



ANAIS DO I SEMINÁRIO DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO
SINGULARIDADES

São Paulo - SP

ANAIS DO I SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DO INSTITUTO SINGULARIDADES
2º SEMESTRE DE 2022

ANAIS DO I SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO SINGULARIDADES

São Paulo, Brasil - 19 de novembro de 2022

Realização PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Instituto Singularidades

Organizadoras

Profa. Ma. Adriessa Aparecida dos Santos
Esp. Anna Graziela Silva
Profa. Dra. Bárbara Barbosa Born
Profa. Esp. Bianca Sgai Franco Medeiros
Profa. Ma. Carolina Ramos Resende Videira
Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori de Angelis
Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada
Profa. Dra. Lilian Cassia Bacich Martins
Profa. Dra. Pâmela Carolina Martins Tezzele

Organização do evento

Profa. Ma. Adriessa Aparecida dos Santos
Profa. Dra. Antonieta Heyden Megale
Profa. Ma. Ana Lúcia de Moraes Tatit
Profa. Esp. Bianca Sgai Franco Medeiros
Esp. Bruna Merhe de Amo
Profa. Ma. Carolina Ramos Resende Videira
Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori de Angelis
Profa. Esp. Elisangela Sales Florentino Endo
Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada
Prof. Dr. Giuliano Tierno de Siqueira
Profa. Dra. Lilian Cassia Bacich Martins
Profa. Dra. Pâmela Carolina Martins Tezzele
Profa. Dra. Silvana de Oliveira Augusto

Revisão

Karina Mota

ANAIS DO I SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO SINGULARIDADES

2º SEMESTRE 2022

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

Direitos Autorais 2022

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

I Seminário do programa de pós-graduação do Instituto Singularidades, (2022: São Paulo, SP).

Anais / 2º semestre dos cursos de pós-graduação, 19 nov. em São Paulo, SP. -- São Paulo, Instituto Singularidades, 2022.

95 p.: il. 1,14 MB.

1. Pesquisa avançada. 2. Formação continuada. 3. Práticas pedagógicas. 4. Formação de educadores. I. Programa de Pós-graduação do Instituto Singularidades. II. Título.

CDD 370.5

Elaborado por Juliana Lourenço Correia – CRB/8: 10607

São Paulo, Brasil
19 de novembro de 2022
Programa de Pós-graduação
Instituto Singularidades
Acervo Digital

Comissão organizadora do I Seminário do Programa de Pós-graduação do Instituto Singularidades

Profa. Ma. Adriessa Aparecida dos Santos

Profa. Dra. Antonieta Heyden Megale

Profa. Ma. Ana Lúcia de Moraes Tatit

Profa. Esp. Bianca Sgai Franco Medeiros

Esp. Bruna Merhe de Amo

Profa. Ma. Carolina Ramos Resende Videira

Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori de Angelis

Profa. Esp. Elisangela Sales Florentino Endo

Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada

Prof. Dr. Giuliano Tierno de Siqueira

Profa. Dra. Lilian Cassia Bacich Martins

Profa. Dra. Pâmela Carolina Martins Tezzele

Profa. Dra. Silvana de Oliveira Augusto

Orientadores *ad hoc*

Profa. Ma. Adriessa Aparecida dos Santos

Profa. Ma. Carolina Sanches Piaia

Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada

Profa. Dra. Maria Alice Carraturi

Profa. Ma. Maria Teresa Aranda

Prof. Me. Michael Filardi

Profa. Dra. Paola Guimaraens Salimen

Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara

Profa. Dra. Renata Condi de Souza

Pareceristas:

Profa. Ma. Adriessa Aparecida dos Santos

Profa. Esp. Bianca Sgai Franco Medeiros

Profa. Ma. Carolina Ramos Resende Videira

Profa. Ma. Cristiane Cagnoto Mori de Angelis

Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada

Profa. Dra. Lilian Cassia Bacich Martins

Profa. Dra. Pâmela Carolina Martins Tezzele

Apresentação

O I Seminário do Programa de Pós-graduação do Instituto Singularidades nasceu do desejo de evidenciar a identidade de nossa pós-graduação lato sensu – apresentando à comunidade interna e externa quem somos, que cursos oferecemos, quem são nossos professores e como compreendemos a construção de conhecimento –, assim como de compartilhar conhecimentos produzidos pelos alunos ao longo de nossos cursos e ampliar o reconhecimento do Instituto Singularidades, expandindo nosso campo de atuação acadêmico e pedagógico.

O primeiro encontro, que teve como recorte temático o título “Entre o ser e o ser mais na educação: caminhos para a construção de inéditos viáveis”, contou com a participação crítico-colaborativa de alunos, ex-alunos, professores, coordenadores e comunidade no dia 19 de novembro de 2022, presencialmente na sede do Instituto Singularidades em São Paulo-SP.

Além de uma palestra de abertura com Fátima Freire, houve oficinas com os docentes de pós-graduação e uma mesa-redonda com os coordenadores. O encontro ainda contou com intervenções artístico-culturais, como contação de histórias e batalha de rap, e com a apresentação de trabalhos de nossos egressos, que foram organizados dentro de quatro eixos: Eixo 1 – Práticas pedagógicas; Eixo 2 – Formação de educadores; Eixo 3 – Intervenção e transformação social; e Eixo 4 – Inclusão, diversidade e equidade.

Esta edição conta com a compilação dos resumos expandidos dos trabalhos apresentados, que demonstram o compromisso de nosso corpo docente e discente em pensar e propor ações e transformações na educação a partir da prática embasada na teoria.

Programação

19 de novembro de 2022

I SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO SINGULARIDADES	HORÁRIO
Plenária INÉDITO VIÁVEL, com Fátima Freire	9h–10h
<p>Compartilhamento das práticas de nossos alunos em Eixos Temáticos</p> <p><u>Eixo 1: Práticas pedagógicas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Formulários gamificados: gamificação e storytelling como ferramentas para o ensino de História</i>, de Aline de Oliveira Vital - <i>Formação multicultural: visões de cultura no planejamento de aulas de Inglês e espanhol em uma escola da zona sul de São Paulo</i>, de Gabriela Droichi Antonio - <i>Educação bilíngue brasileira em uma perspectiva decolonial: princípios para uma prática que desestabilize a colonialidade</i>, de Marjory Aparecida Santos - <i>Recursos tecnológicos utilizados na aula de Língua Inglesa</i>, de Monize Muniz Duarte Floriano - <i>Estação história: o olhar em movimento</i>, de Paulo Sutti <p><u>Eixo 2: Formação de educadores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Funções executivas na sala de aula: um olhar para as práticas pedagógicas (website)</i>, de Ana Helena Roso Sordi - <i>Formação do professor bilíngue: alguns saberes docentes essenciais para atuar em escolas de educação bilíngue de línguas de prestígio</i>, de Ana Paula Santos de Oliveira - <i>Um estudo sobre a influência da gestão escolar na implantação das metodologias ativas nas escolas</i>, de Andressa Pinter dos Santos Ninin - <i>As contribuições da música para o processo de desenvolvimento das funções executivas</i>, de Bruna Daniele de Abreu Alvim - <i>A pandemia COVID-19 como oportunidade de repensar a prática de sala de aula</i>, de Sofia de Alencastro <p><u>Eixo 3: Intervenção e transformação social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O processo de avaliação psicopedagógica: investigar e intervir para transformar entraves na aprendizagem</i>, de Ana Luiza Lia Corsini - <i>Impactos da interculturalidade na trajetória de vida de professores e na intervenção docente</i>, de Elizabeth dos Reis Sanada e Soraia Sawicki - <i>Um olhar para as potencialidades e não para as limitações de alunos com TDAH</i>, de Marina Kairalla Garcia de Azevedo - <i>Jogos analógicos modernos para o desenvolvimento das funções executivas em crianças de 6 a 12 anos: um manual para os pais</i>, de Silas Adolfo Castro - <i>Itinerário de empreendedorismo: uma proposta de itinerário formativo para o Novo Ensino Médio</i>, de Tatiane Mayumi Nakasone <p><u>Eixo 4: Inclusão, diversidade e equidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Corpos desobedientes: incluir ou abandonar</i>, de Alessandro José de Almeida Silva; Amanda de Barros Mota; Conceição Elaine Cardoso Silva; Eduardo de Oliveira Leite; João Lucas Moura; Victória Maria Lopes Corrêa - <i>Gênero, sexualidade e psicopedagogia: um estudo de caso com alunes trans e travestis sobre suas vivências no espaço escolar</i>, de Bruna Isoldi Campos - <i>Planejamento de uma situação DUA nas aulas de Geografia</i>, de Carolina Santos Silva Pimentel - <i>Especificidade do conhecer e aprender em um caso de TDAH: transformando as dificuldades em aprendizagens</i>, de Elizabeth dos Reis Sanada e Patrícia Campos de Paula Braga 	10h–11h30

Programação

APRESENTAÇÕES DIA 07/12

I SEMINÁRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO SINGULARIDADES	HORÁRIO
Intervenção artística - Contação de história, com Giuliano Tierno	11h30-12h
Atração musical - Batalha de rap, com Batalha da Matrix (SBC)	13h30-14h
Oficinas com os professores de pós-graduação: <ul style="list-style-type: none"> - STEAM em sala de aula - Mindfulness: prática, aprendizagem e neurociência - Educação linguística por uma perspectiva decolonial - Documentar interações na Educação Infantil - As práticas sociais de leitura e escrita como objeto de aprendizagem no período de alfabetização inicial 	14h-15h30
Mesa-redonda com nossos coordenadores: "Inéditos viáveis: quais são os nossos desejos de transformação social?"	16h-17h
Vídeos de apresentação de propostas/trabalhos de nossos alunos <ul style="list-style-type: none"> - <i>Psicopedagoga e neurociência aplicada à educação: aprender com significado e empatia</i>, de Gleidiane dos Santos Nogueira - <i>Formação de professores em Estudo do Meio</i>, de Michael Filardi - <i>Formação de professores: a adolescência sob o olhar da neurociência</i>, de Valéria Ribeiro da Silva Graziano - <i>Desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil: como e em que momentos é possível observar processos de aprendizagem socioemocional?</i>, de Gisela Martello Matelli - <i>Contribuições da psicanálise para a psicopedagogia: a relevância da transferência na relação professor-estudante</i>, de Jackeline Maria Moreira Dias 	Permanente

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	008
PROGRAMAÇÃO	010
PREFÁCIO	015
RESUMOS EXPANDIDOS:	
EIXO 1 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	019
EIXO 2 - FORMAÇÃO DE EDUCADORES	033
EIXO 3 - INTERVENÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	073
EIXO 4 - INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EQUIDADE	087

Prefácio

É com imensa satisfação e entusiasmo que apresentamos os anais do Primeiro Seminário do Programa de Pós-Graduação do Instituto Singularidades, um evento que se tornou um marco de encontro e convergência para aqueles que acreditam na transformação do cenário educacional por meio da integração entre teoria e prática. Nesta edição, nossa temática central brilha com uma luz especial, direcionando nosso olhar para a intersecção fundamental entre o pensamento acadêmico e a realidade da sala de aula na Educação Básica.

Em um mundo em constante evolução, onde as demandas da educação são cada vez mais complexas, os educadores enfrentam desafios que requerem uma abordagem holística e dinâmica. Nesse contexto, é com grande inspiração que prestamos homenagem à obra visionária de Paulo Freire, cuja vida e contribuições ressoam em nossa jornada rumo a uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. Freire, um pioneiro na educação, enfatizou a importância de preparar os educandos não apenas com conhecimento, mas também com uma consciência crítica que os forme enquanto agentes ativos de mudança em suas próprias vidas e em suas comunidades.

