática na escola mas gostam dela atualmente.

Buscar entender o que motivou esta mudança fez-se necessário, visto que os dados das Tabelas 2 e 3 poderiam indicar soluções para aqueles que continuam apresentando uma experiência negativa sobre os conteúdos matemáticos. Assim, uma observação aprofundada da análise qualitativa também foi feita para esta categoria, a fim de identificar nos relatos dos entrevistados os fatores que possibilitaram esta melhora na relação. Esta análise será apresentada no item respectivo (ver Análise Qualitativa - 3.2.2 - Relação atual dos professores com a Matemática e seu histórico de vida).

3.1.3. Influência da Relação Matemática e a Dificuldade em Lecioná-la

Tabela 4 - Dificuldade em lecionar associada a relação estabelecida com a disciplina.

Tem dificuldade em lecionar Matemática?	Relação com a Matemática	Ocorrências	%
Não	Amo	7	21%
	Gosto	10	29%
Sim	Amo	1	3%
	Gosto	8	24%
	Indiferente	4	12%
	Não gosto	4	12%
Total		34	100%

Fonte: Questionário

Ao confrontar os dados sobre a relação atual dos entrevistados com a Matemática e sua experiência em lecionar a disciplina (Tabela 4), os resultados encontrados parecem, mais uma vez, mostrar uma direção contrária à hipótese que motivou este estudo.

Considerando que as histórias de vida enquanto crianças e estudantes se associam com a relação atual com a Matemática, agora como professores ou estudantes de Pedagogia, e que esta relação atual influencia a atuação como educadores, diretamente na sala de aula; então seria possível acreditar que um professor sem boa relação com a Matemática teria dificuldades em lecioná-la. Já aqueles com esta relação positiva, não teriam dificuldades.

Porém, os dados mostraram que 27% dos respondentes que dizem amar (3%) ou gostar (24%) da Matemática atualmente, declaram ter dificuldades na sala de aula. Tal informação vai de encontro com a ideia de que a relação que os professores têm com a Matemática influencia na sua atuação em sala de aula, de forma simples e direta.

Baseado numa reflexão inicial, era esperado encontrar uma unidade entre os professores que amam ou gostam da disciplina, não tendo dificuldades em lecioná-la, conforme os 50% dos respondentes que afirmaram amar (21%) ou gostar (29%). Entretanto, os quase trinta por cento mencionados anteriormente instigou um aprofundamento da questão.

Algumas possíveis explicações poderiam estar no tempo de experiência em sala de aula ou na série que lecionam estes professores. Professores com menos tempo de experiência de atuação ou que deem aulas em séries mais avançadas (que requerem um conhecimento de uma Matemática mais complexa) poderiam sentir mais dificuldade, ainda que tivessem uma boa relação com ela.

Paralelamente, ao elucubrar a questão, acrescenta-se que aquele professor que entende suas dificuldades com a disciplina pode debruçar-se sobre seu planejamento e superá-las, baseado no esforço e não em gosto pessoal. E, por outro lado, aquele que estabelece uma relação positiva com a disciplina, pode não conseguir perceber as dificuldades dos seus alunos com determinados conceitos e, assim, não alcançar seus principais objetivos com a turma em sala de aula.

Importante ressaltar, entretanto, que as análises quantitativas do questionário não elucidaram tais questões. A pergunta relativa a “tempo de experiência / série que lecionam” foi acrescentada como obrigatória a posteriori. Da mesma forma, o questionário não explorou detalhes sobre metodologias utilizadas pelos professores, formatos avaliativos, o que poderiam indicar uma possível dificuldade com o planejamento, por exemplo. Dessa forma, considerando a impossibilidade de uma análise aprofundada nesta direção, buscou-se, então, uma análise qualitativa das respostas descritivas, a fim de avançar nesta investigação.

3.2. Análise qualitativa

Esta seção busca aprofundar, pela leitura das respostas descritivas, os resultados que apareceram em destaque nas análises quantitativas, bem como incluir outras reflexões a partir da análise discursiva do questionário.

3.2.1 Representação Social da Matemática

No questionário enviado, não foram planejadas perguntas aos entrevistados, que estivessem relacionadas diretamente à percepção sobre a representação social da Matemática. Entretanto, a leitura das respostas descritivas possibilitou análises específicas sobre esse aspecto.

Pelas pesquisas referenciadas aqui no arrazoado teórico e que fundamentam este estudo, tanto pela pesquisa de Andrade (2016), quanto pela pesquisa de Silva e Silva (2013), a Matemática é percebida socialmente como uma disciplina que tem uma carga conceitual, o peso do conhecimento, um conhecimento abstrato e muito distante daqueles vinculados ao uso cotidiano. Saber matemática significa ser inteligente, ou seja, é um aprendizado associado à aptidão, como se fosse um conteúdo que somente alguns fossem capazes de absorver. Tais concepções ficaram visíveis na análise das respostas descritivas do questionário.

Na pergunta sobre a relação atual com a Matemática, ficou visível em pelo menos dez respostas dissertativas declarações de dificuldade e desconforto, mesmo para aqueles que gostam da matemática, como aparecem nos exemplos abaixo:

Algo que me deixa **insegura**.

Acho muito interessante, embora eu não sinta que tenho bom raciocínio matemático.

Frustração

Dificuldade

Não tenho traumas com ela na escola, mas não era uma matéria que me encantava. Hoje em dia, ela é pra mim um instrumento, sem grandes emoções envolvidas. Não me interessa em aprender sobre ela mais do que preciso.

Algo que uso todo dia mas sempre tive **dificuldade**

Um pouco de **traumas** com o entendimento, mas ao mesmo tempo um gosto pela organização que o conhecimento permite, traz, proporciona na vida

Nas perguntas relacionadas ao aprendizado da matemática em sua vida escolar de estudante, pelo menos a metade dos entrevistados relacionam este desconforto a momentos de abstração e falta de ludicidade.

Quem declara gostar da Matemática ressalta a importância da disciplina para o cotidiano, como algo relacionado a tudo o que fazemos. Vale destacar que este ponto é o principal motivo para aqueles entrevistados que declararam não gostar da matemática na infância, ou em idade escolar, terem alegado gostar atualmente, ainda que alguns não apontem entusiasmo ou conforto ao ensinar e aprender.

O prazer com este aprendizado específico aparece relacionado à ludicidade, à introdução dos conceitos em associação com o cotidiano e à vivência divertida, como jogos. Seguem alguns exemplos:

O meu dia dia

Um desafio. um vínculo com o meu pai, que sempre foi bom em matemática e era um lugar seguro para eu aprendê-la. / gostava porque poderia mostrar uma habilidade ao meu pai. tb **gostava por curtir resolver desafios**.

O conhecimento da vida através dos números, cálculos, raciocínio lógico. Saber matemática para mim sempre mostra que a pessoa é mais inteligente, sabida.

Matemática está em tudo o que fazemos: ao estimar o tempo gasto em deslocamento, na quantidade de pó e água para o café, no dinheiro que podemos gastar na feira ou mercado, etc

Após aprender o significado e sentido da Matemática no curso de Pedagogia, aprendi a gostar da Matemática

Necessitamos diariamente da matemática, porém no meio ensino escolar me deixou um buraco devido há falta da importância. E vejo como isso me acarreta.

Tanto a minha vivência na escola como na família me deixou sem traumas em relação a matemática, apresentando a mesma, como algo prático e muito útil.

Acho muito interessante, embora eu não sinta que tenho bom raciocínio matemático. / Gosto, mas é difícil. / Muito esforço para compreender.

Aprendi a matemática de forma prazerosa na educação infantil e no ensino fundamental. **Não gostei da matemática no ensino médio. Não parecia fazer muito sentido para mim.** Antes de fazer pedagogia, formei-me em direito e atuei na área tributária - que envolve números e cálculos - durante muitos anos. No semestre passado, estagiei na classe de crianças do 4o ano e gostei muito de ajudá-los com a matemática. **Eu gosto de matemática e acho que está presente em tudo o que fazemos.** Tenho uma maneira diferente de resolver os problemas e fazer contas de matemática, que aprendi no ensino fundamental no Vera Cruz. Em todas as matérias **essa escola nos incentivava a pensar e não decorar. Aprendemos de forma divertida.**

Trago a matemática para o dia a dia com as crianças, através da arte. Ainda há um assombro quando digo "isso é matemática" ou "usem a matemática para aprimorar a arte de vocês".

Quanto às respostas dos entrevistados que confirmam uma relação de dificuldade como um padrão (infância e escola), em todas as respostas aparecem palavras como "medo", "desconforto", "trauma com o entendimento", "insegurança", "frustração" e "dificuldade". A palavra "trauma" aparece, inclusive, entre respondentes

que falam da disciplina positivamente, afirmando que têm uma relação feliz com a Matemática, porque nunca passaram por nenhum “trauma” para aprendê-la. Seguem os exemplos destas afirmações:

Extremamente **bloqueada** em relação a essa matéria, não entendia nada

Algo que me deixa **insegura**.

Acho muito interessante, embora **eu não sinta que tenho bom raciocínio matemático**. / Gosto, mas é **difícil**.

Frustração

Dificuldade

Não tenho traumas com ela na escola, mas não era uma matéria que me encantava. Hoje em dia, ela é pra mim um instrumento, sem grandes emoções envolvidas. Não me interessa em aprender sobre ela mais do que preciso. / Sempre fui **indiferente** com ela na infância. No colegial, passei a realmente **não gostar**. Depois, voltei à **indiferença**.

As declarações destacadas nesta seção demonstram o que foi apontado anteriormente pelo estudo das representações sociais, realizado com estudantes do ensino fundamental. Silva e Silva (2013) demonstraram a existência de dois grupos que se dividem entre aqueles que consideram a Matemática inalcançável e os que se sobressaem pelo mérito de através dela triunfarem em seus estudos. Além disso, as palavras negativas aparecem não somente entre aqueles que não têm bons resultados.

Da mesma forma, os entrevistados aqui apresentados associam o estudo da matemática ao desafio, muitas vezes inalcançável, de entender seus conceitos tão abstratos, assim como o quanto este esforço traz o sentimento de insegurança e desconforto.

3.2.2 Relação Atual dos Professores com a Matemática e seu Histórico de Vida

Cabe aqui voltar à mesma categoria da análise quantitativa (seção 3.1.2), visto a importância de observar os discursos dos respondentes que atualmente gostam da Matemática, apesar de terem referenciado uma relação ruim em seu histórico na infância ou como estudantes. O objetivo seria encontrar caminhos possíveis para aqueles que continuam apresentando uma experiência negativa sobre os conteúdos matemáticos.

Dos entrevistados que gostam da Matemática atualmente e não gostavam, ou odiavam na infância e enquanto estudante, todos relatam que enxergam a disciplina como uma descoberta, uma ferramenta que pode ser utilizada no cotidiano

para todos os afazeres da vida, uma ciência indispensável.

Entretanto, quanto ao histórico de uma relação ruim, o principal elemento que aparece é a falta de conexão da Matemática ensinada na escola com aquela que pode ser utilizada no dia a dia, esta que desperta a curiosidade e a transforma em um assunto interessante. Esta disciplina aprendida na escola é vista como um conteúdo difícil. Todos os entrevistados relatam dificuldade para entender os conceitos.

O que parece transcorrer nos discursos dos que dizem gostar da Matemática hoje está ligado, de forma geral, a reconhecer e perceber a sua aplicação no seu dia a dia, apesar das dificuldades que enfrentaram para entendê-la durante o período escolar. Seguem abaixo algumas respostas, listadas tal qual foram escritas, sem edição, às perguntas sublinhadas.

O que a matemática representa na sua vida?

O meu dia dia

Ela é importante, pois a utilizo muito no meu dia a dia para fazer supermercado, pagar contas, ajudar minha filha nas atividades da escola, etc.

Acredito que na vida a matemática é inserida em quase todo contexto: usamos a matemática em uma receita, ao ir ao supermercado, ao fazer contas de gastos etc. E é de suma importância ter o conceito e o raciocínio de problemas e soluções. Acredito que temos a função de ensinar para as crianças de hoje esta importância para a vida.

Uma forma de criar estratégias para resolver algumas questões de ordem prática cotidiana.

Um pouco de traumas com o entendimento, mas ao mesmo tempo um gosto pela organização que o conhecimento permite, traz, proporciona na vida

Escreva uma frase que ilustre a alternativa escolhida acima. (Escolha a alternativa que melhor represente a relação que você tem com a Matemática?)

Nossa vida é feita de raciocínios lógicos, à matemática está presente o tempo todo

A matemática me auxilia nas escolhas do dia a dia.

Necessitamos diariamente da matemática, porém no meio ensino escolar me deixou um buraco devido há falta da importância. E vejo como isso me acarreta.

Após aprender o significado e sentido da Matemática no curso de Pedagogia, aprendi a gostar da Matemática

Vejo na matemática uma forma de deixar a vida mais prática.

Aprecio as ferramentas matemáticas e como elas podem facilitar nossa vida, e possibilitar facilidades com seu uso

Relação infância e escola

Não tive uma boa experiência com livros e professoras na escola em relação a matemática / Extremamente bloqueada em relação a essa matéria, não entendia nada

Tinha muita dificuldade em realizar as atividades de matemática, como resolução de problemas e operações numéricas de divisão / Tinha dificuldade em realizar as atividades propostas pelo professor

Tinha muita dificuldade, era um inferno, tinha medo

Matemática na infância pouco explorada e muito apostilada, no qual tínhamos que decorar e a decoreba não nos ajuda a raciocinar quando deparados com o problema. / Acredito que ao ensinar matemática a uma criança, tem que primeiro amar a matéria e mostrar de várias formas, como se pode aprender, mostrando por vídeos, artesanatos, fazendo com a próprias mãos o material, fazer com a criança pensa em uma solução e sempre com a ajuda e orientação do professor.

A forma como a disciplina era apresentada não gerava nenhum entusiasmo. / Não via onde poderia utilizar tantas fórmulas no meu dia a dia.

Tais discursos ilustram bem o que previamente foi descrito no arrazoado teórico como um descolamento da Matemática ensinada na escola com a Matemática usada na vida prática, apresentados por Nunes (1986 apud ROAZZI 1990). Tal estudo, aponta a Matemática escolar cercada de suas regras e procedimentos que parece torná-la inalcançável e de difícil compreensão.

Nestes relatos foi possível perceber o quanto aqueles que gostam da Matemática enxergam aplicações desta em seu cotidiano, sendo um fato a consequência do outro, como um ciclo sucessivo. Já no período escolar, onde não conseguiam perceber tais usos, desgostavam dela.

3.2.3 Dificuldade em Lecionar e a Relação Atual com a Matemática

Conforme identificado nas análises quantitativas (seção 3.1.3), foi possível observar uma quantidade de entrevistados que declaram dificuldade para lecionar, mesmo afirmando gostar da Matemática atualmente. Como esta afirmação está em oposição à hipótese que motivou esta investigação, de que a relação positiva com a Matemática interfere positivamente na forma de apresentar estes conceitos

em sala de aula, foi necessário aprofundar as análises, observando as respostas descritivas destes entrevistados.

Os cerca de um terço dos que responderam gostar, ou até amar, a Matemática, mas ainda assim ter dificuldades para lecionar, mencionam falta de conexão dos conteúdos com o cotidiano, excesso de memorização e desconhecimento dos conceitos, assim como, existência do “medo” adquirido ao aprender a matemática na escola e que ainda se faz presente no momento de ensinar determinados assuntos aos alunos.

Paralelamente, ficou evidente nas respostas a ênfase dada sobre a diversidade de didáticas e resoluções. A matemática como linguagem é ampla e rica em diferentes maneiras de ensinar e aprender, dessa forma, aparece entre os entrevistados a necessidade em se aprender diferentes conceitos, como demonstrado nos trechos abaixo.

Livros e professores que não conectavam a matemática ao dia a dia.

Escolas muito pragmáticas e pouco práticas ou que pouco relacionassem a matemática a situações reais, então tenho também essa defasagem de situações cotidianas com os números.

A matemática aprendida na escola sempre foi muito mecanizada, acredito que ensinar matemática com sentido e significado seja o meu desafio na prática como educadora por conta disso.

Fazer com que os estudantes entendam o porquê de estarem fazendo aquilo que estão fazendo ao invés de somente memorizar fórmulas, algo que eu não tive.

Foi possível observar, também, nas respostas analisadas, que a dificuldade em lecionar está associada à falta de formação. Os entrevistados mencionaram a falta do entendimento de como ensinar certos conceitos, até mesmo por sentirem que ainda não os aprenderam. Diferentes estratégias, aproximação com o cotidiano, mostrar aos alunos como eles podem resolver são temas mencionados nas entrevistas.

A conexão entre a matemática e o dia a dia

acho dinâmico e divertido, mas me faltou uma formação mais ampla.

A formação do pensamento matemático, **senti falta de aprender os conceitos matemáticos.**

As possibilidades na resolução matemática, mas é difícil pensar o como trabalhar este componente de forma significativa.

A Matemática é uma linguagem e para resolver as questões matemáticas, não há somente uma maneira e sim diversas formas

e isso ajuda na hora de resolver uma situação problema ou operação numérica

É muito mais fácil saber fazer do que lecionar. Minha maior preocupação é fazer com que os estudantes entendam o porque de estarem fazendo aquilo que estão fazendo ao invés de somente memorizar fórmulas, algo que eu não tive.

Sinto falta da instrução de como ensinar certas coisas, como por exemplo a conta de divisão... existem diversos métodos e sei que isso mudou desde quando eu estava na escola, **fico sempre na dúvida de qual método ensinar**. Sei que é uma questão que vai de pessoa para pessoa, mas acho que **sinto falta de ver esses métodos para conhecer outros que vão além do que eu já sei**.

Maior dificuldade é fazer com que os estudantes entendam o porque fazemos algo do jeito que fazemos, como por exemplo, por que descemos um número na conta de divisão? Por que o número maior vai em cima na subtração e etc.

Penso que fiz parte de uma geração que valorizava a memorização. **Precisaria aprender algumas metodologias completamente diferente da memorização para lecionar matemática de forma eficaz**.

Não aprendi a fazer divisão quando pequena e isso ainda é uma questão pra mim. Não sei fazer divisão com “conta armada” e **não dá pra ensinar algo que não sei**. Lembro de um episódio em que uma professora me fez ir até a lousa para resolver um problema de divisão, e eu só poderia sair quando finalizasse/acertasse, deve ser daí meu trauma com a divisão.

Os dados apresentados remetem a Nóvoa (1992), que discorreu sobre a dificuldade de separar o “eu pessoal” do “eu profissional”. Os relatos das entrevistas mostram que os professores carregam anseios de como ensinar, principalmente porque reforçam que não encontram sentido nos modelos que vivenciaram em seu histórico escolar e acreditam que poderiam encontrar novas maneiras, diferentes daquelas que lhes foi ensinado enquanto estudantes.

No caso de alguns dos respondentes, que são estudantes de Pedagogia de uma instituição privada da cidade de São Paulo, a formação em Didáticas da Matemática ajudou com novas perspectivas: abriu o leque de jogos e atividades lúdicas como ferramentas de ensino e alguns citam estar felizes em aprender sobre etnomatemática.

Tais relatos ajudam a refletir sobre que materiais oferecer a professores atuantes que possam, também, auxiliá-los a desenvolver didáticas diferentes das que lhes foram ofertadas enquanto estudantes, e que, possivelmente, ainda carregam em suas salas de aula atuais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre as questões que envolvem o conhecimento matemático, a forma como pode ser desenvolvido em sala de aula pelos professores, já impactados pela sua própria história e pelas representações sociais que carregam sobre a disciplina, fica claro que esta investigação envolve aspectos que necessitam de aprofundamento. Neste ponto de percepção do tema, pretende-se aqui, de fato, registrar relações encontradas e, se possível, sugerir novas possibilidades.

Como ponto de partida, o assunto foi direcionado pela hipótese de que o ensino da Matemática em sala de aula é impactado pelas experiências de vida de educadores, que constroem sua relação com a disciplina também por meio de suas vivências, como estudantes e na formação profissional.

Tivemos como base o estudo de Andrade (2016), que observou como professores com percepções negativas sobre a Matemática (cujo histórico como alunos lhes causou medo e insegurança) ministravam aulas sem interações, trocas ou discussões em grupo, com pouca variação de atividades e pautados em seguir o livro didático. Já os professores com uma relação escolar historicamente positivam com a disciplina realizavam aulas mais abertas, com discussões e argumentações sobre problemas, bem como ofereciam estratégias didáticas variadas.

Daí, surgiram indagações que discorreram sobre a origem destas dificuldades, em que medida afetam a relação com seus alunos, assim como qual é a importância, dentro deste contexto, destas representações que a sociedade faz sobre a Matemática na construção de uma imagem, bem como de uma relação no ensino-aprendizagem.

Os caminhos teóricos percorridos até aqui permitiram ampliar as ideias iniciais, visto que ao estudar as influências das histórias de vida em Andrade (2016) e Nóvoa (1992/2004), e as questões envolvendo as Representações Sociais da Matemática em Silva e Silva (2013), levando a perceber o tanto de variáveis que compõem estes temas.

Os relatos pessoais reconstituem histórias vividas em outros tempos e, portanto, tornam-se representações da própria vivência. Da mesma forma, as experiências de cada sujeito com o aprendizado também variam conforme diferentes elementos envolvidos, como o tempo, o ambiente, seus pares; portanto, estas representações são como teias, se constituem de forma relacional.

Paralelamente, ao tratar-se das questões do campo cognitivo, considerando Piaget (1961) e Coll (2007), percebe-se o quanto é necessário aprimorar os estudos, refletindo sobre as diferentes possibilidades existentes acerca do tema. O aprendizado pode acontecer assim que as “estruturas mentais” são formadas pelo indivíduo, porém sabe-se, também, que o papel do meio é fundamental nesse processo. Por isso mesmo, foi reforçada a necessidade em se falar de diferentes metodologias para o aprendizado da Matemática. Os sujeitos se diferem, bem como

sua interação com o objeto de estudo.

Os dados pesquisados mostraram que a hipótese inicial, de que a atuação do professor em sala de aula, no ensino da Matemática, pode ser impactada pela história de vida, bem como pelas representações que a sociedade tem sobre esta disciplina, foi confirmada, pois estes elementos mostraram-se presentes nas análises dos dados, especificamente na discursiva. Entretanto, as análises possibilitaram algumas descobertas diferentes daquelas esperadas previamente.

Como primeiro ponto, ao contrário do previsto, a maioria dos entrevistados apresenta uma percepção positiva em relação ao aprendizado da Matemática, mesmo para aqueles que acusam dificuldades, em alguma etapa da vida, ao trabalhar ou aprender seus conceitos.

Além disso, o questionário utilizado baseou-se, em grande parte, numa investigação sob o aspecto afetivo (gosto e percepções pessoais), que direcionaram assim os relatos. Dessa forma, não foi possível aprofundar, nesta etapa do estudo, questões que tangem, por exemplo, planejamento e modelos avaliativos utilizados. Como consequência, constatou-se que apenas reflexões sobre afetividade podem não indicar de forma precisa a origem da dificuldade em lecionar.

Subsequentemente, outro aspecto não planejado inicialmente, e que pode ter influenciado as entrevistas de forma inusitada, foi o fato de que a amostra utilizada contou com muitos relatos de pessoas sem experiência na atuação em sala de aula. Até aqui não foi possível afirmar com bases sólidas se esta pouca bagagem interfere de forma negativa na prática docente. No entanto, os dados sugerem de forma incisiva que a falta de prática pode contribuir para as percepções de insegurança ao trabalhar os conceitos matemáticos.

Inesperado, também, foi constatar que daqueles entrevistados que afirmaram gostar ou amar a Matemática, cerca de um terço deles relataram dificuldades em lecionar. Foi assim que se entendeu, contundentemente, que a relação entre gostar e ter facilidade com o ensino e aprendizado da disciplina não se dá de forma tão direta.

A análise qualitativa permitiu uma constatação mais aprofundada a respeito dessa dificuldade, o que não foi possível encontrar inicialmente nas perguntas fechadas. Neste sentido, o discurso dos respondentes aponta lacunas na formação inicial durante a graduação em Pedagogia, o que pode ser um dos fatores que impactam o ensino da Matemática em sala de aula, independente da questão afetiva com a disciplina.

Concomitantemente, identificou-se a necessidade de oferecer aos professores uma formação em Didáticas da Matemática mais próxima do cotidiano e práticas inovadoras ou diversificadas, como a etnomatemática, uma vez que todos os relatos explicitam que o uso da Matemática na sala de aula está distanciado das práticas do dia a dia.

Finalmente, ao analisar o discurso dos respondentes, constatou-se o reflexo das Representações Sociais sobre a Matemática, descritas neste estudo: insegurança e medo, falta de inteligência e falta de habilidade para a disciplina. Sobre a questão, oferecer uma perspectiva mais inclusiva (de que a Matemática é para todos) parece imperativo para que se avance numa relação de respeito entre o sujeito e a aprendizagem.