Ao trazer essa inspiração para o centro do nosso seminário, reconhecemos a necessidade premente de uma aliança frutífera entre a academia e a prática pedagógica. Acreditamos firmemente que o diálogo contínuo entre teoria e prática é a chave para aprimorar as estratégias de ensino e melhorar a qualidade da educação que oferecemos às futuras gerações. Os resumos expandidos apresentados neste evento são testemunhos vívidos dessa conexão vital. Eles refletem a dedicação de acadêmicos, pesquisadores e educadores em mergulhar profundamente em questões pedagógicas, ao mesmo tempo em que mantêm os pés firmemente plantados no terreno da experiência real em sala de aula.

Em cada um dos eixos, podemos observar o casamento entre a reflexão teórica e a experiência de docentes e alunos reais. De propostas de intervenções de aprendizagem à relatos de como a prática e a formação ocorre em diferentes contextos educacionais, os resumos expandidos aqui apresentados ecoam não apenas as vozes da academia, mas também as vozes dos agentes educacionais que estão nas escolas e demais contextos educativos.

É gratificante observar como essas páginas repletas de conhecimento, pesquisa e reflexão trazem à tona abordagens inovadoras, estratégias

bem-sucedidas e desafios identificados na prática educacional. Cada resumo expandido é um elo valioso na corrente que liga a academia ao chão da escola. À medida que nos dedicamos a analisar, discutir e compreender esses trabalhos, somos lembrados de que a produção acadêmica é, em última instância, um veículo para fortalecer e capacitar nossos educadores. As ideias aqui compartilhadas não devem permanecer confinadas a essas páginas, mas sim serem levadas às salas de aula, onde podem catalisar mudanças reais e duradouras.

Neste espírito, celebramos não apenas o conhecimento compartilhado, mas também a parceria entre a academia e os profissionais que moldam diariamente o destino da educação. Agradecemos a todos os envolvidos por sua dedicação incansável à causa da educação de qualidade e pelo compromisso demonstrado com a busca constante de melhores práticas. Que estes anais sirvam como uma fonte de inspiração contínua e uma ferramenta prática para todos os educadores que desejam transformar suas salas de aula em espaços de empoderamento, questionamento e aprendizado significativo.

Que o legado de Paulo Freire nos guie nessa jornada enriquecedora, onde teoria e prática se entrelaçam para criar um futuro educacional mais brilhante e equitativo.

Dr^a Bárbara Born

Diretora de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa



EIXO 1

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ALINE DE OLIVEIRA VITAL

ORIENTAÇÃO: PROF. ME. MICHAEL FILARDI

01. FORMULÁRIOS GAMIFICADOS: GAMIFICAÇÃO E STORYTELLING COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

SÃO PAULO
2023

Aline de Oliveira Vital¹Orientação: Prof. Me. Michael Filardi²**Palavras-chave:** Gamificação; Ensino de História; Engajamento; Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

Estamos inseridos em uma sociedade marcada pelos rápidos avanços da tecnologia e da Ciência. Diante das novas necessidades e de uma sociedade em constante transformação, os paradigmas da educação tradicional vêm sendo cada vez mais questionados. Aliada às discussões acadêmicas sobre a necessidade de modificar o cenário educacional, a tecnologia levou ao surgimento de novas possibilidades e abordagens, que, em grande parte, enquadram-se no grupo das metodologias ativas.

De acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas são aquelas que buscam dar ênfase ao papel de protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo, em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando e criando, com a orientação do professor. Além disso, as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, uma vez que os alunos se inserem na construção teórica e podem trazer elementos novos, muitas vezes não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor (BERBEL, 2011).

Entre as metodologias ativas, uma que vale ser ressaltada é a gamificação. Segundo Kapp (2012), gamificação corresponde à utilização de mecânicas, estética e pensamentos dos jogos em situações de “não jogo”, para engajar pessoas, motivar ações, promover o aprendizado e resolver problemas. Por mobilizar estratégias e ferramentas que possibilitam ao estudante uma participação ativa e autônoma, a construção de conhecimento a partir de um propósito, a gamificação aplicada no contexto educacional também pode ser considerada uma metodologia ativa.

Partindo dessas reflexões, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de gamificação voltada para o engajamento dos estudantes na disciplina de História, partindo de uma experiência que foi desenvolvida com alunos do 6º ano sobre o surgimento da democracia na Grécia Antiga, por meio da elaboração de um formulário gamificado.

-
- 1 Especialista em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e em Metodologias Ativas pelo Instituto Singularidades. Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de História, Humanidades e Atualidades, com experiência em sala de aula lecionando para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em instituições privadas na capital paulista. E-mail: vital.h7@gmail.com
 - 2 Mestre em Agricultura Ecológica pela Universitat de Barcelona e especialista em Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora pelo Instituto Singularidades.

METODOLOGIA

Em busca de uma forma mais envolvente para abordar o processo de surgimento da democracia na Grécia Antiga, o objetivo era criar uma história interativa, que possibilitasse o engajamento dos estudantes não apenas na tarefa, mas também em relação ao conteúdo. Analisando cursos e materiais disponíveis na internet, percebeu-se que havia a possibilidade de desenvolver uma atividade gamificada, baseada em *storytelling*, por meio da ferramenta do Google Formulários (Forms). Através do desmembramento das perguntas em seções do formulário, percebeu-se que era possível criar histórias interativas, uma vez que, ao colocar uma pergunta inicial com duas ou mais opções e deixar selecionada a opção “ir para seção com base na resposta”, o aluno era direcionado a uma seção diferente, a partir da resposta que foi dada àquela pergunta.

Dessa forma, nasceu a atividade “Uma experiência na Grécia Antiga”. Na atividade, o jogador assume a identidade de Niko, um comerciante de azeites ateniense do século VII a.C, e deve ajudá-lo, através das próprias escolhas, a tomar decisões importantes sobre seu trabalho e sua vida pessoal. As escolhas do aluno podem levar o personagens a situações diversas, resultando em cinco finais possíveis para o personagem. Porém, tendo em vista que o grande objetivo do jogo é trabalhar o contexto do surgimento da democracia, ao longo da trajetória do personagem, o aluno é obrigado a se confrontar com problemas do período, tais como: a escravidão por dívidas, os desmandos da elite eupátrida e a falta de representividade política afetando o cotidiano dos atenienses.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a aplicação da atividade, com o intuito de analisar os resultados relativos ao engajamento dos estudantes, foi realizada a aplicação de um questionário com as duas turmas do 6º ano, totalizando 28 alunos. Foram feitas as seguintes perguntas:

1. Você já havia realizado alguma atividade no Forms?
2. Você gostou da experiência de realizar uma atividade gamificada no Forms?
3. Você acha que uma atividade como essa ajudou no seu aprendizado?
4. Da lista abaixo, quais ferramentas você acha que mais ajudam na sua aprendizagem?
5. O que você mais gostou nessa atividade (Formulário Gamificado da Grécia Antiga)?
6. Você gostaria de realizar mais atividades nesse formato? Por quê?

Em relação às duas primeiras perguntas, todos os estudantes responderam de maneira afirmativa, mostrando que tinham familiaridade com a plataforma e se interessaram pelo novo formato da atividade. Quando perguntados sobre de que forma essa atividade promoveu a aprendizagem do conteúdo (surgimento da democracia na Grécia Antiga), as respostas foram estas:

Você acha que uma atividade como essa ajudou no seu aprendizado do conteúdo...

28 respostas

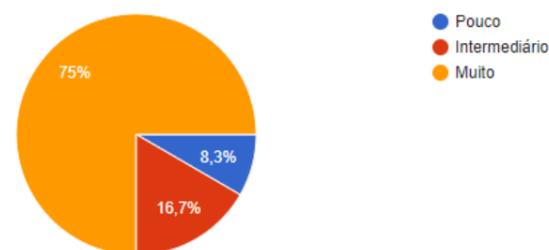


Figura 1: Questão do formulário aplicado. Fonte: elaborada pela autora (2022).

Os dados mostram que os estudantes tiveram, em sua maioria, uma percepção muito positiva da atividade e do seu impacto na aprendizagem de um conteúdo que, até então, era normalmente tido por eles como enfadonho e sem graça. Além disso, outra evidência interessante relativa à gamificação apareceu na pergunta a respeito das ferramentas que, na opinião deles, mais auxiliavam na aprendizagem:

Da lista abaixo, quais ferramentas você acha que mais ajudam na sua aprendizagem? [Copiar](#)

28 respostas

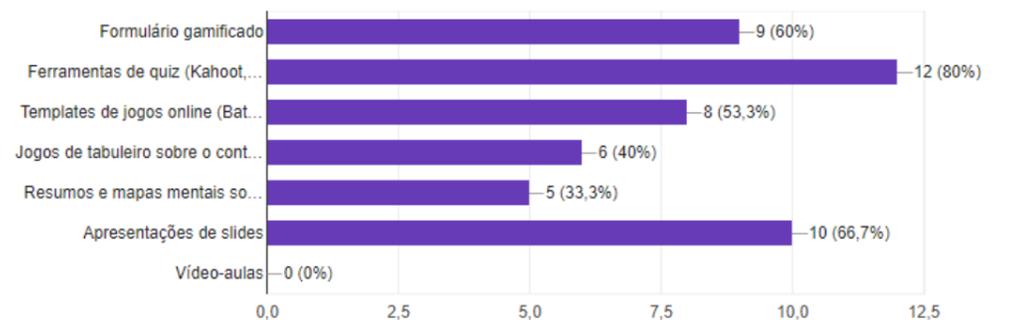


Figura 2: Questão do formulário aplicado. Fonte: elaborada pela autora (2022).

Os resultados evidenciam uma preferência dos estudantes por estratégias gamificadas de ensino, em detrimento de abordagens mais tradicionais, como a elaboração de resumos e mapas mentais.

CONCLUSÃO

A partir da análise dos resultados e com base na fundamentação teórica apresentada, concluímos que a prática pedagógica gamificada realizada por meio de uma ferramenta que já fazia parte do cotidiano escolar, mas que passou a ser utilizada de uma maneira inovadora, motivou os alunos a interagirem com o conteúdo de História de maneira interativa, despertando neles o interesse em um conteúdo que normalmente era encarado como difícil e desinteressante.

Promissora no cenário atual, as estratégias de gamificação apresentam-se como fortes aliadas para driblar antigos problemas que permeiam o ambiente escolar, como falta de interesse em determinadas matérias e, até certo ponto, a indisciplina, pois promovem engajamento com as propostas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J.. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: Game based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MONIZE MUNIZ DUARTE FLORIANO

SILVANA MACHADO SIZENANDO

ORIENTAÇÃO: PROFA. DRA. RENATA CONDI DE SOUZA

2. RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

SÃO PAULO
2023

Monize Muniz Duarte Floriano³

Silvana Machado Sizenando⁴

Orientação: Profa. Dra. Renata Condi de Souza⁵

Palavras-chave: Educação; Língua Inglesa; Recursos Tecnológicos.

INTRODUÇÃO

Ao mesmo tempo que as instituições escolares têm cobrado uma atuação menos analógica de seu corpo docente, existe uma falta de reflexão sobre a atuação tecnológica com qualidade. Portanto, nossos objetivos gerais são:

- verificar como são utilizados os recursos tecnológicos durante as aulas de Língua Inglesa;
- mensurar o uso efetivo desses recursos tecnológicos.

³ Mestra em Literatura e Letramento Infantil pela University of Glasgow, Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Singularidades, Pedagoga pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) e beletrista pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Desde 2017, atua na Educação Básica com o ensino de Inglês como Língua Estrangeira. E-mail: monize.mduarte@gmail.com

⁴ Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Singularidades (2021), Pedagoga pela Uninove (2016) e graduada em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Fundação Santo André (2001). Atua desde 2002 na educação básica privada com ensino de Inglês como Língua Estrangeira. E-mail: silvana_machado@hotmail.com

⁵ Renata Condi de Souza é doutora e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Possui também especializações em Tecnologia Educacional e Educação - Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação (PUC-SP); A Moderna Educação: metodologias, tendências e foco no aluno (PUC-RS); e Educação Transformadora: pedagogia, fundamentos e práticas (PUC-RS) - e MBA em Gestão Escolar (USP/Esalq). É graduada em Letras - Licenciatura em Inglês, em Letras - Bacharelado em Tradução, pela PUC-SP, e em Pedagogia, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desde 1993, trabalha como professora, coordenadora e assessora em diferentes segmentos educacionais na área de línguas adicionais e internacionalização e como coordenadora pedagógica. Também é tradutora e palestrante em oficinas de formação docente. Foi examinadora oral dos exames de inglês para falantes de outras línguas (ESOL), da University of Cambridge, de 2001 a 2022. Possui certificados como educadora da Google for Education (Google Educator Level 1, Google Educator Level 2, Google Trainer), da Apple (Apple Teacher) e da Microsoft Education (Microsoft Innovative Educator, Microsoft Innovative Educator Trainer, Microsoft Innovative Educator Master Trainer). É autora de livros didáticos e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Linguística de Corpus (GELC/PUC-SP), desenvolvendo pesquisas em Análise Multidimensional, produção de material didático com *corpora* e análise de linguagem jornalística. É líder da Comissão Científica em Ensino de Língua(s) da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Linguística, Educação e Tecnologia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de inglês como língua adicional, ensino de Inglês como segunda língua, elaboração de material didático, novas tecnologias aplicadas à educação e tradução.

METODOLOGIA

Na aula analisada (ministrada ao 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede particular da cidade de São Paulo, estado de São Paulo, Brasil), as ferramentas *Padlet*, *Microsoft Sway*, *Microsoft Forms*, *Microsoft Teams*, *Microsoft PowerPoint*, *Collaborate* e *Blackboard* foram utilizadas. Também foram realizadas entrevistas com a professora especialista e com o responsável pela área de tecnologia educacional do colégio.

Com relação às entrevistas conduzidas, referimo-nos aos estudos de Helsper e Eynon (2009) para entender o nível de familiaridade da docente com recursos virtuais e até que ponto isso era relevante para a condução da aula. No que se refere às atividades de aula, a menção das competências 46 e 57 contempladas na BNCC (BRASIL, 2018) permitiu a análise de quais habilidades foram exercitadas pelos alunos em aula. Por fim, consideramos as ferramentas utilizadas pela docente analisando-as por meio dos estudos de Page (2007).

RESULTADOS

A professora demonstrou familiaridade com os recursos empregados. As ferramentas *Sway*, *PowerPoint* e *Collaborate* foram adotadas unicamente como substitutas virtuais para um recurso analógico, enquanto as ferramentas *Teams*, *Padlet* e *Microsoft Forms* foram empregadas de forma mais relevante. Com isso, queremos dizer que, no uso do *Teams*, foram mobilizados os recursos de compartilhamento de tela, Office e chat – uso esse bastante adequado ao contexto de aula; no caso do *Padlet*, foi criado um mural coletivo, o que proporcionou uma oportunidade de troca entre os alunos que não necessariamente teria ocorrido se o material de cada um ficasse limitado ao próprio caderno ou livro; finalmente, o *Microsoft Forms* gerou um teste preenchido pelos alunos que não só revisava o conteúdo estudado como ainda gerava uma análise de desempenho da sala de forma automática.

Quanto às entrevistas, foi revelado que, antes da pandemia de COVID-19, havia subutilização de recursos tecnológicos, quantidade insuficiente de treinamentos, tempo de planejamento e momentos de troca entre docentes.

⁶ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

⁷ Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

DISCUSSÃO

Os recursos empregados geraram maior flexibilização do tempo e do espaço de aula, assim como do ritmo de aprendizagem de cada estudante. O uso de diferentes mídias também pode ter impactado positivamente a compreensão e a produtividade discente. As demandas de tecnologia da BNCC (BRASIL, 2018) também foram contempladas nessa prática, com ressalvas.

COMPARAÇÕES

Como Moraes e Almeida (2022), este estudo reflete sobre a importância da tecnologia na educação durante a pandemia de COVID-19. Similarmente a Critóvão *et al.* (2022), foi observado o benefício da tecnologia na prática didática, além da necessidade de formações docentes nesse sentido. Já Ovens, Philpot e Bennet (2022) chamam a atenção para a especificidade da transição para o virtual em um contexto emergencial. Concordamos com esses autores quando afirmam que seria benéfico conduzir este estudo novamente, passado o impacto da pandemia nas escolas.

CONCLUSÃO

A professora desempenhou-se bem em sala, usando recursos tecnológicos variados, muitos deles empregados de forma satisfatória. Entretanto, outras demandas da escola, como o emprego do material didático, pareceram mais importantes do que o uso significativo dos recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.
- CRISTÓVÃO, A. M. et al. Percepções de professores do primeiro ciclo do ensino básico sobre a integração de tecnologia educativa no processo de ensino e aprendizagem: o caso das comunidades escolares de aprendizagem Gulbenkian XXI. **Revista Brasileira De Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xy55hhXSsZLBsRmDkH69hsx/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jan. 2022
- HELSPER, E. J.; EYNON, R. Digital natives: where is the evidence?. **British Educational Research Journal**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 503-520, 17 jun. 2009. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411920902989227>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- MORAES, A. H. C. DE.; ALMEIDA, M. L. DE. Ensino na era da pandemia: tecnologias no ensino da língua inglesa para surdos. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 66, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/3bMRqcQ4PddDycnqbxVFsWc/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- OVENS, A. P.; PHILPOT, R.; BENNETT, B. Aprendizagem virtual: um autoestudo sobre evoluções em práticas pedagógicas. **Movimento**, v. 28, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/YhQntPR57hw7SwsdtdKMVRd/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- PAGE, J. The Ten Fundamental Reasons for technology in education. In: **Math Open Reference**. [S. l.], nov. 2007. Disponível em: <http://www.mathopenref.com/site/techreasons.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.



EIXO 2

FORMAÇÃO DE EDUCADORES

ANA HELENA ROSO SORDI

ORIENTAÇÃO: PROFA. MA. CAROLINA SANCHES PIAIA

03. EXPLORAÇÃO E DIVULGAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM WEBSITE À LUZ DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS

SÃO PAULO
2023

Ana Helena Roso Sordi⁸

Orientação: Profa. Ma. Carolina Sanches Piaia⁹

Palavras-chave: Funções Executivas, Memória de Trabalho, Controle Inibitório, Flexibilidade Cognitiva, Autonomia

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo divulgar, por meio de um *website* (Figura 1), as contribuições da neurociência para a educação, sobretudo àquelas relacionadas às funções executivas, a fim de fomentar um espaço de troca, aprendizado e reconhecimento de práticas pedagógicas para repertoriar o trabalho intencional em sala de aula.

Como apontam Cosenza e Guerra (2011), as funções executivas são um conjunto de habilidades que permitem a execução de ações necessárias para atingir um objetivo. São divididas em três grandes categorias de competências: memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Elas atuam como uma interface entre os indivíduos e o ambiente, possibilitando a interação com o mundo nas mais diversas situações.

Essas habilidades são desenvolvidas a partir do ambiente, vivências, modelos e principalmente ao serem expostas a estratégias que favorecem o seu desenvolvimento. Como Cosenza e Guerra (2011) pontuam, não existe consenso de quais são essas práticas, mas já se sabe que a melhor maneira de ensiná-las é incorporando-as ao currículo. Assim, deve ser feita de forma estruturada e sistemática, explicando-se como, quando, onde e por que utilizá-las.

8 Tem pós-graduação em Neurociência pelo Instituto Singularidades e em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual pela PUC-SP. É formada em Pedagogia pela USP e estudou um semestre na Universidade de Coimbra através da Bolsa Mérito Acadêmico da USP. Com o intuito de conhecer diversas visões e metodologias, durante a sua graduação, trabalhou em diferentes contextos escolares e trabalha em uma escola IB de São Paulo há 8 anos. E-mail: anahrs@hotmail.com.br

9 Mestra em Neurociência e Cognição pela Universidade Federal do ABC (UFABC) e especialista em Gestão escolar pela USP/Esalq. É graduada em Matemática (licenciatura plena) e em Ciência e Tecnologia (Bacharelado) também pela UFABC. Atua como professora de Matemática de Ensino Fundamental e Médio desde 2012. Atualmente trabalha com produção de materiais didáticos na área de educação matemática, além de ser docente em curso de pós-graduação na área de Neurociência e Escola.

METODOLOGIA

Tendo em vista a importância do desenvolvimento das funções executivas na infância, a autora acreditou ser relevante investigar se essas habilidades são trabalhadas em atividades pedagógicas em sala de aula de modo intencional.

A pesquisa foi realizada em uma escola privada bilíngue e com currículo IB (*International Baccalaureate*), a partir de práticas vividas diariamente pela autora do presente trabalho, questionando se essas habilidades eram desenvolvidas mesmo que não intencionalmente pelas professoras. Para o estudo, foram coletados oito relatos de experiências das professoras dessa instituição escolar.

O *website* foi organizado de modo que o leitor e a leitora pudessem navegar de forma autônoma pela página. Para enriquecer as trocas, é possível acessar um *Padlet* para comentar, deixar dúvidas e até novas referências bibliográficas sobre o assunto. No *website*, os relatos foram organizados individualmente e analisados a partir dos conceitos apresentados e destacados por cores para representar cada uma das habilidades estudadas. Além disso, a pesquisa possibilitou vincular a teoria aliada à prática docente e repertoriar os leitores com novas propostas.

CONCLUSÃO

No trabalho, foi pontuado que as crianças aprendem a partir das vivências e contextos e foi elucidada a importância dessas situações acontecerem tanto no âmbito familiar e escolar quanto no contexto em que a criança está inserida.

Concluiu-se, neste estudo, que as professoras colaboram para o desenvolvimento das habilidades das funções executivas nas suas práticas pedagógicas mesmo que não intencionalmente. Por isso, segue relevante a necessidade de se desenvolver, de maneira intencional, mais trabalhos que possam contribuir para a formação e prática dos professores, a fim de colaborarmos para o desenvolvimento das crianças.



<https://sites.google.com/view/funcoesexecutivasnasaladeaula/p%C3%A1gina-inicial>

Figura 1: QR Code que dá acesso ao *website* elaborado como produto do presente trabalho. Fonte: elaborado pela autora (2022).

REFERÊNCIAS

DIAS, N.; SEABRA, A. Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, 2013.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (Brasil). **Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância**: habilidades necessárias para a autonomia. 1ª ed. São Paulo, 2016.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre. Artmed, 2011.