Neste sentido, o protótipo do site ofertando experiências e acolhimento, busca começar a atender a esta demanda, apresentando as sessões *Reconectar* e *Aprofundar* que permitem que o visitante faça uma escolha inicial entre a reflexão sobre a sua relação com a Matemática ou ampliar seu conhecimento das estratégias com a disciplina.

Ao escolher o *Reconectar*, o visitante terá a oportunidade de refletir sobre sua própria história pessoal, entender como a representação social impacta a prática didática e compreender melhor os aspectos do desenvolvimento cognitivo e sua relação com a aprendizagem da Matemática. No entanto, ao escolher *Aprofundar*, ele poderá ter informações sobre outras abordagens existentes do ensino da Matemática.

É importante reconhecer que este caminho de formar, acolher e ofertar novas experiências é inicial, mas essencial, para uma reconexão com a Matemática. Neste sentido, a construção de opções, oportunidades de diálogo, soma de caminhos, reflexão e ampliação de repertório pode auxiliar os professores pedagogos a avançarem no sentido do desenvolvimento pessoal, numa relação mais aberta e positiva com os conteúdos matemáticos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Resenha - Vidas de Professores**. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n.2, p.234-238, jul./dez. 1996
- ANDRADE, Ana Maria Van Langendonck Florio De. **A Formação Matemática Do Professor E Sua Influência Na Atuação Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**. 2016. 62 f. Monografia apresentada como requisito para obtenção de título de bacharel em Pedagogia, Instituto Singularidades. São Paulo, 2016.
- BOALER, Jo. **Mentalidades matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BOALER, Jo. **O que a matemática tem a ver com isso?** Como professores e pais podem transformar a aprendizagem da matemática e inspirar sucesso. Porto Alegre: Penso, 2019
- BURNIER, Suzana et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2007
- COLL, César. Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da Educação Escolar - Volume 2
- HOROCHOVSKI, Marisete Teresinha Hoffmann. Em tese, **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2, nº 1 (2), janeiro-junho/2004, p. 92-106
- HUMPHREYS, Cathy e PARKER, Ruth. **Conversas Numéricas: Estratégias de cálculo mental para uma compreensão profunda da matemática**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- INEP. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. **INEP Notícias**, Brasília, 3 de Dezembro de 2019. Disponível em < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206> Acesso em 12/11/2021.
- INSTITUTO SIDARTA. Matemática não é um Dom. in **Mentalidades Matemáticas**. São Paulo: 2019. Disponível em: <<https://mentalidadesmatematicas.org.br/o-movimento/matematica-nao-e-um-dom/>> Acesso em 15/11/2021.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilíngue, Eu? Representações de Sujeitos Bilíngues Falantes de Português e Inglês. **Revista X**, Vol. 2. PUC-SP, 2012.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. - Vol.4. 1ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.
- NUNES, Terezinha; Schliemann, Analucia Dias; Carraher, David William. **Na Vida Dez,**

Na Escola Zero. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

OECD. **Brazil - Country Note - PISA 2018 Results**. Paris: OECD, 2019. Disponível em < https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf> . Acesso em 12/11/2021

OECD. Results for countries and economies. in **PISA 2018 Results (Volume I): What Students know and can do**. Paris: OECD Publishing. 2019. Disponível em < https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_79c489df-en#page46> . Acesso em 12/11/2021.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. - 24ª. ed - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ROAZZI, Antônio. Desvendando a outra face do saber: Reflexões sobre o livro "Na Vida dez, na Escola zero", de Teresinha Nunes Carraher, David William Carraher e Analúcia Dias Schliemann". **Psicologia: Ciência e Profissão**, Volume: 10, Número: 2-4, Publicado: 1990. Disponível pelo link <<https://doi.org/10.1590/S1414-98931990000200010>> acesso em 09/06/2021

SILVA, Rejane Dias e SILVA, Valdirene Moura. **As Representações Sociais da Matemática dos Alunos do Ensino Fundamental**. EDUCERE. PUCPR, 2013

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



APÊNDICES

Apêndice A

Anexo A

Modelo do questionário

1) Escolha a opção da sua idade

17 – 20; 21- 30; 31 – 40; 41 – 50; acima de 50 anos

2) O que a Matemática representa na sua vida?

3) Escolha a alternativa que melhor represente a relação que você tem com a Matemática? [Eu e a Matemática hoje]

Amo – Gosto – Indiferente – Não Gosto - Odeio

Escreva uma frase que ilustre a alternativa escolhida acima.

4) Como você se relacionava com a Matemática na sua infância? [Matemática na Infância]

Amo – Gosto – Indiferente – Não Gosto - Odeio

5) Escreva uma frase que ilustre a alternativa escolhida acima.

6) Como era a sua relação com a Matemática enquanto estudante do ensino fundamental? [Eu e a Matemática na escola]

Amo – Gosto – Indiferente – Não Gosto - Odeio

7) Escreva uma frase que ilustre a alternativa escolhida acima.

8) Você teve algum professor de Matemática marcante na sua vida escolar? Ele te marcou positivamente ou negativamente, por quê?

9) Você tem alguma dificuldade em lecionar a Matemática?

10) Que relação você estabelece entre a resposta acima e sua vivência com a Matemática na escola?

12) Qual a formação em Matemática que você teve na sua área de graduação?

13) Quais aspectos você destacaria e quais você sente falta?

14) Qual a maior dificuldade que você teve/tem ao trabalhar os temas de Matemática em sala de aula?

15) Quais as dificuldades que os alunos mais apresentam no aprendizado de Matemática?

16) Descreva como você trabalha um tema Matemático na sua escola.

(planejamento/ encaminhamento/ avaliação)

17) Descreva como você se sente dando uma aula de Matemática. [Em sala de aula, eu me sinto]

18) Escreva uma frase que ilustre a alternativa escolhida acima.

19) Como você imagina que seus alunos se sentem durante uma aula de Matemática?

20) Do que você sente falta / o que ajudaria a sua prática em sala de aula?

1.a) Há quanto tempo leciona?

7.b) Caso sua relação com a Matemática tenha se modificado entre sua vida escolar e agora, descreva o motivo.

Anexo B

Análise do produto do TCC

Mensagem do Guilherme Jacobik em 16 de novembro de 2021:

Paula e Aline. O TCC está bacana, traz boas referências teóricas que se conectam às entrevistas, as quais souberam dar um bom tratamento, sem simplificações. Acho que a textualidade está boa, objetiva, direta e bem redigida. Creio que os apontamentos já realizados por Sofia e Sílvia nas abas de correção deram conta de chamar-lhes a atenção em não concluírem sem ponderar outras questões.

Sobre o site, ficou difícil analisá-lo, pois está "por preencher". Sei que a dinâmica proposta talvez não permitisse, mas, talvez, o disparo antes da defesa poderia ser uma forma de vê-lo em uso e, daí, analisar o impacto da proposta. Desde já digo que seria muito bacana que nossos alunos dos cursos de Did. da Matemática (meus e da Sonia) tivessem contato com a proposta. Sei que ainda estão lidando com ele, mas aponto que o manejo dele está pouco intuitivo, faltam marcadores de sinalização de localização, por exemplo, senti dificuldade de achar abas e voltar ao menu principal, por exemplo. Sei que alguns itens são esboços, mas evitem abreviar palavras nos títulos de entrada das abas.

Beijos e boa apresentação! Gui

ANNE CRISTINE BONASSI ALVES

GABRIELLA LACERDA PAPA

NATHÁLIA TATEYAMA TOMINAGA

THAYNARA YTSUDAMI NATALE BOTELHO DE MAGALHÃES
SOUSSUMI

15. RESSIGNIFICANDO O ERRO NO PROCESSO ESCOLAR: DOCUMENTÁRIO PARA FAMÍLIAS E EDUCADORES

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Tathiana Gouvêa.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

O erro faz parte do processo escolar, entretanto carrega diversos paradigmas. É necessário problematizar o medo de errar para modificar o peso e a visão negativa sobre o mesmo. Esta pesquisa teve como objetivo analisar através de dados coletados por meio de entrevistas e formulários como o nosso público alvo, pais e educadores, lidam com o erro em suas relações e se é possível através de um material didático audiovisual gerar mudanças nesse comportamento que se repete no decorrer de gerações. Para nos aprofundarmos no assunto, as principais referências utilizadas foram Dweck (2006), Hoffmann (2005, 2012) e Luckesi (2008). Por meio de uma pesquisa de campo qualitativa, comparamos as respostas antes e depois da visualização do vídeo. Os dados coletados resultaram em três categorias de análise: "Um vídeo é capaz de sensibilizar e gerar reflexão sobre a pressão que os alunos sofrem durante o processo avaliativo?", "Como o erro é visto no processo escolar?" e "O erro pode ser positivo no processo escolar?". Ao analisarmos os dados, pudemos confirmar as nossas hipóteses, conforme acima descrito, apesar dos obstáculos vividos no contexto histórico social, além de descobrirmos que crianças e adultos têm uma percepção diferente sobre a aceitação do erro no processo escolar fazendo esse material didático relevante.

Palavras-chave: Medo de errar. Avaliação no processo escolar. O erro na aprendizagem. Documentário educativo.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva sensibilizar e promover reflexões sobre a importância do erro no processo escolar e o impacto socioemocional que as formas tradicionais de avaliação podem causar no aluno, além do papel da família e da escola nesse momento.

Não de hoje, o conceito de avaliar de forma classificatória abarca conotações que além de estressantes para o aluno, relacionadas a provas orais/ escritas, testes e notas, podem trazer desestímulo ao indivíduo em desenvolvimento, fazendo com que duvide de suas próprias capacidades, além de possivelmente não permitir o completo acompanhamento de seu percurso pelo educador.

Entendemos que o processo de avaliação deva ser acolhedor, com o intuito de transformar (Luckesi, 2000), buscando auxiliar o educando no seu processo de construção do conhecimento. Além disso, deve promover momentos de reavaliação das práticas do educador, a fim de que ele auxilie os alunos na superação de percalços.

Diante disso decidimos elaborar um material didático audiovisual que permita a discussão de tais questões, suscitando possíveis mudanças. O material é destinado a todos os envolvidos no processo escolar dos alunos do Fundamental I, os educadores e os familiares. Quando finalizado, será testado com pessoas da cidade de São Paulo.

Optamos por essa modalidade pois acreditamos que um vídeo com narrativas sobre pontos de vistas diversos sobre a mesma temática seria capaz de gerar uma empatia e uma problematização sobre a avaliação classificatória e a relação com o erro que é tão presente no nosso cotidiano, mas evitado a todo custo no ambiente escolar e que pode gerar tantos anseios. Traremos opiniões de diversos profissionais, relatos de alunos e pais.

Inicialmente escolhemos esse tema, pois já vivenciamos avaliações traumáticas e que após adquirirmos conhecimentos pedagógicos, conseguimos olhá-las com um pensamento crítico e encontrar outros meios para que essa avaliação ocorra de uma maneira mais leve e integral. Após o envio de um formulário respondido por uma centena de pessoas identificamos a necessidade de falarmos sobre a importância do erro e problematizar o momento de avaliação visto que a grande maioria dos participantes corroboram com as nossas experiências e associam a avaliação com lembranças negativas.

Possuímos algumas questões em mente que pretendemos investigar: um vídeo é capaz de sensibilizar e gerar reflexão sobre a pressão que os alunos sofrem durante o processo avaliativo? Como o erro é visto no processo escolar? O erro pode ser positivo no processo escolar? Portanto, o objetivo geral do presente trabalho é desenvolver um material didático que seja capaz de dialogar com diferentes agentes envolvidos no contexto escolar, que sensibilize e gere uma reflexão e pensamento crítico sobre essa temática.

Em relação aos objetivos específicos, temos os seguintes: conscientizar o público-alvo: educadores, famílias e todos envolvidos com os alunos, sobre o papel da avaliação no processo de aprendizagem, que pode vir a causar uma relação negativa dos estudantes com o conhecimento; mostrar que a avaliação das aprendizagens é um fator que mobiliza a escola, a família e os alunos provocando uma relação entre esses atores; e problematizar sobre a expectativa relacionada à avaliação e a importância do erro.

Como resultado da implementação do material didático, esperamos que proporcione aos agentes reflexões sobre métodos e critérios avaliativos, além de promover uma alteração na percepção do erro no ambiente escolar e na expectativa familiar. No segundo momento, que haja uma conscientização da importância de uma avaliação significativa, possibilitando mudanças.

A metodologia utilizada no trabalho é uma pesquisa de campo qualitativa, através da qual coletamos entrevistas com profissionais da área da educação e da psicologia, relatos de ex-alunos de diferentes faixas etárias sobre o período de avaliação, familiares envolvidos e conversas com crianças sobre a mesma temática, que serão disponibilizados no material didático audiovisual com o objetivo de sensibilizar o público-alvo de maneira mais acessível. E ainda um questionário respondido por mais de 100 pessoas, incluindo educadores de onde tiramos os nossos dados e motivações para a produção da pesquisa. Buscamos ouvir os diversos envolvidos para entender o tema com mais profundidade.

Para tanto, utilizaremos as fundamentações teóricas dos seguintes autores: Hoffman (2014,2017) que fala sobre a importância do erro, Dweck (2006) abordando a mentalidade fixa ou de crescimento e Luckesi (2000) que nos apresenta uma avaliação acolhedora.

1. CAMPO DE PESQUISA

Iniciamos a investigação com as seguintes perguntas: um vídeo de aproximadamente vinte minutos é capaz de sensibilizar e gerar reflexão sobre a pressão que os alunos sofrem durante o processo avaliativo? O erro pode ser positivo no processo escolar?

Buscamos como objetivo, conscientizar os professores e os familiares de que a prova não é a única forma de avaliar o estudante, que a nota não deve ser o objetivo final do processo de aprendizagem e da importância do erro.

Através do vídeo, pretendemos que haja uma reflexão e, com isso, uma mudança na percepção do erro e na conscientização sobre as expectativas em relação ao outro. Para que isso ocorra, é preciso que os agentes educadores envolvidos acreditem nessa nova maneira de olhar a avaliação, e assim, seja possível uma transformação na comunidade escolar.

O material didático produzido por este grupo é um vídeo, que terá dez cenas mesclando entrevistas com profissionais, alunos e familiares, dados coletados no questionário, narrações problematizadoras e indicações de alguns materiais que nos auxiliaram durante a pesquisa. Ele será disponibilizado através da plataforma Youtube, facilitando a divulgação e a reprodução do mesmo nos mais diversos contextos, no intuito de atingirmos e sensibilizar uma parcela maior do nosso público-alvo (educadores e familiares).

1.1. Material Didático

Elaboramos um material audiovisual com duração de 22 min e 3 segundos, cujo acesso foi disponibilizado de maneira pública no YouTube. A escolha pela disponibilização nessa plataforma foi devido a própria facilidade de acesso, seja por dispositivos móveis como celular ou pelo computador.

O vídeo foi gravado na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, sendo idealizado por Anne Cristine Bonassi Alves, Gabriella Lacerda Papa, Nathalia Tominaga e Thaynara Soussumi. A captação das imagens e a edição foram realizadas por Fellype Oliveira.

As cenas teatrais e do ambiente foram feitas na CEI MARANATA, localizada na Rua Brigadeiro Xavier de Brito, 577, Casa Verde, São Paulo, e tiveram a participação da intérprete Rafaela Natale.

As narrações foram feitas por Nathalia Tominaga, a partir do roteiro escrito pelo grupo.

O material contou também com a realização de entrevistas de crianças de 7 a 14 anos, frequentadoras do ensino fundamental I e II, de escolas da rede pública e privada da cidade de São Paulo com o objetivo de sondar sua relação com o erro.

As entrevistas com as crianças foram realizadas pelas participantes do grupo, baseadas em um roteiro e perguntas previamente elaboradas.

Além das crianças, o material também contou com entrevista da Educadora Gabryella Andretto, abordando a temática sobre a diferença do processo de avaliação na educação infantil e no ensino fundamental. E da psicóloga Doutora Elizabeth Sanada, que trouxe contribuições sobre o peso da avaliação, o papel do erro e a sua ressignificação no processo escolar.

Em seguida, foi realizada a gravação de uma roda de conversa entre as integrantes do grupo, com trocas sobre práticas avaliativas já experienciadas, sobre a necessidade de avaliações com sentido e a respeito do livro Mindset, da autora Carol Dweck.

O encerramento do material foi realizado com uma mensagem de provocação sobre a necessidade de desconstruir o medo de errar no processo avaliativo e imagens de dos entrevistados nas gravações, crianças, pais e educadores.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Entendemos uma avaliação acolhedora como aquela que se dá através de um vínculo entre professor e aluno, através de acompanhamento e diálogo, que entende que os erros são parte do processo, que não classifica o aluno como capaz ou incapaz, mas que valoriza o aprendizado e que possibilita ao professor um redirecionamento do planejamento.

Baseamos nossa investigação nos conceitos definidos por Hoffmann:

Aprendizagem - significa descobrir a razão das coisas e pressupõe a organização das experiências vividas pelos sujeitos numa compreensão progressiva das noções.

Avaliação - significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido.

Dialogar - é refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento. Exige aprofundamento em teorias de conhecimento e nas diferentes áreas do saber.

Acompanhar - é favorecer o "vir a ser", desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas. (HOFFMANN, 2005, p. 58)

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (HOFFMANN, 2005, p.56)

Muitas vezes no nosso cotidiano dentro de uma sala de aula observamos a avaliação como uma moeda de troca de maneira punitiva, Luckesi fala exatamente sobre isso no trecho abaixo. Em seguida um trecho do diário de campo que ilustra essa situação.

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: "Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova". Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: "Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer". Ou, então, ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: "A prova deste mês está uma maravilha!". Passados alguns dias, expressa: "Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês". Após algum tempo, lá vai ele: "As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem!". E assim por diante... (LUCKESI, 2008, p. 18-19)

Enquanto a professora escreve os exercícios de matemática na lousa, os alunos conversam entre si.

A professora pede para que eles fiquem quietos para copiarem os exercícios antes que ela apague, os alunos continuam falando entre si, alguns copiam outros se distraem com os amigos.

A professora bate com o apagador na lousa falando "se vocês continuarem falando e atrapalhando a minha aula vocês não vão saber resolver esses exercícios na prova, ai eu quero ver. (Diário de Campo, 17/04/2019 - Estágio de Observação - Thaynara,

matemática)

Notamos que a professora neste registro utiliza a avaliação como uma maneira de disciplinar, buscando gerar medo nos alunos para que eles se aquietem e façam a proposta dela, ou seja, deixando-a vazia de significado e repelindo a avaliação como maneira de acompanhamento.

Ao utilizarmos a avaliação como ameaça tiramos todo o sentido da mesma, que é o de transformar (LUCKESI, 2008), geramos um ambiente traumático que estimula o medo e coloca o erro como algo inaceitável, que classifica a capacidade do aluno.

O erro para um professor é de grande estima pois demonstra onde o aluno está com dificuldade e proporciona uma reflexão sobre os métodos utilizados na aprendizagem, ou seja, é uma chance de o educador reavaliar o seu planejamento.

Para Hoffmann (2012), o aparecimento de erros e dúvidas dos alunos, numa extensão educativa é um componente altamente significativo ao desenvolvimento da ação educacional, pois permitirá ao docente a observação e investigação de como o aluno se coloca diante da realidade ao construir suas verdades.

Ela distingue o diálogo entre professor e aluno como indicador de aprendizagem, necessário à reformulação de alternativas de solução para que a construção do saber aconteça. A reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos alunos deve ter sempre um caráter dinâmico. Nesse sentido também nos ensina Luckesi

De fato, a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que se procura. A avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz. (2008, p. 58)

Dessa forma, entendemos que a avaliação não deve existir com a finalidade de julgar os erros dos alunos ou de classificá-los, mas sim como forma diagnóstica do processo de aprendizagem do aluno e de auto reflexão das práticas educativas.

Afinal, faz parte da aprendizagem a tentativa e o erro, a criança está conhecendo o mundo, explorando-o a todo momento e os erros são importantes para a experimentação, para que se desenvolvam e busquem soluções diferentes, trabalhando a autonomia.

Muitas vezes no nosso cotidiano nos deparamos com uma insegurança e com o medo de tentar, por isso entendemos ser necessária uma mudança na perspectiva da visão negativa sobre o erro. Carol Dweck (2006) traz o conceito de *mindset* e explica que pessoas com o *mindset* fixo preferem escolher o que é fácil e

está dentro de seus campos de habilidades, ao invés de tentar aquilo que é difícil e trabalhoso, pelo medo de falharem. Elas abominam fracassos e desafios, porque o medo de se sentirem perdedores é muito grande. O medo do julgamento negativo alheio é mais forte que a vontade de vencer e evoluir. Essas pessoas entendem o erro como fracasso e ele passa de um acontecimento para ser uma identidade.

Em contraponto, o *mindset* de crescimento acredita que pode se transformar e evoluir através da prática e persistência, bem como não tem medo de tentar porque sabem que as falhas e os fracassos servem apenas como feedback e aprendizado para o seu desenvolvimento até atingir o seu objetivo. São nos desafios que elas enxergam o crescimento.

Assim, a atitude mental e a relação com o erro teriam grande importância na maneira em que o ser humano encara determinadas situações da vida, influenciando inclusive suas relações e até a forma de agir.

O mundo está em movimento e constante transformação, por este motivo se faz necessário que sejam trabalhadas outras habilidades e competências para que a escola acompanhe esse desenvolvimento. Não podemos nos ater a uma educação bancária (Freire, 1968), precisamos buscar outras maneiras de educar em que os alunos assumam o papel de protagonista na sua aprendizagem, entendendo o erro como parte deste processo.

Nesse cenário, as famílias, que também são agentes educadores, têm um papel fundamental no controle das expectativas que colocam sobre as crianças, estimulando que persistam após errarem, que não vejam um erro como um grande problema, insuperável e atrelado a sentimentos ruins, mas apenas como um degrau da aprendizagem.

Essa relação entre familiares e as crianças é educativa, transmite uma mensagem e expectativa, ainda que a comunicação não seja necessariamente verbal, podendo se dar através dos gestos, comportamentos, valores, mesmo que inconscientemente.

Além da consideração de quem se cuida e como se cuida, há um terceiro âmbito: o modo de cuidar, que remete ao sentido e refere-se às disposições, aos estados de ânimo ao se viver a experiência de cuidado. Pode-se cuidar dos filhos pacientemente, esperançosamente, com receio, confiantemente, com medo, como um fardo, meramente repetindo a tradição ou ousando mudar, de forma autoritária, inculcando-lhe medos, ameaçando-o ou enfatizando a autonomia, o amor, a reflexão. As disposições afetivas no desempenho das funções paternas e maternas, por meio das práticas educativas, têm um sentido, que será percebido pelo filho e revelam a maneira como este é visto e expectativas em relação a ele. Por outro lado, o modo como ele percebe as disposições afetivas dos pais terá impacto na sua constituição identitária, já que esta é um processo relacional. (SZYMANSKI, 2006, p.82)

Afinal, a educação é um processo em construção, em que cada agente educador pode fazer uma grande revolução, mudando em sua sala de aula o seu fazer pedagógico. Isso irá influenciar outros, que poderão mudar também. Em outras palavras, a avaliação e o modo de ensinar não estão acabados e engessados, mas podem ser lapidados e melhorados mediante as necessidades educacionais.

3. ANÁLISE DE DADOS

Como forma de validação da nossa hipótese, no qual buscamos investigar se um vídeo de vinte minutos seria capaz de sensibilizar e gerar reflexão sobre a pressão que os alunos sofrem durante o processo avaliativo, bem como se o erro pode ser considerado positivo no processo escolar. Para isso, elaboramos dois questionários via *Google Forms* para serem respondidos pelo nosso público alvo. O primeiro questionário consistia em onze perguntas fechadas que deveriam ser respondidas antes da visualização do vídeo. Após a apreciação do documentário, o segundo questionário contendo doze perguntas, sendo onze fechadas e uma aberta, deveria ser respondido para comparação das respostas e compreensão do impacto deste material.

Nós obtivemos trinta e quatro respostas para o primeiro questionário e dezenove respostas para o segundo. Baseado na grande diferença de quantidade de respostas entre o primeiro e o segundo formulário, notamos que houve um obstáculo no processo de testagem. Possivelmente, o tempo que a pessoa precisaria disponibilizar para responder o questionário, assistir ao vídeo de vinte minutos e, responder o segundo questionário.

Do total de respostas obtidas no formulário pré-vídeo, mais de 80% das pessoas se identificaram como profissionais da educação. Em ambos os formulários, a maioria das pessoas não relataram ter filhos em idade escolar, este dado pode estar relacionado com o fato de o grupo ter encontrado dificuldade em contatar famílias com crianças em idade escolar para participar da nossa testagem, visto que não temos muitos pais no nosso ciclo social, bem como em razão da pandemia nosso acesso à diferentes escolas ficou limitado.