REIS, R.; SAMPAIO, L. Funções executivas, habilidades sociais e comportamento distributivo na infância. **Avances en Psicología Latinoamericana**, vol. 36 (3). Bogotá, 2018.

SIEGEL, D.; BRYSON, T. **O cérebro da criança**: estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar. São Paulo: nVersos. 2015.

SISTEMA DE ENSINO MACKENZIE. **Funções executivas e aprendizagem**: práticas baseadas em evidências para o contexto escolar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_8sqRraTer0. Acesso em: 20 set. 2022.

ANA PAULA SANTOS DE OLIVEIRA

ANELIZE PRUDENCIO DE ASSIS

STELA CAZELOTTO BARSOCCHI

ORIENTAÇÃO: PROFA. MA. MARIA TERESA ARANDA

04. FORMAÇÃO DO PROFESSOR BILÍNGUE: ALGUNS SABERES DOCENTES ESSENCIAIS PARA ATUAR EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE LÍNGUAS DE PRESTÍGIO

SÃO PAULO
2023

Ana Paula Santos de Oliveira¹⁰

Anelize Prudencio de Assis¹¹

Stela Cazelotto Barsocchi¹²

Orientação: Profa. Ma. Maria Teresa Aranda¹³

Palavras-chave: Saberes Docentes; Formação Docente; Educação Bilíngue.

INTRODUÇÃO

A educação bilíngue vem crescendo no Brasil e, por isso, escolhemos pesquisar as escolas bilíngues de elite, que denominamos EBE, escolas privadas frequentadas por alunos de estrato socioeconômico favorável que simultaneamente adotam Português e Inglês como línguas de instrução (LIBERALE; MEGALE, 2011). Para a discussão sobre a formação de professores que atuam em EBEs no estado de São Paulo, realizamos entrevistas com coordenadores e professores a fim de levantar quais são os saberes essenciais para desempenhar boas práticas.

¹⁰ Mestranda em Educação pela PUC-SP, no programa de formação de formadores. Também é especialista em educação bilíngue pelo Instituto Singularidades. Professora bilíngue, entusiasta da infância, alfabetizadora e uma eterna aprendiz. Atualmente é professora para crianças pequenas em uma escola bilíngue na cidade de São Paulo. E-mail: anapds.29@gmail.com

¹¹ Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Singularidades, graduada em Pedagogia pela Estácio de Sá. É educadora, criada nas escolas fundadas pelo seu avô e apaixonada pela arte do educar. Atualmente é diretora pedagógica em uma escola bilíngue na cidade de Mogi das Cruzes-SP. E-mail: ane_lize@hotmail.com

¹² Especialista em Educação Bilíngue pelo Instituto Singularidades e formada em Letras e Pedagogia. Encontrou na educação o elo que unia suas duas paixões: crianças e línguas. Atua como professora bilíngue no Ensino Fundamental I em uma escola bilíngue de Mogi das Cruzes. Atualmente está escrevendo um livro destinado ao público infantojuvenil. É mãe de dois filhos, esposa e aventureira. E-mail: scazelotto@yahoo.com.br

¹³ Mestra em Educação (Master of Arts in Teaching), com ênfase no ensino de Inglês, pela School For International Training, Vermont, USA (2001). Atualmente é docente do Instituto Singularidades, atuando no curso de pós-graduação Bilinguismo e Educação Bilíngue: Desafios e Possibilidades. Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Marília (antigo Instituto isolado da USP, atual UNESP). Tem ampla experiência no ensino de Português e Inglês, presencial e EAD, e na coordenação pedagógica. Suas áreas de interesse são a formação de professores, especialmente em educação bilíngue, o desenvolvimento de currículo e a avaliação formativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Identificamos fatores determinantes para conhecer, escolher e definir o problema de pesquisa, assim como formular as hipóteses com mais precisão, portanto nossa pesquisa foi de caráter exploratório. Ao usarmos como fontes primárias entrevistas conduzidas com educadores que têm experiência prática, realizamos um levantamento teórico e pudemos decidir sobre a quais questões daremos ênfase e, portanto, serão objeto de uma investigação mais detalhada. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais com um professor e um coordenador de três EBEs em São Paulo.



Quadro 1: Triangulação dos dados. Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

RESULTADO

Discorreremos sobre o tema encarando os saberes docentes a partir de uma clareza ideológica que os vislumbra como um misto de experiências prévias dos educadores, não somente suas vivências como docentes, mas também como estudantes.

Educadores de escolas bilíngues relataram suas vivências nos dando a oportunidade de levantar quais saberes eles consideravam importantes para atuar na educação e nos deram pistas de como os professores que ainda estão se apropriando da experiência intensa que é ser educador bilíngue podem trilhar alguns prováveis caminhos.

Entrelaçando os dados coletados com as teorias sobre saberes docentes, encontramos em alguns autores embasamento que suporta nossa pesquisa, tal como na perspectiva de Tardif (2002), que apresenta os saberes como sendo primeiramente sociais, pois, em sua grande maioria, partem de um conjunto de interações com o meio. Também destacamos a proposta de Nóvoa (1995), que propõe que a escola seja considerada um lugar de formação de professores e um espaço de partilha de práticas.

Em concordância com os autores, pensamos na formação de professores como uma experiência que deveria ser social e entendemos que ela deve visar a um conjunto de conhecimentos, buscando investir em uma formação integral

(MEGALE, 2020). Portanto, é fundamental que a formação acadêmica não seja a única a ser considerada nesse contexto, pois há campos que perpassam a formação sistemática, e esses conhecimentos os professores podem adquirir no enfrentamento da sala de aula, recebendo, assim, formação *in loco*.

Investir em profissionalização docente é uma aposta muito importante para que os professores tenham formação específica e com profundidade teórica. Na tentativa de reduzir a distância entre a teoria e a prática, buscamos, por meio desta pesquisa, compreender como formação e prática dialogam, apresentando os saberes acumulados ao longo de diversas experiências vividas pelos entrevistados.

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. (TARDIF, 2002, p. 14)

Ao evocarmos a consciência prática, é relevante deixar claro que esta pesquisa provém de uma pequena amostragem de educadores que estão lecionando e coordenando escolas bilíngues e relataram suas vivências, dando-nos a oportunidade de levantar quais saberes eles consideram importantes para atuar na educação bilíngue e como se relacionam com os próprios saberes. Esse levantamento nos indicou pistas de como trilhar alguns prováveis caminhos para os professores que ainda estão se apropriando da experiência intensa que é ser educador na educação bilíngue.

Por fim, a relação com a teoria nos fez perceber que a profissionalização docente é uma aposta muito importante para que os professores tenham formação específica e com profundidade teórica, sem dicotomizar prática e teoria (MEGALE, 2020). A perspectiva de Megale (2020) corrobora a visão de Paulo Freire, para quem “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo” (FREIRE, 1996, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial que professores que decidam trabalhar com educação bilíngue compreendam e estudem sobre formação de sujeitos bilíngues, assim contribuindo para a educação das comunidades envolvidas nesse mesmo processo formativo. É preciso que os professores estejam em consonância com o intuito de educar para a empatia e para a construção de sujeitos que sejam capazes de entender e acolher a diversidade cultural.

Precisamos de professores formados com vistas à inovação, às tecnologias e à experimentação, enfim, educadores que encarem os desafios, buscando ser eternos pesquisadores, que instiguem seus estudantes a pesquisarem

e encontrarem formas de resolver problemas. Diante de tantos percursos complexos, os educadores ainda pouco experientes devem refletir sobre as próprias escolhas e precisam pesquisar a fim de mapear suas necessidades de aprendizagem. À coordenação cabe o papel de auxiliar este professor para que ele tenha sucesso na busca por sua capacitação profissional, porém isso não deve impedir que o professor seja autônomo em suas escolhas.

Ainda que a pesquisa esteja longe de apresentar todos os saberes essenciais aos professores, esperamos que esses profissionais, tomando conhecimento de nossa pesquisa, tornem-se reflexivos e críticos e que passem a evidenciar saberes que corroborem para o aprimoramento profissional, traçando caminhos e fazendo escolhas que valorizem a autonomia.

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. **Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida**. Scielo, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000100011&script=sci_arttext. Acesso em: 20 fev. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad.: L. A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 14 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724> Acesso em: 13 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf Acesso em: 4 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 13 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)**. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages->

learning-teaching-assessment-cefr-. Acesso em: 5 jan 2021.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Ed.Paz e Terra, 1996. 25p.

GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LA TAILLE, Y. **Construção da consciência moral**. UNESP, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf>. Acesso em: 4 jan 2021.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. Uma língua de vantagem. **Carta Fundamental**, v. 27, p. 58-60, 1 abr. 2011.

MARCELINO, M. Aquisição de segunda língua e bilinguismo. **Revista Intercâmbio**, v. XXXV: 38-67, 2017. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

MEGALE, A. H. (org.). **Desafios e práticas na educação bilíngue**. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. Vol 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MEGALE, A. H. **FuturEd - Saberes Necessários para a docência em Escolas Bilíngues do Brasil**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=9OQGbvklgFE&autoplay=1&feature=youtu.be&mute=0>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MEHISTO P. **Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2ª ed., 1995.

SABER. *In*: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Uol, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/saber/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SOUZA, R. C. **Educação Bilíngue no Brasil**. Metodologias para a Educação Bilíngue. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeime**, nº 14, jul. 1999.

ANDRESSA PINTER DOS SANTOS NININ

ORIENTAÇÃO: PROFA. DRA. MARIA ALICE CARRATURI

05. UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA IMPLANTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NAS ESCOLAS

SÃO PAULO
2023

Andressa Pinter dos Santos Ninin¹⁴

Orientação: Profa. Dra. Maria Alice Carraturi¹⁵

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento; *Middle-up-down*; Metodologias Ativas; Inovação; Implantação.

INTRODUÇÃO

Muitas experiências já realizadas de implantação de metodologias ativas têm mostrado que os resultados compensam de forma surpreendente os esforços e os riscos enfrentados.

Uma das formas de gerir uma empresa é pela gestão do conhecimento, que, segundo Carvalho (2012), consiste em um sistema integrado que visa desenvolver conhecimento e competência coletiva para ampliar o capital intelectual de organizações e a sabedoria das pessoas. O autor mostra a necessidade de gerenciar o conhecimento, valorizando o capital intelectual como um ativo de valor econômico e financeiro para as organizações, tornando as empresas mais competitivas por meio desse diferencial inovador organizacional.

Levando em consideração que a escola, sozinha, não consegue criar conhecimento; que o conhecimento tácito da base é constituído pelos professores; que o topo, com o alto nível estratégico, seria o diretor; que há uma pessoa que exerce função tática, representando a alta administração, que seria o coordenador pedagógico; então, é possível transpor o modelo gerencial *middle-up-down* para a instituição escolar.

Diante disso, como a gestão escolar pode colaborar com seu corpo docente na implantação das metodologias ativas nas suas aulas?

Este trabalho visa buscar base teórica e metodológica para auxiliar os gestores de escolas na implantação das metodologias ativas em sala de aula.

14 Doutora e mestra em Oceanografia Biológica pelo Instituto Oceanográfico da USP, especialista em Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora pelo Instituto Singularidades e em Computação Aplicada à Educação pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da USP, graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e em pedagogia pelo Claretiano. Tem experiência em tutoria EAD, produção de projetos e material educacional para o Ensino Fundamental (BNCC) e o Novo Ensino Médio. Atualmente é coordenadora da área de Ciências da Natureza e professora do colégio Santa Marcelina, em São Paulo. E-mail: andressa.pinter@gmail.com

15 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FE-USP), mestra em Educação pela FE-USP, psicopedagoga pela Universidade de Campinas (Unicamp) e pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O modelo gerencial *middle-up-down* é uma abordagem de gestão do conhecimento que busca envolver e integrar os níveis hierárquicos médios, superiores e inferiores de uma organização, permitindo que ideias e iniciativas surjam a partir da construção de conhecimentos de todas as áreas e sejam compartilhadas entre as diferentes camadas da empresa.

Uma organização cria e utiliza conhecimento ao converter conhecimento tácito em conhecimento explícito, e vice-versa. Segundo Nonaka & Takeuchi (2008), são quatro os modos de conversão de conhecimento:

1. socialização: de tácito para tácito;
2. externalização: de tácito para explícito;
3. combinação: de explícito para explícito;
4. internalização: de explícito para tácito.

Este ciclo, que se tornou conhecido na literatura como modelo SECI, espiral SECI ou processo SECI, é que está no núcleo do processo de criação do conhecimento.

METODOLOGIA

Para a pesquisa em questão, foram selecionados diretores ou coordenadores de tecnologia educacional de escolas que passaram por um processo de inovação e implantação das metodologias ativas em sala de aula.

Foram planejadas onze perguntas de acordo com os cinco itens que Carvalho & Tavares (2001) enfatizam que uma organização precisa atingir fundamentalmente para implementar uma gestão do conhecimento.

Dessa forma, foi possível verificar se o modelo de gestão usado pelos gestores para implantação das metodologias ativas em sala de aula foi, ou se aproximou, do de gestão do conhecimento.

RESULTADO E DISCUSSÃO TEÓRICA

A gestão do conhecimento mostrou-se presente nas respostas dos gestores, sendo uma estratégia que pode ser implantada e plenamente usufruída para a melhoria de desempenho da gestão escolar. O modelo, conhecido como *middle-up-down*, é tido como o processo gerencial mais adequado para estimular a criação do conhecimento em empresas. Nesse modelo transposto para a escola, no qual os coordenadores pedagógicos são responsáveis pelo desenvolvimento das equipes de

trabalho e pela comunicação entre o topo e a base, eles são considerados “a chave para a inovação contínua”, pois são responsáveis por manter a espiral do conhecimento SECI entre o tácito e o explícito.

CONCLUSÃO

A gestão exerce demasiada influência na implantação de metodologias inovadoras em sala de aula. A comunicação entre diretor e coordenação pedagógica deve ser constante, realista e visionária. O coordenador pedagógico é considerado a “chave para a inovação contínua”, fazendo uma ponte entre direção e professores. Enfim, se o coordenador pedagógico cultivar boas relações interpessoais, fazendo com que os professores se sintam à vontade e seguros para compartilhar seu capital intelectual, a espiral SECI se inicia e cabe a ele mantê-la em funcionamento. Dessa forma, os professores serão valorizados e o capital intelectual torna-se um ativo de valor econômico e financeiro para a instituição, tornando a escola mais competitiva por lançar mão de um diferencial organizacional inovador.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, F. C. A. **Gestão do conhecimento**. São Paulo: Pearson, 2012.
- DE CARVALHO, G. M. R.; DA SILVA TAVARES, M. **Informação e conhecimento**: uma abordagem organizacional. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora Ltda, 2001.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **The Knowledge-Creating Company**, 2008.

SOFIA MAGALHÃES REGIS DE ALENCASTRO

06. A PANDEMIA COVID-19 COMO OPORTUNIDADE DE REPENSAR A PRÁTICA DE SALA DE AULA

SÃO PAULO
2023

Sofia Magalhães Regis de Alencastro¹⁶

Palavras-chave: Ensino Remoto; Ensino Superior; Tecnologia; Habilidades Socioemocionais; Professores.

INTRODUÇÃO

A adoção do ensino remoto durante a pandemia trouxe à tona questões do sistema de educação que estavam de certa forma adormecidas, entre elas a necessidade de se repensar os papéis e a forma de participação de professores, alunos e famílias nos processos de ensino e aprendizagem escolar. Instituições de ensino tiveram de se adaptar para oferecer aulas em diferentes modalidades e, com isso, ressignificar o uso da internet, da TV, de aplicativos, do telefone celular, das redes sociais virtuais etc.

Este trabalho teve como propósito a reflexão sobre como considerar as aprendizagens dos alunos decorrentes dos variados modelos ou contextos de aula durante a pandemia. Isso se deu por meio de uma breve análise dos depoimentos de um grupo de professoras do curso de Pedagogia sobre as mudanças nas suas práticas didáticas no Ensino Superior.

Aqui se ressaltam as mudanças na educação e na escola, a autoria pedagógica e a práxis da docência (no sentido do diálogo da prática com a teoria), pois não bastou “saber dar aula”, mas foi preciso refletir sobre o que se sabia e o que se fazia, para poder sistematizar e partilhar novas formas docentes. Destaca-se no trabalho o valor da ação-reflexão sobre a própria prática e do compartilhar como essenciais na nova profissionalidade docente. O trabalho conjunto requereu que espaços de troca fossem abertos, adaptáveis e flexíveis, de forma a permitir o estudo individual e em grupo, a pesquisa, o uso de tecnologias e uma relação de proximidade de ação entre alunos e deles com seus professores.

¹⁶ Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP), especialista em Psicopedagogia, Metodologias Ativas para uma educação inovadora, Gestão de Projetos, Experiência em Direção Escolar, Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica na Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio). É professora no curso de Pedagogia do Singularidades desde 2018, psicopedagoga e psicóloga clínica. Tem experiência como professora de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: sofia@singularidades.com.br

METODOLOGIA

O ensaio apresentou uma breve análise dos relatos gravados em áudio e/ou vídeo de cinco professoras do curso de Pedagogia de uma instituição sem fins lucrativos, localizada na cidade de São Paulo, sobre as mudanças e aprendizados que o período da pandemia COVID-19 trouxe para suas práticas didáticas no Ensino Superior para formação de professores. Os relatos foram produzidos a partir das perguntas disparadoras:

- Quais foram os desafios e descobertas que o período da pandemia trouxe para você como professora?
- O que você descobriu sobre sua forma de aprender?

RESULTADO E DISCUSSÃO TEÓRICA

Os aspectos da prática docente relacionados à pandemia (COVID-19) comprovaram a não linearidade da aprendizagem dos professores, diante da desigualdade de condições e da diversidade das situações nas quais a prática pedagógica ocorreu. Como foi visto nos depoimentos, a ressignificação das práticas e a reinvenção de estratégias como desdobramento da inserção da tecnologia na prática docente foi resultado, muitas vezes, de um movimento pessoal na direção de mais estudo e pesquisa de forma autônoma. Ele surgiu, na maior parte das vezes, da necessidade de minimizar os prejuízos de aprendizagem dos alunos ocasionados por questões específicas de acesso às plataformas de aprendizagem on-line ou mesmo da restrição de se comunicar. Notou-se, portanto, o grande esforço para garantir o direito de educação aos alunos, em diferentes idades, e revelou-se as desigualdades sociais e o impacto das condições externas que permearam o novo ambiente educacional.

Sobre essa questão, Nóvoa (2021, p. 7) nos lembra que a educação é o que nos permite:

ir além do espaço que já habitamos, e chegar mais longe. Não há educação sem o desejo de poder ser outro alguém. A educação não serve para nos fecharmos no que “já somos”, serve para aprendermos a começar o que “ainda não somos”.

Gomboeff, Miranda e Passos (2021) salientam que as tecnologias atuais alteram nossos vínculos, ou melhor, nossas relações com as pessoas com as quais trabalhamos e, também, nossa relação com o saber e os modos de acesso a eles a partir da análise do impacto desse aspecto nos processos de aprendizagem profissional dos professores, durante o período da pandemia (COVID-19). Matsukuma e Placco (2021) comentam que houve um crescimento de comunidades de aprendizagem nas quais os professores, para lidarem com a nova situação, uniram-se em torno da troca de saberes: juntou-se a experiência dos professores mais antigos com o conhecimento tecnológico dos mais jovens, ajudando-se mutuamente

e dialogando sobre a prática escolar.

Dessa forma, evidencia-se a dimensão coletiva da docência e a importância de se considerar a voz pedagógica do professor ao direcionar as ações formativas para a construção dos conhecimentos e aprendizagens essenciais para a prática em sala de aula. Esse aspecto surgiu nos comentários das professoras entrevistadas ao citarem a dinâmica de suas aulas, a comunicação entre alunos e o uso de ferramentas e recursos tecnológicos, salientando que o contexto da pandemia provocou uma espécie de rompimento abrupto das fronteiras que o modelo escolar do século XIX criou entre escola-casa, revelando a necessidade de novas articulações entre os contextos privados, sociais e laborais, além da necessidade de ressignificar o que acontece na sala de aula a partir da própria experiência docente para que se possa verdadeiramente realizar mudanças na prática escolar.

CONCLUSÃO

Formar professores não é uma tarefa fácil, pois refere-se ao desafio de proporcionar que eles desenvolvam suas competências de ensino como aprendentes ativos e promotores do seu próprio percurso de aprendizagem, por meio da práxis e da aprendizagem por observação, e que construam uma postura reflexiva e crítica sobre a realidade escolar na qual estão inseridos para que respondam de maneira ativa e autoral às demandas da sociedade. Um ensino de qualidade exige professores que enfrentem a natureza problemática e complexa do ensino e da aprendizagem, ou seja, a complexidade e as mudanças inerentes à docência, por estarem comprometidos com a (re)construção pessoal de seu conhecimento, reconhecendo que a formação inicial é incompleta, que se inscreve num processo formativo que é longo, e que deve ser integrada e holística numa perspectiva em que a reflexão e a investigação são estruturantes. Enfim, se queremos professores que reflitam sobre as suas práticas e sobre os propósitos e valores sob os quais se sustentam, então é preciso visitar os cursos de formação inicial e as propostas de formação contínua, buscando homologia com a sala de aula, colocando de lado processos e práticas de formação transmissivas, didáticas e conteudistas, com base na racionalidade técnica.

REFERÊNCIAS

GOMBOEFF, A. **Aprendizagem em tempos de pandemia**: a voz do professor e a escuta do coordenador pedagógico. In: O coordenador pedagógico e os desafios da pós-pandemia. São Paulo: Loyola, 2021.

MATSUKUMA, L.; PLACCO, V. A escola e a formação continuada dos CPs e professores no contexto da pandemia. In: **O coordenador pedagógico e os desafios da pós-pandemia**. São Paulo: Loyola, 2021.

NÓVOA, A. A pandemia de covid-19 e o futuro da educação. **Com Censo**, v. 7, n.3,

2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/download/905/551>. Acesso em: 22 ago. 2022

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 22. ago. 2022.

PLACCO, V.; SOUZA, V. A ação da coordenação pedagógica em tempos de pandemia: (re)pensando o plano de ação e a formação. In: **O coordenador pedagógico e os desafios da pós-pandemia**. São Paulo: Loyola, 2021.