Um dos pontos que nos chamou a atenção no formulário pré-vídeo foi o fato de 61,8% do nosso público alvo ter a concepção de que é natural ter medo de errar na avaliação, embora achem que ele impacta negativamente. Ao mesmo tempo alegam ter uma atitude muito aceitável em relação ao erro do seu aluno/filho em uma avaliação. O que, ao nosso ver, revela que para essas pessoas o medo de errar está bastante enraizado no seu próprio processo de autoconcepção e de avaliação, mas que buscam ter um outro comportamento em relação ao tema com seus filhos/estudantes, ou seja, procuram ensinar para a futura geração um *mindset* de crescimento como analisamos através da obra de Dweck (2006).

Outro ponto que despertou nossa atenção foi que, embora a maioria

dos entrevistados se identificarem como educadores, 68,4% relataram não saber sobre a constituição psíquica do erro antes de assistir ao vídeo, embora a maioria das respostas apontaram que o nosso público-alvo costuma conversar com as crianças sobre o erro no processo escolar e que reconhecem a potência do discurso e da cobrança no desenvolvimento da relação medo e erro.

Na questão aberta, uma pessoa trouxe a seguinte reflexão sobre o vídeo: “Precisamos ter mais diálogo com os alunos no dia a dia, trazer mais atividade diversas para os alunos, motivar eles a sempre ter mais vontade de estudar” (entrevistado n. 16), outra escreveu “me fez pensar na quantidade de chamadas de atenção negativas que dou em relação a ‘maus comportamentos’ na sala de aula.” (entrevistado n. 9). Tais respostas demonstram que os objetivos pretendidos com o trabalho foram atendidos, já que as respostas abertas evidenciam que houve uma auto reflexão dos profissionais da educação em relação às suas práticas avaliativas, semelhantemente ao que Luckesi (2009) defende: uma avaliação acolhedora e não uma maneira de punir os alunos. É possível observar que, ainda hoje, essa postura é comum, por meio de uma pesquisa de campo realizada em que, a maioria das respostas obtidas remetem a lembranças ruins, como medo, insegurança e ansiedade nos momentos da avaliação.

Em relação ao diálogo, conforme os dados obtidos no questionário e acima mencionado, grande parte dos respondentes já haviam conversado sobre o erro com seus alunos e filhos. No entanto, ainda assim, as falas das crianças ao serem entrevistadas mostram um constante medo de errar, revelando como o assunto é atual e precisa ser aprofundado, a fim de que efetivamente haja uma mudança na prática, essas falas vão ao encontro com a crítica que Luckesi (2008) tece sobre a ambientação no momento de uma avaliação, que caso não seja pensada com um olhar acolhedor pode se tornar traumática gerando grandes emoções negativas, como por exemplo, o medo de errar. Afinal, a avaliação não deve ser colocada como castigo e sim como forma do educador acompanhar e auxiliar o educando a atingir os objetivos que se almeja. No entanto, observamos através do primeiro questionário de sondagem uma grande associação da palavra “avaliação” com “medir”, evidenciando a necessidade de se trabalhar com pais e educadores os conceitos de avaliação na perspectiva de Luckesi (2008).

E por fim, utilizamos uma pergunta aberta no questionário pós-vídeo para coletar palavras sobre o documentário formando a nuvem de palavras abaixo que demonstra uma receptividade ao conteúdo e reflexão.

Figura 1: Quais reflexões o vídeo proporcionou a você?



Fonte: Autoria própria, questionário pós-vídeo. Wordcloud. 2021.

Dessa forma concluímos que nossa hipótese, se um vídeo com duração de vinte minutos é capaz de sensibilizar e gerar reflexão na equipe docente e nas famílias acerca do erro durante as avaliações foi validada, a partir das respostas obtidas no questionário pós vídeo, em que os participantes relataram que pretendem mudar a sua postura em relação ao erro no processo de aprendizagem escolar.

Além disso, entendemos que o documentário se validou como instrumento bastante útil como “ponte” para demonstrar a realidade dos sentimentos das crianças (Documentário minutagem 4’44”) em relação ao erro para o nosso público alvo. Embora os adultos tenham se mostrado mais receptivos ao erro no processo escolar, nossa conversa com as crianças mostrou que o tema é temido e o associam ao fracasso, revelando com isso que o debate sobre o tema é necessário e o material didático foi capaz de promover essa reflexão para aqueles que assistiram.

Por fim, avaliamos que o erro pode ser positivo no processo escolar se utilizado pelo educador como instrumento orientador para o seu planejamento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar o papel do erro na avaliação escolar e como pais, professores e alunos se relacionam com o erro, com isso buscamos elaborar um material didático que promovesse reflexões e sensibilizasse sobre o aspecto positivo do erro.

Escolhemos esse tema por termos vivenciado uma série de avaliações traumáticas, tanto quanto aluno quanto nos nossos estágios de observação ao decorrer da faculdade, logo notamos que era preciso nos debruçarmos sobre isso e nos mobilizarmos no intuito de debatermos, mesmo que minimamente, outras práticas avaliativas, como se dá a ambientação durante o período de avaliação e que esse processo pode ser acolhedor.

Nós ficamos surpresas com as respostas ao primeiro questionário de sondagem que nos mostrou que memórias de avaliações em ambientes de medo e disciplinadores permanecem vivas ao longo dos anos, pessoas com mais de 50 anos continuam conseguindo evocar os sentimentos negativos que sentiam naquele momento tanto tempo atrás. Isso foi um motivador adicional e nos fez modificar o nosso material didático para algo que alcançasse um público-alvo maior, de fácil acesso e disseminação por entender que esse tema é de extrema relevância para além do ambiente educacional. Por isso utilizamos uma linguagem poética tão forte no vídeo quando falamos sobre o medo de errar e apresentamos alguns prints das respostas.

Então, pensamos em produzir um documentário para que pudéssemos atingir tanto os pais quanto os professores já que abordamos o tema também pela visão dos alunos de diferentes faixas etárias (6 a 14 anos). Decidimos focar no segmento do Fundamental I porque é quando se dá uma grande mudança visto que na Educação Infantil o erro é muito aceitável e faz parte do cotidiano enquanto no Fundamental essa visão muda completamente, gerando um medo de errar como pudemos comprovar ao longo da nossa pesquisa.

Buscamos demonstrar o erro sob a ótica do Construtivismo que vê o erro como um redirecionamento e não como classificatório, para isso trouxemos uma entrevista com uma psicóloga e pedagoga, utilizamos também recursos audiovisuais simbólicos para destacar essa visão.

Por mais que não tenhamos tido um número expressivo na participação da entrevista final do produto, os feedbacks que tivemos foram todos positivos e falando sobre como o documentário impactou beneficemente a prática, seja no tocante à auto reflexão dos educadores como das famílias, ou seja, atingimos o nosso objetivo que era sensibilizar através do vídeo e fomentamos uma discussão sobre a necessidade de acolhermos o erro utilizando-o para o nosso replanejamento.

No final quando analisamos os dados percebemos que embora o medo possa ser um grande estímulo para melhorar, entendemos que ele não pode ser o principal impulsionador para estudar já que os resultados não devem ser o único foco e sim a construção do conhecimento.

Ao todo os resultados que tivemos mostram que estudos e debates sobre esse tema não devem parar, afinal a participação das crianças evidenciou que isso ocorre atualmente no chão da sala de aula, que os sentimentos negativos continuam presentes e que as notas permanecem sendo o objetivo final.

Acreditamos que é importante ouvirmos mais as crianças sobre esse processo de avaliação, pensarmos em diferentes meios de se avaliar o aluno, conversar sobre o que significa errar, qual é o impacto desse erro, perceber como abordamos o erro muitas vezes de maneira estritamente negativa e não como parte do "ser" humano.

Essa discussão está longe de acabar por aqui, nós como educadoras

precisamos debater e estudar sobre isso, refletir sobre as nossas próprias práticas, discursos e sobre tantas maneiras que podemos fazer diferente, pesquisarmos outros meios de avaliação que olhem para o processo, para a singularidade do aluno e não para a nota final. Não podemos nos acomodar diante dessa postura classificatória tão frequente no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação**. Avaliação, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- DWECK, CAROL. **Mindset: A nova psicologia do sucesso**. 1a ed. São Paulo: Objetiva, 2017.
- FREIRE, P. (1998). **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. IX- XIV. Coletânea Polêmicas do nosso tempo- v. 25.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 36 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2012. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- SZYMANSKI, H. **A contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento de práticas psicoeducativas no encontro escola, comunidade, família**. Revista e-curriculum, v.7, n.3. Disponível em: <http://revistas.pucsp/index.php/curriculum>, 2011. Acesso em: 03 jun. 2021.

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



APÊNDICES

Apêndice A

Parecer do especialista 1

Como protótipo elaboramos um roteiro do material audiovisual, contendo descritivo das cenas que pretendemos produzir, com narrações, sons, imagens e entrevistas e relatos.

Ao saber que precisaríamos de uma parecerista para a análise do nosso projeto de TCC 1, imediatamente nos veio à mente a professora Mestre Maria Estela Lacerda Ferreira, uma vez que, quando estávamos no quinto semestre ela era a professora da disciplina Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem. Sua formação é a seguinte:

Mestre em Supervisão Pedagógica- Universidade Aberta de Portugal (2018);

Certifies in PCC – Professional Coach certification The international Association of Coaching, IAC and Sociedade Latino Americana de Coaching, SLAC HEREBY (2015);

Especialista em Educação a Distância (2011). Mediadora do PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental (1994);

Pedagoga;

Atuou na Direção da Escola Gracinha (SP); e

Professora do Curso de Pedagogia do Instituto Singularidade desde 2003.

O parecer elaborado pela Profª. Me. Maria Estela foi enviado através de um arquivo de Word, contendo as seguintes considerações:

“Instituto Singularidades - TCC 1 - 2021 - Material Didático - Instituto Singularidades

Autores: ANNE, GABRIELLA, NATHALIA E THAYNARA.

Atendendo um convite das estudantes ANNE, GABRIELLA, NATHALIA E THAYNARA, realizei a leitura do material didático produzido pelo grupo, com o objetivo de atender à proposta institucional do TCC 1.

Após a leitura, conforme o solicitado, segue um parecer sobre o material apresentado, sintetizando as ideias nas respostas às seguintes questões:

1. O material atende aos objetivos propostos pelo grupo?

O material, um vídeo, tem como tema central as marcas que o processo de avaliação pode causar nos estudantes e tem potencial para sensibilizar aqueles que assistirem, e provocar em momentos de formação de professores, uma discussão e reflexão sobre o tema AVALIAÇÃO. Este tema é sempre atual, e solicita ainda

hoje, alterações no regimento interno das escolas e nas concepções presentes nos documentos institucionais, tendo como fundamentação as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

Nos objetivos propostos pelo grupo fiz algumas sugestões, dando ao grupo liberdade de aceitar ou descartar.

1. Mostrar que a avaliação das aprendizagens é um fator que mobiliza a escola, a família e os alunos provocando uma relação entre esses atores, de origem estrutural.
2. Conscientizar o público – alvo: educadores, famílias e todos envolvidos com alunos, sobre o papel da avaliação no processo de aprendizagem, que pode vir a causar uma relação negativa dos estudantes com o conhecimento.
3. Problematizar sobre as expectativas e os erros que permeiam a relação professor x aluno no processo de avaliação das aprendizagens.

2. O material é relevante e traz contribuições para o público que deseja atender?

O material observado é relevante, dada a importância que o tema tem nas escolas, interferindo na relação dos alunos com o conhecimento; na interação professor aluno visando o aprender; na relação da família com a escola, com desdobramentos que tem continuidade ao longo da vida dos estudantes, enquanto sujeitos atuantes de uma sociedade, como mostram pesquisas na área da educação.

3. Quais sugestões e pontos de atenção para aprimorar este material?

Afirmo que o material, se bem explorado e aperfeiçoado, pode vir a ser uma ferramenta para trabalhar a formação de professores, nas instituições escolares. O vídeo sobre esse tema, se possível, deve ter a contribuição de um profissional da área de comunicação, para tornar-se utilizável e provocador de discussões e mudanças na forma de se avaliar as aprendizagens.

Sugere-se ainda, algumas ideias intercaladas entre as cenas do vídeo, mostrando alguns princípios teóricos sobre o tema AVALIAÇÃO.

Finalizando, agradeço aos autores do material didático, o convite feito para conhecer a produção do grupo e poder sugerir alterações para o aperfeiçoamento do material. Desejo sucesso aos participantes.

Abraços

Maria Estela Lacerda Ferreira - professora mestre do Instituto Singularidades”.

Apêndice B

Parecer do especialista 2

Esse parecer foi designado a Maria Carolina Alves de Souza, formada em audiovisual pela FAM (Faculdade das Américas) e crítica de cinema e televisão. Pensamos em chamá-la pois sabemos que tem anos de experiência nessa área. Seria importante ouvi-la e fazer com que o roteiro ficasse mais profissional.

As alterações sugeridas por ela estão destacadas em vermelho para facilitar o entendimento. E abaixo segue o parecer conforme as perguntas:

1. O material atende: atende ao que é proposto pelo grupo, pois o documentário passa grande parte do tempo levando questões que não apenas entregam a resposta de cara, mas também abrem espaço para uma reflexão sobre o tema.
2. O material é relevante: Também. Com uma linguagem simples, porém bem estruturada e com base em estudos, e sem termos muitos técnicos, consegue conscientizar e alcançar o público que deseja.
3. A organização da estrutura do material é fundamental para fazer com que o projeto saia como planejado. Quanto mais fácil de entender e detalhado tudo estiver, mais fácil de montar o resultado final sem maiores problemas (e um documentário, sempre existem um imprevisto ou outro).

Protótipo

Colocar uma sinopse no começo, explicar sobre o que o documentário trata. Acrescentar os personagens, os entrevistados, deixando bem claro quem eles são.

CENA 1: ABERTURA

Animação

Experimentar

Respeitar

Refletir

Acolher

Ressignificar

Narrador Quando expomos para o mundo aquilo que pensamos, o que queremos dizer, o que achamos que sabemos e até nossos valores mesmo que inconscientemente, mas será que a gente controla as nossas expectativas e o que a outra pessoa entende?

Obviamente não.

O que eu sugiro:

Quando expomos para o mundo aquilo que pensamos, o que queremos dizer e o que achamos que sabemos, nossos valores acabam transparecendo, mesmo que de forma inconsciente. Mas será que nós controlamos as nossas expectativas e o que as outras pessoas entendem?

Obviamente, não.

Sempre é preferível usar palavras mais fáceis para o Narrador, principalmente se ele não é alguém experiente na área. Por isso que troquei o inconscientemente pelo “de forma inconsciente.”

CENA 2: INTRODUÇÃO DO TEMA

Câmera entra na sala com foco na lousa, onde está escrito “AVALIAÇÃO”. Barulho de sinal e vozes infantis podem ser ouvidas ao fundo.

Narrador Ser avaliado é uma ação que está diretamente ligada à nossa imagem, a nossa percepção, à nossa pessoa. E isso é algo que pode ser traumático, principalmente quando temos que expor o resultado negativo a alguém e lidar com as expectativas frustradas.

Corta para:

Espelho que, após um tempinho, quebra na parte do “lidar com as expectativas frustradas”.

Uma pessoa centralizada, com a cabeça abaixada e triste, aparece na frente da câmera, que faz um efeito invertido para dar movimento à cena e atuação. No fundo, sons em off de gente falando: A comida tá boa, sua roupa é inadequada, seu desempenho está caindo, esse projeto está um lixo, se você quer uma promoção tem muito para melhorar, sua nota no momento é 6, se você não passar no vestibular não será ninguém.

Narrador Eu, você, todos nós somos avaliados o tempo todo.

Mas quanto vale o que você tem dentro da sua cabeça? É possível quantificar em uma única avaliação de no máximo poucas horas? Para chegarmos a uma resposta satisfatória para essas perguntas, antes temos que entender...

Imagens de um relógio correndo rápido.

Imagem única: O que é avaliação para você?

Respostas pipocando e se sobrepondo, palavras chaves grifadas e com variações de tamanho conforme o impacto: *grifado em amarelo*. Sons de bolinhas no fundo.

Narrador Uma centena de pessoas responderam nosso chamado através de um questionário e eis o que elas acham sobre isso.

Interessante, né? Diversas palavras para se referir a mesma coisa. Mesmo assim, eu quero mais, quero saber o que essa sensação de ser avaliado no seu processo escolar te faz sentir.

CENA 3: LEVANTAMENTO DE EMOÇÕES

Depoimento de Bruna a partir do questionário feito pelo grupo, onde ela lembra das avaliações em sua vida escolar e o impacto disso na sua vida e na sua constituição como pessoa até hoje. Ao mesmo tempo, imagens mostram os movimentos ansiosos de Bruna na entrevista.

Imagem Quais foram as emoções mais associadas a esse momento?

Vozes intercaladas/sobrepondo e repetindo as palavras-chaves coletas na pesquisa: Ansiedade, insegurança, incapacidade, nervosismo, desinteresse, insônia, medo, tensão, ódio, angústia, frustração, estresse, desespero, pressão, exaustão, culpa, apreensão, dor de barriga, pânico, desesperador, medo de errar, adrenalina.

CENA 4: PROBLEMATIZANDO A EXPECTATIVA

Um copo enchendo até transbordar, com pessoas falando no fundo: “Você precisa ir bem”, “Se você tirar menos que a média não vai sair de casa”, “vou ficar muito triste com você se você tirar nota baixa”, “eu espero” “se você não tirar nota alta você vai ficar de castigo”

Narrador E se junto com esses sentimentos tivessem as pessoas que você mais ama no mundo colocando uma pressão ainda maior nesse momento tão delicado?

Tem coisas que não precisam ser ditas, entendemos na maneira de olhar, nos gestos, no clima. Às vezes, sem sequer perceber, acabamos atrapalhando ao invés de ajudar, acabamos passando uma mensagem que não era para ser dita, mas que estava no nosso pensamento.

Olhares, olhos mexendo, copos quebrando.

Narrador Essa pressão que parece inofensiva, marca.

CENA 5: ENTREVISTA COM A PSICÓLOGA (BETH)

Nessa parte aqui vocês vão ter que especificar BEM MAIS o que rolou na entrevista. Não necessariamente com fala, mas como vocês provavelmente vão cortar a entrevista e pegar o que vocês querem usar, colocar um pouco disso aqui vai ser o certo e o ideal. Se vocês tiverem depois, posso ajudar nisso também.

Filmagem: A entrevista com a Beth, mesclando com as respostas dos entrevistados falando sobre os traumas que ainda carregam ou lembranças.

CENA 6: E ISSO MUDOU?

Crianças falando sobre a relação delas com a avaliação e a pressão que recebem, em contraposto com respostas dos pais ao vídeo.

CENA 7: SOBRE O ERRO

Papéis com desenhos errados sendo amassados e jogados fora e depois pegando do lixo, desamassando o papel e continuando o desenho.

Narrador Nós erramos a todo momento em nossas vidas e aprendemos com esses erros. Então por que não podemos errar na escola? Por que o erro é considerado tão negativo?

Entrevista com o grupo dizendo que mesmo sendo um assunto pouco debatido no nosso cotidiano, a própria UNESCO reconhece a importância do erro no processo de aprendizagem, até as pesquisas científicas são pautadas na tentativa e erro.

Iremos conversar sobre o livro Mindset que fala sobre a capacidade de mentalidade fixa ou de crescimento e traremos experiências pessoais para contextualizar.

CENA 8: POSICIONAMENTO DOS EDUCADORES

Entrevista dos educadores falando sobre a pressão da família, a pressão da escola, como isso reflete no aluno, como mudar isso e sobre estratégias que tem funcionado na prática. Além da questão de que hoje trabalhamos com habilidades (criatividade) e competências que o erro faz parte do processo.

CENA 9: O QUE VOCÊ ACHA QUE FAZ MAIS SENTIDO?

Imagem: O que faz mais sentido? Ser avaliado em poucas horas ou ser avaliado durante todo o seu processo de aprendizagem?

Ser avaliado pelo seu desenvolvimento ou ser comparado e classificado pelo seu desempenho?

(Eu aconselharia a colocar essas duas perguntas em uma mesma imagem, só que com um efeito de pausa entre as duas)

Narrador Em muitas salas de aulas, ainda predominam provas classificatórias, mas as coisas já vêm mudando

Algumas escolas têm adotado como ponto fundamental a diversificação dos procedimentos avaliativos, buscando uma maneira mais integral de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno

A nota não é o objetivo final, é uma decorrência da trajetória dando sentido e significado para ela.

Tendo como princípio de avaliação aquilo que ele mesmo produziu, o quanto ele evoluiu e não comparando com os demais alunos.

CENA 10: FINAL E CONCLUSÃO

Sorrisos dos entrevistados fecham o documentário.

Narrador Você sabe que cada ser humano tem a sua digital, suas vivências, suas vontades, suas singularidades então por que temos que nos encaixar dentro de uma nota?

Faça a sua parte, dialogue, estimule e pesquise

O erro faz parte do processo natural de aprendizagem, encare-o."

APÊNDICE C

Roteiro do vídeo final

Título: ERRAR: Experimentar, Respeitar, Refletir, Acolher e Resignificar.

Modelo: Documentário/Curta-metragem

Duração: 22 minutos

Objetivos:

Conscientizar o público-alvo: educadores, famílias e todos envolvidos com alunos, sobre o papel da avaliação no processo de aprendizagem, que pode vir a causar uma relação negativa dos estudantes com o conhecimento;

Mostrar que a avaliação das aprendizagens é um fator que mobiliza a escola, a família e os alunos provocando uma relação entre esses atores; e

Problematizar sobre a expectativa relacionada à avaliação e a importância do erro.

CENA 1: ABERTURA: ANIMAÇÃO

Experimentar

Respeitar

Refletir

Acolher

Resignificar

Narrador Quando expomos para o mundo aquilo que pensamos, o que queremos dizer e o que achamos que sabemos, nossos valores acabam transparecendo, mesmo que de forma inconsciente, na maioria das vezes somos julgados, somos avaliados pelo conteúdo e pelo comportamento expressado. Mas, será que as pessoas têm consciência disso? Será que nós controlamos as nossas expectativas em relação ao outro e o que as outras pessoas entendem?

Obviamente, não.

CENA 2: INTRODUÇÃO DO TEMA

Câmera entra na sala com foco na lousa, onde está escrito "AVALIAÇÃO". Barulho de sinal e vozes infantis podem ser ouvidas ao fundo.

Narrador Ser avaliado é uma ação que está diretamente ligada à nossa imagem, a nossa percepção, à nossa pessoa. E isso é algo que pode ser traumático, principalmente quando temos que expor o resultado negativo a alguém e lidar com as expectativas frustradas.

Corta para: Espelho que, após um tempinho, quebra na parte do "lidar com as expectativas frustradas".

Uma pessoa centralizada, com a cabeça abaixada e triste, aparece na frente da câmera, que faz um efeito invertido para dar movimento à cena e atuação. No fundo, sons em off de gente falando: A comida tá boa, sua roupa é inadequada, seu desempenho está caindo, esse projeto está um lixo, se você quer uma promoção tem muito para melhorar, sua nota no momento é 6, você precisa passar no vestibular esse ano.

Narrador Eu, você, todos nós somos avaliados o tempo todo. Mas quanto vale o que você tem dentro da sua cabeça? É possível quantificar em uma única avaliação de no máximo poucas horas? Para chegarmos a uma resposta satisfatória para essas perguntas, antes temos que entender...

Imagem Respostas pipocando e se sobrepondo ao rosto da criança, palavras chaves escritas em vermelho.

Narrador Uma centena de pessoas responderam nosso chamado através de um questionário e eis o que elas acham sobre isso.

Imagem Print das respostas ao questionário se sobrepõe às palavras e ao rosto da criança.

Narrador Interessante, né? Diversas palavras para se referir a mesma coisa. Mesmo assim, eu quero mais, quero saber o que essa sensação de ser avaliado no seu processo escolar te faz sentir.

Imagem A palavra "Medo" escrita em negrito aparece por cima dos prints, acompanhada de gravações de vozes repetindo "Medo".

CENA 3: PROBLEMATIZANDO A EXPECTATIVA

Imagem Um copo enchendo até transbordar, com voz do Narrador ao fundo e com as imagens ao redor distorcidas.

Narrador E se junto com esses sentimentos tivessem as pessoas que você mais ama no mundo colocando uma pressão ainda maior nesse momento tão delicado?

Tem coisas que não precisam ser ditas, entendemos na maneira de olhar, nos gestos, no clima. Às vezes, sem sequer perceber, acabamos atrapalhando ao invés de ajudar, acabamos passando uma mensagem que não era para ser dita, mas que estava no nosso pensamento.

Narrador Essa pressão que parece inofensiva, marca.

Imagem Bola de aço é jogada no copo e o mesmo quebra, esvaziando o líquido, acompanhada do som da bola caindo.

CENA 4: E ISSO MUDOU?

Crianças falando sobre a relação delas com a avaliação e a pressão que recebem.

Narrador Nós erramos a todo momento em nossas vidas e aprendemos com esses erros. Então por que não podemos errar na escola? Por que o erro é considerado tão

negativo?

CENA 5: POSICIONAMENTO DOS EDUCADORES

Imagem Tela preta escrita "A transição de segmento e a mudança da visão sobre o erro"

Trecho da entrevista com a educadora Gaby Andretto, atuante no segmento da educação infantil, relatando que para essa faixa etária o erro é mais aceitável que após a transição para o fundamental I.

CENA 6: ENTREVISTA COM A BETH (PSICÓLOGA)

Imagem Tela preta escrita: "O papel do erro e a sua resignificação no ambiente escolar"

Trecho da entrevista com a psicóloga Beth, comentando sobre o papel do erro como constituinte da condição humana, mas que há uma busca pelos resultados nas avaliações e que se perde um pouco o sujeito, que é necessário resignificar o próprio processo de avaliação escolar. **CENA 7: RODA DE CONVERSA**

Imagem Tela preta escrito "Práticas"

Relatamos sobre algumas práticas educativas vivenciadas pelo grupo, citando Hoffman sobre aprendizagem, bem como a reformulação de hipóteses, o Instituto Singularidades e a autoavaliação no fim de todo semestre e a importância do diálogo, Luckesi e fala sobre a avaliação enquanto suporte e não como uma forma de castigo. Além disso, trazemos na perspectiva do aluno na avaliação, que a reflexão é fundamental nesse processo, e uma das formas é fazer novas perguntas ao aluno.

CENA 8: ENTREVISTA COM A BETH (PSICÓLOGA)

Imagem Tela preta escrita: "Peso da Avaliação"

Trecho da entrevista com a psicóloga Beth, falando acerca do erro durante a avaliação, salientando que é importante, mas não pode ser o objetivo da vida.

CENA 9: RODA DE CONVERSA

Imagem Tela preta escrita: "A Necessidade de Avaliação com Sentido"

Debatemos sobre algumas experiências que tivemos em nossos estágios de observação.

CENA 10: A VISÃO CONSTRUTIVISTA DO ERRO

Imagem Papéis com desenhos errados sendo amassados e jogados fora e depois pegando do lixo, desamassando o papel e continuando o desenho.

Voz da Beth (psicóloga) comentando sobre a importância do erro em todo o processo escolar, para que as crianças consigam testar as suas hipóteses, sobre a escrita e leitura. E assim, ampliar as interações e visões de mundo.

CENA 11: RODA DE CONVERSA

Imagem Tela preta escrita: "Mindset"

Iremos conversar sobre o livro Mindset que fala sobre a capacidade de mentalidade fixa ou de crescimento e traremos exemplos para contextualizar.

CENA 12: RODA DE CONVERSA

Imagem Tela preta escrita: "Erro na Sociedade"

Fala final sobre como a nossa sociedade lida com o erro na atualidade.

CENA 13: CONCLUSÃO

Rosto dos entrevistados fecham o documentário.

Narrador Você sabe que cada ser humano tem a sua digital, suas vivências, suas vontades, suas singularidades então por que temos que ser um valor? Quanto vale o que tem na nossa cabeça, aquilo que sabemos, aquilo que ainda não aprendemos? 9,8,6,4?

Faça a sua parte, dialogue, estimule e pesquise.

O erro faz parte do processo natural de aprendizagem, encare-o.

APÊNDICE D

Perguntas para as entrevistas

Crianças:

Nome e idade

Você já fez avaliação?

Como você se sente quando faz avaliação?

Como você acha que sua família reagiria caso você tirasse uma nota baixa?

Você ficaria preocupada em tirar uma nota baixa? Por que?

Você tem medo de errar? Por que?

Como você se sente quando você erra?

O que você costuma fazer quando você erra?

O que acontece quando você erra?

Perguntas para a Beth (psicóloga):

Quais estratégias adotar para melhorar a relação dos agentes educadores com a avaliação?

Você acha que é importante a escola trabalhar isso com a família? Como isso seria

possível?

O medo de errar é prejudicial? Ele imobiliza?

Qual é o papel da escola na construção da identidade do aluno?

Conseguimos passar as nossas expectativas sem ser verbalmente?

As expectativas da família influenciam no processo de aprendizagem do aluno?

Qual é a relação da nota com a autoestima?

Você acredita que isso pode impactar a saúde mental das crianças?

Pode trazer alguma consequência para a vida adulta?

Como os reforços negativos impactam conforme a faixa etária?

Como você acredita que a família enxerga o erro? E a escola?

O erro aparece de forma diferente na educação infantil e no ensino fundamental?

Qual é o papel da escola na relação da família com o aluno? Qual é o limite?

Fale um pouco sobre a comunidade escolar envolvendo os familiares.

Por que você acha que a avaliação e a nota têm tanto valor e impactam tanto os pais?

Você acha que a relação da família com a escola poderia melhorar?

Você acha que perdeu o gosto por alguma matéria por causa de experiências negativas?

Qual o tipo de avaliação que você se lembra? O que você acha que poderia melhorar?

Perguntas entrevistados:

Como você se sentiu no período de avaliação?

Você se preocupava em como iria naquela avaliação? Por que?

Você se preocupava com a reação dos seus familiares ao chegar a nota?

Você se sentia pressionado?

Você se preparava para as avaliações? Como?

Você acha que a avaliação é importante no processo de aprendizagem?

Qual o tipo de avaliação que você se lembra? O que você acha que poderia melhorar?

Pais:

Como é a sua relação com as notas dos seus filhos?

Você se preocupa com isso? Por que?

Você entende que seu filho deve se preparar para a avaliação? Se sim, como?

Perguntas pessoais sobre pais e avaliação. Você tem as mesmas posturas em relação a nota que seus pais tinham com você quando você era aluno? Se não, por que mudou?

Qual é o papel do erro na educação? Ele pode ser positivo? Como?

Você tem medo de errar? Da onde você acha que veio esse medo?

Entrevista com os educadores (Educação Infantil e Fundamental I):

Qual é o peso da família no momento do recebimento do boletim?

Você acha que a pressão da família influencia na postura do aluno na avaliação? E no desempenho do aluno?

Você acha que é importante a escola trabalhar isso com a família? Como isso seria possível?

O que você acha do erro?

Como você acha que a família poderia contribuir para uma avaliação mais orgânica?

Você acha que teria outras maneiras de avaliar?

Você acha que a escola tem culpa em como as crianças percebem o momento da avaliação? Como isso poderia ser diferente? Quais estratégias poderíamos adotar para mudar isso?

Qual é a diferença de como o erro é recebido nos diferentes segmentos? Porque você acha que isso acontece?

Como fazer com que os alunos percam o medo de errar?

Você acredita que o erro pode estar relacionado com as habilidades e competências que precisam ser trabalhadas na escola atualmente? Se sim, de que forma?

Por que você acha que a avaliação e a nota têm tanto valor e impactam tanto os pais?

Cite propostas diferentes de avaliação que você já conheceu ou realizou e que acredita que foram positivas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Apêndice E

Formulário de Pesquisa aplicado - Sondagem

Questões formulário Relatos:

- 1 - Qual gênero você se identifica?
- 2 - Qual é a sua idade?
- 3 - Para você, qual é a função da escola?
- 4 - O que é avaliação para você?
- 5 - Você considera que elas foram importantes no seu processo escolar? Por quê?
- 6- Você poderia relatar uma avaliação que te marcou? Se não, por que você acha que nenhuma te marcou?
- 7 - Quais eram as suas emoções próximas ao período de avaliação? E durante?
- 8 - Você autoriza a postagem de maneira anônima em uma plataforma de formação continuada?

Questões formulário Educadores:

- 1- Qual é a sua idade?
- 2 - Há quanto tempo você atua na área da educação?
- 3 - Qual é o setor que você atua?
- 4 - O que é avaliação para você?
- 5 - Como você constrói uma avaliação?
- 6 - Você acredita que é a melhor opção? Por quê?
- 7 - O que você faz com o resultado das avaliações? Há um retorno para os alunos?
- 8 - Você acha que as avaliações que você vivenciou foram da melhor maneira? O que elas poderiam melhorar?
- 9 - Você utiliza as avaliações dos seus alunos para se avaliar? Justifique.

Apêndice F

Formulário de testagens do documentário

Formulário Pré Vídeo:

- 1 - Você é profissional da educação/estudante da área?
- 2 - Se sim, atua em rede pública ou privada?
- 3 - Você tem filhos em idade escolar?

4 - Qual a sua atitude em relação ao erro do seu aluno/filho em uma avaliação?

5 - Você já conversou com seu filho/seu aluno sobre o erro no processo de aprendizagem escolar?

6 - Quanto você acha que o discurso e a cobrança influenciam na postura das crianças perante o erro na avaliação?

7 - Você acredita que é natural ter medo de errar numa avaliação?

8 - De 0 a 10 Quanto você acredita que as crianças têm medo de errar na avaliação?

9 - De 0 a 10 Quanto você acredita que o erro pode contribuir no processo de aprendizagem escolar?

10 - De 0 a 10 Quanto você acha que o medo de errar na avaliação impacta negativamente a vida de alguém?

11 - De 0 a 10 Quanto você acha que o medo de errar na avaliação impacta positivamente a vida de alguém?

Formulário Após-Vídeo:

1 - Você é profissional da educação/estudante da área?

2 - Se sim, atua em rede pública ou privada?

3 - Você tem filhos em idade escolar?

4 - Depois de assistir ao vídeo, qual a sua atitude em relação ao erro do seu aluno/filho em uma avaliação?

5 - Você tinha noção de quanto o discurso e a cobrança influenciavam a postura das crianças perante o erro na avaliação?

6 - Você sabia da constituição psíquica do erro?

7 - Depois de assistir o vídeo, de 0 a 10 quanto você acredita que o erro pode contribuir no processo de aprendizagem escolar?

8 - Depois de assistir o vídeo, de 0 a 10 quanto você acha que o medo de errar na avaliação impacta negativamente a vida de alguém?

9 - Depois de assistir o vídeo, quanto você acha que o medo de errar na avaliação impacta positivamente a vida de alguém?

10 - Quais reflexões o vídeo proporcionou a você? Escolha 3 palavras que definam o que você sentiu

11 - De 0 a 10 quanto o vídeo te sensibilizou?

12 - Você pretende mudar a sua postura em relação ao erro no processo de aprendizagem escolar?

FABÍOLA PEREIRA LEMOS CANO DE HARO

MARCOS BEZERRA SILVA LOPES

MARINA YOHARA FREITAS

16. SANKOFA EDUCAÇÃO: PLATAFORMA PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Tathiana Gouvêa.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

Para este trabalho foi desenvolvida uma plataforma online como material didático para formação autônoma docente sobre pedagogias decoloniais. Acreditamos que nos movemos em direção àquilo que nos falta, e essa falta se dá na ausência de crítica aos padrões hegemônicos. Para pensar fora da imposição do pensamento eurocentrado, o referencial teórico epistemológico deste trabalho foi pautado nos saberes de intelectuais do sul global, como Catherine Walsh, Vera Candau e Aníbal Quijano. O objetivo é de ampliar a temática da perspectiva e das pedagogias decoloniais dentro dos ambientes educativos, e valorizar diferentes culturas e saberes para além dos hegemônicos. O trabalho propõe a construção de uma plataforma online de livre acesso, responsável por divulgar um acervo bibliográfico com materiais que dialogam com o tema da decolonialidade, além de podcasts e vídeos-depoimentos de educadores que carregam em seu fazer pedagógico uma postura decolonial, e exemplos de práticas selecionadas a partir de critérios de inclusão elaborados exclusivamente para plataforma. Para a análise de dados utilizamos um questionário online que foi divulgado juntamente com o link de acesso a plataforma, para que as pessoas pudessem previamente conhecê-la, navegar em seus conteúdos e por fim avaliá-los. Os resultados obtidos nos trazem dados relevantes que nos permitem concluir que a plataforma Sankofa Educação e seus conteúdos oportunizam mudanças na educação brasileira, onde saberes não hegemônicos são valorizados.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial. Decolonialidade. Práticas decoloniais. Plataforma digital. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho é a elaboração de material didático na forma de uma plataforma cujo o objetivo é a ampliação da temática da perspectiva decolonial dentro dos ambientes educativos, bem como a valorização de diferentes culturas, a efetivação de saberes outros além dos saberes hegemônicos e a divulgação de práticas pedagógicas que têm o pensamento decolonial como fio condutor. Desse modo, nossa proposta de trabalho corrobora com a legislação antirracista, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, alterada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino e estudo das histórias, cultura Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas em todas as instituições de ensino pública, bem como privada do ensino fundamental, ao ensino médio a nível nacional.

É importante destacar duas pensadoras que atuam na luta e resistência do movimento negro brasileiro, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz de G. Silva. Ambas participaram ativamente para a criação e promulgação da lei 10.639/03, em conjunto à outras personalidades negras como Conceição Evaristo, Beatriz Nascimento, Joel Rufino dos Santos, Abdias do Nascimento, Benedita da Silva, Oliveira Silveira entre tantos outros que colocaram em pauta uma educação que as

relações étnico raciais evidencie a importância da população negra na constituição do Estado Brasileiro.

Acreditamos que nos movemos em direção àquilo que nos falta e essa falta se dá na ausência de crítica aos padrões hegemônicos - sendo eles, o embranquecimento violento das populações afro-ameríndias e da tentativa de destruição de suas culturas: línguas, cosmovisão e conhecimentos científicos - estabelecidos a partir do processo de colonização e da colonialidade.

Almejamos que os espaços de ensino (escolas e universidades) sejam territórios de discussão e de desconstrução da colonialidade do saber e suas reminiscências. Olhar para o passado para entender o presente e construir o futuro, este é o nosso vislumbre, e como compreendemos o ditado africano Sankofa.

Diante disso, a Plataforma Sankofa Educação tem como público alvo professores(as), gestores(as), educadores(as) e estudantes de Pedagogia/ Licenciatura que buscam por aprofundamentos, referências, práticas e atividades que são permeadas pela perspectiva decolonial e que possam usar da plataforma como o início do caminho para introduzir a discussão do tema, com outros profissionais da educação.

Pretendemos com a Plataforma Sankofa Educação, colocar em pauta a temática da perspectiva decolonial na educação, compartilhar vivências, histórias, projetos e práticas educativas reconhecidas como tal. Práticas reunidas durante a elaboração da plataforma Sankofa. Para isso, temos como objetivos a construção de critérios de inclusão, que serão capazes de definir práticas educativas que desestabilizam a colonialidade do poder e saber; realizar o levantamento, análise e seleção de práticas de postura decolonial para a criação de um acervo de práticas onde pessoas da área educativa que se interessem por tal perspectiva possam acessá-la e utilizar os materiais disponíveis; realizar entrevistas com profissionais da área da educação e coletar depoimento dos mesmos; e por fim, escrever textos reflexivos acerca da colonialidade e decolonialidade.

A hipótese elaborada para esse projeto é de que a plataforma Sankofa seja capaz de servir como um canal para que docentes e/ou educadores aprofundem sua pesquisa na educação decolonial.

Defendemos que é preciso pensar fora da imposição do pensamento eurocêntrico e eurocentrado, diante disso, pautamos nosso referencial teórico epistemológico nos saberes e construções de intelectuais que partem do sul global para refletir suas produções, como Catherine Walsh, Vera Candau e Aníbal Quijano, sendo o último sociólogo e intelectual peruano responsável pela elaboração do conceito da "colonialidade do saber e do poder", fundamental para se pensar a perspectiva decolonial.

1. CAMPO DE PESQUISA

Nosso objetivo com a criação da plataforma Sankofa Educação é de ampliar a temática da perspectiva decolonial dentro dos ambientes educativos voltados para o ensino básico (Educação Infantil, Ensino fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos), pôr em prática saberes outros além dos saberes hegemônicos e divulgar práticas pedagógicas que tenham o pensamento e posicionamento decolonial como orientação. Posto isto, estabelecemos como objetivos específicos:

1. A criação de critérios de inclusão, onde acreditamos que serão capazes de definir de certo modo práticas educativas que desestabilizam a colonialidade do saber, não temos a pretensão de criar um manual de “como ser decolonial”, muito menos um “selo de decolonialidade”, mas sim selecionar e divulgar práticas que de fato adotam tal postura;

2. A realização de um levantamento, análise e seleção de práticas com posturas decoloniais para que se faça possível a criação do acervo de práticas, onde os educadores terão livre acesso aos materiais disponíveis;

3. A realização de entrevistas com profissionais da área da educação para coleta de depoimento dos mesmos, para que sirvam como incentivo àqueles que estão no ponto inicial de reflexão sobre suas práticas educativas.

Nossa principal intenção ao construir a plataforma é problematizar o epistemicídio dos saberes outros dentro dos ambientes educativos, deste modo, evidenciando novas possibilidades de práticas para abarcar diferentes saberes como possíveis caminhos. Portanto, nossa hipótese gira em torno do potencial que Sankofa pode alcançar como um espaço de aprofundamento de pesquisas no campo da educação decolonial; tornar-se um referencial para aqueles que estão em busca de práticas que sejam permeadas por tal postura; e servir como um espaço de formação docente.

Temos como ponto inicial de nossa trajetória, o filme “Escolarizando o Mundo” (2010), dirigido por Carol Black. Após assistir ao filme ficamos inquietos e com vontade de desenvolver algo que fosse capaz de mudar de alguma forma a maneira como se pensa à educação, após muita prosa encontramos na decolonialidade um caminho para essa possibilidade de mudança. No início de nossa pesquisa, nos deparamos com as escritas do pesquisador e escritor peruano Aníbal Quijano (2005) e da doutora, pesquisadora e escritora Catherine Walsh (2009, 2017). Após esses encontros tomamos como posicionamento político-teórico trabalhar apenas com autores advindos do sul global (que pensam a sociedade a partir de outras epistemologias).

A fim de aprofundar nossas discussões e pesquisa, durante o semestre letivo participamos do II e III ciclo de debates decolonizadores, promovido pelo colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado

de forma online pela plataforma YouTube; Marcos elaborou uma pesquisa sobre a Escolinha Maria Filipa, escola de Educação Infantil e Fundamental - Anos Iniciais, situada no Bairro Vermelho na cidade de Salvador/Bahia, para a disciplina de Educação Comparada, com a pretensão de mergulhar no universo de uma escola que se autodeclara decolonial, tal pesquisa foi compartilhada com as outras escritoras desse TCC.

Por fim, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora doutora em Linguística Aplicada Antonieta H. Migale, que nos auxiliou na elaboração de critérios de inclusão para o reconhecimento de práticas que apontam para um posicionamento decolonial.

A partir disso, realizaremos uma pesquisa qualitativa por meio de um questionário direcionado a educadores e estudantes da rede pública e privada que lecionam ou estagiam no ensino básico de Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme apêndice B.

A plataforma Sankofa tem acesso gratuito, portanto poderá ser navegada por qualquer pessoa que esteja buscando referências para os conceitos modernidade, colonialidade, decolonialidade e pedagogias decoloniais, nela poderá encontrar o significado de Sankofa e o que representa para seus construtores; textos informativos sobre a própria plataforma; textos reflexivos escrito pelos idealizadores acerca dos temas: o processo de colonialidade, decolonialidade e pedagogia decolonial.

Os textos foram escritos em gênero artigo de opinião, a fim de introduzir os temas e expôr ao público algumas das reflexões que realizamos durante nossas pesquisas para a criação da plataforma; um apanhado bibliográfico com indicações de artigos, livros, vídeos e escritores que pesquisados durante a construção da plataforma e que surgiram como referências para discussão do tema; a gravação de 3 vídeos e 2 podcasts com duração média de 20 minutos, contendo depoimentos de professores(as) que trazem em suas práticas educativas a discussão de decolonialidade; um acervo de práticas que foram selecionadas a partir de critérios de inclusão, elaborados pelos organizadores partindo da entrevista com Prof^a Dr^a Antonieta H. Megale, critérios esses que também poderão ser acessados.

1.1. Material didático

O protótipo foi desenvolvido de forma colaborativa, a arte ficou por conta da integrante Marina Yohara em função de suas habilidades artísticas, os textos de apresentação da plataforma foram elaborados a partir de nossas discussões em grupo, leituras, participação de eventos sobre a temática e entrevista com a professora doutora Antonieta H. Megale.

Nossos grandes desafios para o desenvolvimento do protótipo foi descobrir qual seria a melhor ferramenta a ser utilizada para transferir o que estava no campo das ideias para uma página em branco, criar uma identidade visual

enquanto mensagem que queremos transmitir com a plataforma, nossa paleta de cores, formatos de textos e caracterizações do nosso material didático.

Superados os desafios “botamos a cara no sol”, partimos para a ação com um “toró” de ideias, equalizando nossas expectativas, distribuindo as funções para melhor potencializar as habilidades de cada um do grupo. Desse modo, chegamos a esse deslumbrante protótipo final (apêndice A), contemplando nossos desejos e requisitos a serem alcançados.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Utilizamos como fundamentação teórica o sociólogo Aníbal Quijano (2005; 2009) para refletirmos o conceito de colonialidade do poder, os pesquisadores Walter Mignolo e Rolando Vázquez (2017) para pautarmos a ideia de decolonialidade; as professoras e pesquisadoras Catherine Walsh (2009; 2017; 2018) e Vera Candau (2018) para compreender o conceito de pedagogia decolonial. Para a elaboração de nossos critérios de inclusão, estamos tomando como referência a entrevista que realizamos com a professora doutora Antonieta H. Megale (2021).

Para pensar a colonialidade é preciso, antes, distinguir colonialismo de colonialidade. Colonialismo, *grosso modo*, é a dominação/exploração de um povo ou uma nação sobre outro, como aconteceu com o território que, hoje, denominamos Brasil. Enquanto colonialidade é muito mais profundo, refere-se à centralidade da Europa em relação aos demais territórios, desse modo, os colonizados tornam-se periféricos e/ou marginalizados. Segundo Quijano (2009), essa centralidade europeia construiu uma concepção de humanidade ideal para os colonizados:

[...] a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim [...] uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2009, p. 75).

Mesmo após os processos de descolonização (independência política) a colonialidade mantém-se, pois, a ideia de modelos europeus (e estadunidenses a partir do século XX), a história única tantas vezes repetidas tornaram-se verdades absolutas.

Para iniciarmos nosso debate sobre a possibilidade de pedagogias outras, pedagogias decoloniais, precisaríamos *a priori* encontrar um significado para “decolonialidade”, uma vez que a noção do que foi (e ainda é) a colonialidade já estava muito bem estruturada em nossos pensamentos. Encontramos nos autores Walter Mignolo e Rolando Vázquez uma definição do que é a decolonialidade que muito nos agradou (tradução nossa). Para os autores:

[...] a decolonialidade aponta para a liberação das formas de vida

que foram erradicadas ou no melhor dos casos, denegridas por um grande projeto de “humanidade” da modernidade/colonialidade. Hoje cada vez aparece com mais clareza que o horizonte de esperança da decolonialidade venha através da emergência, da re-existência e dos mundos relacionados, da comunidade como forma de viver e fazer no mundo (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017, p. 505-506).

Decolonialidade é um posicionamento político frente ao processo de colonialidade, que busca de algum modo reparar os danos causados no imaginário, cultural e corporal das pessoas e resistir para que outras formas de poder ainda mais repressivas avancem.

O conceito de pedagogia decolonial que adotamos para nosso projeto é o defendido por Catherine Walsh:

[...] uma prática pedagógica que analisa, questiona, desmascara e denuncia a racionalização e colonização e sua imbricação dentro de um modelo de poder ligado ao capitalismo. E abre caminhos para pedagogias de cumplicidade e aliança, que ativam um humanismo, consciência e compromisso de caráter descolonizador (WALSH, 2009, p. 63, tradução livre).

Para nós o papel social da educação deve seguir rumo ao que aponta Walsh em seus escritos, uma educação que de um lado questiona e denuncia de forma crítica o processo colonizador, e do outro possibilita a criação de alianças entre os povos, não de forma hierárquica (como tem sido todos esses anos), mas com respeito e humanidade por seus saberes, vivências e organizações sócio-políticas.

As pedagogias pensadas assim não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e da gente, se não parte integral dos seus combates e perseveranças ou persistências, das suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação, e suas brigas -diante da negação de sua humanidade- de ser e fazer humano (WALSH, 2017, p. 3, tradução livre).

No processo de colonialidade instaurou-se também uma monocultura de voz única por meio da subjugação do outro e de sua cultura em função da mundialização, então, por educação decolonial entendemos como aquela que proporciona vozes e visibilidade aos sujeitos e saberes que ao longo desse processo foram invisibilizadas com o discurso de uma concepção de humanidade em que há superiores e inferiores, primitivos e civilizados, irracionais e racionais.