CARLA OLIVEIRA QUERÊNCIA ELVEDOSA

LUIZA DE OLIVEIRA LANARI

ORIENTAÇÃO: PROFA. DRA. PAOLA GUIMARAENS SALIMEN

07. A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

SÃO PAULO
2023

Carla Oliveira Querência Elvedosa¹⁷

Luiza de Oliveira Lanari¹⁸

Orientação: Profa. Dra. Paola Guimaraens Salimen¹⁹

Palavras-chave: Formação Docente; Ensino Remoto Emergencial; Modelo Formativo.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é fornecer um mapeamento a partir de entrevistas de professores de Educação Básica sobre os eventos formativos que ocorreram durante o período do ensino remoto emergencial do ano de 2020. Utilizando como ponto de partida o conceito de ensino remoto emergencial proposto por Hodges, Moore, Lockee *et al.* (2020), no qual compreende-se como ensino remoto emergencial a mudança temporária de ensino instrucional para um ensino alternativo, devido a circunstâncias de crise, o trabalho tem como enfoque de pesquisa professores de Educação Básica de escolas privadas da cidade de São Paulo que experienciaram eventos formativos relacionados a Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas instituições nas quais trabalharam durante o período de ensino remoto emergencial.

Tendo-se em vista o conceito de formação de professores apresentado por Nóvoa (1992), para quem a formação “[...] não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 13), e complementado por Costa (2013), assim como pelo conceito de TICs exposto por Coll (2010), que defende que tecnologias de informação e comunicação configuram-se como recursos que oferecem a *possibilidade* de mudanças metodológicas em contextos escolares, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que concepções/modelos de formação estão presentes nas escolas, a partir das falas dos professores entrevistados?
2. Que princípios podem nortear um desenho de eventos de formação mais intencionalmente colaborativos?

¹⁷ Formada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, possui mestrado e doutorado em andamento na mesma instituição e é especialista em Educação Bilíngue e Multilíngue. Suas áreas de atuação profissional são voltadas para ensino e coordenação em contextos bilíngues, literaturas de Língua Inglesa e formação de professores no Ensino Superior. E-mail: carla.oqe20222@singularidades.com.br

¹⁸ Formada em Pedagogia e possui pós-graduação e especializações em diversas áreas de conhecimento, como: Alfabetização, Ensino Bilíngue, Formação Docente e Gestão Educacional. Tem atuado em escolas bilíngues e internacionais focadas em formação IB, com isso tem se dedicado a aprimorar seus conhecimentos por meio das certificações IB. E-mail: luizalanari@gmail.com

¹⁹ Doutora, mestra e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tem experiência principalmente com os seguintes temas: interação, análise da conversa, aprendizagem, sala de aula de língua estrangeira e pedidos de ajuda.

A partir das respostas coletadas e analisadas, propõe-se formular um modelo formativo que abarque as demandas trazidas pelos educadores relacionados à utilização de TICs em contextos de ensino remoto emergencial e suas mudanças metodológicas.

METODOLOGIA

Os relatos dos educadores participantes da pesquisa foram coletados a partir de entrevistas conduzidas pelas pesquisadoras. O roteiro de entrevista foi elaborado de forma a incentivar os entrevistados a fornecer exemplos dentro do contexto do ensino remoto emergencial, com perguntas sobre a visão do profissional em relação ao que se considera ser uma formação docente, contextualização da experiência do docente em período anterior e durante a pandemia, assuntos relacionados ao planejamento de professores e sobre como seria uma formação docente ideal a partir de suas perspectivas e experiências com o aprendizado de novos recursos tecnológicos, de forma a gerar informações para a elaboração de uma proposta de formação que seja mais apropriada para a realidade vivida pelos docentes nas instituições nas quais trabalham.

A partir dos dados coletados, os tipos de formação apresentados foram organizados de acordo com as seguintes categorias: *formações hierárquicas e/ou horizontais* nas quais a decisão das pautas dos eventos organizados, estrutura etc. fica a encargo de gestores ou inclui a participação de professores e *formações individuais e/ou colaborativas* que dizem respeito a como o corpo docente lida com necessidades específicas, de forma individualizada ou com a participação de mais docentes.

O modelo de formação proposto no presente trabalho foi elaborado a partir de lacunas evidenciadas nas formações apresentadas, assim como a partir de problematizações trazidas nos relatos dos educadores.

RESULTADOS

É possível identificar nos depoimentos dos professores que as formações assumem diferentes perfis, de acordo com as concepções de formação dos gestores que as organizam. Há instituições que oportunizam a horizontalidade e a colaboração entre os docentes. Em outras instituições, os docentes pouco opinam e não há momentos para troca e aprendizado colaborativo, partindo, assim, de uma visão mais individual e hierárquica de formação docente.

Os quatro educadores entrevistados atuam em instituições com diferentes perfis de formação profissional. O primeiro entrevistado atua em uma instituição com perfil mais hierárquico e individualizado e realizou algumas capacitações motivado por aspectos pessoais:

Entrevistado 1: Bom, por ser algo que não acontece com muita frequência, é mais um treinamento do livro do que qualquer outra coisa. Eu não vejo muita influência na minha prática como professora, só na questão mais tecnológica, de como usar o aplicativo, ou como achar as coisas no site do livro. A minha formação mesmo eu busco fora, porque pra mim esses encontros não mudam muito.

Já o segundo entrevistado atua em uma instituição que oferta capacitação docente com temas e estruturas pré-estabelecidas pela gestão. O terceiro entrevistado atua em uma instituição mais colaborativa, na qual os docentes podem contribuir com a formação da equipe, com momentos em que os docentes opinam sobre os temas de maior interesse; porém, a estrutura das formações é pré-determinada pela gestão. O último entrevistado atua em uma instituição na qual os docentes participam ativamente das escolhas no que se refere à capacitação, contribuindo assim com a equipe e visando atender a necessidades coletivas e individuais de capacitação; porém, nessa instituição não há um programa de acompanhamento do desenvolvimento profissional de cada docente.

Embora os entrevistados atuem em diferentes instituições, todos relataram a vontade e o interesse de participar ativamente das escolhas que as instituições fazem no que se refere à capacitação docente:

Entrevistado 3: A gente trabalha com *co-teaching* na xxx, e contribuíram, porque eu podia aprender muito com as pessoas. Por exemplo, eu não tenho habilidade ainda em gravar vídeos no Loom. Porém, outras pessoas do meu departamento são incríveis, elas gravam com uma facilidade muito rápida. Então, elas faziam essa parte e eu fazia outras. Então, assim, a gente literalmente uniu forças.

Além disso, foi possível notar, a partir das falas dos professores, que há três deles que estão em busca de formação docente institucionalizada, colaborativa e horizontal. Apesar de cada um estar em uma etapa diferente de desenvolvimento, de acordo com o público e o local no qual atuam, todos veem valor na capacitação da equipe e na participação das tomadas de decisão relacionadas aos temas de formação, gerando mais comprometimento, autonomia e autoria no que diz respeito ao aprendizado docente construído por meio de um processo investigativo-reflexivo.

A pesquisa e análise de dados apresentados a partir das entrevistas evidencia, portanto, um descompasso entre o perfil de formação do professor, horizontal e colaborativo, e o tipo de modelo formativo oferecido pelas instituições de ensino onde trabalham, direcionados a um perfil hierárquico e individual.

CONCLUSÃO

A partir da análise realizada, foi possível elaborar um fluxo de capacitação docente que atenda às necessidades e demandas apresentadas pelos entrevistados:

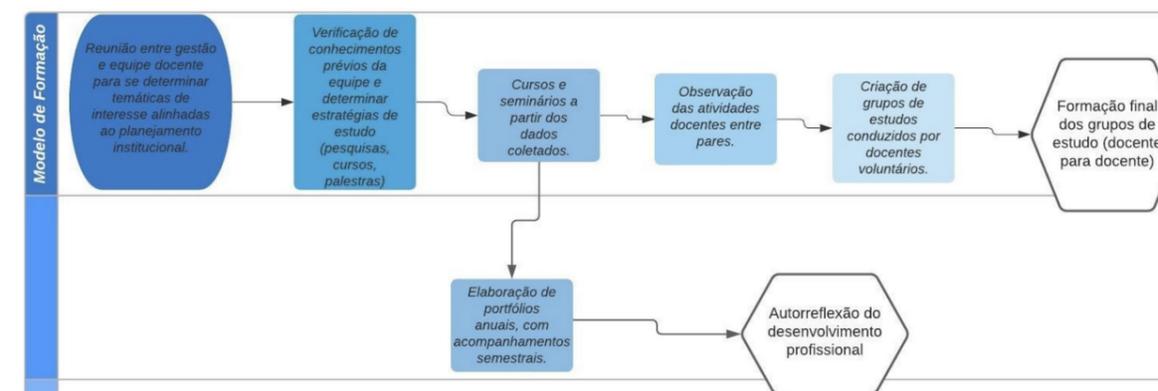


Figura 1: Fluxo de capacitação docente. Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

O modelo de formação é detalhado através das seguintes etapas: reunião inicial, levantamento de conhecimentos prévios, cursos e seminários, observação de pares, grupos de estudos, formação final e, por fim, portfólios.

Nesse modelo, as etapas de formação foram elaboradas de forma que professores compartilhem a responsabilidade com a gestão escolar sobre sua formação, assim como com a equipe de trabalho. Os professores, nesse sentido, participam ativamente ao identificar pontos nos quais a equipe precisa se debruçar; professores que dominam certas habilidades e têm maior vivência em determinados assuntos, estratégias de ensino e TIC poderão contribuir com seus colegas e capacitá-los tornando, assim, o ambiente escolar mais colaborativo e dinâmico.

REFERÊNCIAS

- COLL, C. *et al.* **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. São Paulo: Artmed, 2010.
- COSTA, E. **Práticas de formação de professores de Português língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 27 mar. 2020.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VALÉRIA RIBEIRO DA SILVA GRAZIANO

ORIENTAÇÃO: PROFA. MA. ADRIESSA APARECIDA SANTOS

08. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A ADOLESCÊNCIA SOB O OLHAR DA NEUROCIÊNCIA

SÃO PAULO
2023

Valéria Ribeiro da Silva Graziano²⁰

Orientação: Profa. Ma. Adriessa Aparecida Santos²¹

Palavras-chave: Adolescência; Neurociência; Formação; Educação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A adolescência é marcada por sujeitos audaciosos, destemidos, desafiadores, que buscam prazer e autoafirmação. Para Jensen e Nutt (2016), é nessa fase que se nota grande alteração do comportamento devido a alterações biológicas. Entre elas, destacamos o neurotransmissor inibitório GABA, a serotonina e a dopamina, que são parte integrante do sistema de recompensa e prazer.

Nessa fase, há uma diminuição dos receptores da dopamina, acarretando uma mudança no comportamento de muitos jovens. A adolescência também é um período de potente aprendizagem e desenvolvimento das funções executivas, relacionadas às tomadas de decisão e flexibilidade cognitiva, por exemplo, na qual o cérebro está em constante modificação.

Estudos sobre esse tema foram compartilhados com a equipe de professores de uma escola particular da cidade de São Paulo, visto que demonstravam interesse nele.

OBJETIVO

Ainda que contando com a experiência profissional da orientadora com a faixa etária de jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental II de uma escola particular da capital de São Paulo, juntamente com uma equipe de professores que apresentava formação acadêmica de excelência em sua área específica, observou-se a falta de esclarecimento sobre o desenvolvimento biológico do adolescente. Para tanto, elaboramos uma formação para os docentes, construída a partir do interesse e dúvidas trazidas pelo próprio grupo.