A educação decolonial propõe aos estudantes uma ação em que os próprios sujeitos possam estar presentes e contar as suas histórias, deste modo, não somos nós que iremos contar sobre o outro, muito menos explicá-lo, mas oportunizar espaços para que o outro possa falar de si, ou seja, quando se fala de indígena, não podemos falar por eles, mas os próprios indígenas falam de si e de sua história; e que se compromete a refletir e discutir estruturas sociais que surgiram durante a colonização

e ganharam força com o passar dos anos, por exemplo, ao falar de racismo precisamos inverter a ordem, a branquitude é quem precisa contextualizá-lo e dizer o porquê do racismo, compreendendo o privilégio branco de quem descende de escravocratas opressores.

Daí a importância de pensar em:

[...] processos educacionais que sejam capazes de reconhecer essa colonialidade e de desconstruir esse processo que está sempre inferiorizando; está sempre considerando como não desejável ou não valorizando conhecimentos, valores, práticas que são oriundas de grupos sociais que foram inferiorizados pelos processos de colonização (CANDAU, 2017, 05:52).

Pensar em práticas pedagógicas na perspectiva decolonial faz-se urgente para desconstruir a colonialidade do poder, do saber, da episteme. É preciso aprendermos que as diferenças não são o problema, pelo contrário, como diz Vera Candau (2017), devemos considerá-las como uma riqueza.

As interpretações acima mencionadas, colaboram para a construção do campo teórico que atravessa o pensamento crítico por trás da plataforma Sankofa, já a entrevista semiestruturada realizada com Antonieta H. Megale foi crucial para que pudéssemos elaborar os critérios de inclusão de práticas com postura decolonial.

Para Antonieta H. Megale, na criação da plataforma Sankofa será preciso um cuidado redobrado, pois a decolonialidade não é uma modalidade pedagógica, mas sim uma postura, então deveríamos ser bem claros com a intenção que temos ao elaborar esses critérios, que não deveríamos dar a entender que criaríamos um “selo decolonial”, muito menos um “certificado de professor decolonial”, mas sim de ser capaz de encontrar nessas práticas pontos que apontem para uma quebra na estrutura colonial.

Depois de muita prosa, refletimos sobre os pontos levantados por Antonieta e elencamos os critérios que por hora representam o que buscamos nas tais práticas educativas. Caso esteja dentro de um dos nossos critérios e seja coerente com a proposta, esta já pode ser elencada como uma prática educativa com postura decolonial. Sendo eles:

1. Anarquismo educativo (a prática subverte a posição hierárquica professor-aluno?);
2. Não tradicional (rompe com o modelo tradicional escolar nas relações com o tempo, espaço, poder e saber?);
3. Multirreferencial (traz referências para além das eurocêtricas?);
4. Justiça cognitiva (enxerga o outro como produtor de conhecimento e possibilita que seja reformulada a representação que temos do outro?);

5. Território educativo (está conectado com o território? É comprometida com a transformação social? Cria relações com problemáticas da vida?);
6. Cidadania ativa (está comprometida com a ampliação da atuação dos sujeitos no mundo?).

Os critérios acima estão de acordo com aquilo que acreditamos ser os principais pontos que precisam de reflexão, crítica e de um olhar um pouco mais atento no fazer pedagógico para que possa corroborar com um posicionamento decolonial. Obviamente existem outros pontos tão importantes quanto os apontados, como as questões de gênero, que agora se fazem muito pulsantes em diversos espaços educativos, porém para esse projeto decidimos aprofundar-nos na raiz da colonialidade e decoloniadade para que possamos entregar um material de qualidade, mas pensamos em ampliar nossas discussões mais à frente.

3. ANÁLISE DE DADOS

Tendo em vista a hipótese: “A plataforma Sankofa Educação é capaz de servir como canal para formação autônoma em Pedagogias Decoloniais para professoras(es) e/ou educadoras(es)?” e os seguintes objetivos levantados para a elaboração desse trabalho:

- Ampliar a temática de perspectiva decolonial em ambientes escolares;
- Valorizar diferentes culturas;
- Efetivar outros saberes distintos dos saberes hegemônicos, eurocêtricos e eurocentrados;
- Divulgar práticas pedagógicas de perspectivas/posturas decoloniais.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário online, da plataforma Google (conforme apêndice B), com duas sessões: primeira contendo seis perguntas, todas de múltipla escolha e com o objetivo de traçar um perfil dos respondentes e a segunda sessão contendo dez questões, sendo nove delas em formato de múltipla escolha, a fim de analisar a plataforma e seus materiais e uma questão aberta para que as pessoas pudessem escrever comentários, impressões e sugestões.

Para responder o questionário era necessário que o participante acessasse primeiro os conteúdos da plataforma: textos, vídeos e podcast em torno da temática de pedagogias decoloniais e, posteriormente, responder ao questionário. O formulário para coleta de dados ficou disponível para a coleta de dados entre os dias 18 à 25 de outubro, do ano de 2021 (totalizando 7 dias) e contando com a participação de 20 indivíduos.

De acordo com as respostas, podemos traçar o seguinte perfil: educadores do ensino básico que atuam no setor público, pois dos 20 respondentes 70% são educadores/docentes, 90% trabalham no ensino básico e 55% trabalham no setor público. Outro dado importante é que 10 dos 20 sujeitos participantes (50%) lecionam disciplinas que fazem parte da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Este dado é relevante, pois a lei 11.645/08, § 2º diz:

Os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

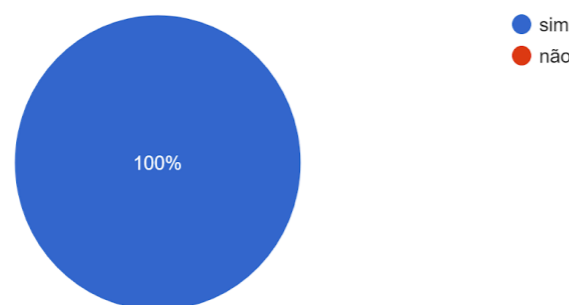
A lei aponta para uma modificação em todo o currículo, porém evidencia as áreas de Educação Artística, Literatura e História. Ao destacar tais disciplinas abre-se espaço para más interpretações e leituras errôneas da lei, que é o que destacamos no dado acima mencionado, disciplinas como Matemática, Educação Física, Ciências, Biologia e Química encontram-se centralizando suas produções nos conhecimentos hegemônicos.

Após traçar o perfil, obtivemos dados que validam a hipótese e os objetivos levantados para esse trabalho partindo do acesso aos conteúdos da plataforma.

É possível perceber que os participantes da pesquisa almejam uma ruptura do pensamento hegemônico presente nas instituições escolares brasileiras. Pois, 100% dos participantes afirmam que o contato com a plataforma trouxe questionamentos sobre o modelo atual tradicional de ensino (vide gráfico 1).

Gráfico 1: O contato com a plataforma

O contato com a plataforma te trouxe questionamentos sobre o atual modelo tradicional de ensino?
20 respostas

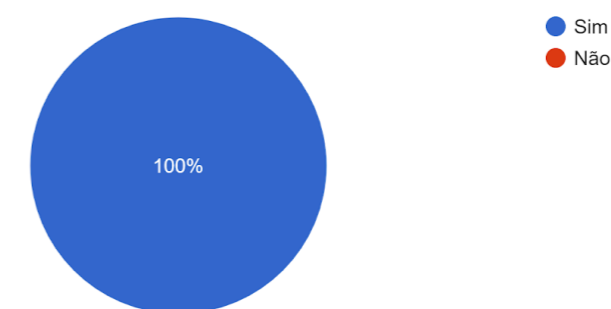


Fonte: Pesquisa própria.

Também relatam que expandiram os seus conhecimentos sobre outras formas de educação (vide gráfico 2)

Gráfico 2: Plataforma e expansão de conhecimentos sobre outras formas de educação

Na sua opinião a Plataforma Sankofa conseguiu expandir o seu conhecimento sobre outras formas de educação?
20 respostas

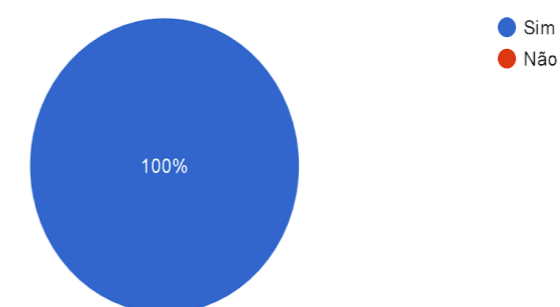


Fonte: Pesquisa própria.

Os participantes concordam que os materiais da plataforma auxiliam na compreensão da importância da decolonialidade no processo de ensino-aprendizagem (vide gráfico 3).

Gráfico 3: Os materiais e compreensão da importância da decolonialidade

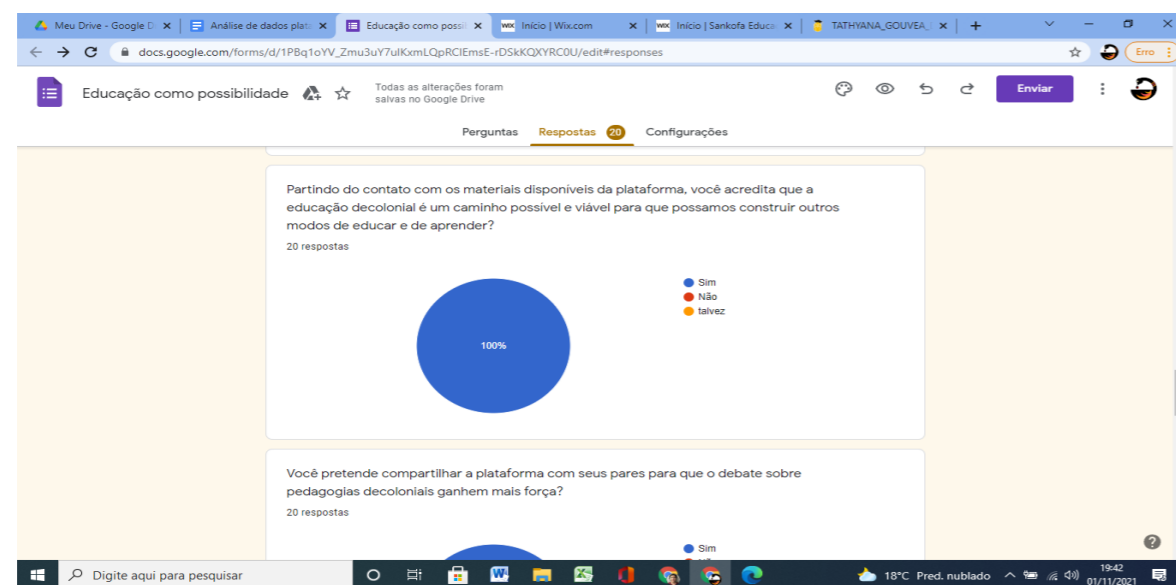
Os materiais contidos na plataforma auxiliaram na compreensão da importância da decolonialidade para o processo de ensino e aprendizagem?
20 respostas



Fonte: Pesquisa própria.

Por fim, acreditam que a educação decolonial é um caminho possível e viável para a construção de outros modos de educar e aprender (vide gráfico 4).

Gráfico 4: Educação decolonial como caminho



Fonte: Pesquisa própria.

Nesse sentido, para a construção de um pensamento outro, Candau e Oliveira (2010) afirmam que:

[...] O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina, assim como com autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Assim, reivindicamos o significado da palavra “outro” como proposto pelos autores Candau e Oliveira (2010):

[...] a palavra “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 40).

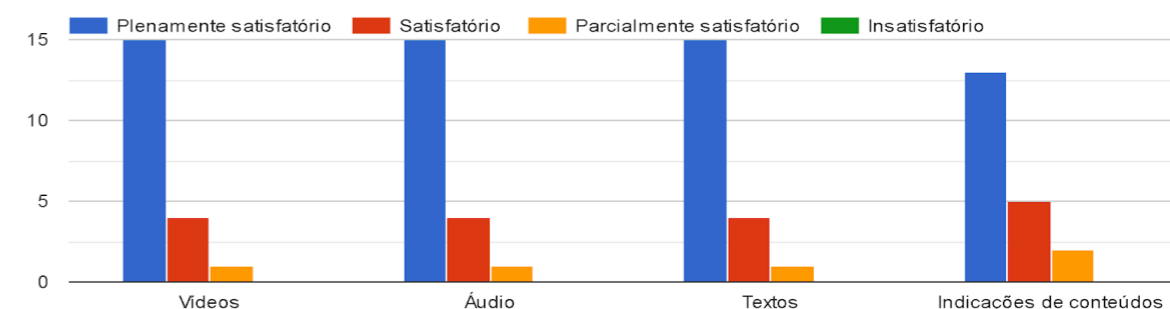
A partir dos dados coletados nos parece urgente o pensamento-outro, conhecimento-outro defendido pelo grupo Modernidade/Colonialidade (MC).

Embora tenhamos como dado que 100% dos participantes pretendem compartilhar a plataforma com seus pares para que o debate sobre pedagogias decoloniais ganhe força, 90% dos participantes levarão as questões abordadas pela plataforma para a instituição em que trabalha e 85% afirmam que irão consultar a plataforma novamente, apenas 15% relatam que talvez irá consultar.

Com relação aos conteúdos da plataforma, 15 dos 20 participantes acharam todos os conteúdos plenamente satisfatórios, 4 acharam satisfatórios e 1 achou parcialmente satisfatório (vide gráfico 5).

Gráfico 5: Avaliação dos conteúdos da Plataforma

Avalie os conteúdos da Plataforma Educacional Sankofa:

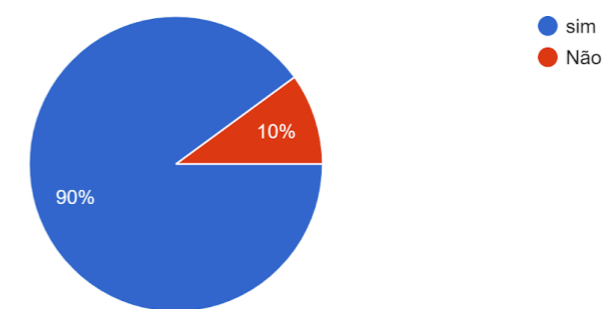


Fonte: Pesquisa própria.

Na questão em que perguntamos se o participante entendeu ou aprofundou o seu conhecimento sobre o que é decolonialidade a partir do contato com a Plataforma Sankofa Educação, 90% dos participantes afirmaram que sim (vide gráfico 6).

Gráfico 6: Plataforma como ferramenta

Você entendeu ou aprofundou o seu conhecimento sobre o que é decolonialidade a partir do contato com a Plataforma Sankofa?
20 respostas



Fonte: Pesquisa própria

Mesmo não atingindo 100% dos participantes, a plataforma se apresenta como uma ferramenta de impacto na formação autônoma de docentes e educadores, partindo da autorreflexão para “[...] pôr em questão certas formas tradicionais de educação, orientando-se à formação de sujeitos políticos e críticos, e transformando-se, eles próprios, em sujeitos pedagógicos coletivos” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 6).

Segundo os autores:

E, neste sentido, o movimento teórico-prático, expresso pelos intelectuais MC e pelos diversos movimentos sociais, se aproximam de uma perspectiva além das formulações teóricas eurocentradas. [...] no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 6).

Em suma, após a análise de dados coletados, consideramos que a hipótese levantada inicialmente neste projeto foi validada, pois a maioria dos participantes concordam que os conteúdos da plataforma, como material didático para ampliação dos conhecimentos sobre as pedagogias decoloniais, utilizados como possibilidade para uma formação autônoma oportuniza mudanças na educação brasileira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada apresentou limitações importantes quanto à participação dos(as) educadores/docentes, que ao se apresentarem em número reduzido na coleta de dados do questionário nos fez refletir sobre o uso da plataforma quanto ferramenta para formação autônoma de educadores e difusora da perspectiva decolonial e das pedagogias decoloniais. Entendendo que não tivemos tempo e recursos para ampla divulgação da plataforma e que estamos em contexto de pandemia, cujos padrões de comportamento seguem atípicos, torna-se importante revalidar em outros contextos nossa hipótese quanto ao uso da plataforma para esta finalidade.

No entanto, partindo dos resultados obtidos na coleta de dados, é possível considerar que a plataforma Sankofa Educação se apresenta como ferramenta de impacto e o quanto se faz urgente discutir pensamentos e conhecimentos-outras para além da hegemonia européia, bem como inferir que as pedagogias decoloniais são um caminho possível e viável para a construção de outros modos de educar e aprender.

A plataforma Sankofa Educação propõe pensar em pedagogias

decoloniais, logo, o ideal seria desenvolver nossa pesquisa a partir da perspectiva decolonial, a qual tanto almejamos. Pensamos em alternativas, no entanto, por questão do contexto pandêmico e falta de tempo hábil para organizar e sistematizar metodologia científica outra que atendesse às exigências da academia, optamos por seguir o caminho já hegemônico/padronizado/eurocentrado/eurocêntrico. Contudo, ressaltamos que para poder tratar do tema dentro de ambientes acadêmicos, ainda necessitamos da chancela da própria academia.

Consideramos que um ponto desafiador para a realização da proposta, foi a dificuldade em encontrar educadores que tivessem abertura para compartilhar suas práticas e atividades para a criação do acervo da plataforma e também para a gravação dos depoimentos tanto no formato de vídeos quanto podcasts.

Uma limitação é não ter o conhecimento sobre quanto de fato a população de amostra navegou pelos materiais, assistiu aos vídeos, ouviu os podcasts, leu alguns dos artigos e se apropriou da plataforma. Por outro lado, falamos de formação autônoma, logo o interesse em pesquisar e se aprofundar no tema deve partir daqueles que acessam a plataforma, não fomentado por quem busca por amostragem.

Acreditamos que deixamos como possibilidade de ampliação uma recente vertente educacional para ser explorada na construção de conteúdos escolares, reestruturação curricular e proposta de formação continuada, esse pensar outro para além dos saberes hegemônicos como uma forma mais apropriada para nos aproximar enquanto seres culturais e políticos e aproximar nossos saberes a um processo educativo que leve em consideração nossas lutas, histórias e que não seja alheia a elas, desmascarando, questionando e denunciando a colonialidade.

REFERÊNCIAS

- BARRERA, Tathyana. Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 274. 2016. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/08/TATHYANA_GOUVEA_DA_SILVA_BARRERA_REVISADA.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- BUCHHOLZ, J. P. A longa crise da educação: um problema de colonialidade. **CADERNOS DO APLICAÇÃO** (UFRGS), Porto Alegre, v. 28, p. 55-61, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/50544>>. Acesso em: 7 jun. 2021.
- CANDAU, Vera. **Abecedário de Educação e Interculturalidade**. 2017 (1h05m27s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=1522s>>. Acesso em: 12 jun. 2021.
- ESCOLARIZANDO o mundo** (schooling the world: the white man's last burden). (2010). Direção: Carol Black. Produção: Neal Marlens, Jim Hurts e Mark Grossan. Plataforma: YouTube. Data de publicação do vídeo: 15 de jun. 2013. Duração: 65 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs&t=2s>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- MEGALE, A. H. **Entrevista ao grupo**. Data da entrevista: 21 maio 2021. Plataforma zoom. Duração: 49 minutos. Disponível em: <<https://reccloud.com/pt/u/ej140yq>>. Acesso em: 21 maio 2021.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. Vol. 26, n.º 1, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLjyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Coleção Sul- sul, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.117-142. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula.(orgs). Epistemologias do sul*. ed.Coimbra, Portugal: Almedina SA, 2009. p.73-118. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- VÁZQUEZ, Rolando., MIGNOLO, Walter D. Pedagogía y (de)colonialidad. *In: WALSH, C. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. TOMO II. ed. Quito: Abya-Yala, 2017. p. 489-508. Disponível em: <<https://>

ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *In: Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, v.26, n.º83, p.2-11, 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3874>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

WALSH, C. Fanon y la pedagogía de-colonial. **Nuevamerica**, Quito, N.º 122, p. 60-63, jun. 2009.

WALSH, C. Introducción LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL: Entretejiendo caminos Pedagogías Decoloniales. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO I. ed. Quito: Abya-Yala, 2017. p. 23-68. Disponível em: <<https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2021.


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



APÊNDICE A

Instrumento de coleta de dados.



Questionário online, criado na plataforma Google.



PLATAFORMA SANKOFA EDUCAÇÃO

Somos estudantes do curso de Pedagogia do Instituto Singularidades e estamos desenvolvendo nosso trabalho de conclusão de curso (TCC).
O objetivo deste questionário é de coletar impressões a respeito do impacto da discussão sobre a busca por caminhos e formas outras de ensinar e aprender nos ambientes educativos.
O questionário conta com 15 perguntas de múltipla escolha e uma de texto longo divididas em 2 sessões, e tem tempo médio de 7 minutos para ser respondido.

OBRIGADA PELO SEU TEMPO

 plataformasankofa@gmail.com (não compartilhado) 
[Alternar conta](#)

*Obrigatório

Qual sua faixa etária? *

20-25
 26-30
 31-35
 36-40
 41-45
 46-50
 50+

Você atua como: *

Docente
 Estagiário
 Gestor
 Outro: _____

Há quantos anos você trabalha na educação? *

menos de 5 anos
 entre 5 e 10 anos
 entre 10 e 15 anos
 entre 15 e 20 anos
 entre 20 e 25 anos
 entre 25 e 30 anos
 Não leciono ainda

Você trabalha em uma instituição: *

Pública
 Privada
 3º setor
 Outro: _____

Qual segmento da educação você atua? *

Educação Infantil
 Educação Fundamental - Anos Iniciais
 Educação Fundamental - Anos Finais
 Ensino Médio
 Educação de Jovens e Adultos
 Outro: _____

Qual disciplina/matéria você ensina?

- Língua Portuguesa/Literatura
- Línguas Estrangeiras
- Matemática
- História
- Geografia
- Ciências
- Biologia
- Física
- Química
- Filosofia
- Sociologia
- Arte
- Educação Física
- Outro: _____

Próxima

Página 1 de 2

Limpar formulário

Por uma outra educação

Na sua opinião a Plataforma Sankofa conseguiu expandir o seu conhecimento sobre outras formas de educação? *

- Sim
- Não

Os materiais contidos na plataforma auxiliaram na compreensão da importância da decolonialidade para o processo de ensino e aprendizagem? *

- Sim
- Não

Avalie os conteúdos da Plataforma Educacional Sankofa: *

	Plenamente satisfatório	Satisfatório	Parcialmente satisfatório	Insatisfatório
Vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Áudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indicações de conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O contato com a plataforma te trouxe questionamentos sobre o atual modelo tradicional de ensino? *

- sim
- não

Partindo do contato com os materiais disponíveis da plataforma, você acredita que a educação decolonial é um caminho possível e viável para que possamos construir outros modos de educar e de aprender? *

- Sim
 Não
 talvez

Você pretende compartilhar a plataforma com seus pares para que o debate sobre pedagogias decoloniais ganhem mais força? *

- Sim
 Não

Você levará as questões levantadas nas pedagogias decoloniais para a instituição em que trabalha? *

- Sim
 Não

Você entendeu ou aprofundou o seu conhecimento sobre o que é decolonialidade a partir do contato com a Plataforma Sankofa? *

Você gostaria de sugerir, criticar ou elogiar a Plataforma Educacional Sankofa? Utilize este espaço para isso caso deseje. *

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Página 2 de 2

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

DEBORAH MONTEIRO SILVA

KARINA WONMI KOO

17. SINERGIA: OLHARES PARA AS DIFERENÇAS

Trabalho apresentado à disciplina de Projetos em Didáticas Aplicadas e Práticas Educacionais – TCC II, do Instituto Singularidades - Curso de Pedagogia - como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Reis Sanada.

SÃO PAULO
2022

RESUMO

O presente trabalho apresenta conteúdos sobre a Educação na diferença, a partir de um material de apoio para professores, nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e busca pensar no papel da escola como espaço de acolhimento e de transformação. Para tratar desse assunto, trouxemos conhecimento sobre acessibilidade, desenvolvimento integral, planos de ensino, preconceito e inclusão por meio dos teóricos: Bersch (2013, 2017), Zerbato (2018), Crochik (2011), plataforma da Diversa, Stainback&Stainback (1999); Pacheco (2007) e Abranches (2017). Pensando na relação entre escola e especialistas, realizamos um questionário sobre dois estudos de caso, duas pesquisas mediante formulário do Google e entrevistas com duas professoras de AEE. A validação do material proposto se deu pelo envio do protótipo para três pessoas pertencentes à comunidade escolar, visando compreender sua importância e coerência com o tema. Com base nas respostas obtidas, é possível traçar aproximações entre o papel da escola e de toda a comunidade escolar envolvida no processo de formação integral das crianças, pela construção de vínculos, e da utilização de recursos e ferramentas que atendam à necessidade do sujeito, que é participante ativo de sua aprendizagem, em sua realidade. O trabalho aponta para reflexões acerca da importância nas trocas entre pares dentro do ambiente escolar, na busca em desenvolver um olhar atento para as diferenças e abraçá-las, afinal, uma educação de qualidade e para todos não escolhe seu público, mas se adequa a cada singularidade presente, e proporciona experiências de convivência em sociedade, desconstruindo conceitos, aprendendo e ensinando em parceria.

Palavras-chave: Inclusão. Preconceito. Singularidades. Formação de professores. Educação Integral.

INTRODUÇÃO

Ao perceber a ausência de espaços para falar da Educação na diferença na nossa rotina, e de não saber como abordar a questão, quais medidas tomar e como adaptar ou retomar o conteúdo com o/a estudante que apresentou dificuldade; a falta de acolhimento e apoio aos/às educadores/as quando se deparam com uma situação que retrata as diferenças de forma pejorativa; a falta de material para nos apropriarmos de práticas inclusivas; e a escassez de ideias e maneiras para lidar com as demandas apresentadas de forma integral, viu-se a necessidade de dar atenção à temática. Bem como uma oportunidade de difundir o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Considerando essas barreiras, pensamos em um material de orientação que se volta à importância do desenvolvimento integral da criança, ou seja, nos aspectos físicos, cognitivos, psíquicos, motores, emocionais, socioculturais e/ou políticos, uma vez que é essencial criar objetivos específicos para cada um, procurar transformar o sujeito com ou sem deficiência, em corresponsável e agente de sua aprendizagem.

Nesse sentido, o material convida o público de educadores nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, especialistas, famílias e escolas, e todo aquele que tiver interesse pelo tema a ter um olhar inclusivo para o indivíduo. Há sugestões para adaptação de planejamentos e atividades; fornece referências a artigos, dicas de especialistas sobre o tema e pesquisas feitas com a população da comunidade escolar sobre inclusão, acessibilidade e preconceito. Além disso, carrega ideias de jogos, dicas culturais e uma coluna que busca desmistificar os estereótipos e quebrar os preconceitos voltados à inclusão.

Para tanto, foram estipulados os objetivos gerais e específicos, as hipóteses sobre o resultado da implementação do material e os principais autores para embasamento teórico:

Gerais:

- Difundir conteúdos que colaborem para práticas inclusivas dos professores em sala de aula.
- Elaborar materiais adaptados para a Educação nas diferenças, com linguagem simples e acessível.

Específicos:

- Repositório de informações, conhecimentos e documentos de fácil acesso aos conteúdos sobre as diferenças e desenho universal para a aprendizagem (DUA);
- Ser material de apoio na formação dos docentes nas Unidades Educacionais e ONGs, aproximando-os do tema proposto.

Exatamente porque cada indivíduo é diferente, também sabemos que o que funciona para um caso pode não funcionar para o outro, portanto, o material vem para servir de repertório de atividades, situações, relatos, conselhos e dicas contribuindo para a responsabilidade e dedicação pela mesma causa: a de incluir a todos, independentemente de ter deficiência ou não. Dessa forma, visamos alcançar e aproximar os docentes do tema da Educação na diferença, estabelecer relações de parceria entre especialistas, escola e famílias, e oferecer oferta a quem procura, com o foco na formação integral do sujeito.

Espera-se que por meio do material, possamos compreender mais dos diferentes aspectos que englobam o indivíduo, e venha contribuir para a construção e adaptação de currículo e planejamentos dentro do ambiente escolar. De certa forma, nosso maior foco e estudos se concentraram nas pessoas com deficiência, mas também trouxemos elementos da diversidade e da necessidade da Educação trabalhar com as várias diferenças que existem, independente do sujeito ter ou não deficiência.

1. CAMPO DE PESQUISA

Aqui retomamos os objetivos do material didático - uma revista - elaborado principalmente com a intenção de alcançar educadores/as, especialistas, famílias e estudantes que compõem a comunidade escolar, para servir de material de apoio à eles, ampliar os conhecimentos e ser de fácil acesso linguístico sobre a educação nas diferenças

Também visa contemplar as necessidades e as dificuldades no ensino-aprendizagem do sujeito apresentadas, trazendo sugestões de como montar PEIs, repertório de jogos que proporcionam experiências de aprendizado ativo, desenvolvem a autonomia e a corresponsabilidade social. Entrevistas com especialistas; pesquisas; leituras e análises de textos e artigos como referência; escuta de depoimentos, dicas de locais com acessibilidade em São Paulo e desconstrução de preconceitos e estereótipos, são as colunas definidas para o projeto que traz inspiração de ações educativas para incluir todos os indivíduos, com e sem deficiência.

Afinal, de acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 205., todos os cidadãos têm o direito à educação e é dever do Estado e da família se responsabilizar por tal ação, uma vez que “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.”

1.1 O protótipo

Começamos por produzir uma pesquisa no Google Forms e divulgamos para o público de estudantes e pessoas formadas ou que atuam nas áreas de Engenharia Civil, Arquitetura, Design ou Pedagogia, e responsáveis por crianças na idade escolar (Educação Básica), uma vez que se refere à conhecimentos prévios sobre acessibilidade e inclusão, conversando com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Daí também criamos um espaço para as pessoas contarem sobre situações inclusivas que já vivenciaram e não souberam como lidar ou perceberam que a escola não soube o que fazer.

Em seguida, resgatamos a metodologia do projeto, sendo essa a de analisar textos referentes ao tema para usarmos no nosso TCC, e de realizar entrevistas e questionários com estudos de caso, com especialistas, tanto da área pedagógica (profissionais de AEE e educadores/as), quanto da saúde (psiquiatras, musicoterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos), para compor e colaborar na construção do material didático.

Ao preparar o roteiro de entrevista com dois estudos de caso, e perguntas a serem feitas para os profissionais da saúde, era fundamental que trouxéssemos os diferentes pontos de vista e experiências de cada área de conhecimento, de como lidar com a situação apresentada, como estabelecer parceria e pensar em estratégias e recursos pedagógicos.

Mais tarde, realizamos mais uma pesquisa, dessa vez com o público de crianças de 4 a 10 anos de idade, a fim de conhecer sua visão sobre o preconceito, de como lidar e

ampliar os horizontes das ideias para eliminá-lo do mundo, além de ser espaço de fala para aquelas crianças que quisessem compartilhar uma experiência de preconceito que já viram ou sofreram, e como se sentiram.

Quanto às dificuldades encontradas, uma foi de esperar o retorno desses profissionais para prosseguir com conversas sobre o tema, uma vez que, apesar de contarmos com a ajuda de pessoas conhecidas, por conta da pandemia, o nosso acesso se limitou à dependermos completamente da tecnologia, e nos frustramos com a necessidade de esperar sem garantia de resposta ou precisar procurar por outros profissionais.

Outra dificuldade apresentada foi a saída de uma integrante do grupo à semanas da data de entrega do 1o. semestre, e assim, a demanda que antes estava distribuída entre três pessoas, teve de ser reorganizada para uma dupla, tendo como consequência, o sentimento de cobrança e frustração presentes, que foram superados à medida que conversamos com a nossa orientadora, nos sentindo acolhidas e amparadas. Assim, pudemos seguir com o projeto e nos dedicarmos mais intensivamente.

Além disso, a parte da criação trouxe desafios para a dupla que se considerava anti-criativas na escolha do layout ideal para o conteúdo e que fosse atrativo para o público-alvo, a apreciação do corpo, das imagens e o uso de linguagem visual adequada para montar o esqueleto da revista. Contudo, no decorrer da produção, desenvolvemos o sentimento de propriedade deste material que carrega um tema e conteúdos necessários de serem difundidos e servir de material de apoio.

De acordo com o parecer da professora Angela, relemos a escrita da parte teórica e ao revisar as informações, as modificamos de modo a deixá-las mais específicas, tanto o público-alvo para quem se destina a revista, quanto os objetivos do material didático serem relacionados à Educação na diferença.

O parecer da professora Fernanda Arantes fala da coerência entre a escrita do TCC e o material didático. A especialista também trouxe a sugestão de proporcionar atualizações para a revista¹, como um diferencial de material digital, assim consideramos o que foi dito e organizamos para que haja uma plataforma, de fácil acesso ao final do material didático, que servirá como repositório de futuros relatos, depoimentos e comentários daqueles que lerem o material e quiserem compartilhar para uma próxima edição da revista.

¹ Apesar de ter sido indicado uma segunda edição, com atualizações sobre o tema, à medida que fomos produzindo o material, percebemos que o nosso objetivo é finalizar o trabalho em 2021, uma vez que decidimos por não dar continuidade à novas edições e trabalhar com esse material depois deste ano.

2. ARRAZOADO TEÓRICO

Em primeiro plano, foi preciso contextualizar a realidade dos/as estudantes em situação de inclusão, definindo os termos utilizados no TCC e legislações, por meio de textos referentes ao histórico da educação na diferença, sobre os preconceitos e estereótipos abordados, como *“A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI”*, de Pilar Arnaiz Sánchez; a inteirar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) disponível no portal do MEC; *“Legislação e Documentos sobre Educação Inclusiva”* escrito pela professora Dra. Angela di Paolo Mota, e da *“Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”* disposta no portal do Planalto do Governo do Brasil; e pela leitura de *“Preconceito e Inclusão”* por José Leon Crochik.

A fim de compreender os conhecimentos difundidos com maior foco pelo material didático, é preciso antes retomar os termos *exclusão, segregação, integração e inclusão*; conhecer a legislação voltada para ela e outras diferenças existentes na sociedade; estudar e entender a transformação dos termos preconceituosos transformados ao longo da história.

Com isso, damos início na era pré-cristã, com o termo *exclusão*, com seu sentido explícito de excluir, ou seja, perseguia-se e matava indivíduos com deficiência, simplesmente por serem diferentes dos padrões sociais estabelecidos.

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra *segregação* tem o significado de: “separar, isolar, se afastar”. Tal conceito teve início na era cristã e se estendeu até 1948, com a Declaração dos Direitos Humanos.

Com a Lei 4.024/61 LDBEN, ocorre um retrocesso nas medidas, pois atribui-se às pessoas com deficiências a expressão “excepcionais” e diz “preferencialmente” que elas sejam aceitas dentro do sistema geral do ensino, não sendo obrigatório. Com isso, cria-se uma brecha e a escola pode rejeitar alunos/as com deficiência, agindo assim, até que em 1970, surgem os CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) e as salas especiais. Um ano depois, é declarada a Lei nº 5.692/71, que corrobora para que haja encaminhamentos de alunos/as para as salas e escolas especiais.

Assim, nasce o pensamento de *integração*, que permite a participação do indivíduo na sociedade, porém com limites, e traz o viés de que almeja-se a igualdade, mas ainda sim nega a existência das diferenças, e então, veste a camisa do preconceito, uma vez que se espera que todos sejam iguais; pensem da mesma maneira (CROCHÍK, 2011, p. 35).

Por fim, a *inclusão*, conceito pertinente à acrescentar; incluir e aceitar as singularidades dos indivíduos. Esta, que se declara fundamentada na equidade; que busca incluir sem se voltar para a exclusão; integrar sem desintegrar; necessita refletir sobre

Se a igualdade de condições de vida para todos deve ser o objetivo,

as condições a serem oferecidas para os indivíduos para atingi-la são distintas; os que têm deficiência visual, auditiva, física ou intelectual precisam de recursos distintos para fazer atividades escolares e para o trabalho, o que os indivíduos sem deficiência não precisam. (CROCHÍK, 2011, p. 36)

Da mesma forma, destaca-se a importância de entender que lidar com a educação inclusiva, significa olhar para as diferenças e adicioná-las umas às outras, tanto as que têm deficiência física ou mental, são superdotadas, quanto àquelas que estão passando por situações inclusivas comportamentais, sociais, culturais, políticas e/ou de aprendizagem, ou seja, todos, sem exceção, em algum momento da vida já foram ou ainda serão público-alvo da inclusão. Logo, todos têm o direito à participação em todas as atividades internas e externas à escola e à equidade de oportunidades de aprendizagem para o seu desenvolvimento integral, afinal, as diferenças apenas nos somam. (DIVERSA: educação inclusiva na prática)

A seguir, destacamos outros marcos históricos importantes:

- 1988: Constituição Federal - Art. 3: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.
- *Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
- *Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96: Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
- Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001: São estabelecidas metas e objetivos para a Educação Especial e garante a matrícula dos/as estudantes.
- SETEMBRO AZUL: Durante a Segunda Guerra Mundial, os surdos eram obrigados a usar uma fita de cor azul para serem identificados, nos campos de concentração. Hoje, a cor foi ressignificada a fim de destacar a visibilidade da comunidade surda brasileira, enaltecendo as lutas e vitórias.
- 23/09: Dia internacional das Línguas de Sinais

- 26/09: Dia Nacional do Surdo
- 30/09: Dia Mundial do Tradutor/Intérprete.
- Lei nº 10.436/02: Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- Lei no. 10.639, de 9 de Janeiro 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece que se deve incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"

*§ 1o 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.

*Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

- Decreto N. 5626 (2005): **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.**
- Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007): Formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM), a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior.
- Decreto N. 52785. (2011): Criação das EMEBS.
- 2015: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146

*Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Associado à definição de desenvolvimento integral e inspiração para a criação do material didático, encontra-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conceito que parte do Desenho Universal (DU), por meio do site da DIVERSA: educação inclusiva na prática, escrito por Rodrigo Hübner Mendes e o artigo de Ana Paula Zerbato, intitulado "Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar", pautado na visão de que o design dos ambientes, dos recursos e das ferramentas utilizadas pelos indivíduos, no dia a dia, podem ser previamente pensados de forma a levar em consideração a diversidade humana (DIVERSA: educação inclusiva na prática). Igualmente, segundo a professora Ana Paula Zerbato (2018, p. 150 apud Nelson, 2013),

A projeção de edifícios e espaços públicos pela arquitetura, baseada no conceito do Design Universal, de modo que

todos possam ter acesso, sem qualquer limitação, foi a inspiração para o surgimento do DUA.

Ou seja, a construção de uma rampa no ambiente escolar visa alcançar acessibilidade para todos, não apenas pessoas com deficiência física e/ou dificuldade de locomoção, como também os/as idosos/as, o/a obeso/a ou um/a pai/ mãe empurrando um carrinho de bebê.

Assim, têm a finalidade de ampliar as oportunidades de desenvolvimento em todos seus aspectos, e da aprendizagem para todos, atendendo às necessidades físicas, de serviços, produtos e educacionais, específicas e variadas dos indivíduos.

Para tanto, o DUA vem com o objetivo de orientar e auxiliar todos os participantes da comunidade escolar que acompanham as crianças, a adotarem modos de ensino-aprendizagem adequados a atender às necessidades apresentadas pelo sujeito, escolhendo recursos, como as tecnologias assistivas, a partir dos princípios norteadores do DUA, explicados com exemplos, abaixo. (ZERBATO, 2018, p. 150-152)

- Princípio de engajamento: estratégias, atividades ou recursos para estimular/envolver o estudante em seu processo de desenvolvimento.
- Exemplos: utilização de softwares interativos, textos ou livros gravados, usar jogos ou música para engajar o sujeito, trabalho em duplas/trios, entre outros.
- Princípio da representação: estratégias, atividades ou recursos para apresentar a informação/conteúdo ao estudante.
- Exemplos: usar livros digitais, recursos de sites e plataformas, elaboração de cartazes, esquemas, resumos e resenhas, entre outros.
- Princípio da ação e expressão: estratégias, atividades ou recursos para que o estudante consiga expressar o que aprendeu.
- Exemplos: socializações, desenhos, elaboração de mapas conceituais, discussões em grupo (aprendizagem cooperativa), incentivar os relatos orais, entre outros.

Dito isso, a Diversa: educação inclusiva na prática, nos leva a então refletir,

Como garantir acesso aos conteúdos curriculares para estudantes que se diferenciavam em termos de habilidades motoras, intelectuais e sensoriais? Como as novas tecnologias poderiam contribuir para o endereçamento desse desafio?

Para isso, é fundamental retomar STAINBACK e STAINBACK (1999).

Também é importante para todos nós, independentemente das características individuais, ter uma percepção de quem somos, saber

quem são nossos ancestrais e apreciar o ambiente e o mundo que nos cerca. É um erro sério subestimar ou estabelecer limitações para alguns alunos, supondo que as únicas coisas que eles podem aprender que lhes sejam úteis são como amarrar seus sapatos ou andar de ônibus. Além disso, é fundamental evitar educar um subgrupo de alunos de tal forma que eles compartilhem poucas experiências e informações comuns com as pessoas com as quais se espera que eles vivam, socializem-se e trabalhem na comunidade.” (p. 248)

Isto é, para não cair no preconceito e na idealização, é preciso trabalhar com as características que lhes são apresentadas do sujeito, e proporcionar oportunidades de aprendizagem, de interação entre pares e de convivência coletiva. Portanto, é vital traçar objetivos básicos para todos os educandos, e específicos diferenciados, a depender da singularidade de cada um. (STAINBACK e STAINBACK, 1999) Isto muitas vezes pode significar adaptar atividades ou esboçar um PEI (Plano Educacional Individualizado), levando a analisar a situação do aluno, e pensar em estratégias para atender às suas particularidades, bem como priorizar as tarefas, dentre os agentes da comunidade escolar.

E então, vê-se fundamental a parceria e cumplicidade entre os agentes escolares. (PACHECO, 2007)

É por meio de discussões de caso, trocas, criação de vínculo, atividades diversificadas, olhar diferenciado, formação de professores e homologia de processos, a parceria de outros atores como gestão, profissionais de AEE e especialistas, famílias e o próprio educando que se procura colocar práticas inclusivas em ação e transformar a educação, dando apoio aos educadores na preparação e na implementação do currículo. (ABRANCHES, 2017; PACHECO, 2007)

Além disso, traz o olhar para “modificar as atividades em que um determinado aluno participa, ou a maneira como ele atinge os objetivos.” (STAINBACK, 1999, p.243) visando o pleno desenvolvimento do sujeito ativo em sua aprendizagem, com deficiência ou sem, Pacheco (2007, p.98) complementa que,

Desde o momento em que uma criança inicia na escola, esta tem a responsabilidade de ajustar seu trabalho de todas as formas possíveis para atender às necessidades dessa criança em relação aos aspectos cognitivos e sociais.

Com o foco em atingir tais habilidades acadêmicas e interação social mencionados anteriormente, deve-se considerar que cada pessoa aprende de uma forma diferente, têm seu próprio tempo, ritmo e sua forma de se expressar. Portanto, vê-se indispensável conhecer tecnologias assistivas que atendam às necessidades específicas de cada estudante, com a meta de eliminar barreiras de aprendizagem, elaborar planejamentos flexíveis e expandir a participação do indivíduo na sociedade. (DIVERSA: educação inclusiva na prática. Estratégias Pedagógicas) busca proporcionar ao sujeito, maior autonomia, qualidade de vida e inclusão social, pois, segundo Bersch

(2017),

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente.

Por sua vez, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é uma das principais estratégias de acessibilidade no contexto educacional, isto é, seu objetivo é, por meio do Profissional de AEE (PAEE) e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), trabalhar com o educando (nesse caso específico, alunos/as que apresentam diagnóstico de altas habilidades/superdotação, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pessoas com deficiência) e as tecnologias assistivas voltadas à educação, em período complementar ao período escolar, e trazendo os recursos utilizados ali para dentro da sala de aula, criando uma articulação entre PAEEs e educadores/as de sala de aula. Sendo alguns exemplos: os textos ampliados e ilustrativos, o alfabeto Braille, o avatar de Libras, mobiliários acessíveis, apoio ergonômico para lápis (borrachinha), pranchas ou cartões de comunicação impressa, entre outros. Portanto, de acordo com Bersch (2013),

Não poderemos comprar/providenciar uma ferramenta sem saber quem a utilizará (características do usuário), onde este recurso utilizado (características do contexto) e o que o usuário necessitará realizar neste contexto (características da tarefa). Sabendo disso definiremos a ferramenta (TA).

Igualmente, utilizamos o site da Assistiva, os textos de Rita Bersch, como “Introdução à Tecnologia Assistiva” e “Tecnologia Assistiva (TA) e Processo de Avaliação nas escolas”.

Por fim, fizemos uso de dois estudos de caso, um deles se trata de “O Caso da Escola Helena Zanfelicci” e o outro “O caso da Escola Amorim Lima”, disponíveis no site da Diversa: educação inclusiva na prática, para compor as entrevistas e o conteúdo inserido no material de apoio de forma a completá-lo.

3. ANÁLISE DE DADOS

Para darmos início à análise de dados coletados, precisamos retomar os principais objetivos definidos para o material desenvolvido, o de alcançar educadores/as do segmento da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, especialistas e famílias participantes da comunidade escolar, difundindo conhecimento e informações sobre a Educação na diferença. Visando ser material de apoio e amparo diante de situações que necessitam de práticas inclusivas, desconstruir preconceitos e pensar no ensino como transformação social, cultural e política. Além de contar com linguagem acessível e ter a ideia de ampliar o repertório do público alvo que lê e se sente contemplado pelo conteúdo da revista.

Como mencionado anteriormente, viu-se a necessidade e importância de produzir um material que contasse com a participação de especialistas que trabalham com a criança fora do ambiente escolar, trazendo sua área de conhecimento com dicas para estabelecer uma relação saudável com o/a estudante, visando ao seu desenvolvimento integral, além de em parceria com os/as educadores/as, pensar em estratégias que podem de fato auxiliar em eliminar as barreiras de ensino-aprendizagem do sujeito. Para tanto, ocorre reflexões acerca da adaptação de currículo e planos de ensino, da utilização de tecnologias assistivas e do DUA. Igualmente, traz exemplos de preconceito, da legislação e a trajetória de termos utilizados referentes à diversidade e inclusão. Conta com dicas culturais, jogos, brincadeiras e pesquisas realizadas mediante uso da plataforma Google Forms, com foco na formação integral e visando garantir o direito à Educação para todos.

Dessa forma, a partir do questionário relacionado à adaptação de atividade, material e dicas de como lidar com a situação apresentada, e com os responsáveis envolvidos no processo de desenvolvimento da criança, incluindo-a, foi enviado dois estudos de caso à uma psiquiatra, uma psicóloga, uma musicoterapeuta e um fonoaudiólogo.

Mais tarde, realizamos duas pesquisas: uma sobre acessibilidade e inclusão, tendo o público-alvo, pessoas da comunidade escolar e a outra sobre preconceitos com crianças de 4 a 10 anos, tendo como objetivo entender o ponto de vista delas a respeito do assunto. E por fim, conversamos com duas profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de compreender suas funções, sua relação com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e receber relatos de experiências prévias vinculados ao tema do material didático. Toda essa coleta de dados foi analisada à luz das referências escolhidas para acrescentar ao material.

Nesse momento iremos começar a análise da coleta de dados, a partir de critérios que foram mais fortemente reforçados pelas pesquisas, entrevistas, validações e questionários realizados. Os critérios, portanto, se relacionam à importância do alinhamento entre profissionais que precisam trabalhar em parceria em prol do desenvolvimento da criança, da questão do preconceito e da formação integral do sujeito, junto à importância deste material para os/as educadores/as com

as devidas ferramentas e recursos, além do DUA, do uso das tecnologias assistivas, da terminologia adequada, do valor em falar de acessibilidade pedagógica e por fim, do papel da escola em garantir o direito à educação.

A começar pela pesquisa de acessibilidade e inclusão, que serviu como sondagem de conhecimentos prévios sobre a Educação inclusiva e o DUA. A partir das respostas que obtivemos, pudemos compreender que de 58 pessoas, a maioria que respondeu ao formulário, acredita que a Educação inclusiva “trabalha com a educação na diferença, engloba as singularidades do sujeito”, enquanto apenas 15 responderam não entender nada, ou entender mas não saber muito bem como funciona e ainda, “voltado apenas para indivíduos com laudo e alguma deficiência física ou mental!”. Outra questão que nos chamou a atenção foi quando perguntado se no ambiente de trabalho há espaços para conversar sobre a Educação Inclusiva, 33 pessoas responderam que “não, mas que gostariam que tivesse”, outras 15 disseram ter mas que sentiam falta de material de apoio.

E como verificação do nosso sentimento, quando perguntado se houvesse material de apoio, se seria de utilidade para lidar com as situações inclusivas do dia a dia, 36 responderam que serviria de repertório; 28 declararam que abriria espaço para discussões no ambiente de trabalho e 15 disseram que poderiam consultar em caso de dúvida. Destas, nenhuma pessoa declarou que não faria diferença, e assim, analisamos que o nosso material sendo repositório de conteúdos e conhecimentos da Educação na diferença, poderia contribuir imensamente para auxiliar o nosso público-alvo.

Por fim, investigamos com a pergunta sobre o DUA, quantas pessoas conhecem do que se trata esse recurso, e ao entender que 46 nunca ouviram falar, sendo 15 destes, estudantes ou pessoas com graduação nos cursos de arquitetura, construção civil ou design, ou que trabalham nessas áreas, e apenas dois indivíduos já ouviram falar nas suas faculdades, pensamos que trazer esse conteúdo e introduzi-lo ao público seria de suma importância, uma vez que não é um conhecimento muito difundido e relativamente recente.