²⁰ Especialista em Neurociência na Escola, pelo Instituto Singularidades, graduada em Pedagogia e Psicopedagogia pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI), professora desde 1975. De 1979 a 2021, trabalhou em uma escola internacional renomada em São Paulo. E-mail: valeria.ribeiro56@gmail.com

²¹ Doutoranda em Educação pela PUC-SP, mestre em Ciências pela USP, tem MBA em Gestão Escolar pela USP, é especialista em Neurociência e Desenvolvimento da Infância e Educação pela PUC-RS e especialista em Metodologias Ativas pelo Instituto Singularidades. Bióloga pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) e pedagoga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente, trabalha como coordenadora da pós-graduação Neurociência na Escola do Instituto Singularidades; na gestão escolar, como coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais e como professora na Educação Básica privada. Também é docente de Neurociência e Educação em cursos de Pedagogia e pós-graduação, além de fazer formações e ministrar palestras e cursos sobre essa temáticas em escolas.

METODOLOGIA

A pesquisadora elaborou um questionário com sete questões, sendo quatro delas objetivas e três descritivas, para perceber o conhecimento dos sujeitos da pesquisa quanto às contribuições da neurociência para a educação, sobretudo no que diz respeito ao cérebro adolescente. Foram feitas as seguintes perguntas:

1. Você já ouviu falar na relação entre neurociência e educação?
2. Você já teve contato com algum tema relacionado a essa área?
3. Você acredita que a neurociência pode contribuir para o segmento educacional?
4. Como você acredita que a neurociência pode ajudá-lo(a) no seu trabalho docente?
5. Você vivencia situações de conflito com alunos adolescentes durante as suas aulas?
6. Se respondeu "sim" à questão anterior, quais são as causas do conflito entre professor(a) e aluno(a)?
7. Como a neurociência pode ajudá-lo(a) a lidar com esses casos de forma bem-sucedida?

Após a tabulação e análise dos dados, foi observado que a maioria dos professores tinha escassa informação sobre os estudos da neurociência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, pode-se concluir que, apesar da excelente formação acadêmica dos professores, cada um na especificidade da própria área, faltava-lhes conhecimento sobre o cérebro do adolescente para compreender mais sobre a maturação cerebral e, conseqüentemente, emocional, possibilitando maior assertividade nas práticas.

Se faz necessário que as universidades repensem e reestruturarem seus currículos para melhor formar os estudantes. É preciso ampliar os horizontes, ter um olhar mais abrangente para perceber que cada jovem adolescente que está sentado em uma sala de aula passa por uma fase de desenvolvimento e maturação de maneira única, não sendo possível "usar uma mesma régua para medir todos os seres humanos". É preciso melhorar a base na formação daqueles que pretendem entrar na vida acadêmica, pois serão os responsáveis pela formação de pessoas.

REFERÊNCIAS

JENSEN, F.; NUTT, E. A. **O cérebro adolescente**: guia de sobrevivência para criar adolescentes e jovens adultos. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2016.

SIEGEL, D. J. **Cérebro adolescente**. São Paulo: Editora nVersos, 1ª ed., 2016.



EIXO 3

INTERVENÇÃO E TRANSFORMAÇÃO
SOCIAL

ELIZABETH DOS REIS SANADA

SORAIA SAWICKI

ORIENTAÇÃO: PROFA. DRA. PAOLA GUIMARAENS SALIMEN

09. IMPACTOS DA INTERCULTURALIDADE NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES E NA INTERVENÇÃO DOCENTE

SÃO PAULO
2023

Elizabeth dos Reis Sanada²²

Soraia Sawicki²³

Orientação: Profa. Dra. Paola Guimaraens Salimen²⁴

Palavras-chave: Interculturalidade. Trajetória de vida. Prática pedagógica. Currículo. Transformação social.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve por objetivos levantar dados da história de vida de professoras que atuam no ensino bilíngue (Português e Inglês) e identificar aspectos de diversidade cultural presentes nessas histórias, a fim de verificar de que maneira esse repertório impactava a prática docente das entrevistadas.

METODOLOGIA

A pesquisa se desenvolveu por meio de entrevistas e da análise dos relatos de duas professoras de inglês, com experiências interculturais no exterior, cuja problematização central girou em torno das seguintes questões:

- Como sua experiência de vida emerge em sua atuação profissional?
- Como você representa os impactos dessa narrativa em sua prática?

RESULTADOS

A língua adicional é o que traz o diferencial para o engajamento das entrevistadas, e as trajetórias de vida impactam a formação pessoal e intercultural de ambas, mas por si só não garantem práticas pedagógicas no mesmo nível. Há a necessidade de tomada de consciência e de reflexão crítica. À medida que as professoras se conscientizam sobre as marcas interculturais que atravessaram suas narrativas de vida, tornam-se capazes de realizar mudanças nas suas práticas pedagógicas, migrando de ações que antes eram pautadas em níveis de contribuições ou aditivos, rumo a uma posição transformativa e de ação social.

²² Doutora e mestra em Psicologia pela USP, especialista em Psicopedagogia e Neurociências pela UNIP, especialista em Educação Bilíngue e em Formação Integral pelo Instituto Singularidades. É psicóloga, psicanalista, pedagoga e coordenadora do curso de pós-graduação em Psicopedagogia do Instituto Singularidades. E-mail: elizabeth.sanada@singularidades.com.br

²³ Especialista em Educação Bilíngue e pedagoga pelo Instituto Singularidades. Docente no Programa Mais Idiomas em Inglês do Colégio Visconde de Porto Seguro-SP. Professora preparadora para exames de proficiência em Inglês. E-mail: sawicki.soraia@gmail.com

²⁴ Doutora, mestra e licenciada em Letras pela UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: interação, análise da conversa, aprendizagem, sala de aula de língua estrangeira e pedidos de ajuda.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Utilizamos como base teórica os quatro níveis de integração de um currículo multi/intercultural, propostos por Banks (2004) e discutidos por Megale (2019, p. 81), conforme quadro abaixo:

4	Ação Social Alunos tomam decisões sobre questões sociais em sua comunidade e agem para resolvê-las.
3	Transformativo A estrutura do currículo é alterada para permitir o estudo de conteúdos, conceitos e temas a partir da perspectiva de outros grupos culturais e étnicos.
2	Aditivo Conteúdos, conceitos, temas e perspectivas de outros grupos culturais e étnicos são adicionados ao currículo, mas sem modificar a estrutura.
1	Contribuições Focos em heróis, festividades e outros elementos culturais discretos.

Tabela 1: Quatro níveis de integração de um currículo multi/intercultural. Fonte: adaptado de Banks (2004) *apud* Megale (2019).

Para articulação com a trajetória de vida, utilizamos os estudos realizados por Nóvoa (1992), para quem não há como dissociar as experiências de vida do professor daquelas estritamente relacionadas ao âmbito profissional, uma vez que essas experiências compõem a biografia de educadores, constituindo a rede de significados que sustentarão suas escolhas e suas práticas futuras, seja ao longo de sua vida pessoal e/ou profissional.

CONCLUSÃO

A prática pedagógica passa por uma formação mais ampla, que abarca as marcas das experiências constituídas ao longo da vida, sobretudo quando essas experiências se dão em um contexto intercultural, podendo auxiliar professores a intervir diante de situações-problema em sala de aula, de modo a promover um pensamento crítico por parte de seus estudantes e, assim, criar espaços para a transformação social.

É necessário valorizar e fortalecer os espaços de formação continuada; privilegiando a tematização de pontos de tensão vividos pelos docentes, além de promover a conscientização sobre as demandas interculturais na atualidade, discutindo ações necessárias para abarcar as diferenças de forma crítico-reflexiva-transformativa.

Só se concretiza uma transformação nas práticas educacionais quando se somam às memórias de vida elementos de reflexão crítica e de pesquisa, próprios dos contextos de formação profissional encenados e discutidos nas escolas onde atuam, preferencialmente partindo da tematização de pontos de tensão vivenciados no seu dia a dia, contribuindo para a desconstrução de paradigmas, estereótipos, preconceitos e de outras relações de poder que se encenam e se reproduzem nos espaços educacionais hoje.

REFERÊNCIAS

BANKS, J. A. Diversity and Citizenship Education. São Francisco: John Willey & Sons, 2004. In: MEGALE, A. H. (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992.

GISELA MARTELLO MATELLI

ORIENTAÇÃO: PROFA. DRA. ELIZABETH DOS REIS SANADA

10. DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO E EM QUE MOMENTOS É POSSÍVEL OBSERVAR PROCESSOS DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL?

SÃO PAULO
2023

Gisela Martello Matelli²⁵

Orientação: Profa. Dra. Elizabeth dos Reis Sanada²⁶

Palavras-chave: Desenvolvimento Socioemocional; Interações; Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Considerando o contexto escolar, no qual há muitas possibilidades de interações e aprendizados, este trabalho busca entender como e em que momentos o professor pode observar os processos de desenvolvimento socioemocional. A partir disso, também visa refletir sobre pontos importantes a serem considerados nesse olhar do professor e demais aspectos que interferem nos citados processos.

METODOLOGIA

A respeito do aspecto metodológico, a autora do trabalho está envolvida diretamente com o contexto pesquisado, atuando e interagindo com os sujeitos da Educação Infantil durante as atividades escolares. Logo, as cenas observadas foram registradas em um diário de campo. A respeito do contexto de pesquisa, o grupo observado corresponde ao último ano da Educação Infantil, com crianças de 5 anos. A instituição está localizada na zona oeste de São Paulo.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Tratando-se do campo conceitual, uma das referências importantes para este trabalho é o conceito de competências socioemocionais. Basicamente, tratam-se do desenvolvimento de habilidades nos campos emocionais e sociais, importantes para a atuação e participação do sujeito no mundo. Nesse sentido, a autora escolheu relacionar esse conceito com ideias de Goleman e Senge (2015), que apresentam três focos no livro *O foco triplo: uma nova abordagem para a educação*.

- O primeiro foco chama-se, *focando em nós mesmos* e envolve capacidades de autoconhecimento, autoconsciência e autogestão.
- O segundo foco, *sintonizando com outras pessoas*, contempla o desenvolvimento da empatia, do reconhecimento de sentimentos e percepções dos outros.

²⁵ Pedagoga pelo Instituto Singularidades e especialista em Psicopedagogia pela mesma instituição, tem atuado como professora assistente em escolas particulares da cidade de São Paulo. E-mail: gmmat.gm@gmail.com

²⁶ Doutora e mestre em Psicologia pela USP, especialista em Psicopedagogia e Neurociências pela Universidade Paulista (UNIP), especialista em Educação Bilíngue e em Formação Integral pelo Instituto Singularidades. É psicóloga, psicanalista, pedagoga e coordenadora do curso de pós-graduação em Psicopedagogia no Instituto Singularidades.

- O terceiro foco, *compreendendo o mundo mais amplo: pensamento sistêmico e inteligência sistêmica*, implica o entendimento de como os sistemas operam e interagem entre si, compreendendo o funcionamento do mundo. O sistema é um espaço com organização e operacionalização própria, como o ambiente familiar e escolar.

Assim sendo, as análises foram feitas com base na composição dessas duas referências e organizadas a partir de eixos: “eu”, “outro” e “coletivo”.

RESULTADOS

No eixo do “eu” foram observadas cenas em diferentes momentos da rotina escolar. Houve um momento de compartilhamento sobre o fim de semana durante a roda, em que as crianças demonstraram que há um reconhecimento do eu nas experiências relatadas. Além disso, foram analisadas situações em que as crianças exercitaram a autorregulação, expressando sentimentos, encontrando formas para lidar com as emoções e entendendo as regras da escola.