Com isso em mente, e com Ana Paula Zerbato (2018, p. 150) como referência, entendemos que é importante trazer conhecimento sobre elaborar aulas e atividades que proporcionem as diversas “experiências significativas, tempo e oportunidade para explorarem o conhecimento”, de forma que,

A aprendizagem deve ter sentido para o sujeito, de modo que as informações se relacionem e estejam interligadas com quem

aprende. Se não for assim, há memorização, mas não aprendizagem;

Cada indivíduo é único e, conseqüentemente, isso nos remete para os estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem em cada indivíduo;

Dito isso, antes de analisarmos sobre a segunda pesquisa, achamos

necessário trazer o retorno que recebemos de três pessoas escolhidas a dedo para validarem a nossa revista. Com o intuito de testar o nosso material, o finalizamos com todas as informações e conhecimentos que pudemos incluir, e pedimos que elas avaliassem desde os estudos de caso e questionário enviado para os especialistas, até a se chegamos nos objetivos propostos, se contemplamos as dificuldades que surgem no dia a dia, quão importante e significativo é a elaboração desse material e qual é o nível de satisfação para ser, de fato, um material de apoio e repositório de conhecimentos para os/as educadores/as poderem consultar quando quiserem. Estas pessoas então, foram uma professora, uma coordenadora e uma psicóloga especializada como Acompanhante Terapêutica (AT).

Diante disso, a psicóloga de nome Julia Choi, leu detalhadamente nosso material e trouxe como devolutiva a riqueza que há nos estudos de caso, uma vez que pôde ampliar seu olhar para as diferentes áreas de conhecimento de cada especialista, e a partir disso, almejar por trocas verdadeiras e significativas na forma como cada profissional atua e faz intervenções. Inclusive, ao final do relatório, mais uma vez traz a ideia do trabalho em equipe ser essencial na “comunicação alinhada com os profissionais envolvidos”.

Em vista disso, ela também cita a questão da formação do sujeito integral e do papel da escola ser de “estimular o respeito e interação com os diferentes”. Para tanto, trazemos a fala de Pacheco (2007, p. 98) quanto à necessidade da escola, como Instituição ter a responsabilidade de se colocar de forma a atender às necessidades da criança que frequenta o ambiente, em relação à todos os aspectos que a compõem: cognitivos, sociais, culturais, motores, entre outros, se referindo à formação integral e da interação deste sujeito com outros que são diferentes dele, que têm grandes possibilidades de acrescentar à seu desenvolvimento. Em suas palavras, “A escola precisa declarar suas expectativas em relação às habilidades acadêmicas e à interação social de tal maneira que os alunos tenham a possibilidade de atingi-las.” (PACHECO, p. 98).

Além disso, Stainback&Stainback (1999, p. 248) declara que “Embora nem todos possam aprender a mesma quantidade de coisas ou ter o mesmo nível de conhecimento nessas áreas acadêmicas, qualquer coisa que seja adquirida é válida e digna.”, e é por meio dos “instrumentos para uma boa intervenção (PEI, jogos, tecnologias assistivas, etc.)” citados pela Julia após a leitura do material, é que os/as professores/as têm maiores chances de atingir seus objetivos com cada aluno dentro da sua singularidade.

Após este relato, tivemos o retorno da coordenadora Sabine Vergamini que teve um olhar bastante delicado e agregador, nos possibilitando a edição de diversos erros ortográficos. Também, ela se mostrou plenamente satisfeita com a relevância do tema pesquisado, e em suas palavras, “todos devem ter direito a frequentar a escola e aprender, dentro de suas possibilidades e, para tanto, os educadores precisam estudar, refletir sobre as necessidades de cada aluno e desenvolver práticas inclusivas, o que é proposto na revista” que conversa muito com o artigo 53 da Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990 que diz que toda criança e adolescente

têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, e Stainback & Stainback (1999, p 250), afirma que “baseados em suas próprias capacidades e necessidades, são essenciais proporcionar a cada aluno uma educação de qualidade”.

Igualmente, foi considerado plenamente satisfatório os objetivos serem alcançados, pois, por intermédio do nosso material, o/a educador/a é instigado a aceitar as diferenças e ter um olhar único para cada aluno. Nos conceitos fundamentais do site da Diversa, vemos que é possível “criar objetivos educacionais, métodos, materiais e avaliações que funcionem com todos”, já que cada um tem sua singularidade e por isso todos precisam de um olhar particular, que reconheça e valorize as diferenças. Com esse retorno, também foi considerado que as propostas podem ser feitas com facilidade e que as práticas propõem reflexões acerca do assunto.

Em seguida, tivemos o retorno da professora Flávia Freitas, que além de trazer diversos apontamentos quanto à estética, e nos ajudar com relação à ortografia na escrita, também se mostrou plenamente satisfeita quando perguntado se o projeto atende à demanda específica do seu público alvo ao notar que há várias ferramentas, ideias e sugestões práticas para acolhê-lo, já que, nas palavras de Flávia, o material têm aderência e potencial para mobilizar o público-alvo, “haja visto que parte das dificuldades enfrentadas pelos profissionais em seu cotidiano”.

Com base no tema de pesquisa ser relevante, a professora comenta que: “A inclusão é uma pauta necessária, principalmente do ponto de vista em que é abordada neste projeto”, e fundamentado em Crochík (2011, p. 36), precisamos nos perguntar se as formas de inclusão trabalhadas em ambiente escolar têm sido efetivas nas questões de igualdade de oportunidades e condições aos indivíduos para que os bloqueios de aprendizagem e sociais possam ser superados. Caso contrário, é de boa consciência que se busque tal experiência, tanto para impossibilitar que o preconceito aconteça (CROCHÍK, 2011, p.40), quanto para formar nossas crianças pautadas nos princípios de respeito, colaboração, autonomia, discernimento do certo e errado, e em pessoas críticas e reflexivas de suas próprias ações perante o outro e o ambiente em que se encontra.

Levando em consideração o que foi dito acima e já associando à próxima coleta de dados que realizamos, Flávia chegou à mesma conclusão a qual queríamos alcançar quando criamos o formulário. Ela relatou que ao colocar o assunto em pauta, “e propondo intervenções do próprio ponto de vista dos pequenos, como protagonistas da ação”, foi possível identificar a avaliação de impacto ou de melhorias das práticas - que elas puderam ser evidenciadas por meio da pesquisa de preconceito com crianças de quatro a dez anos.

Quanto à análise da pesquisa sobre preconceito, realizada com crianças de 4 a 10 anos e com o engajamento de 25 participantes, a ideia era que as próprias crianças respondessem a partir do olhar delas, com o objetivo de entender o ponto de vista que elas têm a respeito do assunto. Ao investigar os resultados, pode-se perceber que o preconceito realmente está presente na vida das crianças, uma vez que, 15 das 25, relataram já virem uma situação de preconceito em diversos ambientes,

seja na escola, mercado, TV, rua, prédio, no parque e até no livro do Machado de Assis e no material didático (apostila).

Da mesma forma, foi realizado perguntas que atenderam aos sentimentos das crianças, diante de uma situação de preconceito ou um breve relato de como ela se sentiu, e todos os registros foram pelo lado negativo, "fiquei triste", "não gostei", "fiquei brava", "nervosa", "não entendi porque tem que ter preconceito". Isto nos levou a refletir sobre o papel da escola e da sociedade com relação ao preconceito, a entender e disseminar o conceito de que a trajetória individual do indivíduo rumo à abolição do preconceito, não se dá por meio de classificações ou comparações entre pares (DIVERSA, Estratégias pedagógicas), mas sim, pela existência e identificação de elementos que façam com que um se reconheça no outro; se veja nele, para assim, não ser algo estranho para si e o levar a criar ideias incertas (CROCHÍK, 2011, p. 35).

Igualmente, ao questionar sobre como as crianças pensam em eliminar o

preconceito do mundo, as sugestões se pautaram em "abordar o assunto na escola; falar com o maior número de pessoas que não somos iguais, que ter preconceito não é legal e nem certo; fazer cartazes e colar nos lugares; criar amizade com todo mundo dizendo que o preconceito é algo feio; e realizar uma campanha contra o tema".

O preconceito é contrário à inclusão (CROCHÍK, 2011, p.33) e após a análise das respostas, percebe-se que é muito importante manter as crianças informadas de que é preciso conversar e não deixar passar uma situação de preconceito, pois,

os outros não são quem nós gostaríamos que fossem e nós não somos obrigados a ser o que os outros querem, e nisso há um tanto de liberdade. (...) Pois em cada particular, a diferença enuncia outra possibilidade de ser, o que fortalece a individuação e a sociedade. (CROCHÍK, 2011, p. 34).

Por fim, foi realizada uma entrevista com as profissionais de AEE, Marcela Nogueira e Alecsandra Guimarães, que apesar de estarem atreladas ao Centro Integrado da Educação de Jovens e Adultos de Perus (Cieja Perus), e a nossa revista ter como público-alvo professores/as da Educação Infantil ao Ensino Fundamental 1, puderam enriquecer demais nosso projeto, não apenas explicando sobre a função delas, como também as terminologias utilizadas hoje com relação às pessoas com deficiência, a reflexão em cima do termo inclusão, do olhar crítico para o DUA e do trabalho que se realiza com os/as educandos promovendo inclusão à todos. Elas partiram de um olhar do EJA, mas com os relatos e dicas, pudemos fazer os devidos ajustes do conteúdo, tendo como foco crianças de 3 a 10 anos.

Marcela começou por nos corrigir com relação ao termo utilizado para se referir às pessoas com deficiência, que devemos nos atentar e não ter medo de "usar a terminologia correta para qualquer coisa dentro da área que é pauta de

luta, não vem do nada, vem de todos os movimentos das pessoas com deficiência ao longo da história". Logo em seguida, Alecsandra complementou nos lembrando que os termos "portador de deficiência" e "necessidades especiais" já podem ser esquecidos, e dentro do âmbito escolar, podemos nos referir ao estudante como aluno/a com deficiência. (Entrevista com PAEEs, dia 17/09/2021, 04'28" a 05'44"). Isto nos levou a lembrar da Lei de Nº 13.146, de 6 de julho de

2015, que diz que,

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Depois, juntas fizemos uma reflexão acerca da importância de se discutir o uso desse termo: inclusão. Porque no fundo, todos os cidadãos, em algum momento de suas vidas, já passaram ou estão passando por situações inclusivas, seja uma pessoa com deficiência ou uma pessoa com dificuldade de aprender. Nos dois casos anteriores, os sujeitos vão precisar passar por um processo de inclusão, e nas palavras delas "a verdade é que todos nós estamos brigando o tempo todo para sermos incluídos em algum lugar".(Entrevista com PAEEs, dia 17/09/2021, 07'06" a 07'56"); Sobre isso, Abranches (2017, p.217) traz a solução para o nosso conflito social, sendo esta, de que a "inclusão de um aluno leva à inclusão de outro, seja da alteridade interna, do outro que me é diferente ou mesmo de outros saberes.", olhando para a diversidade, portanto, como a resposta positiva e que acrescenta ao desenvolvimento de cada ser.

Quanto à função do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a plataforma da Diversa (Estratégias pedagógicas) traz a definição de que os profissionais têm o papel de identificar e pensar em recursos pedagógicos que possibilitem a plena participação dos/as estudantes, eliminando qualquer barreira de aprendizagem que possa existir, levando em consideração suas necessidades. Em complemento a isso, as profissionais entrevistadas relatam que muitas vezes se tem estudantes com muita experiência de vida, muitas histórias, porém, não há os saberes institucionalizados como a escola traz. (Entrevista com PAEEs, dia 17/09/2021, 43'14" a 45'37") Sendo necessário trabalhar tais saberes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que devem ocorrer no contraturno da escola, como complementares ao ensino regular, visando auxiliar os/as estudantes em seus bloqueios de ensino-aprendizagem, porém, é pautado em específico para crianças com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

Então, quando dentro da sala de aula, se discute temas mais complexos, com esses alunos que não sabem ler e escrever, às vezes, é preciso focar em entender os conceitos, as discussões e o que está acontecendo ali, uma vez que é fundamental para que ele participe do processo de formação dele. Dessa forma, o que os professores de AEE em parceria com os de sala de aula devem fazer

é promover atividades ligadas aos temas, todas embasadas em arte, em movimento, em corpo, em trazer as vivências que as crianças nunca tiveram e colocar em prática para que elas possam, aos poucos, ir acumulando tais experiências de vida também. Lembrando que não há uma receita pronta, pois, cada caso é um caso, por isso é preciso analisar o contexto em que a escola está inserida, a demanda do aluno, os materiais que são possíveis adaptar e trabalhar no uso deles, pensar em estratégias para lidar com a situação específica dentro da sua capacidade, construindo um plano funcional. (Entrevista com PAEEs, dia 17/09/2021, 43'14" a 45'37"). Idem, é essencial que se tenha o apoio da gestão escolar, uma vez que a escola só se torna inclusiva se a equipe gestora tiver esse olhar; não há como lutar sozinho pelos ideais de inclusão, mesmo que se levante ótimos pontos de argumentação.

Devemos destacar também, que o profissional de AEE deve trabalhar junto com o/a professor/a da sala de aula, senão o PAEE acaba ficando como ajudante dele/a, e além de ajudar apenas aquela criança com deficiência, ressalta mais ainda a exclusão desta, já que a professora também não vai querer que se pense junto à ela sobre todos os outros alunos da turma. Assim, se não estiver articulado com o trabalho realizado em sala de aula, se perde o sentido, visto que "a escola não sabe trabalhar com a diversidade, a escola sabe trabalhar com o homogêneo, então é como se fosse uma aula para um aluno. E não é, porque cada aluno é diferente, e eu acho que é o maior princípio do DUA." (Entrevista com PAEEs, dia 17/09/2021, 01h08'26" a 01h08'40")

Puxando o gancho para o DUA, se falou da necessidade de crítica ao conceito, não para menosprezar ou diminuir sua importância, mas para realmente compreender como ele funciona na vida real. De qual escola estamos falando quando pensamos em implementar um conceito de fora do Brasil, fora da nossa realidade de escolas públicas e até das particulares, que apesar de muitas terem a verba e a infraestrutura para tal, não o fazem, por talvez estarem acomodadas pedagogicamente falando, ou não entenderem a finalidade em utilizar tais recursos ou até por não haver o olhar para a diversidade. Quanto à isso, Crochík (2011, p. 37) enfatiza que "a ausência dessas adaptações e atitudes indica uma negligência, uma indiferença, que já é ofensiva a quem é esquecido; esse tipo de negligência é uma forma de preconceito expresso pela frieza das relações existentes."

Assim, pensamos que o conceito de DUA, disposto em nosso material didático, vem com a ideia de ser absolutamente introdutório, de procurar instigar tais reflexões nas pessoas que o lerem, e assim, que elas possam procurar por mais referências do assunto também. Que seja uma semente plantada de curiosidade, mas que não vêm como fundamento a ser tomado para implementação em todas as escolas como obrigatoriedade, até porque há falta de material para se embasar nele.

Por último, a questão das tecnologias assistivas, recursos e ferramentas, garantindo assim, o desenvolvimento integral da criança, é um ponto importante a ser retomado. Para isso, é necessário que possamos destacar novamente, o que Abranches (2017, p.217) disse sobre o desafio ser este, de "elaborar e implantar políticas públicas para a inclusão: lidar com todo tipo de aluno, todo tipo de professor,

todo tipo de escola, todo tipo de organização, todo tipo de conhecimento.". Portanto, é se baseando na diversidade e nas diferenças presentes, trabalhando por meio de diversas ferramentas de adaptação de material, da construção de vínculos entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-ambiente, é que se busca integrar todos os aspectos do sujeito.

Portanto, é com o olhar inclusivo para o indivíduo em toda sua complexidade, que se almeja alcançar os objetivos de aprendizagem. E para isso, busca-se criar atividades que contemplem a singularidade do/a aluno/a, a partir das tecnologias assistivas e/ou outros recursos, como por exemplo, o olhar no olho do/a estudante quando se fala com ele/a; a escuta atenta; o uso de materiais com cores vibrantes, entre outros. Assim, se está prezando pelo desenvolvimento de habilidades que esta criança pode já possuir ou precisa ser aperfeiçoada, ainda, conta com a interação entre pares que podem se ajudar para chegar no objetivo proposto, e ao compartilhar tal conhecimento com outros, ocorre a coordenação de várias áreas da vida em sintonia.

Utilizamos dessa explicação para introduzir algumas respostas relevantes que recebemos de especialistas nas áreas de psicologia, psiquiatria, musicoterapia e fonoaudiologia, referentes pontualmente, à dois estudos de caso de pessoas com deficiência, e um questionário com perguntas como: Quais dicas você daria para lidar com o aluno/a em situação de inclusão? Qual(is) atividade(s) você proporia para auxiliar esse/a aluno/a em seu desenvolvimento? Qual(is) recurso(s), ferramenta(s) e material(is) você utilizaria no processo do acompanhamento dos indivíduos? Como a parceria entre você, a família e a escola podem colaborar para a formação do/a aluno/a?

Dos feedbacks que recebemos, mais uma vez percebemos que a conexão entre professores/as e especialistas é muito significativa, uma vez que cada área de conhecimento aborda os estudos de caso a partir de um olhar diversificado, e viu-se grande valor em compreender essa variedade em relação às dicas quanto a como lidar com as famílias, como a psicóloga e professora Angela e a psiquiatra Aline trouxeram sobre, dar espaço aos pais para uma conversa inicial, para que eles se

sentissem à vontade para apresentar suas principais angústias, dúvidas e questões relacionadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Proporia acolher a criança e sua família, independente da situação em que ela se encontra, pois é necessário compreender que a escola é um lugar para ela e a educação é um direito. (Questionário com especialista Angela Di Paolo, referente ao estudo de caso 1)

Dê atividades que estimulem antes de mais nada AUTONOMIA, a começar pelas mais básicas como higiene pessoal e se alimentar. Atividades simples e repetidas. Atividades em grupo; ensine diretamente habilidades sociais; ritmo atividades com instruções fragmentadas dos exercícios (dar passo a passo) e fazer perguntas;

modular tom para direcionar atenção.

Encaminhar a família para a busca de um tratamento especializado para um diagnóstico e seguimento adequados, com avaliação médica, psicológica e fonoaudiológica dentro do Sistema Único de Saúde, a saber um CAPS infantil, APAE ou serviços especializados em universidades federais ou estaduais. (Questionário com especialista Aline Cho, referente ao estudo de caso 1)

Também à luz dos retornos, achamos interessante trazer alguns apontamentos realizados por Mariele e Manoel, musicoterapeuta e fonoaudiólogo, respectivamente, assim como pela psicóloga Angela, para tratar de ideias de recursos, ferramentas e atividades que podemos propor para o sujeito do estudo de caso 2, mas também pensando em crianças com tais características. Dentre as respostas, há dicas como,

considerar o que o paciente/aluno te dá de entrada, nesse caso aproveitaria o interesse da menina em leitura, até para estimular mais a comunicação verbal. Seria interessante recursos para facilitar o treino de motricidade fina das mãos para a escrita, temos aparelhos que ajustam a pega do sujeito a um lápis/caneta, uso de quadro para começar esse processo com escrita maior e ir reduzindo gradualmente. (Questionário com especialista Manoel Filho, referente ao estudo de caso 2)

Na musicoterapia seria por sessões também e o recurso seria focado na concentração motora, fala, escrita, faria um planejamento junto com a escola e ver qual a necessidade dela, temos diferentes formas de usar a tecnologia que podem dar esse suporte (com o olho, dedo, boca), dependendo a escola tem menos recursos financeiros, mas se a família estiver disposta também, sempre conseguimos. (Questionário com especialista Mariele Oliveira, referente ao estudo de caso 2)

Desenvolver atividades com o uso de tecnologias assistivas para o suporte motor e promover mais espaços de aprendizagem para o desenvolvimento intelectual, por meio de atividades planejadas para este fim.

Ferramentas utilizadas no processo: plano de educação individualizado (PEI); diário de campo para registrar o processo de aprendizagem; portfólio; registro em foto, vídeo e anotações (Questionário com especialista Angela Di Paolo, referente ao estudo de caso 2)

E finalizamos citando Paulo Freire (2006, p. 84), para retratar o ideal do cenário de uma educação que inclui a todos, uma vez que se trata de um direito do cidadão, além de se pautar na formação integral do sujeito,

Cada estudante é chamado a se sentir e a se reconhecer como uma fonte única e original de saberes e de sensibilidades. Cada integrante do grupo deve assumir que sua individualidade é única, mas que ele só se realiza plenamente no coletivo social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados, o desenvolvimento do presente estudo possibilitou ampliação e compreensão da Educação na diferença, englobando o sujeito ativo em sua aprendizagem. De acordo com as hipóteses, objetivos, conversas e feedbacks que tivemos ao longo da elaboração deste material com professores/as, coordenadores/as, especialistas e pessoas do nosso convívio, pudemos perceber que o material cumpre a sua missão de alcançar e aproximar os docentes do segmento da Educação infantil e Ensino Fundamental I, a como estabelecer relações de parceria entre pares, elaborar materiais adaptados com linguagem simples, e ainda ser um repositório de conhecimentos sobre práticas pedagógicas e inclusivas, também compartilhar sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), tecnologias assistivas e ser material para formação dos/as docentes.

Por um lado, nosso material se concentrou nas pessoas com deficiência mais pontualmente, mas por outro, trouxemos elementos da necessidade da Educação trabalhar com a diversidade, independente do sujeito ter ou não deficiência, contribuindo para a responsabilidade de incluir a todos. Dito isso, ressaltamos que cada indivíduo é único e tem a sua forma de aprender, a sua singularidade, e por isso, tivemos um olhar para que conseguíssemos contemplar as diversas características e bloqueios de ensino aprendizagem, trazendo possíveis soluções por meio de práticas inclusivas.

O material desenvolvido atendeu as expectativas criadas, gerando resultados satisfatórios e nos permitindo analisar entrevistas com especialistas e nos basear em autores já citados, ler relatos, realizar pesquisas com vários públicos, pudemos sondar e examinar estes resultados para complementar a vivência do docente leitor/a.

Elaborar este material foi um desafio! Apesar de ter a certeza da sua necessidade, nos sentimos completamente desestabilizadas e sem saber por onde começar, contudo, no decorrer da sua produção, fomos nos alinhando e de fato vivenciando aquilo que colocamos como objetivo, ou seja, desenvolvemos a nossa formação integral, a nossa desconstrução de preconceitos, a nossa ampliação de conhecimentos e informações quanto às diferentes áreas de conhecimento, dicas e terminologia correta, a nossa troca e escuta ativa com famílias, especialistas e educadores/as, além de colegas com quem compartilhamos nossos relatos, e ao final, nos trouxe muito orgulho, pois entendemos de fato, a importância que carrega e como ele pode ser material de apoio para o/a leitor/a.

Logo, procuramos acolher as diferenças existentes na sociedade, instigar reflexões quanto às estratégias utilizadas em sala de aula e adaptações necessárias à aprendizagem, e providenciar para que este material seja usado e compartilhado em diversos espaços, internos ou externos à escola, buscando alertar quanto à sua importância, tanto em questão de conteúdos, quanto de aplicação do mesmo.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, C. A inclusão de cada um: uma transformação necessária In: KUPFER, M.C.M.; PATTO, M.H.S.; VOLTOLINI, R. (Orgs). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito**. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017, (p.209-217). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1R4dDs-FsBZFCqIN10fulDQ-MTkzuJ2_u/view>
- BENDINELLI, R. C. **Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios**. In: DIVERSA: Educação inclusiva na prática. 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/>
- BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva (TA) e Processo de Avaliação nas escolas**. In: Recursos Pedagógicos Acessíveis. 2013.
- BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. In: Assistiva - Tecnologia e Educação. Porto Alegre: RS. 2017.
- BEYER, Hugo Otto. **Educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial**. Inclusão – Revista da Educação Especial 2. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, p.8-12, Jul/2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: Educar para Transformar**. Fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, p.13-116, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/video/livro_fotobiografico.pdf>.
- CROCHIK, José Leon. **Preconceito e Inclusão**. Revista do instituto cultural judaico Marc Chagall, v.3 n.1 (jan-jun) 2011. Disponível em: <[13016 \(ufrgs.br\)](http://13016.ufrgs.br)> .
- DIVERSA, Educação Inclusiva na prática. **Conceitos Fundamentais**. Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em: <<https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/por-onde-comecar/conceitos-fundamentais/#tecnologias-assistivas-tas>> .
- GALERY, Augusto. **O caso da Escola Helena Zanfelicci - São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil**. In: Diversa: educação inclusiva na prática. Instituto Rodrigo Mendes, 04 de Fev. 2013. Disponível em: <<https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-escola-helena-zanfelicci-sao-bernardo-docampo-sao-paulo-brasil/>>.
- GALERY, Augusto. **O caso da Escola Amorim Lima - São Paulo**. In: Diversa: educação inclusiva na prática. Instituto Rodrigo Mendes, 23 de Set. 2011. Disponível em: <<https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-escola-amorim-lima-sao-paulo-sao-paulobrasil/>>.
- GOVERNO DO BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. In: Planalto, Portal da Legislação, Legislação Federal, Constituição. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>.