Já no eixo do “outro”, discutiu-se um momento de brincar livre, no qual é visível o trabalho cooperativo entre as crianças durante a brincadeira. Além disso, refletiu-se sobre um momento de conflito entre as crianças e como essa situação foi uma oportunidade para elas perceberem os sentimentos dos outros e aprenderem outras formas saudáveis para lidar com os conflitos por meio da comunicação.

Por fim, no eixo do “coletivo”, em uma das cenas, as crianças conversam e relembram as regras da escola. Assim, considera-se que a compreensão das regras escolares também implica o entendimento de como funciona o sistema escolar. Outra situação discutida retrata um momento de votação, que é uma oportunidade coletiva para a tomada de decisão dentro do espaço escolar.

CONCLUSÃO

Logo, é perceptível que as habilidades socioemocionais são exercitadas em diversas situações da rotina escolar, como nos momentos de brincar, conflitos, roda e votação. Porém, para enxergar esses momentos, é preciso um olhar atento e sensível para os processos. Assim sendo, por meio do olhar para processos de aprendizagem socioemocional em ambiente escolar, é possível realizar intervenções com mais intencionalidade quando for necessário.

REFERÊNCIAS

ESTADOS UNIDOS. **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)**. Chicago, 2022. Disponível em: <https://casel.org/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

GOLEMAN, D. Ensinando as emoções. In: **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, pp. 277-301, 2012.

GOLEMAN, D.; SENGE, P. **O foco triplo**: uma nova abordagem para a educação. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015



EIXO 4

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EQUIDADE

CAMILA BRANDÃO LAZZARINI

CAROLINA SANTOS SILVA PIMENTEL

FERNANDA PETRACHIN GONÇALVES

KARLA REIS VILLARES

ORIENTAÇÃO: PROFA. DRA. PATRÍCIA TANGANELLI LARA

11. PLANEJAMENTO DE UMA SITUAÇÃO COM BASE NA ABORDAGEM DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA

SÃO PAULO
2023

Camila Brandão Lazzarini²⁷

Carolina Santos Silva Pimentel²⁸

Fernanda Petrachin Gonçalves²⁹

Karla Reis Villares³⁰

Orientação: Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara³¹

Palavras-chave: DUA; Inclusão; Educação Especial; PAEE; Integração.

- 27 Especialista em Gestão de Projetos do 3º setor e em Inclusão e Diversidade. É fisioterapeuta, ex-atleta de alto rendimento do nado artístico, esposa e mãe do Gabriel. Atualmente é gestora do Instituto Inspira, organização social que fundou em 2016, que desenvolve um trabalho de inclusão das pessoas com deficiência por meio do nado artístico. E-mail: camila.bl20212@singularidades.com.br
- 28 Especialista em Inclusão e Diversidade pelo Instituto Singularidades, graduada em Pedagogia e Letras-Inglês, professora e amante da natureza. Busca a cada dia tornar o mundo melhor através da educação. E-mail: carolinapimentel90@outlook.com
- 29 Mestre em Literatura e Cultura Russa pela USP, especialista em Inclusão escolar e Diversidade pelo Instituto Singularidades e professora. E-mail: fernanda.petrachin@gmail.com
- 30 Especialista em Inclusão e Diversidade pelo Instituto Singularidades, fisioterapeuta, mãe do Luca de 14 anos e da Julia de 11 anos. E-mail: karla_reis@hotmail.com
- 31 Pós-doutora pelo Programa de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMT), doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Desenvolve pesquisa na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: educação especial e inclusiva; ensino superior e fundamental; formação de professores; exclusão e inclusão escolar, cultura escolar e escola pública. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas (GEPII). É professora tutora em cursos de pós-graduação e graduação desde 2008, tendo atuado na Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Marília; na Fundação Padre Anchieta; na Universidade de São Carlos (UFSCAR); Instituto Federal de São Paulo (IFSP); na Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP) e atualmente no Centro Universitário Sumaré. Docente do Centro Universitário Sumaré, leciona nos cursos da área da Educação. Atua na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo desde 1998 como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Atualmente está como Assistente de Direção na EMEF Des. Amorim Lima, escola com um projeto político-pedagógico especial, inspirado na Escola da Ponte, Portugal. De 2019 até 2022, atuou como professora de educação especial e inclusiva na Escola de Aplicação da USP.

INTRODUÇÃO

A situação com base na abordagem Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), descrita a seguir, foi planejada e aplicada em uma classe de 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola particular da cidade de São Paulo. A instituição tem um currículo bilíngue que segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e são ministradas aulas de Geografia em Língua Inglesa. A turma é composta de 21 alunos entre 11 e 12 anos, sendo três alunos pertencentes ao público-alvo da educação especial (PAEE)³². O aluno Pablo³³ tem transtorno do espectro autista (TEA) e passa por momentos de desorganização, nos quais ele precisa sair da sala para respirar e se reorganizar. Henrique é um aluno com transtorno do processamento auditivo central (TPAC), que caracteriza-se pela dificuldade em processar a informação corretamente devido às alterações das habilidades auditivas, ou seja, o indivíduo detecta os sons normalmente, mas tem dificuldade para interpretá-los. Por fim, a aluna Aline apresenta dislexia severa.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira tem avançado nas discussões a respeito da universalização do direito à educação que valorize e respeite as diferenças individuais, além de desenvolver competências que facilitem a cidadania e a participação plena na sociedade (MADUREIRA; NUNES, 2015). Se historicamente a escola, em muitas situações de ensino incapazes de abarcar a diversidade humana, constituiu-se como um espaço de exclusão e marginalização, com currículos uniformes e métodos pouco flexíveis, há de se pensar que seu processo de transformação em um espaço inclusivo requeira momentos formativos e de revisão das práticas pedagógicas.

O DUA reconhece a heterogeneidade dos ambientes de ensino e preconiza a eliminação de barreiras em todas as esferas – físicas, metodológicas, atitudinais – que impeçam a participação plena dos estudantes. Por isso, como aponta Sebastián-Heredero (2020), é essencial que o currículo, ou seja, os objetivos, os métodos, os materiais necessários e a avaliação, seja intencional e sistematicamente projetado. Não há, portanto, segundo essa metodologia, um currículo de tamanho único capaz de atender à diversidade dos estudantes e à variedade de formas de aprender. O currículo deve ser flexível, com opções personalizáveis, e objetivar não apenas “auxiliar os estudantes a dominar um dado campo do conhecimento ou um conjunto específico de habilidades, mas ajudá-los a dominar a aprendizagem em si mesma” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 738).

32 Com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 o público-alvo da educação especial trata-se dos alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação.

33 Os nomes de todas as crianças são fictícios.

O DUA é fundamentado em três princípios oriundos de investigações neurocientíficas. São eles: envolvimento, representação e ação e expressão. O princípio do envolvimento dispõe que a aprendizagem implica afetividade e que os estudantes diferem na maneira como se engajam nos assuntos e atividades propostas. Os estudantes também diferem na maneira como compreendem, como ativam redes de conhecimento e como expressam o que sabem. Em suma, não existem formas ideais de expressão, ação ou representação que atinjam todos e, por isso, o planejamento de um currículo baseado no DUA pressupõe o desenvolvimento de estratégias variadas.

METODOLOGIA

A situação DUA foi desenvolvida para duas aulas. Para o primeiro dia, decidimos mudar o espaço físico da sala de aula, afastando as carteiras para os lados, de modo que todos os alunos pudessem se sentar juntos no chão. Com a nova disposição, e usando os mapas do conteúdo digital do livro didático, planejamos uma discussão coletiva, com a intenção de acessar os saberes dos estudantes relacionados ao tema, além de reativar conhecimentos prévios construídos em outras unidades de estudo.

Em adição a isso, solicitar a explicação dos alunos por meio das imagens e das palavras-chave e acompanhar o compartilhamento de suas hipóteses, em vez de fazer apenas da leitura dos textos explicativos, como sugerido no livro do professor, teve como intuito dar suporte a Henrique, com TPAC. A reprodução do conteúdo por meio de frases menores ou palavras-chave faz com que ele consiga direcionar melhor a atenção ao que lhe é dito e interpretar melhor a informação em questão. Na escolha dos mapas apresentados nesse primeiro momento, demos preferência aos com poucos elementos de escrita e com símbolos grandes, para facilitar a visualização, especialmente para a aluna Aline, com dislexia.

Durante o planejamento, dedicamos tempo para pensar na estruturação de grupos de trabalho para a atividade seguinte, de localização de elementos em um mapa impresso. Notamos uma tendência entre os alunos PAEE de não serem escolhidos ou não terem oportunidade de escolher companheiros por não serem vistos como possíveis pares intelectuais ou por não conseguirem ser rápidos como os demais. Sabendo que “a atribuição de mentores ou pares pode aumentar bastante as oportunidades de suporte individualizado” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 763), assim como do próprio engajamento dos estudantes nas atividades escolares, avaliamos que uma boa solução para a estruturação de grupos de trabalho, visando à participação de todos e à oportunização de novas e boas parcerias para os alunos PAEE, seria chamá-los para escolher os companheiros.

Para a aula seguinte, planejamos retomar as marcações feitas na aula anterior por meio de perguntas sobre os elementos estudados, por exemplo: “Where can we find the scale?”³⁴, entre outras. Na sequência, entregamos charadas

³⁴ “Onde podemos encontrar a escala?”.

sobre determinados países para que os alunos pudessem localizá-los no mapa, tais como: “This city in South America has the highest population density among those along the Tropic of Capricorn (São Paulo)”³⁵.

RESULTADO

A avaliação do planejamento, do sequenciamento de atividades e do engajamento dos estudantes com o processo de aprendizagem foi positivo.

A oportunidade dada aos alunos PAEE, de começarem a escolher os parceiros para o grupo, também foi importante. Pablo, o aluno com TEA que não era escolhido pelos demais alunos para as atividades em grupo, ficou muito feliz por ter podido fazer essa escolha e até agradeceu pela oportunidade ao final da aula. De forma geral, houve maior aproximação entre o grupo e os estudantes PAEE conseguiram ser vistos como pares intelectuais pelos colegas.

Esse contexto está em consonância com os achados de Andersen e Nash (2016) durante uma aula de Ciências na Educação Básica dos Estados Unidos, em que, ao aplicarem os princípios norteadores do DUA, constataram que os alunos com deficiência intelectual puderam compreender os conceitos científicos abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise do impacto da situação DUA no aprendizado da turma, demais membros do corpo docente que puderam observar o desempenho dos alunos na aula demonstraram interesse em conhecer a proposta e como aplicá-la nas próprias aulas, visto que tinham dificuldade para promover a integração de todos os alunos de suas turmas. A discussão foi tamanha que os textos utilizados como base para o desenvolvimento do plano e estudados na faculdade foram compartilhados com a equipe escolar e uma reunião futura de formação pedagógica foi agendada para que todos da equipe tivessem contato com o tema e pudessem elaborar propostas para suas turmas em conjunto, formando assim uma rede de compartilhamento de ideias em prol de uma alteração estrutural das aulas.

³⁵ “Esta cidade na América do Sul tem a maior densidade demográfica dentre todas no Trópico de Capricórnio (São Paulo)”.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, L.; NASH, B. Making Science Accessible to Students with Significant Cognitive Disabilities. **Journal of Science Education for Students with Disabilities**, v. 19, n. 1, p. 17-38, 2016.

MADUREIRA, I; NUNES, C. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional**, 5.2, pp. 126-143, 2015.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, pp.733-768, out.-dez., 2020.