MENDES, Rodrigo Hübner. **O que é Desenho universal para aprendizagem?**

Publicado em 01/12/2017. Disponível em <<https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem/>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).**

In: Legislação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.

MOTA, Angela Di Paolo. **Legislação e Documentos sobre Educação Inclusiva.** 2016.

Disponível em < 2 - Quadro legislacao ed inclusiva - 2016-01.pdf >.

PACHECO, J. **Planejamento curricular.** In: Caminhos para a inclusão. Porto Alegre:

Artmed, 2007, p. 96-112.

PLANALTO DO GOVERNO. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**

(Estatuto da Pessoa com Deficiência). In: Legislação. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para**

todos no século XXI. Inclusão – Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 7-18, Out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **A aprendizagem e o currículo.** In: Inclusão:

um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999. **Tecnologias Assistivas.**

Disponível em < <https://assistiva.com.br/tassistiva.html>>.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como**

estratégia de inclusão escolar. EDUCAÇÃO UNISINOS (ONLINE), v. 22, p. 147-155, 2018. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>>

APÊNDICES

Apêndice I - Roteiro para Parecerista

Apêndice II - Parecer Angela Di Paolo

Apêndice III - Parecer Fernanda Arantes

Apêndice IV - Pesquisa sobre Acessibilidade

Apêndice V - Roteiro de Entrevista com Especialista

Apêndice VI - Retorno do Especialista (Aline Cho)

Apêndice VII - Retorno do Especialista (Angela Di Paolo)

Apêndice VIII - Retorno do Especialista (Manoel Filho)

Apêndice IX - Retorno do Especialista (Mariele Oliveira)

Apêndice X - Pesquisa sobre Preconceito

Apêndice XI - Gravação Especialista com professoras AEE

Apêndice XII - Análise do Especialista (Flávia Freitas)

Apêndice XIII - Análise do Especialista (Julia Choi)

Apêndice XIV - Análise do Especialista (Sabine Vergamini)

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



PARTE 2

MONOGRAFIAS ACADÊMICAS

1. AFETIVIDADE E O TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Débora Gimenes Leal

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como são entendidas as questões afetivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; levantar quais são os conhecimentos que os professores têm acerca da temática, qual seu papel ao compreender o conceito de afetividade como dimensão da psique e quais implicações eles têm sobre o comportamento considerado indisciplinado na escola. A base conceitual utilizada contou com autores como Jean Piaget, Ulisses F. de Araújo e Antônio R. Damásio. Foram realizadas entrevistas com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, com base na análise de suas falas e nos elementos conceituais, identificou-se que a representação docente sobre a afetividade ainda é superficial e as estratégias ao lidar com comportamentos indisciplinados embasadas, muitas vezes, no senso comum. Seria crucial que os professores e professoras compreendessem o que envolve o campo afetivo da psique e os conceitos que o perpassam aplicados à realidade escolar, a fim de criar espaços geridos democraticamente e embasados nos estudos da afetividade e, dessa forma, seus alunos e alunas fossem ativos e desenvolvessem a autonomia, por meio da cooperação e reciprocidade.

Palavras-chave: Afetividade. Autoridade. Autonomia. Disciplina. Práticas pedagógicas.

Versão completa do trabalho disponível em:



2. CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A INCLUSÃO

Talita Santos de Souza

RESUMO

Este trabalho analisa os impactos de práticas da Educação Integral em prol da inclusão de alunos com ou sem deficiência. Nesse sentido, busca compreender os possíveis benefícios de planejar os processos de ensino-aprendizagem considerando cada indivíduo no todo e em sua singularidade, incluindo propostas interdisciplinares para o desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual, nas quais esse fazer assuma o contexto da comunidade em que está inserido. As reflexões foram construídas a partir de entrevistas realizadas com especialistas no tema e professores que vivenciam a prática da educação integral em seu cotidiano, além de teorias e experiências empíricas documentadas sobre educação integral e inclusão. Como embasamento teórico na elaboração do trabalho, foram consultadas obras das autoras: Cristina Abranches (2017), Fernanda Arantes (2010), Maria Teresa Mantoan (2011), Susan Stainback (1999) e Maria Helena Souza Patto (2017); os sites Diversa, Alana e o Centro De Referências em Educação Integral. A expectativa é que o conteúdo deste trabalho beneficie a comunidade escolar, promovendo práticas que considerem cada sujeito como único, a fim de possibilitar um desenvolvimento não fragmentado, significativo e baseado no interesse do aluno, para que seja possível assegurar a inclusão de todos. A partir da análise das pesquisas realizadas, foi possível compreender que as contribuições da Educação Integral são muitas, mas não existe uma receita que se possa aplicar em variados contextos. O caminho a ser percorrido exige profunda reflexão sobre as práticas cotidianas, visando ao favorecimento de uma educação respeitosa, além de um planejamento que considere as múltiplas dimensões dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Integral. Inclusão. Desenvolvimento. Ensino-aprendizagem. Múltiplas Dimensões.

Versão completa do trabalho disponível em:



3. CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DA ESCOLA

Ana Carolina Matheus Reggi

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar os critérios usualmente utilizados por famílias de classe média-alta brasileiras na escola de seus filhos, na cidade de São Paulo. A hipótese foi a de que essa escolha é feita com critérios relacionados à futura inserção dessas crianças e jovens no mercado de trabalho, em detrimento de outros ligados à formação integral dos sujeitos. Assim, foi realizado o levantamento desses critérios por meio de questionários quantitativos e qualitativos online, com respostas anônimas. Os resultados apresentados indicaram que, por mais que exista inquestionável preocupação familiar com critérios como, por exemplo, formas e filosofias de ensino e aprendizagem, também preponderam outros critérios que não têm relação direta com o processo pedagógico, tais como segurança e valor da mensalidade. Além disso, aspectos como espaço físico e perfil ideológico, social e econômico da escola apresentam expressiva variação a depender do nível educacional. Diante desse cenário, o presente estudo visa, ao final, despertar algumas reflexões para o fato de que, por mais que alguns critérios tenham sempre maior expressividade em determinados níveis educacionais e em consideração a determinadas características geográficas, é importante não esquecer da unicidade do processo pedagógico, de forma a não negligenciar alguns critérios somente em razão do avanço do nível educacional, sob pena de comprometerem a formação integral dessas crianças e jovens. Com isso, o presente trabalho busca sensibilizar essas famílias para a subvalorização de alguns aspectos educacionais e, eventualmente, para uma mentalidade essencialmente utilitarista da educação, que foca no “vir a ser” dessa criança no mercado de trabalho, em detrimento de outras tantas habilidades que lhes é de direito enquanto sujeitos em formação.

Palavras-chave: Educação. Família. Instituições familiares. Escola regular. Orientação escolar.

Versão completa do trabalho disponível em:



4. DEFASAGEM DE ALUNOS QUE AINDA NÃO SÃO ALFABETIZADOS NOS ANOS QUE SUCEDEM O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Jessica Regina Gomes da Graça

RESUMO

Nos últimos nove anos de experiência com a educação, venho me deparando com a problemática que será focalizada e discutida nesta pesquisa: a defasagem de alunos que ainda não são alfabetizados, mas que frequentam os anos que sucedem o ciclo de alfabetização. Como bolsista da “Escola da família”, realizei atividades em uma escola estadual na periferia da zona oeste de São Paulo e pude acompanhar estudantes com defasagem idade-série escolar, o que me motivou a realizar uma pesquisa sobre o tema, com o objetivo de compreender os impactos dessa defasagem na vida dos estudantes e quais as ações da escola para apoiar os estudantes nessa situação. Valendo-nos dos resultados mais recentes da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e do SARESP, buscamos caracterizar o desempenho dos estudantes da escola pesquisada e, por meio de entrevistas com os gestores e da experiência com os estudantes, buscamos compreender os impactos para a vida dos estudantes. Apesar de os resultados da escola pesquisada nas avaliações de larga escala estarem dentro de uma média satisfatória, aqueles estudantes que chegam aos 3º, 4 e 5º anos sem estarem alfabetizados ficam apartados das experiências de leitura e escrita não só escolares, mas também públicas e cotidianas, o que não apenas os impede de acompanhar o processo de escolarização, mas também de acessar e de agir na vida social. Na escola investigada, não há ações sistemáticas para apoiar os estudantes que não estão alfabetizados e a atuação dos bolsistas do programa Escola da Família, sem planejamento e sem apoio da gestão, não logram levar esses estudantes a uma mudança efetiva da situação.

Palavras-chave: Alfabetização. Escola pública.

Versão completa do trabalho disponível em:



5. DIÁRIO DE REFLEXÕES: UMA FERRAMENTA CONTEMPORÂNEA NA PRÁTICA AVALIATIVA

Caroline Agostinho dos Santos

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar um instrumento de avaliação de caráter reflexivo utilizado com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola particular da cidade de São Paulo. O como instrumento foi implantado no ensino remoto com o intuito de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos. Esta pesquisa investigou a ótica de educadores desta instituição, a fim de compreender como se deu sua implementação, o quanto tal diário reflexivo contribui para que os docentes acompanhem o processo de aprendizagem de seus alunos e o quanto os docentes acreditam que tal instrumento também auxilie os alunos a tomarem consciência de seu próprio processo de aprendizagem. Para tanto, coletou-se os dados por meio de entrevistas semiestruturadas. As análises pautaram-se em autores contemporâneos, principalmente John Henry Flavell (1970, 1979) e Philippe Perrenoud (1999). Observou-se a importância da tomada de consciência do aluno diante do seu processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Processo de ensino-aprendizagem. Diário reflexivo.

Versão completa do trabalho disponível em:



6. EDUCAÇÃO, DIREITOS E LIBERDADE ASSISTIDA: UM ESTUDO DE CASO.

Isabella Moreira de Avelar Alchorne

RESUMO

A presente pesquisa se deu em forma de monografia, baseada em um estudo de caso de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) localizado na cidade de São Paulo, cujo objetivo foi investigar qual a experiência dessa escola no relacionamento com estudantes em medida socioeducativa de liberdade assistida. Pretendeu-se compreender se a mera acolhida na escola seria suficiente para que os estudantes em cumprimento de LA tivessem os seus processos de ensino e aprendizagem garantidos. O estudo foi embasado nas obras de Freire (1989, 2015, 2016, 2017 e 2018); Nóvoa (2017); na Constituição Federal e legislações sobre o tema; nos estudos sobre juvenilização da Educação de Jovens e Adultos formulados pela UNESCO (2008); Di Pierro, Joia & Ribeiro (2001) e Shecaira (2015). Os dados coletados se deram à luz de entrevistas semiestruturadas. As conclusões da pesquisa são: percebe-se que, nessa escola, a educação como um direito e um valor estão introjetados nos discursos, mas que a falta de intersectorialidade entre escola e demais equipamentos públicos do território prejudicam o acesso à educação aos estudantes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Liberdade assistida. Direito à educação. Formação de professores.

Versão completa do trabalho disponível em:



7. EDUCAR PARA A CIDADANIA: PRINCÍPIOS DA SOCIOCRAZIA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Letícia Mota de Queiroz

RESUMO

É garantido pela legislação brasileira a gestão democrática em escolas públicas da Educação Básica com o objetivo de formar pessoas para o exercício da cidadania. No entanto, dados atuais a respeito do cenário brasileiro divergem com o que está posto nos documentos oficiais do Estado. Este estudo, portanto, apresenta reflexões sobre a gestão democrática no Ensino Básico, os princípios da Sociocracia para a implementação da Educação em Direitos Humanos, entre outras, com o objetivo de analisar o contexto da educação brasileira, no que se refere à existência de propostas de trabalho pautadas na Educação em Direitos Humanos. Partir disso, este estudo procura oferecer caminhos, estratégias políticas públicas que possibilitem uma educação que promova o exercício autônomo da cidadania por meio do conhecimento de direitos e responsabilidades. Os dados foram coletados por meio de questionários eletrônicos dirigidos a gestoras(es), docentes e estudantes de alguns estados do Brasil, por observações presenciais em uma escola pública e por entrevistas com especialistas nas temáticas. Como subsídio para esta investigação, foram utilizadas as ideias de Andreas Schleicher (2015), bell hooks (2013), Fernanda Coelho Liberali (2018), Helena Singer (2010), Jerry Koch-Gonzalez e Ted J. Rau (2019), José Carlos Libâneo (2013), Marianne Osório (2018), Paulo Freire (2019), Tathiana Gouvêa da Silva (2019) e Terezinha Azerêdo Rios (2009, 2010, 2012, 2013 e 2019) a respeito do contexto social e educacional do Brasil, considerando suas diversas questões a respeito da temática analisada.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação Democrática. Sociocracia. Cidadania.

Versão completa do trabalho disponível em:



8. ELA É SÓ BABÁ: A EDUCAÇÃO INFORMAL NO AMBIENTE DOMÉSTICO

Rosana Teixeira de Oliveira

RESUMO

Uma parcela privilegiada de famílias tem a possibilidade de contar com o apoio de uma profissional babá nos cuidados de seus filhos e em muitos casos, essas trabalhadoras passam mais tempo com as crianças que os próprios familiares. As babás atuam desde os cuidados, físicos (numa relação corpo a corpo) como questões de higiene pessoal, como em situações mais subjetivas como o envolvimento nas tarefas escolares ou resolução de algum conflito. É nesse contexto que esse trabalho investiga quais as relações do cuidar e educar que estão presentes nessas profissionais, como elas se percebem nessas funções, como as famílias as veem e o que a escola diz a respeito dessas relações ao receber essas crianças. Para isso, analisamos dados coletados por questionários para babás, famílias e escola. Com apoio de Kondratiuk e Neira (2008 e 2017) vimos às relações profissionais das babás como educadoras; Emmi Pikler (2004) nos ajudou a elucidar a relação de cuidar e educar como indissociáveis e em Silvio de Almeida (2019) vemos as relações de racismo existentes na estrutura social, concluímos que há inegável e inevitável vínculo educativo entre as profissionais babás e as crianças. Se por um lado os contratantes não têm essa percepção, a escola reconhece a importância e influência educativa dessas profissionais. Vemos também que o perfil das babás, em sua maioria, são mulheres negras que não tiveram muitas escolhas antes de chegar a esta profissão.

Palavras-chave: Babá. Cuidar. Educação. Família. Racismo estrutural.

Versão completa do trabalho disponível em:



9. ENLACES ENTRE SUBJETIVIDADE E COGNIÇÃO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Aline Bucci Mauro

RESUMO

Este trabalho aborda a pedagogia e a sua relação com o fator socioemocional da criança e a interferência em seu aprendizado. Sendo assim, apresenta estudos relevantes a respeito de como a criança é enxergada, como se desenvolveu o olhar para infância e o porquê vem crescendo cada vez mais o olhar para singularidade da criança, e como esse olhar pode impactar diretamente no aprendizado infantil se não nos atentarmos ao emocional. Retratamos também práticas docentes dentro de sala de aula de como é importante estar atento a todos os possíveis sinais de comportamento da criança, para que possamos aprimorar cada vez mais as práticas pedagógicas voltando o olhar para além dos conceitos teóricos, sendo assim o nosso resultado esperado da pesquisa em identificar práticas didáticas diárias no espaço em que se é dado para os professores, gestão e familiares.

Palavras Chaves: Singular. Emocional. Aprendizado. Práticas Docentes.

Versão completa do trabalho disponível em:



10. FORMANDO PARA A PRÁTICA SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DO EXERCÍCIO DA AGÊNCIA PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SOCIAL

Leonardo Muniz Zanetti

RESUMO

O presente projeto explora o conceito de agência humana e os principais aspectos necessários ao desenvolvimento da agência dos estudantes na escola. O trabalho baseia-se principalmente nos conceitos de agência humana definidos por Emirbayer & Mische (1998) e Biesta (2008), conforme analisados por Klemenčič (2015) e na Perspectiva Ativista Transformativa de Stetsenko (2018, 2019) e seu conceito de Agência Transformativa. A pesquisa apoia-se ainda sobre uma entrevista não estruturada com uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental, além da observação de sua prática, para cumprir com os seguintes objetivos: Observar quais elementos, do estudante e da prática docente, são essenciais ao desenvolvimento e ao exercício da agência pelos estudantes em Sala de Aula e quais disposições psico-cognitivas podem ser desenvolvidas a partir dessa prática; Traçar uma relação entre o exercício e o desenvolvimento da agência do estudante e sua formação para a prática social. As observações trazem indícios que corroboram a ideia de que não somente o exercício da agência pelos estudantes em sala de aula pode influenciar positivamente o desenvolvimento de disposições psico-cognitivas e socioemocionais, como também o desenvolvimento dessas capacidades melhora a qualidade da agência dos estudantes e de suas interações, contribuindo para a formação de sujeitos socialmente ativos, capazes de contribuir para as práticas sociais de maneira reflexiva e intencional. O projeto conclui, por fim, que uma abordagem agentiva, pautada sobre uma perspectiva transformativa da natureza humana, pode contribuir diretamente para uma educação democrática e voltada para o fortalecimento da democracia.

Palavras-chave: Agência. Agência do Estudante. Agência Transformativa. Prática Pedagógica. Práticas Sociais.

Versão completa do trabalho disponível em:



11. O (NÃO) LUGAR DAS JUVENTUDES NA EJA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, PERTENCIMENTO E PERMANÊNCIA

Beatriz Faleiros Alves Paschoal

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas desenvolvidas pelos educadores e educadoras de um CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), localizado na Zona Noroeste de São Paulo, visando compreender se as práticas presentes no CIEJA corroboram para o processo de ensino-aprendizagem das juventudes que vivenciam essa modalidade de ensino. A pesquisa foi construída com base no histórico da EJA (Educação de Jovens e Adultos), na legislação prevista para essa modalidade de ensino, na concepção de educação de Paulo Freire (1987) e de Madalena Freire (2017), bem como o estudo acerca da recente Juvenilização da EJA proposto por Haddad e Di Pierro (2000). A metodologia utilizada para a coleta de dados foi a análise de documentos oficiais, utilização de entrevistas estruturadas e de observação das situações escolares. Os dados obtidos trazem indícios de que as práticas pedagógicas desenvolvidas são potentes e influenciam diretamente no processo educacional dos (das) educandos (as), no entanto, os fatores sociais trazem desafios estruturais que não podem ser superados somente por meio das práticas escolares, se faz necessário o desenvolvimento e aprofundamento de políticas públicas, para a garantia efetiva dos direitos constitucionais de todos (as) os (as) jovens.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Jovens. Ensino. Direito Constitucional.

Versão completa do trabalho disponível em:



12. O PAPEL DAS REPRESENTAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E SUAS POSSIBILIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Rony Dzik

RESUMO

A presente pesquisa, a partir da ideia de que os objetos de estudo da matemática não são diretamente perceptíveis, faz uma diferenciação entre objetos de conhecimento matemático e representações matemáticas. Estas últimas acontecem por meio de escrita, do uso de numerais, de desenhos ou mesmo da linguagem oral. Acredita-se que as representações matemáticas possuem um papel fundamental no aprendizado dos objetos de conhecimento matemático do EF, pois elas auxiliam a construção do pensamento, a troca entre pares e a possibilidade de o(a) professor(a) avaliar o que sabem seus alunos(as). As bases teóricas foram Panizza (2006), Cândido (2001) e Smole (2001). Para a coleta de dados, foi elaborada uma entrevista semiestruturada, com perguntas amplas sobre o papel das representações no ensino/aprendizagem da matemática e com perguntas específicas sobre algumas metodologias de ensino. Com este instrumento, 6 professoras(es) com experiência no ensino fundamental I foram entrevistados(as) e puderam expor suas ideias acerca das representações matemáticas em sala de aula. A análise de dados nos permitiu inferir que a comunicação dentro de sala de aula é fundamental para que as representações apareçam, assim como as representações são fundamentais para a comunicação também ocorra, e que todos os outros papéis das representações ocorrem dentro dessa área de comunicação. Há também uma reflexão sobre o papel das situações problemas como elemento importante para o uso de representações das crianças.

Palavras-Chave: Ensino da Matemática. Representações Matemáticas. Comunicação em Matemática. Ensino Fundamental.

Versão completa do trabalho disponível em:



13. O PAPEL DO TERRITÓRIO EDUCATIVO NA RELAÇÃO DO ESTUDANTE COM O SABER - UM ESTUDO DE CASO DO CIEI SERRA GRANDE

Jamille Orrico Mascarenhas

RESUMO

A presente pesquisa foi baseada em um estudo de caso do CIEI Serra Grande, que está em processo de implementação das concepções de educação integral e território educativo nas suas práticas pedagógicas. O objetivo foi investigar o que mobiliza o interesse dos alunos pelo aprendizado durante a vida escolar e quais contribuições tais concepções trazem para a relação do estudante com o saber e para a formação de cidadãos capazes de articular os conhecimentos para atuar na comunidade. O estudo foi embasado na teoria do pensamento complexo de Morin (2015), nos estudos da relação com o saber de Charlot (2007), na concepção das cidades educadoras de Morigi (2016) e nas experiências de territórios educativos do Aprendiz (2015). Para coleta de dados, foram utilizados instrumentos como entrevistas semiestruturadas, observações diretas de práticas (remotamente) e levantamento de dados secundários. Os resultados obtidos trazem fortes indícios de que a contextualização dos conteúdos escolares provoca no aluno uma sensação de pertencimento e sentido que leva a um maior engajamento no processo de ensino-aprendizagem, assumindo uma postura ativa, na medida em que se percebe detentor de conhecimentos e se reconhece nos conteúdos trabalhados. Os desafios para a construção de um território educativo são muitos e a pretensão deste estudo é sensibilizar escolas e agentes da comunidade para uma articulação capaz de promover o diálogo e uma ação intencional conjunta, dentro e fora dos espaços escolares, no sentido de uma formação integral do sujeito, considerando o território como conteúdo, contexto e elemento passível de transformação.

Palavras-chave: Educação Integral. Território Educativo. Comunidades. Aprendizagem. Cidadania.

Versão completa do trabalho disponível em:



14. PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO E INOVAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE SÃO PAULO

Laura da Silva Pedroso

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar e compreender como acontecem os processos de transformação em escolas públicas que migraram do ensino tradicional para um modelo de educação inovadora. Para este trabalho foi utilizado a perspectiva de José Moran (2017, 2018) e Tathiana Gouvêa (2016, 2019), compreendendo o conceito de “educação inovadora” como um processo e não um acontecimento pontual, passando assim por uma mudança mental e cultural. Foi realizada coleta de dados em duas escolas públicas da cidade de São Paulo, por meio de entrevista semiestruturada com uma professora inserida no contexto de práticas inovadoras, e análise de dados secundários. A partir disso, foi possível observar semelhanças nos processos de inovação, podendo destacar pontos em comum, tais como o papel do gestor e o envolvimento da comunidade escolar. Embora existam muitos caminhos possíveis para uma escola se tornar inovadora, não existe um método prescrito para essa transformação.

Palavras-chave: Inovação. Transformação. Educação. Escolas democráticas. Escola pública.

Versão completa do trabalho disponível em:



15 QUESTÕES DE VIOLÊNCIA FAMILIAR NA ESCOLA - O ACOLHIMENTO AOS ALUNOS

Déborah de Oliveira Rocha

RESUMO

Este trabalho busca entender qual deve ser o papel da escola na proteção de crianças e adolescentes, partindo de quais são as violências sofridas e quais as marcas que deixam no desenvolvimento das crianças e adolescentes, como acolher os alunos que denunciam violências e quais sinais demonstram as vítimas, como agem os agentes de proteção e o que dizem as leis brasileiras à respeito dos direitos das crianças e adolescentes, tendo em vista que a maioria das denúncias que chegam ao Conselho Tutelar partem das escolas. A pesquisa de caráter etnográfico foi baseada em bibliografia acerca do tema, uma pesquisa com professores atuantes em escolas públicas e particulares, entrevistas com um profissional do Serviço Social e um psicólogo. Constata-se a indiscutível importância da escola no acolhimento de crianças e adolescentes no que diz respeito ao bem-estar e desenvolvimento pleno destes, assim como quais devem ser as posturas e os protocolos adotados por professores e toda a comunidade escolar nos casos de denúncia espontânea de um aluno e a necessidade de se oferecer Educação Sexual em escolas como forma fundamental para prevenção de abusos.

Palavras-chave: Violência sexual. Violência física. Escola. Criança. Adolescente.

Versão completa do trabalho disponível em:



**ANAIS DA III JORNADA SINGULAR
PEDAGOGIA
1ª SEMESTRE 2022**

Dezembro - 2020
São Paulo, SP

diagramação/editoração

SELNI
ART MAKER

